

CIDÁLIA MARIA DA SILVA QUINTINO MIRANDA

**PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGEM:
CONTRIBUTOS PARA
O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
DE AVALIAÇÃO / REFLEXÃO
E MOTIVAÇÃO
NAS ARTES VISUAIS**

Orientadora: Professora Doutora Maria Constança Pignateli Vasconcelos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa

2017

CIDÁLIA MARIA DA SILVA QUINTINO MIRANDA

**PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGEM:
CONTRIBUTOS PARA
O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
DE AVALIAÇÃO / REFLEXÃO
E MOTIVAÇÃO
NAS ARTES VISUAIS**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 31-07-2017, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 243/2016 de 10 de maio de 2016, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Maria Neves Leal Gonçalves

Arguente: Professora Doutora Inês Maria Andrade Marques

Orientadora: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa Vasconcelos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa

2017

“O único indivíduo formado, é aquele que aprendeu como aprender, como se adaptar, como mudar, é aquele que aprendeu que nenhum conhecimento é seguro e que só a capacidade de adquirir conhecimentos pode conduzir a uma segurança fundamentada,”

Carl Rogers

Liberté pour apprendre, Éditions Dunod, 1976

Dedicatória

**À minha mãe com todo amor
(In Memoriam)**

Agradecimentos

Ao meu marido, pelo seu apoio incondicional.

Aos meus filhos, que são uma verdadeira fonte de motivação.

Ao meu pai e sogro, que continuam a tarefa de ajudar a cuidar dos netos.

À minha mãe e sogra, que continuam a apoiar-me, ainda que, em sonhos.

À minha colega e grande amiga Sandra Antunes que numa atitude muito nobre, colocando em risco o seu posto de trabalho, me sugeriu este mestrado.

Ao diretor pedagógico do Externato de Penafirme Padre Carlos Aleixo, pelas palavras sábias e por ter concedido o regresso a casa.

Ao orientador de estágio Hélio Gomes sempre recetivo e muito paciente.

Aos meus colegas, amigos e familiares que de alguma forma contribuíram positivamente para a realização deste trabalho.

Aos alunos do 7º C, pela colaboração e empenho demonstrados ao longo do trabalho.

A todos os professores deste mestrado por me terem ajudado a continuar a crescer como pessoa e como profissional, colocando em prática os conhecimentos teóricos abordados nas diversas disciplinas.

Um agradecimento muito especial à orientadora deste trabalho de investigação, professora doutora Constança Vasconcelos pelo seu apoio, orientação, carinho e disponibilidade ao longo de todo o projeto.

Resumo

O presente trabalho de investigação foi realizado a partir da prática de ensino supervisionada no terceiro ciclo do ensino básico em Educação Visual e tem como finalidade aprofundar questões em torno da autorregulação das aprendizagens para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos.

A realidade do sistema educacional ocidental assenta num modelo padronizado e o pressuposto de que a capacidade reflexiva e crítica deve ser um processo cada vez mais presente e determinante nas sociedades de hoje, exige a implementação de práticas e estratégias de ensino diversificadas, que permitam desenvolver nos alunos competências indispensáveis, tais como a autoconstrução de conhecimento, resolução criativa de problemas e interação social.

O estudo de caráter exploratório, utiliza a metodologia de investigação-ação participativa e teve como objetivo refletir no potencial das Artes Visuais no desenvolvimento das capacidades do aluno, fundamentando a sua importância no sistema educativo, através de uma proposta de atuação onde o portefólio de aprendizagem é o tema central, contribuindo para algumas mudanças nas atuais conceções e práticas educativas. Com apoio numa revisão de literatura ampla, constata-se a necessidade em investir em instrumentos de avaliação diferentes e diferenciados, e o portefólio de aprendizagem apresenta-se como o dispositivo, que amplia e diversifica a formação dos alunos, que estimula o pensamento reflexivo, a competência da organização e de tomada de decisão e a capacidade de autoavaliação.

Apesar do tempo limitado, a utilização do portefólio como prática de avaliação integrada, numa turma de Educação Visual do 7º ano, em que se utilizou a metodologia projetual com enfoque no desenvolvimento da perceção, pesquisa, reflexão e avaliação formativa, revelou-se um instrumento muito promissor na autoconstrução de conhecimento, literacia visual, motivação dos alunos e sobretudo consciencialização das suas aprendizagens.

Palavras Chave: Portefólio de aprendizagem; Autorregulação de aprendizagens; Prática reflexiva; Avaliação formativa; Literacia Visual.

Abstract

The present research work was carried out from supervised teaching practice in the third cycle of basic education in Visual Education and aims to deepen questions about the self-regulation of learning for the development of students' reflexive thinking.

The reality of the Western educational system resting on a standardized model and the assumption that reflexive and critical capacity must be an increasingly present and determining process in today's societies requires the implementation of diversified teaching practices and strategies to indispensable skills, such as self-construction of knowledge, creative problem solving, and social interaction.

The exploratory study uses the participatory action research methodology and aimed to reflect on the potential of the Visual Arts in the development of the student's abilities, basing their importance on the educational system through a proposal of action where the learning portfolio is the central theme, contributing to some changes in current educational concepts and practices. With support in a broad literature review, it is necessary to invest in different and differentiated evaluation instruments, and the learning portfolio presents itself as the device that broadens and diversifies student training, stimulates reflective thinking, the competence of the organization and decision-making, the ability to self-assess.

In spite of the limited time, the use of the portfolio as an integrated assessment practice in a 7th grade Visual Education class, using the project methodology focused on the development of perception, research, reflection and formative evaluation, has proved to be a very promising instrument in the self-construction of knowledge, visual literacy, students' motivation and, above all, awareness of their learning.

Keywords: learning portfolios; self-regulation of learning; flexible practice; formative evaluation; visual literacy.

Índice Geral

Introdução	8
Capítulo I - Enquadramento Teórico.....	11
1. Importância e valor do ensino das Artes Visuais na formação de crianças e jovens.....	12
1.1. O processo criativo.....	15
1.2. O contributo das Artes Visuais para o currículo Escolar.....	19
1.3 Artes Visuais e seus desafios na contemporaneidade.....	20
2. Pedagogia de projeto.....	24
3. Pedagogia da autonomia de Paulo Freire.....	25
4. Portefólio de aprendizagem.....	27
4.1. A dimensão reflexiva do portefólio.....	30
4.2. A avaliação no processo de ensino-aprendizagem.....	31
4.3. A avaliação em Artes Visuais.....	34
5. Portefólio digital.....	36
6. Transdisciplinaridade.....	38
7. Educação Inclusiva.....	39
Capítulo II – Problemática e metodologia.....	41
1. Problemática e questão de partida.....	42
2. Objetivos do estudo.....	44
3. Metodologia de investigação.....	45
3.1. Métodos e técnicas de investigação utilizadas.....	45

3.1.1. Análise documental.....	51
3.1.2. Inquérito por questionário.....	51
4. Caracterização do contexto e dos participantes do estudo.....	52
5. Dinâmica das aulas de Educação visual.....	53
6. Fases da unidade de trabalho – Composição Plástica.....	54
 Capítulo III – Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	62
1. Apresentação do conteúdo das reflexões dos alunos na disciplina de Educação Visual.....	63
2. Apresentação dos resultados dos inquéritos por questionário.....	66
2.1. Inquérito por questionário nº1.....	66
2.2. Inquérito por Questionário nº 2 – Autoavaliação final de período.....	68
3. Análise e discussão dos resultados apresentados.....	75
 Considerações finais.....	79
 Bibliografia.....	82
 Apêndices	
Apêndice I - Planificação de unidade de trabalho.....	I
Apêndices II - Material pedagógico usado na motivação – diaporamas.....	III
Apêndices III - Inquérito por questionário; Autoavaliação final.....	XII
Apêndices IV – Portefólios de Aprendizagem de alguns alunos.....	XIV
Apêndices V – Composições Plásticas com conceito.....	XXII

Introdução

O presente trabalho de investigação articula-se com a Prática Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais e tem como objetivo a análise de práticas educativas desenvolvidas pelos alunos na disciplina de Educação Visual em particular a utilização do portefólio de aprendizagem, procurando compreender se as dinâmicas deste instrumento de trabalho motivam os alunos no processo de ensino aprendizagem, promovem a autoconstrução de conhecimento, desenvolvem a capacidade crítica, reflexiva e a cultura visual.

A realidade do sistema educacional ocidental, assente num modelo padronizado e normalizado (Eisner 2002), pressupõe que a capacidade reflexiva e crítica deve ser um processo cada vez mais presente e determinante na sociedade de hoje, exigindo a implementação de práticas e estratégias de ensino diversificadas, que permitam desenvolver nos alunos competências indispensáveis (Gardner 1995).

Paralelamente às grandes transformações sócio-pedagógicas a que assistimos nas últimas décadas pode-se igualmente constatar que os resultados da investigação não estão a ajudar suficientemente os professores na implementação de modalidades de avaliação mais válidas. Continua a verificar-se um desfasamento entre a teoria e a prática no que se refere à avaliação formativa, e os sistemas tradicionais de avaliação já não respondem convincentemente aos novos currículos e às novas metodologias. Deste modo surgem diversas metodologias de avaliação para fazer face aos problemas que se colocam à atual prática educativa.

Verifica-se também, tal como Eisner (2002) reconhece, duas tendências no ensino artístico. Uma delas, enraizada num sistema mecanicista e padronizado, com base em exercícios tecnicistas, como por exemplo a cópia, que não proporcionam, nem estimulam as capacidades criativas do aluno e outra, em que o ensino das artes se desenvolve sem o estabelecimento de um propósito, apenas virado para o despertar da expressividade, numa atitude exploratória, “em nome da criatividade e liberdade” mas sem qualquer intenção expressa.

O trabalho criativo em artes visuais pressupõe um resultado/produto feito durante um certo período de tempo onde o aluno percorreu um determinado caminho, pesquisou possibilidades, escolheu as mais adequadas ao problema e avaliou a sua eficácia. No ensino artístico, a avaliação deve ter em conta todo o processo desenvolvido assim como o produto, permitindo a valorização e compreensão das diversas fases do processo artístico utilizado.

A prática das artes e o desenvolvimento da criatividade influenciam a aprendizagem dos alunos (Bamford, 2006), o pensamento crítico, (Steers, 2008), permitem a construção de

disponibilidades básicas para o pensamento (Perkins, 1994).

As artes promovem diversas formas de pensar que são virtualmente relevantes para todos os aspetos do que fazemos, tanto para os projetos curriculares como para as práticas de ensino (Eisner, 2002).

As artes permitem desenvolver diferentes tipos de cognição. A aprendizagem cooperativa, a metodologia de projeto e o desenvolvimento da criatividade em experiências multidisciplinares deveriam ser mais utilizados por todos os professores.

Torna-se importante a aplicação de instrumentos e processos de avaliação que permitam verificar o que os alunos aprenderam e de que modo o programa está a ser aplicado.

Da necessidade de introduzir estratégias diversificadas, que permitam ao aluno desempenhar um papel mais ativo e construtivo nas suas aprendizagens, foi selecionado como objeto de estudo desta investigação, o Portefólio de Aprendizagem como instrumento de trabalho, que permite ao aluno, através de autoavaliações/reflexões sistemáticas, direcionar o seu percurso de aprendizagem. A reestruturação do conceito de avaliação, através do uso dominante da avaliação formativa, permite a reflexão, autoavaliação e construção do conhecimento durante todo o processo. O reinvestimento em estratégias para vencer os obstáculos a partir da consciencialização das dificuldades, reforça a prossecução de novas aprendizagens, permitindo que o aluno aprecie e valorize o seu trabalho, ficando mais motivado para o processo de ensino aprendizagem.

Devido à importância das novas tecnologias no mundo atual, a proposta de investigação considerou o desenvolvimento do Portefólio Digital. No entanto não foi possível realizá-lo devido à falta de recursos na prática, tendo o Portefólio de Aprendizagem sido implementado em suporte de papel (capa de ferragens). Foi ainda tido em conta o desenvolvimento de um estudo que aprofundasse os efeitos desta dinâmica de ensino noutras áreas, nomeadamente em disciplinas de carácter mais teórico (Português). Teria sido importante levar a turma a refletir as suas competências ao nível da imagem e da escrita, com o objetivo de as melhorar (o conceito da composição plástica foi escrito na disciplina de Educação Visual mas não chegou a ser trabalhado em Língua Portuguesa), numa perspetiva de interdisciplinaridade, de unidade do conhecimento, articulando os conteúdos de forma a contribuir para um conhecimento conjunto. Porém não foi possível realizar devido ao pouco tempo disponível e também pela inviabilização do Portefólio Digital, uma vez que este se apresenta como uma extensão do espaço e do tempo, teria permitido trabalhar mais em conjunto fora do tempo letivo.

Foram integrados nas aulas temas sociais e interdisciplinares (Dia da Europa) com

projetos educativos de arte (Composição Plástica) e produções culturais (exposição de trabalhos na Semana d'Artes e respetiva visita), de forma a promover a integração comunitária e identitária, na perspetiva da educação inclusiva.

A organização deste trabalho de investigação apresenta-se estruturado em três partes distintas que se relacionam e complementam, terminando com a apresentação das considerações finais.

O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico, dividido por oito subcapítulos e aborda a importância das artes, a pertinência de estratégias pedagógicas adequadas às novas realidades socioculturais globais e às novas tecnologias de informação e comunicação, plataformas de produção e propagação de conhecimento.

Face à complexidade dos contextos educativos, no âmbito do processo de ensino aprendizagem, este estudo tem como base a necessidade de uma pedagogia da autonomia em que a concretização da avaliação assume um papel reflexivo e crítico.

Deste modo são referenciadas modalidades e instrumentos de avaliação utilizados nas práticas do ensino artístico, nomeadamente a avaliação formativa e o Portefólio de Aprendizagem, sendo este último o objeto principal de estudo.

O segundo capítulo refere-se à problemática e metodologia adotada neste trabalho de investigação, de cariz qualitativo, permitindo fundamentar cientificamente e metodologicamente o processo de situações de ensino aprendizagem. Para o desenvolvimento deste estudo, foi definido o problema, os respetivos objetivos e descritos os métodos e técnicas de investigação utilizados na recolha de dados. Foi também realizada uma descrição do trabalho implementado no âmbito da unidade: Composição Plástica no contexto da disciplina de Educação Visual.

No terceiro capítulo é apresentada a análise e discussão dos resultados obtidos em quatro momentos selecionados da prática educativa assim como através de dois questionários, interrelacionando estes dados com o quadro teórico que norteou este trabalho.

Seguem-se as considerações finais em que se realiza uma análise global da prática pedagógica implementada, os contributos teóricos para o desenvolvimento pedagógico, as principais conclusões, assim como indicadas as limitações deste estudo.

A redação da dissertação respeita as normas de publicação APA (American Psychological Association).

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. Importância e valor do ensino das Artes Visuais na formação de crianças e jovens

Herdámos do romantismo a ideia de que as criações artísticas se devem à transmissão de sentimentos e à expressão de emoções conforme os estados emocionais. Arnheim questiona estes juízos e considera o termo emoção como um ato de cognição e motivação. De acordo com Arnheim (1976), citado por Rubio (2003), a atividade artística é um modo de raciocínio em que compreender e pensar são atos que se encontram indivisivelmente intercalados, tomando o exemplo de uma pessoa que pinta, escreve, compõe ou dança, pensando com os seus sentidos. Existe uma interação estreita entre ver e pensar, tal como defende o ensino das artes plásticas. O desenvolvimento da perceção visual está na base do pensamento artístico.

Tradicionalmente as artes visuais foram consideradas como atividades essencialmente criativas. Os desenhos infantis, amplamente estudados, caracterizam-se pela sua espontaneidade, frescura e liberdade e nelas encontram-se também a criatividade, originalidade, inovação e emoção (Rubio, et.al., 2003, p. 108). Muitos artistas do século XX, tal como Miró, estudaram os desenhos das crianças e identificaram-se nas suas obras com algumas características da arte infantil.

Autores como Viktor Lowenfeld e Howard Gardner preocuparam-se em aprofundar o tema da criatividade, desenvolvendo teorias e propostas didáticas que têm tido uma grande repercussão na Educação Artística em todo o mundo. Gardner (1995) na sua obra “Inteligências Múltiplas” defende que existem sete tipos de inteligências: musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Esse trabalho foi a primeira tentativa de medir as diferentes inteligências de forma a conhecer melhor como trabalham as crianças pequenas. Os resultados desta investigação levaram a uma nova abordagem do ensino com base na aprendizagem precoce que foi posta em prática nalgumas escolas.

Existe uma tendência para considerar que artes e ciência são objetos de estudo independentes, que não cooperam entre si. No entanto, trata-se de reconhecer que a perceção constitui em si mesmo um processo cognitivo (Rubio, et.al., 2003, p. 120). A perceção visual tem uma evolução própria no indivíduo tal como acontece com o domínio da linguagem ou o processo do pensamento formal. Cognição e aprendizagem conduzem à ativação de processos mentais como o pensamento, linguagem, perceção visual, sensação, memória, atenção, imaginação, motivação, entre outros.

São muitos os pontos de vista sobre a importância da percepção nos processos do conhecimento. Vigotsky deu um grande contributo com as suas teorias, defendendo a origem histórica e sociocultural das funções psíquicas superiores dos seres humanos. De acordo com Vigotsky, citado por Rubio (2003) a formação de conceitos é o resultado de uma atitude complexa que implica as funções intelectuais básicas tais como a associação, imaginação, atenção, inferência, etc. Todas estas funções são coordenadas pela linguagem.

Segundo Lowenfeld (1977), citado por Rubio (2003), é óbvio que a aprendizagem se produz através dos sentidos e a escola pouco tem contribuído para a educação dos mesmos. Tocar, ver, ouvir, ler, e saborear implica uma participação do indivíduo, verificando-se, contudo, que não são proporcionadas às crianças as oportunidades para a realização destas operações. Para Lowenfeld, a Educação Artística é a única disciplina que permite o desenvolvimento das experiências sensoriais. Experiências com texturas, cor e forma são atividades que permitem encontrar prazer e alegria.

De acordo com Bamford (2006), citado por De Eça (2014) a prática das artes e o desenvolvimento da criatividade influenciam a aprendizagem dos alunos. Uma dessas influências seria o pensamento crítico, já amplamente divulgado por Steers e Swifft no final dos anos 90 (Steers, 2008). Segundo Perkins (1994, p. 4) “ver a arte, mais do que outras situações, permite a construção de disponibilidades básicas para o pensamento”. O pensamento é sinónimo de inteligência e a inteligência é uma faculdade superior dos seres humanos que lhes permite interpretar o mundo e resolver problemas enraizados no meio (Rubio, et al., 2003, p. 122). A inteligência é também a capacidade de adaptação do pensamento às necessidades, é a faculdade de dar sentido ao que nos rodeia, estabelecendo conexões, significados e relações. O pensamento simbólico é ter competência para pensar, imaginar ou criar por meio de símbolos.

Para Fowler (1996), as artes ensinam-nos o pensamento divergente, a resolução criativa de problemas, introduzem-nos num mundo de percepções e compreensões a que não acederíamos sem as artes. Caracterizam épocas distinguindo os tempos, mostrando-nos o que fomos e o que somos e são essenciais à nossa identidade. Facilitam a comunicação entre as pessoas de culturas diversas. As artes iluminam a nossa compreensão, enchem o nosso espírito afirmando a nossa condição humana.

A arte é um dos instrumentos mais poderosos para a realização pessoal ao longo da vida.

Percebir en toda su plenitude lo que significa amar verdaderamente, interesarse por algo, comprender, crear, descubrir, anhelar o esperar es, em si mesmo, el valor supremo de la vida. Una vez que esto se comprende, es igual de evidente que el arte es la evocación de la vida en toda su plenitude, pureza e intensidade. El arte, por tanto, es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida. Negar esta possibilidade a los seres humanos es ciertamente desheredarlos (Arnheim, 1993, p.48).

Efland (1999), citado por De Eça (2014), defendia que a meta da educação artística se inseria na esfera espiritual-cultural do indivíduo, cujo principal objetivo era a liberdade da vida cultural. Ensinamos artes não só para dar capacidades às crianças de produzir imagens artísticas, ou para lhes dar noções de apreciação e reconhecimento estético mas, também, para aprofundarem as funções da arte. As artes visuais têm capacidades próprias para expressar emoções e sentimentos através de símbolos que não pertencem às áreas verbais mas à área das imagens. São dimensões integrantes da educação artística o desenvolvimento das capacidades cognitivas e das emoções. No entanto, existem outras capacidades igualmente importantes como o conhecimento das identidades e patrimónios, a preservação cultural, o entendimento da informação e a atitude crítica e reflexiva que conduzem à capacidade de resposta e de atuação no meio.

A Educação Artística como área do conhecimento que trabalha com símbolos, pode dar outro sentido à chamada aldeia global, permitindo a utilização de uma linguagem universal sem perder as raízes de cada cultura. Tal como refere Rubio, et.al., (2003, p.122), “Isto permite conceber a arte como veículo de comunicação e transformação e a Educação Artística como essencial para a formação dos indivíduos”.

Neste início do século XXI é importante posicionarmos a educação artística no seu contexto alargado da pedagogia crítica e da educação para a criatividade. Coletivamente as artes oferecem aos jovens oportunidades únicas para compreenderem e criarem as suas identidades pessoais. Estimulam os estudos interdisciplinares, a tomada de decisões participativas e motivam os jovens e as crianças para uma aprendizagem ativa, criativa e questionadora. (De Eça, 2009, p. 110)

No discurso comunicado na Dewey Society, Eisner (2002) argumenta que as formas distintas de pensar necessárias para criar artisticamente trabalho manual são relevantes para o

que os estudantes fazem, mas, sobretudo, são virtualmente relevantes para todos os aspetos do que fazemos, tanto para os projetos curriculares como para as práticas de ensino, assim como para toda a esfera envolvente em que docentes e alunos vivem. Neste encontro, Eisner (2004) enuncia várias situações em que a educação pode aprender com as artes e que aqui resumimos:

- As artes promovem a atenção às relações entre as partes e o todo. Ensinar artes passa muito por ajudar os alunos a perceber as interações entre as qualidades que compõem o todo. As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois fazer outras escolhas. Aprender a prestar atenção à maneira como a forma está configurada é um modo de pensamento que pode ser aplicado a todas as coisas feitas, sejam elas teóricas ou práticas.
- As artes ensinam a mudar de direção quando é necessário. Tal conceito é conhecido por “propósito flexível” segundo Dewey.
- A relação entre as partes e o todo. Forma e conteúdo são inseparáveis, a mensagem está na sua relação. Trata-se de desenvolver a consciência do particular para entender o todo.
- Nem tudo o que se conhece pode ser articulado de forma proposicional. Os limites do nosso conhecimento não são os limites da linguagem. As artes podem expressar o que não era visível de outra forma, abrindo novos horizontes.
- Relação entre o pensamento e o material. Usar os materiais como media, compreender as potencialidades dos meios e dos materiais.

Basicamente o que foi enunciado são formas de pensar que as artes promovem e que as escolas deviam promover. A promoção de diversas formas de pensar implica uma mudança de perspectiva relativamente aos nossos objetivos educacionais, mas também uma mudança na forma como os propomos aos nossos alunos. “As lições que as artes ensinam não são apenas para os nossos estudantes, elas são também para nós (Eisner, 2002, p. 14).”

1.1 O processo criativo

Todos temos capacidades criativas que podem não ter sido descobertas ou desenvolvidas. A função principal da educação é descobri-las e potenciá-las em todas as

peessoas. Pensamos a criatividade como uma característica da pessoa, como um processo e como uma capacidade para a resolução de problemas. Um dos desafios da criatividade é encontrar ferramentas que ajudem à resolução criativa de problemas. O primeiro passo para a solução do problema é a compreensão do mesmo e este processo em si pode ser um ato criativo.

Segundo Guilford (1991), citado por Rubio (2003), existem quatro etapas no processo de criação: preparação, incubação, iluminação e elaboração. Guilford descobriu um aspeto da criatividade que fez toda a diferença no âmbito da educação. Constatou que a presença do talento criador não se circunscreve apenas a alguns seres privilegiados, mas muito provavelmente está disseminado em diversos graus em toda a população e pode ser incentivado. Realizou também um estudo sobre as atitudes que estão em estreita relação com o pensamento criativo, estabelecendo duas categorias: atitudes de produção divergente e atitudes de transformação. Para Guilford, as consequências sociais dependem da relação da criatividade com a educação do indivíduo.

Um pueblo informado, dotado de aptitudes que le permitan utilizar esta información, es un Pueblo creativo y capaz de solucionar sus problemas. En un sentido muy real, la humanidad se halla atrapada en una carrera destinada a expandir la educación, por un lado, y amenazada por el desastre y, quizá, el olvido completo, por outro...la creatividad, es en consecuencia, la clave de la educación en un sentido muy amplio, y la solución delos problemas más graves de la sociedad (Guilford, 1991).

Com vista a uma ampliação do conceito de criatividade, destacam-se as contribuições do educador Paul Torrance. Este autor recebeu grande influência da abordagem cognitivista de Guilford, nos seus primeiros trabalhos ao tentar construir testes para se avaliar a criatividade verbal e figurativa (Torrance, 1966). Na sua proposta mais conhecida, Torrance seguiu as mesmas dimensões de Guilford para medir a criatividade e apresentou quatro descritores que são: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração.

A partir de 1980, Torrance demonstrou a sua insatisfação com a pouca amplitude dos conceitos utilizados para avaliar a criatividade, na medida em que reduziam a criatividade apenas ao pensamento divergente. A partir daí, propôs e realizou pesquisas sistemáticas sobre onze indicadores que avaliavam não só os aspetos cognitivos como também os emocionais da criatividade, além daqueles já conhecidos na sua proposta inicial, e que poderiam ser verificados nos seus testes de criatividade figurativa. Os indicadores propostos foram: a presença de emoção, fantasia, movimento, combinações de ideias, resistência ao encerramento,

perspetiva incomum, perspetiva interna, humor, riqueza de imagens, colorido de imagens e títulos expressivos (Torrance e Ball, 1980).

Paul Torrance defendeu a importância do pensamento criativo para o indivíduo e a sociedade e apostou na criação de materiais didáticos que facilitassem o desenvolvimento criativo nas escolas, assim como na formação de professores com vista a promover o ensino criativo.

No seu estudo sobre o processo da criatividade, Csikszentmihalyi (1998) refere que, no contacto que teve com pessoas que exerciam diversas profissões, desde engenheiros a músicos e homens de negócios, a resposta que davam na generalidade era que faziam o que faziam porque era divertido. No entanto muitos outros entrevistados não diziam o mesmo, levando Csikszentmihalyi a concluir que - *o que conta não é o que fazem mas como fazem*.

Qual seria então o segredo para que as atividades se tornassem gratificantes em si mesmas? Na prossecução dos seus estudos foi revelado que algumas pessoas desfrutavam o processo de descobrir e criar, mais do que qualquer outra coisa, mais do que o resultado final.” Inventar ou descobrir algo novo” era a resposta obtida com mais frequência. Por mutações aleatórias, alguns indivíduos devem ter desenvolvido um sistema nervoso em que a descoberta da novidade estimula os centros de prazer situados no cérebro. A criatividade estimula prazer qualquer que seja o campo.

Para Csikszentmihalyi (1998. p. 135), “As pessoas criativas diferem entre si de diversas maneiras, mas num aspeto são unânimes: encantam-nas o que fazem”. Sem pessoas que estejam motivadas para o prazer de enfrentar dificuldades e de descobrir novas formas de ser e de atuar não poderá haver evolução da cultura nem progresso do pensamento e do sentimento.

