

SÓNIA CATARINA PAULINO ANTUNES DE ALMEIDA

**MODELO DE AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS/
DESENHO A EM DISCUSSÃO.
O QUE PENSAM PROFESSORES E ALUNOS**

Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Lisboa

2022

SÓNIA CATARINA PAULINO ANTUNES DE ALMEIDA

**MODELO DE AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS/
DESENHO A EM DISCUSSÃO.
O QUE PENSAM PROFESSORES E ALUNOS**

Relatório de Prática Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, despacho de nomeação de júri nº 333/2022, de 2 de novembro de 2022, com a seguinte composição:

Presidente: Profª Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Arguente: Profª Doutora Inês Maria Andrade Marques

Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Lisboa

2022

Agradecimentos

Depois de terminar esta fase particularmente importante na minha vida, estendo a minha mais profunda gratidão a todos aqueles que me apoiaram nesta longa jornada e tornaram este trabalho possível.

Gostaria de agradecer ao Professor Doutor Óscar de Sousa, orientador desta dissertação, por todo o apoio prestado, pela disponibilidade, pelos conselhos, críticas e sugestões pertinentes.

Aos alunos e professores de Artes Visuais inquiridos neste estudo, pela imprescindível colaboração na realização do mesmo e pela disponibilidade.

Não posso deixar de agradecer a toda a minha família que sempre me ajudou e apoiou, sobretudo à minha mãe pelo seu valorosíssimo apoio, pela compreensão e pelo incentivo na concretização deste Mestrado.

Aos meus amigos que também me incentivaram a concluir este Mestrado e apoiaram sobretudo nos momentos mais baixos.

Resumo

Em traços gerais a dissertação **Modelo de avaliação em Artes Visuais/Desenho A. em discussão - O que pensam Professores e Alunos**, aborda a opinião de professores e alunos sobre os processos usados na escola na avaliação em Desenho A e tenta recolher opiniões de professores e alunos para melhorar a proposta.

Estando o ensino mais centrado no aluno e no desenvolvimento das suas competências, a satisfação com a escola associa-se à avaliação feita pelos próprios estudantes sobre como se sentem em relação àquele ambiente, considerando a importância da escola, da comunidade escolar e dos relacionamentos interpessoais vivenciados nesse contexto, obrigando os professores a adaptarem estratégias de ensino e de avaliação. É ainda notório que a avaliação das aprendizagens dos alunos é um dos indicadores preponderantes da qualidade escolar e de todo o sistema educativo. Portanto, importa compreender como ocorre a avaliação do ensino de artes e analisar de que forma as práticas de avaliação são integradas no processo de ensino e de aprendizagem, para compreender se estas vão ao encontro dos objetivos e das necessidades dos alunos.

Esta dissertação apresenta-se estruturada em duas partes. A primeira parte aborda a escola como uma organização aprendente e mostra a importância da articulação curricular na melhoria das aprendizagens e em particular, sobre as questões, dos alunos relativamente à avaliação das aprendizagens. Este é um dos indicadores preponderantes na qualidade da escola e de todo o sistema educativo. Portanto é importante compreender várias questões: como ocorre a avaliação no ensino de artes, o modelo de avaliação para o ensino das Artes Visuais, o Desenho A enquanto disciplina e suas limitações, os critérios, os instrumentos de avaliação e o que avaliar em Desenho? Estes são alguns dos aspetos que se aprofundaram, nesta dissertação, tendo um apoio teórico que permitiu a implementação e condução de uma segunda parte do estudo, a parte empírica.

Atendendo à natureza do problema foi privilegiada a metodologia qualitativa que proporcionou uma abordagem exploratória e interpretativa a partir de entrevistas semiestruturadas dirigidas a 8 professores e de questionários dirigidos a 8 alunos de Artes Visuais.

Os resultados obtidos da investigação-ação têm um significado efetivo para a melhoria da prática de docência, nomeadamente nas responsabilidades de avaliação dos professores de Desenho A. É sugerido uma reformulação dos métodos baseada numa análise crítica e reflexiva das perceções de professores e alunos que aponta para a necessidade de valorizar o progresso dos alunos ao longo do tempo em lugar de sobrevalorizar a avaliação sumativa. Também se advoga a flexibilização da aplicação do método tendo em vista a sensibilidade do mesmo à realidade de cada processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Método de avaliação em Desenho A; Práticas de avaliação; Processo de ensino-aprendizagem.

Abstract

In general terms, the dissertation **Evaluation Model in Visual Arts/Drawing A. under discussion - What Teachers and Students Think**, addresses the opinion of teachers and students about the evaluation process used at school in Visual Arts/Drawing A and tries to collect opinions of teachers and students to improve the proposal.

Since teaching is more focused on the students and on the development of their skills, satisfaction at school is associated with the assessment made by the students themselves about how they feel about that environment, considering the importance of the school, the school community and the relationships experienced in this context, forcing teachers to adapt teaching and assessment strategies. It is also clear that students assessment is one of the leading indicators of school quality and of the entire education system. Therefore, it is important to understand how the assessment of arts occurs and to analyze how assessment practices are integrated into the teaching and learning process, in order to understand whether they meet the objectives and needs of the students.

This dissertation has two parts: The first part addresses the school as a learning organization and shows the importance of curricular articulation in the improvement of learning and particularly on issues, on the assessment of students. This is one of the preponderant indicators of school quality and of the entire education system. Therefore, it is important to understand several issues: the evaluation model for the teaching of Visual Arts, how the assessment in Visual Arts occurs, Visual Arts/Drawing A as a subject and its limitations, the criteria, the evaluation instruments and what to evaluate in Drawing A. These are some of the aspects that are deepened in this dissertation, aiming at a theoretical support that allows the implementation and conduction of the second part of this study, the empirical part.

Given the nature of the problem, we privileged a qualitative methodology, which provided an exploratory and interpretive approach based on semi-structured interviews addressed to 8 teachers and questionnaires addressed to 8 Visual Arts students.

The results obtained after this research have an effective meaning for the improvement of the teaching practice, namely the assessment responsibilities of Drawing A teachers. A reformulation of the methods based on a critical and reflective analysis of the perceptions of teachers and students is suggested. This points to the need to value student progress over time rather than overvaluing summative assessment. It is also advocated the application of this method in a more flexible way in view of its sensitivity to the reality of each teaching-learning process.

Keywords: Assessment method in Drawing A; Assessment practices; Teaching-learning process.

Lista de Acrónimos

A - Aluno

DGE - Direção Geral da Educação.

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

CAST - Center for Applied Special Technology

P - Professor

PA - Perfil do Alunos (à saída da escolaridade obrigatória)

Índice

Resumo	3
Abstract	4
Lista de Acrónimos.....	5
Introdução.....	8
Parte I – Enquadramento Teórico	12
Capítulo I – Enquadramento Teórico	13
1.1. A Escola	13
1.1.1. A escola como uma organização aprendente	13
1.1.2. A importância da articulação curricular na melhoria das aprendizagens	16
1.1.3. Planeamento	19
1.1.4. Avaliação das aprendizagens	21
1.1.5. Avaliação para as aprendizagens: uma estratégia para a diferenciação pedagógica	23
1.2. As Artes	26
1.2.1. As artes na educação	26
1.2.2. O fator de criatividade	28
1.2.3. O ensino da Arte como um instrumento para a autoestima e identidade dos alunos	30
1.2.4. Modelo de avaliação para o ensino das Artes Visuais	31
1.2.5. Como Avaliar em Artes Visuais	33
1.2.6. O Desenho enquanto disciplina nas Artes Visuais	38
1.2.7. Desenho e diário gráfico	40
1.2.8. O Desenho: o que é desenhar?.....	42
1.2.9. O que avaliar em Desenho	43
1.2.10. A avaliação como elemento produtivo em Desenho A	49
1.2.11. Apresentação do Portefólio e sua Importância na avaliação.....	50
1.2.12. Proposta de avaliação em artes visuais, uma tentativa.	53
Parte II – Metodologia da Investigação	56
2.1. Estudo metodológico.....	57
2.1.1. Pergunta de Partida	57
2.1.2. Objetivos gerais e objetivos específicos da investigação.....	58
2.2. Metodologia.....	58
2.2.1. Tipo de Pesquisa	58

2.2.2. Participantes	59
2.2.3. Instrumentos	60
2.2.4. Procedimentos	60
PARTE III – Resultados e Análise dos Dados	63
3. Análise dos Dados dos Alunos e Professores	64
Tabela 1 – Dados do questionário respondido pelos alunos participantes.	65
Tabela 2 – Matriz de codificação: modelo de avaliação	68
Tabela 3 – Matriz de codificação: valores privilegiados	71
PARTE IV – Discussão dos Resultados	73
Conclusões.....	77
Anexos.....	I
Anexo I	II
Anexo II	VII
Guião do Questionário	VII
Anexo III	VIII
Transcrição dos Questionários.....	VIII
Anexo IV	XVII
Transcrição das Entrevistas	XVII
Índice de figuras	
Figura 1 – Significados de currículo.....	17
Figura 2 - características da avaliação sumativa	224
Figura 3 - Aprendizagens essenciais, domínios do M. E.....	44
Índice de Tabelas	
Tabela 1 – Dados do questionário respondido pelos alunos participantes.	65
Tabela 2 – Matriz de codificação: modelo de avaliação	68
Tabela 3 – Matriz de codificação: valores privilegiados.....	71

Introdução

A presente dissertação surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação. Faz parte da unidade curricular de Relatório da Prática de Ensino Supervisionada referente ao último ano.

Para a sua realização, foram essenciais os conhecimentos adquiridos ao longo de toda a formação académica até ao momento atual, para que as atividades fossem realizadas de forma coerente e precisa, nomeadamente na lecionação do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais de uma disciplina de Artes, neste caso Desenho A. Desta forma, o presente estudo tem por objetivos, compreender as expectativas dos alunos e professores no que diz respeito à avaliação da disciplina de Desenho A. de duas escolas públicas e secundárias, da região de leiria.

A minha experiência profissional, ao longo destes últimos anos, permitiu-me sentir a inquietação que se vive nas escolas à volta da avaliação na disciplina de desenho A. Os alunos estão descontentes com as notas e com a disciplina, daí que este trabalho tem por objetivo esclarecer, “Qual o melhor método de avaliação de alunos de desenho A. segundo professores e alunos?”.

Seguimos a inquietação que se vive na Escola relativamente à avaliação na disciplina de Desenho A. Conforme observamos, Atkinson (1998; 2001) e Efland (2003) alertam que os desenhos, nas aulas de arte, ainda são avaliados tendo por base uma perspetiva formalista, ou seja, as características formais de arte, que remontam aos princípios do século XX e que são a principal fonte de julgamento do valor estético, quando julgamos uma obra de arte. Daí que existe o desconforto com uma conceção que ainda impregna muitos professores de que avaliar é apenas distribuir nota. Chegou-se a esta perceção através de relatos de alunos a propósito dos resultados da avaliação dos seus trabalhos, que muitas vezes não é o perspectivado nem o esperado pelos alunos.

A cultura educacional está impregnada pela ideia de que a nota é um resultado exato que permite saber sobre a aprendizagem dos alunos e sobre a competência do professor para ensinar. Por isso, geralmente considera-se que as disciplinas mais importantes seriam aquelas que têm uma distribuição de notas mais severa e grande quantidade de reprovação.

[...] o que foi ensinado é que quando não houvesse prova não era preciso aprender (é o caso, por exemplo, de Educação Artística, Educação Física onde os professores passam dificuldades em sala de aula porque não têm notas para ameaçar). Ao longo de dez, quinze anos de sistema regular de ensino o aluno estuda quando tem nota; se não tem nota, não precisa de

estudar. E se não tem nota, não tem valor. O valor quem dá é a nota e não a necessidade de adquirir conhecimentos e formar-se como cidadão

(Freitas, 2001).

Este estudo apresenta-se estruturado em torno de duas partes fundamentais: a primeira aborda a escola como uma organização aprendente e mostra a importância da articulação curricular na melhoria das aprendizagens e em particular, sobre as questões dos alunos relativamente à avaliação das aprendizagens; e a segunda caracteriza o objeto de estudo, os procedimentos metodológicos utilizados, e expõe os resultados e análise dos dados, interpretação e a discussão dos resultados.

Na primeira parte, no enquadramento teórico começa-se por falar da escola como uma organização aprendente, que segundo Alarcão (2001: 26) é “escola reflexiva”, uma escola “que se pensa”, que “sabe o que quer e para onde vai” e que “descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade”, portanto é uma escola que “gera conhecimento sobre si própria”, que envolve a comunidade educativa na criação e execução do seu projeto, na autoavaliação da sua qualidade educativa e dialoga com a comunidade exterior.

Faz-se necessário compreender que os líderes instrucionais devem tomar decisões para alinhar o currículo, instrução e avaliação. O seu propósito é o alinhamento e permitir que cada componente possa trabalhar com os outros, com o objetivo de ajudar os alunos a alcançar os resultados de aprendizagem pretendidos. O Currículo, não é um fenómeno estático, vai-se construindo tendo por base a implementação e execução de práticas pedagógicas. Além disso, é possível delinear diferentes significados para currículo segundo a perspetiva organizacional, de gestão ou de desenvolvimento curricular (Costa, 2016). Explica-se ainda que a importância do planeamento, que segundo Bento (2003), se define como “uma reflexão pormenorizada acerca da duração e do controlo do processo de ensino”.

Esta, é sem dúvida umas das fases do processo ensino-aprendizagem mais importantes, e consiste em organizar e planificar antecipadamente o ano letivo e todas aulas que vamos lecionar, para que corra tudo como o previsto no início do ano.

Falou-se também da avaliação à luz de diversos autores e falou-se do portefólio enquanto estratégia para a diferenciação pedagógica.

Em termos de definição de conceitos analisou-se, ainda, a avaliação enquanto parte integrante das atividades de ensino e aprendizagem e o portefólio, dado que este ajuda os alunos a pensarem sobre as suas próprias aprendizagens ou dificuldades. Assim pode-se apontar para já, que a avaliação pressupõe metodologias para analisar as aprendizagens realizadas pelos alunos, sendo importante e significativa para determinar o progresso e planear as etapas seguintes. As diversas técnicas envolvidas na avaliação são as ferramentas e os instrumentos

para colher informações, de acordo com critérios previamente definidos, sobre como os alunos demonstram os resultados de aprendizagem desejados.

Avaliar o rendimento escolar é saber se os objetivos da disciplina estão a ser atingidos, é observar se os aspetos das aprendizagens foram ultrapassados e quais são os alunos que necessitam de mais atenção, de mais acompanhamento. Assim, há necessidade de se utilizar métodos sistemáticos, de medidas avaliadoras para se saber os progressos realizados. As avaliações utilizam, em regra, exercícios, testes, e reúne informações que vão sustentar as avaliações, e que por vezes são deixadas de lado. (Hargreaves; Earl; Ryan, 2001)

Depois, contextualizou-se as artes na educação em Portugal e focámo-nos na criatividade e na arte enquanto instrumento para a autoestima e identidade dos alunos.

A avaliação das aprendizagens dos alunos é um dos indicadores preponderantes da qualidade escolar e de todo o sistema educativo. É, por isso, importante compreender como ocorre a avaliação do ensino de artes. Tal como referem Martins, Picosque e Guerra (2009) citados por Costa (2015, p. 34):

“Entender a avaliação como integrante da ação pedagógica, e deixar de lado a mensuração, bem como o fator numérico, é enfatizar a trajetória do aluno durante o percurso que compreende o currículo escolar, isto é, uma avaliação contínua que privilegie o processo do ensinar e aprender. A avaliação é um modo de leitura dos alunos, do professor e do assunto tratado, fornecendo um mapa dos interesses e das necessidades da turma. É ponto de chegada e de partida, é meio, começo, fim e reinício. É um jeito de acompanhar a processualidade dos movimentos feitos no encontro pedagógico”.

Uma escola que satisfaz envolve os alunos na avaliação. Para que esta seja feita pelos mesmos, é importante que tenham consciência de como se sentem em relação ao meio envolvente, no ambiente escolar e os relacionamentos interpessoais vivenciados nesse contexto. Segundo Caldas e Hübner (2000), o interesse e o prazer em aprender, demonstrados pelas crianças, diminui consideravelmente à medida que avançam as avaliações. As críticas à escola são tão frequentes e tão intensas que, muitas vezes, gera o pessimismo e o desânimo. Dão a impressão de que nada pode ser feito. Embora as mudanças na Educação exijam ações muito mais amplas, “a constatação do desencantamento deve mobilizar para uma renovação urgente das práticas escolares” (Caldas e Hübner, 2000), este pensamento contra a escola deve dar lugar a propostas de melhoria.

Na segunda parte deste estudo, que é a metodologia de investigação é feito o estudo metodológico a partir da pergunta, de partida “O que pensam os professores e os alunos sobre os processos usados na escola na avaliação em Desenho A. Qual o melhor método para a avaliação dos alunos em Desenho A?” e optou-se pela pesquisa descritiva qualitativa feita através de questionários com perguntas abertas a 8 alunos e entrevistas a 8 professores, com

vários objetivos específicos. O objetivo geral deste estudo foi registar a opinião de professores e alunos sobre os processos usados na escola na avaliação em Desenho A. e recolher sugestões sobre o melhor método para a avaliação dos alunos na disciplina de Desenho A.

Em modo de conclusão e com o intuito de contribuir para uma melhor avaliação, tendo em conta o meu ponto de vista e o estudo efetuado em que se constatou que a maioria dos alunos e professores, consideram que é importante ter conhecimento do método de avaliação, dos critérios e das competências privilegiadas para o sucesso da avaliação a fim de proporcionar orientação a alunos em relação ao que deles é esperado, assim como eventualmente integrar aspetos tecnológicos e valorizar a autocrítica, a experimentação e fator progresso. Foi, portanto, elaborada uma proposta de avaliação, “uma tentativa”, um modelo de “proposta de trabalho” que visa orientar e guiar o docente na elaboração do enunciado/proposta de trabalho e também levar o aluno a tomar consciência do trabalho que este desenvolveu em torno da “proposta de trabalho” apresentada pelo docente.

Por fim, ressalto ainda, que os participantes consideram a avaliação formativa fundamental, à semelhança do referido na literatura por Awoniyi e Fletcher, (2014), destacando não obstante a necessidade de olhar para a avaliação sumativa de forma enquadrada pela evolução do aluno ao longo do tempo, algo que os mesmos identificam que não acontece sistematicamente nos modelos de avaliação vigentes.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. A Escola

1.1.1. A escola como uma organização aprendente

Durante muitos anos a escola funcionou como a única transmissora de conhecimento produzido. Era dado prioridade meramente ao conhecimento e este foi suficiente para preparar pessoas a agirem na sociedade do passado. No entanto, com a evolução da ciência e da tecnologia e com a importância que se deu ao conhecimento passou-se a ter diferentes níveis e graus de qualificação nos indivíduos. A escola aprendente é uma “escola reflexiva”, uma escola “que se pensa”, que “sabe o que quer e para onde vai” e que “descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade” (Alarcão, 2001: 26). É uma escola que “gera conhecimento sobre si própria” que envolve a comunidade educativa na criação e execução do seu projeto e na autoavaliação da sua qualidade educativa e que dialoga com a comunidade exterior. A autora destaca a importância do desenvolvimento da escola numa visão prospetiva e num projeto de ação e na sua transformação em escola aprendente.

Existe um grande número de autores que tem defendido que o paradigma das organizações aprendentes não deve ter origem no meio empresarial e deve ter aplicação nas escolas. Dinis et al (2013) aponta, por exemplo, de forma amplamente reconhecida por ajudar as escolas a responder de uma forma mais eficaz à mudança, tem sido sugerido para melhorar a aprendizagem e desenvolvimento do professor, aponta evidências empíricas que sugerem igualmente que as escolas com culturas de organização aprendente têm um impacto positivo nos resultados dos alunos. De acordo com este paradigma, as escolas desenvolvem estruturas e processos de aprendizagem para que os seus utilizadores estejam melhor preparados para resolver problemas (Dinis, et al, 2013)

A possibilidade de vermos a escola como uma organização procura contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no ato educativo. “A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum” (Nóvoa, 1992, p. 35). Por esta razão, apontamos para a escola como organização aprendente e escola aprendente deve estar em contacto com o exterior, com outros contextos sociais. É fundamental ter esta abertura para se perceber todas as alterações que surgem e estabelecer as mudanças necessárias, para que as atividades escolares estejam sempre atualizadas.

Neste sentido, o ato de ensinar não é apenas uma mera transferência de conhecimentos, são criadas várias condições para que o aluno seja o produtor do seu próprio conhecimento, devidamente orientado pelo professor e também acompanhado pelos alunos da turma. O papel do professor será, então, o de mediador num contexto, que procura ajudar alunos críticos na observação de seus processos de raciocínio. A prática do diálogo é fundamental e começa com

a mediação do critério da intencionalidade e da reciprocidade, “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda” (Freire, 1996, p. 132). Portanto, desafiar o aluno a participar na reflexão crítica das atividades propostas e nas soluções apresentadas, permitindo analisar a exequibilidade das suas respostas e a necessidade de melhorar os seus conhecimentos, é importante para que o aluno tenha consciência da sua situação de “inconclusão” (Freire, 1996). Este estado, muitas vezes, inconscientemente é compreendido como sinónimo de incompetência, pelos alunos que procuram constantemente aperfeiçoar o conhecimento.

Dinis et al (2013, p. 9-10) ao citarem Bowen et al. (2006; 2007) referem que estes propõem seis dimensões para descrever as ações caracterizadoras das escolas enquanto Organização Aprendiz, “que se apresentam a seguir juntamente com referências que as suportam:

- **Trabalho em equipa.** Os membros da escola trabalham em conjunto como uma equipa, contam uns com os outros para consulta e aconselhamento e reúnem-se para enfrentar os desafios e vencer os problemas (Bausmith e Berry, 2011; Senge et al., 2000);

- **Inovação.** Os membros da escola recebem bem e apreciam novas ideias, mantêm uma mentalidade aberta sobre novas maneiras de fazer as coisas e estão dispostos a experimentar novas práticas (Giles e Hargreaves, 2006; Silins et al., 2006);

- **Envolvimento.** Os membros da escola procuram ideias e opiniões dos estudantes, trabalham com os encarregados de educação como parceiros no processo ensino-aprendizagem e envolvem-se e colaboram com outras organizações (Alarcão, 2001; Bausmith e Berry, 2011);

- **Circulação de informação.** Os membros da escola partilham ideias e informação entre si sobre como tornar a escola mais eficaz, sentem-se bem ao partilhar as experiências de aprendizagem entre si e mantêm linhas abertas de comunicação (Alarcão, 2001; Schechter, 2008);

- **Tolerância do erro.** Os membros da escola concordam que mais vale tentar coisas novas e arriscar o fracasso do que não tentar, encaram os erros como oportunidades de aprendizagem e aprendem com aquelas experiências em que os resultados ficam aquém das metas estabelecidas (Leithwood et al., 1998; Silins et al., 2002);

- **Orientação para os resultados.** Os membros da escola planeiam tendo em mente a obtenção de resultados, concentram os seus esforços na obtenção de resultados mensuráveis e avaliam os resultados face às metas previamente definidas (Alarcão, 2001; Bausmith e Berry, 2011)”.

A Escola Aprendiz procura “promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca” (Lévy, 1995, p. 25). As relações interpessoais devem ser privilegiadas. Tal como chamou Lévy (1995) é possível criar no futuro cenários inovadores investindo na “economia das qualidades das pessoas”, quando se investe na participação dos alunos estamos a

desenvolver a criatividade nas interações interpessoais. Esta é uma tarefa especial que é muitas vezes colocada pela sociedade e podemos esperar e alcançar alguns resultados sendo necessários criar ambientes especiais para ensinar indivíduos. No entanto criar um cenário ideal torna-se bastante difícil devido, entre outros aspetos, da sabida instabilidade em que se encontram os professores, da falta de investimentos na educação tanto no setor privado como no setor público, pela falta de credibilidade das instituições de ensino perante toda a sociedade.

A escola, instituição estruturante da nossa sociedade, tem experimentado nas últimas três décadas os efeitos de contradições sociais que perturbam a sobrevivência da sua imagem e valores tradicionais (Boumard, 1999) e têm criado algumas adversidades, nomeadamente, porque cada vez mais nos deparamos com uma grande diversidade de alunos, vindos de sociedades e culturas diferentes. Na impossibilidade de perpetuar algumas categorias tradicionais, como as categorias do universal, do homogéneo ou do indivíduo, a escola depara-se com a impossibilidade de medir certos objetos (Desrosières, 2000) que não se conseguem integrar nas próprias representações criadas pela escola (Lapassade, 1999).

Desta forma, diante do exposto por Young (2007), a escola cumprirá com a sua função principal que é ensinar o conhecimento que não se tem acesso fora dela, lembrando que a humanidade já tem uma caminhada na construção do conhecimento (formalizado) que precisa ser transmitido às novas gerações por meio da escola e dos professores.

Por outra perspetiva, uma escola que pretende ser uma escola aprendente terá que ter em conta múltiplas dimensões, como o comportamento individual dos diferentes agentes educativos, o trabalho em equipa e a cultura organizacional, estruturadas e potenciadas por fatores como a confiança, o tempo, a tecnologia e a reflexão conjunta (OCDE, 2016). Nesta mesma linha já Senge (1990) clarificava que as organizações aprendentes, por regra, desenvolvem cinco capacidades - ou como o autor as designa, disciplinas nucleares -, como os sistemas aprendentes, o domínio pessoal, os modelos mentais, a visão partilhada e a aprendizagem em equipa. Por sistemas aprendentes, podemos entender todo um corpo de conhecimento e ferramentas que ajudam na identificação e perceção de como estes podem ser transformados, tendo sempre presente a existência – e a vontade em contorná-la – de certas dinâmicas que são verdadeiros obstáculos à mudança. Se um sistema não registar mudanças, continuará a gerar os mesmos resultados, mesmo assumindo a individualidade de cada colaborador.

Portanto, no contexto de sala de aula devem ser articuladas as identidades presentes com as diferentes culturas de cada aluno e desenvolver processos de ensino-aprendizagem. Em simultâneo os docentes com os alunos devem incentivar uma reflexão sobre a inclusão das suas identidades sociais, e ainda, analisar as diferentes culturas, que estão omitidas e excluídas.

1.1.2. A importância da articulação curricular na melhoria das aprendizagens

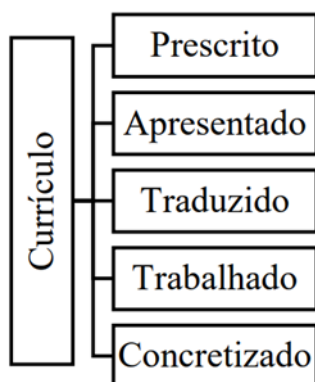
O termo currículo, quando anexado ao vocabulário pedagógico e traduzido na linguagem educativa, associamo-lo a uma sequência ordenada de estudos, planos de estudo, conjunto de disciplinas e curso ou ciclo de estudos (Pacheco, 2001). O currículo escolar é, assim, “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro do Ministério da Educação, 2001, art. 2.º, p. 259).

São aspetos centrais do currículo, conforme nos aponta Diogo (2010):

- “a seleção cultural (domínios da cultura – humanística, científica, técnica/tecnológica e artística; elementos de cada domínio escolhido);
- a organização do conhecimento e da cultura (analítico ou integrado): modelo baseado em disciplinas (correlações, fusão, organização por áreas de conhecimento), modelo baseado em núcleos de problemas/temas transdisciplinares, modelo baseado em situações e funções sociais e modelo centrado no educando;
- o grau de participação dos diferentes agentes educativos na elaboração do currículo (aberto ou fechado);
- o modelo de concretização das intenções educativas (em função dos objetivos/resultados esperados, dos conteúdos ou das atividades de aprendizagem);
- a organização e sequenciação das intenções educativas (articulação vertical e horizontal);
- a justificação das opções seguidas – “o caminho que leva à formulação de uma proposta curricular é mais o fruto de uma série de decisões sucessivas que o resultado da aplicação de princípios firmemente estabelecidos e unanimemente aceites. O que importa, em consequência, é justificar e argumentar a solidez das decisões que vamos tomando e, sobretudo, velar pela coerência do conjunto”
(Coll, 1989)” (Diogo, 2010)

O currículo não é um fenómeno estático, vai-se construindo tendo por base a implementação e execução de práticas pedagógicas. Além disso, é possível delinear diferentes significados para currículo segundo a perspetiva organizacional, de gestão ou de desenvolvimento curricular (Costa, 2015). Os vários significados de currículo estão expressos na Figura 1. O currículo prescrito é constituído pelas decisões assumidas pela Administração Central. O currículo apresentado é constituído pelos meios elaborados por diferentes instâncias com o objetivo de oferecer aos docentes uma interpretação do significado dos conteúdos do currículo prescrito. O currículo traduzido é constituído pela planificação curricular, o currículo trabalhado é constituído pelas tarefas escolares e, por fim, o currículo concretizado é constituído pelas aprendizagens significativas dos alunos (Costa, 2015)

Figura 1 – Significados de currículo



Fonte: Costa (2015) adaptado de Diogo e Vilar (1998)

O currículo estabelece, assim, a ligação entre aquilo que são os objetivos pré-definidos para cada disciplina e a realidade do ensino na sala de aula ou, mais concretamente, da aprendizagem concretizada pelos alunos (Carvalho, 2010). Em suma, o conceito de currículo é uma construção projetada que estabelece uma relação com as condições histórico-sociais e culturais e define-se como projeto interativo configurado entre o plano normativo e o plano real, em convergência com o processo de ensino-aprendizagem.

