

CARLA SOFIA DOS SANTOS LOPES

**O PORTEFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE
REFLEXÃO NA DISCIPLINA DE DESENHO A DO
ENSINO SECUNDÁRIO**

Orientadora: Professora Doutora Manuela Guilherme

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa

2013

CARLA SOFIA DOS SANTOS LOPES

**O PORTEFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO
NA DISCIPLINA DE DESENHO A DO ENSINO
SECUNDÁRIO**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre 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.

Orientadora: Prof.^a Doutora Manuela Guilherme

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa

2013

Agradecimentos

O trabalho desenvolvido e apresentado nesta dissertação de mestrado resultou de uma conjugação de esforços e disponibilidade de diversas pessoas, a quem desejo exteriorizar o meu reconhecimento.

À Professora Doutora Manuela Guilherme, orientadora do trabalho desenvolvido e descrito na presente dissertação, o meu profundo agradecimento e reconhecimento, pela sua disponibilidade, empenho, apoio e orientação concedida ao longo de todo o percurso.

Aos professores do Mestrado de Artes Visuais que contribuíram e enriqueceram a minha formação, possibilitando-me colocar em prática as aprendizagens e os conhecimentos teórico-pedagógicos abordados nas disciplinas curriculares do curso.

Ao Professor Vítor Pinhão, orientador do meu estágio pedagógico, o meu agradecimento pelo valioso e incansável apoio, bem como na partilha de experiências e de informação relevante para a realização deste estudo.

Aos alunos da turma envolvida neste estudo, pela disponibilidade, colaboração e empenho demonstrados ao longo da minha prática pedagógica, que possibilitaram enriquecer o meu processo de desenvolvimento profissional e pessoal.

Um agradecimento muito especial aos meus familiares, em particular aos meus pais, à minha irmã, ao meu namorado e aos meus amigos que sempre me acompanharam, incentivaram, apoiaram e acarinharam ao longo destes anos e nesta árdua caminhada.

Resumo

A temática apresentada é resultante da prática de ensino supervisionada no Ensino Secundário em Artes Visuais e tem como finalidade aprofundar questões que envolvem a autorregulação das aprendizagens para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos.

A importância do paradigma reflexivo está cada vez mais presente nas práticas educativas dos nossos tempos, remetendo para um novo conceito de ensino e de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com um ensino cada vez mais centrado no aluno.

Seguindo a intemporalidade do pensamento freireano são desenvolvidas práticas de avaliação tendo por base a integração do portefólio como instrumento de aprendizagem progressiva para a prática reflexiva dos alunos na disciplina de Desenho A.

Este projeto de investigação participativa pretende analisar informações qualitativas e quantitativas de forma a reconhecer o contributo e o benefício da dimensão reflexiva ao longo do processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento pessoal e cognitivo do aluno.

Palavras-chave: Prática reflexiva; pedagogia crítica; avaliação; autorregulação das aprendizagens; portefólio.

Abstract

The work herein presented was developed within a practice of supervised teaching, at the Secondary Level School of Visual Arts. It had the objective of getting further insight in the self-regulation learning of students into what concerns the development of logical reasoning.

The importance of the paradigm of reasoning is increasingly present in education practices of current times. It has been leading to a new concept of teaching and evaluation within the teaching-learning process, in which the teaching approach is each time more focused on the student.

Following the still updated Freire's thinking, this work developed evaluation practices based on the integration of the portfolio as a tool for the progressive learning of the students of "Drawing A" subject reasoning procedures.

This participative research project intended to analyse both quantitative and qualitative data, as a way of acknowledging the contribution and benefits of the reasoning dimension, within the teaching-learning process, to the personal and cognitive development of the student.

Key-words: Reasoning; critical pedagogy; evaluation; self-regulation learning; portfolio.

Índice Geral

Índice de tabelas.....	6
Índice de gráficos	7
Introdução	8
Capítulo I – Enquadramento teórico	11
1. O ensino e a aprendizagem numa perspetiva construtivista	12
2. A prática reflexiva como suporte ao processo de aprendizagem	13
3. A pedagogia crítica de Paulo Freire	15
4. A conceitualização da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.....	18
4.1. O propósito da avaliação	20
4.2. A avaliação como autorregulação do processo de ensino-aprendizagem.....	22
4.2.1. Autoavaliação	23
4.2.2. Abordagem positiva do erro	24
5. O ensino das artes visuais	25
5.1. Avaliação em Artes Visuais	28
5.2. A disciplina de Desenho A.....	30
6. Instrumentos de autorregulação em Artes Visuais.....	31
6.1. O portefólio enquanto instrumento de aprendizagem progressiva.....	33
6.1.1. A dimensão reflexiva do portefólio	35
Capítulo II – Problemática e metodologia	38
1. Problemática e questão de partida	39
2. Objetivos do estudo.....	40
3. Metodologia de investigação	40
3.1. Métodos e técnicas de investigação utilizadas.....	41
3.1.1. Análise documental.....	41
3.1.2. Inquérito por questionário	42
4. Caracterização do contexto e dos participantes do estudo	43
5. Dinâmica das aulas de Desenho A.....	44
Capítulo III – Apresentação, análise e discussão dos resultados	45
1. Apresentação do conteúdo dos relatórios da disciplina de Desenho A.....	46

2. Apresentação dos resultados dos inquéritos por questionário.....	50
2.1. Aprendizagem.....	50
2.2. Desenvolvimento pessoal.....	52
2.3. Partilha de experiências.....	55
2.4. Consciencialização do percurso desenvolvido	57
3. Análise e discussão dos resultados apresentados	59
 Considerações finais	64
Bibliografia.....	66
Apêndices.....	I
Apêndice I.....	II

Índice de tabelas

Tabela 1 - Escala numérica de preenchimento do questionário.....	43
--	----

Índice de gráficos

Gráfico 1 – (O portefólio) Ajuda a rever as temáticas abordadas ao longo das aulas.	50
Gráfico 2 – (O portefólio) Ajuda a refletir sobre o processo de trabalho desenvolvido.	51
Gráfico 3 – (O portefólio) É um instrumento de avaliação adequado	51
Gráfico 4 – (O portefólio) Estimula a consciencialização das minhas capacidades.	52
Gráfico 5 – (O portefólio) Estimula a consciencialização das minhas dificuldades.	52
Gráfico 6 – (O portefólio) Estimula a consciencialização dos meus progressos.	53
Gráfico 7 – (O portefólio) Estimula o desenvolvimento da minha autonomia.	53
Gráfico 8 – (O portefólio) Aumenta o meu sentido de responsabilidade.	54
Gráfico 9 – (O portefólio) Aumenta a minha autoestima.	54
Gráfico 10 – (O portefólio) Proporciona a nossa participação ativa no processo de avaliação.	55
Gráfico 11 – (O portefólio) Proporciona uma maior integração com os meus colegas.	55
Gráfico 12 – (O portefólio) Proporciona o debate de ideias.	56
Gráfico 13 – (O portefólio) Permite que as minhas opiniões sejam ouvidas.	56
Gráfico 14 – (O portefólio) Permite a consciencialização dos meus pontos fortes e fracos. .	57
Gráfico 15 – (O portefólio) Incentiva a manifestação de opiniões diferentes.	57
Gráfico 16 – (O portefólio) Incentiva a discussão sobre o processo de aprendizagem.	58
Gráfico 17 – (O portefólio) Possibilita o desenvolvimento de linguagem	58
Gráfico 18 – (O portefólio) Possibilita refletir por escrito aquilo que não arrisco dizer em voz alta.	59

Introdução

O trabalho de investigação que se apresenta surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais e tem como finalidade abordar as práticas desenvolvidas pelos alunos, na disciplina de Desenho A, com vista ao desenvolvimento da sua capacidade reflexiva e crítica, por meio da experimentação e da vivência artística.

Atualmente, entre as diversas aceções de ensino, surge a necessidade de adaptação face a novas situações que se prendem com o estímulo das aprendizagens e a aquisição de competências, privilegiando a conceptualização do aluno enquanto indivíduo inteiro e não apenas como contentor de saberes.

De acordo com esta ideia, a formulação do processo de ensino-aprendizagem conduz ao estímulo do espírito crítico, por oposição à receção passiva, onde o aluno deve permanecer no centro do processo educativo para que possa compreender o que aprende e estar integrado naquilo que aprende.

O pressuposto de que a capacidade reflexiva e crítica é um processo cada vez mais presente e determinante na sociedade de hoje, conduz à implementação de práticas e estratégias de ensino diversificadas que permitam desenvolver nos alunos competências indispensáveis à vivência em sociedade.

Desde sempre as artes visuais estiveram presentes na vida do Homem e é através dos processos artísticos de aprendizagem, que privilegiam a forma de ver, pensar e de agir, que é possível integrar e compreender o mundo que nos rodeia.

Através da Educação Artística pretende-se desenvolver no aluno competências que fomentem a reflexão crítica sobre as suas experiências e práticas nas diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

É premente investir no ensino e introduzir diversas estratégias que promovam uma maior diversidade de aprendizagens, permitindo que o aluno desempenhe um papel ativo e construtivo na sua formação. Por esta razão, pretende-se salientar neste estudo o papel do portefólio, como instrumento de trabalho, que permite ao aluno direccionar e refletir sobre o desenvolvimento das suas práticas.

A temática apresentada neste trabalho, na área da educação, assume contornos que são fundamentais, pois visam proporcionar e contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens através da estimulação da reflexividade crítica ao longo da prática educativa dos alunos.

Este estudo tem como objetivo principal analisar as dinâmicas pedagógicas na aprendizagem na disciplina de Desenho A, através de práticas promotoras do desenvolvimento da dimensão crítica e reflexiva dos alunos.

Para atingir o objetivo acima referido, considerou-se adequado recorrer à análise das práticas educativas, nomeadamente a utilização do portefólio, no sentido de compreender se as dinâmicas de trabalho desenvolvidas, são conducentes ao desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos alunos.

Deste modo, tendo em conta a problemática apresentada e o objetivo do estudo, recorreremos a uma metodologia de investigação participativa de forma a obter informações qualitativas e quantitativas que possam fundamentar os aspetos pretendidos.

Em termos metodológicos, o estudo incidiu sobre os alunos de uma turma do 10º ano e os instrumentos de pesquisa utilizados pretendem explorar e aprofundar as potencialidades do portefólio no desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos.

As técnicas de análise associadas a este estudo deram predomínio ao relatório reflexivo, que acompanha o portefólio do aluno na disciplina de Desenho A, bem como a análise de um inquérito por questionário que retrata o processo de trabalho dos alunos ao longo do processo de aprendizagem.

Relativamente à organização do trabalho de investigação, este encontra-se estruturado em três partes distintas que se relacionam e complementam, culminando com a apresentação das considerações finais.

O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico onde é realizada a abordagem do ponto de vista teórico/científico que sustenta a investigação.

No desenvolvimento teórico da investigação é realizada uma breve abordagem do ensino numa perspetiva construtivista, relacionando a pedagogia crítica e as práticas reflexivas como suporte ao processo de ensino-aprendizagem, mediante a perspetiva de autores como Freire (2007) e Dewey (2007).

A análise desta contextualização tem como base aquela que é uma das premissas maiores da educação, a necessidade de uma pedagogia crítica no ensino educativo em que a conceptualização da avaliação no processo de ensino-aprendizagem assume um papel reflexivo. Para o entendimento e fundamentação destas temáticas, recorreu-se a diversos autores de referência, tais como: Hadji (1993, 2001), Luckesi (1996), Pacheco (2011), Romão (1998) e Perrenoud (1993).

No quadro teórico apresentado são também referenciados instrumentos e modalidades de avaliação utilizados nas práticas do ensino artístico que permitem o desenvolvimento global das capacidades do aluno, à luz dos pressupostos teóricos enunciados por Eisner (1972, 2002), Efland (2002), Fowler (1996) e Hernandez (1998, 2000).

A inclusão de instrumentos de aprendizagem progressiva, nomeadamente a utilização do portefólio, permite que o aluno possa “aprender a aprender” mediante práticas

que proporcionam o desenvolvimento de competências essenciais à construção de saberes, tendo como referencial teórico as obras de Sá-Chaves (2002, 2005, 2009) e Leite e Fernandes (2002).

O segundo capítulo refere-se à problemática e metodologia utilizada nesta investigação, permitindo fundamentar científica e metodologicamente o processo e a organização de situações de ensino-aprendizagem.

Em termos metodológicos, para o desenvolvimento deste estudo de investigação é definido o problema, os respetivos objetivos bem como a descrição dos métodos e técnicas de investigação utilizados para a recolha de dados de acordo com a amostra em estudo e a caracterização do contexto.

No terceiro capítulo é apresentada a análise e a discussão dos resultados obtidos. Neste capítulo pretendemos apresentar e analisar os dados recolhidos no estudo em questão, em função dos objetivos propostos e com o dispositivo metodológico traçado.

Por último, são apresentadas as considerações finais onde são referenciadas as principais conclusões, os contributos da temática para o desenvolvimento pedagógico, assim como as limitações do estudo, procurando ainda avançar com algumas sugestões para futuras investigações neste domínio.