Como tal, o autor prossegue a sua pesquisa procurando entender melhor no que consiste este prazer e como pode conduzir à criatividade. O que mantinha estes criadores motivados era a qualidade da experiência sentida quando estavam concentrados na atividade em questão. Quando as coisas corriam bem nas suas atividades, muitos entrevistados descreviam a sensação experimentada como um estado de consciência quase automático sem esforço algum, embora altamente concentrado. Esta experiência, foi denominada por Csikszentmihalyi como *fluir*. A experiência de *fluir* era muito idêntica entre os diferentes profissionais, desde cientistas, artistas, religiosos ou até mesmo um trabalhador comum e também não variava muito com a cultura, o género e a idade. Continuamente, os entrevistados, faziam referência a nove elementos

principais para descrever o que sentiam quando uma experiência era aprazível:

- 1 – Há metas claras em cada passo do caminho. Na experiência de fluir sabe-se sempre o que fazer.
- 2 – Há uma resposta imediata às próprias ações.
- 3 – Existe equilíbrio entre dificuldade e destreza. Tal como num jogo agradável, os jogadores encontram-se em equilíbrio entre dificuldade e destreza, caso contrário conduziria ao aborrecimento e ansiedade.
- 4 – Atividade e consciência são misturadas. No fluir, a mente está focada numa só coisa, o que é essencial para conseguir a perfeita adequação entre dificuldades e destrezas e resulta pois, graças à evidência das metas a atingir e, à constante possibilidade de contar com a informação sobre os resultados do que se vai fazendo.
- 5 – As distrações são excluídas da consciência. O fluir é o resultado de uma intensa concentração sobre o presente, que nos alivia dos medos habituais que causam depressão e ansiedade na vida quotidiana.
- 6 – Não há medo do fracasso. No fluir estamos demasiado absorvidos para nos preocuparmos com o fracasso. Torna-se claro o que se tem de fazer e as nossas destrezas são potencialmente adequadas às nossas dificuldades.
- 7 – A autoconsciência desaparece. No fluir estamos demasiado concentrados para nos preocuparmos em proteger o nosso ego.
- 8 – O sentido do tempo é distorcido. No fluir esquecemos o tempo. Pode-nos parecer mais tempo, ou menos tempo, aquilo que na realidade demorou a fazer.
- 9 – A atividade torna-se num fim em si mesmo. Não há razão para fazê-las senão para sentir a experiência que proporcionam.

A maioria das coisas na vida são feitas não para as disfrutar, mas para alcançar algumas metas mais tarde. Algumas atividades são ambas as coisas. Uma vida feliz consiste, em muitos aspetos, em aprender a alcançar o fluir na maioria das coisas que fazemos Csikszentmihalyi (1998). Segundo o autor a criatividade não está localizada no criador nem no produto mas na interação entre o criador e os responsáveis pela área em questão (indivíduos que, indiretamente,

participam no processo). De que é exemplo o trabalho em equipa de uma determinada empresa, entre designers e engenheiros, onde cada elemento acaba por criar algo em particular que irá contribuir para o produto final. Tal como num jogo, descobrir o processo é que se torna estimulante.

Para Sousa (2000, p.,142), “o reconhecimento da criatividade inclui várias pessoas no desempenho de vários papéis de produção, mediação e reconhecimento, que Stein (1974;1993;1994) designa por criadores, intermediários e apreciadores, tornando-se muito difícil quem deve julgar.” A criatividade é, em última análise, um processo de comunicação entre criador e audiência ou entre criador e produto. Um meio de comunicação que implica o conhecimento da linguagem em causa, nomeadamente no caso das artes visuais, literacia e cultura visual.

1.2 O contributo das Artes Visuais para o currículo escolar

A estrutura curricular e a organização das nossas escolas assentam num modelo de compartimentação de conteúdos, com pouca relação com as competências e conhecimentos necessários à sobrevivência e ao êxito dos nossos jovens, para os quais a criatividade é fundamental. Segundo Efland, citado por Vasconcelos, (2011) “se o objetivo final da educação é a ativação do potencial cognitivo do aluno, terá de haver maneiras de integração que evitem as perspetivas compartimentalizadas existentes. São essas abordagens integradas que favorecem a transferência de conhecimento.” Para Efland, as quatro dimensões potenciadas pelas artes são: a flexibilidade cognitiva; a integração do conhecimento; a imaginação e a estética.

Limitar, portanto, a educação ao desenvolvimento de capacidades verbais e matemáticas é extremamente redutor do potencial humano, pois as artes permitem desenvolver diferentes tipos de cognição como a teoria de Gardner das inteligências múltiplas defende. Sendo as artes um fenómeno social e cultural de carácter universal, um subsistema da cultura e sendo as escolas, meios privilegiados de cultura, o lugar das artes na educação, é, ..., inalienável, embora tantas vezes menosprezado por incompreensão da sua importância no desenvolvimento humano. (Vasconcelos, 2011, pág. 173)”

As sociedades contemporâneas são palco de grandes mudanças, incertezas e desafios em termos sociais, culturais e económicos. Numa sociedade global cada vez mais formatada pela

tecnologia e os media, torna-se imperioso formar cidadãos capazes de intervir crítica e criativamente, perante as mudanças rápidas em que vivemos hoje. Procurar compreender as mudanças socioculturais e epistemológicas que se nos apresentam torna-se fundamental na ação educativa. Para Eisner, a educação artística não só “se converte num meio para compreender e melhorar uma cultura” (Eisner, 2004, p.50) como “contribui para o desenvolver de formas de pensamento subtis e complexas” (Eisner, 2004, p.57).

Segundo Rodriguez (2005, pág. 47), esta situação é especialmente evidente na área da Educação Artística porque ela se ocupa das apresentações e representações artísticas, visuais e materiais dos mundos reais, dos mundos possíveis, dos mundos imaginários, dos modos de olhar e interpretações. Em última análise, como defende Eisner (2002, 2005), “o currículo como instrumento de alteração das mentes, é feito para melhorar o modo como se pensa” (Duarte, & Vasconcelos, 2011, p. 176).

As artes são portas que se abrem ao mundo, revelam aspetos sobre nós mesmos, do mundo ao nosso redor e das relações entre ambos, “as artes foram inventadas para nos permitir reagir ao mundo, para analisá-lo, e para registar as nossas impressões de modo a que elas possam ser compartilhadas” (Fowler, 1996, p. 47).

“As artes constroem representações do mundo, que podem ser àcerca do mundo que está realmente lá ou sobre os mundos imaginados que não estão presentes, mas que pode inspirar seres humanos para criar um futuro alternativo para si próprios.” (Efland, 2002, pág.171)

A educação artística promove a aquisição de competências, que permitem ao aluno desenvolver e explorar os aspetos emocionais, intuitivos e irracionais da vida, que a ciência tem dificuldade em explicar.

1.3 Artes Visuais e seus desafios na contemporaneidade.

Na primeira conferência mundial sobre educação artística da UNESCO, em Lisboa de 2006, foi lida e assinada a seguinte declaração conjunta:

Neste tempo de crises declaradas, num momento crítico da sociedade face à fragmentação social, a uma cultura global dominante de competição, à violência urbana endémica e à marginalização da educação e dos veículos de transformação cultural, apelamos para novos e mais adequados paradigmas da educação que

transmitam e transformem a cultura através da linguagem humanista das artes que é baseada nos princípios da cooperação e não da competição. Acreditamos que atualmente, o conhecimento básico dos indivíduos nas sociedades pós-industriais deva incluir inteligências flexíveis, competências criativas verbais e não-verbais, capacidades de pensar criticamente e com imaginação, compreensão intercultural e empatia para com a diversidade cultural. A investigação tem demonstrado que estes atributos pessoais são adquiridos através do processo de aprendizagem e utilização de linguagens artísticas (InSEA, 2006, p.1).

O apelo a um trabalho conjunto com vista a uma reformulação do papel da educação artística no ensino, pouco efeito tem surtido ao longo de todo este tempo. Segundo Torres De Eça (2014 p. 19), não “parece que os últimos desenvolvimentos sobre a cultura e a educação estética tragam por si só mais-valias para a educação para a paz e a sustentabilidade, para a preservação de culturas em risco ou para a construção de alternativas à sociedade de consumo desenfreado e de desrespeito em que nos situamos”. Acrescenta que, “para atingirmos tais finalidades, precisamos de ir mais além do que entendemos por educação artística, alargar as suas fronteiras e permeabilizá-las de modo a que no seu discurso se integrem também compromissos políticos e sociais” (Torres De Eça, 2014, p. 19).

Segundo Leontiev (2011, p.129), “qualquer tipo de educação é uma prática social que prossegue o objetivo de proporcionar às pessoas determinados aspetos da experiência social acumulados, partilhada dentro de determinada sociedade”. O processo de socialização é a apropriação de toda essa experiência pelos indivíduos. Um processo complexo que se torna cada vez mais difícil numa sociedade em que o progresso tecnológico e o aumento do consumo de massas e de ócio conduzem à individualização do ser humano.

Para Leontiev (2011, p. 129), “um aspeto da socialização é a adaptação social de uma pessoa a um sistema específico de normas e regulamentos sociais, que implica o desenvolvimento da competência prática e social para a integração efetiva às regras sociais. Um outro aspeto é o desenvolvimento da identidade social de uma pessoa”.

Cada pessoa possui uma identidade social múltipla uma vez que pertence a um determinado número de entidades sociais que diferem em extensão e critérios do sentido de pertença. Temos assim, mais evidentes, as identidades sociais: nacionais e étnicas, religiosas e ideológicas, profissionais e ocupacionais. Menos evidentes são as identidades micro sociais, tal como a noção de pertença que uma pessoa tem em relação a uma determinada família, escola,

grupo de pares, clube, etc. Identidade transnacional é o mais elevado nível de identidade, trata-se da consciência que uma pessoa tem de si mesma como ser humano e cidadão do mundo, capaz de ultrapassar barreiras nacionais, religiosas, entre outras. Muitas pessoas não conseguem atingir este patamar de identidade. “Todos os níveis de identidade social baseiam-se na apropriação e assimilação da experiência, de valores e significados, de outras formas de mitologia social acumulada dentro do correspondente sistema social, que são transmitidas através do sistema de ensino” (Leontiev, 2011, p. 129).

A educação estética não se resume apenas ao conhecimento nem à informação, sendo bastante difícil definir o que se pretende ensinar. Ouve-se com frequência que dificilmente se assimila o que não se compreende, sendo o modo como se aprende determinante para a formação do indivíduo. “A compreensão do sentido de cada obra nas artes visuais envolve a perceção estética como resposta às qualidades formais num sistema artístico determinado. Estas qualidades criam modos de expressão que incluem as concepções dos artistas e envolvem a sensibilidade daqueles que as procuram” (Fróis; Marques; Gonçalves, 2011, p. 203). O contacto com a arte, quando vivido e assimilado adequadamente, tem mais a ver com o processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal e da personalidade, do que simplesmente com a adaptação social (Leontiev, 2011, p. 130).

As tarefas da socialização são compatíveis tanto com a cultura de massas como com a “arte superior”. A função da socialização da arte não pressupõe um elevado nível de competência. Não é específica da arte, os jornais são mais específicos a atingir esse objetivo. A educação relevante para esta função é a educação geral tradicional em vez da educação estética. “A arte orientada para o desenvolvimento pessoal, pelo contrário, quebra normas e clichés, confere novos significados e novas maneiras de ver e de avaliar a realidade” (Leontiev, 2011, p. 146). Isto exige um elevado nível de competência estética, assim como motivação para realizar um determinado trabalho mental ao longo da interação com a arte. Apenas uma minoria de um público potencial consegue compreender e apreciar o seu significado, este é o objetivo mais importante da educação estética (Leontiev, 2011, p. 146).

Segundo Abraham Maslow (1971), citado por Leontiev (2001), a educação estética deve tornar-se no modelo, no paradigma de todas as outras formas de educação. O objetivo da educação devia consistir em promover a autorrealização dos alunos, o seu desenvolvimento pessoal, ajudando-os a desenvolver o melhor do seu potencial. A falta de cultura visual no nosso mundo contemporâneo é avassaladora, falando-se já de uma nova “gramática visual”. Esta

problemática tem gerado os debates mais criativos dos últimos anos (Hernandez, 2005).

Paralelamente e de forma a contribuir para a formação integral do indivíduo, devem ser exploradas as áreas onde as artes visuais tragam benefícios sociais, até mesmo fora do ensino formal, em contexto de galeria, centros sociais onde se trabalham metodologias ligadas a projetos de trabalho, muitas vezes transgeracionais.

Segundo Hernandez (2000) e Aguirre (2002), citados por De Eça, “a escola não é um lugar de prazer, onde os alunos se sentem bem, não oferece disciplinas ou áreas interdisciplinares, onde se criticam os fundamentos da sociedade neoliberalista, as leis de oferta e procura e a obsessão pelo consumo”. Os alunos passam o dia com aulas muito expositivas e com poucas oportunidades de se relacionarem. Limitar a educação ao desenvolvimento de capacidades verbais e matemáticas é limitar as capacidades dos indivíduos. As artes permitem desenvolver diferentes tipos de cognição (Eisner, 2002). A aprendizagem cooperativa, a metodologia de projeto e o desenvolvimento da criatividade em experiências multidisciplinares deveriam ser mais utilizados por todos os professores. Está nas mãos do professor lutar contra as condicionantes apresentadas pelo currículo.

“A cidadania dos direitos é um mito se não se proclamar, também, a cidadania dos deveres. É a consciência de que os outros têm direitos (não apenas os escritos na lei) que pode suscitar em cada um de nós a convicção da necessidade de, em primeiro lugar, cumprirmos os nossos deveres – de entes profissionais e políticos, mas também humanos e sociais” (Rego&Sousa, 1999, p. 62).

Por outro lado, verifica-se também, tal como Eisner (2002) reconhece, duas tendências no ensino artístico. Uma delas, enraizada num sistema mecanicista e padronizado, com base em exercícios tecnicistas, como por exemplo a cópia, que não proporcionam, nem estimulam as capacidades criativas do aluno e outra, em que o ensino das artes predomina sem o estabelecimento de um propósito, virado para o despertar da expressividade, numa atitude exploratória, “em nome da criatividade e liberdade” mas sem qualquer intenção expressa.

As artes promovem a preservação de valores culturais no contexto da globalização. É imprescindível a função social da educação artística para o desenvolvimento integral do indivíduo, na educação para a democracia, tolerância, paz, ócio, qualidade de vida, cultura estética, para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

2. Pedagogia de projeto

O trabalho de projeto requer mudanças na conceção de ensino e aprendizagem e, consequentemente, na postura do professor. O trabalho de projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola” (Hernández, F., 1988, p. 49). Essa compreensão é fundamental, porque aqueles que procuram apenas conhecer os procedimentos, os métodos para desenvolver projetos, acabam frustrados, pois não existe um modelo ideal pronto e acabado que dê conta da complexidade que envolve a realidade de sala de aula, do contexto escolar.

Para Vasconcelos “o trabalho de projeto pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas”, (Vasconcelos, T., 2006, p. 3), ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 2) ou, ainda, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140).

A pedagogia de projeto, embora constitua um novo desafio para o professor, pode proporcionar ao aluno um modo de aprender, baseado na integração de conteúdos das várias áreas do conhecimento, bem como entre os diversos media (computador, televisão, livros), disponíveis no contexto da escola.

No desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com os alunos diferentes tipos de conhecimentos que estão representados segundo três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender.

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende o processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas procuras, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações.

A avaliação na pedagogia de projetos é global, ou seja, o processo de ensino aprendizagem é avaliado, não só ao nível dos conteúdos, mas também a nível dos comportamentos, atitudes, capacidade de trabalhar em grupo, liderança – competências sociais determinantes para a sociedade de hoje. Ao longo de todo o percurso é necessário um trabalho

constante de avaliação.

3. Pedagogia da autonomia de Paulo Freire

Na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire, pedagogo brasileiro, expõe uma narrativa crítica ao sistema tradicional de educação. Por esse motivo elaborou novos métodos de ensino com conteúdos muito ricos para a área de educação, fundamentados na ética, respeito, na dignidade e na autonomia do aluno. São um exemplo da sua constante preocupação durante a vida como educador e político. Devido à atualidade destes conceitos, o seu trabalho mereceu neste capítulo um especial destaque.

No primeiro capítulo o autor coloca vários argumentos em prol de um ensino mais democrático entre educadores e educandos, partindo do princípio de que somos seres inacabados, em constante aprendizagem. Todo o indivíduo, seja professor ou aluno, deve ter uma atitude de abertura e curiosidade com vista à aprendizagem durante todo o percurso de vida. Nesse sentido destaca a importância dos educadores e respetivas práticas educativas na vida dos alunos. “Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno?” (Freire, 2007, p. 16). Certas palavras ou atitudes por parte do professor poderão ficar marcadas para o resto da vida de uma pessoa, contribuindo positivamente ou não para o seu desenvolvimento. Enfatiza a cautela quando o assunto é educar, pois educar é formar. Destaca a importância do educador e a sua metodologia. Ressalta que o educador deve estar aberto também a aprender e trocar experiências com os alunos. Enfatiza a curiosidade dos alunos, pois é um aspeto positivo para a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico. O ensino dinâmico desenvolve a curiosidade sobre o fazer e o pensar sobre o fazer. Paulo Freire destaca a necessidade do respeito, compreensão, humildade e o equilíbrio das emoções entre educadores e educandos nos seus métodos de ensino.

No segundo capítulo, Paulo Freire refere que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (Freire, 2007, p. 21), é respeitar a autonomia e a identidade do aluno. No processo de ensino-aprendizagem o

educador deve estar envolvido com o conhecimento a transmitir de forma a envolver os seus alunos. Deve estimular os alunos a desenvolverem os seus pensamentos de forma crítica. “A reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta, em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas”...”O que importa é que professor e aluno se assumam epistemologicamente curiosos” (Freire, 2007, p. 33).

Qualquer forma de discriminação deve ser rejeitada. A ética, o bom senso, a responsabilidade, a coerência, a humildade, a tolerância são qualidades de um bom professor. Aborda também a importância do professor defender os seus direitos e exigir condições para exercer a sua docência, pois dessa forma estará exercendo a ética e o respeito por si mesmo e pelos alunos.

No terceiro capítulo, Paulo Freire aborda o tema da autoridade do educador. É muito importante a segurança e o conhecimento do professor para se fazer respeitado. Distingue a autoridade docente democrática do autoritarismo docente. Traça argumentos a favor da recriação de uma sociedade menos injusta e mais humana. Aponta a importância do professor exercer a sua influência para que haja um movimento de mudança social. Enumera algumas atitudes de atuação do professor em sala de aula que podem fazer brotar uma nova consciência nos futuros alunos. Mostra que há necessidade de decisão, rutura e escolhas para alcançar os objetivos. Como professor crítico, impõe a decência e a ética como fatores qualitativos para obter o respeito dos alunos, e para que estes o acompanhem.

Os professores têm uma séria responsabilidade social e democrática. Indica que há uma necessidade de mudança na postura dos profissionais de forma a colaborar com a melhoria de condições e qualidade de vida, e assim desarticular qualquer forma de discriminação e injustiça, pois a educação é uma especificidade humana que intervém no mundo. Traça aspectos necessários aos professores para dar oportunidade aos alunos de forma a desenvolver a criatividade, sentido crítico, respeito e liberdade.

“Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. “A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada”...”A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão

e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação” (Freire, 2007, p. 44).

Demonstra que a pedagogia da autonomia deve estar centrada em experiências que proporcionem a decisão e a responsabilidade. Critica as atividades consideradas anti-humanistas, tal como “a prática preconceituosa de raça, de classe, de género ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”...”Faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação” (Freire, 2007, p. 17). Discute também sobre a intervenção da globalização que tem vindo a favorecer a riqueza de alguns contrastando com a pobreza de milhões, sendo que a preocupação com o lucro se sobrepõe às questões éticas e de solidariedade humanas. Paulo Freire refere inclusive que o desemprego no mundo não é uma fatalidade como muitos querem que acreditemos e sim o resultado de uma globalização da economia e de avanços tecnológicos, deixando de ser algo ao serviço e bem-estar do homem. “A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica” (Freire, 2007, p. 49).

4. Portefólio de Aprendizagem

Segundo Giordan (1998), citado por Duarte & Vasconcelos (2011, p. 186), “para que resulte a transição para uma sociedade aprendente, será prioridade a introdução dos alunos numa abertura pessoal aos saberes, num dispositivo de condições materiais e humanas para uma autoaprendizagem a prosseguir ao longo da vida”

Reconhece-se que a educação escolar não se pode restringir à mera transição de conhecimentos específicos das disciplinas e aponta-se para que se criem condições que permitam o desenvolvimento de competências durante a formação. No entanto, o problema coloca-se em saber como passar do plano das intenções à prática.

Pretende-se que os alunos sejam os protagonistas das suas aprendizagens e competências, que se envolvam no processo de avaliação dos seus percursos de formação, que desenvolvam o pensamento crítico e reflexivo mas, como agir para promover essa construção?

Como criar situações que se centrem na pessoa em formação?

Vários estudos apontam o portefólio como um instrumento privilegiado para o desenvolvimento de competências e produção de conhecimento para que apontam os atuais conceitos de currículo, apresentando-se também como um excelente recurso de apoio às práticas dos professores.

O portefólio pode assumir diferentes formas e conceitos. De acordo com Tierney et al (1991, p.41), citado por Bernardes & Miranda (2003), no campo da educação, a definição de portefólio é a seguinte:

Os portefólios são coleções sistemáticas feitas pelos alunos e pelos professores. Podem servir de base para examinar o esforço, a melhoria, os processos e o rendimento, assim como para responder às exigências habitualmente feitas por métodos mais formais de avaliação. Através da reflexão sobre as coleções sistemáticas de trabalhos de um aluno, os professores e os alunos podem trabalhar em conjunto, no sentido de compreenderem as forças do aluno, as suas necessidades e os seus progressos (Bernardes & Miranda, 2003, p.17).

O portefólio do aluno pode ser visto como uma coleção significativa dos seus trabalhos, que mostram os seus esforços e progressos num ou em diferentes domínios. O portefólio “Testemunha a reflexão do aluno e a sua participação no modo de efetivar a sua aprendizagem” (Bernardes, C., & Miranda, F.B., 2003, p.18) descreve a aprendizagem que ocorre em simultâneo na produção de uma identidade, por parte dos sujeitos em processo de aprendizagem, descreve a sua história de aprendizagem. No sentido de uma aprendizagem narrativa, não apenas aprender com a narrativa, mas também a aprender com o que ocorre no ato da narração e da construção em curso de uma história de vida (Goodson, I. F., 2010). A aprendizagem narrativa trata-se de um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Entre os motivos principais que se salientam da aprendizagem narrativa encontram-se o percurso, a pesquisa e o sonho. “Esse tipo de aprendizagem passou a ser visto como central para o entendimento da forma como as pessoas aprendem ao longo da vida, e ... requer uma maneira diferente de pesquisa e elaboração para que se compreenda esse tipo de aprendizagem como oposição às formas mais tradicionais da aprendizagem formal” (Goodson, I. F., n.d., p. 248).

Confrontados com os efeitos desencorajadores da exagerada regulação burocrática, muitos professores do ensino secundário dos Estados Unidos da América tentaram criar

condições para o emergir de escolas mais democráticas e fomentadoras da aprendizagem centrada no aluno. A “Central Park East Secondary School” é um projeto cooperativo que integra uma rede de escolas nacionais. Oitenta e cinco por cento dos alunos são latinos ou afro-americanos e mais de vinte por cento dos alunos encontram-se abrangidos pelo ensino especial. Através de um acompanhamento cuidadoso dos estudantes foi possível saber que 97,3% dos alunos que frequentaram a escola concluíram o ensino secundário e que 90% deles frequentaram a universidade.

Meier, D. & Schwarz, P., (1998) descrevem a “Central Park East Secondary School”, como sendo provavelmente a melhor escola secundária alternativa dos Estados Unidos. Nesta escola os alunos utilizam o portefólio para aprender a aprender, a raciocinar e a desenvolver questões complexas. Escrevem no seu portefólio os seus pensamentos pessoais sobre o que ouvem, leem e fazem. O portefólio torna-se no instrumento fundamental de apreciação. Nesta escola muito particular, professores, alunos e família, intervieram na criação de cinco hábitos mentais, que se aplicam nas diversas disciplinas usando o portefólio como instrumento de trabalho que enfatiza o aprender a aprender e que são os seguintes:

1. Como é que sei aquilo que sei? (Evidência)
2. Qual o ponto de vista, a partir do qual isso se apresenta? (Perspetiva)
3. De que modo esse acontecimento ou trabalho se relaciona com os outros?
(Relações)
4. Que aconteceria se as coisas fossem diferentes? (Suposição)
5. Por que é que isto é importante? (Relevância)

De salientar que o currículo e a avaliação foram organizados em torno da ideia de que, quem tem por hábito responder a estas questões está a utilizar convenientemente a sua mente. Os alunos são formados com base na evidência dessa capacidade de pensar, várias vezes comprovada nas catorze disciplinas onde apresentam, respetivamente, catorze portefólios de formação a um comité de avaliação. (Meier, D. & Schwarz, P., 1998, p.30)

A realização do portefólio permite ao aluno participar na sua aprendizagem e na sua avaliação. A avaliação assume-se assim como um movimento dinâmico, em que as partes envolvidas no ensino aprendizagem discutem, interagem sobre a finalidade das operações desenvolvidas. Há uma intenção de aprendizagem neste método de avaliação.

Segundo Mhurchú (2000, p.7), o conceito de avaliação sugere uma partilha de experiências, sendo precisamente o que os portefólios podem oferecer, sentar-se ao lado de um

aluno e partilhar a sua história de aprendizagem e as suas tentativas de aperfeiçoamento, realizações, assim como também permite definir possíveis metas para o futuro. Para Kingore (1993, p. 2) portefólios são “systematic collections of student work selected to provide information about students’ attitudes and motivation, level of development and growth over time”.

Como diz Bizarro (2001), citado por Bernardes, & Miranda, (2003, p. 21), o portefólio é, pois, “um instrumento de avaliação intrinsecamente adequado às necessidades e às especificidades do seu autor, que reflete, de modo particular, o seu processo de aprendizagem e o prepara para a autonomia”.

Segundo Moura (2010, p. 5), “ o portefólio é o instrumento mais apropriado para a avaliação de um Projeto de Trabalho, na medida em que ele representa a reconstrução do processo vivido e a reflexão do aluno sobre a sua aprendizagem.”

4.1 A dimensão reflexiva do portefólio

O portefólio permite um olhar crítico sobre o que se fez e como se fez no decurso da aprendizagem. O reinvestimento em estratégias para vencer os obstáculos reforça a prossecução de novas aprendizagens, permitindo que o aluno aprecie e valorize o seu trabalho. É um instrumento que reflete o aluno.

Hernandez (1998), citado por Moura (2010), ao falar da importância do portefólio como instrumento de avaliação, afirma que:

A avaliação do portefólio como recurso de avaliação é baseada na ideia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portefólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos educandos na sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas e exames, mas sim, no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos da aprendizagem que se encontram relacionados. Por sua vez, a realização do portefólio permite ao aluno sentir a aprendizagem institucional como algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e momentos são representativos para a sua trajetória, estabelece relações entre esses exemplos, numa tentativa de dotar de coerência as atividades de ensino, com as finalidades de aprendizagem que cada um e o grupo tenham proposto.