“A globalização é um processo de convergência de propósitos que usa um vocabulário comum acerca das reformas curriculares, caracterizado, acima de tudo, pela centralidade do conhecimento, pelo reforço da identidade do currículo nacional e pela existência de quadros de referência para a qualificação, cuja visibilidade é bem patente nas agendas transnacionais (Teodoro & Estrela, 2010). Esta asserção, aparentemente contraditória, é alimentada pelos governos nacionais porque “a ideia de conteúdos comuns parece óbvia e inevitável”, prevalecendo, entre eles, a “convergência quanto à existência de um core curriculum” (Pacheco, 2011, p.05).

Definir articulação curricular não se assume como tarefa fácil, uma vez que não há nenhuma definição objetiva e concreta na literatura para este termo. Serra (2004) faz uma definição do termo tendo por base uma analogia com uma máquina, sendo os diferentes níveis educativos “peças” dessa máquina que se articulam entre si no sentido do seu funcionamento. A articulação curricular leva a que haja relações de proximidade, ou seja, pontos de união entre os docentes de uma instituição escolar. Permite que se faça o planeamento de atividades integradas entre os vários níveis de ensino de uma dada escola. Isto é possível devido às pontes que se estabelecem, pelos docentes, enquanto gestores do currículo. Costa (2015) refere que:

A articulação é uma forma de interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos e de promover a cooperação entre os docentes de uma escola ou de várias escolas do agrupamento. Deve ser utilizada de forma a adequar o currículo aos interesses e às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para que cada um

possa desenvolver, de forma mais global e completa possível, as suas capacidades e competências.

Lima (2012, p.24)

Referimos Martins (2010) ao citar o entendimento de Alonso (2004) para a segmentação do conceito de articulação curricular, onde explica que:

A **articulação vertical** significa continuidade curricular, sequência progressiva e interligada entre unidades, anos e ciclos para que o aluno integre experiências de aprendizagens; **articulação horizontal** no sentido da interdisciplinaridade, globalização e transversalidade. As diferentes atividades curriculares deverão ter uma perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência. Por último a **articulação lateral** que significa abertura, em que o desenvolvimento curricular deve contextualizar as aprendizagens do aluno para que dê sentido ao que aprende, conseguindo transferir essas aprendizagens para situações diversas e lhe proporcione ferramentas capazes de resolver problemas da vida, tanto na escola, como na família ou na comunidade.

Martins, (2010, p. 13)

Verificando o que apontam Barroso e Leite (2011) acerca das mudanças na forma de organização do conhecimento no currículo - entre disciplinas e seu isolamento e conexões; isolamento entre disciplinas e o conhecimento teórico sobre a vida quotidiana ou senso comum e sua integração; entre os pressupostos de que o conhecimento forma um todo coerente e quais práticas são relacionadas ao sistema. “Nesta concepção curricular, é fundamental, para além dos professores se assumirem como construtores do currículo, a participação ativa de educadores e educandos em reflexões conjuntas sobre situações sociais que levem ao desenvolvimento de competências para decidir e intervir conscientemente nas situações reais” (Barroso & Leite, 2011, p. 100)

É importante ressaltar a partir deste ponto que, quanto mais estruturados forem os sistemas, maiores serão os contrastes e mais evidente a formalização entre eles. As diferenças metodológicas entre um ciclo e outro também preparam a criança para a descontinuidade, tornando-a mais preparada. Enfatizam ainda, de que as transições ecológicas e o alargamento do seu raio de ação interferem no desenvolvimento dos alunos. Para Vasconcelos (2007), a importância das transições na vida da criança e do jovem, podem causar perturbações emocionais ou sociais ou apresentar-se como descontinuidades na aprendizagem, sendo essencial que cada transição seja bem-sucedida, sendo um aspeto fundamental, no que concerne ao seu desempenho cognitivo. O estudo da escola retoma as concepções gerais de organização, reproduzindo-as ou adaptando-as. De facto, enquanto organização, a escola partilha dos mesmos elementos das outras organizações sociais: objetivos, pessoas, tarefas, estruturas, tecnologias e o facto de “ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades” (Lima, 1992)

1.1.3. Planeamento

Planeamento torna-se uma ferramenta importante e Afonso, Luís F. R. Ribeiro, 2016 (Segundo Bento, 2003), interpretou que:

O planeamento define-se como “uma reflexão pormenorizada acerca da duração e do controlo do processo de ensino” Esta, é sem dúvida umas das fases do processo ensino-aprendizagem mais importantes, e consiste em organizar e planificar antecipadamente o ano letivo e todas aulas que vamos lecionar, para que corra tudo como o previsto no início do ano.

Para isso é importante, analisar e avaliar, todas as aulas, de maneira a verificar se estamos no caminho certo, para que a organização e planificação do próximo plano seja sempre melhor que a anterior. O planeamento está dividido em três fases: Plano Anual, Plano de Unidade Didática e Plano de aula. O plano anual está dividido em três períodos.

Planear é de certa forma desenhar um plano e todos os planos pressupõem existência de objetivos ou metas a alcançar. No âmbito da Educação a planificação dos conteúdos a lecionar não é mais do que uma previsão das atividades a desenvolver ao longo de cada período e ano escolar, de forma a alcançar com sucesso os objetivos a que nos propomos. A planificação permite organizar corretamente o trabalho, refletir sobre os métodos de trabalho a adotar, mas também ajustá-los em função das características e necessidades dos alunos, permite também distribuir eficazmente o tempo letivo de acordo com os objetivos a alcançar.

Segundo Bento (2003), “as Unidades Didáticas são partes essenciais do programa de uma disciplina, pois constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas do processo de ensino-aprendizagem”. A última fase do planeamento deve ser o plano de aula e este deve ser elaborado antes de cada aula, pode vir a ser alterado no decorrer da aula, servindo assim de guião ao professor na ação pedagógica.

Como já fora referido, o planeamento anual é uma etapa fundamental na organização de todo o processo de ensino desenvolvido ao longo do ano letivo. Esta planificação procura definir objetivos e competências a desenvolver, dependeu de vários fatores, como nos alertam Jacinto et al., (2001).

No domínio da educação é possível elaborar três grandes tipos de planificação de conteúdos. A planificação a longo prazo, que engloba os conteúdos a lecionar no decurso de todo o ano letivo. Deve ser elaborada no início do ano de forma a proporcionar uma perspetiva abrangente de toda a ação a desenvolver ao longo do processo de ensino/aprendizagem. A planificação global contempla várias unidades temáticas. Antes do início de cada uma delas, deve elaborar-se a sua planificação, normalmente designada de planificação de médio prazo. O número de aulas que perfaz uma unidade de trabalho é variável em função da extensão e complexidade da unidade. É fundamental que se elabore uma planificação de curto prazo (plano

de aula), focada na ação específica a desenvolver em cada aula sem perder de vista a globalidade e o fio condutor da unidade temática.

No entanto, de uma coisa não nos podemos esquecer: este planeamento,

“não deverá ser estanque e inalterável, deverá antes ser perspectivado como um processo mutável e flexível, tendo em conta que o conjunto de informações que vamos recolhendo no decorrer do ano letivo poderá originar uma necessária mudança nas decisões inicialmente tomadas”

(Andrade, (2013, p.16).

Ao falarmos de educação, falamos de pessoas com características muito próprias, de relações humanas, de interesses divergentes, de ambientes, fatores que permitem que uma aula aconteça de forma dinâmica, impossibilitando, por vezes, o seguimento criterioso da planificação antes elaborada. Deste modo, a planificação não pode ser estanque, deve antes ser tao flexível que permita inserir novos dados.

Se definirmos um ponto final sem realizar uma interpretação atenta do estado inicial e do processo/caminho que pode requerer diferentes adaptações estaremos a comprometer o resultado que esperamos alcançar. O planeamento não pode ser uma tarefa mecânica descontextualizada, não pode ser um simples produto expresso nos planos de aula, mas sim um processo coerente (Bossle, 2002).

O Plano de aula representa um planeamento mais micro, possuindo um caráter muito pessoal que tem em apreciação as necessidades do seu utilizador que lhe irá dar uso aula após aula. É verdade que este documento deve ser orientador da nossa prática de ensino, pelo que deverá ser, acima de tudo, funcional sem nunca esquecer outras características tais como, ser objetivo, único, pessoal e flexível na medida em que exige, por parte do professor, uma capacidade de adaptação no caso de imprevistos ou necessidades que os alunos evidenciem.

Este instrumento deve ser construído também de forma a ser lido e compreendido pelos orientadores que procuram avaliar a nossa intervenção ou, noutras circunstâncias por outro docente que nos pudesse substituir. Todavia, esta ferramenta coloca-nos uma questão essencial: “porquê fazer um plano desta forma e não de outra?”. Esta interrogação só vêm dar ênfase àquilo que já foi referido no sentido de procurarmos um processo de ensino intencional, organizado e eficaz.

É por isso que referimos que “a aula é elo entre a teoria e a prática”, isto é, a ligação entre aquilo que o professor pensa e idealiza e a sua ação, pois só através de um Plano de aula bem pensado é que conseguiremos ser bem-sucedidos na procura da aprendizagem dos alunos.

1.1.4. Avaliação das aprendizagens

A avaliação tem como objetivo identificar e relatar o que foi aprendido dentro e fora de sala de aula. A avaliação é parte integrante das atividades de ensino e aprendizagem na escola e medeia a interação entre os professores e alunos. Define-se como o conjunto de todas as atividades que os professores e alunos realizam para obter informações que possam ser utilizadas para melhorar o ensino e a aprendizagem (Amua-Sekyi, 2016).

A avaliação inclui a observação do professor e a análise do trabalho do aluno e, é utilizada para selecionar, controlar ou motivar os alunos e satisfazer as expectativas do público em relação aos padrões e responsabilidade (Biggs, 2003, p.141). Como consequência, a avaliação é geralmente categorizada como formativa e sumativa dependendo de como os resultados são usados (Dunn & Mulvenon, 2009).

Neste sentido, a avaliação formativa está integrada no processo de ensino e aprendizagem, fornece respostas ao professor para que este consiga avaliar a aprendizagem dos alunos, e fornece informações sobre a eficácia do ensino, de forma ajudar a determinar uma ação corretiva apropriada, quando necessário. A avaliação sumativa ocorre no (Awoniyi & Fletcher, 2014) final do ano ou programa, para determinar o nível de aproveitamento dos alunos

A forma como a avaliação e a aprendizagem interagem pode promover ou prejudicar a qualidade da educação. O discurso sobre as competências para o século XXI exige a acomodação de toda a aprendizagem e os resultados na avaliação do aluno, incluindo as habilidades cognitivas e não cognitivas. Até ao momento, as mudanças nos currículos para integrar as competências-chave não foram totalmente refletidas nas mudanças das práticas de avaliação (Peper, 2013).

Hill e Barber (2014) refletiram sobre a necessidade de ajustar a avaliação como parte do processo contínuo de repensar a aprendizagem e o ensino. Este aspeto baseia-se nos benefícios da avaliação padronizada e nas descrições qualitativas de vários atributos que não podem ser quantificados e, vai mais além para refletir sobre uma série de resultados importantes para permitir a avaliação das competências dos alunos.

Durante décadas, a avaliação constituiu uma das questões mais polémicas na educação no campo das artes, implementação e política educacional. Muitos dos argumentos andam à volta do que se avalia, como se avalia, e a forma como são feitas e utilizadas as avaliações na prática educacional (Lau, 2015; Pellegrino, 2016). Do mesmo modo, Hill e Barber (2014) enfatizaram que a área da avaliação educacional está atualmente dividida e fragmentada em filosofias, métodos e abordagens distintas e muitas vezes concorrentes.

Pellegrino (2016) acrescenta que os desenvolvimentos recentes em psicologia cognitiva e educacional levaram à reformulação da visão da avaliação educacional, e entre estes está presente a constatação de que a avaliação é fundamentalmente um processo de raciocínio a

partir de evidências que necessitam de ser guiadas por teorias, modelos e dados sobre a natureza das representações de conhecimento e o desenvolvimento de competência em domínios típicos de ensino em sala de aula.

As práticas de avaliação são conhecidas igualmente para moldar o ensino e a aprendizagem, ou seja, o foco de avaliações específicas nos níveis nacional e escolar dá sinais sobre o que é a aprendizagem e quais os aspetos que esta merece. As mudanças na avaliação podem assim, estruturar as prioridades e métodos de ensino e, influenciar o que os alunos aprendem e como aprendem (Pepper, 2013).

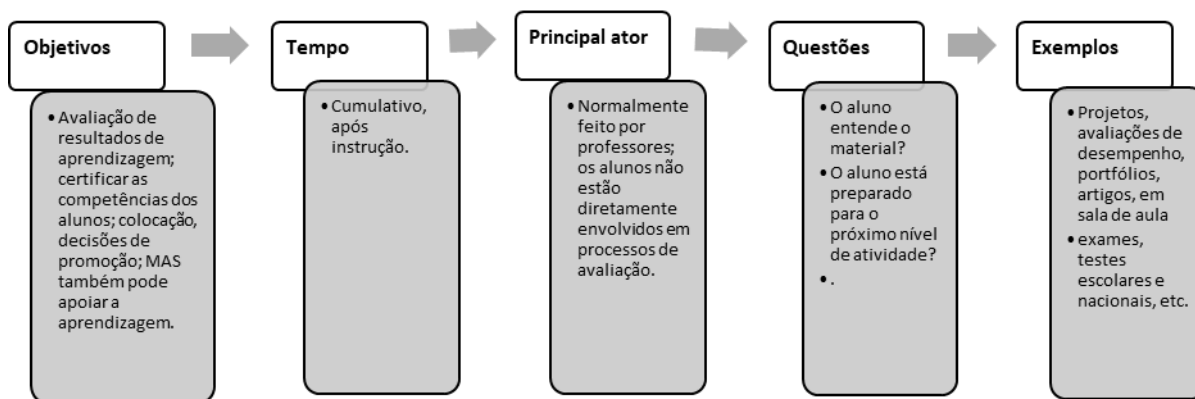
Ora, a avaliação da aprendizagem conhecida como avaliação sumativa, envolve relatórios sobre a aprendizagem, seja em contextos de sala de aula, ou em estruturas nacionais de acreditação mais amplas (Crossouard, 2011). Neste sentido, os métodos de avaliação sumativa dependem de uma motivação extrínseca para os alunos, representada por marcas, transcrições e diplomas. Conforme o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e a Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, “a avaliação das aprendizagens realizada nas disciplinas que integram os planos de estudo dos cursos do Ensino Secundário compreende as modalidades de avaliação formativa e de avaliação sumativa”.

A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica. Já a avaliação sumativa consiste num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina. Pode ser dividida em interna e externa. A avaliação sumativa interna consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento das aprendizagens do aluno e é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola. Enquanto a avaliação sumativa externa destina-se a aferir o grau de desenvolvimento das aprendizagens do aluno, mediante o recurso a instrumentos definidos a nível nacional, e realiza-se através de exames finais nacionais, nos **cursos científico-humanísticos**.

(DGES, s/d) [1]

Estes métodos são construídos em estratégias para motivar os alunos, fornecer informações sobre o desempenho do aluno, servem para selecionar ou agrupar alunos e verificar a aprendizagem, concebendo qualificações (Bennett, 2011; OECD, 2013, Dixon e Worrell, 2016). A figura seguinte demonstra as características da avaliação formativa:

Figura 2 - características da avaliação formativa



Fonte: Elaborado pela autora (adaptado de Bennett, 2011; OECD, 2013, Dixon e Worrell, 2016)

No entanto, a forma como as avaliações formativas são utilizadas na sala de aula podem apresentar muitas oportunidades e desafios para avaliar as competências-chave e as habilidades transversais. Por um lado, acredita-se que as avaliações sumativas têm efeitos positivos sobre a aprendizagem e o desempenho dos alunos, independentemente dos pré-requisitos e experiências dos alunos, como capacidade cognitiva, status socioeconómico (SES) (Thorsen, 2014; Thorsen e Cliffordson, 2012).

1.1.5. Avaliação para as aprendizagens: uma estratégia para a diferenciação pedagógica

A ação pedagógica na perspetiva de Jorge Pinto (Pinto, 2010) exige ao professor determinadas competências e exige também que se questione os alunos para interpretar se estes aprenderam ou não o que foi ensinado, o que direciona para a avaliação das aprendizagens inserida em instrumentos medidos, testes e exames.

Percebamos que desde o início dos anos 1990, diz a legislação do Despacho Normativo nº 98-A/92, que a avaliação formativa alcançou um lugar de grande destaque nos normativos portugueses no sistema de avaliação do ensino básico.

Foi essencialmente no ano de 2001, no âmbito da reforma curricular que se reconheceu que a avaliação representa uma parte do currículo e a avaliação formativa a modalidade central no processo de ensino e aprendizagem como ferramenta ao serviço de professores e alunos na superação das suas dificuldades (Despacho Normativo 30/2001).

De acordo com Pinto (2010), um dos principais entraves à constituição da avaliação formativa reside no fato de não se poder prescrever, pois existem muitas formas de a pôr em prática. Embora, cada uma delas decorra intencionalidade do professor em utilizar as informações recolhidas para a melhora do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ainda assim, um dos instrumentos mais úteis na avaliação formativa é o Portefólio, que apresentamos seguidamente.

Para Idália Sá-Chaves (2005), “os portefólios exigem, além do esforço e dedicação uma atitude ativa perante o conhecimento, uma constante análise crítica que através de uma reflexão escrita continuada, permite acompanhar o processo de transformação de uma informação em conhecimento próprio.”

O portefólio permite ao aluno saber se aprendeu e atingiu as metas de aprendizagem estabelecidas. Ao professor, permite avaliar se a ação estratégica de ensinar, intencional e

diferenciada foi a mais adequada para cada um dos alunos, se resultou no sucesso da sua aprendizagem. Com o “poder” que tem o professor, assente na reflexão produzida no exercício da sua profissionalidade docente, ser capaz de a modificar se necessário, para que as deficiências desmascaradas e ou as necessidades de formação diagnosticadas sejam ultrapassadas e todos os alunos aprendam/apreendam o currículo. Das quatro características distintivas do profissional de ensino: a função, o saber, o poder e a reflexão (Roldão, 2009), a reflexividade para a tomada de decisões eficazes é talvez aquela que mais se desenvolve com a construção do portefólio.

Pinto (2010), afirma que o portfolio ajuda os alunos a pensarem sobre as suas próprias aprendizagens ou dificuldades, e a desenvolverem um processo de autoavaliação. Permite ao professor um conhecimento de como os alunos pensam.

Tendo como referente permanente o portefólio, o feedback é assim um simples processo de comunicação com o aluno e, uma interação com o objetivo de ajudar o aluno a superar a dificuldade ou a perseguir o seu caminho para o sucesso.

A complexidade das características de cada criança representa um grande desafio à planificação de atividades e por isso torna a avaliação individualizada e compreensiva das necessidades, dificuldades e competências específicas de cada criança, como a melhor forma de planificar as atividades (Marques, 2000).

A Educação como processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo, existe em cada criança (Marques, 2000, p.54). É no ensino pré-primário que a criança inicia o seu desenvolvimento e as suas competências.

Importa ainda salientar que o Decreto-Lei nº 54/2018, por muitos designado de “Diploma para a Educação Inclusiva”, pretende proporcionar as oportunidades de aprendizagem efetivas para todas as crianças.

Este diploma promove assim, uma visão mais abrangente da escola e do processo de ensino-aprendizagem. Vem pedir que se olhe para a escola como um todo, incluindo a multiplicidade e a interação das suas dimensões. Alerta para o facto de qualquer aluno, em qualquer momento do seu percurso académico, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem.

Com o Decreto-Lei nº54/2018, as medidas de apoio existentes, que antes de julho de 2018, eram apenas dirigidas especificamente para alunos com necessidades educativas especiais, alunos referenciados porque apresentavam limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida; decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Marques, A. R., 2017, p.9). Com o atual, o “novo” sistema educativo baseia-se na diferenciação pedagógica, dirigindo-se assim a todos os alunos,

independentemente da existência de um diagnóstico de uma perturbação de aprendizagem específica e/ou de outra de carácter permanente ou temporário. proporciona ao docente um modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos. (National Center on Universal Design for Learning [NCUDL], 2014; Quaglia, 2015).

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), atribui-se a David Rose, Anne Mayer e seus colegas do Center for Applied Special Technology (CAST) (Edyburn, 2010; Alves, Ribeiro & Simões, 2013) e representa um conjunto de princípios e estratégias que se relacionam com o desenvolvimento curricular. Tem como objetivo diminuir as barreiras ao ensino e aprendizagem (An & Meaney, 2015).

Estes princípios e estratégias permitem ao professor definir os objetivos de ensino e criar formas de avaliação que se adequam a todos os alunos. De acordo com Rapp (2014, p.2), estes princípios mantêm “(...) altas expectativas para todos os alunos, incluindo os que apresentam algum tipo de deficiência (...)”.

O DUA tem como finalidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades, em consonância com as premissas de inclusão na educação. A avaliação das aprendizagens deve ser flexível, deve permitir a recolha sistemática e contínua com informações claras do progresso dos alunos. de um conhecimento, sempre partilhado, de forma a garantir a qualidade académica e cultural.

Não obstante criar uma educação que possa dar as mesmas possibilidades a todas as crianças, implica, pois, aceitar as diferenças e procurar soluções para cada criança, implicando igualmente desenvolver nos mais variados atores educativos, a maneira de olhar a diversidade.

Em relação à intervenção pedagógica poder-se-á referir que a observação deve ser a primeira etapa, pois permite coadjuvar no processo de intervenção educativa, isto porque “só a observação direta consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças e, obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002, p.168). A informação que se obtém através da observação deve ser exata, precisa e significativa para os professores, na medida em que é realizada em contexto natural e autêntico dos acontecimentos. Esta informação recolhida de forma frequente, serve de feedback para o educador modificar o ambiente e o programa de aprendizagem.

(Santos, 2016, p. 49) “a criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos”. Portanto é necessário criar tarefas inovadoras, que criem a estes alunos entusiasmo, que sejam desafiantes e estimulando o aluno a nível cognitivo, despertando as competências de aprender a aprender (Duarte et al., 2012).

Planear as diversas ações eficazes de ensinar implica assumir uma postura pedagógica e estratégica, enquanto se concebe um percurso orientado para atingir os objetivos e metas pretendidos, ou seja, a aprendizagem de algo (Roldão, 2009, p.58).

1.2. As Artes

1.2.1. As artes na educação

No contexto português, vários autores foram pensando a importância da educação. Alguns exemplos:

A educação das artes expressiva está relacionada com a disciplina curricular do ensino em Portugal, que cuida das atividades artísticas e da educação física. Neste sentido, a utilização do termo “artes expressivas na educação” tem como objetivo revelar a necessidade de recurso, da interação e da arte da exploração e expressão física nos primeiros anos do ensino primário, possuindo um significado geral do desenvolvimento infantil (Freitas, Mouraz & Pereira, 2017). De acordo com os autores, nestes primeiros anos, as experiências resultam dos interesses da criança e são apresentadas com base num modelo de projeto.

O contacto com a realidade educativa dá-se inicialmente, a partir de observações do quotidiano escolar e da ação dos profissionais. Esta é a primeira etapa da prática educativa e tal prática, conforme aponta Rodrigues (2001) é “uma prática que possa ser distanciadamente observada, analisada, inquirida, apreciada e aceite como ponto de partida para novas práticas”.

Para que esta prática seja efetiva, faz-se necessário que haja uma supervisão também eficaz. A partilha, portanto, da reflexão conduz a processos de avaliação que se apresentam extremamente importantes para o desenvolvimento profissional.

Neste âmbito, a supervisão espelha um processo de acompanhamento de uma atividade educativa, através de processos de regulação, enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que existe a presença de uma avaliação (Alarcão & Canha, 2013).

Dessa forma, é importante que no processo de formação seja incluído a prática educativa supervisionada, que produza efeitos também nos professores regentes em relação às suas práticas e conceções, a partir do não isolamento profissional, através das vivências de situações de aprendizagem da colegialidade e da partilha de preocupações e experiências (Ferreira, 2009).

A docência bem-sucedida está em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor, na qual as vertentes formais e informais se articulem de tal forma que se possam configurar em práticas mais diversificadas decorrentes do modo sempre específico como os atores interpretam e operacionalizam as regras formais e como produzem inovações num quadro tendencialmente uniformizante (Mesquita, 2012).

Ora, as particularidades da área da educação artística no âmbito pedagógico e o trabalho no ensino básico português representam uma disciplina, mas não foi considerada uma prioridade ao nível nacional (EACEA, 2009; CNE, 2013).

A relação entre a arte e a educação não é simples nem consensual, principalmente no que se relaciona com a génese e evolução do conceito social de Arte. Existem duas correntes em relação à associação da educação e a arte. Uma corrente que inclui a arte como uma área de estudo específica e com objetivos para o desenvolvimento de competências artísticas através do teatro, dança e artes visuais. E a outra corrente, a educação pela arte que assume que a arte deve ser utilizada em função de outras áreas do conhecimento, ou seja, deve-se utilizar as artes como forma de ensino para outros fins que não os artísticos (Sousa, 2003).

Hoje, deparamo-nos com algumas inquietações nas artes, etiquetadas com o estigma de marginalização, podemos mesmo chegar à ideia de que existem disciplinas mais importantes que outras, daí que geralmente considera-se que as disciplinas mais importantes são aquelas que têm uma distribuição de notas mais severa e uma grande quantidade de reprovação.

A ciência ainda é vista como a verdadeira fonte de conhecimento na maioria dos currículos, uma mentalidade que ainda é o resultado do positivismo. Porém, as artes requerem um maior esforço cognitivo para observar, analisar, criar e criticar, o que demonstra contributos relevantes para cultivar o pensamento e formar personalidade. Existe a ideia de que fazer arte é ainda uma obra meramente artesanal, tudo é feito manualmente e não existe conceção ao nível do pensamento, cognitivo ou intelectual. No entanto, verifica-se que este pensamento é completamente descabido, pois quando a história nos fala de arte submissa aos cânones em que a imaginação não é livre, é porque existe um pensamento, tanto do lado estético como do lado técnico. A razão porque se ensina as artes deve-se a vários fatores: dar ao aluno formas de encontrar um caminho para a construção, seja ela moral, social, estética, cultural, ética, fortalecer a sua identidade, reconhecer as suas capacidades, ter consciência do ser, e entender as diferentes realidades culturais, contribuindo para construção da humanidade.

Barros, Joana P. (2013) diz-nos:

Ao nível pedagógico os objetivos de ensinar artes (para quê ensinar artes) passam pelo despertar da consciência do papel da imagem e objetos artísticos, pelo atribuir de estímulos, estratégias, metodologias, de competências de cognição, de expressão, do trabalhar das emoções e das ideias, de saber observar, compreender, criar, comunicar, desenvolver criatividade, fornecer bases e relações que promovam a crítica. Para Rodriguez (2005) o estudo das artes permite compartilhar projetos interdisciplinares com outras áreas, com grandes benefícios para a prática educativa, dada a grande riqueza de possibilidades e conexões com o contexto extra-escolar e o mundo de interesses dos alunos.