De forma a seguir uma uniformização na elaboração e apresentação de trabalhos académicos prevista pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a redação deste trabalho de investigação respeita as normas de publicação APA (*American Psychological Association*).

Capítulo I – Enquadramento teórico

1. O ensino e a aprendizagem numa perspetiva construtivista

Ao longo do tempo tem-se modificado a ideia do desafio pedagógico de forma a dar resposta ao processo de aprendizagem que se pretende permanente.

No passado, a pedagogia tendeu a residir essencialmente em conceitos relacionados com a transmissão de conhecimentos, através de uma aprendizagem centrada no professor e nos manuais, bem como no desenvolvimento das capacidades de saber ler, escrever e calcular. Este ato mecânico e normativo da escola tradicional levou à necessidade da criação de uma escola mais preocupada com o desenvolvimento das potencialidades e das competências cognitivas dos alunos que lhes permita vivenciar experiências de situações problemáticas e do saber-fazer para uma intervenção mais ativa na sociedade.

As ideias aqui apresentadas sobre a necessidade de implementar uma mudança conceptual no ensino estão presentes em obras de pensadores e epistemólogos eminentes, como Dewey, Vygotsky e Bruner que referem que a aprendizagem é um processo dinâmico e contínuo que permite ao aluno construir o seu conhecimento, de uma forma ativa, através das diversas experiências e interações entre as suas capacidades, os seus esquemas conceptuais prévios e a própria relação que aquele estabelece com o meio. Desta forma, é deixado para trás o paradigma que privilegiava a transmissão do conhecimento através de uma forma estática e passiva.

De acordo com Delors (1996, p. 85-86):

“(…) a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.”

A corroborar esta ideia são apresentadas práticas de ensino que pretendem potenciar o desenvolvimento de competências humanas, cognitivas, pessoais e interpessoais que permitem ao aluno gerir a sua aprendizagem e construir conhecimento de forma mais autónoma e diferenciada.

Cabe ao professor a utilização e exploração de ferramentas e estratégias de ensino que permitam apontar novos caminhos e desafios, no sentido de dinamizar o ensino para tornar o aluno mais dinâmico, participativo e autónomo. Ou seja, pretende-se uma escola cujo papel fundamental será o de ensinar o aluno a pensar criticamente.

Numa sociedade em constante transformação, as exigências atuais da Educação abrem novos e diversificados campos de atividade para o desenvolvimento da aprendizagem e da formação integral dos alunos em ambientes educativos mais

estimulantes e criativos. Como tal, a educação assume uma diversidade de objetivos concretos, nos quais Piaget considera que:

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.” (Piaget, 1982, p. 246)

Para Piaget o ato criador e a capacidade crítica são considerados como metas essenciais na educação. Esta ideia visa o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno que agora tem um papel mais ativo e construtivo no processo de aprendizagem, favorecendo a sua autonomia e a capacidade de iniciativa.

De acordo com Piaget, o construtivismo é pessoal e individual, baseia-se no modo como o indivíduo constrói o seu conhecimento no mundo que o rodeia, mantendo sempre presente que a interação social tem grande influência na construção do conhecimento.

É importante referir que a via construtivista tem sido desenvolvida por investigadores que defendem que o indivíduo não é um ser passivo perante o conhecimento nem perante a informação proporcionada pelo seu meio. Acreditam que o conhecimento reside no indivíduo e estão de acordo que um dos primeiros instrumentos disponíveis para quem aprende são os sentidos. É através desta interação com o ambiente que constroem o seu próprio significado do conhecimento pois a realidade é pessoal e cada um percebe-a de maneira diferente, dependendo das conceções que possui.

É aqui que a escola assume um importante papel e deve assumir uma posição determinante e impulsionadora que proporcione momentos onde o aluno possa “aprender a aprender aprendendo”. Para responder eficazmente a este desafio torna-se necessário utilizar novas formas de aprendizagem segundo uma pedagogia construtivista onde o professor seja mediador do processo de aprendizagem e onde o aluno tenha a liberdade necessária para se expressar.

2. A prática reflexiva como suporte ao processo de aprendizagem

Torna-se essencial refletir e discutir os desafios inerentes aos sistemas do processo educativo, no que respeita às questões da implementação de práticas reflexivas, numa cultura colaborativa, que permitam gerir dinâmicas de desenvolvimento apresentando soluções e apontando caminhos que levem ao aperfeiçoamento de práticas pedagógicas (novas formas de pensar, de compreender e de agir).

Denota-se um esforço crescente para mobilizar recursos que possam desenvolver atitudes de autoconfiança e criticidade nos alunos, permitindo-lhes uma participação mais ativa na sua própria aprendizagem. A dimensão reflexiva representa um desses recursos, na medida em que permite desenvolver a consciencialização entre as convicções do saber (teoria) e a própria ação (prática). Ou seja, constitui-se uma estratégia fundamental para uma consciencialização dos êxitos alcançados ou fracassos declarados, proporcionando o desenvolvimento pessoal e cognitivo do aluno que o prepara para a vida em sociedade.

A ligação da teoria à prática, ou seja, a ligação entre a ação e a reflexão traduz-se numa boa forma de conhecimento e de aprendizagem. A ligação que se estabelece entre estes dois conceitos é indissociável no processo de desenvolvimento educacional, onde a aprendizagem é alcançada pela experiência, decorrente da ação, e pelo pensamento que leva à reflexão (Dewey, 2007).

Este teórico da educação defende a ideia de escola democrática na organização social, ao mesmo tempo que desenvolve teorias pedagógicas progressistas para preparar os indivíduos para os desafios impostos pela sociedade através de uma educação baseada na ação.

A noção de ensino transmitida pela expressão “aprender fazendo/ *Learning by doing*” traduz o ideal pedagógico para uma educação ativa e produtiva, com base nas sucessivas reconstruções da experiência para dar respostas aos desafios da sociedade.

Na construção teórica sobre o pensamento e a educação, Dewey coloca em evidência o desenvolvimento das capacidades reflexivas como elemento indispensável no processo educativo dos alunos. Considera que “o pensamento ou a reflexão, (...), é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que acontece como consequência” (2007, p.134). Refere também que “... o pensamento é um método de uma experiência educativa.” (2007, p.149)

A educação por si só não pode estar restringida somente ao ensino e à transmissão do conhecimento, preocupa-se também em evidenciar o pensamento crítico relativo a essas mesmas aprendizagens decorrentes da experiência.

Segundo Dewey (2007) evoluímos de acordo com a experiência. Contudo, se o sistema de ensino não a promover, então não será certamente o mais adequado pois a aprendizagem necessita de ser consolidada com o “fazer” e com o “experimental”.

Torna-se fundamental ir mais além e reconstruir as diversas experiências inerentes à aprendizagem. A importância atribuída ao ato de pensar e de raciocinar torna-se cada vez mais necessária e decisiva na medida em que torna os alunos mais reflexivos, críticos, participativos e conscientes das suas próprias aprendizagens.

Este processo pressupõe o envolvimento ativo do aluno, tanto em ações como em palavras, refletindo-se posteriormente na sua postura perante a escola e na vida em sociedade. Uma vez que não há uma acomodação exclusiva às respostas prontas e acabadas, é possível desenvolver e estimular a inteligência, o que fortalece o seu poder de iniciativa.

De acordo com Dewey o próprio fim é o objetivo, em que este “fim” é sempre o início de algo. Embora o percurso para este objetivo possa não ser linear, a flexibilidade deve fazer parte integrante do processo. Por esta razão o processo nunca se fecha e está sempre em constante evolução, devendo ser flexível para se adaptar às circunstâncias.

Só assim será possível transformar o aluno num cidadão responsável, consciente e com abertura de espírito para que possa refletir atitudes promotoras e facilitadoras da sua integração no mundo em que vivemos.

3. A pedagogia crítica de Paulo Freire

Os eixos temáticos anteriormente abordados abrem espaços para reflexões e novas propostas no âmbito da exploração pedagógica que possibilitam analisar a génese do referencial freireano e projetá-lo para a realidade das práticas educativas da atualidade.

Face às propostas da pedagogia crítica, temos o pensamento de Paulo Freire que marca a evolução das ideias referentes à pedagogia e, conseqüentemente, a estruturação do processo de ensino-aprendizagem.

A perspetiva deste autor engloba a defesa do desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva para a construção de uma práxis coerente, perante os discursos predominantes da prática educativa.

De acordo com Gadotti (2007), Paulo Freire era um educador voltado para o futuro, onde as temáticas abordadas abrem espaços para reflexões e diálogos sobre a prática educativa-crítica, com alusão a um pensamento profético carregado de esperança e otimismo para melhorar a educação e alcançar um mundo melhor.

A temática do legado de Freire é conotada com uma atualidade de temas que inspiram e enriquecem as práticas pedagógicas dos professores, onde são apresentados os saberes indispensáveis (saberes comuns) à prática educativa.

De facto, as suas obras apresentam características únicas em que a capacidade de comunicar e a apresentação de um conteúdo rico de ideias é potenciado pela riqueza linguística que utiliza para demonstrar a sua capacidade de luta. A demarcar a ideia de um processo verbal não finalizado, que indica uma ação contínua, está a utilização de palavras

no gerúndio para evidenciar que a ação da linguagem da sua práxis educativa tanto pode ser utilizada no presente, como num futuro que se pretende próximo.

Outro aspeto que norteia a sua escrita é a referência explícita a uma linguagem não sexista onde o homem e a mulher são apresentados num mesmo patamar de igualdade de géneros para evidenciar uma sociedade universalmente inclusiva através de um mundo mais humanizado e mais justo.

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2007), as reflexões apresentadas têm como foco central propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação, abordando temáticas que permeiam a relação entre aprender e ensinar, educador e educando associadas ao processo gnosiológico e ao processo de formação da consciência crítica.

Para Freire não há docência sem discência pois antes de ensinar é preciso aprender. Ensinar e aprender são duas facetas de um mesmo processo, onde se dá o encontro entre educador e educando, uma vez que para Freire (2007, p.23) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Apesar das diferenças evidentes entre os sujeitos, a interação entre ambos permite um desafio maior e mais favorável ao processo ensino-aprendizagem.

Nesta perspetiva, o conhecimento não pertence exclusivamente ao professor. O desempenho entre os dois intervenientes no processo educativo deve estar relacionado, uma vez que esta dinâmica interfere com os resultados de aprendizagem do aluno. Como tal, é determinante que o aluno tenha um papel ativo na problematização do conhecimento, em vez de se limitar apenas à sua aplicação.

O ato de ensinar é muito mais que transmitir informação, assim como aprender é mais do que apenas absorver o que foi ensinado. Todo o processo de ensino-aprendizagem deve exigir o desenvolvimento do entendimento crítico no aluno, pois o questionar permite a reconstrução do pensamento e contribui favoravelmente para o seu processo de aprendizagem. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 2007, p.39).

A aprendizagem está intimamente relacionada com a forma de agir e pensar. “Aprender significa sempre reestruturar o sistema de pensamento com o qual compreendemos as coisas, as pessoas e, naturalmente, o mundo.” (Antunes, 2002, p.41).

Esta ação, no âmbito pedagógico proporciona aos educandos as condições necessárias para uma verdadeira aprendizagem, pois passam a ser parte integrante do processo de construção e de reconstrução do saber ensinado, onde as conquistas de conhecimentos marcam a passagem da curiosidade ingénua (saber do senso comum) à curiosidade epistemológica através da criticidade (Freire, 2007, p.25).

Por esta razão, “... quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.” (Freire, 2007 p.24-25).

De acordo com Freire (2007), ao professor não é apenas pedido que, de acordo com um programa, ministre conhecimentos e técnicas aos alunos e os ajude a crescer numa única dimensão. Deve também estar envolvido em ações que priorizem a vivência da reflexão sobre as práticas pedagógicas, para a construção de uma práxis coerente, ao mesmo tempo que reforça a capacidade crítica do aluno, ajudando-o a “pensar certo” (Freire, 2007, p. 27), aumentando a sua curiosidade e insubmissão.

Neste sentido Freire afirma que “quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas.” (Freire, 2007, p.27-28).

A prática educativa deverá contribuir com momentos distintos que impliquem os dois momentos do ciclo gnosiológico. Pretende-se ter momentos para ensinar e aprender o conhecimento existente e outros onde se possa trabalhar no sentido de alcançar a produção do conhecimento ainda não existente.

Todo o pensamento freireano é norteado pelo equilíbrio da relação teórico-prática, com especial ênfase na necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, sem a qual a teoria corre o risco de se tornar apenas discurso e a prática uma reprodução mecânica e automática de ações (Freire, 2007).

A necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa é defendida e colocada em prática por Paulo Freire, onde o equilíbrio do movimento dinâmico, entre a teoria e a prática, cria possibilidades para o aluno produzir ou construir conhecimentos, em vez de simplesmente os transferir.

Este caminho conduz a um movimento dinâmico e dialético entre o *fazer* e o *pensar sobre o fazer*, constituindo-se a noção que “... ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Freire, 2007, p.22).