O portefólio coloca a pessoa no centro das decisões e das ações, constituindo-se numa

“ferramenta promissora” para os processos educativos.

Os atuais modelos de avaliação continuam limitados. Continua-se a dar muito peso à avaliação de capacidades – habilidades quantitativas e verbais – negligenciando outras capacidades noutras áreas. A considerar os diferentes tipos de inteligências de Gardner (1995), deve igualmente haver diferentes formas de avaliação, de forma a desenvolver essas inteligências e ajudar os alunos a atingirem os seus objetivos de forma adequada ao seu espectro particular de inteligência.

A educação é uma atividade prática, não se pode dizer que um determinado processo é educativo sem fazer um juízo de valor. Valores como democracia, justiça e liberdade são razões igualmente importantes que justificam a mudança, com vista à melhoria das práticas educativas, nomeadamente a avaliação. No que concerne à formulação de valores, o portefólio é um instrumento que permite ao aluno apreciar o seu próprio trabalho, verbalizar e reconhecer os seus progressos, as suas fraquezas e as melhorias a introduzir.

O portefólio de aprendizagem está intrinsecamente ligado à questão da avaliação. E, partindo do princípio de que a avaliação faz parte do processo de aprendizagem, ela deve respeitar as seguintes etapas: definição de intenção visada por uma determinada aprendizagem e dos respetivos critérios de avaliação; recolha da informação; análise da informação; formulação de juízos de valor sobre a progressão da aprendizagem visada; decisões relativas à remediação a propor, em caso de necessidade. Uma vez percorrido este caminho, a avaliação torna-se num meio e não num fim da aprendizagem, surgindo o portefólio como o instrumento por excelência da prática da avaliação formativa e da avaliação formadora.

5. A avaliação no processo de ensino-aprendizagem

Um dos possíveis fatores para o insucesso escolar, que afeta a escola portuguesa, pode residir na falta de formas de avaliação adequadas. É determinante investir em instrumentos de avaliação diferentes e diferenciados, que considerem o aluno enquanto sujeito ativo na construção da sua aprendizagem – o que, de facto, pouco tem sido aplicado nos instrumentos de avaliação utilizados atualmente.

Segundo Brossard (1999), citado por Bernardes C. & Miranda F. B.,

(...) os exames não têm como finalidade demonstrarem em que ponto está o aluno para ajudá-lo a avançar nas suas aprendizagens, mas tão somente servem para colocar uma nota na pauta. Eles servem administrativos mais do que fins educacionais (...); testes e exames não ajudam os alunos a aprender efetivamente (...); os exames (...) incitam muito mais a dar a resposta esperada do que a procurar, a explorar, a ir mais longe, a estabelecer, a integrar, em suma, a aprender. (Bernardes & Miranda, 2003, p.7)

A avaliação das aprendizagens no sistema de ensino tem sido, ao longo do tempo, um conceito muito amplo. Etimologicamente, avaliar significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. A avaliação é muito mais ampla que a medição ou qualificação, ela não é um processo parcial nem linear. Porém, durante muito tempo, a dimensão avaliativa do processo de ensino-aprendizagem manteve-se centrada em resultados meramente quantitativos, que poderiam não ser representativos do nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos.

A partir da década de 60, a avaliação deixa de ser vista como uma atividade objetiva e começa, gradualmente, a ser encarada como uma atividade baseada também em juízos de valor de cada avaliador.

Scriven, em 1967, estabelece, pela primeira vez, uma diferença no âmbito da avaliação curricular, que viria a marcar decisivamente a história da avaliação. Trata-se da diferença entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Enquanto esta é feita no final de um período de ensino para decidir a continuação de um determinado programa, a primeira é realizada processualmente, durante o decurso do programa, para introduzir ajustamentos no sentido do seu aperfeiçoamento. Estavam assim dados os primeiros passos para uma verdadeira revolução no âmbito da avaliação educacional. Stufflebeam (1988) ao propor o seu modelo CIPP (context, input, process, product), refere que a função principal da avaliação é a tomada de decisão. Estes e outros autores, entre eles, Parlett e Hamilton, Stake, MacDonald, Guba e Lincoln, concorreram decisivamente para a mudança na concepção da avaliação e influenciaram autores como Bloom, Allal, Cardinet e Perrenoud.” (Barreira, Boavida e Araújo, 2006, p.95)

A avaliação deixou de estar centrada nas questões da objetividade e da subjetividade e começa a direcionar-se para as questões práticas relacionadas com a regulação e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, a avaliação passa a ter uma importante função pedagógica, de reflexão e de tomada de decisão. A um aluno com dificuldades é indispensável propormos meios, estratégias, atividades de apoio, para que esse aluno as ultrapasse.

Se, por um lado, a avaliação se renova, por outro, torna-se cada vez mais complexa. Atualmente considera-se que a avaliação deve responder de forma mais abrangente, face aos desafios educacionais ao invés de limitar a construção de conhecimentos dos alunos. Exige-se que os professores façam uma avaliação individualizada com vista ao sucesso dos alunos, que avaliem os domínios cognitivo e afetivo, que determinem programas de apoio para os alunos

com necessidades educativas, que alterem as suas práticas pedagógicas e de avaliação, etc. “Não há dúvida que a avaliação neste sentido mais pedagógico tem tornado mais complexa a tarefa do professor, o que poderá estar na origem de algumas dificuldades dos professores na prática da avaliação formativa” (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p.96).

Esta complexidade da avaliação oferece aos professores dificuldades de resposta, de concretização na prática educativa, mas superáveis com formação contínua, na perspetiva do professor investigador. Muitos professores referem a prática da avaliação formativa, só que por vezes não têm a plena consciência das suas potencialidades pedagógicas e sem uma prática regular, exigente e sistemática desta modalidade de avaliação torna-se difícil a sua implementação (Barreira, 2001; Barreira & Pinto, 2005).

A avaliação formativa, segundo Ribeiro (1989), visa determinar “a posição do aluno durante uma unidade de ensino, no sentido de identificar obstáculos e de lhes dar solução.” (Ribeiro, 1989, p. 84). Deste modo, avaliação formativa poderá ser realizada tantas vezes quantas o professor achar necessário ao longo de uma unidade de aprendizagem, devendo tal avaliação, se necessário, ser contínua.

Porém, a realidade do ensino nem sempre proporciona condições para se proceder a uma avaliação contínua, o que implica a seleção de momentos de controlo da aprendizagem. Para a seleção de momentos cruciais de avaliação, o professor deverá basear-se em objetivos fundamentais que, dentro de uma unidade, têm repercussões sobre os seguintes. Deste modo, o professor, não querendo prosseguir com a matéria sem se certificar se tais objetivos foram atingidos pelo aluno, realiza uma prova formativa (Ribeiro, 1989).

Segundo Serpa (1997), a avaliação formativa deve estar, sobretudo, centrada no aluno e preocupada com os objetivos que o mesmo pode e deve alcançar, questionando a intervenção do professor, as condições de aprendizagem, da escola e do sistema educativo. Ao remeter-nos para o processo de aquisição das aprendizagens, a avaliação formativa passa a ser um instrumento fundamental de regulação do processo (Serpa, 1997). Assim, a “avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos; é antes o interrogar-se sobre um processo, é o refazer do caminho percorrido para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo (Abrecht, 1994, p. 18), alertando o aluno para “eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar - ou nos casos de menor autonomia, a solicitar - os meios para vencer as dificuldades” (p. 19). (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 98)

A dimensão pedagógica da avaliação, surgida entre nós sobretudo a partir do Despacho Normativo n.º 98-A/92, que regulamentou o modelo de avaliação do ensino básico, tem apresentado muitos desafios à inovação das práticas pedagógicas dos professores. A reorganização curricular do ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 e a Circular n.º 3/2002, de 15 de julho) defende princípios tais como: o

papel ativo do aluno na construção do seu percurso educativo; a relevância dada ao desenvolvimento de competências ao longo de todo o processo de formação; perspetivação da noção de “competência” como sendo a súpula de saberes concetuais; a valorização do “aprender a aprender” como caminho para a autonomia e a importância dada às aquisições de aprendizagem, quer ao nível de produtos quer ao nível dos processos.

Esta reorganização curricular aposta, ainda, na articulação coerente entre os processos de avaliação e as aprendizagens/competências pretendidas para os alunos, assim como na necessidade de a escola utilizar modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade dos aprendentes e das aprendizagens, aos diferentes contextos em que ocorrem, promovendo desta forma a confiança social na formação que a escola assegura e na informação que ela transmite (Despacho n.º 30/2001, de 22 de junho).

Reconhece-se que os alunos devem ser os protagonistas das suas próprias aprendizagens, mas sente-se dificuldade em saber como agir para promover essa construção, como criar situações que se centrem na pessoa em formação. Concorde-se que o envolvimento dos alunos na avaliação possa ser muito formativo, mas depois torna-se difícil instituir práticas que promovam esse tipo de autoavaliação, muitas vezes posta em prática apenas em finais de períodos. Reconhece-se a importância da reflexão para a aprendizagem, para a formação pessoal e social dos alunos, mas surgem dificuldades quando se passa à fase de organização de procedimentos.

Uma avaliação formativa de sucesso supõe que se corram riscos, se elaborem instrumentos, se inventem situações de aprendizagem e de avaliação, haja a preocupação de compreender para melhor acompanhar um percurso de aprendizagem.

Nesta linha, considerando a necessidade de investir em instrumentos de avaliação diferentes e diferenciados, o portefólio de aprendizagem apresenta-se como dispositivo, que amplia e diversifica a formação dos alunos, que estimula o pensamento reflexivo, a competência da organização e de tomada de decisão, a capacidade de autoavaliação e de construção das suas aprendizagens.

5.1 A avaliação em Artes Visuais

O conceito de avaliação na área artística não se pode restringir apenas à atribuição de notas após a conclusão dos trabalhos, deve antes preocupar-se em envolver o aluno de acordo

com a sua experiência, durante o processo de criação. A necessidade de adequar estratégias e instrumentos de avaliação abrange todas as áreas de aprendizagem, sejam elas de carácter mais teórico ou mais prático. Torna-se importante a aplicação de instrumentos e processos de avaliação que permitam verificar o que os alunos aprenderam e de que modo o programa está a ser aplicado.

No ensino artístico, a avaliação deve ter em conta todo o processo desenvolvido assim como o produto, permitindo a valorização e compreensão das diversas fases do método artístico utilizado.

O trabalho criativo em artes visuais pressupõe um produto feito durante um certo período de tempo em que o aluno percorreu um determinado caminho, pesquisou possibilidades, escolheu as mais adequadas ao problema e avaliou a sua eficácia. Avaliar apenas o produto final não é suficiente para um julgamento justo das capacidades criativas do aluno. Tão importante como o produto é o percurso da aprendizagem: a evolução do pensamento visual. No entanto, os alunos nunca sabem bem como são avaliados, desconhecem os critérios aplicados e por isso não podem usar a avaliação como uma forma de conhecimento.

Segundo Steers, J. (1996) a avaliação em educação artística não se pode considerar como um componente separado da aprendizagem, ela é parte integral de um ensino coerente de uma aprendizagem contínua feita através da recolha dos progressos individuais e de grupo. A avaliação constante do trabalho realizado faz parte da metodologia do processo artístico. A avaliação em artes não deve ser pontual mas contínua, de carácter formativo, não se avaliando apenas o produto, mas também o percurso. Neste sentido têm sido feitas experiências com instrumentos de avaliação como o portefólio, entrevistas, bloco de notas, etc., usando suportes escritos e visuais através de diferentes meios de registo.

Na sua abordagem à avaliação do processo criativo em Artes Visuais, Lindström (2006) definiu sete critérios, quatro referentes ao processo criativo e três referentes ao produto, tendo utilizado como instrumento de análise o portefólio do aluno, produto final e entrevistas, de forma a obter um leque de possibilidades de avaliação da criatividade e seu reflexo positivo nas aprendizagens.

Com vista a estudar e a melhorar a educação em artes, o filósofo Nelson Goodman fundou o Project Zero em 1967 na Harvard Graduate School of Education. O Project Zero expandiu-se gradualmente e, progressivamente, incluiu também todas as outras disciplinas. De

considerar também o papel do professor na sala de aula, a ligação dos estudos a outras instituições escolares e a criação de comunidades de conhecimento.

“For thirty years Project Zero has investigated the development of learning processes in children and adults. To this day Project Zero is building on this research to help create communities of reflective, independent learners; to enhance deep understanding within disciplines; and to promote critical and creative thinking.” (Mhurchú, 2000, p.19)

O modelo Arts PROPEL apresenta três componentes distintas inerentes às Artes Visuais: produção, perceção e reflexão orientadas por duas linhas principais, projetos de domínio (de longo prazo em experiências formais distintas) e portefólios de processo (seleção de trabalhos dos alunos e reflexões) (Project Zero, 2012).

Ao fazer-se a análise do portefólio é necessário proceder à avaliação de produtos e à avaliação de processos. O portefólio de aprendizagem apresenta-se também como um “novo” instrumento de avaliação.

6. Portefólio digital

Através dos audiovisuais e das redes digitais os media conquistaram um lugar tal no quotidiano das pessoas e das sociedades que é quase impossível viver hoje sem aprender a usá-los, a compreender e a dominar os seus códigos, a entender os riscos e potencialidades que possam existir, não só do ponto de vista técnico, mas também cultural e ético.

O quotidiano dos jovens é habitado por diferentes meios de comunicação, transformando o modo como conhecem e percebem o mundo, na forma como se relacionam com os outros e constroem a sua identidade. Segundo Sicard (2006), citado por Ricardo Reis (2014, pág. 87), “o nosso olhar tem sido fabricado ao longo dos séculos pela panóplia de dispositivos técnicos que têm jogado um papel decisivo no fabrico, na distribuição e consumo de imagens, ao mesmo tempo que alimentam os imaginários com que as fabricamos e as lemos”.

Estas transformações sugerem que as escolas e parceiros precisam de reforçar a educação artística como área e integrar as artes com outras formas de conhecimento para assegurar que todos os jovens se tornem conhecedores e capazes na era visual.

Mesmo com a modernização das escolas, com a introdução de novas tecnologias, os métodos continuam a ser os mesmos, com o ensino fragmentado, com tempos e espaços definidos para a aprendizagem, quando o conhecimento tem a possibilidade de ser construído de modo integral, interdisciplinar, num espaço escolar propício.

A escola está inserida num contexto social, onde as novas tecnologias estão presentes e fazem parte do dia-a-dia das crianças e jovens. Porém, o simples facto de se introduzirem as novas tecnologias na escola não é suficiente para modificar o processo de ensino aprendizagem. É preciso uma mudança na relação pedagógica, onde o sujeito seja ativo no processo de construção do conhecimento e o professor mediador. O acesso a informação está em toda a parte. Como salienta Dalben, “o domínio do saber tem dimensões globais, e as possibilidades que as novas tecnologias apontam retiram do espaço da escola o seu tradicional lugar de transmissora de um saber pronto, acabado e estável” (2004, p. 55).

A inserção da tecnologia só faz sentido quando acompanhada de uma reestruturação global da escola, envolvendo espaço/tempo, criação de uma relação pedagógica e “uma organização do trabalho que desenvolva uma prática didática em que os sujeitos da aprendizagem tragam ideias para o desempenho ensino-aprendizagem” (Ambrósio, 2013, p.37). Tal implica uma reestruturação do conceito de avaliação, através do uso da avaliação formativa, que permita uma reflexão, autoavaliação e construção do conhecimento durante todo o processo. Neste sentido, o uso do portefólio, quando bem utilizado, pode contribuir para “dar novos sentidos e significados para o aprender, o ensinar e o avaliar” (Ambrósio, 2013). Como ferramenta pedagógica, o portefólio, permite abordar diferentes componentes do desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e afetivo do processo de ensino e aprendizagem (Ambrósio, 2013, p. 24). A utilização do portefólio é um recurso que, decisivamente, altera a conceção de avaliação no processo de ensino, pois permite a construção do conhecimento através da reflexão do que está sendo realizado. A utilização do portefólio implica uma mudança no processo de avaliação, demasiado enraizado na avaliação de produtos.

A partir da construção de um processo de investigação, o portefólio de aprendizagem permite o aluno ser mais autónomo, no sentido em que consegue com mais clareza refletir e compreender o seu próprio desenvolvimento e as suas aprendizagens, contribuindo para uma maior motivação e realização pessoal.

Através do trabalho de projeto os alunos são conduzidos por meio de questões que envolvem um tema, levados a planear as ações e a procurar resultados. Durante as ações

implementadas os estudantes são motivados a arquivar os seus planos de trabalho, revisões, produtos finais e observações num portefólio (Ambrósio, 2013, pág. 36).

Nesta linha, o portefólio digital exige um conjunto de conhecimentos nomeadamente das T.I.C., de cultura visual, literacia mediática, entre outras. Salienta-se a possibilidade de se ligar a uma rede (como os blogues), pois o portefólio apresenta-se como um espaço e um tempo expandido permitindo que, alunos e professores vejam os trabalhos uns dos outros, comentem, façam reflexões em qualquer altura, para além do tempo letivo (Gomes, M. J., 2006).

As tecnologias digitais possibilitam configurar espaços de aprendizagem, nos quais o conhecimento é construído conjuntamente, porque permitem interatividade.

7. Transdisciplinaridade

Encontramo-nos numa sociedade marcada pela complexidade, o desenvolvimento tecnológico acelerado, a crise social e económica e todas as tensões daí resultantes. A transdisciplinaridade surge-nos assim importante face aos desafios atuais.

No congresso Mundial da Transdisciplinaridade foi publicada a Carta da Transdisciplinaridade onde se constata no Art. 3º: “(...) a transdisciplinaridade (...) procura (...) abertura de todas as disciplinas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (...)” (Arrábida 2004).

A Arte tem um papel fundamental na criação e implementação de projetos interdisciplinares na escola. De acordo com Eisner (2002), citado por Vasconcelos (2011, p.185), o modelo de artes integradas com outras artes ou disciplinas não artísticas apresenta-se organizado por quatro estruturas curriculares:

- 1) Ajudar os alunos a compreender por exemplo um período histórico ou uma cultura;
- 2) a compreensão das diferenças entre as artes pois embora todas as artes se ocupem com a criação da forma expressiva usam meios diferentes;
- 3) a partir de um grande tema ou ideia explorá-lo com trabalho de diferentes áreas (...);
- 4) a prática da resolução de problemas desenhando o currículo à volta de um tema em que se integram várias disciplinas (Eisner, 2002, citado por Vasconcelos, 2011, p.185).

A transdisciplinaridade tem com objetivo a unidade do conhecimento, “ articulando os conteúdos de forma a contribuir para a compreensão da realidade conjunta e complexa representando uma cooperação e um pensamento organizador que ultrapassa um mero somatório – pensamento complexo” (Ramos, C., 2014, p.106).

Variadíssimas vezes os alunos colocam a seguinte afirmação: “ isto serve para quê?” – ou seja – qual é a aplicação que eu posso fazer disto noutro contexto? Algumas matérias não são tão evidentes, pelo que, o trabalho transdisciplinar, entre outros benefícios, permite uma visualização mais rápida das suas ligações, numa perspetiva holística da educação.

O portefólio permite a visualização da evolução do trabalho do aluno, sobre um determinado tema transversal às diversas disciplinas. Neste sentido o portefólio apresenta-se como um espaço e um tempo expandido em que o aluno facilmente leva este instrumento de trabalho para outras disciplinas para que estas possam dar o seu contributo para o trabalho final.

8. Educação inclusiva

A Conferência de Jomtien é a primeira a defender que a meta universalizante deve ser cumprida a partir de alianças efetivas que “contribuem significativamente para o planeamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica”. (UNESCO, 1990, p. 6). Na sua Carta, as articulações e alianças são definidas como [...] “necessárias em todos os níveis: do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planeamento, finanças, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias” (UNESCO, 1990, p. 6).

No plano político-ideológico que comporta os documentos produzidos no seio das conferências e fóruns de Educação para Todos, insere-se a preocupação com a paz e a solidariedade internacional, pressupondo que a “educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 2).

A declaração de Salamanca em 1994 foi um marco de referência para o enquadramento da inclusão. A inclusão perspectivada como educação inclusiva “significa partir do princípio que a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva” (Silva, 2011, p. 17-18).

A escola enquanto espaço de socialização tem um papel preponderante na promoção da cidadania. Integrar no ensino artístico temas sociais com projetos educativos de arte e produções culturais permite promover a integração comunitária e identitária a par da subjetividade individual, baseada no respeito pelos pares e prevenindo a violência.

O portefólio de aprendizagem ao permitir a coavaliação está a contribuir para a aceitação das diferenças entre os alunos, saber ouvir a opinião dos colegas e respeitá-los. Para realizar a coavaliação o aluno deve ter uma autoavaliação / reflexão consistente de forma a permitir a defesa do seu projeto de trabalho.

Capítulo II – Problemática e metodologia

1. Problemática e questão de partida

A realidade do sistema educacional ocidental, assente num modelo padronizado e normalizado, e o pressuposto de que a capacidade reflexiva e crítica deve ser um processo cada vez mais presente e determinante na sociedade de hoje, exige a implementação de práticas e estratégias de ensino diversificadas, que permitam desenvolver nos alunos competências indispensáveis, tais como a autoconstrução de conhecimento, resolução criativa de problemas e interação social.

Os professores enfrentam grandes desafios que surgem da complexidade das relações sociais. Nos últimos anos verifica-se, por parte dos alunos, uma desmotivação crescente pela vida escolar, que se traduz em faltas de presença, de material, de trabalho e sobretudo mau comportamento, conduzindo muitas vezes a fraco aproveitamento.

De acordo com Cury (2015):

A educação clássica muito raramente ensina aos alunos as ferramentas básicas para que aprendam, desde a mais tenra infância, a capacidade de filtrar estímulos stressantes, proteger a emoção, gerir os pensamentos, pensar antes de reagir, ser resiliente e, deste modo, alicerçar o Eu como gestor psíquico e aliviar, pelo menos um pouco, os graves sintomas da Síndrome do Pensamento Acelerado. Muitas escolas na América, na Europa em África e na Ásia conseguem formar técnicos com mestria, mas têm um débito enorme na formação de pensadores capazes de desenvolver mentes livres e emoções saudáveis (Cury, 2015, p. 17).

Por outro lado, o método como se avaliam os trabalhos e os alunos continua a ser uma área delicada e, por vezes, descuidada e injusta. A avaliação de uma criança ou jovem não devia passar por uma rotulagem e triagem. A forma como são vistos uns pelos outros interfere na motivação.

Nesta linha, e, tendo o professor como agente de mudança na concetualização de métodos de ensino, foi selecionado o portefólio digital enquanto instrumento de trabalho dos alunos de uma turma do 7º ano na disciplina de Educação Visual. Estudos anteriores indicam tratar-se de uma prática pedagógica que estimula “o aprender a aprender, a raciocinar e a investigar questões complexas que requerem a colaboração e a responsabilidade individual” (Meier, D. & Schwarz, P., p. 59).

A problemática que serviu de base a este estudo relaciona-se com as potencialidades

do portefólio de aprendizagem enquanto instrumento facilitador do desenvolvimento da dimensão reflexiva dos alunos, para a apropriação e construção de conhecimento no processo de ensino aprendizagem.

Paralelamente, as artes permitem situações de aprendizagem mais abrangentes, igualmente válidas para a formação global do indivíduo, desenvolvendo-se nos alunos a capacidade crítica e reflexiva perante as diferentes vivências.

Verifica-se também que o portefólio de aprendizagem continua a não ter o devido reconhecimento na ação educativa. Sente-se a dificuldade de passar do plano teórico à prática, em saber como agir para promover situações que se centrem na pessoa em formação. Concorda-se com o envolvimento dos alunos nos seus percursos de formação, mas, por vezes, é difícil saber como instruir práticas que promovam a autoavaliação.

Desta forma, o presente trabalho de investigação tem como objeto principal de estudo o portefólio digital, a sua implementação numa turma de Educação Visual no 7º ano e a respetiva análise enquanto instrumento de trabalho, de avaliação e metacognição. Parte-se da hipótese de que o portefólio de aprendizagem, aliado às novas tecnologias de informação, possa configurar novas possibilidades no processo de ensino aprendizagem. Pretende-se verificar se os alunos se sentem mais motivados para a disciplina e melhorar os seus resultados.

A pedagogia de projeto, com forte componente estruturadora, é usada neste trabalho com o intuito de orientar os alunos nos seus projetos (criar hábitos de trabalho com método, mas flexíveis), assim como potenciar a transdisciplinaridade e proporcionar o trabalho de grupo com vista à aprendizagem cooperativa e à inclusão.

Nesta linha surge a seguinte pergunta de partida:

- Será o portefólio digital uma prática motivadora para os alunos em Educação Visual?

Porém, após levantamento dos requisitos essenciais ao objeto de estudo, verificou-se falta de recursos tecnológicos disponíveis, tanto ao nível da escola como dos alunos. Deste modo o projeto inicial deixou de ser em suporte digital e passou a suporte de papel em capa de ferragens, obtendo a seguinte designação - Portefólio de Aprendizagem. Esta alteração reformula a pergunta de partida para a seguinte:

- Será o portefólio de aprendizagem uma prática motivadora para os alunos em Educação Visual?

2. Objetivos do estudo

O presente trabalho de investigação encontra-se centrado nas práticas desenvolvidas pelos alunos do 7º ano na disciplina de Educação Visual e tem como objetivo verificar se o instrumento de trabalho portefólio de aprendizagem contribui para o desenvolvimento crítico e reflexivo e a autoconstrução de conhecimento do aluno ao longo do seu processo de ensino aprendizagem.

De forma a dar resposta ao problema identificado foram formulados os objetivos que seguidamente se enunciam.

Objetivos gerais:

Como objetivo geral pretendeu-se verificar se a prática do portefólio de aprendizagem motiva os alunos do 7º ano, nas aulas de Educação Visual, potenciando um maior envolvimento dos alunos na sua formação e uma melhoria no aproveitamento escolar.

Este trabalho de investigação procurou motivar os alunos para práticas educativas que promovam a literacia visual, literacia mediática, capacidade crítica reflexiva, autoconstrução de conhecimento e interação social, tendo em conta a dimensão da vida ao nível do sentimento, emoção e sensibilidade numa vertente holística do conhecimento.

Objetivos específicos:

- Implementar e compreender as dinâmicas decorrentes do processo de construção do portefólio aprendizagem.
- Analisar a utilização do portefólio por parte dos alunos enquanto dispositivo de reflexão e autoconstrução das aprendizagens e a interação daí resultante.
- Analisar, através do uso da avaliação formativa, que permite uma reflexão, a autoavaliação e a construção de conhecimento durante todo o processo.
- Analisar os constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam a realização do portefólio na ação educativa.

3. Metodologia de investigação

Para este estudo foi adotada uma metodologia de investigação de cariz qualitativo (interpretativo) - a investigação-ação como estudo exploratório aprofundado que permita encontrar as linhas de orientação adequadas.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), o trabalho de investigação tem de respeitar uma sequência metodológica, assente num quadro teórico, que permita o desenvolvimento do processo de verificação empírica.

Nesta pesquisa foram realizados inquéritos e entrevistas aos alunos de modo a organizar documentação pertinente, tal como a recolha de trabalhos por eles realizados e as suas reflexões no sentido de analisar as práticas relacionadas com o uso do portefólio de aprendizagem enquanto ferramenta de trabalho nas aulas de Educação Visual. Em última análise, relacionar os dados obtidos de modo a permitir coerência com o objeto de investigação e garantir a validade da investigação em estudo.