Os alunos devem estar conscientes que têm algo a dizer, que têm uma livre responsabilidade com eles próprios e com o que produzem, que há uma valorização conceptual do seu trabalho, ainda que esse conceito/intenção/propósito não seja fixo, pois quase sempre está sujeito a transformações processuais. Uma vez que grande parte do que é realmente importante nas artes, comparativamente com outras disciplinas, é a imaginação (Eisner, 2004), a capacidade de os alunos mobilizarem e materializarem essa

imaginação têm uma importância fundamental no ensino artístico, e consequentemente as experiências cognitivas, estéticas e artísticas dos alunos. A arte, a experiência artística, e a experiência estética necessitam de ser estruturadas como uma prática baseada na imaginação e criatividade que aplica a técnica para selecionar e organizar qualidades expressivas com o fim de alcançar objetivos estéticos. A prática, bem como o seu ensino artístico deve então ser apoiada numa reflexão continuada do seu próprio processo.

Saliento esta importância de que o aluno deve ter consciência de que a sua arte deve ser consciente, deve ser valorizada por si mesmo e deve ser questionada, com um intuito, com um propósito, não sendo por vezes o resultado final, mas sim o ponto de partida para um melhor resultado final, é mais uma prática para a melhoria da arte.

1.2.2. O fator de criatividade

Na criatividade é preciso dar oportunidade a que esse potencial seja apreendido e, de acordo com Sartori e Fialho (2008), a criatividade pode e deve ser estimulada. A criança é por natureza um ser criativo. A criatividade é um dos elementos presentes no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no ensino da Artes, ela relaciona-se com o pensamento divergente e originalidade de ideias e soluções de acordo com personalidade de cada um, a criatividade eleva a sensibilidade, aberta à experiência, destrezas superiores de insight ou de lidar com a novidade (Morais, 2006, p. 7). É difícil definir a palavra criatividade, mas dificilmente podemos descartar que esta é uma característica da existência humana.

Segundo Bonnie Cramond (Morais, 2006) um aluno pode nascer com a capacidade criativa e sensibilidade percetiva, mas se não tiver acesso à arte por parte dos familiares, professores e amigos, seja em trabalhos manuais, desenho em casa, etc. será difícil desenvolver o interesse pelo campo artístico. O aluno só terá muitas das componentes necessárias para exprimir a criatividade, e coincidência das diversas variáveis em combinações perfeitas, se forem criadas as condições para que a grande criatividade seja exteriorizada, o que torna esta característica muito escassa nos alunos.

Rogers (1985) afirma que uma sala de aula deve ter um ambiente propício à criatividade, para que os alunos possam ter boas e más ideias. Deve-se assumir todas ideias, ter consciência de que as respostas erradas são tão válidas como as corretas, e que todas as respostas podem vir a ser o ponto de partida para uma boa obra de arte.

Todos os alunos preferem aprender de forma criativa, explorando, manipulando, questionando, experimentando, testando e modificando ideias, ou seja, exercendo inquérito científico sobre o seu ambiente (Torrance, 1963).

Portanto, podemos afirmar que o desenvolvimento da criatividade contribui para o crescimento do aluno enquanto ser humano e pessoa, este fator torna-se fundamental nas artes.

No entanto, na história da arte a evolução dos artistas e os modos de expressão visual fazem nos perceber a sua importância. Desde o início da capacidade humana de criar imagens visuais, aqueles que tem uma habilidade especial neste domínio tem sempre um lugar especial de reverência. Os criadores ou génios protótipos que muitas vezes veem à mente ao pensar sobre a criatividade, são na sua maioria artistas (Bruford, 2015).

O processo criativo é definido como uma sucessão de pensamentos e ações que conduzem a produções originais e adequadas (Lubart et al., 2015). O processo criativo pode ser descrito em dois níveis, um nível macro que caracteriza as etapas do processo criativo, como o pensamento convergente e divergente (Botella et al., 2016). Os trabalhos realizados em micro-processos tendem a coincidir com um conjunto de mecanismos que podem estar envolvidos no processo criativo.

Não obstante, a arte é frequentemente considerada um domínio arquetípico da pesquisa de criatividade (Stanko-Kaczmarek, 2012) complementada por estudos sobre a criatividade científica, musical, orientada para o design e literária (Glaveanu et al., 2013). Mesmo que alguma sobreposição possa ser observada entre diferentes campos criativos cada campo tem as suas especificidades (Botella e Lubart, 2015).

E, por outro lado, as artes visuais permitem a autonomia, um planeamento e inclusão dos alunos na sociedade, mas, é necessário que a educação deverá estar ligada para o seu carácter global, promovendo sempre a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (Andrade, 2010).

No passado, quando era abordado o tema da criatividade e criatividade na educação, assumia-se a relação entre o talento artístico e a criatividade. Estes dois fenómenos eram tratados como sinónimos. A criatividade era observada como um sinónimo de criatividade geral. De acordo com Zimmermann (2009, p. 394), “No passado, criatividade e talento artístico eram frequentemente vistos como sinónimos. Estudos recentes demonstraram que os traços associados à criatividade não são necessariamente aqueles associados ao talento artístico. Mais pesquisas são necessárias para determinar se e como os alunos de arte excecionalmente criativos diferem daqueles que são considerados talentosos na arte e quais implicações isso pode ter para o ensino e aprendizagem da arte”.

Considero ser necessário uma educação pública de qualidade que ofereça o acesso a todos os temas, a todos os ideais e que consiga apresentar indivíduos na sociedade capazes de o saber fazer com qualidade, mostrando a arte para além do obvio, para além da sua aparência imediatamente visível. É por isso importante conhecer uma imensidão de assuntos para neles navegar e descobrir novos horizontes. Toda a criança (ou o adulto privado de conhecimentos) nunca conseguirá de governar sozinha, não conseguirá aplicar a criatividade, não conseguirá criar por si só um novo governo!

1.2.3. O ensino da Arte como um instrumento para a autoestima e identidade dos alunos

A relação entre o envolvimento nas artes e o bem-estar psicológico e a saúde mental é bem estabelecido. Entre os jovens particularmente, as atividades artísticas estão associadas à saúde mental e bem-estar (Cook et al., 2019), bem como um conjunto de fatores, incluindo menores dificuldades sócio-emocionais, níveis mais altos de autoconfiança académica, melhor humor e melhor comunicação entre as crianças e os educadores.

No que respeita à autoestima, a literatura refere-a como a chave para o desenvolvimento social e cognitivo e o bem-estar emocional das crianças. O nível de autoestima nos primeiros anos está associado à autoestima posterior no futuro (Smith, 2016).

Wilson e Wilson (2009) afirmaram que o sucesso de uma criança alcança ao criar a arte retrata uma história pessoal através da sua própria arte. De acordo com os autores, “É por meio destas histórias que a criança pode explorar e, assim, vir a compreender mais plenamente os dramas da vida e os processos” (p.110).

Marshall e Donahue (2014) descreveram que a perceção de quem as crianças são vem de como os outros as veem. Este fenómeno é designado por “eu” do espelho. Criado por Charles Horton Cooley em 1902, o espelho próprio é descrito como uma ideia psicológica social em que o senso de identidade de uma pessoa se desenvolve com base na perceção dos outros e as interações interpessoais da sociedade.

As escolas desde há muitos anos desempenham um papel crítico na preparação dos alunos para serem membros ativos e produtivos na sociedade. Esta função tem sido amplamente debatida em termos académicos, e garantindo que os alunos aprenderam o conhecimento e as habilidades que necessitam para terem sucesso. Neste sentido, o valor da educação artística na escola tem sido enquadrado como um instrumento para melhorar o envolvimento e a aprendizagem, seja indiretamente através das conexões entre a educação artística e os resultados académicos, ou diretamente por meio da integração dos currículos de artes com instrução noutras disciplinas (Ludwig, Marklein, & Song, 2016).

Por vezes, a educação artística é vista como um meio de cultura, a disciplina e a tenacidade, ensinando aos alunos os requisitos exigentes para dominar as novas posições da ginástica, ou aprender a tocar saxofone. A educação artística é igualmente considerada como um veículo de autoexpressão, ajuda os alunos a explorar os aspetos da sua identidade e expressar as emoções que não são encorajados por outros momentos na escola (Immordino-Yang, 2016).

Uma grande parte dos estudos disponíveis que analisam os resultados sócio-emocionais da educação artística eram qualitativos, analisaram um programa específico num cenário, com base na observação do investigador e nas entrevistas com participantes. Sendo comuns igualmente, os estudos correlacionais que utilizaram estudos de autorrelato em que os

participantes nos programas de artes relatavam níveis elevados de competências sócio-emocionais do que os não participantes (Nóvoa, et al., 2015).

As experiências de desenvolvimento são oportunidades para as crianças obterem a exposição e agirem no mundo, refletirem sobre as suas próprias experiências. As competências sócio-emocionais como praticamente todos os aspetos do desenvolvimento humano, dependem das oportunidades da experiência. A forma como as crianças observam os seus ambientes, a forma como interagem com as outras pessoas e dão sentido às suas experiências, constroem não somente os seus conhecimentos, mas uma compreensão deles próprios, de outras pessoas e do mundo em geral (Cantor et al., 2018).

1.2.4. Modelo de avaliação para o ensino das Artes Visuais

Avaliar é verificar se o aluno aprendeu, é perguntar ao aluno o que o foi transmitido, como foi transmitido, como o aluno aprendeu, determinada matéria, determinado assunto, técnica, expressões e tudo o que envolve o relacionamento entre o professor e aluno, se os objetivos propostos foram concretizados. Para Hernandez (2000, p.148) “entende-se por avaliação a realização de um conjunto de ações direcionadas ao recolhimento de uma série de dados sobre uma pessoa, fato, situação ou fenómeno, com o fim de emitir um juízo sobre a mesma.” Tal como nos descreve Hargreaves; Earl; Ryan, (2001, p.147) avaliar é um “processo usado para descrever e discriminar o que os alunos aprendem na escola”.

De certa forma a avaliação é uma forma de poder, pois na avaliação as regras são ditadas e orientadas pelo professor, para que este consiga ter parâmetros/critérios de avaliar. Mas a avaliação está sempre presente no nosso dia a dia, seja no café a conversar com os amigos, ou na forma como andamos, ou corremos, como conduzimos um carro, etc. Estamos sempre a ser observados/avaliados e não sentimos que o estamos a ser. Todas estas situações e outras diferem sobre o modo como são avaliados, a profundidade e a dificuldade de cada uma remetem-nos para diferentes formas de avaliação. Analisando e remetendo para a questão da sala de aula, o professor avalia em todos os momentos, todas as situações durante uma aula, por vezes ele próprio inconscientemente não se apercebe que está a avaliar, porque tem como referência de que avaliar é atribuir notas, é classificar o aluno, quer seja qualitativamente ou quantitativamente, mas o professor consegue se aperceber por meio de diferenças mínimas, quer no comportamento, quer na forma como se comunica em sala de aula, quer em sintomas iniciais de possíveis problemas emocionais ou problemas em conseguir executar determinada tarefa, ajudam a determinar a distinção entre os diferentes alunos na turma. E porque “ser docente é, especialmente, assumir uma profissão moral e difícil e não uma tarefa feita por pautas tecnocráticas ou psicologizantes (Hernández, 2005:27).

Embora a avaliação seja feita em todas as disciplinas, quando falamos de avaliação nas artes esta gera indagações e debates, pois alguns defendem que nas artes deve ocorrer avaliação porque é uma área do conhecimento, outros veem a arte como uma componente curricular subjetiva, considerando a avaliação complexa. Assim, no processo de ensino em Artes Visuais a avaliação aparece interligada às questões desafiadoras, isso porque ocorrem diversas situações de aprendizagens onde conteúdos, métodos e o uso de linguagens revelam aspetos de subjetividade, poéticas e interpretações pessoais do aprendiz que norteiam também a subjetividade e o direcionamento das concepções do professor avaliador.

Segundo Barbosa (2009, p. 22) “é preciso descobrir os erros para não os repetir, eles são descobertos mediante avaliação, que não deve levar à punição..., mas, a readequação, reestruturação, redimensionamento.”

A fim de superar a visão tradicional da avaliação e outros problemas alguns autores propuseram várias propostas de avaliação em artes, criando abordagens avaliativas que visam uma avaliação democrática, processualizada, contextualizada e construtiva. A este propósito, Veiga (1996, p. 163), defende que “a avaliação, no seu sentido mais lato, só será possível na medida em que estiver ao serviço da aprendizagem dos alunos”. Ainda nesta perspetiva, pode-se considerar a visão de Freire (1999, 2000), que defende uma avaliação partilhada, democrática, participativa, dialógica, crítica, onde professores e os alunos são coparticipantes, contribuindo efetivamente para a construção do conhecimento, onde o aluno se reconhece neste processo e o professor efetua e reflete constantemente a sua prática.

Tourinho (2003) defende que o ensino da Arte não está na procura de soluções, mas sim na procura de desafios. Sendo a avaliação no ensino das Artes uma provocação/desafio que nos deve estimular, esta provocação faz coexistir diferentes abordagens e discussões neste processo de avaliar, onde avaliação gera instrumentos que nos ajudam a empregar nesse procedimento produzindo debates ininterruptos e inquietudes.

Frage (2003, p.36) afirma que a avaliação em artes está relacionada “[...] muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de afirmar teses”. Esta inconsistência conduz a indícios de que a avaliação é um desafio e que existe um grande cenário, pois constantemente surgem diferentes concepções, manipuladas/influenciadas pelas diferentes teorias epistemológicas

Na prática docente a forma com que deve ser orientada a avaliação no método de ensino e aprendizagem em artes é necessariamente dirigida pela reflexão, crítica do professor sobre sua prática, é um processo contínuo, de estabelecimento de objetivos educacionais e esclarecimentos dos mesmos aos alunos, como uma ação compartilhada e aberta para novos encaminhamentos. Como devemos avaliar trabalhos das artes visuais por critérios e sem achismos? Afinal o que é um bom trabalho? Como devemos avaliar os trabalhos dos alunos das artes visuais?

Rey (2000, p. 7) afirma que se tomarmos um caminho errado, é preciso reconhecer o erro, voltar e retomar o bom caminho. A obra sairá acrescida, pois, guarda todos estes traços. O erro no processo de instauração da obra, não é engano: é aproximação. Errar é a dissipação das possibilidades da obra, apontando caminhos para aquela, ou talvez, para outras obras que virão.

A avaliação desempenha papéis diferentes em Arte/Educação servindo como medida para definir o acesso de estudantes a oportunidades educacionais e também para auxiliar aos professores na decisão de seu planejamento. Nessa mesma direção, Hernández (2000), afirma ainda que o professor pode se posicionar diante do grupo e planejar melhor o processo de ensino podendo adequar a realidade de suas aulas à realidade do aluno. Pode-se, ainda, ter em conta a realidade nas Escolas no que se refere aos espaços e aos materiais necessários para ministrar as aulas. A partir da consciência de seu papel e do conhecimento que terá dos alunos em uma avaliação inicial, o professor poderá estabelecer estratégias que facilitarão a aprendizagem.

1.2.5. Como Avaliar em Artes Visuais

As Artes Visuais expressam por meio de materiais o pensamento do ser humano, assim como suas emoções, seus anseios, sua história, a cultura da qual faz parte e desenvolve a identidade de um povo ou até mesmo de uma classe social. O Ensino da Arte contribui para a formação sensível do indivíduo e é no fazer artístico que acontece essa aprendizagem.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (Martins; Picosque; Guerra, 1998, p.14)

A Arte já existe desde a época dos homens da caverna. No começo da história da humanidade, já ocupava espaço na sociedade e vem tendo grandes transformações ao longo do tempo. A educação em Arte propicia para os alunos, grandes descobertas de acordo com as diferentes culturas em que estão inseridos.

Ana Mãe Barbosa (2007), afirma que perante um país como o Brasil com tantos problemas sociais e em que a arte ultrapassa o conceito de que é produto, dando como exemplo um quadro que pode perder a função de se pendurar na parede. Relatando também que por um lado o contato com a arte encaminha os alunos, à reflexão, a procura de mudanças, como prova disso podemos ver os vários trabalhos desenvolvidos neste país, onde barbosa proporciona o desenvolvimento cultural e individual.

Para Barbosa (2007, p. 27), a arte proporciona uma reflexão, um reconhecimento através da analogia entre conteúdos históricos ou culturais e noção de arte. “Para mim é ir além da

própria obra em busca do campo de referências culturais que determinam a identidade histórica e questionam a distorcida visão”. Este re-conhecimento é resultado da experiência que promove a autoconsciência, impulsiona atitudes, contribui para processos de formação humana (Pessi, 2007, p. 60), assim por meio dele é possível compreender a existência do sujeito em relação ao contexto onde vive.

Podemos mesmo destacar que é importante que a arte esteja na formação dos professores, tal como Estévez, fala sobre o papel da educação e estética na formação de pessoas criativas, afirma que:

La práctica pedagógica, orientada estéticamente, debe desencadenar una espiral de automovimiento de la personalidad y concluir en un movimiento estético superior: la autoeducación estética. Pero esse movimiento superador no se logra espontáneamente, sino que requiere la conjugación de numerosos medios (sobre todo El arte – su medio fundamental – la naturaleza y el trabajo), métodos apropiados y, como condición *sine qua non* que el profesor sea primeramente educado (2007, p. 136)

A avaliação é um tema bastante complexo para o docente, uma vez que a aprendizagem está ligada a diversos fatores individuais e cultural, e principalmente à forma como a teoria e prática são ensinadas e experimentadas; sendo que essas tarefas são de total responsabilidade do professor, uma vez que o docente é o responsável pelo aprendizado do aluno, na área de conhecimento de sua disciplina. Assim, para Libâneo (1990. p. 195) a avaliação é uma etapa “que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e alunos são comparados com os objetivos propostos.”

Alguns dirão que a avaliação é a verificação do que os alunos aprenderam, outros do trabalho realizado pelo professor e outros ainda, se os objetivos propostos foram atingidos. Na avaliação deve-se utilizar os mais diversos instrumentos e, sobretudo, fazer com que os critérios sejam evidentes desde o início do processo de aprendizagem.

A avaliação é um tema já polémico na área da educação e que é agravado quando se especifica sobre a avaliação dos trabalhos visuais na escola, tais como os desenhos e a pinturas. Atkinson (1998; 2001) e Efland (2003) alertam que os desenhos, nas aulas de arte, ainda são avaliados tendo por base uma perspectiva formalista, ou seja, as características formais de arte, que remontam aos princípios do século XX e que são a principal fonte para o julgamento do valor estético, quando avaliamos uma obra de arte. Esses “princípios” faziam sentido, até surgirem estilos artísticos modernos, tais como abstracionismo, expressionismo, cubismo e pop art. Lembrando que os trabalhos visuais, resultantes das aulas de artes nas escolas são chamados de arte Escolar por Efland (1976), pois trata-se de uma categoria única, encontrada apenas no interior da escola e cuja principal característica é a sua natureza obrigatória. Esses trabalhos resultam de projetos de aula, que duram geralmente o tempo de uma aula e seguem as regras definidas pelo professor, sendo totalmente diferentes dos trabalhos que os estudantes realizam fora da sala de aula, em tempo livre. Bordieu e Darbel (2007, p. 100) reforçam a importância

tanto das aulas de arte nas escolas, como a realização de trabalhos práticos, mesmo que por vezes sem muita estrutura física, pois:

“mesmo que a instituição escolar reserve apenas um espaço restrito para o ensino propriamente artístico, mesmo que, portanto, não forneça nem uma incitação específica à prática cultural, nem um corpo de conceitos especificamente adequados às obras de arte plástica, tende, por um lado, a inspirar uma certa familiaridade — constitutiva do sentimento de pertencer ao mundo culto — com o universo da arte em que nos sentimos perfeitamente à vontade e em perfeita harmonia com o autor na qualidade de destinatários titulares de obras que não se revelam a qualquer pessoa.”

(Bordieu & Darbel, 2007, p. 100)

O ato de avaliar os trabalhos visuais sempre foi desconfortável e gerava dúvidas quanto aos procedimentos a serem adotados, pois trata-se de uma etapa obrigatória e é uma das atribuições do professor, da qual ele não pode se esquivar e que deve atribuir valores à aprendizagem, sejam elas numéricas ou descritivos: “Uma das crenças que cercam a arte na educação em relação aos conhecimentos vinculados às artes visuais é a de que não se possa, que não tenha sentido, avaliá-los” (Hernandez, 2000, p. 144).

Para (Freitas, 1995, p.145) o processo de avaliação pode ser informal, quando a avaliação ocorre sem o uso de instrumentos e ou registos, levando o professor a utilizar indiretamente todos os processos de interação professor-aluno e podem formais, quando se trata de “práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro”.

Na minha opinião a avaliação em artes nunca é exata, pois o conhecimento nunca é definitivo, depende do tipo de sujeitos, do tipo alunos que estão envolvidos na obra de arte, que podem vir de meios sociais completamente distintos, e na avaliação os procedimentos podem ser formais ou informais e estes não dependem, simplesmente das técnicas e dos instrumentos adequados a essa obra, portanto é mais uma prática social com interação entre os alunos que nela participam. “É um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política” (Fernandes, 2009, p.64). Sendo que, o que é importante são as relações sociais inerentes da avaliação, dando o sustento para entender como, os alunos se autoavaliam e como eles entendem os efeitos da avaliação na sua vida.

Andrade (2008) refere e considera importante que para se propiciar o desenvolvimento do aluno deve-se ter em conta estes três meios de aprendizagem (o fazer, o interpretar e o refletir sobre a arte), existe um conjunto de ações que o professor pode desenvolver para orientar processos de criação artística oferecendo suporte técnico, com um acompanhamento do aluno nas várias fases e nas dificuldades intrínsecas à criação, auxiliando-o na resolução de problemas com sugestões, perguntas e fazendo-o acreditar em si mesmo, propondo exercícios que permitam o desenvolver da criatividade. Dar a conhecer a História da Arte, incentivar a leitura, a

construção e a reflexão de ideias sobre o que é a arte e ainda saber fundamentar os trabalhos e textos concebidos para análise e reflexão conjunta em contexto de sala de aula é umas das estratégias essenciais para o desenvolvimento da criação artística nos alunos.

Todos estes processos requerem uma atuação precisa do professor, quer no planeamento do tempo necessário, quer na organização do espaço e valorizar a atenção necessária à forma de comunicação que existe entre professor e aluno e entre os alunos durante as aulas. Uma aprendizagem artística planeada desta forma permite deixar marcas positivas na memória dos alunos, dar a capacidade para criar, interpretar objetos artísticos e refletir sobre arte, sabendo situar as produções, ou seja, situar a arte no contexto. Ainda assim o aluno aprende a lidar com novas situações, desenvolve novas competências e novas capacidades para autonomamente explicar e defender publicamente a sua arte e as suas ideias. Read (1943) salienta que para ocorrer o desenvolvimento individual de cada indivíduo, é necessária a presença de um orientador, e o papel desse orientador é feito pelo professor, considerando-o um condutor da informação e motor da motivação, do desenvolvimento da imaginação e da estética.

Voltando ao séc. XIX em que na Educação Artística considerava-se que o melhor modelo de avaliação a adotar, seria aquele que procurava a sua inspiração no mundo em que vivemos e essencialmente criar a capacidade de representação do mundo do real sobre a forma de imitação. Mas, no campo da psicologia, vários têm sido os autores que refletiram as várias inquietações sobre educação artística, estes apoiaram com relevância que a atitude de expressar sentimentos e subjetividades deveria de ser favorecida. Desta forma, dada à subjetividade do assunto concluiu-se que não havia modelo certo nem errado.

Foi no expressionismo que se indagou várias questões sobretudo no que respeita à avaliação deixando-a numa situação sem saída. Para Hernández (2003), sempre que “se avaliava o que normalmente é o livre exercício de criatividade do aluno recaía-se no oposto do pretendido: o aluno era privado de se expressar, não lhes era dada a possibilidade de mostrar o seu mundo interior. Os alunos eram obrigados a apropriar os seus desenhos de acordo com os critérios de avaliação. Ainda assim, quando se avalia os alunos pelas suas próprias experiências, pela sua criação, estes deixam de ser espontâneos e acabam por fazer trabalhos com falta de autenticidade, trabalhos não originais. Eisner, (1995), contraria esta ideia e afirma que “tudo o que o aluno faça está bem e deve ser considerado como positivo, pelo facto de que assim mostra o seu mundo interior e as suas experiências pessoais.” considerando esta uma boa medida.

Na avaliação da **adequação/habilidade** técnica esta acontece quando o aluno mostra capacidade em aproveitar a material que vai utilizar no seu projeto, aproveitar as características do mesmo. Assim o professor vai avaliando a capacidade que o aluno tem de gradualmente ir dominando o material em questão.

Nos aspetos **estéticos e expressivos** é avaliado a forma como o aluno organiza os elementos formais no seu trabalho, como funcionam esses elementos em relação aos outros? como vão funcionar as formas existentes no projeto relativamente a outras? O trabalho apresenta

que carácter expressivo? estas perguntas de aspeto formal sobre o trabalho devem ser debatidas e apreciadas entre aluno e professor. Portanto, juntos e à medida que o trabalho progride, será discutido e analisado ajudando no desenvolvimento do mesmo.

No parâmetro da **imaginação e a criatividade** esta, deve ser analisada de forma a perceber se o aluno a aplicou no seu projeto, este aspeto é o último possível de ser avaliado. Ainda assim Eisner, no comportamento criativo em arte, diz que este pode ser diferenciado em 4 tipos: Distender Limites (**Boundary Pushing**); Inventar; Romper Limites (**Boundary Breaking**) e a **Organização Estética**. Com isto Eisner descreve diferentes formas de avaliar criatividade quando estas estão presentes no trabalho dos alunos.

DISTENDER LIMITES (Boundary pushing): processo que avalia a capacidade que o aluno tem de ir para além daquilo que lhe é pedido, utiliza novas situações, indo para além daquilo que lhe é solicitado.

INVENTAR: Processo de aplicar o conhecimento para criar um objeto essencialmente novo. O aluno vai para além do convencional, usual.

ROMPER LIMITES (Boundary breaking): este domínio está situado no domínio cognitivo é a “rejeição ou reverso de ideias aceites. O aluno deve-se desprender de ideias que já foram aceites, para dar novas ideias.

Organização Estética o aluno deve ter coerência no objeto considerando que “O aluno que demonstra este tipo de criatividade confere ordem e unidade às coisas; a sua preocupação principal está na organização estética das componentes qualitativas. As decisões que toma na colocação dos elementos são feitas através daquilo a que chamamos a criatividade qualitativa.”

Portanto, Eisner, enuncia estes 4 aspetos, que para mim são importantes para a avaliação da educação artística, sendo fundamentais e ajudando quer o professor quer o aluno, sendo “uma base concetual, de forma a alargar a perceção do trabalho em formação ou já acabado”.

Tal como Sousa (2003) nos diz é importante que a criatividade seja estimulada para mostrar “à criança que se confia nela, nas suas possibilidades de realização, levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a simples execução reprodutiva. Ela própria reparará que afinal a técnica é apenas um meio para dar forma à sua imaginação criativa.” e devemos, segundo Sousa (2003) olhar para criação como uma necessidade biológica da criança, tal como as outras necessidades, uma vez que a vida da criança está em constante desenvolvimento. Ainda assim Sousa (2003), esclarece “só uma educação voltada para a criatividade conseguirá encontrar a disponibilidade criadora face aos problemas desconhecidos que se deparem, através de uma constante adaptação às formas, de uma constante invenção de novos processos e de uma constante colaboração e cooperação social” (Sousa, 2003, p.197).

Portanto considero que no ensino das artes visuais neste caso e especificamente na disciplina de Desenho A, deve-se dar importância ao desenho sendo este um exercício relevante

para o estímulo da criatividade, segundo Vasconcelos (2006) “o desenho pode considerar-se como espaço de eleição da criatividade, não só pela utilização de diferentes técnicas e preceitos da própria disciplina (desenvolvimento de capacidades perçetivas, espaciais, cognitivas) como através do favorecimento de estruturas conceituais que incentivam a investigação e o questionamento de ideias”.

1.2.6. O Desenho enquanto disciplina nas Artes Visuais.

Sendo o desenho uma das ferramentas mais importante nas Artes Visuais, considero que o desenho tem tido um especial e importante papel para os professores e alunos. Quando se desenha não se está só a desenhar coisas, objetos, ou pessoas, ou o que nos rodeia. Estamos a desenhar, a observar, a contextualizar, a representar, a traçar, a projetar e a organizar uma ideia sobre uma coisa ou factos ou sobre objetos, relacionando com o mundo e com o contexto nele inseridos. Por isso o desenho é uma ferramenta que nunca está fechada, abre sempre um caminho para mais qualquer coisa.