Paulo Freire defende uma educação centrada na pesquisa e na pergunta em oposição a uma educação que apenas exige ao aluno a passividade de uma resposta pronta e imediata. Com o intuito de contrapor esta prática faz referência ao ensino “bancário” que se traduz num falso ensinar, baseado na injeção de conhecimentos acrílicos aos alunos. Educar não é a mera transferência/depósito de conhecimentos. Antes pelo contrário:

“(...) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente do saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos.” (Freire, 2007, p.26)

É neste sentido que Paulo Freire desenvolve a sua teoria através da prática educativa progressista para assim despertar uma consciência crítica no educando e, consequentemente, produzir o conhecimento.

Porém, é importante referir que os objetivos das políticas educativas das últimas décadas, assim como a literatura educacional acentuam o valor das relações humanas no ensino e a promoção da personalidade dos alunos a par da sua formação académica.

A ação educativa que se estabelece tem como objetivo produzir conhecimentos que aumentem a consciência e a capacidade de iniciativa dos grupos, pois é através de movimentos sociais que surge a possibilidade do micro contexto transformar as grandes culturas através da pedagogia crítica. É neste sentido que a força da escola, enquanto círculo de cultura, deve ser utilizada como processo de mudança, onde seja possível transformar os alunos em cidadãos ativos, integrantes e transformadores da sociedade.

4. A concetualização da avaliação no processo de ensino-aprendizagem

Constituindo a avaliação das aprendizagens um produto decisivo para o sucesso do aluno, partimos do pressuposto que as práticas reflexivas e a análise do processo de ensino-aprendizagem são inerentes às práticas avaliativas.

Desde sempre, o termo avaliação foi muito amplo no seu significado. Outrora, quando enunciado numa dimensão pedagógica, remetia-nos imediatamente para a medição de saberes.

Face a esta realidade, a dimensão avaliativa do processo de ensino-aprendizagem encontrava-se focada em resultados meramente quantitativos, que poderiam não ser representativos do nível de conhecimentos alcançados pelos alunos.

Atualmente considera-se que a avaliação deve responder de forma mais abrangente aos desafios educacionais ao invés de limitar a construção de conhecimento dos alunos. Neste contexto e segundo Freire (2007), é essencial democratizar a avaliação de forma a proporcionar a discussão entre professor e alunos no sentido de promover práticas que estimulem a valorização do trabalho do aluno ao longo do processo educativo, através de uma prática de regulação da aprendizagem.

Paulo Freire já preconizava um sistema de avaliação “libertadora” que adequasse os métodos e as práticas pedagógicas ao longo da ação educativa de modo a fomentar não apenas a produção de conhecimentos mas também a consciência dessa mesma realidade, bem como a capacidade de iniciativa e a reflexão necessária para a transformação de

grupos. Para este autor, o processo avaliativo traduz-se numa ação com poder transformador, por esta razão é considerada práxis.

Com vista a um processo de melhoria curricular ao nível do conhecimento e das metodologias, torna-se necessário e urgente a aplicação de um processo que permita avaliar o desempenho e o progresso das práticas educativas (Pacheco, 2011). Desta forma, verificamos constantes adaptações e reformulações nas rotinas pedagógicas para assim responder, eficazmente, às exigências da prática educativa.

Atualmente o ensino encontra-se muito fragmentado, os alunos têm disciplinas com conteúdos “isolados” e independentes umas das outras, o que faz com que o currículo não tenha margem de manobra, nem dê o espaço necessário aos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem para fazer a relação e a interiorização das aprendizagens adquiridas num contexto global e facilitador dessa mesma aprendizagem.

Torna-se urgente discutir não apenas as alterações organizacionais e normativas mas, de igual modo, as práticas curriculares ao nível da escola e da sala de aula, pois é através de alterações ao nível do micro contexto que poderão surgir melhorias significativas e mais abrangentes.

Ao longo da evolução do processo de aprendizagem, é cada vez mais reconhecido e valorizado o papel interventivo do aluno na construção da sua aprendizagem e consequente avaliação. E é precisamente na obra Avaliação Dialógica, que Romão (1998) alerta para a necessidade de repensar os modos avaliativos dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Face às exigências da sociedade, a obtenção de conhecimento traduz-se numa mudança paradigmática em que o currículo surge cada vez “mais centrado em quem aprende e não tanto em quem ensina.” (Pacheco, 2011, p.78).

Além das aprendizagens que constam nos currículos, há situações de aprendizagens exteriores que são muito importantes e válidas na formação do indivíduo. Estas aprendizagens, que ocorrem ao longo da vida, possibilitam a responsabilização do próprio indivíduo e estão presentes em qualquer tipo de educação, seja formal, informal ou não formal.

Verificamos constantes adaptações e reformulações das rotinas pedagógicas, onde são exigidas novas formas de avaliação que possam responder eficazmente às exigências da avaliação na prática educativa. Contudo, nem sempre se teve em linha de conta esta preocupação, tal como podemos reconhecer no processo avaliativo que incide na “verificação dos conhecimentos depositados pelo professor no aluno” (Romão, 1998, p. 87), fazendo referência à “educação bancária” criticada por Paulo Freire.

A conceção de avaliação educacional depositária está unicamente centrada no registo e repetição daquilo que é transferido ao aluno, inibindo-o de refazer o conhecimento e de praticar o ato cognoscente. Trata-se de uma avaliação unilateral que se restringe às exigências de resultados e produtos, onde o aluno é visto como um “arquivo” que armazena a informação debitada por quem possui o conhecimento.

A este respeito, Romão refere que:

“Com uma concepção educacional “bancária” desenvolvemos uma avaliação “bancária” da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de “conhecimentos” e os exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária, uma vez que o aluno não pode a ele acrescentar nada de sua própria elaboração gnoseológica, mas apenas repetir o que lhe foi transmitido. Desenvolvemos a “pedagogia especular”, na qual os alunos devem se limitar a expelir pálidos reflexos do que é o professor enquanto sujeito epistemológico.” (Romão, 1998, p. 88).

Obviamente que este processo avaliativo compromete a aprendizagem construtivista e crítica do aluno, daí que surge a necessidade de outra conceção da avaliação na educação que realmente possa promover a verdadeira aprendizagem.

Em oposição ao modo da educação e avaliação “bancária” surge a perspetiva da “escola cidadã”, que promove a ação do aluno, enquanto sujeito na construção e reconstrução do seu próprio conhecimento (Romão, 1998).

Trata-se de uma educação libertadora que dinamiza o processo de construção do conhecimento, devido à sua natureza eminentemente crítica, potenciada pela relação e o diálogo que se estabelece entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem para que este se torne num prático reflexivo.

Ou seja, aqui a avaliação não é utilizada como um instrumento para testar se a transferência/ transmissão de conhecimento foi bem-sucedida, mas sim como estratégia potencializadora e transformadora da reflexividade crítica que pretende alcançar (Romão, 1998).

4.1. O propósito da avaliação

O conceito de avaliação está intimamente relacionado com as situações de ensino e de aprendizagem que contribuem para o crescimento global do indivíduo através do desenvolvimento de ‘boas práticas’, qualificando-o de competências essenciais necessárias. Estas competências pretendem desenvolver mecanismos que ajudem o aluno a aprender

em vez de fomentar o espírito competitivo e seletivo entre as metas estabelecidas e os resultados obtidos.

Torna-se essencial reforçar que o conceito de avaliação não deve estar limitado à atribuição de uma classificação alusiva ao resultado de testes e/ou trabalhos, uma vez que o objetivo da avaliação não se restringe apenas à mensuração de resultados. A avaliação envolve valorar através do desenvolvimento do conhecimento e da criticidade.

Nesta perspetiva, vários autores apresentam diferentes modalidades de avaliação que decorrem em momentos distintos da ação educativa.

A avaliação diagnóstica, que incide antes de uma nova ação educativa, permite ao professor identificar o conhecimento do estágio de desenvolvimento do aluno para definir estratégias de atuação de acordo com as características do grupo. Luckesi (1996) considera a prática avaliativa diagnóstica como um “instrumento da identificação de novos rumos”. Por esta razão, deve ser parte integrante e fundamental do processo educacional pois permite o desenvolvimento da prática educativa e potencia a autonomia que se deseja.

De acordo com a modalidade da avaliação formativa, que se traduz de forma descritiva e qualitativa, existe uma comparação do trabalho do aluno no final e no estágio em que começou, delimitado por objetivos de aprendizagem e por critérios de avaliação que permitem verificar o progresso alcançado. Este processo tem como objetivo ajudar o aluno a aprender, mas também o professor a ensinar (Perrenoud, 1993).

A verificação das aprendizagens ocorridas e o diagnóstico das dificuldades traduz-se numa constante interação entre professor e aluno no âmbito do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem através de estratégias que permitam adequar eficazmente a ação pedagógica.

Segundo Hadji (2001), é através deste tipo de avaliação que é possível determinar eficazmente as informações necessárias para regular o processo de ensino aprendizagem do aluno. Esta decorre durante toda a ação educativa, distanciando-se claramente dos princípios de avaliação tradicional centrados em práticas classificatórias, de medida e seleção.

Na avaliação sumativa, que decorre num momento posterior à ação educativa, é realizado um balanço globalizante das aprendizagens desenvolvidas através da medição de resultados de aprendizagem que determinam se o aluno está preparado para passar ao nível seguinte e o nível em que se encontra. Contudo, através das práticas decorrentes nas nossas escolas verificamos que:

“(...) a avaliação sumativa, talvez porque tem como funções classificar e certificar os alunos, tem, na prática, um peso desproporcionado em relação às outras modalidades de avaliação, cujos propósitos estão mais directamente relacionados com a melhoria e o desenvolvimento dos saberes e das competências dos alunos.” (Fernandes, 2007, p.590)

A avaliação de tipo sumativa que Luckesi (1996) considera como classificatória, tem como característica uma pedagogia tradicional com recurso à utilização de instrumentos disciplinadores, que impossibilitam desenvolver aspetos cognitivos e sociais.

Mediante a apresentação das funções e tipos de avaliação é importante consciencializar para a necessidade de diversificar os métodos utilizados no processo avaliativo de acordo com o tipo de competências que se pretende desenvolver, uma vez que proporcionam diferentes oportunidades para os alunos demonstrarem os conhecimentos adquiridos. Como tal, “a avaliação formativa e a avaliação sumativa deverão ser articuladas tendo em conta as funções que cada uma deve desempenhar no sistema educativo.” (Fernandes, 2007, p. 590)

É através da avaliação do trabalho realizado pelos alunos que é possível dar credibilidade àquilo que se realiza nas práticas pedagógicas. Sendo que, a ausência deste processo avaliativo impede que os professores tenham a real perceção do que os alunos aprenderam nas suas aulas e de que modo o programa está a ser concretizado na prática.

A avaliação além de ajudar a demonstrar aquilo que os alunos aprendem ao longo da prática pedagógica, dá aos professores o *feedback* necessário que lhes permite melhorar o seu ensino, demonstrando se os recursos utilizados estão a ser bem aproveitados.

4.2. A avaliação como autorregulação do processo de ensino-aprendizagem

A avaliação é parte integrante da educação, trata-se de um processo contínuo com função pedagógica que precisa ser desenvolvido ao longo da vida. Assim sendo, esta não deve ser vivida como um encargo mas como um processo de crescimento e constante melhoria, tendo em conta as pessoas envolvidas (alunos e professores), processos (tipos e instrumentos de avaliação) e resultados (classificação/avaliação).

Para Perrenoud (1993) o conjunto de procedimentos que proporcionam a análise do processo didático, com vista à melhoria das aprendizagens e do ensino, é alcançado através da prática de uma avaliação formativa. Este momento avaliativo, que está sob a responsabilidade do professor, contribui para a regulação de ações e processos de ensino-aprendizagem.

A complexidade da avaliação formativa, que é muito mais do que um resultado absoluto, auxilia o aluno a aprender e a desenvolver-se para que possa autorregular as suas aprendizagens (conhecimentos, habilidades e atitudes). Através desta prática de avaliação contínua pretende-se que os alunos tenham um papel mais interveniente durante a

aprendizagem e que tenham domínio sobre os seus processos cognitivos, tornando-os mais atentos e conscientes das suas dificuldades e progressos ao longo da ação educativa.

A estimulação da autorregulação das aprendizagens pretende reforçar no aluno o desejo de aprender através de processos que lhe permitam desenvolver competências de aprendizagem que contribuem para uma autonomia crescente e para a construção do seu próprio conhecimento.

Nesta perspetiva, a autorregulação é de grande relevância na prática educacional pois implica a ação sobre os mecanismos de aprendizagem do próprio sujeito.

A avaliação formativa, sendo um processo contínuo e sistemático, tem como objetivo regular e melhorar o processo de ensino-aprendizagem e a aquisição de competências através de práticas diversificadas com vista ao sucesso educativo.

De acordo com Fernandes, a avaliação formativa na atual legislação do sistema educativo português, "(...) deve predominar nas salas de aula e ter em vista a melhoria das aprendizagens e do ensino assim como o desenvolvimento da autoavaliação e da autorregulação por parte dos alunos." (2007, p.590)

Perante este processo de autorregulação, os alunos tomam consciência do seu próprio funcionamento cognitivo através do desenvolvimento da capacidade de metacognição. Ou seja, a reflexão sobre a aprendizagem é consciente na medida em que os processos de metacognição podem ser repensados através da análise das ações a desenvolver e pela apropriação dos critérios de avaliação pelos quais serão avaliados, no sentido de melhorar as situações de aprendizagem.