Foram delineadas estratégias com enfoque no desenvolvimento do pensamento criativo e na resolução criativa de problemas que se revelam como vetores essenciais à educação compreensiva, capazes de facilitar formas múltiplas de conhecimento, pensamento, de compreensão de subjetividades, do ponto de vista emocional, desencadeando uma relação de proximidade entre alunos e professores, constituindo ferramentas de estímulo no processo de ensino aprendizagem.

Foram igualmente consideradas as reflexões sobre problemas da própria aula, reunidos registos de situações/problema que impliquem propostas de soluções, na perspetiva de professora investigadora.

3.1. Métodos e técnicas de investigação utilizadas

Alguns investigadores defendem que a investigação-ação é muito diferente da pesquisa tradicional. Porém Duarte (2008, p. 1) advoga que esse tipo de investigação é muito interessante, nomeadamente, para o desenvolvimento da profissionalidade docente, pois permite, entre outras possibilidades, a análise da própria prática profissional com registos adequados. Segundo

Popper (1992), citado por Duarte:

À semelhança de todas as outras ciências, também as ciências sociais são bem ou mal sucedidas (...) em estreita relação com a importância ou o interesse dos problemas em causa (...). Tais problemas não devem, de modo algum, ser sempre de ordem teórica. Alguns problemas graves, de ordem prática, como o problema da miséria, do analfabetismo, da repressão política e da instabilidade legal, constituíram pontos de partida importantes para a investigação sociológica. (Popper, 1992, p.72)

Num trabalho de investigação o que se pretende e está sempre em causa é que “ a pesquisa se oriente por um problema-pergunta cujo sentido leva à escolha de quadros teóricos com que se vai interpretar o problema e tentar encontrar um caminho para resolvê-lo” (Duarte, 2008, p. 6). Desta forma, toda a problemática visa orientar o processo de pesquisa, assim como também é determinante na escolha dos instrumentos para a recolha de dados. O rigor deste processo permite ao leitor ajuizar a validade da pesquisa.

Por outro lado é necessário ter em conta outro aspeto associado à investigação ação que é a transformação social, segundo Morrow e Torres (1997, citado por Duarte, 2008, p. 6), “ o professor é militante de justiça social” e “ o professor é investigador na sala de aula”. Mostra dois planos distintos: o plano da ação pedagógica e “a investigação que se faz sobre ela – mesmo que professor e investigador sejam a mesma pessoa – porque a objetivação proporcionada pela teoria e a alteridade dos pares permitem distanciar os dois planos, o da ação e o da pesquisa (Duarte, 2008, p. 6)”.

El educador y el investigador, aunque en algún momento sean la misma persona, deben comprender la naturaleza y prioridad distinta cuando se está reflexionando antes, durante o después de la intervención”. Esto es muy claro en las secuencias de Investigación en la acción que se explian na literatura especializada. (Barragán, 2005, p. 44)

Citado por Vasconcelos et al (2017, p. 1), o conceito de professor investigador (Kincheloe 2012, Mitchel 2015, Dana 2013; Cochran-Smith & Lytle 2009), com fundamentação no pensamento de Dewey, tem vindo a ganhar relevância no complexo contexto escolar no que concerne ao papel crítico, reflexivo e colaborativo na melhoria das práticas educativas. Nos últimos anos, na Europa e USA, tem sido apontada a necessidade de desenvolver a capacidade de pesquisa de forma a reforçar as comunidades educativas e aumentar a qualidade do ensino aprendizagem a longo prazo (Murray et al, 2008 citando Cochran-Smith e Zeichner 2006). À expressão teacher research correspondem também os termos practitioner inquiry, classroom research, and action research, collaborative inquiry,

teacher inquiry and teacher self-study (Dana, 2013). A investigação-ação tem tido grande aplicação na área da educação, quer por professores investigadores quer por professores estagiários.

Vasconcelos et al (2017), apontam para “três dimensões fulcrais da utilização da investigação-ação nas práticas educativas: melhoria do ensino e da aprendizagem; ligação da teoria à prática e papel emancipatório dos professores:”

1. Entre as melhorias proporcionadas pela investigação-ação no contexto educativo usadas por professores e estagiários, Carr e Kemis (1986), citados por Miskovic et al (2012) apontam a melhoria da prática, a melhoria da compreensão da prática e a melhoria da situação em que a prática ocorre. A investigação-ação permite a ligação da teoria à prática colmatando o desfazamento entre conhecimento teórico e como se processa o contexto real do ensino. É a investigação que permite a problematização das práticas educativas face às teorias existentes, com vista ao desenvolvimento de competências essenciais (Martins 2015), pois na prática educativa o professor só consegue ultrapassar problemas encontrados, através da pesquisa, investigando para inovar (Rodrigues 2015). O conhecimento resultante pode informar a formação de professores e contribuir para o desenvolvimento profissional da área e do sistema educativo em geral (Mitchell, 2015).
2. A investigação ação permite a ligação da teoria à prática corrigindo o desfazamento existente entre saber sobre ensino a um nível teórico e saber como o ensino se processa no contexto real. Considerado um problema recorrente da formação de professores e atraindo muita da pesquisa em curso (Flores 2015) é a investigação que permite a problematização das práticas educativas face às teorias existentes, desenvolvendo competências essenciais (Martins 2015), pois no seu quotidiano o professor só consegue superar problemas encontrados, através da pesquisa, investigando para inovar (Rodrigues 2015). O conhecimento obtido pode informar a formação de professores e contribuir para o desenvolvimento profissional da área e do sistema educativo em geral (Mitchell, 2015).
3. A última dimensão é de natureza socio-cultural e política, conduzindo ao empoderamento dos professores, ou seja, a um papel emancipatório, em contraposição a uma postura tecnicista. Significa uma postura intelectual a que Cochran-Smith chama “inquiry as stance” perante o seu próprio ensino e assumindo um papel integral na sua identidade como profissional (Cochran-Smith 2012, Dana 2015, Kincheloe, 2012), fazendo da pesquisa um modo de aprendizagem contínua, um catalisador da mudança e ainda como Carlson (2013) reconhece, uma forma de resistência ao isolamento da profissão. Relacionada com esta última dimensão, proporciona-se uma atitude colaborativa, que faz a ligação dos indivíduos a comunidades profissionais e movimentos sociais, articulados para minorar as desigualdades da educação. (Vasconcelos, Duarte, e Sousa, 2017, p. 3)

A investigação-ação, quando inserida num contexto participativo, faculta a partilha crítica de questões de partida, bem como de resultados centrados na ação e na prática quotidiana. Os métodos, dados e interpretações podem ser abordados de forma flexível, como resultado do conhecimento e experiências obtidas durante todo o processo (Vasconcelos, (n. d.) citando Mitchel 2015). Segundo McNiff (2015), para iniciar um processo de investigação-ação é

necessário a colocação de diversas questões de partida tais como: Qual a minha preocupação? Como recolher evidência para fundamentar essa preocupação? O que posso fazer perante esta situação? Como testar a validade dos resultados em relação ao conhecimento? Como verificar se as conclusões a que chego são razoavelmente adequadas e rigorosas? Como modificar a minha prática à luz da avaliação feita? Como explicar o significado do meu trabalho?

Como proposta para a área educativa, em particular na formação de professores, Dana (2014) propõe as seguintes fases do processo de investigação ação: 1) Identificar um problema ou uma questão de partida; 2) Planear a pesquisa; 3) Recolher e organizar os dados; 4) Analisar e interpretar os dados. 5) Refletir sobre o processo e sobre o que se aprendeu; 6) Partilhar conhecimentos e agir. Como conclui Vasconcelos et al (2017):

Sendo uma abordagem holística à resolução de problemas mais do que um simples método para recolher e analisar dados permite múltiplas ferramentas de pesquisa a ser usadas à medida que o projeto avança. Estes métodos variados comuns ao paradigma da pesquisa qualitativa incluem: manter um jornal/diário da pesquisa; documentar a recolha e análise de dados, questionários, entrevistas e estudos de caso.

Alguns cuidados importantes devem ser tomados no sentido de assegurar a fiabilidade da pesquisa, como a triangulação de dados, significando recolha de dados de fontes diversas, ou utilização de mais do que um método (triangulação metodológica). Constante interrogação dos dados e procura de interpretações. Utilização de diversos ciclos de pesquisa, refinando as questões colocadas e conclusões mais fundamentadas. (Vasconcelos et al 2017, p. 9)

Por outro lado as metodologias artísticas de investigação podem trazer vantagens decisivas à investigação educativa, ao permitirem novas formas de conhecimento, no desenvolvimento de propostas no contexto curricular e metodologias de ensino. Considerado “campo muy reciente y versatil en el que, en muy poco tiempo, se ha producido una gran proliferation de terminos y tendencias, cada una de ellas aportando su peculiar matiz a esta nueva manera de encarar las investigaciones educativas” (Roldán e Marín, 2012, p.30)

La innovación y el desarrollo curricular continúan siendo en la actualidad uno de los principales temas de investigación en Educación Artística. Al fin y al cabo se trata de uno de los problemas que tanto intelectualmente, como por su gran interés educativo y su amplia repercusión social, son más distintivos de los intereses investigacionales de las didácticas del currículum escolar. (Dobbs, 1992; Efland, Freedman y Sthur, 2003; Freedman y Hernández, 1998). (Marín Viadel 2011a, p.214)

Só através da troca de experiências, da reflexão, debate crítico e disseminação dos resultados da pesquisa a educação artística pode avançar (Vasconcelos, Duarte & Bahia,

2014).

Foi proposto pelo diretor-Geral da UNESCO, no Documento *Arts Education and Instrumental Outcomes: An Introduction to Research, Methods and Indicators* e referido por O'Farrell e Meban, (2003), a análise e reflexão sobre a importância de uma cultura no ensino artístico que aposte no desenvolvimento da criatividade. Desta forma procura-se incentivar investigadores e educadores em artes, para a abertura de novos caminhos na utilização de metodologias que levem à criação e dinamização de novos ambientes de desenvolvimento da criatividade e que reformulem antigos parâmetros educacionais, para que as artes possam fornecer suporte instrumental, geradoras de aprendizagens multidisciplinares significativas e assim favoreçam o processo de ensino/aprendizagem na contemporaneidade O'Farrell e Meban, (2003).

The meeting of experts from held in Jordan in 2002 generated a wide range of recommendations on a variety of topics. These included a recognition of the need to agree on general terminology, the need to give Arts Education a central place in the school curriculum and the need to integrate the arts, especially, in basic education while, at the same time, ensuring the integrity of the different forms of the arts. Of particular interest was the issue of teacher education in all forms of arts education and the necessary evaluation of practicing arts teachers. One point which is of special relevance to the current paper was a statement on the need to "Reaffirm the necessity to encourage scientific research as regards the development of Arts Education curricula and teaching methods and to enhance creativity." (UNESCO, 2002, 10). (O'Farrell e Meban, 2003,p.4)

Nesta linha, para a realização do presente estudo, na qualidade de professor investigador, optou-se como método de trabalho pela investigação-ação participativa e procedeu-se a técnicas de recolha de dados com diversas fontes de informação, análise, reflexão e avaliação, tendo como orientação as categorias de Latorre (2003) referidas por Coutinho et al (2009, p 373) consideradas mais apropriadas ao contexto ensino/aprendizagem, no âmbito da investigação-ação.

- Técnicas baseadas na observação – estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;
- Técnicas baseadas na conversação - estão centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação;
- Análise de documentos - centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

As informações que se constituíram como importantes fontes de dados para este trabalho de investigação são as seguintes:

Observação direta:

- Professor/aluno – interação, ao longo do decurso das atividades em sala de aula e em momentos extracurriculares;
- Diálogo com os pares pedagógicos – em momentos extracurriculares na partilha de informação e reflexão sobre a turma;
- Conselho de Turma – participação dialógica ativa e recolha de mais informações sobre a dinâmica da turma. Registos das avaliações referentes aos três períodos letivos;

Observação indireta:

- Anotações – registos relevantes tais como comportamentos, reações e outras situações que se foram verificando, ao longo do 3º período; ponderações de vários momentos de reflexão/avaliação no decurso da unidade de trabalho – Composição Gráfica usando o portefólio como instrumento de trabalho, ao longo do 3º período;
- Informação visual – trabalhos dos alunos referentes aos vários exercícios, ao longo da unidade de trabalho – Composição Gráfica.
- Arquivo de processo individual – **portefólio de aprendizagem** - com informação variada e seleccionada pelo aluno como: esboços, desenho de observação, desenho de mancha, análise estrutural da forma, pesquisas sobre o movimento artístico escolhido (Cubismo ou Pop Art), para a realização da composição plástica subordinada à temática da Europa (em interdisciplinaridade com Geografia), o conceito da obra, reflexões e autoavaliações. Pela sua organização e evolução as várias etapas são reveladoras do processo de autoconstrução de conhecimento, favoráveis ao desenvolvimento da criatividade e sentido.
- Fichas de reflexão - autoavaliação – correspondentes a quatro momentos no 3º Período:
 - 1 - Desenho de observação (Apêndice II)
 - 2 - Desenho de mancha (Apêndice II)
 - 3 - Análise estrutural da forma (Apêndice II)
 - 4 - Composição plástica (Apêndice II)
- O conceito da obra - reflexão crítica sobre a Composição Plástica.

- Ficha de autoavaliação - final do 3º Período (Apêndice III)
- Registo fotográfico – no decurso das atividades em contexto de sala de aula e espaço escolar.
- Dois Inquéritos por Questionário individuais aplicados em dois momentos diferentes, com perguntas fechadas e abertas: O primeiro questionário a 13 de abril de 2016 e o segundo questionário sob a forma de autoavaliação foi aplicado a 1 de junho de 2016.

A leitura e análise de bibliografia relacionada com a temática de investigação; a análise e comparação da informação presente nos relatórios incluídos no portefólio, durante o 3º período e a aplicação e análise dos inquéritos por questionário aos alunos da turma, são indicadores que têm como objetivo verificar se os resultados obtidos respondem à questão de partida inicialmente levantada para a prossecução do trabalho de investigação, em última análise, verificar se as práticas adotadas na disciplina de Educação Visual são conducentes ao desenvolvimento reflexivo dos alunos da turma em estudo.

3.1.1. Análise documental

O trabalho de investigação em estudo centra-se na análise das reflexões e análise das próprias obras (composições plásticas), ao longo dos diferentes trabalhos, contidas no portefólio de aprendizagem, produzidos pelos alunos de uma turma do 7º ano, no 3º período, onde refletem sobre o seu percurso individual.

Os conteúdos comuns expressos pelos alunos são apresentados sob a forma de citação de excertos e resultam como eixos orientadores para o desenvolvimento do trabalho de investigação.

3.1.2. Inquérito por questionário

Foram realizados dois inquéritos por questionário de forma a complementar e aprofundar os dados apresentados nas reflexões.

- O primeiro questionário procura aferir por parte dos alunos, o gosto pela disciplina, sugestões para a melhoria das aulas, se conhecem o portefólio de

aprendizagem como instrumento de trabalho nas aulas de Educação Visual e o seu conceito e a última parte do questionário procura averiguar qual o equipamento tecnológico e plataforma/rede social mais usados. Uma vez que a escola não dispunha de salas disponíveis equipadas com computadores, procurou-se sondar as possibilidades que os alunos pudessem apresentar, de forma a levar a cabo o projeto inicial – portefólio digital (Apêndice III).

- O segundo questionário está mais relacionado com as fases de trabalho na aquisição e construção de conhecimentos, com questões importantes presentes nos objetivos do processo de aprendizagem e tidas em consideração nos critérios de avaliação do 3º Período (Apêndice III).

4. Caracterização do contexto e dos participantes de estudo

O presente estudo foi realizado numa escola Católica, inserida institucionalmente no Patriarcado de Lisboa, de ensino oficial gratuito, público mas não estatal. Ministrando o Ensino Básico e Secundário como também diversos cursos profissionais, serve duas das freguesias litorais do concelho de Torres Vedras. Trata-se de uma turma do 7º ano de escolaridade na disciplina de Educação Visual, constituída por trinta alunos, dezoito do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos.

Dois alunos têm apoio psicológico, um aluno possui dificuldades de audição e quatro alunos usufruem de um PEI, ao abrigo do decreto-lei 3/2008 (ensino especial) sendo que, neste último grupo, dois deles apresentam uma Perturbação do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger), e os outros dois alunos Disortografia / Disgrafia.

Nenhum aluno mora na zona da escola, mas vêm de zonas rurais circundantes. Poucos alunos provêm de famílias economicamente desfavorecidas, pois apenas três usufruem de Apoio Social, um no escalão A e dois no escalão B.

As disciplinas que fazem parte do currículo, neste ano letivo são: Português; Inglês; Francês; História; Geografia; Matemática; Ciências Naturais; Físico Química; Educação Visual; Arte e Imagem; Educação Física e Educação Moral e Religiosa Católica.

É uma turma dinâmica com alunos que aderem bem às atividades propostas. De forma

geral os alunos são interessados, empenhados, simpáticos e afetivos na relação com colegas e professores. Há um bom ambiente de trabalho, apesar de, por vezes, alguns alunos serem conversadores e pouco concentrados que intervêm desordenadamente causando sucessivas interrupções no bom funcionamento da aula. Um pequeno grupo de alunos revela poucos métodos e hábitos de trabalho e de estudo e não é responsável na realização das tarefas.

5. Dinâmica das aulas de Educação Visual

Ao longo da prática de ensino supervisionada no Ensino Básico na disciplina de Educação Visual, os alunos fizeram a aplicação prática dos conteúdos, articulando o conhecimento teórico com o conhecimento prático numa perspectiva de integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, de forma a promover-se uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios e desempenhos no processo de ensino aprendizagem.

O portefólio de aprendizagem, sujeito a avaliação, reúne o conjunto de trabalhos produzidos pelos alunos. No final de cada exercício específico é pedido aos alunos que realizem uma reflexão sobre o percurso do seu desempenho e processo de trabalho.

Inicialmente, os alunos revelaram pouca autonomia. O facto de serem muito conversadores prejudicou os resultados dos trabalhos realizados. Quando terminaram o primeiro exercício e lhes foi pedido para realizarem uma reflexão sobre o que tinham aprendido, situar as áreas fortes e as áreas de melhoria, os alunos perderam-se, poucos responderam e alguns fizeram-no apenas com uma ou duas palavras. Foi necessário realizar um documento, folha de reflexão e anexar os objetivos/competências para o exercício em causa de forma a não perder de vista o elo condutor. Deste modo foi possível verificar-se pequenas melhorias que foram progredindo até final do 3º período.

O método de trabalho usado no portefólio de aprendizagem proporciona, ao aluno, momentos de análise, reflexão sobre o trabalho realizado, incidindo em processos e não apenas em resultados finais, com vista a melhorá-los, tornando-se visível a evolução do processo de ensino aprendizagem.

Deste modo a avaliação por parte do professor é sobretudo formativa, inicialmente de carácter diagnóstico e sumativa no final de todo o trabalho.

6 Fases da unidade de trabalho – Composição Plástica

O trabalho desenvolvido ao longo do terceiro período apresenta-se dividido em quatro exercícios práticos, sendo que os três primeiros são de preparação, apresentando-se interligados com o objetivo de desenvolver competências técnicas e concetuais para o trabalho final – Composição Plástica sobre a Europa (Apêndice II).

Para o efeito foi utilizado o portefólio de aprendizagem, enquanto instrumento de trabalho. Foi dado o conceito, estabeleceram-se os objetivos, critérios de avaliação e realizaram-se as reuniões de análise entre professor e aluno ao longo das aulas.

No final de cada exercício realizado pelos alunos foi proposto que efetuassem uma reflexão em documento fornecido pela professora.

A unidade de trabalho - composição plástica teve como recurso o processo usado de uma corrente artística à escolha: Cubismo / Pop Art. Como tema interdisciplinar foi apresentado a Europa (com subtemas à escolha, lançados pelos alunos, como por exemplo: Cultura, Crise, Refugiados, Turismo, Poluição, etc.). Para o efeito foi necessário realizar o desenho analítico do objeto artefacto que serviu de elo condutor e para o qual foi necessário aprender/desenvolver técnicas de desenho de representação e de expressão.

Inicialmente colocada, a unidade de trabalho foi encarada como desafio/problema a ser resolvido de forma criativa. Para chegar ao trabalho final foi preciso estabelecer conexões, significados e relações, ou seja, desenvolver a capacidade de pensar nas diferentes necessidades que, em última análise, é também inteligência (Rubio, et al., p. 122).

A corrente artística escolhida pelos alunos: Cubismo / Pop Art – teve como objetivo a aquisição de literacia visual, noções de apreciação e reconhecimento estético de forma a desenvolver a capacidade de produzir imagens artísticas.

O subtema para a composição plástica, de caráter interdisciplinar, tinha como pretensão, não só o desenvolvimento das capacidades cognitivas, mas também o das emoções, do conhecimento das identidades e patrimónios, visando uma atitude crítica e reflexiva conducentes à capacidade de resposta e de atuação no meio, geradoras de liberdade da vida cultural (Efland, 1999).

Objetivos Gerais:

Utilizar o portefólio de aprendizagem

Adquirir conhecimentos de geometria

Reconhecer o papel expressivo na representação de formas

Dominar tipologias de representação expressiva

Compreender a noção de superfície e de sólido

Na primeira aula foi apresentado o conceito de **Portefólio de Aprendizagem** e lançada a unidade de trabalho – **Composição Plástica**, seguido do exercício 1 – **Desenho de observação**.

Material pedagógico, diaporama realizado para a motivação dos alunos:

Portefólio de Aprendizagem (Apêndices II).



Lançamento da unidade de trabalho:

4º - Após o estudo do objeto artefacto e
tendo em conta o tema da **EUROPA...**

... realiza uma **composição plástica**
com o mesmo objeto mas usando conceitos e processos de
uma das correntes artísticas à tua escolha:

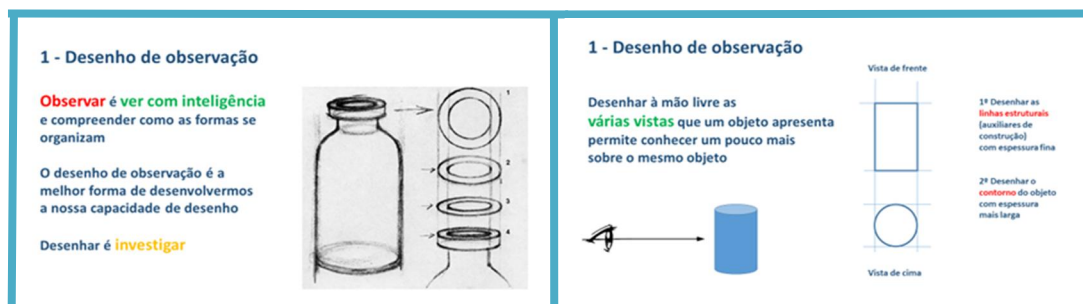
Cubismo
geometrização da forma

/

Pop Art
repetição da forma

Materiais: Papel cavalinho A4, lápis de cores, guaches, papel vegetal, tesoura, cola, outros
materiais de acordo com o trabalho a desenvolver.

Visionamento do diaporama sobre desenho de observação, alguns exemplos:



Apresentado o exercício 1 – **desenho de observação**:

1 - Desenho de observação

Objetivos / competências:

- Desenvolver a capacidade de **observação**
- Compreender a noção de **superfície** e de **sólido**
- Compreender e saber utilizar corretamente as **linhas estruturais** e o **contorno** na representação gráfica dos objetos.
- Desenvolver a capacidade de **reflexão**
- Utilizar corretamente os materiais

1º Exercício:

- Desenhar à mão levantada as **diferentes vistas** que os sólidos geométricos podem apresentar
- Desenhar os mesmos sólidos em **perspetiva**
- Materiais: Papel de desenho A4 e lápis de grafite nº2 HB

No final da aula, foi dado a seguinte folha de reflexão

Reflexão

1 - Quando realizo **desenho de observação**...

Acho fácil...

Acho difícil...

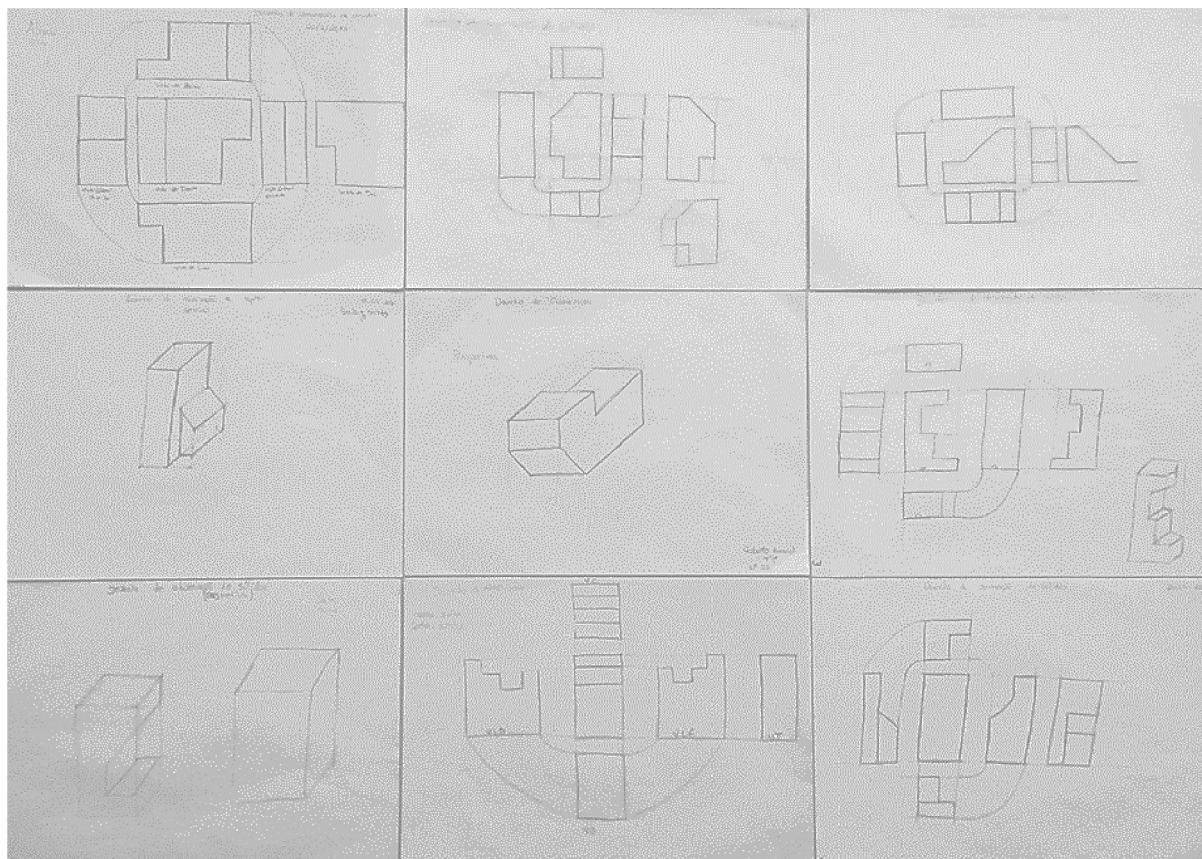
O que mais me ajudaria seria...