Assim sendo o desenho abre uma nova porta, novas janelas, novas experiências para um trabalho criativo, com várias perceções que ajudam a desenvolver e a concluir o projeto com criatividade. “O desenho é enfim, para Le Corbusier, um modo de aceder aos segredos da forma, uma lição continuada das razões que formam os objetos e uma produção de modelos de entretenimento do mundo visível. Veloz, diagramático, sintético e, conseqüentemente, essencial, promove a economia intuitiva e favorece os dispositivos da invenção. Neste sentido, o desenho alcança, como instrumento de aprendizagem, lugares que estão vedados a outros processos da visão, estruturalmente mecânicos, que introduzem fatores de mediação que impedem ou, pelo menos, dificultam esta agilidade.” (Philip Cabau, 2011, p.60)

Desenho enquanto disciplina pode ter algumas limitações na avaliação, particularmente nos procedimentos e efeitos obtidos ou que se pretende vir a ter. Pois sabemos que a arte é irrepetível e inexplicável, tentar avaliá-la será interromper o processo criativo. O desenho sendo um processo essencial para o ensino das Artes Visuais é conhecido como algo pessoal, algo individual, uma maneira de mostrar a relação que cada indivíduo tem com o mundo, o desenho permite que o aluno consiga transmitir, mostrar as suas ideias, adquirindo e descobrindo o que julgava conhecer, é uma espécie de descoberta do desconhecido. Assim sendo, o aluno realiza e produz o desenho tendo em conta a sua realidade, o que percebeu ou o que construiu na sua mente. Contudo, o desenho enquanto aptidão tem uma forma própria, uma forma pessoal de representar o mundo. Quer com isto dizer, que o desenho enquanto capacidade tem uma forma pessoal e única de representar o mundo, passando a ser limitado a sua avaliação, quando temos vários resultados finais, qual será então a avaliação mais correta?

Todavia, partindo do princípio de que um exercício solicitado pelo professor, um desenho pode ter vários resultados finais, este pode transmitir sempre algo, uma ideia de um sujeito, um resultado individualizado que pode ser discutível, uma vez que o desenho é, fundamentalmente, uma ferramenta livre.

Philip Cabau explica muito bem este ponto de vista, dado que os “Os modos de uso do desenho e as possibilidades de combinação entre eles são tantos que se pode dizer que o desenho é, enquanto instrumento de invenção, um meio sem grandes constrangimentos. Ele admite a fragmentação, a mudança súbita de registo, a mistura com outras formas de procura; permite atalhos e descontinuidades, novas associações, antecipadas ou não. É, por um lado, um fluxo livre sujeito a um jogo controlado, mas é também, por outro, uma grelha com contornos bem definidos, mas sempre sob permanente ameaça de rutura. O desenho é, enfim, simultaneamente um espaço sofisticadamente controlado e um refúgio profícuo e sem censura.” (Philip Cabau, 2011, p.12). Portanto a relação que existe entre o desenho e é as várias hipóteses de combinações entre os vários pensamentos, levam-nos à reflexão, leva o aluno a pensar, leva o aluno a um caminho.

Neste ponto de vista, Manuel Castro afirma que o que encanta no desenho é a forma especial como os alunos especiais desenham de forma tão especial, conseguindo fazer “coisas” tão especiais, pensam sem uma relação visual possível, tornado o desenho invisível, com o possível, uma ideia única, que pode ser virtual e mental. Portanto leva o aluno a ter um pensamento critico, unindo todos os pontos do seu desenho com a sua ideologia, desenhando, riscando, transfigurando, a ideia preconcebida, numa página cheia.

“No desenho, a meu ver, estamos perto do nível do problema, da problematização. No desenho há, por assim dizer, menos distrações. Tudo é mais claro, mas tudo é também mais económico e, por via dessa economia mesmo, podem entrever-se mais possibilidades, mais coisas em estado potencial, como numa espécie de gráfico do pensamento plástico, qualquer coisa que nos falta dos territórios onde ocorre a génese da forma, territórios que não são propriamente nem interiores nem exteriores – na verdade são mecanismos de ligação operando conexões.” (Castro Caldas, 2008, p.18)

Dentro do contexto educativo, a criatividade ou a obra é sempre orientada pelo professor, e esta depende do tipo de incentivo que o docente produz sobre o aluno. O aluno fica desperto, estimulado e envolvido, podendo vir a ser influenciado na produção estética da sua obra, ao perceber que esta irá precisar de um pensamento, ele apercebe-se que vai implicar uma escolha, uma seleção de ideias e assume a responsabilidade dessas escolhas do resultado final da sua criação.

Com esta atitude de escolha, a forma como o aluno aplica os materiais, a forma como representa a obra é possível captar a identidade de cada um, uma vez que no processo de representação existem diversos motivos que levam o aluno a preferir aquela forma e não a outra,

aquele material e não o outro, a sua maneira de pintar e a forma como relaciona as técnicas no novo contexto, concebendo o sustento para a sua obra.

Contudo mesmo que todo este processo de elaboração da obra, esteja pré-definido e seja orientado pelo docente da disciplina, o discente passa por um processo de formação, no qual ele cria o significado. É dado ao aluno, o impulso para a experimentação que no meu ver deve estar sempre presente, o aluno deve compreender que “errar é humano”, deve criar e testar várias hipóteses, para posteriormente poder eleger o procedimento adequado ao seu pensamento, de forma a conseguir sintetizar e refletir criativamente.

(...) a criatividade leva o indivíduo a adquirir experiências que até ao momento lhe eram desconhecidas, como a capacidade de avaliar factos, a capacidade de jogar com recursos disponíveis e conceitos da realidade e com a capacidade de jogar instintivamente com ideias e relacioná-las com alguma coisa. (Gil e Cristóvam-Bellmann, citado por Machado, 2012, p. 10)

É importante perceber, que nos dias de hoje, cada vez mais nos deparamos com dificuldade em adquirir novos e diferentes materiais, nas escolas e até mesmo no contexto familiar, é importante que aluno perceba que pode e deve converter o velho para novo, deve experimentar e improvisar com recortes e fragmentos de objetos e outros materiais de forma lúdica, ajustando a técnica para o resultado desejado. O “artista”, ao criar vai usar imagens e cria uma outra imagem, uma nova composição visual, que possivelmente nunca o faria se não fosse desafiado pelo docente, para a realização deste novo projeto que passa a demonstrar a sua própria identidade, por esta ter sido feita através das suas escolhas pessoais que estão de acordo com as suas vivências, as suas técnicas e o modo como as utilizou e aplicou.

1.2.7. Desenho e diário gráfico

O desenho teve sempre um papel importante na investigação científica, tendo em conta que a arte rupestre prova bem essa importância. O Diário gráfico surgiu a partir do século XVII, na aristocracia em que eram registados os locais visitados nas viagens pelo mundo, estes eram desenhados pelos próprios ou desenhados por artistas contratados. Os registos não se limitavam à arte, muitas vezes eram utilizados para fins militares, na explicação de estratégias de combate, para o registo e comunicação de descobertas próprias ou de culturas diferentes ou distantes, e em áreas distintas, tais como a Geografia, Geologia, Biologia e mais recentemente na Etnografia, Antropologia ou mesmo a Sociologia (Salavisa, 2008).

“O homem pré-histórico que com uma pedra dura grava a rocha; (...) os pesquisadores de quase todas as disciplinas que, chegados a determinados limites nos próprios conhecimentos expressos pela palavra, ...poderíamos prosseguir por mais tempo esta lista de sujeitos que usaram as anotações gráficas, um simples sinal visível numa superfície, para descrever ou

explicar um mundo de fenómenos; instrumento tão simples mas, ao mesmo tempo, tão intrinsecamente elástico que permite a narração, dos mais diversos modos, da complexidade, e cada vez mais dilatável para cobrir a possibilidade expressiva. ("Manfredo Massironi, in Ver pelo Desenho in Ramos E. M., 2008, p. 273)

O programa de Desenho A (Ramos, 2001), recomenda a utilização do Diário Gráfico através de uma sinopse, e descreve o seu uso como: "Sinopse: utilização de um caderno portátil, que, à semelhança dos cadernos de Leonardo da Vinci ou dos diários de viagem de Goya ou Delacroix, funcione como um arquivo quotidiano através de vários tipos de registos gráficos ou escritos. Note-se que este caderno, tal como um diário, é de utilização pessoal, devendo a sua avaliação restringir-se à verificação da sua existência e uso." (Ramos, 2002, p. 3)

Ainda assim o programa da disciplina de Desenho A, caracteriza o desenho como uma "forma universal de conhecer e comunicar." (Ramos, 2001, p. 3). Porém, assinala que "o desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de perceção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante." Significa que, através desta disciplina pretende-se que o aluno seja "capaz de ver criticamente e de intervir, na interação cultural."

Considero importante a utilização do diário gráfico, pois tal como já foi referido, o desenho favorece o desenvolvimento cognitivo e a observação. O diário gráfico funciona como o elemento que concebe ao aluno a hipótese de desenhar frequentemente e estimulando os alunos a analisarem o mundo que os rodeia ou a criarem o seu próprio mundo. Portanto podemos mesmo concluir que é "francamente favorável a experimentação e à criatividade." (Salavisa, 2008, p. 16)

Um Diário Gráfico é um caderno de registo, onde o aluno pode registar o que acontece no dia a dia. Este pode ter registado momentos de alegria de desgosto, pode-se explicar ideias, anotar e descrever vivências diárias. É, por isso, um lugar muito especial, pois nele pode-se registar a ideia daquele momento a partir do que se sentiu, imaginou, do que se viu. Motivo pelo qual acho fundamental que se utilize o Diário Gráfico como elemento de avaliação, cujo objetivo é ser um local de registo, através da observação do que nos rodeia. Aprender a desenhar no diário gráfico, as memórias refletindo sobre o momento. Aprender a explorar, a trabalhar neste campo para captar emoções, com cores e diversos materiais, elaborando um trabalho único, autêntico, com o registo das experiências vividas. Por último aprender a criar, registando uma passagem criativa, este está relacionado com o fazer, sem ter como objetivo o projeto final, passa a existir uma espécie de diálogo entre uma ideia criativa decorrida no momento para uma possível realização. Assim o diário gráfico poderá ser um suporte para os projetos que precisam de reflexão e criatividade para a elaboração de ideias, ajudam a despertar o interesse pelo desenho e criatividade.

Contudo, na disciplina de desenho A, temos de ter em conta que a sua avaliação é um método complexo e não linear, e que todos os alunos sujeitos à aprendizagem desta disciplina,

são pessoas heterogêneas com emoções e interesses diferentes, apresentam também uma disposição para responder ao programa bastante dissemelhante. Estas atitudes devem-se, muitas vezes, às expectativas desenvolvidas acerca da disciplina em comparação com aquilo que na realidade se efetua. A desilusão a respeito desta aprendizagem surge, em grande parte, devido às propostas e metodologias utilizadas. O desenho, referido inicialmente enquanto aptidão de expressão própria, encontra-se, por vezes, condicionado a um teor mais técnico, baseado de forma objetiva no rigor das práticas. Rodrigues (2003, p. 48) refere, nesta perspetiva, o ato de desenhar encerra-se em si mesmo, a técnica é utilizada na sua plenitude de veículo de uma expressão artística, que não têm qualquer outro sentido ou finalidade utilitária, e que, de raiz, são feitos para serem experimentados esteticamente no âmbito do que estabelecem por si próprios.

Do meu ponto de vista, a insistência nestas metodologias são comuns devido ao exame nacional que é apresentado no final da disciplina, que vem condicionar as práticas desenvolvidas pelos docentes na sala de aula, e, conseqüentemente, os procedimentos de avaliação.

1.2.8. O Desenho: o que é desenhar?

Parte-se do princípio, que aluno quando se inscreve no ensino das artes visuais, é porque tem alguma aptidão, algum gosto pelo desenho, no entanto mesmo que não venha a seguir a área das artes este deve perceber que tudo o que lhe foi ensinado sobre desenho deve ser entendido como uma experiência. Os docentes da disciplina devem transmitir ao aluno que o desenho é uma experiência que se pretende ser única por ser exploratória e muito trabalhada, tendo em conta o que cada aluno acredita e que pensa sobre determinado tema. “O desenho para além de representar um meio de comunicação universal é também testemunho da existência de divergentes formas de ver”. (Rodrigues, 2010).

Portanto, para que os alunos de desenho desenhem com vontade, estes devem ser motivados, desde o interior, devem ser criadas condições para que tudo seja feito com vontade, e não deve ser feito por obrigação, ou por chantagem e muito menos por promessas recompensadas. Dentro de cada desenho está sempre um acontecimento próprio escondido, uma vivência de cada um, está representada a percepção da realidade que cada aluno faz por si e esta vai evoluindo a cada desenho ou projeto realizado. O professor educa e estrutura o desenho na mente de cada aluno, educa o olhar e estrutura a capacidade de concentração. Portanto cada vez que desenhemos estamos a evoluir, estamos a criar mais um espaço na nossa mente sobre a forma como vemos o mundo a percepção visual estamos a ultrapassar as regras de tradução que já conhecemos. (Caldas, 1954).

O ato de desenhar corresponde a um processo inteligente e sensível, portanto “no ato de desenhar está implícita uma conversa entre o pensar e o fazer, entre o que está dentro e o que está fora. A percepção e a sensibilidade são as janelas para o mundo que possibilitam a troca permeável entre processos internos e externos”, (Freitas, 2008, p.4).

Ainda assim achei interessante o que Cottinelli Telmo (1991) diz que “cada um vê, percebe e desenha o que vê de acordo, não só com as características do seu nível etário, mas também com as suas características pessoais, a ligação afetiva ao contexto e vários outros fatores que influenciam a sua percepção, compreensão e expressão” (p.481).

Portanto, devemos olhar para o Desenho não para o que vem a seguir, mas sim para o que ocorreu antes de se chegar ao desenho, as técnicas e os caminhos que foram usados na construção do desenho “(...) tudo se passa aquém da imagem. O que entrevemos no desenho é o funcionamento do mecanismo, do nosso mecanismo, enquanto ele pensa, isto é, enquanto ele transforma o já atualizado – reatualizando-o a partir de um fundo potencial, virtual.” (Caldas, 2008, p.146).

Desenho é criar uma linha ou um risco que mancha e que se apaga; uma linha que se despedaça e que acrescenta algo, um risco qualquer que se junta a outro risco. Posto isto e ainda segundo Manuel Castro Caldas, este pressupõe que o Desenho, no seu todo deve ser tomado como uma atitude de espírito, e não como um método. Visto como uma forma de investigação de todas as manchas, todos os traços e construções geradas pelos materiais e suportes escolhidos para o efeito, mas principalmente como uma procura das origens e termos de expressão e das reações pessoais ao mundo que rodeia cada um de nós.

Em conformidade com o que nos diz o atual programa da disciplina de Desenho A sobre as aprendizagens essenciais, “O Desenho é uma forma universal de conhecer e comunicar e contempla múltiplas vertentes do conhecimento, a partir das quais se exercitam as capacidades de observação, de análise, de síntese e de representação. As aprendizagens nesta área devem mobilizar conteúdos que criem condições de equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos técnicos e a compreensão do desenho como meio de expressão intencional contribuindo para a utilização competente da linguagem do Desenho.”

Isto significa que o desenho representa a base para o desenvolvimento das atividades sugeridas para esta disciplina. Conclui-se ainda, que o desenho é essencial para a evolução do aluno enquanto humano contribuindo para a sua criação enquanto pessoa. O desenho desde sempre foi usado, apesar de nem sempre se ter dado a mesma relevância ou propósito.

1.2.9. O que avaliar em Desenho

O atual programa da disciplina de desenho A, diz-nos que as aprendizagens essenciais em articulação com o perfil do aluno na disciplina de Desenho A, devem estabelecer

essencialmente uma relação ativa entre o aprender a Ver – a Criar – e a Comunicar, interligando a análise crítica e reflexiva sobre o que se vê, através da experimentação de conceitos/temáticas com diferentes materiais e técnicas, formas de registo e o manuseamento de diferentes suportes.

É salientado que o professor deve considerar os diversos processos criativos que progressivamente levam o aluno a apropriar-se dos vários modos de ver, de pensar, esta apropriação irá então ajudar o discente desta disciplina a desenvolver a sensibilidade estética e artística, colocando o conhecimento adquirido no Desenho, desta forma o aluno pode adquirir uma educação artística bastante diversificada, (...) capaz de responder às problemáticas e desafios da arte contemporânea e ao desenvolvimento das áreas de competências definidas no Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA).

As Aprendizagens Essenciais de Desenho A, são referidas no mesmo documento e tal como ele nos diz os domínios são comuns à maioria das disciplinas na educação artística, nomeadamente: Apropriação e Reflexão, a Interpretação e Comunicação e a Experimentação e Criação. Estes Domínios, devem ser compreendidos como realidades interdependentes, de acordo com o esquema seguinte:

Figura 3- Aprendizagens essenciais, domínios do M. E.



Fonte: da DGE Currículo/Aprendizagens Essenciais. (2018). Direção Geral da Educação.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais referidas para o 10^a ano de escolaridade, “a disciplina de Desenho A deverá proporcionar uma mobilização de conteúdos, através da exploração das técnicas e dos materiais mais adequados para desenvolver as capacidades de representação e um crescente domínio na apropriação e exploração de conceitos da arte e da comunicação visual”, no “11^o ano de escolaridade, a disciplina de Desenho A deverá proporcionar a progressiva mobilização dos conteúdos, através das técnicas e dos materiais mais adequados para desenvolver as capacidades de representação, procurando, em simultâneo, desenvolver nos alunos um crescente domínio na apropriação e exploração de conceitos da comunicação visual. Ao longo deste ano de escolaridade, as atividades desenvolvidas deverão promover o uso do desenho e dos meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação face à realidade experienciada pelo aluno” já no

“12º ano de escolaridade, a disciplina de Desenho A. deverá proporcionar a progressiva autonomia de procedimentos, por parte dos alunos, para a concretização dos seus trabalhos, desenvolvendo, em simultâneo, o pensamento reflexivo, crítico e criativo. No final da escolaridade obrigatória, os alunos deverão ficar capazes de utilizar modos próprios de expressão e de comunicação visual mobilizando, intencional e autonomamente, diferentes ideias/conceitos através da exploração dos diversos recursos, materiais e suportes trabalhados nos anos anteriores” (Aprendizagens Essenciais - Secundário I Desenho A)

Embora alguns destes critérios ultrapassem o desenho, podemos também ter em conta alguns dos critérios de referência a se avaliar em artes visuais, tal como nos aponta Teves (2015)

I. PERCEÇÃO E REPRESENTAÇÃO DO REAL – é avaliada a sensibilidade às qualidades do envolvimento e dos objetos tanto ao nível das qualidades formais (interação/cor/textura/estrutura/etc.) como qualidades expressivas patentes na representação que o aluno faz do real.

II. CONCEITOS – são avaliados tanto na sua formação como alargamento através dos efeitos observados não só nas representações bidimensionais e tridimensionais como também na apreciação verbal de “objetos” e do envolvimento.

III. PROCESSOS – o processo CRIATIVO é avaliado em duas vertentes: expressão não condicionada (a sensibilidade ao envolvimento e a relação intenção/produto) e processo de design.

IV. TÉCNICAS – são avaliadas ao nível do domínio, da expressão e adequação relativamente àquilo que o aluno quer expressar ou comunicar.

V. ATITUDES e VALORES – apreciação dos comportamentos fundamentais numa disciplina desta natureza: planificar; pensar criticamente; reformular; avaliar; reinventar; arriscar; aceitar o erro; aceitar críticas; aprender a ter sucesso e persistir.

VI. COMPREENSÃO DE FORMAS, COR E TÉCNICAS – é avaliado o domínio que o aluno tem da linguagem específica da disciplina e a forma como analisa, interpreta e relaciona diferentes narrativas visuais, tanto nas interpretações gráfica, geométrica ou livre como na interpretação cromática e adequação da técnica

VII. CONHECIMENTO DE FORMAS DIVERSAS DE EXPRESSÃO – é avaliada a forma como o aluno aplica diversas formas de expressão gráfico/plástica nos trabalhos produzidos. Visa uma aprendizagem progressiva durante o ano letivo e durante o ciclo.

VIII. CAPACIDADE DE EXECUTAR PROJETOS DIVERSOS – é importante avaliar aqui a forma como o aluno procura processos e formas expressivas de dar resposta às propostas apresentadas pelo professor e ainda o resultado final obtido.

IX. CAPACIDADE DE CRIAR PROJETOS DE NATUREZA DIVERSA – é avaliada a criatividade e a iniciativa do aluno quanto à resolução de projetos de trabalho diversificados.

X. DOMÍNIO DE TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS – é avaliada a forma como o aluno aplica diversas técnicas, materiais e manuseia instrumentos de acordo com diferentes meios expressivos de representação e comunicação não só no domínio da expressão livre como no domínio da expressão rigirosa e geométrica visando uma aprendizagem progressiva durante o ano letivo e ciclo.

XI. ATITUDES E VALORES – são avaliados os seguintes comportamentos:

- PARTICIPAÇÃO (participa na aula de forma pertinente e executa as tarefas propostas - aula e casa);
- RESPONSABILIDADE (é pontual e trás o material necessário);
- COOPERAÇÃO (partilha informações e/ou conhecimentos e relaciona-se com os colegas e com o professor de forma adequada);
- RESPEITO (age de modo a não perturbar o funcionamento da aula, aceita as opiniões dos outros);
- AUTONOMIA (realiza as tarefas de modo autónomo e solicita a ajuda do professor de forma pertinente).

Todavia, se refletirmos sobre o que é ensinar, esta tem a função de levar o aluno a relacionar os conteúdos transmitidos pelo professor aplicando-os no seu projeto, utilizando os métodos e/ou função adquiridas com a experiência das aulas, portanto a prática de ensinar e aprender por vezes não é exata, nem sempre o aluno interpreta ou realiza os mesmos procedimentos. Tal como no diz Altet (2000, p.13) que: As finalidades do ensino mudaram, mas o ato de ensinar continua a desenrolar-se entre um professor e os alunos, no microsistema de uma sala de aula e pelo discurso pedagógico. Assim, qualquer que seja a sua finalidade, podemos definir o ensino como um processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal, o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e garantir o sucesso da aprendizagem.

Líbano (1994, p. 23), foca-se que o método de ensino cria uma relação com a forma como o professor transmite os conteúdos e a forma como o aluno assimila esses conteúdos. A transmissão de conteúdos depende das metodologias e estratégias de ensino usadas, que podem favorecer a aprendizagem. Portanto, a transmissão pressupõe que a assimilação é ativa do conhecimento, proporcionando uma apropriação ativa e autónoma da matéria por parte dos alunos, ou seja, o ensino tem neste caso um carácter bilateral visto que combina a atividade do professor (ensinar) com a atividade do aluno (aprender), “ensinar significa fazer aprender alguma coisa a alguém, trata-se de uma ação transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém” (Roldão, 1998). O processo de ensino terá de envolver o processo de aprendizagem. Eles estão

interligados e não podem dissociar-se, complementam-se um ao outro, dado que não se pode adquirir o ensino sem a aprendizagem, pois o ensino deve fomentar e desenvolver a aprendizagem.

No entanto Freire (1996, p.22), afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou para a sua construção”, esta afirmação leva-nos ao encontro do que efetivamente acontece na disciplina de desenho, o aluno ao tomar conhecimento do conhecimento cria vários pontos de vista, que o ajudam a produzir e a construir o seu conhecimento e as suas “obras de arte”.

Ensinar não é obrigatoriamente uma exposição dos conteúdos que são considerados como necessários, mas sim, uma forma de transmitir esses mesmos conteúdos e modo como o professor confere a aquisição do aluno a esses conhecimentos, tal como foram transmitidos. Assim a avaliação encontra um papel fundamental na obtenção e articulação de conteúdos, tendo um papel importante no processo pedagógico no ensino artístico, sendo também uma parte integrante e inseparável das restantes atividades e componentes do ensino. O professor avalia quando questiona o aluno para apurar se este apreendeu a ideia, sempre que o docente tem a necessidade de saber se o aluno está atento e concentrado no seu projeto ele está a avaliar o discente.

A questão da avaliação é um assunto espinhoso, torna-se irreal, depende muito das ocasiões e das circunstâncias estabelecidas. Philip Cabau (2012), aborda que sem uma “forma de avaliação, qualquer professor não consegue conhecer as consequências do seu ensino no aluno e com isto obter um retorno sobre a maneira como este decorreu.” Afirmando que, “se deve principalmente estimular a construção de um processo de avaliação adaptado aos conteúdos trabalhados, tanto para os alunos como para os professores neles envolvidos. Salienta ainda que, esta forma de avaliação deve ter uma série de conteúdos sobre o assunto que foi alvo de uma ação pedagógica num grupo de alunos específico, Este processo deve ser partilhado por todos os agentes envolvidos no mesmo.”

A avaliação constitui uma importante instância de consciencialização e diagnóstico, proporcionando ferramentas de análise e aferição de aptidões. Ela proporciona o acesso a diversas qualidades que, sem esse momento, teriam dificuldade em ser identificadas. É um instrumento fundamental de responsabilização. (Philip Cabau, 2012, p.176)

No meu ponto de vista, considero que a avaliação de um trabalho em Desenho A, é tão importante para os professores como para os alunos, embora levante alguns problemas nomeadamente no que diz respeito à autoridade que o professor tem sobre essa avaliação, que pode ser influenciada pela maior ou menor empatia, pelo envolvimento que tem sobre o trabalho do aluno, no entanto este assunto sobre a autoridade compromete a avaliação no processo de ensino, pois o aluno deve ter o seu ponto de vista e saber como esta é feita, quais os procedimentos e como foi realizada. Philip Cabau menciona a maneira como o aluno interpreta

a sua avaliação de conteúdos, os procedimentos e a forma como é executada são parte integrante e um recurso essencial para o processo da avaliação. Um professor aprende bastante com as experiências vivenciadas pelos alunos, quando este observa as atitudes e também quando ouve as suas histórias de vida e as opiniões sobre o seu trabalho, descobrindo o que considerou mais importante e dando maior atenção ao que aprendeu.

Todavia, o processo de avaliação inclui o aluno a ser avaliado e todos os restantes alunos da turma, mesmo que neste processo não esteja considerado na avaliação que foi planizada. Porém, no processo de avaliação em Desenho A (Artes Visuais), os professores têm a tendência de avaliar apenas o projeto final sendo que na maioria das vezes é difícil sair desta ideia de que o juízo final é a avaliação certa. Os restantes alunos da turma, sabem muito bem, quem merece o mérito da melhor nota, da melhor avaliação; eles têm a consciência de quem trabalhou, de quem teve o melhor trabalho, o melhor progresso, sabem quem foi o aluno que melhor insistiu para obter o melhor resultado final, ainda assim também estão conscientes dos alunos que nada se esforçaram no processo de trabalho.

Assim nos relata o Philip Cabau (2012, p.199), “Dada a natureza processual da disciplina, existe uma tendência para se instalar, nas avaliações em desenho, uma separação entre o processo e o resultado, entre o produto acabado e o modo como se chegou lá. A dificuldade de uma apreciação está no facto de o critério valorativo não poder incidir sobre o produto final – uma vez que este é parte integrante do processo a que pertence. Contudo, também não é sobre o processo ele mesmo que o critério se pode edificar pois sem uma instância de concretização, por provisória que seja, ele nada significa.”

Portanto, o ato de avaliar deve ser valorizado por todos, quer pelos alunos quer pelos professores e deve-se apreciar-se a ação, de um procedimento ou de um projeto e assim conforme nos diz Philip Cabau, (2012, p.201) que “um professor jamais terá toda a informação sobre aquilo que durante o processo, o aluno efetivamente adquiriu. Só aquilo que um aluno produz num contexto pedagógico e o modo como o seu trabalho se transforma qualitativamente ao longo do tempo é o indicador de tudo aquilo que ele já adquiriu. As avaliações constituem assim os melhores aferidores daquilo que o aluno pensa e o modo como o faz”. Em suma todos os aspetos aqui abordados neste ponto devem ser considerados, avaliados e apreciados. Deve-se ter em conta na avaliação todo o processo e o produto final, de tal forma que considero também importante introduzir nos critérios da avaliação o portefólio e o diário gráfico por considerar que estes constituem um instrumento fundamental para a avaliação, pois contribuem para proporcionar uma avaliação mais contextualizada no processo de aprendizagem, uma vez que se apresenta quase evidente relacionar o ensino com as evidências que nele são apresentadas. Nesse sentido, proporciona, também, uma avaliação ativa porque resulta da interação entre o professor e o aluno, permite que o aluno tome consciência das suas aprendizagens ajudando-o no processo de autoavaliação e na sua capacidade de argumentação, quando necessário defender o trabalho.