Contudo, este processo de regulação implica constantes orientações resultantes do diálogo e da constante interação entre o aluno e o professor para que se possam readaptar estratégias que ajudem o aluno a aprender e a superar dificuldades.

4.2.1. Autoavaliação

A prática de autoavaliação assume um modo privilegiado de avaliação formativa e assenta num processo de metacognição consciente e refletido que incide diretamente na aprendizagem, pois proporciona a análise das práticas didáticas no sentido de as melhorar. Permite também que o aluno desenvolva a sua autonomia através do autoquestionamento sobre o que está a fazer e como está a fazer; bem como o desenvolvimento da reflexão consciente dos trabalhos realizados em função dos critérios de avaliação estabelecidos, mobilizando-o no sentido de identificar e ultrapassar as suas dificuldades. Contudo, para que tal aconteça, é extremamente importante que o aluno seja sincero e honesto face aos

parâmetros a considerar. Se assim não for, os resultados não correspondem à situação vivenciada e, como tal, não terá os efeitos esperados.

A autoavaliação, enquanto processo mediador entre o ensino e a aprendizagem tem um papel importante quer na vida dos professores, quer na dos alunos. Além de ajudar os professores a refletirem sobre os resultados do processo ensino-aprendizagem, também ajuda o aluno a torna-se mais crítico, autónomo, responsável e coerente sobre o seu processo de trabalho e dos resultados atingidos.

É através desta autorregulação das aprendizagens, que o aluno toma consciência dos seus sucessos e fracassos ao longo do seu processo de aprendizagem para assim desenvolver competências de reforço e de confiança, ou se necessário, fazer uma abordagem positiva ao erro.

Este método da avaliação formativa pretende regular o processo de aprendizagem, dando aos alunos a possibilidade de orientar, organizar e esquematizar todas as etapas desenvolvidas e não apenas evidenciar os resultados finais.

Através deste exercício educativo de reflexão, os alunos compreendem o seu próprio processo de aprendizagem, podendo analisar criticamente o seu desempenho com a interpretação autónoma do seu processo de conhecimento para proceder à autocorreção. Neste sentido, a avaliação surge como um ato transformador que só ganha expressão e sentido se o professor e o aluno trabalharem em conjunto para a reflexão e a intervenção.

Com a aplicação deste método, não se pretende avaliar as lacunas do aluno num domínio específico, mas sim captar o porquê da sua existência para assim potencializar os seus saberes.

A reflexão e análise crítica, proporcionada pela autoavaliação, direcionam o ensino para a construção de novos saberes, tendo sempre a possibilidade de adaptar e reajustar as aprendizagens de acordo com as reais necessidades dos alunos.

É neste sentido que se deve atuar para alterar atitudes, comportamentos e até formas de trabalho, pois é através das modificações que surgem no micro contexto que poderão surgir alterações significativas de melhorias que se refletem na sociedade.

4.2.2. Abordagem positiva do erro

O processo de avaliação deve ser visto como um método que potencia a reflexão, sobre e para a ação, que permita ao aluno consciencializar-se das suas dificuldades perante a aprendizagem. Por esta razão é importante salientar que o sentido da palavra avaliação enquanto castigo ou algo assustador passou a ser encarado antes como um processo que

permite o diálogo entre o avaliador e o avaliado no sentido de construir e elaborar o conhecimento, algo que se demonstrou ser fundamental na mediação do processo de ensino-aprendizagem.

De facto, “os ‘erros’ dos alunos constituem a matéria-prima do replanejamento das actividades curriculares, pois a função precípua da escola nada é mais do que (...) a passagem da consciência ingénua para a consciência crítica.” (Romão, 1998, p.93)

Quer isto dizer que a verificação da aprendizagem dá lugar a um espaço onde o aluno deve conseguir perceber e identificar os pontos estratégicos onde é oportuno intervir para assim procurar o melhor caminho para superar as dificuldades anteriormente detetadas.

As “virtudes do erro” e a sua aceitação permitem que o aluno participe na construção do conhecimento e crie ambientes de reflexão, constituindo-se numa aprendizagem onde se enfatiza o processo de autorregulação daquilo que aprende sem “... o desgaste da vontade de aprender, da motivação e, no limite, o assassinato da autoestima do avaliado.” (Romão, 1998, p.94)

Nesta perspetiva, o erro devido ao seu carater eminentemente regulador, não pode merecer destaque ou crítica pois é certamente o ponto de partida para a perceção e compreensão das diversas situações de aprendizagem, bem como do processo de raciocínio do aluno (Antunes, 2002). Este processo de libertação dos “instrumentos inquisitórios” na avaliação traduz-se no desenvolvimento de um nível de raciocínio muito mais complexo no aluno, evidenciando a sua própria perspetiva e a sua maneira de pensar.

Desta forma, pretende-se realizar uma avaliação que não esteja apenas centrada nos resultados obtidos mas que, devido ao seu carácter sistemático e contínuo, valorize todo o processo para que possa ser feita a correção necessária para a consecução pedagógica. É neste entendimento que deve ser desmistificado o receio da avaliação para que assim possam ser desenvolvidos os procedimentos de qualificação (embora seja um processo moroso e mais complexo) ao invés de ambicionar a certificação e o cumprimento de metas estatísticas (Pacheco, 2011).

5. O ensino das artes visuais

Com a evolução do sistema educativo português são perceptíveis mudanças progressivas na área artística. Contudo, apesar do ensino das artes visuais ser atualmente uma das áreas cada vez mais remetida para um plano secundário, é necessário reconhecer a sua importância para a aquisição de competências pedagógicas e artísticas que

potenciam o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, indispensáveis ao progresso do indivíduo e da sociedade.

O ensino das Artes visuais é fundamental para a formação cultural, intelectual e social do aluno, uma vez que o desempenho artístico da prática favorece e proporciona momentos de reflexão, partilha de experiências e aquisição de conhecimentos.

Gardner (1990) refere que se os alunos estiverem verdadeiramente ligados em projetos significativos que envolvem a aprendizagem e a produção artística, mais facilmente ocorre a aquisição de conhecimentos e a oportunidade de refletir sobre o seu desempenho.

A arte proporciona um estímulo primordial para a reflexão, que associada ao processo de criação possibilita o contacto com o mundo sensorial através da expressão livre do pensamento e das emoções. Para tal, o artista recorre a construções intelectuais, de acordo com a sua sensibilidade estética e a própria intuição, que lhe permitem estimular o processo criativo mediante o desenvolvimento das suas estruturas cognitivas.

Para Eisner (2002) a relação entre a arte e a educação aproxima-se das convicções de Dewey e Freire. Estes três epistemólogos têm em comum a valorização da experiência como estímulo para o conhecimento humano através da interação entre o pensar, o sentir e o agir.

As artes no ensino tem como objetivo ativar o potencial cognitivo do aluno ao promover uma educação mais abrangente e intuitiva no sentido de compreender atitudes que influenciam o modo como se aprende, o modo como se pensa e no que se produz com o pensamento. Em todo o experienciar artístico existe a possibilidade de recriação desse mesmo conhecimento, pois ele é caracterizado pela sua flexibilidade.

Ao longo do tempo foram inúmeros e diferenciados os apelos que diversos autores fizeram para demonstrar que recorrendo às artes era possível potenciar a aprendizagem e a construção do conhecimento que, conseqüentemente, estimulará o pensamento reflexivo.

Efland, Hernandez, Eisner e Gardner contribuíram com estudos dos quais referem que o ensino direcionado exclusivamente para o desenvolvimento de capacidades verbais e matemáticas limitavam o potencial humano.

Se o ensino das artes permite o desenvolvimento de espectros da inteligência para lá das formas mecanicistas de racionalismo técnico, como demonstra a teoria de Gardner das inteligências múltiplas, essa consciência deve fazer prevalecer a importância do desenvolvimento pleno do ser humano.

O ensino artístico convoca determinadas características humanas, inalcançável nas ciências exatas, devido à sua abertura para novas formas de pensar apoiada no pensamento crítico e reflexivo, que possibilita obter uma diversidade de interpretações e

soluções perante o mesmo enunciado devido à interpretação pessoal que cada indivíduo tem de si e do mundo (Eisner, 2002).

Para Fowler as artes assumem especial importância, uma vez que “fornecem uma educação mais compreensiva e aprofundada, pois convidam a explorar os aspetos da vida, emocionais, intuitivos e irracionais, que a ciência tem dificuldade em explicar” (1996, p.55). Nesta perspetiva, as artes potenciam um pensamento mais complexo onde a sensibilidade e a consciência são aspetos fundamentais que nos permitem relacionar com o mundo.

A educação artística é um espaço de troca e construção de conhecimento (Hernandez, 2000) e, por esta razão, surge associada à cognição tendo pois o potencial necessário para enriquecer o currículo escolar. Através da arte é possível a aquisição de competências cognitivas e expressivas indispensáveis à aprendizagem e à formação da personalidade do aluno.

A combinação da diversidade de experiências e interações proporcionadas no campo artístico proporcionam o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade estética, do pensamento reflexivo e crítico, capacidades importantes ao desenvolvimento humano integral na sociedade.

A fundamentar a ideia de que as artes podem mudar as nossas vidas, na medida em que artes abrem portas que normalmente permanecem fechadas, está o exemplo de que as escolas detentoras dos melhores programas de arte são as que apresentam melhores resultados, proporcionando uma educação de excelência (Fowler, 1996).

Em Charles Fowler encontramos a defesa convincente da importância atribuída às artes perante a nossa sociedade e as nossas escolas. “As Artes complementam as Ciências porque alimentam diferentes modos de raciocinar. As Artes ensinam modos de pensar divergentes ao invés de convergentes. Elas pedem aos seus alunos para arranjam soluções diferentes e não semelhantes (Fowler, 1996, p.47).

Ainda à luz deste autor, constatamos que as artes desempenham um papel crucial e vital nas nossas vidas e, por consequência, no ensino, de forma a proporcionar aprendizagens mais abrangentes, envolventes e relevantes.

Eisner (2002) faz uma abordagem holística das artes e do mundo, ou seja, integra as componentes biológicas, psicológicas e sociológicas do aluno de forma a desenvolver a sua globalidade através de atividades que valorizam os sentidos e que ativem imaginação, de forma a potenciar a cognição.

O ensino das artes relaciona todas as formas de conhecimento de forma a alcançar níveis mais complexos de compreensão através de momentos de consciencialização proporcionados nas práticas educativas. Por esta razão uma educação sem artes é considerada incompleta, sendo de extrema importância proporcionar um trabalho de

qualidade aos alunos para que desenvolvam as suas capacidades criativas de modo a formar indivíduos críticos e com sensibilidade artística.

De acordo com Efland (2002), o papel da arte na educação não se reduz meramente a uma atividade de entretenimento, nem tão pouco a uma representação generalizada do mundo. Este autor preconiza na prática artística a possibilidade de desenvolver a expressão pessoal capaz de ativar o potencial cognitivo do aluno.

O processo de construção artística e criativa é determinante para a aquisição de conhecimentos fundamentais que, aliados a uma componente reflexiva permitem uma sistematização de ideias que conduzem ao autoconhecimento através da transformação de experiências em aprendizagens significativas que possibilitam ao mesmo tempo refazer diversos aspetos do processo com vista à melhoria das práticas. Este desenvolvimento da prática reflexiva, proporcionado pela educação artística, favorece também a aquisição de competências transversais a outras disciplinas. Por esta razão, é condição fundamental uma articulação cuidada e inteligente no sentido de melhorar o ensino.

As ferramentas cognitivas proporcionadas pela educação artística permitem ao aluno despertar e desenvolver o espírito crítico através da integração do conhecimento do mundo através da ação da sua experiência, de modo a intervir construtivamente na realidade.

Estas capacidades além de encorajar os alunos a cultivar e a refinar a sua sensibilidade, imaginação e criatividade, permitem também desenvolver atitudes de crítica e de intervenção que possibilita aprender a partir dos erros cometidos e pelas situações menos bem sucedidas.

Partindo desta premissa, as práticas educativas no âmbito do processo de criação artística tem um contributo educacional muito importante pois ajudam os alunos a desenvolver o seu próprio modo de pensar, o que está inteiramente relacionado com o crescimento e amadurecimento conceptual e emocional.

5.1. Avaliação em Artes Visuais

O papel das artes na escola, na especificidade da sua dimensão avaliativa, pressupõe diferentes opiniões sobre o conceito de avaliação dos conhecimentos e competências dos alunos.

Eisner (1972, 2002), além de defender a contribuição da arte no ensino, defende também a importância da sua avaliação, em que o processo criador assume maior importância do que os resultados finais.

No entanto, dentro do contexto artístico é também possível constatar conceções contraditórias face à sua prática avaliativa.

Para determinados defensores da inclusão da arte na escola, avaliar consiste num procedimento muito complexo pois acarreta uma grande carga subjetiva para o avaliador devido aos conteúdos emocionais e expressivos que representam a singularidade e a sensibilidade de cada indivíduo. Nesta perspetiva, o avaliado pode sentir que a avaliação é incompatível com os propósitos, uma vez que o seu trabalho pode não ser verdadeiramente compreendido por quem o avalia.