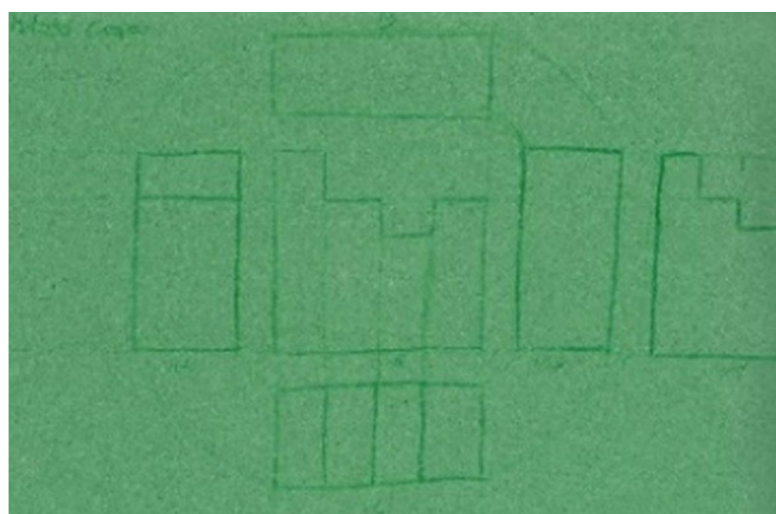
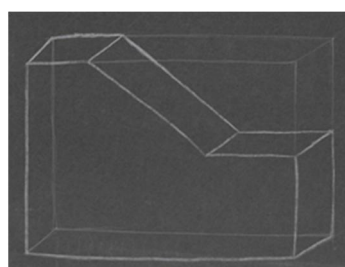
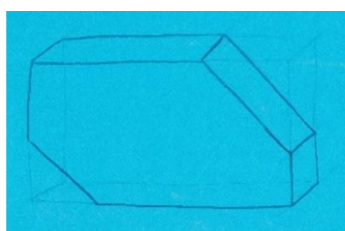
Objetivos / competências:

- Desenvolver a capacidade de **observação**
- Compreender a noção de **superfície** e de **sólido**
- Compreender e saber utilizar corretamente as **linhas estruturais** e o **contorno** na representação gráfica dos objetos.
- Desenvolver a capacidade de **reflexão**
- Utilizar corretamente os materiais

Exercício 1 - Desenho de Observação de diferentes vistas de sólidos geométricos e perspectiva (cavaleira).
Exercícios de alguns alunos:

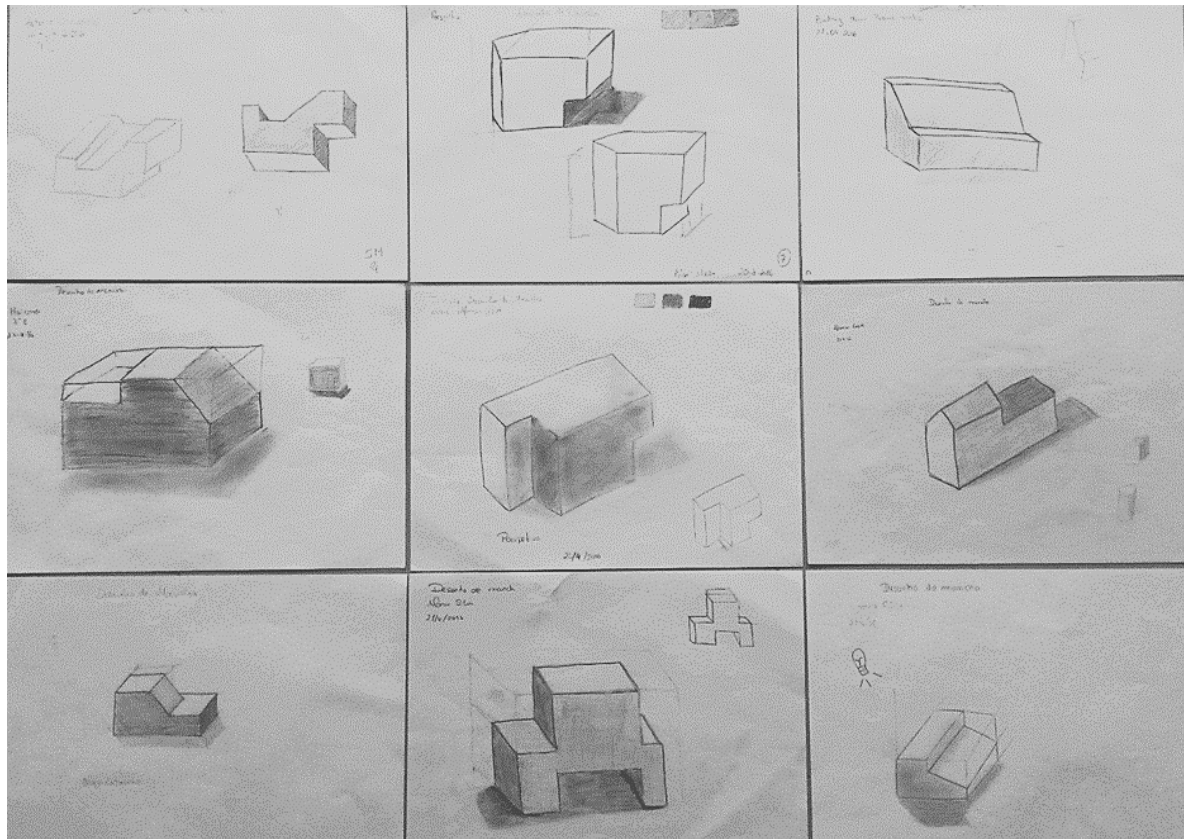


O mesmo exercício com diferentes suportes e meios riscadores:
Exercícios de alguns alunos:

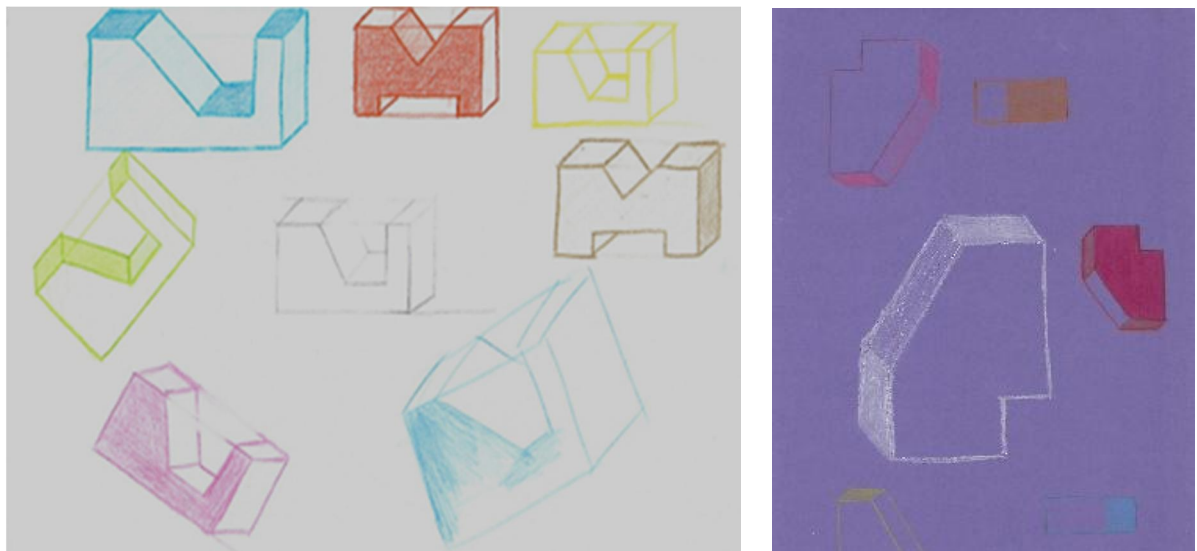


Processo análogo para o exercício 2 - Desenho de Mancha

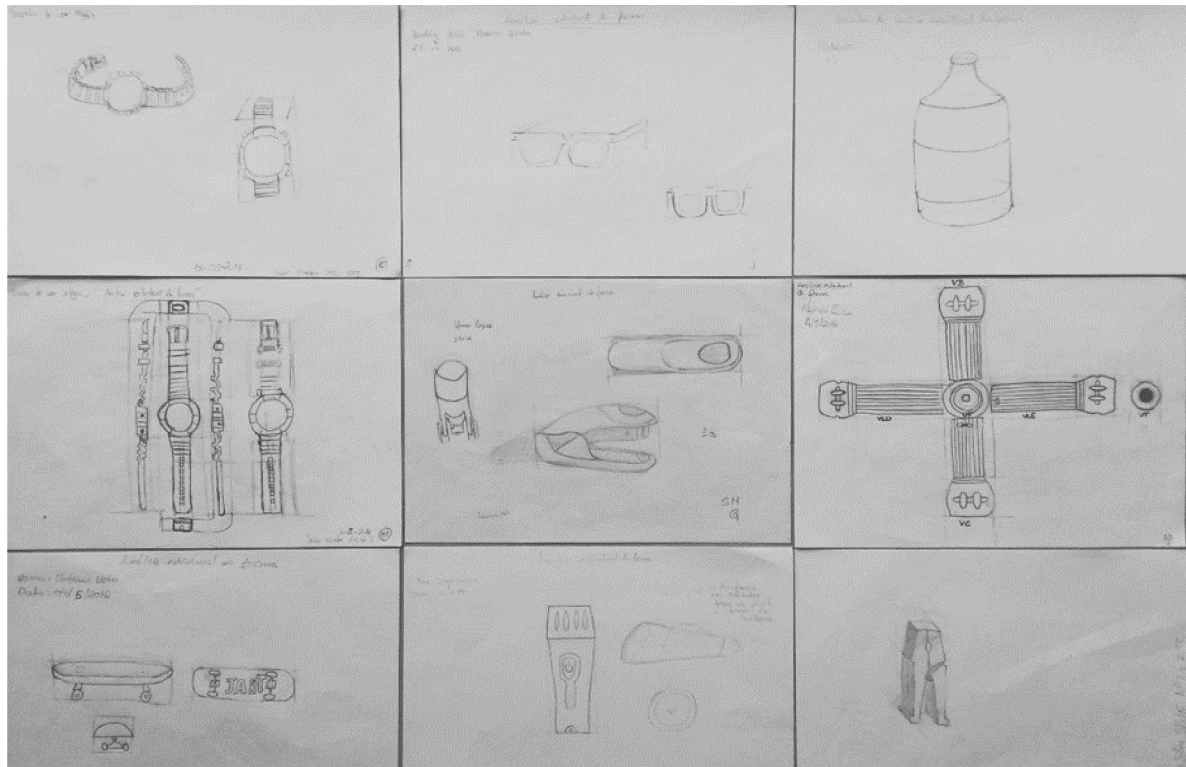
Exercícios de alguns alunos:



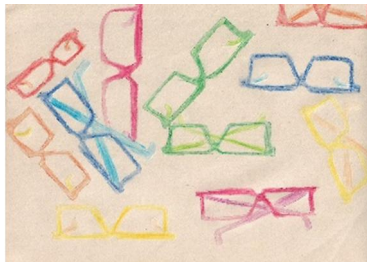
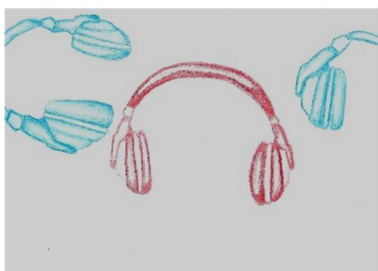
O mesmo exercício com diferentes suportes e meios riscadores:
Exercícios de alguns alunos



Processo análogo para o exercício 3 - **Análise Estrutural da Forma**, tendo sido já escolhido o objeto artefacto. Exercícios de alguns alunos:

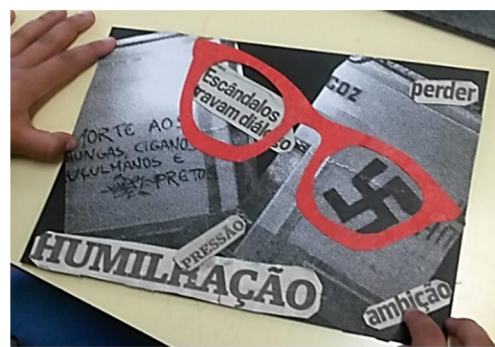
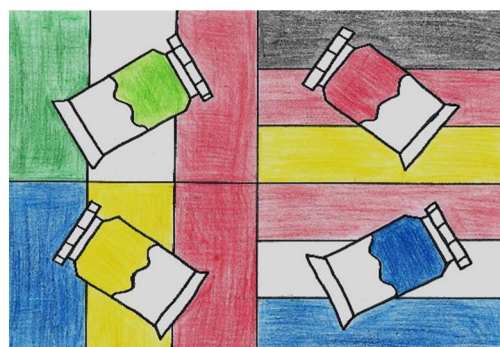


Desenhos com diferentes suportes e meios riscadores



Após o visionamento do diaporama sobre Cubismo e Pop Art os alunos iniciaram o último exercício **4- Composição Plástica**.

Alguns trabalhos finais dos alunos:



Trabalho de um aluno com a elaboração do conceito.



Conceito

Esta obra artística alerta-nos para o facto de
passarmos demasiado tempo em frente do computador e do telemóvel
em detrimento do convívio com os amigos e a família.

As redes sociais e os jogos criam dependências.

Para este trabalho utilizei
algumas imagens da Europa e técnicas de recorte e colagem
usadas no cubismo.

Capítulo III – Apresentação, análise e discussão dos resultados

1. Apresentação do conteúdo das reflexões dos alunos na disciplina de Educação Visual

Neste ponto da investigação são transcritos alguns excertos das citações, presentes nas reflexões, que compõem os portefólios dos alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Básico, ao longo de um período.

A identificação de cada aluno é representada por uma letra que corresponde ao exercício a que respeita a citação seguido do número da turma,

Na realização do primeiro exercício, quando lhes foi pedido uma reflexão sobre os pontos fortes e as áreas de melhoria dos seus trabalhos, os alunos simplesmente não a realizaram. Uma vez que não estavam habituados e havia vocabulário e conceitos novos a adquirir, foi realizada uma ficha específica para a reflexão onde foram colocados os objetivos daquele exercício específico, para melhor orientação dos alunos.

Numa fase inicial a reflexão usada no Portefólio de Aprendizagem serviu, por parte dos alunos, para constatação de coisas tão simples como a necessidade de concentração nas aulas, a redução de interrupções desnecessárias (competências transversais) e, progressivamente sentirem que podiam, de alguma forma, conduzir as suas aprendizagens, trabalhar mais, tanto na aula como em casa, repetir os exercícios, pesquisar. Progressivamente chegaram aos objetivos específicos da disciplina, aplicando conceitos e linguagem específica referente às técnicas de representação e de expressão e aos objetivos do portefólio de aprendizagem que, em última análise, conduziu a uma maior autonomia das aprendizagens, permitindo um papel mais ativo e construtivo nas suas formações.

As seguintes reflexões são distribuídas por A, B, C e D e dizem respeito a quatro momentos de autoavaliação orientada com os objetivos dos exercícios correspondentes.

• **Reflexão A** – autoavaliação referente ao exercício **Desenho de observação** de sólidos geométricos, alguns alunos (7 em 30) mencionam que, **o que mais me ajudaria seria...** “ter mais ajuda dos professores” **Aluno A31**. Muito dependentes dos professores, os alunos revelam pouca autonomia e insegurança. Apercebem-se das suas dificuldades e, apesar de saberem que se pretendem traços à mão levantada, oito alunos reclamam “o uso da régua” **Aluno A26**, “poder usar régua para desenhar as linhas auxiliares” **Aluno A8**. Alguns alunos compreendem melhor o que se pretende e referem: “não ter o vício de colocar o cotovelo na mesa” **Aluno A27**, como estratégia para se obter traços os mais retilíneos possíveis à mão levantada. Verifica-se a aplicação de vocabulário específico da disciplina e conceitos novos: “alguém explicar como

fazer a análise da forma” **Aluno A29**; “ter maior noção a desenhar a perspetiva” **Aluno A30**, e, chegam à conclusão de que era necessário “haver mais tempo e menos interrupções dos colegas” **Aluno A5**, “estar mais concentrado” **Aluno A1**, “treinar mais em casa” **Aluno A25**, “treinar mais a perspetiva” **Aluno A20**.

Relativamente aos objetivos propostos pelo exercício **Desenho de Observação de sólidos geométricos**, consideraram mais difícil dominar algumas técnicas de representação tais como: a perspetiva (catorze alunos) e o desenho de vistas (cinco alunos).

- **Reflexão B** - autoavaliação referente ao exercício **Desenho de mancha** de sólidos geométricos, alguns alunos (7 em 30) mencionam que, **o que mais me ajudaria seria...** “desenhar em casa” **Aluno B9**, “treinar mais em casa com outros objetos” **Aluno B2**. Os alunos ganham uma nova consciência, nenhum aluno sugere mais ajuda dos professores e percebem que podem dar o seu contributo trabalhando mais para melhorar as técnicas de representação e de expressão e que para isso é necessário “haver mais silêncio na sala e concentração” **Aluno B8**. Também se verificam menos alunos a solicitar o uso da “régua porque assim o desenho fica mais bonito” **Aluno B21**.

Relativamente aos objetivos propostos pelo exercício **Desenho de mancha** de sólidos geométricos, consideraram mais difícil dominar algumas técnicas de representação e de expressão, tais como: o desenho de mancha (treze alunos), a perspetiva (onze alunos) e o desenho de vistas (um aluno). Comparativamente também neste ponto se verificam progressos, na medida em que estão a compreender melhor o desenho de vistas, assim como a perspetiva. Paralelamente também os seus trabalhos o demonstram.

Na reflexão seguinte, sete alunos não a realizaram por terem participado na montagem da “Semana d’Artes”. No entanto surgem diversas frases que sugerem a continuação de progressão. A ideia de que desenhar é coisa inata e nada podem fazer começa a desvanecer.

- **Reflexão C** - autoavaliação referente ao exercício: **Análise estrutural da forma**

Alguns alunos (7 em 30) mencionam que, **o que mais me ajudaria seria...** “Desenhar várias vezes o objeto” **Aluno C25**; “treinar mais o desenho de observação” **Aluno C8**; “ter uma visão melhor dos objetos” **Aluno C6**; “observar e desenhar melhor” **Aluno C18**; “melhorar a interpretação visual” **Aluno C24**.

Consideram difícil o desenho de mancha (3 alunos); a perspetiva (9 alunos) e o desenho de vistas (7 alunos). Continuando a verificar-se alguma progressão.

• **Reflexão D** – autoavaliação da unidade de trabalho: **Composição Plástica**

As três reflexões anteriores serviram também para preparação da reflexão final da unidade de trabalho. Nas reflexões anteriores muitas perguntas tinham apenas como resposta uma palavra, nesta reflexão, ainda que minimalista, surgem respostas um pouco mais completas, com aplicação de conceitos e vocabulário específico, de que são exemplo os seguintes alunos:

Aluno D2

Acho fácil... “Observar e interpretar o meu objeto, utilizar as aguarelas e as formas geométricas e geometrizar as formas de tudo o que me rodeia”.

Acho difícil... “fazer linhas de contorno, os valores lumínicos e a sombra própria e projetada.

O que me ajudaria seria... (não realizou este ponto)

Aluno D7

Acho fácil... “a técnica da Pop Art”

Acho difícil... “organizar o meu trabalho”

O que me ajudaria seria... “conseguir pintar melhor, mas vou começar a pintar mais em casa”.

Aluno D5

Acho fácil... “decompor o objeto”

Acho difícil... “conjugar tudo num só trabalho, conjugando as cores”

O que me ajudaria seria... “ter mais tempo”

Aluno D30

Acho fácil... “realizar o desenho do objeto”

Acho difícil... “geometrizar o objeto”

O que me ajudaria seria... “ter mais criatividade”

Aluno D24

Acho fácil... “utilizar os materiais”

Acho difícil... “utilizar as técnicas”

O que me ajudaria seria... “aprender melhor a geometrização”

Aluno D20

Acho fácil... “escolher as cores”

Acho difícil... “desenhar em ponto grande”

O que me ajudaria seria... “treinar mais”

2. Apresentação dos resultados dos inquéritos por questionário

Foram realizados dois Inquéritos por Questionário individuais aplicados em dois momentos diferentes, com perguntas fechadas e abertas. O primeiro questionário a 13 de abril de 2016 e o segundo questionário sob a forma de autoavaliação foi aplicado a 1 de junho de 2016.

Uma das perguntas é repetida com vista à análise da progressão, trata-se de verificar se os alunos conhecem o portefólio de aprendizagem enquanto instrumento de trabalho e se sabem o seu conceito.

Inicialmente, o projeto de investigação apontava para a realização de um Portefólio de Aprendizagem em suporte digital, de grande valor para a literacia mediática dos alunos. Após levantamento dos recursos disponíveis na escola verificou-se a impossibilidade de utilização da sala de informática, assim como o acesso à Internet pois apresentava problemas de rede. Ainda assim foi realizado um questionário com vista, também, à sondagem de recursos tecnológicos que os alunos pudessem apresentar. Constatou-se que nem todos dispunham de equipamento tecnológico nem internet, pelo que o Portefólio de Aprendizagem foi trabalhado apenas em suporte de papel – capa de ferragens.

2.1. Inquérito por questionário nº1

Numa turma de trinta alunos do 7º ano, responderam ao Inquérito vinte e sete alunos, 11 raparigas e 16 rapazes, com idades compreendidas entre os doze e os treze anos.

Na disciplina de Educação Visual, nos dois últimos anos, verifica-se que não há níveis inferiores a três e houve algumas melhorias do 5º para o 6º ano, revelando algum gosto pela disciplina.

	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Nº alunos – 5º ano	16	9	1
Nº alunos – 6º ano	12	11	4

Apenas três alunos dizem realizar uma atividade extra curricular ligada às Artes Visuais.

Da pergunta aberta que foca qual a importância da disciplina e o que poderia ser melhorado segundo os seus pontos de vista, as respostas que mais se salientam são:

“Ajuda-nos a aprender a expressar-nos”

“A aprender a desenhar”

“Importante para a nossa vida. Sabermos olhar para a arte”

“Ajuda-nos a aprender a desenhar”

“Aprender a comunicar de diferentes formas”

“Importante para quem quer seguir Artes”

“Aprende-se a apreciar a natureza”

“É importante pois permite conhecer o mundo, nós estudantes devemos conhecer um pouco de tudo”

“É importante porque nos ajuda aperceber a realidade e o mundo em que vivemos e ajuda a conseguir expressá-lo no papel.”

“Aprender mais sobre o desenho, para termos uma noção de como é que as coisas se fazem”

“Aprendermos técnicas para desenhar”

Como sugestão de melhoria das aulas de Educação Visual, os alunos apontam para as seguintes situações:

“Melhorar as participações nas aulas”

“Os alunos conversarem menos, melhorar o comportamento”

“Trabalhos com identidade pessoal”

“Trabalhos de grupo”

“Aulas mais práticas e menos teóricas”

“Mais aulas de pintura (ex. guache) e composições gráficas de um objeto”

“Desenhar a natureza”

“Colagens e outras técnicas”

Quanto à questão que aborda o conhecimento sobre o portefólio de aprendizagem e o que sabem sobre o seu conceito, vinte e três alunos respondem que sim, mas quando se pergunta pelo seu conceito, treze alunos remetem para a ideia de arquivo morto, “que serve para guardar os trabalhos numa pasta”, dez alunos focam a questão da organização “ajuda na organização de um trabalho” e que quando consultados permitem a aprendizagem “quando se vai ver as folhas lá atrás dá para aprender”. Apenas dois alunos se aproximam mais do conceito dizendo que se trata de “refletir sobre os trabalhos realizados, colocando-os organizadamente”, “onde se organizam vários trabalhos, onde se fazem reflexões sobre os trabalhos realizados”.

Quanto ao equipamento tecnológico mais usado verificou-se que é o telemóvel e que todos têm conta no Facebook quando 19 alunos não têm idade para o efetuar, sendo esta rede social de eleição para quase metade da turma, merecendo esta situação por si só ser objeto de estudo.

Muito poucos alunos tinham autorização para trazer o computador para as aulas e devido a problemas de rede não foi possível aceder à internet, juntamente com a falta de mais salas equipadas com computadores, esgotaram-se as hipóteses de trabalhar o Portefólio Digital, tendo sido o projeto enveredado para Portefólio de Aprendizagem em suporte de papel – capa de ferragens.

2.2. Inquérito por Questionário nº 2 – Autoavaliação final de período

Nesta autoavaliação final do período, relativa à utilização do portefólio de aprendizagem, enquanto instrumento de trabalho da unidade: Composição Plástica, foi realizada uma reflexão final sucinta de todo o processo.

Das perguntas abertas realizadas na autoavaliação dos alunos foi possível agrupar respostas iguais ou com o mesmo significado.

A pergunta seguinte foi subdividida em três para melhor tratamento de dados:

1 - Qual foi o trabalho mais exigente do teu portefólio? Como ultrapassaste esse desafio? Como te sentes, como aluno, por ter completado esse trabalho?

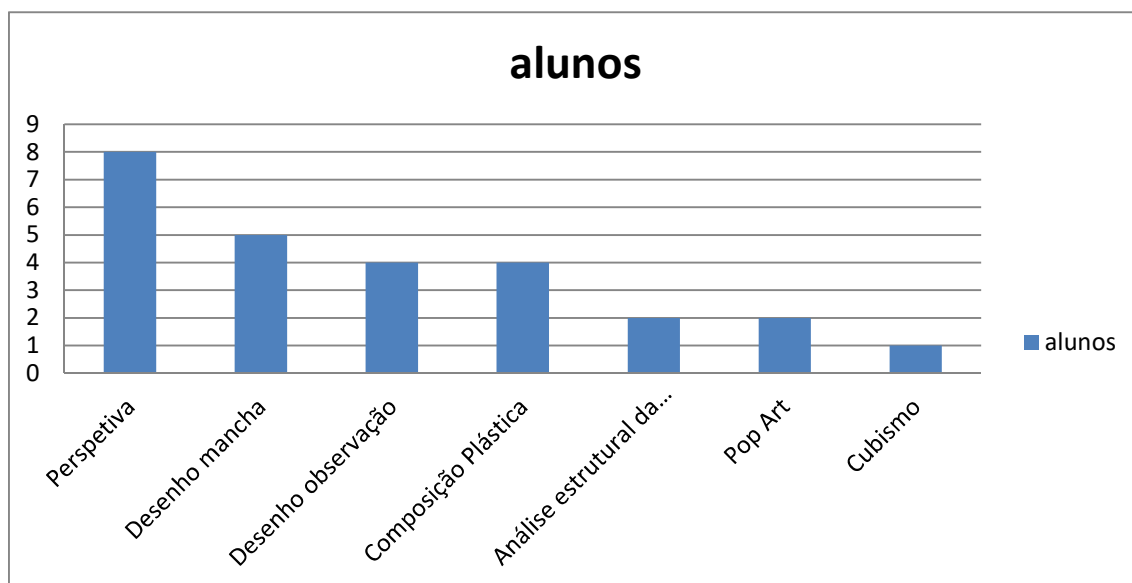


Gráfico nº1.1 - Qual foi o trabalho mais exigente do teu portefólio?

No gráfico nº1.1, constatamos que as técnicas de representação e de expressão são considerados o trabalho mais exigente. Dos 30 alunos da amostra, 8 consideram a perspetiva como o trabalho mais exigente, seguindo-se o desenho de mancha com 5 alunos e o desenho de observação com 4 alunos.