1.2.10. A avaliação como elemento produtivo em Desenho A

Pretendo com este ponto, abordar e refletir sobre os itens que contribuem efetivamente para a avaliação do aluno em geral, relacionando os parâmetros com a disciplina de desenho A. Segundo Hernández (1997), descrevo aqui e muito resumidamente os três tipos de avaliação que existem: inicial, formativa, sumativa.

1. AVALIAÇÃO INICIAL (chamamos avaliação diagnóstica)

É uma avaliação que ocorre no início do ano letivo, ou de uma unidade, esta é uma ferramenta que fornece informações sobre os conhecimentos, as dificuldades e as necessidades que cada aluno tem. A partir disso é possível assim, definir estratégias iniciais, pedagógicas e compilar informação sobre a forma de aprender de cada aluno.

2. AVALIAÇÃO FORMATIVA.

Esta avaliação realiza-se ao longo do ano letivo. Com esta avaliação consegue-se acompanhar o progresso do aluno; auxilia o aluno a desenvolver as capacidades cognitivas, fornecendo informações sobre o seu desempenho. O primeiro objetivo da avaliação formativa é proporcionar a aprendizagem a todos os alunos sendo comum que esta seja sempre uma ação realizada. “Consiste basicamente numa tarefa de ajuste entre a evolução do aluno e as pautas para avançar no conhecimento” (Hernández, 1997).

Nesta fase de avaliação, importante que exista o diálogo entre o professor e o aluno para que o docente entenda a forma como o aluno está a construir o seu conhecimento. Esta construção de conhecimento é encontrada através da interação entre o professor e o aluno dentro da sala de aula, e, através do feedback dos projetos realizadas pelo aluno. Torna-se assim possível criar uma intervenção no processo de ensino-aprendizagem, apenas pela observação e diálogo.

3. SUMATIVA.

A avaliação sumativa tem a função de classificar e qualifica os alunos no fim de uma unidade, no fim do ano letivo, com vários níveis de aproveitamento. Esta avaliação é praticada no nosso ensino e serve para verificar os níveis de cada aluno, avaliar o desenvolvimento e o conhecimento do aluno.

Ainda assim, e de acordo com Hernández, Fernando (2000, p.166) o portefólio é: ...” um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo

construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo”

1.2.11. Apresentação do Portefólio e sua Importância na avaliação

Considero que o portefólio é uma ferramenta essencial para a avaliação, porque este é um recurso regulador das aprendizagens que ajuda a demonstrar as experiências significativas de cada aluno, ajuda a contextualizar e a desenvolver o pensamento reflexivo. A maioria dos artistas utilizam muito o portefólio, utilizam-no para poderem divulgar e organizar os trabalhos mais relevantes. Contudo, e agora voltando para o contexto de sala de aula, o aluno ao construir o Portefólio está claramente a mostrar o que lhe interessa e desta forma o portfolio irá contribuir significativamente para a sua aprendizagem e de certa forma a reconstruir um processo de aprendizagem já vivido anteriormente. Fernando Hernández (1999: 167) diz que: “Um portefólio é algo mais do que uma recompilação de trabalhos ou materiais colocados numa pasta, ou os apontamentos e notas tomadas em sala de aula passadas a limpo, ou uma coleção de lembretes de aula colados num álbum. Um portefólio não significa apenas selecionar, ordenar evidências de aprendizagem e colocá-las num formato para serem apresentadas.”.

Desta maneira, García (2012: 120) refere que, o portefólio é um meio de aprendizagem, que permite ter um método de organização, que permite ser avaliado, permite estruturar, ordenar e apreciar o processo de aprendizagem. Assim é possível ter coerência numa unidade com conteúdos relacionados com a disciplina que, por vezes, são suscetíveis de vários significados e que, por vezes, estão fora do contexto.

Ainda assim, Pinto e Santos (2006), referem que o aluno desenvolve capacidades comunicativas e cognitivas e ainda é possível alcançar uma série de competências relacionadas com o processo de aprendizagem, essas são:

- A responsabilidade para gerir as aprendizagens.
- Uma atitude crítica e reflexiva sobre as aprendizagens adquiridas.
- Habilidade para analisar e compreender o processo de evolução.

A construção do portefólio é da responsabilidade de quem o produz, assim como a organização e seleção de conteúdos, este é um exemplar único e pessoal que permite ao aluno ter consciência do que tem vindo a fazer, ter consciência de si mesmo. Assim o aluno toma consciência de que a sua forma de pensar manipula as suas práticas. No entanto, não podemos descartar do papel importante que o professor tem na construção do portfolio, dado que este orienta o aluno com o propósito de o ajudar a encontrar o seu desenvolvimento pessoal.

Se pensarmos na disciplina de Desenho A, a realização do portefólio tem um papel importante, revelando-se benéfico porque: É uma forma visual de mostrar o processo de trabalho bem como os resultados de um trabalho, permite desenvolver a personalidade e a identidade do aluno, assim como promover a troca de ideias na comunidade escolar, estimula a imaginação e

a criatividade através dos diferentes elementos que se incorporam para conseguir o produto desejado, deixando a sua própria marca, de forma original, favorece a compreensão e reflexão da produção artística através da observação e análise criteriosa dos conteúdos incluídos no portefólio. (García, 2012: 124)

Segundo este pensamento, o professor vai conseguir do aluno o seu percurso educativo, que está representado num suporte físico e que permite qualquer pessoa ver “os momentos mais significativos de seu percurso, ao mesmo tempo que adquirem uma visão global do mesmo” (Hernández, 1999: 165). Desta forma, o professor tem a oportunidade de refletir sobre o progresso, e ao mesmo tempo, inserir alterações à medida que se desenrola a unidade de trabalho. Ainda assim e embora já tenha abordado esta metodologia faz também, com que o aluno fortaleça a sua capacidade de reflexão, sobre o que faz e como faz.

Segundo García (2012: 129), devemos conseguir responder a estas questões:

- Porque faço este trabalho com este procedimento?
- Que valor tem para mim?
- Que significado pode ser extraído?
- Em que contribui para a minha aprendizagem e formação?
- Quais as emoções, desejos e/ou ilusões que são transmitidas esteticamente na minha obra?

Portanto o aluno torna-se cada vez mais autónomo, porque precisa de tomar decisões relacionadas com a forma como deve organizar os materiais, que materiais deve seleccionar para conseguir chamar a atenção e evidenciar o seu progresso, o aluno deve ter a consciência de que estes são partes do portefólio. É importante que aluno também perceba que no portefólio deve especificar a razão de ter seleccionado determinadas evidências dando resposta aos conteúdos pré-estabelecidos, estabelecendo uma linha de pensamento.

“O que definitivamente o particulariza é o processo constante de reflexão, de contraste entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para a sua conceção, a maneira como cada aluno explica o seu próprio processo de aprendizagem, como dialoga com os problemas e temas da série e os momentos-chave em que o estudante considera (e coloca para contraste com o grupo e o com o professor) em que medida superou ou localizou um problema que dificulta ou permite continuar aprendendo.” (Hernández, 1999:166).

Portanto, considero que o portefólio é um elemento importante e indispensável no processo educativo do aluno, porque este consegue agrupar os projetos mais importantes ao longo da sua aprendizagem, demonstrando todo o seu percurso académico. O professor consegue verificar e acompanhar o modo de construção do seu portefólio, permitindo assim conhecer melhor o aluno. Desta forma com este momento de interação e de comunicação entre

ambos, estamos a desenvolver significativamente, a simplificar, a desdramatizar e a desvendar o processo avaliativo já aqui abordado em capítulos anteriores.

Daí que considero que o portefólio é uma ferramenta que ajuda, a perceber os medos, os erros, as tentativas falhadas e limitações, a compreender o processo natural do desenvolvimento do aluno; assim nos diz (Simão, 2005: 88) que “o portefólio numa perspetiva somente avaliativa, ou seja, entendido como uma organização de processo assente numa relação de informação e de documentos como as melhores representações das competências, das destrezas e das atitudes com destaque seletivo ou numa perspetiva formativa, onde se incluem os erros, as tentativas falhadas, os medos, os constrangimentos, as limitações, os sonhos, adquirindo, assim, um destaque compreensivo dos processos naturais do desenvolvimento humano.”

Desta maneira, o portefólio é uma ferramenta que ajuda na avaliação da disciplina de Desenho A, na medida em que este é autêntico e centra-se no progresso do trabalho que o aluno faz diariamente, contrariando os exames nacionais que, por vezes, estão descontextualizados e onde se expõe uma falta de relação entre o que é avaliado e o que se desenvolve durante as aulas. Este instrumento não permite ao aluno mostrar efetivamente os seus conhecimentos e capacidades, visto que, é executado em tempo restringido e apresenta alguns critérios duvidosos que dificultam por vezes a sua interpretação. Podemos mesmo dizer que o exame é essencialmente um serviço que serve para inspecionar, controlar e selecionar os alunos, por isto acho mais apropriado que o aluno realize um portefólio durante os três anos letivos da disciplina, para que, este seja avaliado de forma mais coerente e consciente, surgindo como resultado de um processo de aprendizagens. Contudo, não posso deixar de salientar que este portefólio resulta num objeto de divulgação das melhores capacidades do trabalho feito pelo aluno, que poderá vir a ser apresentado como um currículo artístico.

Em modo de síntese, Veiga Simão (2004, p. 93), diz-nos e muito bem que o portefólio, é um género de um filme onde o processo de aprendizagem fica registado quase que com movimento, onde o estudante pode incluir processos alternativos de reflexão, comentários a partir de situações diversificadas, particulares, que constituem o somatório de experiências e vivências dos indivíduos”.

No entanto para os alunos construírem um portefólio, é necessário restringir objetivos, porque é a partir dos objetivos definidos que eles conseguem definir estratégias para atingir bons resultados, podendo serem verificados nas posteriores reflexões (Sá-Chaves, 2000).

Hernández repete esta ideia dizendo que:

“Um portefólio reúne uma variedade tão complexa de elementos a serem avaliados, é de extrema importância que o professor deixe claro aos estudantes quais os seus propósitos, as inserções de notas e reflexões, cabeçalhos que deem sentido ao trabalho, metas e os critérios e o olhar que usarão para julgar, antes mesmo de aplicar as atividades e montar o portefólio.” (2000, pp.163-168).

Daí que os grandes objetivos que podem ser traçados para a concretização do portefólio passam por:

- I. Estimular o pensamento reflexivo;
- II. Incentivar a reflexão na/e sobre a ação;
- III. Permitir fazer conexões entre a teoria e a prática.

1.2.12. Proposta de avaliação em artes visuais, uma tentativa.

De acordo com a pesquisa efetuada e diante dos estudos realizados, o método de avaliação que se podia propor para o ensino de artes visuais, é uma avaliação formativa e contínua, feita durante todo o percurso das aulas, permitindo aos professores fazer um acompanhamento progressivo dos alunos e compreender se os objetivos de aprendizagem foram ou não concretizados. Contudo, a partir dessas informações o docente poderá intervir pedagogicamente e contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos, ainda assim os critérios e métodos deverão ser definidos de acordo com os conteúdos abordados.

De forma a contribuir para uma melhor avaliação, tendo em conta o meu ponto de vista e o estudo efetuado em que a maioria dos alunos e professores consideram que é importante que os alunos tenham conhecimento do método de avaliação, dos critérios e das competências privilegiadas para o sucesso na avaliação a fim de proporcionar orientação aos mesmos em relação ao que deles é esperado assim como de eventualmente integrar aspetos tecnológicos e valorizar a autocrítica, a experimentação e o fator progresso.

Com a informação que recolhi elaborei um modelo para futuras propostas de trabalho, para a disciplina de desenho A, que tem como objetivo ajudar tanto os professores como os alunos, este modelo de “proposta de trabalho” não se dissocia de um anterior planeamento, das atividades que devem estar de acordo com as especificidades do ensino, da realidade escolar e do programa da disciplina.

Apresento de seguida o modelo da minha “proposta de trabalho”, baseado na reflexão, com perguntas tal como García (2012) defende, quando fala no portefólio.

M O D E L O
(PROPOSTA DE TRABALHO)

Ano Letivo: Ano e Turma:
Unidade de Trabalho: Objetivos da unidade:
Tempo para a resolução da proposta: (Quanto tempo e qual o dia para entregar o trabalho?): Data de Inicio e de entrega:
Proposta de Trabalho: (O que se pretende do trabalho?):
Processo (O que fazer?):
Resultado do trabalho (O que apresentar?):
Materiais (O que utilizar?):
Avaliação (O que vai ser avaliado?):
NOTA: O professor deve responder a estas perguntas deixando escritas para que o aluno tenha espaço para reflexão.

O presente **modelo de “Proposta de trabalho”** pretende levar o professor a responder e a introduzir todos os itens necessários, com o propósito de criar responsabilidades ao professor, na medida em que, por vezes, se denota alguma falta de comunicação, ou de organização, nomeadamente na divulgação de critérios, não estando por vezes bem à vista, a este nível, por vezes os alunos sentem que existe a omissão.

Ainda assim, este **modelo de “Proposta de trabalho”** quer ainda a partir de perguntas direcionadas para o aluno, que este tome consciência da duração, do que terá de fazer para a realização do projeto.

Em suma, o modelo que aqui apresento ainda não foi testado, mas tenta responder aos objetivos específicos que levaram a esta investigação e aos seus

resultados, uma vez que se concluiu que os resultados obtidos podem ter implicações válidas para a melhoria da prática de docência, nomeadamente ao nível das responsabilidades dos professores na avaliação da disciplina de desenho A, sendo que neste estudo sugiro uma reformulação dos métodos, que será baseada numa análise crítica e reflexiva, das perceções de professores e alunos apontando assim para a necessidade de se valorizar o progresso dos alunos ao longo do tempo, em vez de se sobrevalorizar a avaliação sumativa e trabalhar a flexibilização da aplicação do método, tendo em vista a sensibilidade do mesmo com a realidade de cada processo ensino-aprendizagem, não apenas com base em características individuais mas também coletivas. Todavia, julgo que a avaliação é um território de investigação imenso e muito complexo, por conseguinte considero ridículo concluir este tópico pois não se fecha em si mesmo, até pelo contrário, proporciona novas reflexões.

Parte II – Metodologia da Investigação

2.1. Estudo metodológico

Fazer enquadramento metodológico é o mesmo que, identificar e descrever a metodologia a ser usada para os propósitos dum trabalho académico-científico, ou seja, identificar os sujeitos, as técnicas / os instrumentos e procedimentos empregados para recolha, tratamento, análise, discussão ou interpretação e, apresentação dos resultados da pesquisa (trabalho científico-académico). Daí a importância deste capítulo que, de modo geral, conjuga a parte teórica com a parte prática, se considerarmos que, a temática, problemática, objetivos da presente tese admitem para a sua compreensão como componente as partes citadas (teórica e prática).

É com a perspetiva supracitada que nos debruçamos neste capítulo sobre o enquadramento metodológico, de modo a encontrar resposta à pergunta de partida: O que pensam Professores e Alunos sobre o modelo de avaliação em Artes Visuais/Desenho A?, e aos objetivos da pesquisa.

2.1.1. Pergunta de Partida

Pergunta de partida, questão científica ou questão da pesquisa, entre outros, são alguns dos termos que descrevem a especificidade da problemática da investigação ou (a identificação ou formulação) do problema – fenómeno, facto em estudo.

A pergunta de partida surgiu de um problema, pelo que a investigação e pesquisa se debruçou no problema. Remete

Foi a partir de um problema que se definiu a pergunta de partida, uma vez que toda a investigação nasce a partir de um problema, podemos mesmo referir que a identificação do problema é o primeiro passo para qualquer pesquisa e que não há pesquisa sem um problema. Afinal um problema é qualquer coisa que cria instabilidade, desconforto e transtorno em alguma situação no investigador. Gil (2008, p. 33) entende o problema sob duas ações, a corrente e a científica. Na ação corrente, “o autor identifica, o problema como a questão que dá margem à hesitação ou perplexidade, por difícil de explicar ou resolver. (...) Algo que provoca desequilíbrio, mal-estar, sofrimento ou constrangimento às pessoas”. Na ação científica, ainda segundo o mesmo autor, “problema é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio” (idem).

Tendo em conta que a avaliação das aprendizagens dos alunos é um dos indicadores preponderantes da qualidade escolar e de todo o sistema educativo, colocou-se como questão de partida: O que pensam os professores e os alunos sobre os processos usados na escola na avaliação em Desenho A? Qual o melhor método para a avaliação dos alunos em Desenho A?

2.1.2. Objetivos gerais e objetivos específicos da investigação

O **objetivo geral** do presente estudo será registar a opinião de professores e alunos sobre os processos usados na escola na avaliação em Desenho A e recolher sugestões sobre o melhor método para a avaliação dos alunos em Desenho A.

Objetivos Específicos

- Saber junto dos professores o modelo que usam para avaliar os seus alunos e se estão satisfeitos com o modelo.
- Averiguar se grande parte dos professores de artes visuais valoriza as experiências artística, cognitiva, e estética, assim como o poder crítico e participativo das artes e como o fazem;
- Solicitar aos professores que sugiram um modelo avaliativo alternativo para Desenho A.
- Observar a reação dos alunos e registar a sua opinião crítica quanto ao processo de avaliação aplicado pelo professor em Desenho A;
- Saber junto dos alunos quais os critérios que gostariam de ver contemplados na avaliação em Desenho A.
- Solicitar aos alunos que sugiram um modelo avaliativo alternativo para Desenho A.

2.2. Metodologia

2.2.1. Tipo de Pesquisa

O conhecimento só é válido e validado quando é adquirido mediante utilização de procedimentos apropriados. Para tal, normalmente a metodologia que é compreendida como o conjunto de métodos, técnicas e instrumentos que podem ser utilizados para identificação e resolução de um problema, através da recolha, de tratamento, de análise, da interpretação ou discussão de dados, de informações e da apresentação dos resultados. Neste aspecto, Prodanov e Freitas (2013, p. 172) cita que Demo (2000) considera todas as pesquisas como ideológicas,

pelo menos no sentido de que implicam posicionamento implícito por trás de conceitos e números; a pesquisa prática faz isso explicitamente. Todas as pesquisas carecem de

fundamento teórico e metodológico e só têm a ganhar se puderem, além da restringência categorial, apontar possibilidades de intervenção ou localização concreta.

Optou-se pela pesquisa descritiva qualitativa, pois, aplicada à educação apoia-se em uma variedade de métodos e técnicas que possibilitam o desvendar de problemas emergentes do quotidiano da sua prática, uma vez que se desenvolve naturalmente e é rica nos aspetos descritivos, focando-se dentro de um contexto real.

A pesquisa qualitativa, concordamos, é um meio fluído, vibrante, vivo e, portanto, impossível de prender-se por parâmetros fixos, similares à legislação, às normas, às ações formalmente pré-fixadas. Em abordagens qualitativas de pesquisa, não há modelos fixos, não há normatização absoluta, não há a segurança estática dos tratamentos numéricos, do suporte rigidamente exato. É investigação que interage e, interagindo, altera-se. É alteração que se aprofunda nas malhas do fazer e forma-se em ação. Sendo incessante a construção e o aprofundamento, há que se ressaltar, dentre os parâmetros que formam a fluida base do pesquisar qualitativo, o fator tempo. A conexão de tempo, esforço, controlada avidez pelo compreender e ousadia trarão maturidade ao pesquisador, maturidade que entendemos ser elemento necessário para a configuração de uma incursão mais plena na pesquisa qualitativa

(Garnica, 2001, p. 42).

2.2.2. Participantes

Será feita uma amostra por conveniência recolhida através de entrevista aplicada aos professores de duas escolas secundárias, aos alunos a amostra será feita por questionários, ambos estão inseridos na variante do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e os docentes lecionam a disciplina de Desenho A, os discentes frequentam a mesma. Pretendemos solicitar a colaboração de 8 docentes e 8 alunos respetivamente para responderem à entrevista e a questionários dos quais voluntariamente sintam-se disponíveis na contribuição deste estudo.

Com relação aos questionários aplicados aos alunos, justificamos a escolha por esse instrumento, pois permite ao aluno falar mais amplamente sobre a sua experiência e opinião acerca do objeto desta pesquisa, não há limite de tempo, os alunos poderão levar o tempo que quiserem para responder à questão e responder de forma mais verdadeira, e menos intimista, de forma semelhante, Bravo (1991) refere predispõem os respondentes a estarem mais à vontade para emitirem a sua opinião aquando o preenchimento do mesmo e a possibilidade de evitar a influência do investigador nas respostas dos sujeitos participantes no estudo.

Por conseguinte, as entrevistas em profundidade têm a potencialidade evitar que o entrevistado de afaste objetivo, com a potencialidade de gerar narrativas em torno de um objetivo principal, socialmente desejáveis, com autenticidade.

... a entrevista é um instrumento privilegiado de recolha de informação pois permite recolher uma enorme quantidade de variedade de informação que de outra forma seria impossível de aceder. A entrevista caracteriza-se por um contacto direto entre o entrevistador e o seu interlocutor onde se instaura uma verdadeira troca, onde o entrevistado exprime as suas perceções, interpretações e experiências e o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste do objetivo e permite que o entrevistado aceda a um grau elevado de autenticidade e profundidade

(Quivy & Campenhoudt, 1992)

2.2.3. Instrumentos

O tipo de estudo, as técnicas de recolha de dados e por fim os participantes do estudo e a sua caracterização são os instrumentos que definem o perfil epistemológico desta investigação. Considerando a problemática de partida para a recolha de dados, a metodologia de estudo é apresentada de forma a compreendermos a opinião dos alunos e dos professores do curso de Artes Visuais, no que concerne à avaliação em Desenho A. como já anunciado anteriormente optou-se pela entrevista para os professores e para os alunos o questionário.

A entrevista aos professores teve por base um guião elaborado previamente, através do qual serão definidos os objetivos e os temas que pretendemos abordar. Tem sobretudo perguntas abertas. Este instrumento permitiu não só a livre expressão dos inquiridos, mas também alguma flexibilidade na ordem das questões, permitindo explorar e aprofundar as questões em função das respostas dos inquiridos, podendo ser introduzidas novas questões, encaminhando a entrevista para os pontos que se considerem mais pertinentes.

Os questionários aos alunos passaram por uma cuidadosa fase de construção, com perguntas Abertas, permitindo assim que os inquiridos sejam mais específicos nas respostas que dão. Neste caso possibilitou aos alunos, responder abertamente e sem tabus em torno da temática “Modelo de avaliação em Artes Visuais/Desenho A em discussão. O que pensam Professores e Alunos.”, na tentativa de compreender e obter respostas às questões que motivaram este estudo. As perguntas com respostas abertas permitiram aos respondentes construir uma resposta com as suas próprias palavras, possibilitando a liberdade de expressão.

2.2.4. Procedimentos

Os dados foram recolhidos, em contexto presencial, juntos dos professores e alunos selecionados. Após a finalização da recolha de dados, estes foram inseridos numa base de

dados, obedecendo aos procedimentos da Comissão de Proteção de Dados e analisados compreensivamente.

A seleção das escolas, dos professores e dos alunos tiveram por suporte as seguintes premissas:

Foram selecionadas para as entrevistas 8 professores que lecionaram ou lecionam a disciplina de desenho A, para os questionários 8 alunos do 12º ano de escolaridade que frequentam a disciplina de desenho A, de duas escolas com a opção da variante do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Tive a preocupação de escolher alunos dos 12º anos por estes terem maior maturidade e por terem mais anos de frequência na disciplina de desenho, desta forma conseguiria ter uma maior realidade e uma melhor argumentação sobre o problema aqui descrito. Na tentativa de compreender e obter respostas consistentes às questões do problema que motivaram este estudo, assim como, a discussão dos resultados.

Depois de selecionados os sujeitos foram efetuados os respetivos pedidos de autorização, caso necessário, os entrevistados serão informados do objetivo do estudo que aqui se apresenta, recebendo ainda garantia quanto ao anonimato das fontes.

Por questões de viabilidade e de eficácia no tratamento dos dados, os discursos foram registados em áudio com o consentimento de cada um dos entrevistados. Numa fase seguinte procedeu-se à transcrição integral, passando estas transcrições, posteriormente, submetidas a uma técnica de análise de conteúdo. Esta abordagem permite aos questionados manifestar as suas opiniões com liberdade de tempo e liberdade de palavras, também permite fazerem a sua própria reflexão sobre as suas interpretações relativamente aos assuntos escolhidos, uma vez que supostamente ao interrogarem-se a eles próprios, conseguem melhor compreender e interpretar o sentido e o lado do investigador.

Metodologicamente, a partir da recolha dos dados, a análise de conteúdo é o nosso ponto de partida de análise das entrevistas e questionários, tendo em vista as perguntas abertas, ainda que as categorias e subcategorias tenham sido criadas à posteriori. Bardin (1995) “indica a possibilidade de uma categorização com categorias **a priori**, sugeridas pelo referencial teórico e com categorias **a posteriori**, elaboradas após a análise do material”. Desta feita, estes processos de categorização integram uma análise de categorização social, no qual é necessário relacionar estruturas analíticas com as estruturas sociais, políticas e culturais.

O objetivo de toda análise de conteúdo é o de assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto. Além de permitir que sobressaiam do documento suas grandes linhas, suas principais regularidades. A definição precisa e a ordenação rigorosa destas unidades de sentido, ajudarão o pesquisador a controlar suas próprias perspectivas, ideologias e crenças, ou seja, controlar sua própria subjetividade, em prol de uma maior sistematização, objetividade e generalização dos resultados obtidos. O objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. O pesquisador poderá, assim, interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao próprio contexto de produção do documento e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou

Assim, podemos destacar que a presente investigação é do modo descritivo e interpretativo, fornecendo dados qualitativos que ajudam apoiar a reflexão e a análise de dados possibilitando a criação de resultados precisos. Ainda assim este estudo foi baseado no procedimento de Miles e Huberman (1991), quando nos diz que o fio condutor de um estudo, de retocar conceitos dados pelos participantes, apoiar-se-á na estruturação de respostas às questões, como diretrizes.,

PARTE III – Resultados e Análise dos Dados

3. Análise dos Dados dos Alunos e Professores

Os dados recolhidos no âmbito dos questionários junto dos alunos encontram-se sistematizados na Tabela 1.

Os oito participantes evidenciaram as suas perceções relativamente ao método de avaliação de Desenho A, sendo que a única questão a que todos responderam de forma convergente e afirmativa remete para a constatação da importância de ter conhecimento do método de avaliação, critérios e competências privilegiados para o sucesso na avaliação.

Além disto, a maioria considerou a avaliação justa (5) e com critérios definidos e conhecidos (7). A maioria reconheceu ainda a importância da avaliação formativa (7) e que durante a avaliação diagnóstica recebem toda a informação relevante ao processo de avaliação que se inicia (7). Manifestaram ainda ter conhecimento de quais os instrumentos de avaliação são utilizados pelo professor (5) e que o professor da disciplina de desenho A utiliza uma grelha de observação (6). Constataram a importância do uso do diário gráfico (7), assim como que os professores em algum momento dão oportunidade de explicar e defender o trabalho realizado (6) e que realizam autoavaliações (7). Expressaram ainda considerar que a avaliação pode ter influência na aprendizagem e motivação dos alunos (7), que as relações sociais em sala de aula não são influenciadas pelas práticas de avaliação (5) e sugeriram melhorias ao processo de avaliação em prol do aproveitamento dos alunos (4).

Tabela 1 – Dados do questionário respondido pelos alunos participantes.

		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Idade:		18	17	17	17	17	18	18	17
Sexo:		Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
2	Acha que a avaliação que lhe é feita é justa?		Sim		Sim	Sim	Depende	Sim	Sim
3	Sabe como são avaliados os seus trabalhos?		Sim		Sim	Sim		Sim	Sim
4	Acha possível avaliar a criatividade?	Sim	Não		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
5	Tem conhecimento dos critérios da avaliação?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Nem sempre	Sim	Sim
6	Sente que está consciente dos objetivos e dos critérios da avaliação?	Sim		Sim	Sim	Sim	Por vezes sim	Sim	Sim
7	Acha importante a avaliação formativa?	Sim	Sim	Sim	Sim	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
8	Durante a avaliação diagnóstica é lhe dada toda a informação relativa à sua avaliação?	Sim	Sim		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
9	Tem conhecimento de quais os instrumentos de avaliação são utilizados pelo professor?	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim
10	Acha importante ter conhecimento do método de avaliação, critérios e competências privilegiados na avaliação?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
11	O professor da disciplina de desenho A utiliza uma grelha de observação?	Sim	Não sei	Sim	Sim	Sim	Não sei	Sim	Sim
12	Acha importante o incentivo do uso do diário gráfico?	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
13	O seu professor em algum momento dá-lhe oportunidade de explicar e defender o seu trabalho?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Geralmente não	Sim	Não
14	O seu professor realiza auto-avaliação?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

16	Considera que a avaliação pode ter influência na aprendizagem e motivação dos alunos?	Sim	Sim		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
17	Considera que as relações sociais em sala de aula são influenciadas pelas práticas de avaliação?		Não	Não	Não	Depende	Sim	Não	Não
18	Sugere algum modelo que contemple o processo de avaliação que contribua para a melhoria do aproveitamento dos alunos?	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim

A análise de conteúdo dos dados recolhidos permitiu identificar duas categorias de significado, uma das quais com duas subcategorias, originando o seguinte esquema de categorização:

- Modelo de avaliação:
 - Implementado;
 - Alternativa sugerida.
- Valores privilegiados.