Em oposição a esta ideia, está a avaliação dos resultados artísticos de acordo com um processo idêntico ao que é utilizado pelas outras disciplinas do currículo. Este método de avaliação é essencialmente utilizado para defender a presença da disciplina artística na escola, na tentativa de a tentar igualar perante as outras. No entanto, incorre-se no erro de utilizar métodos de medida inadequados como testes e exercícios que limitam a resposta e a capacidade criativa dos alunos.

Este panorama de apreciação das artes e do ensino artístico é dominante na sociedade, e mesmo dentro da comunidade educativa mais alargada. Importa pois desfazer mitos e afirmar a importância do ensino artístico na educação completa do ser humano.

O conceito de avaliação na área artística não pode nunca estar restringido somente à atribuição de notas após a conclusão dos trabalhos, deve antes preocupar-se em envolver o aluno de acordo com a sua experiência ao longo do processo de criação.

Pretende-se que a avaliação em artes visuais seja desenvolvida de forma coerente e significativa com o intuito de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, nunca esquecendo de que as boas críticas são bem mais importantes que classificações.

De modo a utilizar boas práticas avaliativas, torna-se importante a aplicação de instrumentos e processos de avaliação que permitam constatar o que os alunos aprenderam e de que modo o programa está a ser posto em prática.

Por esta razão, a avaliação no ensino artístico deve ter em conta todo o processo desenvolvido bem como o produto obtido, possibilitando a valorização e a compreensão das diversas fases do método artístico utilizado.

Neste domínio artístico, devido à ausência de regras e/ou resultados exatos, os alunos são confrontados com momentos que os levam a agir, julgar e avaliar as consequências das suas próprias escolhas de forma consciente e crítica. Partindo deste pressuposto, os momentos avaliativos proporcionados são determinantes para a formação e intervenção dos alunos enquanto cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

5.2. A disciplina de Desenho A

O desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade estética, capacidades importantes para a integração harmoniosa do indivíduo na sociedade, está contemplado nas finalidades das diversas disciplinas que integram o Ensino Artístico de modo a proporcionar o crescimento da inteligência artística. Uma dessas áreas corresponde à disciplina de Desenho A que se traduz numa “forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, (que) atuam na aquisição e na produção de conhecimento”. (Ramos et al., 2001, p.3)

A disciplina de Desenho A é entendida como produto de uma ação criadora e de uma execução técnica que permitem alargar o leque de conhecimentos e experiências dos alunos.

De acordo com o programa de Desenho A – 10º ano do ensino regular, do Ministério da Educação, compreende-se 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. Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interação cultural.” (Ramos et al., 2001, p. 3)

Ainda mencionando o programa de Desenho A, esta disciplina do ensino artístico procura criar um espaço aberto e dinâmico onde se desenvolvem atividades de forma a “propiciar e fomentar uma interação equilibrada entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento e dos saberes” (p.9) para que o aluno desenvolva as competências necessárias ao domínio de um conjunto de meios teóricos e operacionais, coerentemente ligados, suscetíveis de organizarem melhor o seu projeto de trabalho. Esta metodologia permite a “assimilação e a consolidação operativa dos conteúdos” (p.9), promovendo assim “uma aprendizagem baseada na diversidade de experiências e atividades, com recurso a diferentes meios, a diferentes processos de trabalho e a diferentes materiais” (p. 9).

Ao analisar o programa da disciplina, compreende-se, através da descrição das suas finalidades e dos seus objetivos, a importância do Desenho no ensino artístico específico, mas entende-se também que define uma diversificação de estratégias orientadoras para o professor no sentido de:

“- combinar actividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e colectiva;

- combinar actividades de aprendizagem individual com actividades de trabalho em equipa, propiciando, em qualquer dos casos, a reflexão, a troca de experiências e o confronto criativo.” (p. 9)

É importante que o professor não se limite apenas à transmissão de conhecimentos. Tem de ter em conta que cada aluno dispõe de diferentes estilos e capacidades de aprendizagem, interesses, experiências e motivações. Como tal, é esperado que o professor estimule e motive os seus alunos para a aquisição de aprendizagens enquanto indivíduo total e não apenas como contentor de saberes.

Contudo, no mesmo documento orientador, são também sugeridos procedimentos que o professor deverá ter em conta ao longo da relação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem para “promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão e avaliação que realce a responsabilidade individual nos processos de mudança social” (p. 10).

O ensino artístico tem como grande meta a formação de indivíduos com capacidade de comunicar e atuar na aquisição e produção de conhecimento de forma consciente e crítica para que possam interagir nos diversos contextos sociais e culturais.

No que respeita à avaliação, o programa da disciplina menciona que esta é “contínua e integra as modalidades formativa e sumativa” (Ramos et al., 2001, p.11). Formativa na medida em que incide na interação entre professor e aluno no decorrer das aulas de forma a potenciar novas aquisições de acordo com a real perceção do progresso das aprendizagens. Sumativa no sentido em que é possível constatar a evolução do aluno, de acordo com critérios definidos, que servem sobretudo como indicadores de progresso na aprendizagem.

Assim, ao longo dos trabalhos produzidos devem ser consideradas diferentes modalidades de avaliação que permitam a aplicação de diversos instrumentos de avaliação de modo a “desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.” (p.7).

6. Instrumentos de autorregulação em Artes Visuais

À medida que a sociedade progride, temos cada vez mais a perceção do quanto é necessário desenvolver ferramentas educativas que permitam a adaptação a novas realidades. Como tal, na perspetiva de Delors: “à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (1996, p.77)

Não há um estilo de ensino-aprendizagem que possa satisfazer todos os alunos, como tal é importante a introdução de formas diversificadas de ensinar, que possibilitem atingir um leque alargado de formas de aprender. O professor deve estar consciente desta situação e por isso, ao diversificar as suas propostas, está a tornar mais viável o sucesso das suas práticas educativas.

O desenvolvimento e a aplicação de instrumentos de aprendizagem nas práticas educativas têm sofrido adaptações a um ritmo extremamente rápido que posteriormente se refletem em ações, comportamentos e atitudes no quotidiano das nossas atividades diárias.

A tomada de consciência sobre o que se sabe e sobre o que é preciso saber, para assim criar e desenvolver potencialidades pedagógicas, torna-se essencial num mundo onde o conhecimento está sempre inacabado.

É no sentido de alcançar novas formas de pensar, de compreender e de agir que podemos e devemos utilizar essas mudanças na construção do conhecimento através de uma pedagogia construtivista.

Não podemos também deixar de referir a importância do papel desempenhado pelo professor no processo ativo da aprendizagem, pois é ele quem programa e organiza as atividades, recorrendo a instrumentos e procedimentos, através dos quais os alunos desenvolvem o sentido de reflexão crítica ao longo do processo de aprendizagem. É por isso necessário que o professor se mantenha atualizado na diversidade de recursos, estratégias e metodologias de trabalho que tem à sua disposição, pois só assim poderá integrar estas ferramentas na sala de aula e manter os alunos motivados para a aquisição de conhecimentos e técnicas favoráveis ao desenvolvimento da atitude crítica ao longo do processo pedagógico.

Esta realidade educativa permite que os alunos possam controlar e autorregular o seu próprio processo de aprendizagem através de uma atitude ativa. Só desta forma, os alunos podem desenvolver as capacidades necessárias para analisar criticamente os processos desenvolvidos e os produtos alcançados, consciencializando-os para uma atitude reflexiva e autónoma com vista à melhoria e qualidade das aprendizagens efetuadas.

Neste sentido, é importante salientar que a introdução de diferentes estratégias na educação só faz sentido se se estabelecer um sistema de trocas de informação e conhecimentos, favorecendo uma participação mais consciente e participativa entre quem aprende e quem ensina (Leite e Fernandes, 2002).

A necessidade de adequar estratégias e instrumentos de avaliação abrange todas as áreas de aprendizagem, independentemente de incidir numa vertente mais prática, teórica, ou até na conjugação dos dois procedimentos.

O ensino artístico, com a complexidade que lhe é inerente e com todas as suas especificidades, comporta em si um conjunto de características que permite a aplicação de meios práticos e conceptuais suscetíveis de desenvolver uma prática reflexiva inteligente.

Perante a diversidade de instrumentos e procedimentos aplicáveis à avaliação no ensino artístico, iremos analisar com maior detalhe a ferramenta de trabalho, o portefólio. Esta ferramenta, utilizada em contexto educativo, permite visualizar processos e produtos, no sentido em que todos os registos sejam objeto de análise e reflexão posterior.

6.1. O portefólio enquanto instrumento de aprendizagem progressiva

O conceito de portefólio apresenta um grau polissémico que se caracteriza pela vasta possibilidade de suportes e representações concretizados ao longo de um período de tempo, mediante o contexto em que é aplicado e com as funções que se pretendem realizar.

Inicialmente a função atribuída ao portefólio consistia apenas em guardar, transportar e/ou arquivar documentos nas mais diversas atividades artísticas, económicas ou comerciais. Contudo, esta modalidade sempre apresentou uma forte ligação ao campo das artes, uma vez que permite a compilação de trabalhos que demonstram e comprovam as capacidades artísticas do autor.

A ideia de que o portefólio se limita apenas à coleção dos trabalhos realizados é considerada insuficiente por Sá-Chaves (2005). Para esta autora, este instrumento de trabalho:

“deve reflectir globalmente o percurso do estudante, não se limitando aos aspectos cognitivos do seu trabalho, mas incidindo igualmente nos aspectos de natureza afectiva, ser um instrumento de diálogo contínuo entre o estudante e o professor, elaborado sobre a ação, na ação e para a ação, partilhado em tempo útil de modo a facilitar a interpretação das realidades vividas e sentidas, a auto-reflexão e as tomadas de decisão mais congruentes para os contextos nos quais o processo de desenvolvimento ocorre.” (p. 163-164)

Apesar de se tratar de um recurso que inicialmente não foi desenvolvido para fins educacionais, as suas características demonstram importantes benefícios para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e reflexivas através da ligação da ação com a experiência.

A sua utilização pode inclusive contribuir, de forma decisiva, para recriar processos de aprendizagem onde se desenvolve a consciência do “aprender a aprender” (Sá-Chaves, 2002) nas diversas áreas curriculares de ensino. Além de ferramentas mais participativas e colaborativas, se bem utilizadas, podem promover um processo de trabalho onde o aluno e

o professor estabelecem um diálogo que possibilita ao aluno a construção de aprendizagens e a estimulação do seu pensamento crítico e reflexivo.

As autoras Leite & Fernandes (2002, p.62), com base em Coelho, Ana C. (2000, p.60) referem um conjunto de vantagens proporcionadas pela utilização do portefólio, que permitem ao aluno:

- “estimular o pensamento reflexivo;
- contribuir para a reflexão dos alunos acerca do seu próprio trabalho e avaliação;
- estimular a participação ativa dos alunos no processo de avaliação;
- privilegiar o carácter positivo da avaliação, uma vez que os alunos têm mais possibilidade de mostrar os seus conhecimentos e evidenciar o desenvolvimento da sua autonomia;
- contribuir para melhorar a auto-estima dos alunos;
- conduzir a uma aproximação entre o que se ensina, o que se aprende e o que se avalia;
- favorecer a identificação dos progressos e das dificuldades dos alunos;
- contribuir para que os alunos tomem consciência do conhecimento que possuem (metacognição).”

No campo pedagógico, mais concretamente na área artística, o portefólio constitui uma nova abordagem que procura responder com eficácia aos múltiplos desafios do processo de ensino-aprendizagem com vista a formar sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes (Hernandez, 1998); características que os modelos tradicionais não alcançam devido à sua natureza redutora e rígida.

Torna-se essencial que o aluno possa “descobrir que (os) seus saberes podem e devem ser expressos por todas as linguagens que a criatividade humana explorou” (Antunes, 2002, p.44). Nesta perspetiva, a utilização do portefólio pode ser utilizado como recurso de aprendizagem ao conduzir o aluno para um caminho de descoberta de saberes.

A utilização de portefólios apresenta grandes potencialidades pedagógicas nos processos de ensino que levam ao desenvolvimento das competências artísticas. Aos alunos é dada a possibilidade de refletir e avaliar quer o seu trabalho, quer o dos seus colegas, ao mesmo tempo que compreendem que há diferentes respostas para os trabalhos propostos nas artes visuais.

Além das evidências da produção artística de trabalhos que traduzem a capacidade técnica, expressiva, criativa e criadora do aluno, este dispositivo possibilita também a autorreflexão contínua sobre o processo e o progresso na aprendizagem com o intuito de desenvolver a autonomia e a tomada de consciência dos métodos de raciocínio.

Durante o processo de desenvolvimento do portefólio evidenciam-se também as dinâmicas utilizadas na sala de aula com vista à evolução do aluno. O acompanhamento do professor através do constante *feedback* e do diálogo que se estabelece entre os dois intervenientes permite ao aluno obter orientações e comentários concretos para a sua progressão na aprendizagem. Outro aspeto a considerar é a possibilidade de partilhar e

consultar os portefólios dos colegas e estabelecer momentos de reflexão em grupo para fomentar a construção conjunta do conhecimento. Todas estas estratégias, aliadas à divulgação dos trabalhos desenvolvidos para a comunidade escolar contribuem para uma maior motivação e envolvimento do aluno.