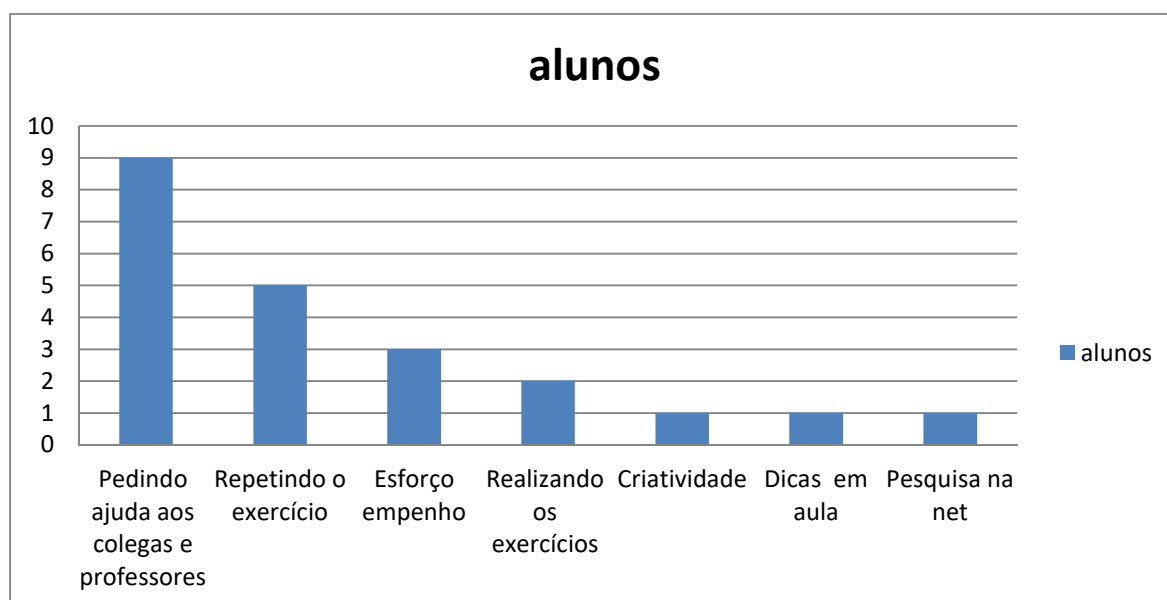


Gráfico nº1.2 - Como ultrapassaste esse desafio?

Relativamente aos dados obtidos do modo como ultrapassaram o desafio, 9 alunos referem a ajuda de professores e colegas. Verifica-se por um lado alguma dependência, mas

também se pode constatar que os restantes itens remetem para algumas estratégias que contribuem para a autonomia da aprendizagem, nomeadamente: ...“repetindo os exercícios” (5 alunos); ...”com esforço e empenho” (3 alunos) ”; ...”realizando os exercícios propostos pela professora” (2 alunos); ...”criatividade” (1 aluno); ...“vendo dicas demonstradas em aula (1 aluno)” e “pesquisa na net” (1 aluno).

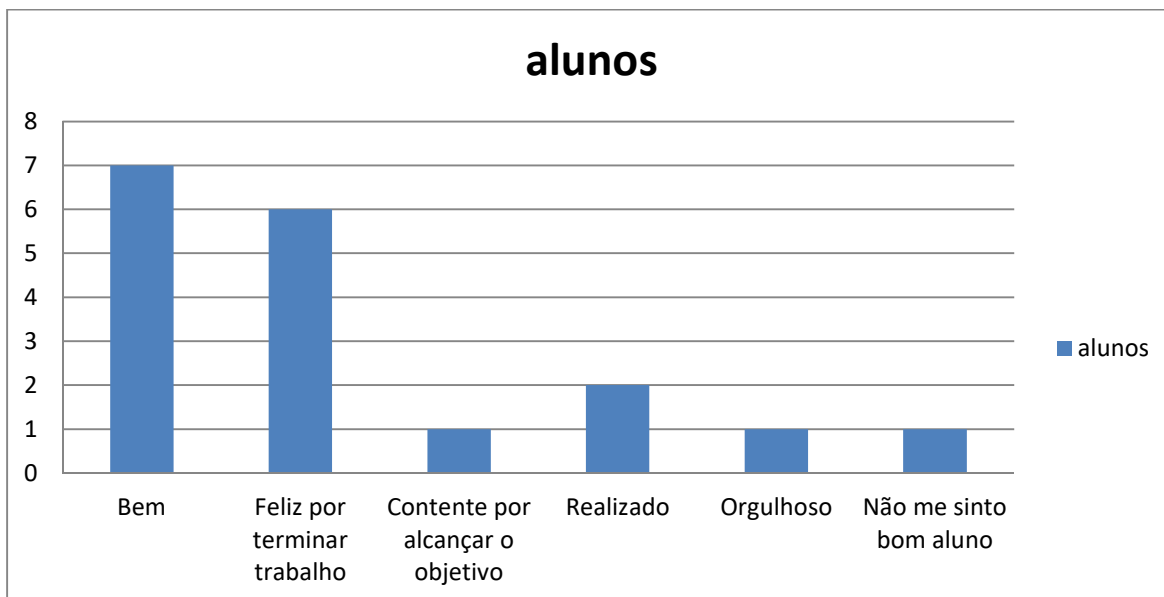


Gráfico nº1.3 - Como te sentes, como aluno, por ter completado esse trabalho?

Quando questionado como se sente, como aluno, por ter completado esse trabalho, 17 alunos que respondem positivamente, 7 alunos dizem que se sentem “bem”, “felizes por terminar o trabalho” (6 alunos), “contente por alcançar o objetivo” (1 aluno), “concretizado”, “orgulhoso” e ”Realizada”. Apenas um diz que não se sente bom aluno.

Quanto à pergunta:

5 - Indica algumas estratégias que te auxiliaram na tua aprendizagem.

Nº Alunos	Estratégias que te auxiliaram na tua aprendizagem
6	Estar com atenção nas aulas
4	Fazer desenhos em casa
4	Pesquisa na internet
4	Exercícios de aquecimento
3	Imaginação
2	Ajuda dos professores
2	Utilização de linhas estruturais
2	Reflexão
2	Colagem
1	Utilização de sólidos

1	Decalque
1	Lápis aguareláveis
1	Visualização de links fornecidos pela professora
1	Composição plástica
1	Estudos no caderno
1	Apoio de todos

Apenas dois alunos indicam a prática da reflexão como estratégia de aprendizagem. Porém, grande parte dos dados seguintes são resultantes da reflexão, de que é exemplo a importância de “estar com atenção nas aulas” (6 alunos), facto constatado nas reflexões anteriores, mas agora em maior número.

Quinze alunos apontam para a importância da componente prática / utilização de técnicas: “fazer exercícios de aquecimento” (4 alunos); “fazer desenhos em casa” (4 alunos); “utilização de linhas estruturais” (2 alunos); “colagem” (2 alunos); “decalque” (1 aluno); “lápis aguareláveis” (1 aluno) e “estudos no caderno” (1 aluno).

Quatro alunos indicam o recurso da internet como fonte de informação e um aluno, a visualização de links fornecidos pela professora para a realização de exercícios.

Apenas 2 alunos referem a ajuda dos professores e um aluno o apoio de todos.

Estes dados são indicadores de uma autonomia que não se verificava antes das reflexões. É unânime o facto de sentirem necessidade de trabalhar mais, não só porque começaram a aprender a detetar áreas de melhoria – refletir sobre - como também se sentem munidos de ferramentas para o poderem fazer.

Nas reflexões iniciais os alunos eram muito dependentes dos professores, gradualmente começam a pensar melhor sobre as suas dificuldades, fazendo melhor uso das ferramentas disponíveis o que resultou numa maior autonomia.

Relativamente à pergunta:

3 – Observando o teu portefólio com atenção, do princípio ao fim, de que forma evoluíram as tuas reflexões? Indica o que aprendeste sobre o teu processo de aprendizagem. Verifica-se uma maior consciencialização da importância da reflexão.

- 19 Alunos referem que as suas reflexões foram evoluindo:

“As minhas reflexões foram evoluindo, pois no início, às vezes, eu só escrevia uma palavra.”

“Aprendi que fazer um desenho não é só desenhar.”

“As reflexões foram tornando-se mais completas, aprendi que apenas se consegue alcançar o objetivo com prática e esforço.

“As reflexões foram ficando mais completas e interessantes.”

“Evoluíram, pois nos primeiros desenhos não conseguia desenhar um paralelepípedo e agora já sei.”

- Alguns alunos também estabelecem paralelos entre conhecimento teórico e conhecimento prático:

“Fui aprendendo mais e desenhando melhor.”

“As minhas reflexões foram ficando progressivamente mais completas e realistas. Aprendi a fazer traços mais retos e desenhar à vista ao longo do tempo e conseguir descrevê-los nas reflexões.”

“ As reflexões foram melhorando pouco a pouco e as minhas dificuldades foram diminuindo. Aprendi a desenhar linhas paralelas e várias técnicas de desenho.”

“ Penso que as minhas reflexões foram evoluindo tal como o meu desenho.”

“As minhas reflexões evoluíram, no sentido em que, cada trabalho que realizei tinha algo relacionado com os anteriores e por isso já não escrevia as dificuldades anteriores nas reflexões seguintes.”

- Dois alunos constatarem o contributo da reflexão na superação de obstáculos:

“Comecei a ter menos dificuldade no trabalho. Aprendi que não devo desistir de conseguir realizar bem os trabalhos em que tenho mais dificuldade.”

“As minhas reflexões evoluíram, aprendi que não devo ir pelo caminho mais fácil, mas sim por aquele que me leva ao sucesso.”

- Dois alunos acham que as suas reflexões não evoluíram por falta de trabalho

“As minhas reflexões não evoluíram, pois tenho de trabalhar mais.”

- Apenas um aluno considera as reflexões desnecessárias.

“Evoluíram de forma curta, pois acho desnecessário, cada um sabe o que tem de melhorar e não era preciso no papel.”

Quanto à pergunta:

4 - Qual foi para ti o interesse do Portefólio de Aprendizagem, foi-te útil?

Dos 30 alunos, 27 realizaram a autoavaliação e 26 responderam à pergunta. Dos 27 alunos, 24 consideram o Portefólio de Aprendizagem útil, os restantes 3 alunos consideram não ser muito útil, alegando que já tinham uma capa de arquivo (arquivo morto), ou porque simplesmente não simpatizaram. Dos 24 alunos que acharam o portefólio útil, os mais relevantes são:

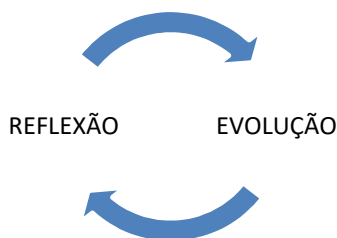
- 11 Alunos referem como principal importância o facto de o portefólio de aprendizagem permitir visualizar a sua **evolução**. A revisão dos trabalhos (resultante da **reflexão**) permite ver os erros, perceber onde melhorar, estudar mais em casa, e, por conseguinte, aprender com mais facilidade (revelando mais autonomia no processo de aprendizagem).

“Foi verificar a evolução dos trabalhos, guardar as pesquisas, as reflexões, ou seja, tudo o que me ajudou a melhorar os meus trabalhos.”

“Foi-me útil para aprender mais coisas e para estudar mais em casa, para melhorar os meus desenhos.”

“Sim, foi muito útil para eu perceber a minha evolução e também para perceber o que é um trabalho completo”.

“Foi útil para ver a minha evolução ao longo do período, através dos vários trabalhos que fiz”.



- 6 alunos fizeram referência à importância da **organização** do portefólio para a percepção da sua própria evolução (resultante da reflexão).

“O Portefólio foi-me útil, pois tenho os desenhos organizados e a matéria organizada.”

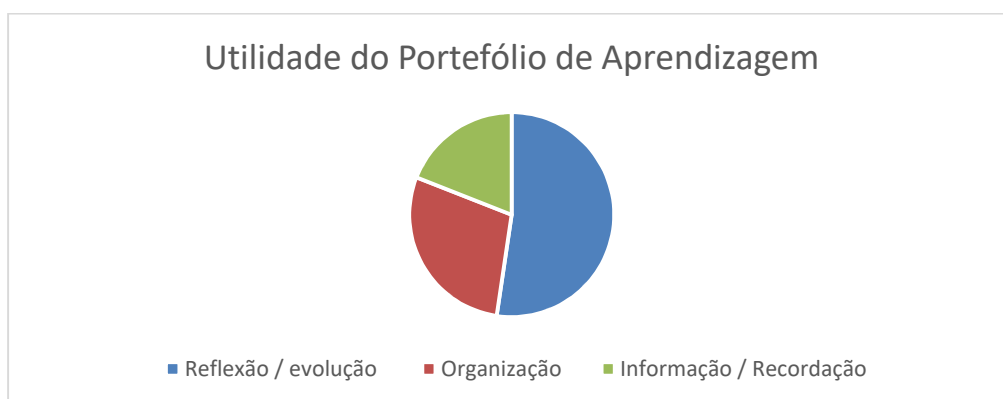
“Foi-me útil para organizar os trabalhos e perceber o que melhorei do princípio ao fim.”

De facto, uma capa de ferragens desorganizada não permite facilmente a percepção da evolução da aprendizagem do aluno, assim como a ausência de reflexão contribui para o arquivo morto.

- 4 Alunos referem a importância de poder consultar o portefólio como fonte de **informação** (ajuda) e também como **recordação**, demonstrando estima por um trabalho que acharam difícil, mas que conseguiram superar.

“Para mim foi muito útil pois assim posso recordar os meus desenhos.”

“Foi muito interessante, pelo que, é como se fosse um álbum de tudo o que fiz este período.”



Quanto à pergunta:

5 - Sabes o que é um Portefólio de Aprendizagem?

5.2 – Caso tenhas respondido afirmativamente, neste último item, diz o que pensas acerca do seu conceito.

Dois alunos respondem que não. Dos 25 alunos que responderam afirmativamente, 18 alunos aproximaram-se significativamente do conceito de Portefólio de Aprendizagem, tendo definido do seguinte modo:

“O Portefólio de Aprendizagem serve para refletir a evolução da aprendizagem.”

“Eu penso que o Portefólio de Aprendizagem ajuda as pessoas a aprender com os seus erros.”

“O Portefólio de Aprendizagem serve para observar como evoluímos através dos trabalhos realizados e o que podemos melhorar.”

“O Portefólio de Aprendizagem é uma capa ou dossiê em que podemos guardar os nossos trabalhos de maneira que, quando os virmos, verificamos a evolução dos mesmos.”

“Penso que é um arquivo onde se guardam trabalhos e se diz o que se pensa sobre estes e se observa a evolução dos trabalhos e as respetivas reflexões ao longo do tempo.”

“O portefólio de aprendizagem serve para organizar os trabalhos e sabermos o que fazemos nas aulas e ver as coisas que estão mal ou incompletas”.

Dos mesmos 25 alunos que responderam afirmativamente, 6 alunos definem Portefólio de Aprendizagem como sendo um local onde se guardam trabalhos – remetendo portanto para o conceito oposto – o de arquivo morto. Um aluno aponta para a necessidade de precisar do Portefólio de Aprendizagem mais tarde.

“Um portefólio é uma espécie de capa onde se guarda e apresenta vários patamares de um trabalho”.

“Para guardar o que aprendemos.”

Comparando estes resultados com a mesma pergunta contemplada no primeiro inquérito realizado à turma, verifica-se que houve progressão, pois inicialmente 17 alunos não sabiam o seu conceito, 10 alunos aproximaram-se do conceito e apenas 2 sabiam a definição.

Tendo em conta o trabalho apenas do 3º período, 11 alunos melhoraram a sua avaliação: quatro alunos subiram para o nível 5 e sete alunos para o nível 4. Apenas um aluno desceu de nível 4 para nível 3. Quanto ao nível atribuído no final do ano, o qual faz a média dos 3 períodos, subiram apenas dois alunos: um aluno de nível 4 para nível 5 e outro aluno de nível 3 para nível 4.

Perante este facto pode-se constatar o empenho e dedicação dos alunos na utilização do Portefólio de Aprendizagem, enquanto instrumento de trabalho, na unidade: Composição Plástica.

3. Análise e discussão dos resultados apresentados

Tendo em conta a pergunta de partida que norteou os objetivos para a realização da presente investigação, foram apresentados e analisados os dados que permitiram a triangulação das informações obtidas.

Com os dados obtidos no presente estudo é possível ter uma visão mais próxima do trabalho desenvolvido, na disciplina de Educação Visual, pelos alunos da turma em estudo.

As reflexões, resultantes das autoavaliações usadas no portefólio de aprendizagem, são a parte principal do trabalho empírico, onde foi possível obter a narrativa dos alunos do seu percurso de aprendizagem. Os dados apresentados pelos questionários (com perguntas abertas e fechadas) complementam o estudo apresentado. As citações dos alunos traduzem evidências, onde é possível verificar a evolução reflexiva ao longo do processo individual de

desenvolvimento cognitivo, pelo que se depreende que o portefólio de aprendizagem permite a estimulação e desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva.

Da análise resultante é possível constatar a forma como os alunos identificam as áreas fortes e as áreas de melhoria, como as superam, tornando evidente o seu desempenho. É possível compreender o modo como o aluno se envolve na regulação da sua aprendizagem e constrói o seu conhecimento, revelando-se mais autónomo e responsável.

Os alunos não estavam habituados a este método de trabalho, sendo que, inicialmente as reflexões contribuíram para a constatação da importância do cumprimento de competências transversais e interiorização da ideia de que podiam conduzir as suas aprendizagens. Os alunos ganharam uma nova consciência, percebem que podem dar o seu contributo trabalhando mais para melhorar as técnicas de representação e de expressão e que para isso é necessário “haver mais silêncio na sala e concentração” Aluno B8. Progressivamente foram alcançando os objetivos da disciplina, aplicando conceitos e linguagem específica referente a técnicas de representação e de expressão, analisaram movimentos artísticos, realizaram reflexões e revelaram atitude crítica e criativa – durante o trabalho e no culminar das suas composições plásticas. O portefólio de aprendizagem conduziu a uma maior autonomia das aprendizagens, permitindo um papel mais ativo e construtivo na formação do aluno.

Pelos resultados obtidos depreende-se que os alunos consideram benéfico a utilização do portefólio de aprendizagem na aquisição de competências, uma vez que permite registar e refletir sobre o processo, traçando uma narrativa, representando a construção de conhecimentos.

Verifica-se que a capacidade reflexiva e crítica dos alunos contribui para consciencialização do seu processo de trabalho, resultando na melhoria das práticas educativas.

Nem todos os alunos apresentaram o mesmo grau de envolvimento na utilização do portefólio de aprendizagem. Porém, houve uma melhoria significativa nos seus trabalhos e nas suas autoavaliações/reflexões escritas, usadas no portefólio, que contribuem para a consciencialização do seu desenvolvimento pessoal.

A implementação de práticas reflexivas não só permite o desenvolvimento cognitivo como também é determinante para o crescimento pessoal do aluno. Neste sentido depreende-se uma aproximação à génese do referencial freireano no que diz respeito à promoção do entendimento crítico no aluno de forma a permitir a melhoria das suas práticas.

Alguns alunos estabelecem paralelos entre conhecimento teórico e conhecimento prático “As reflexões foram melhorando pouco a pouco e as minhas dificuldades foram diminuindo. Aprendi a desenhar linhas paralelas e várias técnicas de desenho.” Neste sentido

depreende-se uma aproximação à valorização da experiência em que os três filósofos se encontram Dewey, Freire e Eisner. Segundo Dewey, citado por Ana Mãe Barbosa, experiência é conhecimento, já para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar conhecimento. Eisner destaca a experiência do mundo empírico, a dependência do nosso sistema sensorial biológico (extensão do nosso sistema nervoso).

No que diz respeito ao processo de avaliação, na modalidade formativa, pode-se constatar que a prática reflexiva permite ao aluno estar mais consciente do seu processo de aprendizagem, pois permite regular, organizar e esquematizar as várias etapas envolvidas e não apenas estar focado nos seus resultados. A avaliação formativa, ao encontrar-se integrada nas diversas vertentes do estudo permite recolher dados, observar e refletir continuamente sobre o processo de ensino aprendizagem, afastando-se da ideia de ensino depositário ou “bancário” como Freire o nomeia.

Foi também tido em conta, neste estudo, o trabalho de projeto, não apenas como uma opção puramente metodológica, mas como um modo de repensar a função da escola, flexível, que vá ao encontro das necessidades em sala de aula e do contexto escolar, mais concretamente – “um estudo em profundidade sobre um tópico”, que se articula com as perspetivas de Hernandez. O portefólio é visto por Moura como: o instrumento mais adequado para a avaliação de um projeto de trabalho, uma vez que ele representa a reconstrução do processo vivido e a reflexão do aluno sobre a sua aprendizagem.

Nesta linha, a contribuição de diferentes autores são determinantes na fundamentação do estudo apresentado, uma vez que apontam para práticas pedagógicas que visam a autorregulação das aprendizagens, segundo uma prática reflexiva, através da utilização do portefólio de aprendizagem.

Desta forma, depreende-se que, este instrumento de trabalho resulta numa reflexão das aprendizagens realizadas pelos alunos na disciplina de Educação Visual, pois espelha como todo o processo foi refletido e construído, tornando-se evidente o esforço e empenho individual, contribuindo para um melhor desempenho e motivação do aluno. Os alunos referem como principal importância o facto de o portefólio de aprendizagem permitir visualizar a sua evolução. A revisão dos trabalhos (resultante da reflexão) permite ver os erros, perceber onde melhorar, estudar mais em casa, e, por conseguinte, aprender com mais facilidade, revelando mais autonomia no processo de aprendizagem – o interesse do portefólio “foi verificar a evolução dos trabalhos, guardar as pesquisas, as reflexões, ou seja, tudo o que me ajudou a melhorar os meus trabalhos.”...”As minhas reflexões foram ficando progressivamente mais

completas e realistas. Aprendi a fazer traços mais retos e desenhar à vista ao longo do tempo e conseguir descrevê-los nas reflexões.”... “Comecei a ter menos dificuldade no trabalho. Aprendi que não devo desistir de conseguir realizar bem os trabalhos em que tenho mais dificuldade.”

De acordo com Cury (2015, p. 17):

A educação clássica muito raramente ensina aos alunos as ferramentas básicas para que aprendam, desde a mais tenra infância, a capacidade de filtrar estímulos stressantes, proteger a emoção, gerir os pensamentos, pensar antes de reagir, ser resiliente e, deste modo, alicerçar o Eu como gestor psíquico e aliviar, pelo menos um pouco, os graves sintomas da Síndrome do Pensamento Acelerado. Muitas escolas na América, na Europa e na África e na Ásia conseguem formar técnicos com mestria, mas têm um débito enorme na formação de pensadores capazes de desenvolver mentes livres e emoções saudáveis.

Para Efland as artes visuais têm capacidades próprias para expressar emoções e sentimentos através de símbolos que não pertencem às áreas verbais mas às áreas das imagens. São dimensões integrantes da educação artística o desenvolvimento das capacidades cognitivas e das emoções. No entanto, existem outras capacidades igualmente importantes como o conhecimento das identidades e patrimónios, a preservação cultural, o entendimento da informação e a atitude crítica e reflexiva que conduzem à capacidade de resposta e de atuação no meio. A arte promove o desenvolvimento dos alunos, na estimulação da sensibilidade e da criatividade, proporcionando a consciência crítica e reflexiva perante as suas práticas.

Eisner, Hernandez e Fowler também salientam os contributos da arte no sentido de promoverem a aquisição de competências de resolução de problemas, o desenvolvimento da perceção, da expressão e do pensamento crítico.

Perante os resultados obtidos na utilização do portefólio de aprendizagem, verifica-se que os alunos, progressivamente, integraram o método de trabalho como recurso de aprendizagem. Verifica-se uma melhoria da qualidade técnica e expressiva, uma boa apresentação final do trabalho e melhoria do comportamento.

Mediante a prática do pensamento reflexivo dos alunos como fator de sucesso na disciplina de Educação Visual, foi possível verificar a importância do portefólio de aprendizagem como instrumento de trabalho no processo de ensino aprendizagem.

Considerações finais

Perante uma sociedade multicultural, com grandes avanços tecnológicos, entre muitas outras transformações, as turmas apresentam-se hoje cada vez mais heterogéneas, pelo que é necessário reformular meios de diagnóstico no sentido de conhecer melhor os alunos (a considerar também as inteligências múltiplas de Gardner) por forma a reestruturar e adequar o programa curricular às suas necessidades e motivações, não só ao nível de conhecimentos, mas também dos interesses pessoais e socioculturais.

Torna-se fundamental que o aluno possa aceder a uma educação que lhe possibilite trabalhar dinâmicas de desenvolvimento das suas competências através de práticas reflexivas.

Segundo Einstein citado por (Fernandes, 2001), a escola devia desenvolver nos jovens aquelas qualidades e capacidades que são de valor para o bem-estar da comunidade. Em 1952, acrescentou:

Não é suficiente ensinar uma especialidade a um homem. Através disto ele pode tornar-se uma espécie de máquina útil mas não uma personalidade harmonicamente desenvolvida. É essencial que o estudante adquira o entendimento e a sensibilidade vivencial do belo e do bem moral...é também vital para uma educação válida que se desenvolva o pensamento crítico independente nos jovens...

Reconhece-se a importância da reflexão para a aprendizagem, para a formação pessoal e social e dos alunos, mas surgem dificuldades quando se passa à fase de organização de procedimentos. Concorde-se que o envolvimento dos alunos na avaliação possa ser muito formativo, mas depois torna-se difícil instituir práticas que promovam esse tipo de autoavaliação, muitas vezes posta em prática apenas em finais de períodos.

Uma avaliação formativa de sucesso supõe que se corram riscos, se elaborem instrumentos didáticos, se inventem situações de aprendizagem e de avaliação, sempre com a preocupação de compreender para melhor acompanhar um percurso de aprendizagem.

Nesta linha, da necessidade em investir em instrumentos de avaliação diferentes e diferenciados, o portefólio de aprendizagem apresenta-se como ferramenta pedagógico-didática que amplia e diversifica a formação dos alunos, que estimula o pensamento reflexivo, a competência da organização e de tomada de decisão, a capacidade de autoavaliação e de construção de aprendizagens.

A problemática que serviu de base a este estudo teve como objetivo reconstituir percursos e desenvolver novos projetos em torno de situações de aprendizagem. Este trabalho de investigação procurou dar a conhecer o estudo de práticas pedagógicas de uma turma do

ensino básico, utilizando o portefólio de aprendizagem como instrumento de trabalho, com vista ao desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica, como forma de resposta às mais recentes exigências sociais.

Tendo em conta a análise dos resultados obtidos pode-se constatar que a reflexão permite que os alunos tomem consciência do processo de ensino-aprendizagem. Ao analisarem as suas áreas fortes e áreas de melhoria, os seus avanços e recuos, a procura de problemas por forma a encontrar soluções, permite desenvolver mecanismos que melhoram a eficácia da ação.

De salientar a importância e valor das artes visuais na formação integral dos alunos, pelo desenvolvimento que promove em aspetos cognitivos, emotivos, criativos e sociais. Refinar os sentidos e alargar a imaginação, desenvolver a criatividade, é o trabalho que a Arte faz para potenciar a cognição, essenciais para a literacia visual. As artes definem a humanidade, desenvolvem a parte imaterial do ser, reconhecem a capacidade do ser, reforçam a identidade (Fowler).