A categoria **Modelo de avaliação** remete para todas as perceções dos participantes relativamente ao processo avaliativo levado a cabo pelos professores e experienciado pelos alunos no âmbito de Desenho A. A subcategoria *implementada* engloba os contributos dos professores relativamente ao modelo que usam para avaliar os seus alunos e se estão satisfeitos com o mesmo, assim como a reação e opinião crítica dos alunos quanto ao referido processo. A subcategoria *alternativa sugerida* inclui os contributos dos professores e dos alunos quanto a sugestões para um modelo avaliativo alternativo para Desenho A. A Tabela 2 consiste na Matriz de codificação emergente da análise de dados da referida categoria e subcategorias correspondentes.

A categoria **Valores privilegiados** sistematiza os critérios que os professores e alunos valorizam no âmbito do Desenho A, das experiências cognitiva, estética e artística ao poder crítico e interventivo. A Tabela 3 expressa a Matriz de codificação emergente da análise de dados desta categoria.

Tabela 2 – Matriz de codificação: modelo de avaliação.

Categoria	Subcategoria	Participantes	
		Professores	Alunos
Modelo de avaliação	Implementado	“Antes de lhes dar um enunciado de um trabalho, é lhes dado todos os elementos que vão ser avaliados. Avalio os alunos ao longo do seu processo de trabalho e durante as aulas. É feita uma avaliação formativa, sumativa. Por vezes fazem testes, de forma a prepará-los para os exames nacionais.” (P1) “Com grelhas, dividida por temas, em função de trabalhos práticos e um teste por período.” (P2) “A avaliação é contínua: dada cada unidade temática, pede-se o desenvolvimento por fases de um trabalho/ projeto e mediante cada fase vão-se dando cotações até à fase final de apresentação/ conclusão.” (P3) “Com uma tabela rigorosa com vários critérios, entre os quais a relação interpessoal, vários são vários os aspetos.” (P4) “Os alunos são avaliados ao longo do seu processo de trabalho e durante todas as aulas. Faz-se avaliação formativa, ao longo das aulas, e sumativa quando se fazem testes concretos com uma duração limitada e muito bem estabelecida.” (P5) “Ora bem, ... forma de avaliar. é a observação direta, formativa, e é feita também a autoavaliação, ou seja, no que respeita às atividades, ou seja, em ver se está adequava aquilo que foi pedido. Obviamente, a avaliação de todas as etapas do processo, é tido em conta também originalidade/ criatividade, é tido em conta também a concretização e a aplicação das técnicas quanto ao rigor e expressividade e depois a apresentação oral.” (P6)	“Muito justa. Têm critérios muito específicos.” (A1) “São avaliados por vários critérios. Técnicas, a expressividade, e qualidade.” (A1) “traço, mancha virgula criatividade, sombras, etc.” (A2) “a professora olha para todos os detalhes e explica e justifica tudo aos alunos.” (A2) “avaliar a qualidade do traço e da expressividade, avaliar a evolução e o desempenho do aluno e o seu esforço, para mim, são parâmetros essenciais nesta disciplina. Acho que todos os avaliações devem ser adaptadas às capacidades dos alunos em vez de serem de forma comparativa, já que todos temos diferentes tipos de traço, diferentes perspetivas sobre criatividade e diferentes níveis de capacidades. Tanto as proporções das formas entre si como a centralização do desenho na folha são aspetos bastante privilegiados. Contraste claro/escuro, Proporções, centralização no espaço, a expressividade do traço.” (A3) “a professora tem vários descritores que dizem o que é avaliado NOS desenhos e NOS trabalhos. Também avalia as nossas atitudes esforço e comportamento.” (A4) “na disciplina de desenho avalia-se a criatividade, a qualidade e o esforço dos Alunos. Eu acho que sim pois a nossa professora não NOS avalia por quem somos, mas pelo que fazemos pelo esforço, criatividade e qualidade dos desenhos. Se os desenhos estão centrados na folha, se tem claro escuro, se usei vários lápis, o uso correto das técnicas e se fazemos o que nos é pedido.” (A5)

	“A avaliação no campo artístico é, a meu ver, um processo extremamente complexo. Avalio os meus alunos de acordo com os critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar. Priva fortemente a avaliação formativa porque é para mim que faz mais sentido. Permite envolver o aluno no seu processo de avaliação e é, na essência, o tipo de avaliação que mais beneficia o aluno, ajuda-o a perceber onde está seu processo de trabalho, para redirecioná-lo se aplicável.... É o mais interessante do meu ponto de vista, uso uma grelha que criei para poder gravar em cada classe o que está a acontecer. No fundo há uma grelha de observação. Há então um resultado final em cada exercício proposto, uma grelha de avaliação adequada que depois se traduz numa avaliação quantitativa, mas que reflete todos os o peso da avaliação formativa que acompanhava o processo de trabalho.” (P7)	“Avaliar a competências dos alunos consoante um determinado trabalho e o que é pedido no mesmo para perceberem o que devem melhorar. Por vezes depende. Existe certos trabalhos em que é visível a evolução comparado com o anterior mas essa questão nem sempre é valorizada e pode depender do olhar crítico de cada professor. Cada trabalho apresenta critérios de avaliação diferentes e são avaliados consoante isso.” (A6) “Para mim na disciplina de desenho avalia-se a criatividade e o uso correto dos materiais e técnicas. Sim, porque é feita a partir dos critérios de avaliação. Sim é avaliado se fazemos o que é pedido no enunciado, uso dos materiais corretos e as suas técnicas” (A7). “A avaliação em desenho a baseia-se em pontos como as técnicas e a criatividade de cada indivíduo. Na minha opinião na minha avaliação é a mais próxima do justo, isto pois a meu ver, os professores têm sempre uma certa inclinação para outras formas de expressão, e acredito vivamente que tal pode influenciar em certos trabalhos. No entanto como referi anteriormente não acredito que a minha avaliação chega ao ponto de ser considerada injusta. Sim, em geral os principais e bons pontos, são muitos, e variam de acordo com cada projeto. Os principais, diria que são: o uso da técnica formalidade, organização do espaço criatividade etc. Mas tenho que admitir que já tive a possibilidade de os reter todos, no entanto não lhes dei muita atenção.” (A8)
Alternativa sugerida	“ao longo da minha experiência profissional fui introduzindo algumas alterações posso aqui concluir que se o aluno tiver conhecimento do seu processo de avaliação, dos critérios de avaliação antes de	“Exercícios criativos que NOS permitam explorar com liberdade as nossas ideias.” (A3). “Trabalhos criativos e mais livres.” (A4) “Consideração na evolução.” (A6)

cada projeto, este sente-se seguramente mais consciente dos erros que possa ter cometido.” (P1) “A necessidade de alterar o modelo vem a cada possível trabalho. Mas a base tem de ser sempre a mesma. Da experiência que tenho sinto-me confortável com o modo como me foi transmitido o modelo de avaliação. Mas dou de conselho nessa pergunta ser futuramente, feita a professores que para além de lecionarem há toda uma vida nas escolas, ainda são que são corretores exames de des A. (a contatar escolas que lecionem secundário Artes e solicitar questionários, ainda hoje na era das TIC, seria mais fácil através da APP forms obter mais rapidamente feed back)” (P3) “A Autocrítica, a Experimentação e fator progresso.” (P4)	“Daria mais importância à avaliação formativa ao longo das aulas retirada os testes.” (A8)
---	---

Tabela 3 – Matriz de codificação: valores privilegiados.

Valores privilegiados	“No Desenho trabalhar vários autores, vários artistas e fazer várias experiências de forma criar aos alunos uma maior perceção sobre o mundo da arte, dando-lhes ferramentas para que no futuro possam ser ainda mais criativos.” (P1) “no mundo das artes é necessário conhecer e apreender vários tipos de conhecimentos, para consolidar e adquirir a experiência estética, para ter domínio sobre os materiais, técnicas, etc.” (P1) “As artes permitem o desenvolvimento do sentido estético, que naturalmente se alia a todas as áreas do conhecimento.” (P2) “A imaginação é importante sim para o desenvolvimento de criatividade e novas experiências num crescimento de modos de observação/ criação e critica, relativamente ao mundo que nos rodeia. Desde a possível conceção de novos objetos, como à análise de melhorias/ preservação do meio ambiente.” (P3) “Sendo uma disciplina visual e de tato e materiais, torna-se fulcral a troca de ideias e experiências entre pares, ainda mais que hoje temos nas escolas muitas diferenças étnicas e culturais o que nos leva a tomar consciências, entre cada um de nós, das diversidades que nos envolvem em cada local que possamos estar, escola, cidade, bairro.” (P3) “Tudo o que é cópia 100% ou seja se fizer um e o aluno fielmente copia, significa que domina a técnica, mas que não domina plasticidade. Ou seja, eu quando avalio, tenho uma série de critérios de zero a 10 ou de zero a 20, portanto é dentro esses critérios que se tem perceção ou seja aquilo que é a real como é que o aluno consegue divergir e dali como é que o aluno conseguiu chegar ao resultado final e todo o processo de desenvolvimento é	“pela originalidade.” (A1)
------------------------------	--	-----------------------------------

avaliado assim como se o aluno termina ou não o trabalho.” (P4)

“De facto tu em artes representas sempre o teu o teu conhecimento, mesmo que estejas a criar algo de novo nunca antes visto ISTO é sempre o resultado de vários de vários pensamentos, nós percebemos isso como o com os resultados, ou seja observando a forma, como a própria pessoa se tornam mais síntese, mais evoluída.” (P4)

“A imaginação é importante, mas não deverá ser coisa a mais importante, temos de considerar o domínio das técnicas, o seu sentido crítico, ou seja, o aluno pode ser imaginativo, mas também de tem de ter um limite, porque a imaginação não tendo limites, pode prejudicar a imaginação, esta deve ser posta em prática, um caso e não ser posta em prática para que o aluno não sinta um vazio. A imaginação influencia, mas não é a única a influenciar.” (P4)

“Considero que a arte é o meio de transmissão da interpretação de cada um que cada um faz do mundo que o rodeia.” (P6)

“Ora bem, a arte ao longo dos tempos, é uma forma de nos relembrar e deixar marcas na história e nas suas diferentes expressões, da forma que o homem faz enquanto ser integrado numa sociedade em constante evolução, quer ao nível dos costumes, valores éticos, políticos, morais.

É também uma forma de demonstração de emoções e crítica pessoal do próprio artista.” (P6)

“A capacidade de criar imagens ou representações e o grau de facilidade com que o fazemos é absolutamente importante para o desenvolvimento e enriquecimento de experiências estéticas, artísticas e cognitivas.” (P7)

PARTE IV – Discussão dos Resultados

Discussão dos Resultados

Os resultados encontrados no âmbito dos objetivos específicos de *Saber juntos dos professores o modelo que usam para avaliar os seus alunos e se estão satisfeitos com o modelo* e *Observar a reação dos alunos e registar a sua opinião crítica quanto ao processo de avaliação aplicado pelo professor em Desenho A* permitem constatar a existência de diferentes modelos avaliativos em desenvolvimento, que incluem avaliação formativa e sumativa, testes e trabalhos práticos, grelhas/tabelas de critérios por unidades temáticas/grupo disciplinar e/ou observação direta.

“Avalio os alunos ao longo do seu processo de trabalho e durante as aulas. É feita uma avaliação formativa, sumativa. Por vezes fazem testes, de forma a prepará-los para os exames nacionais.” (P1)

“Com grelhas, dividida por temas, em função de trabalhos práticos e um teste por período.” (P2)

“A avaliação é contínua: dada cada unidade temática, pede-se o desenvolvimento por fases de um trabalho/ projeto e mediante cada fase vão-se dando cotações até à fase final de apresentação/ conclusão.” (P3)

“Com uma tabela rigorosa com vários critérios, entre os quais a relação interpessoal, vários são vários os aspetos.” (P4)

“Os alunos são avaliados ao longo do seu processo de trabalho e durante todas as aulas. Faz-se avaliação formativa, ao longo das aulas, e sumativa quando se fazem testes concretos com uma duração limitada e muito bem estabelecida.” (P5)

“Ora bem, ... forma de avaliar. é a observação direta, formativa, e é feita também a autoavaliação, ou seja, no que respeita às atividades, ou seja, em ver se está adequava aquilo que foi pedido. Obviamente, a avaliação de todas as etapas do processo, é tido em conta também originalidade/ criatividade, é tido em conta também a concretização e a aplicação das técnicas quanto ao rigor e expressividade e depois a apresentação oral.” (P6)

“Avalio os meus alunos de acordo com os critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar. Priva fortemente a avaliação formativa porque é para mim que faz mais sentido (...) uso uma grelha que criei para poder gravar em cada classe o que está a acontecer. No fundo há uma grelha de observação. Há então um resultado final em cada exercício proposto, uma grelha de avaliação adequada que depois se traduz numa avaliação quantitativa, mas que reflete todos os o peso da avaliação formativa que acompanhava o processo de trabalho.” (P7)

De uma forma global os professores encontram-se satisfeitos com os modelos vigentes, constatando, não obstante, que estão abertos à introdução de melhorias contínuas ao longo do tempo, sendo a sua implementação comumente ditada pela experiência.

“Ao longo da minha experiência profissional fui introduzindo algumas alterações.” (P1)

“A necessidade de alterar o modelo vem a cada possível trabalho. Mas a base tem de ser sempre a mesma. Da experiência que tenho sinto-me confortável com o modo como me foi transmitido o modelo de avaliação.” (P3)

Um dos professores participantes destaca ainda que o processo de evolução dos métodos de avaliação e do próprio sistema ensino-aprendizagem é e deve ser co-construído por todos os atores escolares e de gestão envolvidos na comunidade educativa.

“Mas dou de conselho nessa pergunta ser futuramente, feita a professores que para além de lecionarem há toda uma vida nas escolas, ainda são que são corretores exames de des A.” (P3)

Os alunos, por sua vez, identificam critérios muito específicos que consideram ser o foco dos atuais modelos de avaliação de desenho A, nomeadamente a qualidade do traço, da expressividade, as sombras, etc.

“Técnicas, a expressividade, e qualidade.” (A1)

“traço, mancha virgula criatividade, sombras, etc.” (A2)

“avaliar a qualidade do traço e da expressividade, avaliar a evolução e o desempenho do aluno e o seu esforço (...) Contraste claro/escuro, Proporções, centralização no espaço, a expressividade do traço.” (A3)

“Também avalia as nossas atitudes esforço e comportamento.” (A4)

“Na disciplina de desenho avalia-se a criatividade, a qualidade e o esforço dos Alunos (...) Se os desenhos estão centrados na folha, se tem claro escuro, se usei vários lápis, o uso correto das técnicas e se fazemos o que nos é pedido.” (A5)

“É avaliado se fazemos o que é pedido no enunciado, uso dos materiais corretos e as suas técnicas” (A7).

“A avaliação em desenho A. baseia-se em pontos como as técnicas e a criatividade de cada indivíduo (...) Os principais, diria que são: o uso da técnica formal, organização do espaço criatividade etc. Mas tenho que admitir que já tive a possibilidade de os reter todos, no entanto não lhes dei muita atenção.” (A8)

Finalmente, constata-se que 5 em 8 alunos consideram o processo de avaliação justo, ainda que se identifiquem globalmente alguns elementos de subjetividade passíveis de discussão.

“Na minha opinião na minha avaliação é a mais próxima do justo, isto pois a meu ver, os professores têm sempre uma certa inclinação para outras formas de expressão, e acredito vivamente que tal pode influenciar em certos trabalhos.” (A8)

Os resultados encontrados no âmbito dos objetivos específicos de *Solicitar aos professores que sugiram um modelo avaliativo alternativo para Desenho A* e *Solicitar aos alunos que sugiram um modelo avaliativo alternativo para Desenho A* permitem constatar que as sugestões dos professores identificam a pertinência de expor ao aluno os critérios de avaliação a fim de proporcionar orientação aos mesmos em relação ao que deles é esperado assim como de eventualmente integrar aspetos tecnológicos e valorizar “a autocrítica, a experimentação e fator progresso” (P4). Paralelamente, também os alunos sugerem um modelo alternativo sensível à evolução do aluno como aspeto fundamental à compreensão do seu sucesso em Desenho A, assim como integrante de mais oportunidades de exploração e expressão livre. A par destas introduções os alunos sugerem a desvalorização dos testes.

Finalmente, relativamente aos objetivos específicos *aferiu-se que a maioria dos professores de artes visuais valoriza as experiências cognitiva, estética e artística, bem como o poder crítico e interventivo das artes e como o fazem e Saber junto dos alunos quais os critérios que gostariam de ver contemplados na avaliação em Desenho A*, foi possível identificar os seguintes aspetos como prioritários para os docentes:

- “Trabalhar vários autores, vários artistas e fazer várias experiências de forma criar aos alunos uma maior perceção sobre o mundo da arte, dando-lhes ferramentas para que no futuro possam ser ainda mais criativos (...) apreender vários tipos de conhecimentos, para consolidar e adquirir a experiência estética, para ter domínio sobre os materiais, técnicas, etc.” (P1);
- “Crescimento de modos de observação/criação e critica” (P3);
- “Troca de ideias e experiências entre pares, ainda mais que hoje temos nas escolas muitas diferenças étnicas e culturais o que nos leva a tomar consciências, entre cada um de nós, das diversidades que nos envolvem em cada local que possamos estar, escola, cidade, bairro.” (P3);
- “Plasticidade (...) como é que o aluno consegue divergir e dali como é que o aluno conseguiu chegar ao resultado final e todo o processo de desenvolvimento” (P4);
- “A imaginação é importante, mas não deverá ser coisa a mais importante, temos de considerar o domínio das técnicas, o seu sentido crítico” (P4).

Os alunos não desenvolveram grandemente os valores que privilegiam no âmbito do Desenho A, destacando ainda assim a originalidade como um aspeto-chave para o sucesso.

PARTE V – Conclusões

Conclusões

O presente trabalho, pretendia contribuir para numa melhoria efetiva sobre o momento que é a avaliação, *ele* partiu de várias inquietações e principalmente do desconforto com uma conceção que impregna muitos professores de que avaliar é apenas distribuir nota, através de relatos de alunos a propósito dos resultados da avaliação dos seus trabalhos, que muitas vezes não é o previsto nem o esperado pelos alunos, daí que esta investigação objetivava esclarecer, *“Qual o melhor método de avaliação de alunos de Desenho A segundo professores e alunos?”*.

Considera-se que o objetivo foi alcançado, constatando-se que o método de avaliação sugerido por professores e alunos integra mais do que uma técnica de avaliação, se desdobra em critérios específicos, é amplamente comunicado e esclarecido e moldável às especificidades da realidade ensino-aprendizagem vivenciadas.

O melhor método de avaliação de alunos de Desenho A segundo professores e alunos é aquele que parte de um planeamento, mas não se cinge apenas ao seu cumprimento, mas antes se molda, de forma plástica e evolutiva, tanto quanto razoável, às particularidades dos atores envolvidos na sua prossecução). Além disto, conclui-se que os participantes consideram a avaliação formativa fundamental, à semelhança do referido na literatura (Awoniyi & Fletcher, 2014), destacando não obstante a necessidade de olhar para a avaliação sumativa de forma enquadrada pela evolução do aluno ao longo do tempo, algo que os mesmos identificam que não acontece sistematicamente nos modelos de avaliação vigentes. Em suma, os participantes reconhecem efetivamente que a avaliação deve ser continuamente ajustada num processo contínuo de reflexão crítica e ação sustentada (Hill & Barber, 2014), que assegure a inclusão da observação e da análise criteriosa e rigorosa do trabalho e progresso do aluno (Biggs, 2003).

Estes resultados têm um significado efetivo para a melhoria da prática de docência, nomeadamente das responsabilidades de avaliação dos professores de Desenho A, sugerindo uma reformulação dos métodos baseada numa análise crítica e reflexiva das perceções de professores e alunos que aponta a necessidade de valorizar o progresso dos alunos ao longo do tempo em detrimento de sobrevalorizar a avaliação sumativa e trabalhar a flexibilização da aplicação do método tendo em vista a sensibilidade do mesmo à realidade de cada processo ensino-aprendizagem não apenas com base em características individuais mas também coletivas.

A metodologia qualitativa que foi feita através de questionários com perguntas abertas a 8 alunos e entrevistas a 8 professores tinha como objetivos específicos:

- Saber junto dos professores o modelo que usam para avaliar os seus alunos e se estão satisfeitos com o modelo.
- Aferir se a maioria dos professores de artes visuais valoriza as experiências cognitiva, estética e artística, bem como o poder crítico e interventivo das artes e como o fazem.

- Solicitar aos professores e alunos que sugiram um modelo avaliativo alternativo para Desenho A.
- Saber junto dos alunos quais os critérios que gostariam de ver contemplados na avaliação em Desenho A.
- Observar a reação dos alunos e registar a sua opinião crítica quanto ao processo de avaliação aplicado pelo professor em Desenho A.

Com este estudo, conclui-se existir diferentes modelos avaliativos em desenvolvimento, que incluem avaliação formativa e sumativa, nomeadamente testes e trabalhos práticos, grelhas/tabelas de critérios por unidades temáticas/grupo disciplinar e/ou observação direta, tendo-se constatado que o objetivo foi alcançado, porque foi considerado que o método de avaliação sugerido por professores e alunos integra mais do que uma técnica de avaliação, se desdobra em critérios específicos, é amplamente comunicado e esclarecido e moldável às especificidades da realidade ensino-aprendizagem vivenciadas e que **o melhor método de avaliação de alunos em desenho A** é aquele que parte de um planeamento, mas não se cinge apenas ao seu cumprimento, mas antes se molda, de forma plástica e evolutiva, tanto quanto razoável, às particularidades dos atores envolvidos na sua prossecução.

Contudo, dado a complexidade do tema avaliação, considerei importante criar um guia, para ajudar na realização de enunciados, ou seja, um modelo de **“proposta de trabalho”** que visa somente, orientar e conduzir o docente na elaboração do enunciado/proposta de trabalho e principalmente levar o aluno a tomar consciência do trabalho que este desenvolveu em torno da “proposta de trabalho” apresentada pelo docente.

No meu ver, revela-se adequado apresentar um enunciado com estes tópicos preenchidos, visto que o estudo aqui efetuado constatou que a maioria dos alunos e professores, consideram que é importante que ter conhecimento do método de avaliação, dos critérios e das competências privilegiadas para o sucesso da avaliação a fim de proporcionar orientação alunos em relação ao que deles é esperado, assim como eventualmente integrar aspetos tecnológicos e valorizar a autocrítica, a experimentação e fator progresso.

Assim, importa ainda salientar que este estudo em torno da avaliação não termina por aqui, a avaliação deve propiciar novas reflexões, deve estar em constante adaptação, seguindo as realidades escolares presentes no momento, daí que criar uma proposta de avaliação seria estar a rotular este processo complexo que é a avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, Luís F. R. Ribeiro (2016). *O Papel do bom Professor de Educação Física na perspetiva dos alunos do gênero masculino numa escola pública. Um estudo exploratório no 12.º ano de escolaridade. Relatório de Estágio*. Universidade do Minho / Instituto de Educação, Braga.
- Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Universidad Pública de Navarra, Pamplona.
- Aguirre, I. (2007). *Arte, educacion e cidadania. Comunicação. Apresentada nas jornadas Arte en contexto*, C.G.A.C. Universidad de Santiago de Compostela, 1-21.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*, (pp.14-30). Porto Alegre: Artmed Editora,
- Alarcão, I.; Canha, B. (2013). *Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora, p.127.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- An, J., & Meaney, K. S. (2015). *Inclusion practices in elementary Physical Education: A social-cognitive perspective*. International Journal of Disability, Development and Education, 143-157.
- Andrade, A. (2010). *A Escola XXI – Aprender com TIC*, Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Andrade, P. (2008). *Aprendizagem artística trabalhada em sala de aula*. Disponível em: <http://profpredro.blogspot.pt/2008/11/2-aprendizagem-artstica-trabalhada-em.html>
- Andrade, P. M. G. (2013). *Relatório de estágio pedagógico na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia* (Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário). Centro de Competência de Ciências Sociais. Universidade da madeira. Funchal.
- Aprendizagens Essenciais*. (2018). Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Atkinson, D. (1998). *Teachers, Students and Drawings: Extending discourses of visuality, Discourse*. Studies in the Cultural Politics of Education, 67-79.
- Atkinson, Dennis (1998). *“The Cultural production of ability in drawing”*, International Journal of Inclusive Education, 45-54.
- Awoniyi, F. C. & Fletcher, J. A. (2014). *The relationship between senior high school mathematics teacher characteristics and assessment practices*. Journal of Educational Development and Practice, 21-36.

Barbosa, A. M. (2007). *Arte/Educação e diferentes conceitos de criatividade*. In A. V. Zanella., F. C. B. Costa., K. Maheirie., L. Sandler., S. Z. Da Ros (Org.). *Educação Estética e constituição do sujeito: Reflexões em curso*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

Barbosa, A. M; Coutinho, R. G. (2009). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP.

Barros, Joana P. (2013). *A conceção do desenho no ensino das artes visuais e currículo diversificado*. Dissertação de mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Barroso, M. & Leite, C. (2011). *Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido*. Editora: Indagatio Didactica, pp. 95-108.

Bausmith, J. & Berry, C. (2011). *Revisiting professional learning communities to increase college readiness*. Educational Researcher, 175-178.

Bennett, R. E. (2011). *Formative assessment: A critical review*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5-25.

Bento. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire, UK: Open.

Bossle, F. (2002). *Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente* (Vol. 8). Rio Grande do Sul, Brasil: Editorial Escola de Educação Física.

Botella, M., And Lubart, T. (2015). *Creative processes: art, design and science*. in Multidisciplinary Contributions to the Science of Creative Thinking, eds G. E. Corazza and S. Agnoli (Singapour: Springer), 53–65.

Botella, M., Nelson, J., And Zenasni, F. (2016). *Les macro et micro processus créatifs [The macro and micro creative processes]*. In Créativité et apprentissage (Creativity and learning), ed I. Capron-Puozzo (Louvain-la-Neuve: De Boeck), 33–46.

Boumard, Patrick (dir.) (1999). *Présentation*. in Patrick Boumard (dir.), L'École, les jeunes, la déviance. Paris: PUF, 9-26.

Bravo, R. S. (1991). *Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios*. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo.

Bruford, W. (2015). *Making it Work: Creative music performance and the Western kit drummer*. University of Surrey, United Kingdom.

C.N.E. (Conselho Nacional de Educação) (2013). *Recomendação sobre Educação Artística. Recomendação nº 1/2013, D.R. 2ª série, nº 19, de 28 de janeiro de 2013*.

Cabau, P. (2011). *Design pelo Desenho – Exercícios, Jogos, Problemas e Simulações*. Lisboa: FCA, Lda.

Cabau, P. (2012). *O Dispositivo Desenho - A Implementação da Prática do Desenho na Ensino Artístico Contemporâneo*. Caldas da Rainha: Edições ESAD.

Caldas, M. C. (2008). *Dar Coisas aos Nomes*. Lisboa: Assírio & Alvim

Caldas, R. F.; Hubner, M. M. C. (2000). O desencantamento com o aprender na escola: O que dizem alunos e professores. *Psicologia: Teoria e Prática*.

Cantor et Al., (2018). *Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context*. ISSN: 1088-8691 (Print) 1532-480X (Online) Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/hads20>. Applied Developmental Science.

Carvalho, Conceição de Fátima Gomes Tinoco de (2010). *Importância da articulação curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho / Instituto de Educação, Braga.

Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2019). *The impact of a school-based musical contact intervention on prosocial attitudes, emotions and behaviours: a pilot trial with autistic and neurotypical children*. *Autism*. British Journal of Special Education.

Costa, V. P. D. (2015). *Avaliação no ensino de artes visuais: desdobramentos e implicações para a docência*, Porto: Porto Alegre.