Assim, o desenvolvimento deste instrumento na disciplina de Desenho A assume especial importância na medida em que promove e valoriza os princípios que enformam o paradigma educativo.

O portefólio consiste numa ferramenta de avaliação formativa em crescente desenvolvimento (Sá-Chaves, 2005) que permite ao professor a conceção da formação e avaliação dos alunos, constituindo também um excelente instrumento de autoconstrução e autorregulação das aprendizagens e da prática da autoavaliação.

Perante esta abordagem sobre as potencialidades do portefólio, na medida em que reflete o processo mas também os resultados de aprendizagem dos alunos, é possível constatar duas conceções de avaliação que se complementam, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Através deste instrumento pedagógico é possível contribuir para as práticas de autoavaliação onde o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação que lhe permite avaliar processualmente o seu progresso e aquilo que foi efetivamente aprendido à medida que toma consciência do seu processo de construção do conhecimento.

Enquanto modalidade de avaliação o portefólio proporciona a regulação das práticas pedagógicas dos alunos pois promove a capacidade destes refletirem consciente e continuamente sobre a sua prática e sobre o caminho percorrido.

Nesta perspetiva, o portefólio enquanto modalidade de avaliação permite e estimula a aprendizagem ativa e participativa do aluno, características fundamentais para a construção do seu próprio conhecimento.

6.1.1. A dimensão reflexiva do portefólio

O ser humano é por natureza reflexivo. Como tal, na atualidade das práticas e em especial nas de âmbito educativo, pretende-se que a dimensão reflexiva decorra a par com a experiência da ação para permitir adotar uma postura reflexiva permanente entre o saber e o saber-fazer que possa conduzir o aluno à aprendizagem e ao desenvolvimento da sua autonomia.

Com a aplicação de novas estratégias de ensino:

“Vão ficando para trás as lembranças de professores que ensinavam exclusivamente história ou geografia, língua portuguesa ou matemática. Urge revolucionar esse sistema, e talvez uma alternativa seria levar todos os nossos alunos a adquirir, além dos conteúdos curriculares específicos de cada disciplina, algumas qualificações essenciais para a vida, como saber pensar, saber falar, saber cheirar, saber ouvir, saber ver, saber fazer e muitos outros saberes. Essa revolução, desculpe a metáfora, corresponde a ensinar o aluno a andar antes de fazê-lo correr, invertendo um sistema que, colocando todos a correr, marginaliza os que não chegam à frente.” (Antunes, 2002, p. 47)

Independentemente dos processos ou dos instrumentos pedagógicos que se utilizem é imprescindível ter consciência da importância em desenvolver, em simultâneo com as capacidades cognitivas, as capacidades reflexivas dos alunos.

De acordo com Sá-Chaves, “a reflexão é (...) um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objectivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações.” (2009, p.14)

Através da análise e da reflexão de práticas, é possível proporcionar ao aluno diferentes formas de pensamento, de compreensão e de ação mediante uma diversidade de estratégias que permitem, de forma permanente, reconstruir mentalmente o seu desempenho e reforçar as aprendizagens que daí decorrem.

O portefólio, enquanto instrumento de estimulação e como fator de ativação do pensamento reflexivo (Sá-Chaves, 2009), constitui um processo de organização e enriquecimento conceptual, características necessárias para que o aluno possa assumir um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Este princípio remete-nos para as características já anteriormente enunciadas na obra de Paulo Freire, na qual defende que o aluno não pode ser considerado um depósito/contentor de saberes mas antes como um sujeito ativo, que através da construção e reconstrução do conhecimento consegue estimular e desenvolver a sua consciência crítica e reflexiva. Desta forma, o conhecimento incorpora-se verdadeiramente no processo pedagógico em que o aluno assume controlo e consciência do seu crescimento intelectual e pessoal.

A prática reflexiva no contexto educativo possibilita ao aluno ter momentos que contribuem para o desenvolvimento do pensamento sobre as suas práticas, onde lhe é dada a oportunidade de rever acontecimentos e práticas para a construção, reconstrução e reelaboração de conhecimento ao longo das diversas etapas do processo de ensino-aprendizagem.

Esta reflexão apresenta um potencial transformador do indivíduo e da sua prática, refletindo-se na produção do conhecimento e na construção pessoal que permite o desenvolvimento contínuo e a preparação necessária para ser um agente transformador da sociedade, tal como Dewey enunciava.

Contudo, apesar de todas as vantagens associadas às novas formas de aprendizagem através da utilização do portefólio, é necessário ter em conta determinados aspetos importantes, nomeadamente a atitude do aluno face a esta vertente de carácter reflexivo. Perante o desinteresse ou até mesmo a recusa em analisar e refletir continuamente o seu trabalho incorre na possibilidade de se tornar num indivíduo que não procura soluções próprias de acordo com as suas convicções e experiências, aceitando a realidade instituída e as soluções definidas por outros.

É portanto imprescindível ensinar os alunos a serem conscientes, proficientes e críticos através de ferramentas que lhes permitam consolidar e colocar em prática os saberes emergentes da prática educativa.

A elaboração do portefólio permite registar as diferentes dinâmicas inerentes ao processo de aprendizagem do aluno e quando “terminados, constituem *peças únicas*, cuja singularidade se traduz no carácter particular das vivências nele descritas e refletidas, no quadro de referências pessoais que balizou tal reflexão, no leque de interpretações que, conjuntamente, supervisor e supervisionado souberam tecer ao estilo pessoal que, a cada qual, permitiu crescer, para que, naturalmente pudessem vir a afastar-se.” (Sá-Chaves, 2009, p.16)

Capítulo II – Problemática e metodologia

1. Problemática e questão de partida

As instituições de ensino privilegiam essencialmente o desenvolvimento cognitivo do aluno através de um plano estruturado de ensino-aprendizagem centrado nas metas de aprendizagem. No entanto, com as grandes transformações que se têm feito sentir na sociedade, a mera transmissão do conhecimento torna-se insuficiente para dar resposta às suas constantes renovações e desafios emergentes.

A reforçar esta ideia, Freire fala da “... importância do papel do educador, o mérito da paz com quem viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo.” (2007, p.26-27)

Pretende-se, desta forma, que o professor faculte o maior número de experiências que permitam ao aluno estimular e direccionar a sua aprendizagem através do desenvolvimento da sua capacidade crítica. Tal como Pacheco refere “... a aprendizagem ao longo da vida... é um processo de recontextualização do currículo e da avaliação no sentido de lhes conferir mais instrumentação técnica, com vista à melhoria de performance...” (2011, p.87)

Neste sentido, a problemática que serviu de base para este estudo está relacionada com a consideração das potencialidades do portefólio como instrumento facilitador para o desenvolvimento da dimensão reflexiva dos alunos e para a apropriação e construção de conhecimento ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

No campo artístico, nomeadamente na disciplina de Desenho A, além do ensino e aprofundamento das competências expressas no programa, existem situações de aprendizagem mais abrangentes que necessitam de ser trabalhadas pois são importantes e válidas na formação do indivíduo. Como tal, pretende-se desenvolver nos alunos a capacidade crítica e reflexiva face às experiências, vivências e à múltipla informação envolvente com vista ao seu enriquecimento global.

Neste contexto, é importante valorizar determinados instrumentos de aprendizagem progressiva em ambiente escolar que possam fomentar a prática do desenvolvimento reflexivo.

Este paradigma supõe, então por parte dos alunos, um ensino mais ativo em que o portefólio assume um papel importante, constituindo uma possibilidade do aluno sistematizar e organizar as suas aprendizagens, ao mesmo tempo que analisa e reflete sobre os objetivos por eles efetivamente alcançados.

Parece-nos, no entanto, que apesar do potencial educativo apresentado pelo portefólio enquanto estratégia formativa e de reflexão, este recurso de aprendizagem pode não estar a ser devidamente reconhecido e potenciado nas práticas educativas.

Salientando as potencialidades pedagógicas do portefólio, a problemática deste projeto centra-se na seguinte questão:

De que modo a prática do pensamento reflexivo dos alunos, através da elaboração do portefólio como instrumento de aprendizagem progressiva, interage com os processos e práticas educativas em aulas de Desenho A do ensino secundário?

2. Objetivos do estudo

O trabalho de investigação está centrado nas práticas desenvolvidas pelos alunos do 10º ano na disciplina de Desenho A e tem como objetivo averiguar se a utilização do portefólio se traduz numa mais-valia para o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem.

Para respondermos ao problema identificado, são formulados os seguintes objetivos:

- Identificar e reconhecer o benefício da reflexão ao longo do processo de ensino-aprendizagem para a melhoria dos resultados escolares na disciplina;
- Analisar as conceções e as práticas de trabalho dos alunos na disciplina de Desenho A, a partir da análise das reflexões que compõem os portefólios;
- Analisar o portefólio enquanto recurso educativo promotor de reflexividade.

3. Metodologia de investigação

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

Atendendo às características do problema inicialmente colocado, a investigação a desenvolver tem como objetivo analisar informações que remetem para o paradigma qualitativo, complementado com uma componente quantitativa.

A utilização destas duas metodologias distintas pretende articular a análise documental dos relatórios integrantes do portefólio realizado pelos alunos com os dados obtidos no questionário. Desta forma, pretende-se relacionar os dados de modo a permitir a coerência com o objeto de investigação e garantir a validade da investigação em estudo.

3.1. Métodos e técnicas de investigação utilizadas

No desempenho descritivo da investigação sobre a temática apresentada, o investigador assume uma ação participante na situação que está a ser estudada de forma a tentar compreender, interpretar e refletir sobre os resultados obtidos.

Como método de trabalho é realizada a investigação participativa, que é desenvolvida através da:

- leitura e análise de bibliografia relacionada com a temática de investigação;
- análise e comparação da informação presente nos relatórios incluídos no portefólio, durante os três períodos letivos;
- aplicação e análise do inquérito por questionário aos alunos da turma.

Estes indicadores têm como objetivo verificar se os resultados obtidos respondem à questão inicialmente levantada para a consecução do trabalho.

Relativamente às técnicas que possibilitaram este estudo, importa referir as que nos parecem mais indicadas, no sentido de compreender se as práticas adotadas na disciplina de Desenho A são conducentes ao desenvolvimento reflexivo dos alunos da turma em estudo.

Parte dos dados aqui presentes foram recolhidos através da análise dos relatórios elaborados pelos alunos durante os três períodos letivos. A estes dados acresceu informação mais objetiva por meio da aplicação de um inquérito por questionário, durante o mês de junho de 2013, a uma turma do 10º ano do curso Científico Humanístico de Artes Visuais.

3.1.1. Análise documental

A análise documental traduz-se num instrumento que pode enriquecer o trabalho de investigação, pois permite obter e recolher informações diversificadas que aprofundam e fundamentam os diversos campos da temática em estudo.

A presente investigação centra-se na análise do relatório escrito, que acompanha o conjunto de trabalhos (portefólio) produzidos pelo aluno ao longo do ano letivo, na disciplina de Desenho A. Os relatórios são redigidos pelos alunos no final de cada período letivo, onde descrevem e refletem sobre o seu percurso individual.

Através da análise de conteúdo dos relatórios reflexivos dos alunos, pretendemos aferir a pertinência destes nas práticas educativas como instrumento facilitador para a aprendizagem.

As ideias e os conteúdos comuns aos vários sujeitos são apresentados mediante a citação de excertos narrados pelos alunos e funcionam como eixos orientadores para o desenvolvimento do trabalho de investigação. A informação recolhida representa e fundamenta os diversos parâmetros em estudo de forma a permitir ao leitor uma informação clara e o mais objetiva possível.

3.1.2. Inquérito por questionário

No desenvolvimento da investigação, especialmente nas ciências de educação, existe a necessidade de recolher dados mais objetivos e facilmente quantificáveis. Neste sentido, foi realizado um inquérito por questionário que permitiu complementar e aprofundar os dados apresentados nos relatórios.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), o inquérito por questionário é um dos métodos mais frequentes para se proceder à recolha de dados num trabalho de investigação.

Como instrumento de desenvolvimento do inquérito, temos o questionário que permite obter dados referentes aos diversos aspetos em estudo, mediante a elaboração e aplicação de perguntas organizadas a um grupo representativo da população em estudo. A formulação das perguntas pretende ser objetiva, clara e organizada, de forma a ir ao encontro dos objetivos definidos para o estudo, bem como às características dos inquiridos através de uma linguagem pertinente e acessível ao público-alvo.

O questionário (Apêndice I) a que se reporta este estudo regista a opinião do aluno e fá-lo refletir sobre o processo de aprendizagem a que esteve exposto, tendo sido salvaguardada a sua identificação para não colocar em causa a credibilidade da investigação.

O inquérito por questionário aplicado aos alunos, no final do ano letivo, tem início com uma breve nota introdutória com instruções claras sobre o seu preenchimento e é constituído por diversas perguntas fechadas (total de 18 itens) para obter dados objetivos e de natureza quantitativa.