Os epistemólogos da filosofia da educação alertam-nos também para a importância da arte no sentido de permitir a tolerância à ambiguidade e a exploração de múltiplos sentidos e significações. Não há certo nem errado na arte, o que existe na arte é o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo. Estas características da arte promovem a aceitação da diferença com inúmeras aplicações no nosso mundo real, nomeadamente a inclusão. Permite, muitas vezes, cortar com preconceitos que limitam a exploração de novos caminhos, novas possibilidades. Através da experiência, tentativa e erro, os alunos aprendem a ver o lado positivo do erro. Este exercício exige reflexão crítica que permite aos alunos mudar de direção quando é preciso, serem flexíveis, com vista a uma melhor preparação para o futuro incerto e complexo da nossa era.

Trabalhar artes visuais juntamente com o instrumento de trabalho portefólio de aprendizagem contribuiu para que os alunos, pudessem ter uma experiência de meta cognição contribuindo para o processo de gerar significados e desenvolver leituras pessoais. A educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens.

Como limitações deste trabalho de investigação é apontado o pouco tempo de estudo efetuado, apenas um período e, o pequeno número de alunos que responderam ao inquérito por questionário.

Contudo, é esperado que este trabalho possa contribuir para a continuação de estudos relacionados com a implementação do portefólio de aprendizagem, enquanto instrumento de trabalho que permite a reflexão, autoavaliação e construção de conhecimento durante todo o processo. Que quando bem utilizado pode contribuir para dar novos sentidos e significados para o aprender a aprender, o ensinar e o avaliar. O instrumento por excelência da prática da avaliação formativa e da avaliação formadora que, que em conjunto com as artes permite extrair lições que “não são apenas para os nossos estudantes, elas são também para nós” (Eisner, 2002, p.14).

Bibliografia

- Arnheim, R. (1976). *El pensamiento visual*. Buenos Aires. Eudeba.
- Ambrósio, M. (2013). *O Uso do Portfólio no Ensino Superior*. Petrópolis: Vozes.
- Barrágan, J. M. R. (2005). Educación Artística, Perspectivas Críticas y Práctica Educativa. In Marín, R. V. (ed) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*, pp 43/80. Universidad de Granada e Universidad de Sevilla.
- Barreira, C., Boavida J., & Araújo, N., (2006). Avaliação formativa Novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de pedagogia*. Imprensa da Universidade Coimbra. Ano 40-3, 2006, 095-133. Acedido a 25 de março de 2017, em: <http://hdl.handle.net/10316.2/4472>.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Tese de doutoramento. Acedido a
- Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Investigar em Educação* 4, 21-105. Acedido
- Bernardes, C. & Miranda, F. B. (2003) *Portefólio: Uma Escola de Competências*. Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, D., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia Educação e Cultura, 2009, vol. XIII, nº2. (355-380)
Acedido a 25 de fevereiro de 2014, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividade*. Barcelona Paidós Transiciones.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Creatividad – El Fluir y la Psicología del Descubrimiento y Invención*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Cury, A., (2015). *Ansiedade - Como enfrentar o mal do século*. Lisboa. Editora Pergaminho.
- Despacho Normativo n.º 98-A/92. Diário da República n.º 140, I Série-B, de 20 de Junho. <https://dre.tretas.org/dre/43823/despacho-normativo-98-A-92-de-20-de-junho>
- Dalben, I.L.F. (2004). Formas de Organização do Trabalho Escolar. In: Salgado, M. U.C., Miranda, G.V. (Orgs.). *Veredas; formação superior de professores: módulo 5*, v. 2/SEE-MG, p.23-50. Belo Horizonte: SEE-Mg.

- Dana, N. F. (2015). *Digging Deeper Into Action Research*. USA, Uk: Sage Publications Ltd.
- De Eça, T.T. (2009). Perspectivar o Futuro: o papel central da arte da educação no ensino. In Assis, H. L. & Rodrigues, E. B. T. (Orgs.). *O ensino das artes visuais: desafios e possibilidades contemporâneas*. (pp.107-113). Goiânia – GO, GRAFSET – Gráfica e Editora Ltda.
- De Eça, T.T. (2014). Para além do crepúsculo das artes visuais na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 26, p. 17-27.
- Duarte, J. 2008. Investigação participativa, um género menor? *Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins*. Volume 1. Nº1. (1-13). Acedido a 18 de agosto de 2015 em: <http://www.entrelugares.ufc.br/antigo/numero1/artigospdf/jose.pdf>
- Duarte, J. & Vasconcelos, M. C. (2011). A Função Inalienável das Artes Visuais: *Reflexão a Duas Vozes*. *Revista Lusófona de Educação*, nº18, pp. 173-192. Acedido a 15 de julho de 2015, em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2570>
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Columbia University.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la ment*. Barcelona: Ediciones Páidos Ibérica, S.A.,
- Eisner, E., (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?. Currículo sem fronteiras*, v.8, n.2, pp.5-17.
- Fowler, C. (1996). *Strong Arts, strong Schools*. New York], Oxford: Oxford University Press.
- Freire, P., (2007). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra. Acedido a 10 de junho de 2017, em: <file:///C:/Users/CIDALIA/Desktop/Paulo%20FREIRE%20%20Pedagogia-da-Autonomia.pdf>
- Gardner, (1995). *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, M. J., (2006). Portefólios Digitais: Revisitando os Princípios e renovando as Práticas. Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso- Brasileiro). Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares. CIED. [Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8083/1/Portef%C3%B3lios-digitais-Bolonha.pdf>, consultado em 10 Agosto de 2015.
- Goodson, I. F., Biesta, G., Tedder, M., & Adair, N. (2010). *Narrative Learning*. London and New York: Routledge. Acedido em 1 de setembro de 2015, em: <http://www.ivorgoodson.com/narrative-learning>.
- Goodson, I. F. (n.d.). Currículo, narrativa e o futuro social. University of Brighton, Education Research Centre. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Acedido

- a 17 de agosto de 2015, em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>
- Hernandez, F., (1998). *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Kingore, B., (1993). *Enriching and Assessing All Students – Identifying the Gifted Grades K-6*, Iona, Leadership Publishers Inc.
- Lindström, K. (2006). Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught?. Journal Compilation NSEAD/Blackwell Publishing Ltd. (pp. 53-66) Acedido a 7 de junho de 2017, em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2006.00468.x/pdf>
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto I – Aprendendo por projetos centrados em problemas*. Prto: Afrontamento.
- Leontiev, D. A., (2011). Funções da Arte e Educação Estética. In Fróis, J. P., (Coord). Housen, A., et al (2011). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*. (2nd ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lowenfeld, V. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo, Mestre Jou
- Meier, D. & Schwarz, P., (?). Central Park East Secondary School. p. 57-67.
file:///C:/Users/CIDALIA/Downloads/VAB8339-10194%20(10).pdf
- Marín, R. V. (2011a). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), (211-230). Acedido a 15 de fevereiro de 2015, em: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119951>
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2015). *All You Need To Know About Action Research*. London: Sage Volume 16 Number 17 October 31, 2015.
- Mhurchú, S. N., (2000). Dissertation, *How can I improve my practice as a teacher in the area of assessment through the use of portfolios?* [Disponível em www.jeanmcniff.com/userfiles/.../Siobhan%20Ni%20Mhurchu/si, consultado em 15 fevereiro de 2017.
- Moura, D. P., (2010). *Pedagogia de projetos: Contribuições para Uma Educação Transformada*. Acedido a 1 de setembro de 2015, em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=0>
- O'Farrell, L. & Meban, M. (2003). Arts Education and Instrumental Outcomes: An Introduction to Research, Methods and Indicators. Paper commissioned by UNESCO under contract with the Faculty of Education at Queen's University, Kingston, Canada. Acedido a 7 de março 2017, em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/>
- Perkins, D. N. (1994). *The inteligente eye: Learning to think by looking at art*. Santa

Mónica: The Getty Center for Education in the Arts.

Project Zero 2012. *Perspectives on Learning*. Acedido a 20 de maio de 2017, em: [http://projectzero.gse.harvard.edu/assets/Final_Revised%20PZ_Brochure\(1\).pdf](http://projectzero.gse.harvard.edu/assets/Final_Revised%20PZ_Brochure(1).pdf)

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995) - *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª ed). Lisboa: Gradiva.

Ramos, C., (2014). Artes Visuais e transdisciplinaridade na era da complexidade – uma prática pedagógica continuada. *Revista Lusófona de Educação*, 26, p. 103-122.

REGO, A. & SOUSA, L. (1999) Comportamentos de cidadania do professor: sua importância para a comunidade escolar. *Revista de Educação*, VIII (1), p. 57-63.

Rego, A., (2000). Cidadania docente – o outro lado da lua. *O Professor*, nº69, III Série, pp. 57-59.

Reis, R., (2014). Um olhar sobre o papel das tecnologias da visão na construção de noções e práticas de literacia visual entre os jovens. *Revista Lusófona de Educação*, 26, p. 83-102.

Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Rodriguez, J. M. (2005). Educación Artística, Perspectivas Críticas y Práctica Educativa. In Marín, R. V. (ed) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales* (pp. 43-80). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Roldán, J. & Marín R. V. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Ediciones Aljibe, S.L.

Rubio, F. M., et al (2003). Todo el mundo es un artista. Creatividad, imaginación, percepción visual y otras conductas artísticas. In Marín, R. V. (coord.), *Didáctica de la Educación Artística*. (pp. 107-141). Espanha: Pearson Prentice Hall.

Steers, J. (1996). Evaluation in the Visual Arts a Cross-cultural Perspective . In Boughton, D., Eisner, E. & Lightvoet (Eds.) *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education*. New York: Teachers College Press.

- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014, p.177). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, p. 175-189.
- Silva, M. O., (2011). Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva. *Coleção Ciências da Educação – Aprendizagem e formação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Torrance, E. P. (1966). Torrance Tests of Creative Thinking. Lexington: Personnel Press.
- Torrance, E. P., & Ball, O. (1980). Fourth revision: stream/ined scoring and norms for figural form A. ITCT. Athens: Georgia Studies of Creative Behavior.
- UNESCO. (1990). Conferência Mundial de Educação para Todos. [Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>, consultado em 15 de Agosto de 2015.
- UNESCO, (2007). Relatório de Lupwishi Mbuyamba: Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Acedido em dezembro de 2016, em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio.pdf>.
- UTC RDI TM University of the West of England MA in Education
- Vasconcelos, T. (2006). *Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades*. In 3º Encontro de educadores de infância e professores de 1º Ciclo (41- 48). Porto: Areal Editores.
- Vasconcelos, M. C., Duarte, J. B. & Sousa, O. (2017). *Investigação-ação, um contributo para a melhoria da prática no Ensino Artístico*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. (no prelo)
- Vasconcelos (n.d.) CF. P.43

Apêndices

Apêndice I

Planificação de unidade de trabalho

3.1 – Planificação de unidade de trabalho

7ºC PLANIFICAÇÃO		UNIDADE DE TRABALHO: Composição Plástica		3º Período	EDUCAÇÃO VISUAL		2015/2016
CONTEÚDOS	D	OBJETIVOS GERAIS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	ATIVIDADES	AULAS	MATERIAIS	AV
Representação de formas geométricas	T 7	Dominar a aquisição de conhecimento geométrico	Desenvolver ações orientadas para a decomposição geométrica das formas, enumerando e analisando os elementos que as constituem. Desenvolver capacidade que evidenciem objetivamente a compreensão da estrutura geométrica do objeto.	Introdução à unidade de trabalho- Composição Plástica segundo uma das correntes artísticas: Cubismo / Pop Art, contextualização de artistas, respectivos movimentos e explicitação dos respetivos objetivos. O tema a abordar será a Europa (enquanto comunidade – cultura, ambiente, viagens,...) Apresentação do instrumento de trabalho: Portefólio de Aprendizagem - o que é e para que serve.	2	- Sala de aula - Computador - Diaporama em PowerPoint - Livros - Meios digitais e audiovisuais. - Tutoriais	Avaliação formativa De função diagnóstica incide sobre os progressos e dificuldades apresentados pelos alunos e nas suas motivações.
Desenho expressivo					2		
Sólidos e poliedros		Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação	Utilizar corretamente diferentes materiais e técnicas de representação na criação de formas e na procura de soluções.	Proposta 1 – 1.1 Desenho de observação de sólidos geométricos simples – vistas e perspetivas 1.2 Desenho de mancha de sólidos 1.3 Desenho analítico de um objeto artefacto, que vá ao encontro do tema, utilizando as diferentes técnicas gráficas de representação: linhas estruturantes, contorno, mancha, textura, valores luminícos.	6	- Tesoura - Cola	Avaliação sumativa Portefólio que reúne: pesquisa, textos, esboços, desenhos, imagens dos projetos finais, reflexões e autoavaliações.
Luz / cor	R 7	Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas	Explorar e aplicar processos convencionais do desenho expressivo na construção de objetos gráficos (linha de contorno: aparente e de configuração; valores claro/escuro: sombra própria e projetada).	Proposta 2 - Composição Plástica Montagem e visita à Semana d Artes	6	Atuantes: riscadores de diferentes cores, durezas e especificidades, secos, aquosos, mistos.	Avaliação sumativa Portefólio que reúne: pesquisa, textos, esboços, desenhos, imagens dos projetos finais, reflexões e autoavaliações.
Expressão e decomposição da forma					2		
Comunicação visual		Dominar tipologias de representação expressiva	Representar objetos através da simplificação e estilização das formas.	METODOLOGIA PROJETUAL: - No início de cada proposta, realizar uma pesquisa sobre os artistas, movimentos, técnicas, materiais, suportes... Exposição e debate sobre as pesquisas efetuadas. - Realização da exposição e análise conjunta dos trabalhos desenvolvidos pela turma. Avaliando todo o processo criativo.	2	Suportes: papel A4, cartão, cartolina, outros materiais tendo em vista a técnica a usar	Exposição à turma dos projetos finais e debate sobre os mesmos.
Perspetiva							
Perceção visual e construção da imagem	D 7	Compreender a noção de superfície e de sólido	Descrever o processo de criação de superfície e de sólidos. Enumerar tipos de superfície e sólidos.		2		Exposição da Semana d Artes

Apêndices II

Material pedagógico usado na motivação - diaporamas:

**Lançamento da unidade de trabalho - Composição Plástica
Conceito de Portefólio de Aprendizagem**

Exercício 1

Exercício 2

Exercício 3

Exercício 4

Visualização do Diaporama – COMPOSIÇÃO PLÁSTICA

Lançamento da unidade de trabalho

Unidade de trabalho – Composição plástica

... Esta unidade de trabalho tem como principal objetivo realizar uma **composição plástica** usando o processo de uma das correntes artísticas à escolha:

Cubismo / **Pop Art**

Tendo em conta o tema da **EUROPA**...Vamos desenhar um **objeto artefacto** aprender algumas técnicas de análise, de representação e registo – desenho de observação, desenho de mancha e análise estrutural da forma.

Unidade de trabalho – Composição plástica

Funções do desenho

- representação de objetos
- expressão livre
- criação

Expressão do desenho

- a linha
- o traço
- o contorno
- mancha
- textura

Técnicas de análise, de representação e registo – desenho de observação
análise estrutural da forma e perspetiva

Materiais: Papel de desenho, diferentes tipos de suporte, lápis de grafite, de cor, ceras, pasteis, cola, tesoura, ...

CrITÉRIOS de Avaliação

Unidade de trabalho: Composição Plástica

Competências essenciais 60 %			Competências transversais 25 %			
Aquisição de conhecimentos 25 %	Domínio de Técnicas 20 %	Criatividade 15 %	Participação 10 %	Responsabilidade 10 %	Comportamento relacional 5%	Portefólio 15%
			Mostra interesse, capacidade de comunicação e intervém oportunamente, colaborando nas atividades	Demonstra sentido de responsabilidade em termos de : assiduidade, pontualidade, cumprimento de prazos e empenho na execução das atividades propostas	Relaciona-se positivamente com os colegas, com o professor(a) e demonstra respeito pelas normas de funcionamento das aulas	

Visualização do Diaporama – PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGEM

PORTFOLIO 

O que é ?

Portefólio ou porta folhas
é um **conjunto de documentos**
(textos escritos, fotografias,
desenhos, trabalhos de pesquisa, ...)
reunidos num suporte em papel ou digital,
acompanhados de uma **reflexão** do autor
e **organizados** de acordo com **objetivos**.



PORTFOLIO 

Tipos de Portefólio

- Particular
- **De Aprendizagem**
- Demonstrativo
- Artístico Cultural
- Fotográfico
- Empresarial...



PORTFOLIO 

Suportes de Portefólios

- Suporte em papel 
 - Dossiê
 - Capa de ferragens
 - Formato de livro...
- CD-ROM
- Portefólios Digitais ou Webfólios

(Através de blogs, Fotoblogs, sites, redes sociais, etc.)



Portefólio de Aprendizagem

Porquê e para quê?

- Reflete a **identidade** do aluno
- **Motivação** e incentivo
- Demonstra a **evolução** do aluno
- Favorece a **reflexão** e a **aprendizagem** independente



Organização

- Capa: Título; nome; turma
- Índice
- Introdução ou apresentação
- Trabalhos
- Conclusão
- Referências
- Anexos ou Apêndices



Obs: Podemos utilizar imagens, fotografias, esquemas e recursos para melhorar a qualidade visual e gráfica dos portefólios

Fases de Construção

- Negociação do suporte de portefólio
- Quais os **conteúdos/documentos** a incluir no portefólio
- Estabelecimento dos **critérios de avaliação**
- Definição por parte de cada aluno dos objetivos e dos **desafios de aprendizagem** do seu portefólio
- **Calendarização** das reuniões de análise do portefólio entre professor e aluno
- **Balanço** (vantagens/desvantagens) do contributo do portefólio para o sucesso de aprendizagem do aluno



Avaliação das aprendizagens

A avaliação é parte integrante do processo de ensino aprendizagem e deve respeitar as seguintes etapas:

- Definição dos **objetivos** e dos **critérios** de avaliação
- **Recolha de informação** (através dos trabalhos do aluno)
- **Análise da informação**
- Formulação de **juízos de valor** sobre a progressão da aprendizagem visada
- **Decisões** relativas à remediação propor

Autoavaliação

É vital neste processo de construção de saberes/competências,

pois permite ao aluno a **reflexão** sobre o seu **empenho**, a sua **responsabilidade**, os **critérios de avaliação**, os seus desafios, as suas **metas** e os meios para **atingir os fins**.



Visualização do Diaporama – PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGEM

Coavaliação

Convida o aluno a **colaborar** com os seus pares e com o professor

A coavaliação supõe uma colaboração, mas também uma **co elaboração** do trabalho final

Na interação com os pares os alunos podem **aprender** com os **seus próprios erros e sucessos** mas também **com os erros e sucessos dos outros**



Portefólio	Dossiê
Arquivo vivo	Arquivo morto
Os elementos a inserir são escolhidos em função das metas e critérios estipulados	Os trabalhos nem sempre são escolhidos em função das metas, nem dos critérios
Os elementos são escolhidos de modo regular, a partir de situações significativas de aprendizagem e avaliação	Os elementos são compilados de modo esporádico e não contínuo
O aluno faz reflexões e estabelece objetivos, desafios e estratégias	O aluno não faz reflexões nem estabelece objetivos, desafios ou estratégias para a sua própria aprendizagem
Os trabalhos contêm comentários dos professores, dos colegas e/ou dos Enc. Educação	Em geral os trabalhos não contêm comentários pessoais, nem dos colegas nem dos E.E.
Há uma ligação entre os diferentes trabalhos	Não há ligação entre os diferentes trabalhos
O portefólio dá conta do percurso de aquisição de competências do aluno	Os trabalhos não representam o percurso do aluno

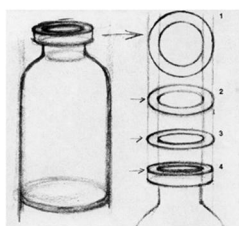
Exercício 1 - Visualização do Diaporama – COMPOSIÇÃO PLÁSTICA

1 - Desenho de observação

Observar é **ver com inteligência** e compreender como as formas se organizam

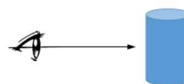
O desenho de observação é a melhor forma de desenvolvermos a nossa capacidade de desenho

Desenhar é **investigar**



1 - Desenho de observação

Desenhar à mão livre as **várias vistas** que um objeto apresenta permite conhecer um pouco mais sobre o mesmo objeto



Vista de frente



1ª Desenhar as **linhas estruturais** (auxiliares de construção) com espessura fina

2ª Desenhar o **contorno** do objeto com espessura mais larga

1 - Desenho de observação

A representação dos objetos em **perspetiva** aproxima-se mais da realidade com que nós os vemos



1ª Desenhar as **linhas estruturais** (auxiliares de construção) com espessura fina

2ª Desenhar o **contorno** do objeto com espessura mais larga



1 - Desenho de observação

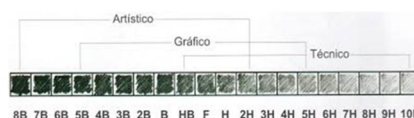
Dureza dos lápis de grafite

B = nº1 HB = nº2 H = nº3

O lápis B (Brand ou Black) é ideal para desenho em superfícies grandes e esboços rápidos.

O lápis H (Hard), é ideal para desenhos mais precisos e exactos.

O lápis HB é o lápis que tu usas no teu dia a dia.



1 - Desenho de observação

Objetivos / competências:

- Desenvolver a capacidade de **observação**
- Compreender a noção de **superfície** e de **sólido**
- Compreender e saber utilizar corretamente as **linhas estruturais** e o **contorno** na representação gráfica dos objetos.
- Desenvolver a capacidade de **reflexão**
- Utilizar corretamente os materiais

1º Exercício:

- Desenhar à mão levantada as **diferentes vistas** que os sólidos geométricos podem apresentar
- Desenhar os mesmos sólidos em **perspetiva**
- Materiais: Papel de desenho A4 e lápis de grafite nº2 HB

Reflexão

1 - Quando realizo **desenho de observação**...

Acho fácil...

Acho difícil...

O que mais me ajudaria seria...



Objetivos / competências:

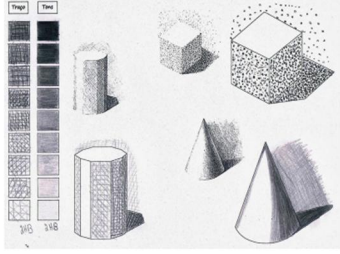
- Desenvolver a capacidade de **observação**
- Compreender a noção de **superfície** e de **sólido**
- Compreender e saber utilizar corretamente as **linhas estruturais** e o **contorno** na representação gráfica dos objetos.
- Desenvolver a capacidade de **reflexão**
- Utilizar corretamente os materiais

Exercício 2 - Visualização do Diaporama – COMPOSIÇÃO PLÁSTICA

2 - Desenho de mancha

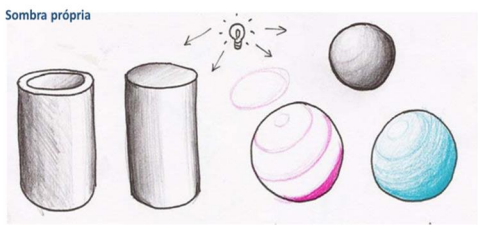
Para transmitirmos a ideia de volume ou profundidade num desenho, podemos usar:

- linhas paralelas
- linhas perpendiculares e oblíquas
- linhas que acompanham as formas
- pontos



2 - Desenho de mancha

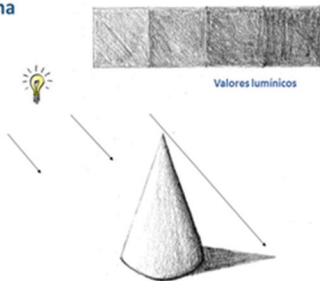
Sombra própria



<https://www.youtube.com/watch?v=6-m5rC6Ane>
<https://www.youtube.com/watch?v=21Ua-3Tvxu4>

2 - Desenho de mancha

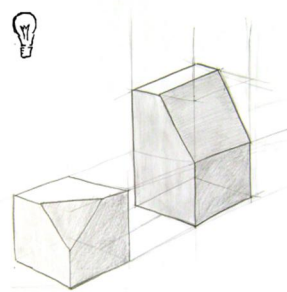
Sombra própria
e
Sombra projetada



Valores luminícos

2 - Desenho de mancha

Sombra própria



2 - Desenho de mancha

Objetivos / Competências:

- Desenvolver a capacidade **observação**, leitura e interpretação visual
- Compreender e saber utilizar as diferentes técnicas gráficas de representação: **linhas estruturantes**, **contorno**, **mancha**, **textura**, **valores luminícos**.
- Desenvolver a capacidade de **reflexão**
- Compreender as características específicas dos materiais

2º Exercício:

Seleciona as melhores **perspetivas** dos sólidos que realizaste anteriormente e através do desenho de mancha dá **volume / profundidade** aos teus desenhos

Material: Lápis de grafite nº2 e nº1

Reflexão

2 - Quando realizo **desenho de mancha...**

Acho fácil...

Acho difícil...

O que mais me ajudaria seria...

Objetivos / Competências:

- Desenvolver a capacidade **observação**, leitura e interpretação visual
- Compreender e saber utilizar as diferentes técnicas gráficas de representação: **linhas estruturantes**, **contorno**, **mancha**, **textura**, **valores luminícos**.
- Desenvolver a capacidade de **reflexão**
- Compreender as características específicas dos materiais



Exercício 3 - Visualização do Diaporama – COMPOSIÇÃO PLÁSTICA

3 – Análise estrutural da forma

Cézanne desenvolveu um método e uma teoria que defendia a ideia de **ver formas básicas em todos os corpos**

Numa carta datada de 1904 ele escrevia ao seu amigo, o pintor Bernard:

"Tratai a natureza segundo o cubo, a esfera e o cilindro; tudo em correta perspectiva".



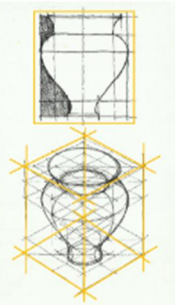
<https://www.youtube.com/watch?v=0GMBGY6pa8A>

3 – Análise estrutural da forma

No caso do vaso,

a representação **bidimensional** teve como base uma estrutura geométrica primária – o **retângulo**, que determina a sua forma global seguido de **linhas estruturais** que delimitam a forma - **contorno** do objeto

O mesmo princípio pode ser aplicado na construção **tridimensional** do mesmo objeto usando para o efeito um **prisma quadrangular**



<https://www.youtube.com/watch?v=0GMBGY6pa8A>

Tema a abordar na composição da obra de arte:

EUROPA

A comemorar
dia 9 de maio

Ambiente

Cultura

União dos povos

Poluição

Viagens

Países



3 – Análise estrutural da forma

Objetivos / Competências:

- Desenvolver a capacidade de **observação, leitura e interpretação visual**
- Desenvolver técnicas de **análise da forma** dos objetos
- Desenvolver competências no domínio da representação gráfica: **linhas estruturantes, contorno, mancha, textura, valores luminícos**
- Desenvolver a capacidade de **reflexão**
- Utilizar corretamente os materiais

3º Exercício:

Tendo em conta o tema para a composição plástica, escolhe um objeto artefacto e utilizando a **análise estrutural da forma** desenha: **diferentes vistas e perspetivas** dando volumetria e profundidade através do desenho de mancha

Material: Lápis de grafite nº2 e nº1

Reflexão

3 - Quando realizo a análise estrutural da forma...

Acho fácil...

Acho difícil...

O que mais me ajudaria seria...