Desrosières, Alain (2000), *La politique des grands nombres*. Paris: Éditions La Découverte & Syros.

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Secundário, Desenho A 10.º ano, 11.º ano e 12.º ano de escolaridade*. Lisboa: República Portuguesa Educação.

Direção Geral da Educação (2021). *Programa de Desenho A. - 10.º, 11.º e 12.º ano*. (Revogado pelo despacho 6605-A/2021, de 6 de julho). Lisboa: República Portuguesa Educação.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda; Maputo: Plural Editores.

Diogo, F.; Vilar, A. (1998). *Gestão Flexível do currículo*. Porto: Edições Asa.

Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2013). *Formative and summative assessment in the classroom*. Theory Into Practice.

Duarte, I. M., Rodrigues, S. V., Machado, A. P., Guedes, M. M., & Toriz, M. H. (2016). *A escrita escolar para expressão de conhecimentos e aprendizagens: um caso em estudo*. V SIELP-Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa; V Fórum Ibero-Americano de Literacias.

Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). *A critical review of research on formative assessments: The limited scientific evidence of the impact of formative assessments in education*. Practical Assessment Research and Evaluation, 14(7).

EACEA (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency (P9-Eurydice).

Edyburn, D. L. (2010). *Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL*. Learning Disabilities Quarterly, 33-41.

Efland, ARTHUR (1976). *The School Art Style: A Functional Analysis*. National Art Education Association: Studies in Art Education, Vol. 17, n.º 2. pp. 37-44P.

Efland, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR (2003). *Patrícia. La educación en el arte posmoderna*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (1972). *Educar la Visión Artística*. Barcelona: Editorial Paidós.

Estevez, P.R. (2007). *El papel de La educación estética em la frmación de personalidades creativas*. In A. V. Zanella., F. C. B, Costa., K, Maheirie., L. Sandler., S. Z. Da Ros (Org.). *Educação Estética e constituição do sujeito: Reflexões em curso* (pp. 131 - 142). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

Fernandes, Domingues (2009). *Avaliar para aprender. Fundamentos. Práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.

Ferreira, F. I. (2009). *A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto*. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

Frange, L. B (2003). *Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?* In: BARBOSA, A. M. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, p. 35-48.

Freire, P. (1999). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido*. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, A., A. Mouraz, E F. Pereira (2017). *Orientação do movimento do corpo pela educação das expressões: percepções de professores em portugal*. Movimento, vol. 23, nº 4.

Freitas, Neli Klix (2008). *Desenho, imaginação e Interação Social: Percursos Inclusivos*. Imaginar.

García, Francisco (2012). *El portafolio como recurso didáctico en el ámbito de la educación artística y la cultura visual*. in Fenando Hernández e Antonio Aguirre (org.) *Investigación en Las Artes y La Cultura Visual*. Barcelona: Universidade de Barcelona. Dipòsit Digital,

Garnica, A. V. M. (2001). *Pesquisa qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos*. Mimesis, Bauru, p.42.

Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). *The sustainability of innovative schools as learning organisations and professional learning communities during standardised reform*. Educational Administration Quarterly, 124-156.

Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança: Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Trad. Inês Simões. Porto: Porto Editora.

Hernández, F. (1999). *Transgressão e Mudança na Educação os projetos de trabalho*. (pp.166-197). Porto Alegre: ArtMed,

Hernandez, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Ed. Artmed.

Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2005). *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais*. Santa Maria: Ed. UFSM.

Hernández, A. (2007). *Espigadores de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Hill, P., Barber, M. (2014). *Preparing for a renaissance in assessment*. New York: Pearson.

Immordino-Yang Mh (2016). *Cérebros incorporados, mentes sociais: Rumo a uma neurociência cultural da emoção social*. Em Chiao J., Li S.-C., Seligman R., Turner R. (Eds.), *Manual Oxford de neurociência cultural, Parte II: Neurociência cultural da emoção*. (pp. 129-142). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física-Ensino Básico 3º Ciclo*. Ministério da Educação.

Lapassade, Georges (1999), *Construction culturelle et étiquetage scolaire*. In: Patrick Boumard. (Dir.) *L'École, les Jeunes, la deviance*. Paris: PUF, 48-61.

Levy, Pierre (1995). *A máquina Universo*. Edição Instituto Piaget Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité-2* e Édition: Armand Colin.

Libâneo, J. C. (1990). *Didática*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Libâneo, J.C. (1994). *Didática*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, Marta S. de A. (2012). *A Articulação Curricular no Ensino Básico no Âmbito da disciplina de Inglês*. Relatório de mestrado. Universidade Católica Portuguesa / Faculdade de Educação e Psicologia, Porto.

Ludwig, M.J., Marklein, M.B., & Song, M. (2016). *Arts Integration: A Promising Approach to Improving Early Learning*. Washington, DC: American Institutes for Research.

Machado, S. (2012). *A escrita criativa no 1.º Ciclo*. Estudo para o Relatório Final de Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Beja. Escola Superior de Educação, Beja.

Marques, Ana Raquel (2017). *As Necessidades Educativas Especiais e a Legislação*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico. Instituto Superior de Educação E Ciências, Lisboa, p.9.

Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo*. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães. Coimbra: Quarteto.

Marshall, J., & Donahue, D. (2014). *Art centered learning across the curriculum*. Integrating contemporary art in the high school classroom. New York, NY: Teachers College.

Martins, A. (2004). *Determinantes do (in)sucesso académico na Universidade*. Revista do Snesup, 13, 12-16.

Martins, Ana Maria de Sousa (2010). *Articulação curricular na educação básica. Discursos e práticas dos professores*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho / Instituto de Educação, Braga.

Mesquita, E. (2012). *Formação de professores e docência integrada*. Um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Formação de Professores. Universidade do Minho, Instituto de Educação. Braga.

Miles, M.B., Huberman, A.M. (1991). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.

Morais, Maria Fátima (2008). *Criatividade: conceito, necessidade e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios.

Nagaoka et Al. (2015). *Published a framework for supporting success among young adults*. They noted agency (along with competencies and integrated).

Nóvoa, A. (1992) *Profissão professor*. Porto: Porto.

Ocde. (2016). *What makes a school a learning organisation? - A guide for policy makers*.

Oecd. (2013). *Global competency for an inclusive world*. Retrieved from school leaders and teachers. Paris: OECD Publishing.

Oliveira, E., ENS, R. T., ANDRADE, D. B. F., & MUSS, C. R. (2003). *Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação*. Revista diálogo educacional, 4(9), 11-27.

Pacheco, J. (2001). *Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. (2011). *Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada*. Revista Lusófona de Educação.

Pepper, C. (2013). *Implementing problem-based learning in a science*. Issues in Educational Research, 19(2), 128-141.

Pessi, M. C. A. S. (2007). *Algumas palavras*. In A. V. Zanella., F. C. B, Costa., K, Maheirie., L. Sandler., S. Z. Da Ros (Org.). *Educação Estética e constituição do sujeito: Reflexões em curso*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta

Pinto, J. (2010). *Portfólio: uma moda ou um processo cm potencialidades na Educação/Formação*. In Pinto, J; Santos, L & Rodrigues; R. (2010). *O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação*. Referencial de formação. IEFP. Lisboa.

Quivy, R Campenhoudt, L. (2010). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, Artur; et Al (2001). *Programa de desenho a 10.º 11.º e 12.º anos, curso científico-humanístico de artes visuai*. Ministério da Educação departamento do Ensino Secundário.

Ramos, Elsa; Profírio, Manuel (2008). *Manual do Desenho – Ensino Secundário 10º Ano de Escolaridade*. Porto: Edições Asa.

Rapp, W. H. (2014). *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

Read, Herbert (1943) *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70, LDA

Rodrigues, Ana (2003). *O que é Desenho?* Lisboa: Quimera Editores.

Rodrigues, Luís Filipe S. P. (2010). *Desenho, criação e consciência*. Com o apoio da Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa e Fundação para a Ciência e Tecnologia, Lisboa.

Rogers, Carl R. (1985) *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

Roldão, M. C. (2009). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. In Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr.

Roldão, M.C. (1998). *Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente*. Revista da ESES, 9, 79-87

Sá-Chaves, I. (2000). *Portefólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão*. Cadernos Didáticos, Série Supervisão, 1. Unidade de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os portefólios Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro*. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora

Salavisa, E. (2008). *Diários de Viagem: desenhos do quotidiano*. (p.287).1ª ed. Lisboa: Quimera Editores.

Santos, S. F. M. D. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada e investigação sobre a planificação na perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.

Sartori, Viviane e Fialho. (2008). *Desenvolvimento da Criatividade no Ensino Básico: O Papel do Professor como facilitador do Processo Criativo*. Florianópolis, UFSC.

Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1º Vol., Bases Pedagógicas, Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Stanko-Kaczmarek, M. (2012). *The effect of intrinsic motivation on the affect and evaluation of the creative process among fine arts students*. Creat. Res. J. 24, 304–310

Teodoro, A. Estrela, E. (2010). *Curriculum policy in Portugal (1995-2007): global agendas and regional and national reconfigurations*. Journal of Curriculum Studies.

Teves, J. S. (2015). *Reduzir, reutilizar e reciclar no ensino das artes visuais: a potencialidade do papel*. Master's thesis.

Thorsen, C. (2014). *Dimensões das notas escolares obrigatórias referenciadas por norma e sua importância relativa para a previsão das notas do ensino médio*. Jornal escandinavo de pesquisa educacional, 58.

Thorsen, c., & Cliffordson, c. (2012). *Atribuição de notas dos professores e validade preditiva de notas referenciadas por critérios*. Pesquisa e avaliação educacional, 18(2), 153-172

Torrance, E. Paul (1963). *The creative personality and the ideal pupil*. Teachers College Record, 65, 220-226.

Vasconcelos, M^a Constança & Elias, Helena C. (2006). *O “campo expandido” do desenho e as suas práticas criativas*. Revista de comunicação e cultura, Caleidoscópio, 1º Semestre, nº 7, p. 67-80, ULHT, Lisboa.

Vasconcelos, T. (2007). *Transição Jardim de Infância - 1.º Ciclo: Um campo de possibilidades*. Cadernos de Educação de Infância, n.º 81, 44-46.

Veiga Simão (2004). *Aprendizagem auto-regulação pelo estudante: perspetivas psicológicas e educacionais*. (pp.95-104). Porto: Porto Editora.

Veiga, L. P. A. Didática (1996). *O ensino e suas relações*. Campinas: Papirus.

Wilson & Wilson, Marjorie. (2009). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

SÓNIA ALMEIDA. Modelo de avaliação em Artes Visuais/Desenho A em discussão.
O que pensam Professores e Alunos.

Young, Michael. (2007). *Para que servem as escolas?*. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 101.14

Zimmerman, E. (2009). *Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. Studies in Art Education*, 50(4), 382-399.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS REGULADORES

Decreto-lei N.º 6/2001 - *Diário da República n.º 15/2001, art. 2.º, p. 259, Série I - A de 2001-01-18*. Lisboa: Diário da República Eletrónico.

Decreto-lei N.º 54/2018, *O Decreto-Lei da Educação Inclusiva*. Lisboa: Direção Geral da Educação.

Anexos

Anexo I

Guião da Entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE DESENHO A

Tema: Avaliação nos Cursos de Desenho A.

Objetivo Geral: Conhecer a opinião acerca da avaliação em artes na disciplina de Desenho A.

Estratégia: Semi-diretiva; A entrevista tem um guião que está organizada por blocos temático dispostos coerentemente; as temáticas inseridas dentro de cada bloco e respetivas questões são referência para o entrevistador; conduzir o entrevistado a explicar e clarificar as suas ideias, de acordo com as temáticas em causa.

Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos	Questões
A.	Legitimar da entrevista e motivação do entrevistado	- Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista. - Legitimar a entrevista, informar o entrevistado da natureza e objetivos deste trabalho. - Informar da garantia da confidencialidade das informações e o anonimato da entrevistada. - Explicar ao entrevistado a importância do seu contributo, de forma a motivar na sua colaboração. -Agradecer a participação.	1. Autoriza a gravação desta entrevista? 2. Deseja saber mais alguma coisa acerca deste trabalho? Tem alguma pergunta a fazer? • Informar acerca da Universidade, finalidade da • investigação, entre outras informações. • Posição do orientador da entrevista. • Definição do que estamos interessados em pesquisar

B.	- Características do entrevistado	- Recolher dados sobre a identificação do entrevistado a nível profissional, os anos que exerce o cargo de professor	3. Quais são as suas habilitações profissionais? 4. Fez alguma pós- graduação? 5. Exerce há quanto tempo o cargo de professor desta UC ? 6. Nesta escola exerce há quanto tempo o cargo de professor desta UC?
C.	- Valores privilegiados	-Saber quais os valores que julga importantes para serem vividos e implementados no processo de ensino de artes visuais.	7. A conceção do mundo está em constante remodelação, portanto a imaginação trabalha os vários instrumentos culturais reutilizando-os e construindo criticamente a nossa forma de ver o “mundo”. Como interpreta esta afirmação? 8. Nas artes Visuais, concidera que o produto final é tão importante como o processo de fabrico? 9. O ensino das artes, propicia-nos harmonia e envolve-nos com a flexibilidade cognitiva das artes relacionadas com a aprendizagem e com os tipos de conhecimento nela incorporado. Estes são adquiridos durante a experiência estética, visto que esta nos dirige a vários domínios do pensamento e do conhecimento. De que forma percebe isto? 10. Acredita que a imaginação regula os exercícios narrativos e metafóricos, que esta é uma atividade construtora de significados e que potencia a resolução das dificuldades/problemas encontrados, esta é essencial para o desenvolvimento das experiências artísticas, cognitivas e estéticas?

D.	Estratégias para a implementação de avaliação	Verificar as estratégias que são usadas.	11. A arte, a educação artística e o ensino contribuem verdadeiramente para a valorização das relações humanas, tanto ao nível de valores éticos, morais e sociais como do reforço contribuem para a construção individual de cada aluno, a identidade do ser. Como compreende esta afirmação? 12. Devemos ter consciencia que a educação artística deve estar em constante desenvolvimento, deve ser repensada e/ou reinventada? 13. A sociedade na qual vivemos está submersa de imagens a vários níveis, ela apela-nos ao domínio da literacia visual e para uma aprendizagem adequada. Nesta perspetiva, acha que o desenho é fundamental para o progresso e desenvolvimento da comunicação e do pensamento? 14. A aptidão para o desenho é uma condição inata. Como percebe esta afirmação? 15. Entende que seja que aluno, ele pode aprender a desenhar num grau suficientemente qualitativo, se for ensinado a utilizar os procedimentos e as ferramentas adequadas? 16. Como avalia os seus alunos? 17. É consensual entre os colegas docentes a utilização desse modelo? 18. Os alunos aceitam pacificamente o modelo? 19. Que pontos positivos e menos positivos encontra no seu modelo? 20. Seria capaz de sugerir uma alternativa ao seu modelo. Que critérios introduziria no modelo?
----	---	--	--

Anexo II
Guião do Questionário

GUÃO - QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DOS CURSOS DE DESENHO A

BLOCO A:

Idade: ____

Sexo: () masculino () feminino

BLOCO B:

- 1– O que é para si avaliar na disciplina de Desenho A?
- 2 – Acha que a avaliação que lhe é feita é justa? Porquê?
- 3 –Sabe como são avaliados os seus trabalhos? Quais os aspetos/competências que são privilegiados na avaliação?
- 4 – Acha possível avaliar a criatividade?
- 5 – Tem conhecimento dos critérios da avaliação? Em que altura e de que forma?
- 6 – Sente que está consciente dos objetivos e dos critérios da avaliação?
- 7 – Acha importante a avaliação formativa? para que fim?
- 8 – Durante a avaliação diagnóstica é lhe dada toda a informação relativa à sua avaliação? Quando, porquê, qual a sua finalidade?

BLOCO C:

- 9 – Tem conhecimento de quais os instrumentos de avaliação são utilizados pelo professor?
- 10- Acha importante ter conhecimento do método de avaliação, critérios e competências privilegiados na avaliação?

BLOCO D:

- 11 - O professor da disciplina de desenho A, utiliza uma grelha de observação?
- 12 – Acha importante o incentivo do uso do diário gráfico? Porquê? Acha que deve servir de instrumento de avaliação?
- 13 – O seu professor em algum momento dá-lhe oportunidade de explicar e defender o seu trabalho?
- 14 – O seu professor realiza auto- avaliação? Acha importante? Porquê?

BLOCO E:

- 15 – Qual é o perfil de um bom Professor a avaliar bem a disciplina de Desenho A?
- 16 – Considera que a avaliação pode ter influência na aprendizagem e motivação dos alunos? Que tipo de efeitos já verificou?
- 17 – Considera que as relações sociais em sala de aula são influenciadas pelas práticas de avaliação?
- 18 – Sugere algum modelo que contemple o processo de avaliação que contribua para a melhoria do aproveitamento dos alunos? Que parâmetros consideraria?
- 19 - Em que momentos utilizaria esse modelo?

Anexo III

Transcrição dos Questionários

ALUNO: A1

idade 18 anos.

Masculino

1. É verificar o nível dos trabalhos e qualidade.
 2. Muito justa. Têm critérios muito específicos.
 3. São avaliados por vários critérios. Técnicas, a expressividade, e qualidade.
 4. 4. É difícil, mas acho que sim, pela originalidade.
 5. Sim. No início do ano.
 6. sim.
 7. Sim. Para melhorar o desempenho na execução dos trabalhos.
 8. sim. Para melhorar a qualidade dos desenhos.
 9. Sim.
 10. Sim. Porque assim sei o que é para fazer.
 11. Sim.
 12. Sim. Porque é pessoal. Acho que sim.
 13. sempre.
 14. Sim. É importante porque tem que ter consciência do meu desempenho.
 15. Que seja justo.
 16. Sim. Quando valoriza o meu esforço.
 17. só se o professor não for imparcial.
 18. Não.
-

ALUNO: A2

Idade: 17

Feminino

1. A técnica usada ao desenhar e se o desenho corresponde ao pedido.
2. Sim, acho porque a professora olha para todos os detalhes e explica e justifica tudo aos alunos.
3. Sim, traço, mancha virgula criatividade, sombras, etc.
4. não, acho que a crise de atividade não pode ser avaliada porque todos interpretam por exemplo projetos diferentes significa algo pode ser criativo para alguém mas para outros não.
5. Sim
6. . Conseguir fazer um exame nacional com sucesso ao usar critérios similares.
7. Sim.
8. Sim.
9. Não.
10. Sim para obter um teste melhor.
11. Não sei.
12. Sim, o diário gráfico serve para treinar e com o diário gráfico os professores conseguem ver o desenvolvimento do aluno.
13. O professor dá essa oportunidade, mas acho isso não necessário.
14. Sim, acho, para os alunos conseguirem referir a própria opinião.
15. Usar vários critérios, ser justo e ter um olho crítico.
16. sim, acho que a motivação influencia.
17. Não.
18. Não.

ALUNO: A3

Idade: 17

Feminino

1. Avaliar a qualidade do traço e da expressividade, avaliar a evolução e o desempenho do aluno e o seu esforço, para mim, são parâmetros essenciais nesta disciplina.
2. Acho que todas as avaliações devem ser adaptadas às capacidades dos alunos em vez de serem de forma comparativa, já que todos temos diferentes tipos de traço, diferentes perspetivas sobre criatividade e diferentes níveis de capacidades.
3. Tanto as proporções das formas entre si como a centralização do desenho na folha são aspetos bastante privilegiados.
4. a criatividade é relativa a cada pessoa. Acho que não podemos avaliar a criatividade de alguém pelo projeto final mas sim no pensamento e na intenção que o artista mete ao criar a ideia.
5. Sim, são dados no início do ano.
6. Sim tenho-os sempre em conta quando estou a desenhar.
7. Acho que é bastante importante. Permite-nos ver a nossa evolução ao longo do ano.
8. Não respondeu
9. Sim. Contraste claro/escuro, Proporções, centralização no espaço, a expressividade do traço.
10. Acho, de forma a termos em conta esses critérios vive lá enquanto faremos o teste para um melhor desempenho possível.
11. Sim.
12. É muito importante praticar diariamente, por isso o uso diário gráfico ser muito importante. Porém parte dos desenhos do diário gráfico são pessoais ou menos experiências não acho que deve ser avaliado.
13. Sim, sempre que passa por ele e pergunta qual a intenção, de forma a compreender e ajuda-nos a melhorar.
14. Realiza. Acho importante para conseguirmos defender o nosso ponto de vista. Por vezes por mais empenhados festejamos não é notável e a auto avaliação permite-nos dar a nossa opinião.
15. Um bom professor de desenho sabe como ajudar o aluno a melhorar explica as técnicas os truques de forma a não prejudicar o aluno de nenhuma forma.
16. Há avaliações que são excessivamente críticas e negativas o que faz com que o aluno desmotive.
17. Não.
18. Exercícios criativos que NOS permitam explorar com liberdade as nossas ideias.
19. Na sala de aula sempre que possível.

ALUNO: A4

Idade: 17

Feminino

1. É avaliar o desempenho e a qualidade dos trabalhos ao longo do ano e o nosso esforço.
 2. Acho que sim. Porque a professora explica a avaliação e também o que está bem e o que está mal.
 3. sim a professora tem vários descritores que dizem o que é avaliado NOS desenhos e NOS trabalhos. Também avalia as nossas atitudes esforço e comportamento.
 4. Acho que sim. É difícil, mas tem a ver com o que é pedido e tem a ver com a originalidade.
 5. A professora informou no início do ano e explicou.
 6. sim em todos os meus trabalhos.
 7. Sim, porque NOS dá o feedback do que é, e como estamos a fazer os trabalhos e dos desenhos.
 8. Sim, para saber como estou na disciplina.
 9. Sim.
 10. Sim.
 11. Utiliza.
 12. Sim, ajuda a desenhar mais e treinar o desenho. Acho.
 13. Sim, mas não acho importante.
 14. Sim, para ver se nós sabemos nos avaliar.
 15. O professor que sabe ver as dificuldades dos alunos e saber explicar.
 16. Sim ou queremos fazer melhor
 17. Não.
 18. Trabalhos criativos e mais livres.
 19. Sempre que possível NOS trabalhos de aula.
-

ALUNO: A5

Idade: 17

Feminino

1. na disciplina de desenho avalia-se a criatividade, a qualidade e o esforço dos Alunos.
2. eu acho que sim pois a nossa professora não NOS avalia por quem somos mas pelo o que fazemos pelo esforço, criatividade e qualidade dos desenhos como referi na questão anterior.
3. Se os desenhos estão centrados na folha, se tem claro escuro, se usei vários lápis, o uso correto das técnicas e se fazemos o que nos é pedido.
4. Sim.
5. Tenho sim, os professores todos os anos dizem-nos os critérios.
6. Sim.
7. Nem sempre, pois às vezes podemos ver pessoas que desenharam muito bem tirarem notas mais baixas, sendo que os mais fracos só por fazer o que é pedido tira melhor nota.
8. Sim, dão todas as avaliações e as justificações e a professora ainda comenta o que melhorar, para conseguirmos corrigir.
9. sim, mas não sei o nome.
10. sim, assim sabemos como ganhar pontos e ter melhor nota.
11. Sim, acho eu.

12. Eu acho que não, nós devemos desenhar no diário gráfico quando sentimos inspirados e queremos, ... pois é o nosso diário e tendo a avaliação obriga NOS a desenhar todas as semanas.
 13. Sim.
 14. Acho para vermos as diferenças de opinião entre o aluno e professor e se for o caso de serem diferentes cada um se explicar.
 15. quem ensina bem, é justo com as notas, esforça-se para NOS ajudar.
 16. Sim se tivermos boa nota, faz NOS fazer querer desenhar mais e mais.
 17. Depende dos professores.
 18. não sei. Pronto
-

ALUNO: A6

Idade: 18

Feminino

1. e avaliar a competências dos alunos consoante um determinado trabalho e o que é pedido no mesmo para perceberem o que devem melhorar.
2. Por vezes depende de. Existe certos trabalhos em que é visível a evolução comparado com o anterior mas essa questão nem sempre é valorizada e pode depender do olhar crítico de cada professor.
3. Cada trabalho apresenta critérios de avaliação diferentes e são avaliados consoante isso.
4. sim, claro. A arte neste caso os trabalhos pedidos podem ser simples e mais lógicos e outros são ao nosso critério e dependem da nossa criatividade para ter melhor nota.
5. Nem sempre. Geralmente só temos NOS testes pois é semelhante aos exames.
6. Por vezes sim, tentamos ao máximo cumprir os objetivos mas por vezes esquecemo-nos.
7. Sim é importante para percebermos se estamos a evoluir ao olhar dos outros.
8. Sim e. antes de começar os trabalhos para correspondermos ao pedido.
9. Não.
10. Sim.
11. Não sei.
12. Sim, para meter em prática o nosso desenho.
13. Geralmente não.
14. Sim.
15. Que tenha a mente aberta e considere as dificuldades evolução de cada um.
16. Sim claro, desmotivação ou motivação dependendo da nota.
17. Sim, mas depende da situação.
18. Consideração na evolução.
19. Na avaliação final

ALUNO: A7

Idade: 18

Feminino

1. para mim na disciplina de desenho avalia-se a criatividade e o uso correto dos materiais e técnicas..
2. Sim, porque é feita a partir dos critérios de avaliação.
3. Sim é avaliado se fazemos o que é pedido no enunciado, uso dos materiais corretos e as suas técnicas
4. sim.
5. Sim, a partir da professora e dos exames.
6. Sim.
7. Sim. Pois essa avaliação ajuda no progresso do trabalho e na compreensão dos erros e suas correções.
8. Sim, no início das avaliações, é dada para no processo da criação termos consciência do que será avaliado e como será.
9. Não.
10. Sim.
11. Sim.
12. Sim, porque ajuda a evoluir e a professora a avaliar e seguir a nossa evolução.
13. Sim.
14. Sim, porque temos noção do nosso trabalho e temos oportunidade de o justificar ao professor.
15. Perfil neutro sem colocar a opinião própria na avaliação e seguir os parâmetros.
16. Sim, acho que às vezes os alunos ficam um pouco frustrados porque por vezes NOS empenhamos e depois os trabalhos mais simples são mais valorizados.
17. Não, porque os trabalhos são feitos em particular e por isso não há influência de grupo.
18. Não tenho nada a sugerir, as aulas são super tranquilas e livres.

ALUNO: A8

Idade: 17

Feminino

1. Para mim a avaliação em desenho baseia-se em pontos como as técnicas e a criatividade de cada indivíduo.
2. Na minha opinião na minha avaliação é a mais próxima do justo, isto pois a meu ver, os professores têm sempre uma certa inclinação para outras formas de expressão, e acredito vivamente que tal pode influenciar em certos trabalhos. No entanto como referi anteriormente não acredito que a minha avaliação chega ao ponto de ser considerada injusta.
3. Sim, em geral os principais e bons pontos, são muitos, e variam de acordo com cada projeto. Os principais, diria que são: o uso da técnica formalidade, organização do espaço criatividade etc. Mas tenho que admitir que já tive a possibilidade de os reter todos, no entanto não lhes dei muita atenção.
4. Acho que é possível avaliar a criatividade, no entanto nem todos os dias acordamos com ideias fantásticas, logo não é possível ter uma avaliação coerente.
5. Normalmente temos conhecimento dos critérios, depois da resolução dos exercícios, no entanto a professora costuma NOS dar uma ideia antes de terminar.
6. Eu estou consciente dos objetivos e dos critérios de avaliação principais.
7. Acho que é importante para a avaliação, não depende apenas dos trabalhos finais, pois já que podemos perdemos tanto tempo com a entrega, é necessário esse ponto ter sido em conta.
8. Sim e. Com a finalidade de NOS podermos avaliar e observar se a avaliação do professor está de acordo com o proposto.
9. Tenho sim conhecimento geral dos instrumentos de avaliação.
10. Acho que sim, é importante para os alunos poder saber o que dar mais importância em momentos de exercícios rápidos.
11. Penso que sim, no entanto não tenho a certeza.
12. Acho que deve ser incentivado o seu uso e usado na avaliação, pois ajuda o aluno a evoluir nas suas técnicas e encontrar o seu estilo pessoal.
13. Que eu me lembre nunca tive oportunidade de defender a ideia do meu trabalho ponto
14. não realiza, mas acho sim importante para o professor ter ideia de que do que pensamos e para avaliarmos se fizemos o trabalho como devia de ser.
15. O perfil de um bom professor é ser imparcial altruísta e afirmativo.
16. sem sombra de dúvida que tem impacto por exemplo quando recebemos notas baixas que não estão de acordo com as nossas expectativas ficamos mais desmotivados.
17. No meu caso e da minha turma considero que as relações sociais não têm qualquer impacto.
18. Eu acho que o modelo atual já é bastante bom, apenas daria mais importância à avaliação formativa ao longo das aulas retirada os testes.
19. A meu ver deveriam ser usados sempre que possível.