Com vista ao desenvolvimento deste estudo, o questionário é estruturado de acordo com as seguintes dimensões:

- Dimensão 1 – Aprendizagem (3 itens);
- Dimensão 2 – Desenvolvimento pessoal (6 itens);
- Dimensão 3 – Partilha de experiências (5 itens);
- Dimensão 4 – Consciencialização do percurso desenvolvido (4 itens).

Para cada dimensão em análise são aprofundados diversos itens relacionados com a sua temática, de forma a facilitar a sistematização dos resultados para posterior análise.

Perante cada item o inquirido seleciona a opção que melhor corresponde à sua opinião, assinalando o grau de concordância ou discordância face às questões apresentadas.

Para tal, é apresentada a escala de preenchimento que apresenta uma série de cinco proposições (discordo, discordo parcialmente, não concordo nem discordo, concordo parcialmente, concordo).

Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
①	②	③	④	⑤

Tabela 1 - Escala numérica de preenchimento do questionário.

4. Caracterização do contexto e dos participantes do estudo

A aplicação deste estudo foi realizada numa escola pertencente ao meio urbano, na zona centro do país. Trata-se de uma turma do 10º ano de escolaridade do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

A turma é composta por vinte e três alunos, sendo dezassete raparigas e seis rapazes, com uma média de idades inferior a dezasseis anos. Apenas uma aluna tem mais de dezoito anos.

A maior parte dos alunos da turma não reside na zona urbana da escola, isto é, próximo desta; muitos residem nas zonas rurais circundantes. Alguns alunos provêm de famílias economicamente desfavorecidas, pois onze dos alunos da turma usufruem de apoio social (ASE), seis no escalão A e cinco no escalão B.

Não há nenhum aluno ao abrigo do decreto 3/2008 (Ensino Especial), no entanto, alguns alunos parecem ter dificuldades/limitações no processo de ensino/aprendizagem, talvez em parte por falta de apoio em contexto familiar e também devido à falta de maturidade que manifestam.

As disciplinas que fazem parte do currículo, neste ano letivo, são: Português, Inglês, Filosofia, Desenho A, Geometria Descritiva, História da Cultura e das Artes e Educação Física.

A turma é calma, no entanto, alguns alunos revelam pouca concentração o que por vezes dispersa os colegas. São curiosos, trabalhadores, acatam pacificamente as recomendações. O facto de a turma estar desdobrada em turnos na disciplina de Desenho A

facilita o ritmo de trabalho e proporciona um acompanhamento dos trabalhos mais próximo e eficaz.

Na turma há um aluno repetente que apesar das boas capacidades que tem, não as aproveita totalmente. Contudo apresenta bons resultados devido ao seu método de trabalho muito próprio.

Trata-se de uma turma bastante simpática e agradável. São alunos expansivos, comunicativos e participativos.

5. Dinâmica das aulas de Desenho A

Esta secção do capítulo visa a descrição e caracterização sucinta da dinâmica das aulas de Desenho A, ao longo da prática de ensino supervisionada no Ensino Secundário em Artes Visuais, a qual deu origem ao contexto em estudo.

Ao longo das aulas da disciplina de Desenho A, os alunos fazem a aplicação prática dos conteúdos, articulando a realidade prática e o conhecimento teórico numa perspetiva de integração do trabalho manual e do trabalho intelectual. Deste modo, pretende-se promover nos alunos uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O conjunto dos trabalhos produzidos pelos alunos corresponde ao seu portefólio a ser sujeito a avaliação. Para complementar esta estratégia de ensino-aprendizagem, no final de cada período letivo, é pedido aos alunos que redijam um relatório individual com uma reflexão sobre a trajetória do seu desempenho e do seu processo de trabalho.

Através deste método de trabalho, os alunos vão ter momentos de análise e reflexão sobre o trabalho que foi realizado e de que forma foi construído. Assim sendo, pretende-se desenvolver momentos que ajudem o aluno a refletir sobre o seu processo de trabalho e sobre os resultados atingidos no sentido de os melhorar. É também importante realçar que o relatório não incide apenas nos produtos finais mas essencialmente na evolução do processo crítico, no interesse e projeção do aluno no seu trabalho.

Assim, a avaliação será formativa sendo realizada através da observação e análise dos diferentes processos de ensino-aprendizagem com o objetivo de procurar e detetar dificuldades sentidas e apoiar, orientar e resolver problemas no momento em que surgem.

Capítulo III – Apresentação, análise e discussão dos resultados

1. Apresentação do conteúdo dos relatórios da disciplina de Desenho A

Em seguida são transcritos alguns excertos das citações, presentes nos relatórios, que compõem os portefólios dos alunos de uma turma do 10º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, ao longo dos três períodos letivos.

A identificação de cada aluno é representada por letra maiúscula, seguida de um algarismo que corresponde ao período letivo a que respeita a citação.

No que diz respeito à vertente da aprendizagem, os alunos identificam e tomam consciência das dificuldades sentidas, mediante a análise reflexiva ao longo do processo de ensino-aprendizagem, tal como referem as seguintes reflexões contidas nos seus relatórios:

“Neste período tive imensa dificuldade na realização do trabalho com a técnica da aguada com tinta-da-china porque não conseguia controlar a quantidade de água no pincel.”

Aluno C2

“Neste período tive grandes dificuldades em ambos os trabalhos.” Aluno H2

“Ao longo do trabalho encontrei algumas dificuldades mas tentei sempre superá-las.”

Aluno E3

“Consegui perceber a ideia de como utilizar a linha (enquanto elemento estrutural da linguagem plástica), mas o resultado final do trabalho não ficou muito bom, nem correspondeu às minhas expectativas. Tenho que me esforçar e insistir mais.” Aluno H2

“A minha maior dificuldade foi fazer o claro-escuro do meu trabalho (...).” Aluno C1

Sendo uma turma de 10º ano que está a iniciar o seu percurso no curso de Artes Visuais, é notório que os alunos se encontram numa fase de adaptação e assimilação para a aquisição de competências práticas e técnicas relacionadas com a atividade artística.

Através do conteúdo dos seus relatórios são visíveis as expectativas, as exigências e até algumas surpresas perante as suas capacidades artísticas e os resultados obtidos.

“Foi o meu primeiro trabalho a valer e acho que correu bem apesar de não ter ficado como desejava.” Aluno U1

“Eu sei que sabia desenhar, e é uma coisa que eu gosto de fazer, mas não sabia que conseguia desenhar tão bem (claro com a ajuda do professor!).” Aluno Z1

Os alunos têm a perfeita noção que estão no início de um longo processo de aprendizagem, no qual o **Aluno S1** refere que “ainda estou a aprender a fazer.”

Através da reflexão sobre o trabalho desenvolvido, constatamos que os alunos não se separam do processo de aprendizagem quando o finalizam. As aprendizagens e as noções sobre os trabalhos realizados anteriormente assumem uma continuidade na construção e desenvolvimento que se projeta no trabalho seguinte com o objetivo de ultrapassar as suas dificuldades e melhorar cada vez mais o seu desempenho.

“A técnica em questão foi difícil de entender, e não foi algo que me surgiu naturalmente, mas o trabalho anterior ajudou-me bastante para que conseguisse fazer um bom trabalho.” **Aluno E2**

“As técnicas que aprendi nos trabalhos anteriores fizeram com que tivesse mais facilidade em compreender o que se pretendia com este trabalho (...).” **Aluno S3**

“Depois de várias experiências consegui fazer o trabalho e melhorar a minha técnica.” **Aluno E2**

Constatamos com estas reflexões, que os alunos estão constantemente a construir e a autorregular as suas aprendizagens, estabelecendo objetivos claros para delinear o seu crescimento na aquisição e desenvolvimento de competências.

Ainda no grupo de alunos em estudo, verificamos que existe a preocupação do rigor e da qualidade na realização e apresentação dos seus trabalhos, tal como comprovam as citações que se seguem:

“Considero que o meu desempenho durante este período foi bom, pois empenhei-me em desenvolver os trabalhos da melhor forma possível e prestei atenção a todos os ensinamentos proporcionados pelo professor, tentando aplica-los com o máximo de rigor. Fui persistente tentando sempre atingir o meu melhor.” **Aluno T1**

“Ao longo deste ano letivo empenhei-me e concentrei-me ao máximo na realização de todos os trabalhos, assim como nos relatórios. Acho que tanto os trabalhos deste período como os dos outros atingiram um bom nível de qualidade, cumprindo todos os objetivos.” **Aluno F3**

No entanto, o extremo cuidado e exigência de qualidade nos trabalhos, por parte de alguns alunos, traduziu-se no atraso na finalização dos mesmos. Podemos constatar esta situação através das seguintes reflexões dos alunos:

“O processo do desenvolvimento do meu trabalho pode não ter sido o mais indicado porque acabei por demorar mais tempo do que os meus colegas.” **Aluno E2**

“Neste período claramente não consegui acompanhar o ritmo de trabalho dos meus colegas devido à minha metodologia (outro aspeto que tenho que mudar) dado que tive todos os trabalhos atrasados.” **Aluno E3**

“(...) apesar de ter excedido o prazo de conclusão do desenho não foi por falta de trabalho. Acho que devo melhorar os meus métodos de trabalho para uma melhor finalização dos trabalhos.” **Aluno E1**

“Neste trabalho demorei muito tempo por nunca conseguir alcançar o resultado que queria.” **Aluno U1**

Embora cada aluno tenha o seu próprio ritmo de trabalho, é notória a sua preocupação em apresentar os trabalhos concluídos mas com a qualidade que pretendem

atingir. No ponto de vista do **Aluno R1**, a vivência desta situação fez com que *“entrasse em stress algumas vezes.”*

Um outro aspeto relacionado com a evolução da aprendizagem do aluno está inteiramente relacionado com a identificação de erros cometidos na aplicação de técnicas e nos métodos de trabalho. Esta consciencialização possibilita que possam desenvolver os mecanismos necessários para a sua correção e superação das dificuldades.

“Apesar de ter feito o trabalho num suporte diferente (cartolina), acho que consegui atingir um nível bastante bom na composição, na volumetria e no claro-escuro, mas que claramente não foi valorizado devido ao meu erro (má escolha do suporte). Sei que tenho de simplificar as coisas e que sou um aluno que erra por excesso de zelo, mas estes são aspetos em que estou a trabalhar para poder melhorar.” **Aluno E3**

“Na minha opinião, apesar das dificuldades encontradas, consegui dar volta aos erros e fazer com que o meu trabalho se enquadrasse nos objetivos propostos. Acho que consegui um bom resultado.” **Aluno H1**

De facto, os erros identificados refletem o que correu menos bem no processo de trabalho dos alunos, permitindo que estes possam alterar atitudes e métodos de trabalho, no sentido de melhorar a sua aprendizagem. Através do discurso dos alunos, verificamos que estes constataam a sua evolução ao longo do processo de trabalho, nomeadamente na aquisição de competências e no desenvolvimento de metodologias e estratégias de trabalho, tal como é expresso nas seguintes citações:

“Eu reparo na minha evolução desde o início do ano. Já sinto mais prática a desenhar, porém como também tenho desenhado em casa vejo que já sou mais rápida nas tarefas.” **Aluno N2**

“Eu próprio notei uma evolução na minha maneira de desenhar e de ver as coisas, acho que consegui de facto cumprir os objetivos da disciplina. Aprendi novas técnicas que aos poucos me vão tornando num artista melhor e mais completo.” **Aluno F3**

“Este ano letivo foi muito importante para mim como artista, foi um ano do qual eu me orgulho, assim como me orgulho do que já consegui alcançar na disciplina de desenho (...).O meu objetivo é sempre superar-me, evoluir e dar o meu máximo (...), a minha proposta de avaliação para este período é resultante de todo o esforço e dedicação à disciplina.” **Aluno F3.**

De acordo com a consciencialização dos alunos perante os aspetos relacionados com o seu desenvolvimento pessoal, verificamos o esforço de alguns alunos no sentido de desenvolver a sua autonomia e a sua responsabilidade ao longo do processo de ensino-aprendizagem, pois registaram-se diversas afirmações, das quais destacamos:

“Dei o meu melhor (...).” **Aluno C1**

“(...) empenho-me ao máximo no meu trabalho, não deixando que nada me distraia.” **Aluno F1**

“Sinto que me podia ter esforçado muito mais. Sei que sou uma pessoa difícil pois sou teimoso e por isso deveria tentar mudar as minhas atitudes.” **Aluno B3**

“(...) acho que alcancei um nível satisfatório apesar de saber que consigo muito melhor.” **Aluno E3**

Constatamos, através dos relatórios em análise que os alunos adquirem gradualmente a consciência que necessitam de desenvolver a sua autonomia e responsabilidade na realização e no cumprimento das tarefas nos prazos estabelecidos, levando-os a um maior envolvimento e participação nas atividades da sala de aula pois estão conscientes que têm objetivos e prazos para cumprir.