Objetivos / Competências:

- Desenvolver a capacidade de **observação, leitura e interpretação visual**
- Desenvolver técnicas de **análise da forma** dos objetos artefactos
- Desenvolver competências no domínio da representação gráfica: **linhas estruturantes, contorno, mancha, textura, valores luminícos**
- Desenvolver a capacidade de **reflexão**
- Utilizar corretamente os materiais



Visualização do Diaporama – COMPOSIÇÃO PLÁSTICA

Cubismo

Os pintores cubistas procuravam decompor as formas naturais através da geometrização, representando todas as partes de um objeto no mesmo plano.

Obra de Picasso



Cubismo analítico 1909

Caracterizado pela fragmentação geométrica da figura até se tornar irreconhecível.

Conseguia-se alguma modulação através da cor, luz e sombra.

Obra de Picasso - 1911



Cubismo sintético 1911

Movimento posterior ao cubismo analítico no qual procuraram tornar novamente as figuras reconhecíveis.

Eram usados fragmentos de papel colados nas composições.

Obra de Picasso
1914 – marca o início da colagem nas artes plásticas



Cubismo

A representação do mundo passava a não ter nenhum compromisso com a aparência real das coisas.

Picasso - 1937



Pop Art

Os artistas recorreram à ironia para elaborar uma crítica ao excesso de consumo

Trabalhavam com cores vivas e modificavam o formato destes objetos.

A técnica de repetir várias vezes um mesmo objeto, com cores diferentes e a colagem foram muito utilizadas, simulando o trabalho em série, o excesso de consumo...



POP ART

Andy Warhol, ícone da Pop-art inspirou-se nos mitos modernos para produzir as suas obras, tal como: Marilyn Monroe, símbolo do cinema de Hollywood e do glamour contemporâneo.

Ele procurava transmitir a ideia do culto dos ídolos pela sociedade do século XX produzindo imagens despersonalizadas. Para isso o artista utilizava técnicas de reprodução que simulavam o trabalho mecanizado.



POP ART

A Pop-art representava um retorno da arte figurativa, contrapondo-se ao expressionismo alemão que até então dominava a cena artística.

Agora era a vez da cultura em massa, do culto às imagens televisivas, às fotos, às histórias em quadrinhos, às cenas impressas nas telas dos cinemas, à produção publicitária.



4º - Após o estudo do **objeto artefacto** e tendo em conta o tema da **EUROPA**...

... realiza uma **composição plástica** com o mesmo objeto mas usando o processo de uma das correntes artísticas à tua escolha:

Cubismo
geometrização da forma

/

Pop Art
repetição da forma

Materiais: Papel cavalinho A4, lápis de cores, guaches, papel vegetal, tesoura, cola, outros materiais de acordo com o trabalho a desenvolver.

Objetivos / Competências:

- Desenvolver a capacidade de **observação, leitura e interpretação visual**
- Utilizar corretamente diferentes **materiais e técnicas** de representação na criação de formas
- Explorar e aplicar processos convencionais do desenho expressivo na construção de objetos gráficos: **linhas estruturantes, contorno, valores lumínicos, sombra própria e projetada**
- Dominar tipologias de representação expressiva – geometrização de formas ou repetição de formas, conforme o movimento artístico escolhido
- Desenvolver a capacidade de **reflexão**

Reflexão

3 - Quando realizei a **composição plástica** ?

Achei fácil...

Achei difícil...

O que mais me ajudaria seria...



Objetivos / Competências:

- Desenvolver a capacidade de **observação, leitura e interpretação visual**
- Utilizar corretamente diferentes **materiais e técnicas** de representação na criação de formas
- Explorar e aplicar processos convencionais do desenho expressivo na construção de objetos gráficos: **linhas estruturantes, contorno, valores lumínicos, sombra própria e projetada**
- Dominar tipologias de representação expressiva – geometrização de formas ou repetição de formas, conforme o movimento artístico escolhido
- Desenvolver a capacidade de **reflexão**

Apêndices III

Inquérito por questionário Autoavaliação final

Inquérito por Questionário

Este inquérito integra-se num projeto de investigação sobre a utilização de práticas reflexivas em contexto escolar, no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º C.E.B.S. na Universidade Lusófona. O inquérito é anónimo e confidencial pelo que vos peço que sejam sinceros.

Secção I – Elementos de identificação

1 - Ano: _____ Idade: _____ Sexo: F ☐ M ☐

Secção II – O gosto pela disciplina

2.1 - Qual o nível obtido a Educação Visual nos últimos 2 anos?

	2	3	4	5
5ºAno				
6ºAno				

2.3 – No campo das Artes Visuais realizas alguma atividade extracurricular?

Sim	Não

2.4 - Em caso afirmativo menciona qual:

- Desenho ☐
- Pintura ☐
- Escultura ☐
- Outro: qual? _____

2.5 – Do teu ponto de vista qual a importância da disciplina de Educação Visual? O que achas que pode ser melhorado nestas aulas? _____

Secção III – Instrumentos de trabalho

3.1 - Sabes o que é um...

- Portefólio?
- Portefólio de Apresentação?
- Portefólio de Aprendizagem?

sim	não

3.2 - Caso tenhas respondido afirmativamente, neste último item, diz o que pensas acerca do seu conceito:

Secção IV – Instrumento de trabalho digital

4.1 - Qual o equipamento tecnológico que mais usas? (Responde por ordem crescente, do 1º ao 4º)

Tablet ☐ Computador ☐ Ipad ☐ Telemóvel ☐

4.2 - Qual a plataforma, rede social, ou site que mais usas? (Responde por ordem crescente, do 1º ao 3º)

Plataforma escolar ☐ Facebook ☐ Outro ☐ Qual? _____

Externato de Penafirme

Autoavaliação

7º C

Data: ____ - ____ - ____ Nº: ____ Nome: _____

1. Qual foi o trabalho mais exigente do teu portefólio? Como ultrapassaste esse desafio? Como te sentes, como aluno, por ter completado esse trabalho?

2. Indica algumas estratégias que te auxiliaram na tua aprendizagem.

3. Observando o teu portefólio com atenção, do princípio ao fim, de que forma evoluíram as tuas reflexões? Indica o que aprendeste sobre o teu processo de aprendizagem.

4. Qual foi para ti o interesse do Portefólio de Aprendizagem, foi-te útil?

	Unidade de trabalho: Composição Plástica NS (Não Satisfaz); SP (Satisfaz Pouco); ST (Satisfaz); SB (Satisfaz Bem); SM (Satisfaz Muito Bem)	
Competências Específicas	Aquisição de conhecimentos	
	Domínio Técnico - desenho analítico - traçados / pintura / recorte / colagem	
	Criatividade - composição plástica	
Competências Transversais	Participação - intervém oportunamente, colaborando nas atividades	
	Responsabilidade – assiduidade, pontualidade, cumprimento de prazos e empenho	
	Comportamento relacional – relaciona-se positivamente com os colegas e professores	
Portefólio Aprendizagem	Apresentação do portefólio	
	Organização lógica do portefólio	
	Qualidade das reflexões	

5. Sabes o que é um...

Portefólio?
Portefólio de Apresentação?
Portefólio de Aprendizagem?

sim	não
☐	☐
☐	☐
☐	☐

5.1 - Caso tenhas respondido afirmativamente, neste último item, diz o que pensas acerca do seu conceito.

Avaliação (1-5)	1º P ☐	2º P ☐	3º P ☐	Avaliação Final de ☐
-----------------	-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	---

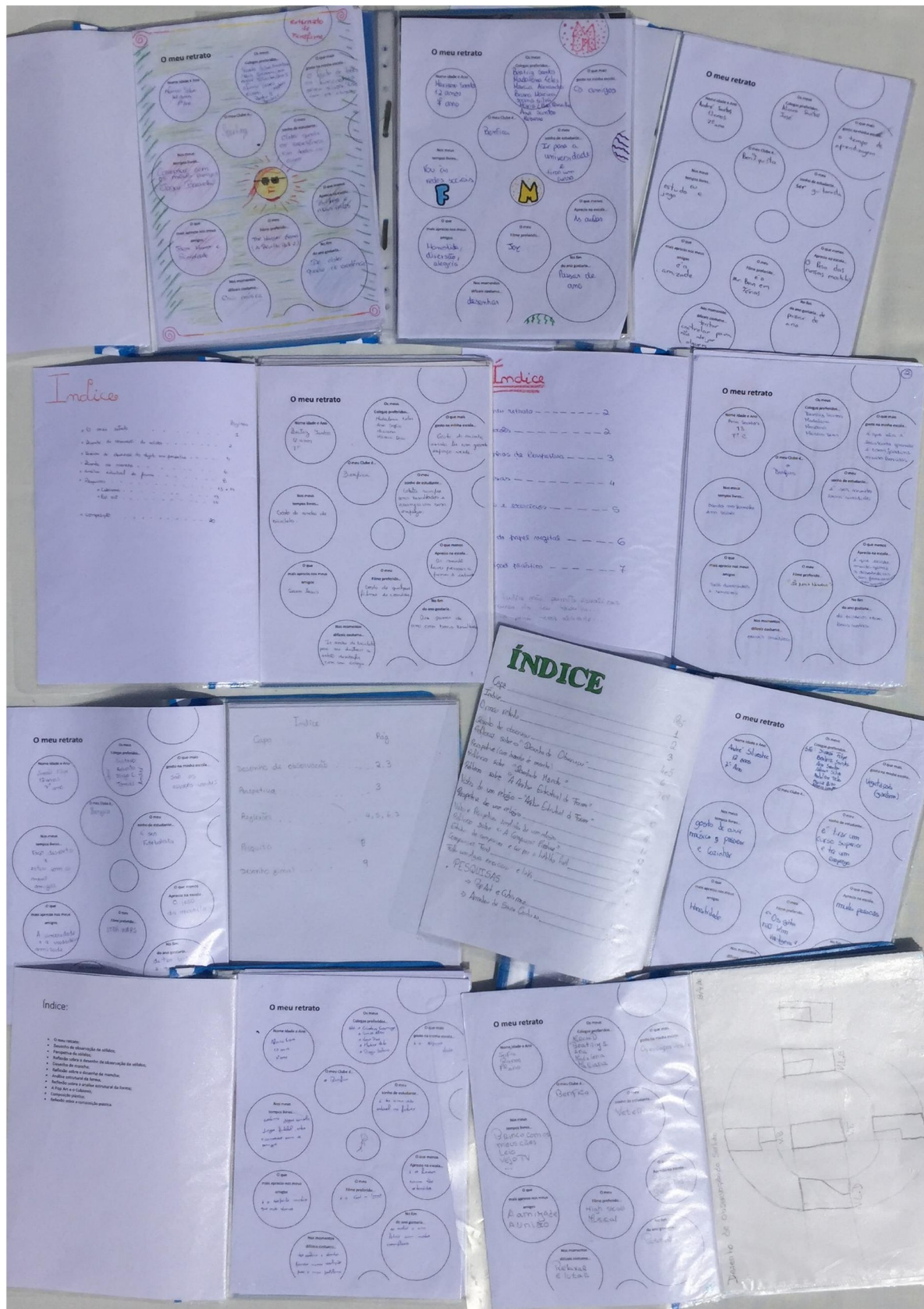
Apêndices IV

Portefólios de Aprendizagem de alguns alunos

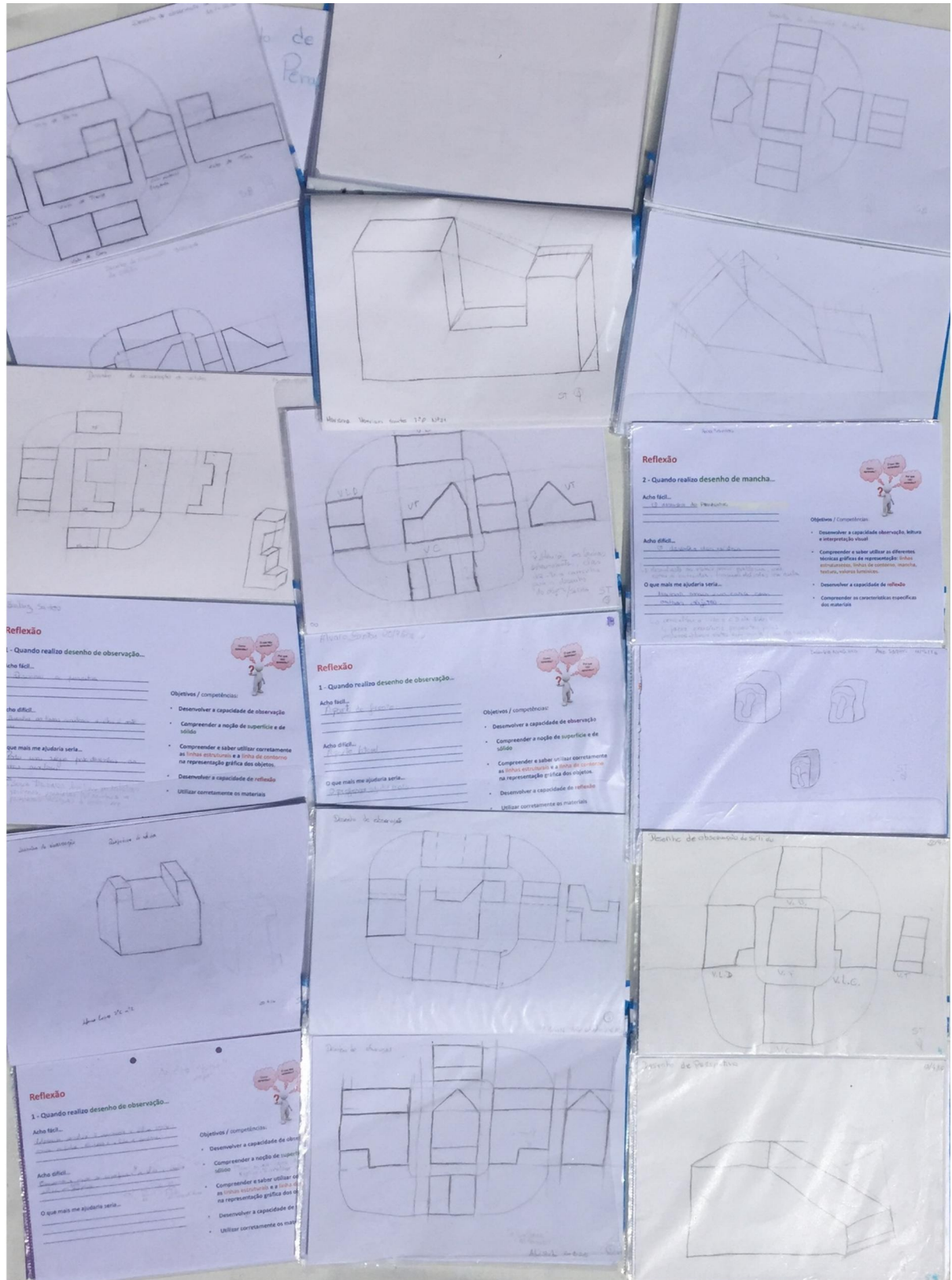
Ilustração da capa do portefólio ao critério do aluno



Índice e “O meu retrato”

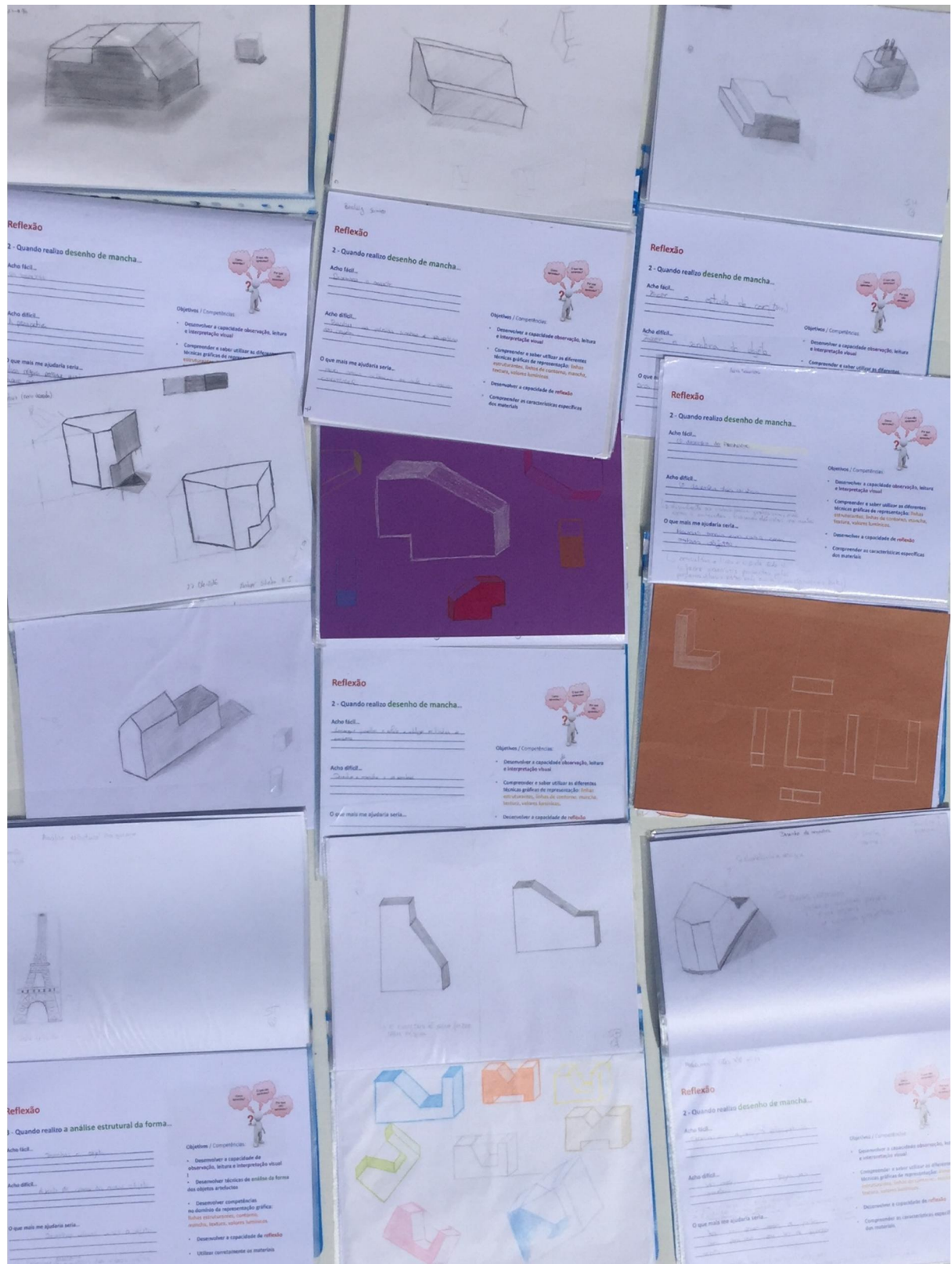


Exercício 1 - Desenho de Observação de diferentes vistas de sólidos geométricos e perspetivos (cavaleira). Exercícios de alguns alunos:

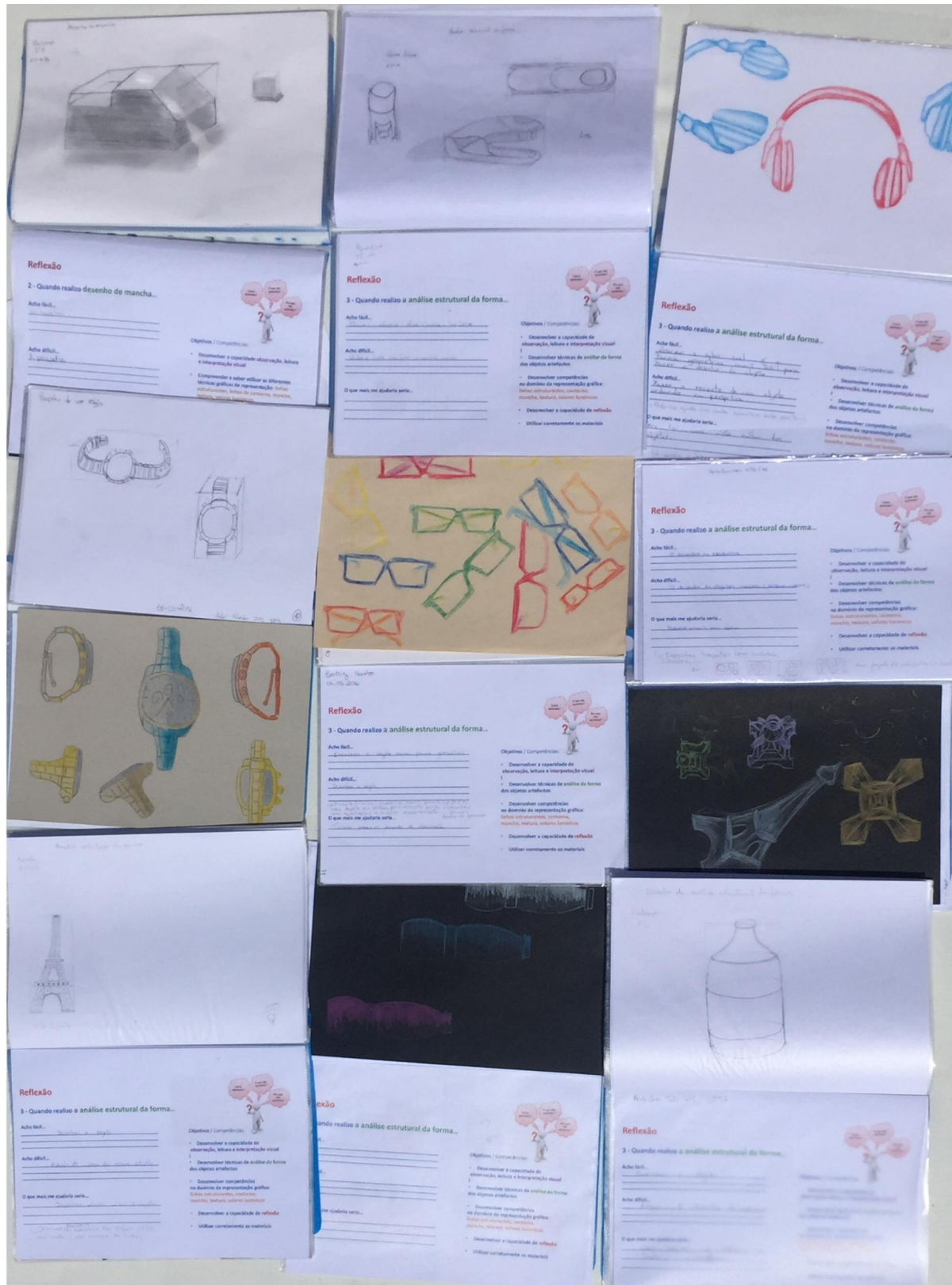


Exercício 2 - Desenho de Mancha de sólidos geométricos.

Exercícios de alguns alunos:



Exercício 3 - Análise Estrutural da Forma, tendo sido já escolhido o objeto artefacto. Exercícios de alguns alunos:



Exercício 4 – Composição Plástica

Exercícios de alguns alunos:



Apêndices V

Composições Plásticas acompanhadas do conceito

Trabalho de um aluno com a elaboração do conceito.



Conceito

“O meu objeto era uma lanterna. Representei-a na forma da Pop Art. Os fundos são das cores da bandeira da União Europeia. As doze estrelas da bandeira estão distribuídas. As lanternas representam bandeiras de alguns países da europa.

A lanterna representa o consumo excessivo de energia”.

Trabalho de um aluno com a elaboração do conceito.

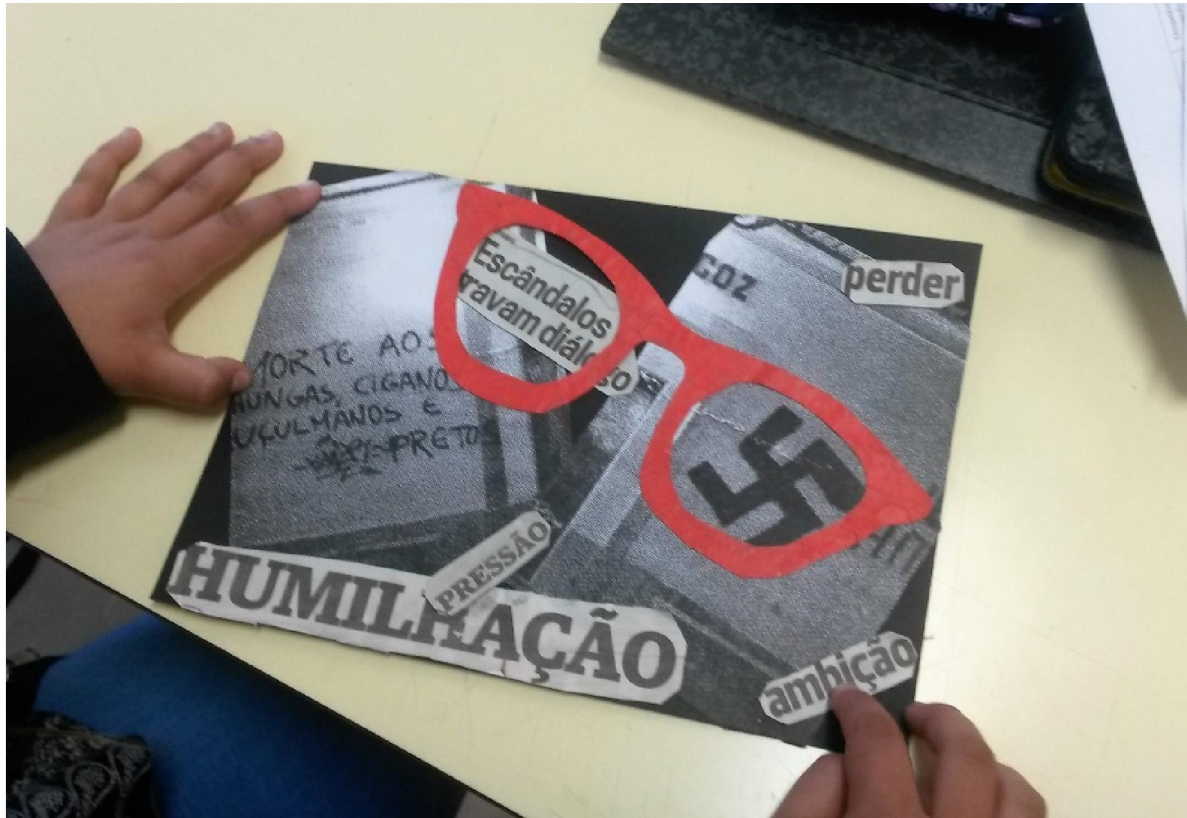


Conceito

“Eu fiz este trabalho porque me identifico com a Torre Eiffel e desde pequeno que conheço a sua história por causa da minha mãe que viveu lá. Mas também gosto muito da cultura da França.

Com este trabalho quis simbolizar algumas coisas boas de lá. Para este trabalho simplifiquei a forma da Torre e usei a técnica da colagem usada no cubismo”.

Trabalho de um aluno com a elaboração do conceito.



Conceito

“Com este trabalho pretendo chamar a atenção para os problemas de racismo que continuam a magoar muitas pessoas. Vemos na televisão os imigrantes sírios que fogem da guerra e poucos europeus os aceitam.

O objeto que escolhi foi um par de os óculos vermelhos, para chamar a atenção das pessoas, para que vejam melhor os problemas e possam ser amigas umas das outras.

A técnica usada foi a colagem que pertence ao cubismo”.