ALUNO: A9

Idade: 20

Feminino

1. é Tomar conhecimento das dificuldades de cada aluno e ter como objetivo ajudar os mesmos a melhorar em. Ver uma evolução em cada trabalho.
2. Acho que a avaliação varia muito de professor para professor e que um tem mais em conta o esforço do aluno do que o outro.
3. Não respondeu.
4. Sim, pois o mesmo varia de pessoa para pessoa e da própria forma de pensar do professor.
5. Sim, os critérios de avaliação são NOS apresentados no início do ano letivo e no final de cada período para avaliação final.
6. Não.
7. Sim, para Tomar conhecimento do nosso esforço e se temos vindo a melhorar de ano para ano.
8. Acho que não.
9. Sim.
10. Sim, é importante que os alunos conheçam o método de como o trabalho foi avaliado e percebam o que têm de melhorar.
11. sim.
12. Acho, pois permitam ao aluno desenvolver as técnicas aprendidas e ao professor verificar se existe um desenvolvimento no aluno e na sua criatividade.
13. Senti que a professora avaliava os trabalhos consoante as suas preferências pelos alunos e não pelos trabalhos apresentados.
14. Sim. Acho importante a realização de auto avaliação pois permite-nos exprimir a nossa opinião sobre a avaliação do professor mas também a opinião sobre o trabalho realizado por nós.
15. Uma pessoa com capacidade de respeitar os gostos de cada aluno, com disposição para ajudar e saber apreciar o trabalho de cada um.
16. sim, depois um aluno que tenha mais dificuldades e que não se sinta motivado pelo professor vai facilmente desistir e mentalizar se de que não é capaz.
17. Sim as relações entre alunos podem influenciar na aprendizagem dos mesmos de forma negativa e positiva.
18. Não.

BLOCO A

Idades: 19

Masculino

1. A disciplina de desenho a pretende que os alunos desenvolvam a capacidade de compreender espaços, figuras e todo o conteúdo visual disponível no mundo bem como representá-lo.
2. Ao contrário das classificações de trabalho das áreas das ciências exatas e humanas a avaliação feita na disciplina de desenho A, abrange critérios de correção específicos, mas com aplicação subjetiva, uma vez que cada professor visualiza cada um dos aspetos plásticos e técnicas de forma ligeiramente diferente e que me e que na prática gera frustrações entre os alunos.
3. A avaliação é baseada nos critérios de avaliação a nível da aplicação de técnicas, da criatividade nem elaboração de um trabalho, e do cumprimento dos requisitos de cada exercício. A representação proporcional equilibrada no espaço da folha, bem como a aplicação técnica consoante os enunciados e o rigor da mesma, são estes os aspetos de maior relevância enquanto objeto de avaliação.
4. A criatividade não pode ser definida, sendo antes um conflito abrangente, mas pode ser identificada quando um artista replica técnicas com rigor, adequados a um trabalho, qualquer e tudo o que se fuja ao vulgar e conjugue a vertente do conceito com a vertente da execução.
5. Os critérios de avaliação o são explícitos pelo professor em contexto de sala de aula através da clarificação de enunciados exemplificação de prática
6. Completamente
7. Acho fundamental já que é a melhor oportunidade do professor dar feedback aos alunos e estar presente na elaboração dos trabalhos, que implica na aprendizagem positivamente.
8. Sim
9. Completamente.
10. Penso que é imprescindível conhecer o método de avaliação da disciplina, principalmente pelo facto da complexidade da disciplina.
11. Utiliza.
12. O diário gráfico é a melhor maneira de construir um portefólio autónomo, no entanto a avaliação do mesmo, dado que alunos nem sempre produzem mesmo número de trabalhos por semana, nem sempre é justa!
13. A Liberdade na criação é um dos aspetos de alicerce da disciplina, e os professores valorizam e respeitam os projetos independentemente do seu gosto pessoal, sempre.
14. Realiza, o que considero importante já que é preciso acontecer um momento de reflexão, sobre o meu trabalho e competências elaborados e desenvolvidos ao longo do período letivo.
15. Um professor que respeite as dificuldades dos alunos e siga de forma imparcial, os critérios específicos da disciplina durante a avaliação dos objetivos de avaliação,
16. Verifico com frequência e em massa que a avaliação não é proporcional ao esforço dos alunos, o que desmotiva o maior a maior parte deles, mesmo os de maior interesse, provocando efeitos psicológicos desagradáveis.
17. Sim, a turma muda quando as avaliações são baseadas no gosto e predileção do professor por isso a imparcialidade é tão importante neste processo
18. Não tenho sugestões de modelo.

Anexo IV

Transcrição das Entrevistas

ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO
AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE DESENHO A

PROFESSOR: P1

1. Sim
2. Não
3. Licenciatura em Design e Mestrado em ensino das Artes Visuais.
4. Não fiz, pelo menos na área do ensino
5. Ensinei esta disciplina dois anos
6. 1 ano.
7. sim. No Desenho trabalhar vários autores, vários artistas e fazer várias experiências de forma criar aos alunos uma maior perceção sobre o mundo da arte, dando-lhes ferramentas para que no futuro possam ser ainda mais criativos.
8. Sim, por vezes o processo não é tão visível, a forma como foi feito, o tempo dedicado ao produto pode não ser mostrado, pode não ser valorizado, mas se o produto final for bom este é com certeza valorizado.
9. Concorro, no mundo das artes é necessário conhecer e apreender vários tipos de conhecimentos, para consolidar e adquirir a experiência estética, para ter domínio sobre os materiais, técnicas, etc.
10. Sim, a imaginação é sem dúvida o grande ponto de partida para um bom produto final.
11. As artes visuais ajudam o aluno a definir o seu estilo, a ir ao encontro da sua personalidade, que pode e deve, e será com certeza reproduzida na sua arte.
12. Sim, Sem dúvida a arte está em constante evolução.
13. Sim.
14. A aptidão para o desenho pode ser trabalhada e aprendida ao longo da vida. Através de exercícios ao longo das artes visuais o aluno vai adquirindo conhecimentos. Para melhorar a sua aptidão para o desenho.
15. Sim. Pode é sentir mais ou menos dificuldades a aplicar as ferramentas e os procedimentos adequados.
16. Antes de lhes dar um enunciado de um trabalho, é lhes dado todos os elementos que vão ser avaliados. Avalio os alunos ao longo do seu processo de trabalho e durante as aulas. É feita uma avaliação formativa, sumativa. Por vezes fazem testes, de forma a prepará-los para os exames nacionais.
17. Sim.
18. Sim, mas existem alunos que por vezes desvalorizam parte do processo do trabalho, por exemplo os esboços, que acham desnecessário. A minha experiência diz-me que se o aluno não for informado dos critérios de avaliação, antes de iniciar o trabalho, este tem dificuldade em aceitar o modelo.

19. É difícil seguir à risca todos os critérios de avaliação porque as turmas são demasiado grandes, o critério de avaliação do processo de trabalho por vezes falha dado ao elevado número de alunos por turma. Ponto positivo se os alunos estiverem conscientes dos critérios de avaliação, não sentem necessidade de criticar a sua nota final.
21. Ao longo da minha experiência profissional fui introduzindo algumas alterações posso aqui concluir que se o aluno tiver conhecimento do seu processo de avaliação, dos critérios de avaliação antes de cada projeto, este sente-se seguramente mais consciente dos erros que possa ter cometido.

ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO
AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE DESENHO A

PROFESSOR: P2

1. Sim
2. Não, já fui informada.
3. Licenciatura em design de comunicação.
4. Não
5. 28 anos
6. 1
7. As artes visuais são o motor por excelência do desenvolvimento da imaginação, porque funciona como catarse das emoções.
8. Acho que o processo é um meio para se atingir um fim, mas por vezes o produto final fica aquém do processo.
9. As artes permitem o desenvolvimento do sentido estético, que naturalmente se alia a todas as áreas do conhecimento.
10. Acredito. Sem imaginação o nosso mundo seria a preto e branco.
11. Acho que o ensino das artes está intimamente ligado às sensações, ao despertar dos sentimentos, que estão na base do nosso "eu".
12. Não deve ser, está sempre a ser.
13. Sem dúvida. Aqui aplica-se a máxima: os olhos também comem. O desenho está na base do processo criativo.
14. Eu sou penso que para qualquer área tem que haver algo inato, que depois se vai aprimorando com a técnica.
15. Sim, mas para mim tem que haver algo inato.
16. Com grelhas, dividida por temas, em função de trabalhos práticos e um teste por período.
17. Geralmente é feita em conjunto e aferimos critérios.
18. Sim, porque todos os parâmetros são do seu conhecimento.
19. Sou novata no assunto, mas neste momento e devido à experiência dos restantes elementos, só vejo coisa positivas.
20. Não, não sou capaz. Ainda estou em fase de aprendizagem.

ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO
AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE DESENHO A

PROFESSOR: P3

1. 1.Sim
2. Não pretendo saber mais nada. Compreendo o pretendido.
3. Lic. Em Ramos Design e Tecnologia para a Cerâmica (IPL – ESAD Caldas da Rainha, 2001)
4. Profissionalização em Serviço, IP Viseu, 2007)
5. Nem sempre dei Desenho A. Desde 1997 a lecionar, mas mais 3º Ciclo. Sou contratada e só dei 3 anos letivos o Ensino Secundário, e a lecionar Desenho A, Nas escolas dão essas cargas horárias / disciplina a docentes do quadro, assim que distribuem serviços/ turmas.
Não esperam pelas entradas de contratações de professores para preenchimento dessas disciplinas. Quando aconteceu, foi por Mobilidades de colegas efetivos para outras escolas/ cidades.
6. Nesta escola que estou há 2 anos letivos.
7. A imaginação é importante sim para o desenvolvimento de criatividade e novas experiências num crescimento de modos de observação/ criação e crítica, relativamente ao mundo que nos rodeia. Desde a possível conceção de novos objetos, como à análise de melhorias/ preservação do meio ambiente.
8. Claro que o processo é tão importante quanto o produto final. “Os Meios para atingir os fins”. Importante explicar e fazer desenvolver aos alunos o desenvolvimento processual de cada arte/ produto.
9. e
10. Concordo e confirmo, pela minha experiência a lidar com diferentes tipos de alunos, etnias, culturas, diferenças socio- económicas, conseguindo ter resultados positivos, mesmo com alunos difíceis de manusear.
11. Sendo uma disciplina visual e de tatos e materiais, torna-se fulcral a troca de ideias e experiências entre pares, ainda mais que hoje temos nas escolas muitas diferenças étnicas e culturais o que nos leva a tomar consciências, entre cada um de nós, das diversidades que nos envolvem em cada local que possamos estar, escola, cidade, bairro.
12. Eu percebo que a educação artística deveria ser continuamente repensada. Mas e quem toma essa rédea? O ME ?? (risossss)
E o reinventada?? Não estou a ver nenhuma destas situações a serem revistas ou reinventadas....
Na atualidade da era digital, os nossos jovens cada vez se notam sem motivação para descobrirem modos/ técnicas por eles, limitam-se a agarrarem em cópias que estão a um clique ...(e não se interessarem sequer por as experiências dos seus professores, isto dito por colegas que lecionam a disciplina de Des A há mais de 20 anos!)
13. A imagem aos jovens interessa-lhes do Instagram e tik-tok , mas usar o desenho como ferramenta de pensamento e comunicação??? Zero interesse ..sei que estou a ser muito pessimista, mas a minha realidade e de meus colegas é o que me faz pensar assim, lamento :-/
14. Sim o desenho é uma aptidão nata. Nascesse com ou sem ...

15. Note-se que havendo um gosto por aprender e tendo um professor que saiba dar umas boas dicas/ truques e ferramentas, pode em cada ser/ aluno a mão ser trabalhada e a sensibilidade artística ser educada.
16. A avaliação é contínua: dada cada unidade temática, pede-se o desenvolvimento por fases de um trabalho/ projeto e mediante cada fase vão-se dando cotações até à fase final de apresentação/ conclusão.
17. O ser uma avaliação consensual ou não...todos nós temos de ser avaliados nos nossos desempenhos, e claro que se vai determinando e tentando ajustar a cada novo trabalho o modo de ser mais correto a avaliar.
18. Não aceitam nem discordam. É o que está, sendo estes informados (bem como os Encarregados de Educação) no início de cada ano letivo e a cada novo trabalho.
19. A cada ano nas escolas é-nos exigido mais tabelas/ modelos para as percentagens o que nos retira muito tempo em cada aula de lecionação. Perde-se mais tempo a teclar e manusear PC na vez de estar ocupar em tempos úteis a tirar partido dos tempos com os alunos.
20. 20. A necessidade de alterar o modelo vem a cada possível trabalho. Mas a base tem de ser sempre a mesma. Da experiência que tenho sinto-me confortável com o modo como me foi transmitido o modelo de avaliação. Mas dou de conselho nessa pergunta ser futuramente, feita a professores que para além de lecionarem há toda uma vida na escola, ainda são que são corretores exames de Des. A. (a contatar escolas que lecionem secundário Artes e solicitar questionários, ainda hoje na era das TIC, seria mais fácil através da APP forms obter mais rapidamente feed back)

ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO
AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE DESENHO A

PROFESSOR P4

1. Sim
2. Não
3. Licenciatura em Design Industrial nas caldas da Rainha.
4. Não.
5. quatro anos
6. um.
7. Tudo o que é cópia 100% ou seja se fizer um e o aluno fielmente copia, significa que domina a técnica, mas que não domina plasticidade.
Ou seja, eu quando avalio, tenho uma série de critérios de zero a 10 ou de zero a 20, portanto é dentro esses critérios que se tem perceção ou seja aquilo que é a real como é que o aluno consegue divergir e dali como é que o aluno conseguiu chegar ao resultado final e todo o processo de desenvolvimento é avaliado assim como se o aluno termina ou não o trabalho.
8. 8- Sim, é quase mais importante o processo como o resultado final, porque o sem o processo nunca tens resultado final.
9. 9- De facto tu em artes representas sempre o teu o teu conhecimento, mesmo que estejas a criar algo de novo nunca antes visto ISTO é sempre o resultado de vários de vários pensamentos, nós percebemos isso como o com os resultados, ou seja observando a forma, como a própria pessoa se tornam mais síntese, mais evoluída.
Quando fazes uma obra de arte tu tens que ter sempre um motor principal e nesse motor principal, em que o início nunca terá a ver com o fim e portanto significa que ao longo desse processo há sempre alterações, essas alterações são feitas por vários pensamentos consoante várias perspetivas, através da exploração do conhecimento que tu obtiveste, da tua experiência de vida e assim vais conseguir chegar ao resultado fina, podemos chamar uma evolução pessoal e portanto pode ser uma evolução no pensamento ou evolução da técnica, tudo tem a ver com experiência.
10. A imaginação é importante em qualquer área, um aluno sem imaginação é um aluno quase nulo significa que a imaginação será sempre importante para construir qualquer coisa. A imaginação é importante, mas não deverá ser coisa a mais importante, temos de considerar o domínio das técnicas, o seu sentido crítico, ou seja, o aluno pode ser imaginativo, mas também de tem de ter um limite, porque a imaginação não tendo limites, pode prejudicar a imaginação, esta deve ser posta em prática, um caso e não ser posta em prática para que o aluno não sinta um vazio. A imaginação influencia, mas não é a única a influenciar.
11. O ser humano precisa de se exprimir, portanto, temo como exemplo os homens permitidos que na altura se exprimiam com as gravuras rupestres e nós só conhecemos os antepassados devido a essas marcas deixadas pelo homem, portanto no ensino das artes valorizamos cada aluno na forma como ele se exprimir através da arte, como ele comunica através da arte.

12. Deve ser adequado aos tempos, mas também deve ter o seu carácter histórico.
13. Sim ele é importante, mas esta literacia está relacionada com o facto de que estarmos perante demasiadas imagens, ou seja, nem sempre o que vemos está adequado, podemos mesmo chamar lixo, devemos dar atenção e valorizar a simplicidade e construção gráfica.
14. Eu não diria uma condição inata, tu quando nasce não sabes escrever, eu acho é que o gosto, a dedicação para o desenho é que é inata, o desenha é como escrever é uma coisa que podes se desenvolver, trabalhar e caso tu pretendas e te dedicares muito, tu consegues chegar a bons resultados, basta querer.
15. Sim, verdade.
16. Com uma tabela rigorosa com vários critérios, entre os quais a relação interpessoal, vários são vários os aspetos.
17. consensual porque temos obrigatoriamente que seguir o modelo da escola, estes critérios são definidos no grupo de cada disciplina.
18. Os alunos não aceitam pacificamente, eles precisam de ser bem esclarecidos para conseguirem avaliar-se a si próprio. O professor deve explicar todos os critérios antes de cada trabalho para que os alunos se esforcem e melhorem as suas lacunas. Muitas vezes deparo-me com alunos pouco críticos em relação ao seu próprio, não tem espírito de autocrítica.
19. O modelo não será o meu, mas sim o da escola e em casos em casos muito específicos não pode e não é muito abrangente.
20. A Autocrítica, a Experimentação e fator progresso.

ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO
AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE DESENHO A

PROFESSOR: P5

1. Sim
2. Não
3. 3.Licenciatura em Arquitetura (pré-Bolonha); Profissionalização em Serviço (2 anos)
4. Não fiz, pelo menos na área do ensino
5. 5.Ensino esta disciplina há cerca de 35 anos
6. Ensino Desenho nesta escola há 13 anos
7. Sempre que se relacionam as imagens, sejam elas fotografias ou desenhos feitos por alunos, faz-se trabalho no campo da imaginação utilizando os vários saberes culturais próprios de cada aluno e de cada região e zona de origem. A expressão no Desenho é um espelho de tudo isto, seja para novas imagens e ideias, seja para recolha de antigas tradições e expressões culturais próprias.
8. Sim, acredito.
9. Concorro, a expressão visual é um meio palpável para que se possa mostrar o conhecimento.
10. Sim, acredito.
11. O ensino das artes visuais facilitando a comunicação entre todos os seres humanos é potenciador para a valorização das relações humanas também ajudando a mostrar as diferenças entre cada um e as suas semelhanças.
12. Sim, deve ser adequada ao tempo e espaço em que essa educação artística é aplicada.
13. Sim, claro.
14. Todos somos capazes de desenhar, rabiscar, de deixar algum “recado” através do desenho. Essa aptidão que se revela em todas as crianças, pode ser aperfeiçoada ao longo da vida.
15. Sim.
16. Os alunos são avaliados ao longo do seu processo de trabalho e durante todas as aulas. Faz-se avaliação formativa, ao longo das aulas, e sumativa quando se fazem testes concretos com uma duração limitada e muito bem estabelecida.
17. Sim
18. Sim, embora muitos considerem que precisam de mais tempo para desenvolver certos trabalhos ou então consideram que o processo de estudo, de esboços, é desnecessário.

19. Por vezes é difícil acompanhar um leque tão variado de alunos numa só aula e nem sempre os trabalhos são do agrado dos alunos. De forma geral, ponto positivo é a variedade de trabalhos que são propostos e também a visibilidade que se dá a alguns trabalhos e a “utilidade” concreta dos mesmos, dentro e fora da escola.
20. Eu penso que dentro do modelo que uso, consigo ir introduzindo pequenas alterações e modos de fazer que vão adequando a minha prática profissional.

ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO
AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE DESENHO A

PROFESSOR: P6

1. Sim.
2. Fiquei devidamente esclarecida.
3. Sou licenciada pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto em Artes Plásticas.
4. Não.
5. É assim, comecei em 1992, por isso são 29 anos.
6. Nesta escola estou à 7 anos. ESFRL.
7. Considero que a arte é o meio de transmissão da interpretação de cada um que cada um faz do mundo que o rodeia.
8. Sim, o processo é tão ou mais importante que o produto final.
9. Sim, concordo. O ensino das artes faz nos ver além do óbvio, fazem nos explorar outras perspetivas sobre o mesmo conhecimento adquirido.
10. Sim.
11. Ora bem, a arte ao longo dos tempos, é uma forma de nos relembrar e deixar marcas na história e nas suas diferentes expressões, da forma que o homem faz enquanto ser integrado numa sociedade em constante evolução, quer ao nível dos costumes, valores éticos, políticos, morais.
É também uma forma de demonstração de emoções e crítica pessoal do próprio artista.
12. Sim.
13. Sim, também é sim, é nos primeiros esboços de desenhos que se vai construindo os nossos pensamentos. E é a partir daí que se passa para a compreensão e comunicação dos mesmos.
14. Em relação ao que significa a palavra a condição inata, ora bem, ...tem a ver com a aptidão para o desenho que nasce com cada indivíduo, mas que também considero que pode ser estimulado ao longo da vida.
15. Tendo em conta a resposta anterior, sim.
16. Ora bem, ... forma de avaliar. é a observação direta, formativa, e é feita também a auto avaliação, ou seja, no que respeita às atividades, ou seja, em ver se está adequava aquilo que foi pedido. Obviamente, a avaliação de todas as etapas do processo, é tido em conta também originalidade/ criatividade, é tido em conta também a concretização e a aplicação das técnicas quanto ao rigor e expressividade e depois a apresentação oral
17. Sim.
18. Sim.

19. Pontos positivos. Ora bem... há uma total transparência na avaliação ou pelo menos tenta-se.
Em relação aos pontos negativos, há sempre a possibilidade, alguma possibilidade de existir alguma subjetividade, ou uma tendência ideológica do professor que possa interferido.
20. Este modelo foi sempre melhorado ao longo dos anos, pelo que neste momento não faria qualquer alteração.
Espero que tenha ajudado.

ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO
AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE DESENHO A

PROFESSOR: P7

1. Sim, autorizo.
2. Não.
3. Mestrado em Ensino de Artes Visuais.
4. Não.
5. Ensino artes visuais há 14 anos... 4 anos intercalados . Nem sempre temos um horário com esta disciplina.
6. É o primeiro ano.
7. A imaginação não faz parte do vazio, desencadeia referências que absorvemos, às vezes mesmo sem nós na criação. As Artes Visuais permitem-nos ter diferentes formas de olhar para o que nos rodeia, o alargamento da cultura visual e uma extraordinária capacidade de interpretar o que estamos a ver.
8. Sim, sem dúvida. O processo é extremamente importante.
9. Esta questão é complexa..., concordo.
10. Sim, claro. A capacidade de criar imagens ou representações e o grau de facilidade com que o fazemos é absolutamente importante para o desenvolvimento e enriquecimento de experiências estéticas, artísticas e cognitivas.
11. Infelizmente, o ensino das artes visuais não é devidamente valorizado pela comunidade escolar. Passando por alunos, pais e até colegas a disciplina é muitas vezes relegada para segundo plano. O que está absolutamente errado , a disciplina é tão importante como qualquer outra com o valor acrescentado que é uma disciplina que contribui fortemente para o desenvolvimento total do indivíduo.
Para o fortalecimento da sua identidade, para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, para a formação de indivíduos ativos e participativos, capazes de aplicar o conhecimento adquirido, em diferentes contextos e que nos permitem conectar o pensamento e a ação. E também, capaz de viver na sociedade respeitando a identidade e a diversidade cultural de cada um.
12. Claro que acho que deve acompanhar a evolução natural da espécie. Os alunos que tenho hoje são diferentes dos que tive há 10 anos e os do futuro serão certamente diferentes dos que tenho hoje. Não sou a mesma pessoa que era quando comecei a dar aulas, não ensino da mesma forma, não avalio da mesma forma... Tenho de me adaptar a cada situação, a cada turma, a cada aluno...
13. Sim, o desenho é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de todo o tipo de pensamento e comunicação.
14. Não sei se concordo com esta afirmação. Concorde que algumas pessoas são mais fáceis de aprender a ver e podem desenvolver mais facilmente habilidades de design. Mas do meu ponto de vista todos podem aprender a desenhar.
Talvez seja tanto quanto é a capacidade de aprender a andar ou falar, dado que quando conseguimos segurar um lápis e perceber que se o movermos numa folha ou noutra superfície algo acontece, não é?... começamos a fazer rabiscos e garatujas e vamos

evoluir ao longo do tempo, não só com as instruções que nos foram dadas, mas também com treino, persistência e dedicação.

15. Já respondi à pergunta anterior. Penso que sim, é possível.
16. A avaliação no campo artístico é, a meu ver, um processo extremamente complexo. Avalio os meus alunos de acordo com os critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar. Priva fortemente a avaliação formativa porque é para mim que faz mais sentido. Permite envolver o aluno no seu processo de avaliação e é, na essência, o tipo de avaliação que mais beneficia o aluno, ajuda-o a perceber onde está seu processo de trabalho, para redirecioná-lo se aplicável.... É o mais interessante do meu ponto de vista, uso uma grelha que criei para poder gravar em cada classe o que está a acontecer. No fundo há uma grelha de observação. Há então um resultado final em cada exercício proposto, uma grelha de avaliação adequada que depois se traduz numa avaliação quantitativa, mas que reflete todos os o peso da avaliação formativa que acompanhava o processo de trabalho.
17. Em relação aos critérios de avaliação, sim. São definidos juntos como eu disse. Depois os tipos de avaliação, os instrumentos, etc... estes nem sempre. Os colegas também nem sempre são os mesmos.
18. Os alunos sim, normalmente concordam. Mas sabem que valorizo o que pensam e ouço as suas sugestões e se fizerem uma sugestão, que na classe de grupo consideramos pertinentes fazemos alterações ou os ajustes necessários, se houver benefícios, claro.
19. Os positivos são que os alunos estão verdadeiramente envolvidos no seu processo de avaliação. Há uma discussão regular sobre o curso do trabalho, as escolhas, as experiências, os resultados obtidos, etc. Muitos de nós.
20. Não posso dizer-lhe que critérios introduziria subitamente no modelo, mas digo-lhe que sempre que encontro alternativas que acredito que são uma melhoria do processo de avaliação que não tenho problemas em testá-los.

ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO
AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE DESENHO A

PROFESSOR: P8

1. sim
2. Não
3. Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º ciclo e secundário
4. Sim
5. 10 anos.
6. Não.
7. Sim as artes visuais tem vários papéis e reponsabilidades, nós temos o papel de fomentar a educação para as artes e temos essa reponsabilidade acrescida.
8. Sim, cada vez mais.
9. Concorro, plenamente e há vários exemplos em todas as escolas por onde lecionei. Cada vez mais o currículo e ensino, nomeadamente os nossos colegas tem feito vários esforços para implementar esta temática como também a comunidade escolar.
10. Sim acredito e tenho trabalhado “ implementado” nas minhas aulas essa temática
11. O currículo do ensino das artes é bastante complementar e global, posso até afirmar que é um dos currículos mais diversificado e completo. E nesse sentido é um dos únicos que trabalha melhor essas dimensões.
12. Considero que sim, como todas as outras. A educação deverá ser sempre ter um pensamento crítico e deve ser sempre pensada, melhorada e alterada.
13. O desenho é a base de toda a construção.
14. Não e é. O desenho é inato mas também se aprende e se ensina.
15. Sim.
16. A avaliação é feita pelas métodos que a escola nos impõe e que são elaborados pelo conselho pedagógico e direções das escolas. Tenho como matriz os modelos, no entanto tenho autonomia para implementar a minhas regras e modelos, sendo eles sempre discutidos com os pares, alunos e direção da escola. No nível secundário tenho por norma discutir com os alunos os critérios de avaliação, que por vezes são os próprios alunos que sugerem métodos de avaliação.
17. Sim, na maioria das vezes. Sendo um modelo aberto e sempre discutível. Na maioria sim, quando é bem informado. E durante o ano por vezes há dúvidas, e nós vamos falando com os alunos. Há também por vezes atividades que eles não percebem logo como é o processo da avaliação, mas é baste comum para os alunos que querem ir para o ensino superior a sua preocupação pela avaliação.

18. Sim.
19. Ui, isso dava para estamos a conversar umas boas horas. Apesar de ser um modelo que para mim é um dos modelos mais discutido nunca está perfeito, salvo seja. Mas, posso dizer que o ponto positivo é ter uma referência uma orientação uma base que é de conhecimento de todos. Ou seja, é uma base de trabalho e por isso é um maior ponto positivo. Enquanto ao negativo é a falta por vezes de tempo, não sei se está a entender...
20. Alternativas há e haverá sempre, no entanto neste momento não consigo e nem tenho em “mente” quais os critérios que poderia introduzir.