“O professor ajuda-me muito mas é só para eu ficar a perceber melhor.” **Aluno B2**

“Tenho tido o apoio do professor que me ajuda a perceber melhor, mas prometo que não vou pedir tantas vezes a sua ajuda.” **Aluno N2**

Alguns alunos demonstram ter uma personalidade bastante marcada no que respeita às convicções que caracterizam e definem o seu cunho pessoal no campo artístico. Por esta razão, alguns alunos apresentam alguma resistência na aceitação de críticas e/ou conselhos dados pelo professor referentes a aspetos estéticos e técnicos. No entanto, os alunos admitem que este comportamento se reflete nos resultados finais, tal como podemos verificar através desta citação:

“Acho que tive algumas dificuldades em aceitar e seguir as orientações dadas pelo professor, e por essa razão não fiz corretamente as zonas de reflexo e as sombras do desenho.” **Aluno I1**

Através do percurso que o próprio aluno faz, este é confrontado com os resultados das suas próprias escolhas e decisões. Perante as ações e as práticas realizadas, o aluno desenvolve diversas competências, inclusive as que são relacionadas com mecanismos de reflexividade e criticidade que lhe permitem progredir nas aprendizagens e na sua forma de interagir com os outros.

Com os dados apresentados é possível identificar a coexistência de diferentes elementos na narrativa dos alunos, nomeadamente em aspetos descritivos e críticos de intervenção/ação, problematização, reflexão e das dificuldades sentidas sobre a prática e a partir da prática. Deste modo, o registo que expressa a prática pedagógica favorece o enriquecimento das experiências e da produção de conhecimentos nos alunos, conferindo a aplicação de técnicas e saberes desenvolvidos mediante um processo crítico-reflexivo.

2. Apresentação dos resultados dos inquéritos por questionário

Atendendo aos dados recolhidos no questionário realizado a 19 alunos do 10º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e através da sua análise posterior, pretendemos verificar o nível reflexivo de concordância ou discordância em aspetos relacionados com a participação e envolvimento dos alunos na realização do conjunto de trabalhos desenvolvidos (portefólio). Desta forma, pretende-se averiguar se esta estratégia de ensino contribui para tornar os alunos mais conscientes, críticos e reflexivos no seu processo de aprendizagem.

Salientamos que, ao longo do questionário, quando nos referimos ao conjunto de trabalhos realizados (portefólio) estamos também a incluir o relatório reflexivo realizado pelos alunos no final de cada período letivo, que foi anteriormente citado e analisado no presente trabalho.

2.1. Aprendizagem

Na dimensão “aprendizagem” pretende-se verificar a contribuição das práticas reflexivas para a consciencialização e constatação do processo de aprendizagem desenvolvido ao longo do ano letivo.

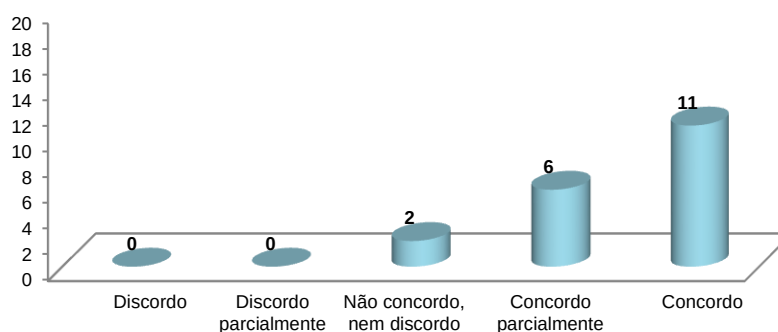


Gráfico 1 – (O portefólio) Ajuda a rever as temáticas abordadas ao longo das aulas.

No gráfico 1, constatamos que dos 19 alunos da amostra, 11 consideram que o desenvolvimento de trabalhos desenvolvidos (portefólio) os ajuda a rever as temáticas abordadas ao longo das aulas. É de referir que nenhum aluno discorda com o item apresentado.

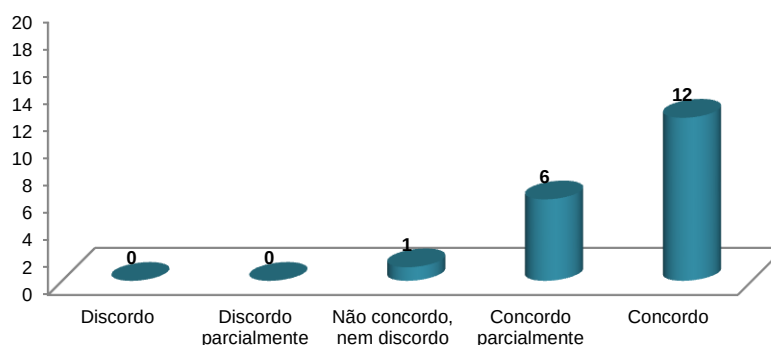


Gráfico 2 – (O portefólio) Ajuda a refletir sobre o processo de trabalho desenvolvido.

Quando questionados se o método de trabalho utilizado (portefólio) os tem ajudado a refletir sobre o processo de trabalho desenvolvido, 12 dos 19 alunos em estudo referem que concordam e 6 dizem concordar parcialmente. Não se obtiveram respostas de discordância face à questão colocada.

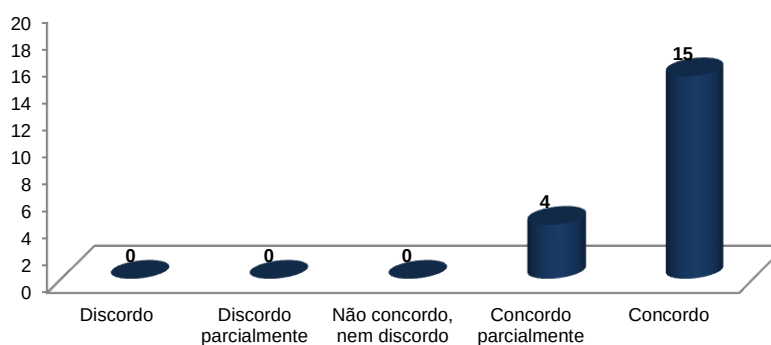


Gráfico 3 – (O portefólio) É um instrumento de avaliação adequado
no contexto da disciplina de Desenho A.

Relativamente aos dados apresentados no gráfico 3, observamos que a grande maioria dos alunos da turma (15 alunos) considera que o portefólio é um instrumento de avaliação que se adequa às metodologias e às práticas desenvolvidas na disciplina. Apenas 4 alunos referem concordar parcialmente.

2.2. Desenvolvimento pessoal

Na análise desta dimensão pretende-se verificar qual a concordância do aluno face aos diversos itens apresentados para a consciencialização de fatores essenciais no processo de aprendizagem.

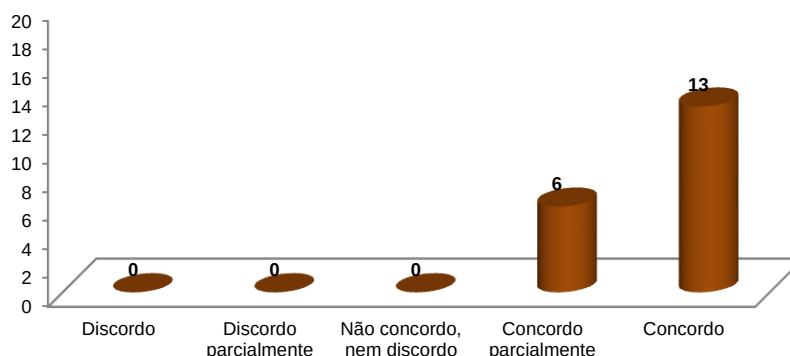


Gráfico 4 – (O portefólio) Estimula a consciencialização das minhas capacidades.

Relativamente à estimulação e consciencialização das capacidades, apuramos pelos resultados apresentados no gráfico 4, que a grande maioria dos alunos concorda que o método de trabalho desenvolvido na disciplina proporciona a real perceção deste aspeto.

Para a amostra em estudo, esta categoria claramente corresponde a uma valorização do processo de trabalho desenvolvido, uma vez que nenhum aluno discorda da questão apresentada.

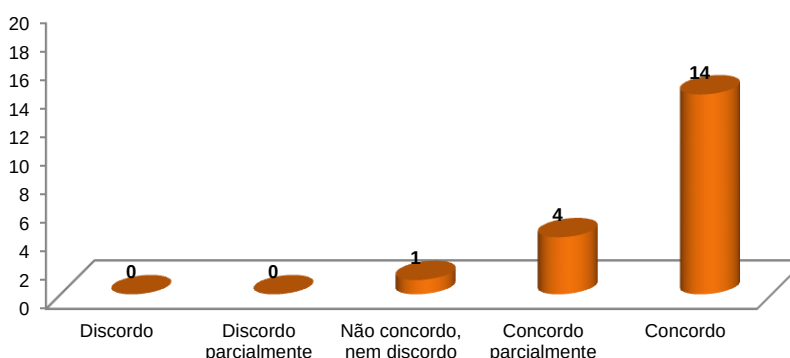


Gráfico 5 – (O portefólio) Estimula a consciencialização das minhas dificuldades.

Através da recolha de dados podemos constatar no gráfico 5 que, para os 14 alunos da turma em análise, a realização do portefólio estimula para a consciencialização das suas dificuldades. Perante a questão apresentada, as categorias “discordo” e “discordo parcialmente” não foram seleccionadas por nenhum aluno.

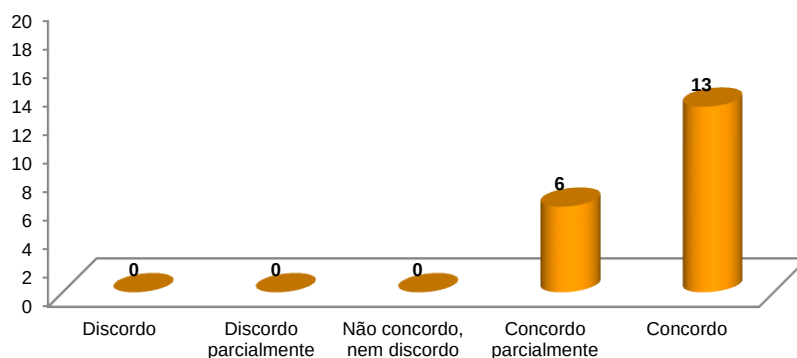


Gráfico 6 – (O portefólio) Estimula a consciencialização dos meus progressos.

Observa-se, mediante a análise do gráfico 6, que os resultados indicam um acentuado nível de concordância dos alunos face às potencialidades do portefólio, uma vez que 13 dos alunos inquiridos concorda que este instrumento de trabalho permite estimular a consciencialização dos seus processos.

É de referenciar que nenhum aluno discorda com a questão apresentada.

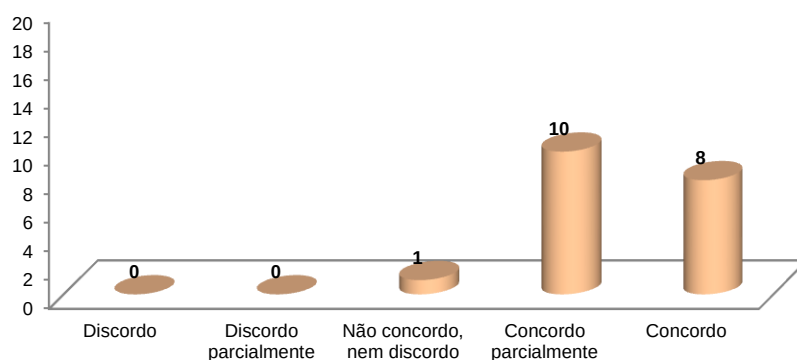


Gráfico 7 – (O portefólio) Estimula o desenvolvimento da minha autonomia.

De acordo com os dados obtidos neste item do questionário, podemos verificar que no que concerne à estimulação do desenvolvimento da autonomia através da utilização do portefólio, 10 dos alunos revelaram concordar parcialmente e 8 concordam plenamente. Os resultados são expressivos, pois não houve registos de quaisquer discordâncias na questão abordada.

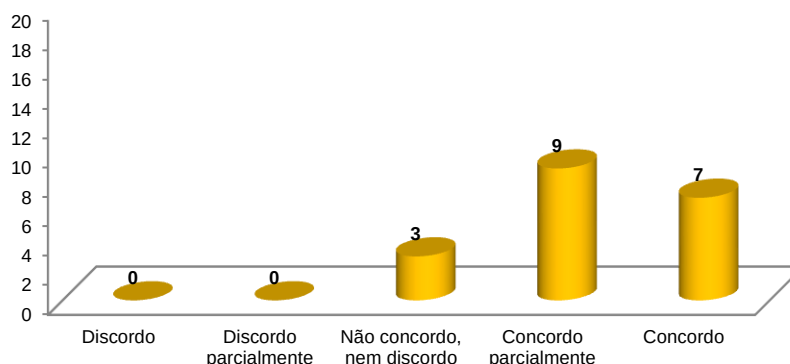


Gráfico 8 – (O portefólio) Aumenta o meu sentido de responsabilidade.

Observa-se no gráfico 8, que há ligeiramente maior incidência na resposta “concordo parcialmente” no que diz respeito ao aumento da responsabilidade do aluno através do processo de trabalho desenvolvido, ou seja, a elaboração do portefólio.

Da amostra em estudo, nenhum aluno discorda da questão apresentada. Contudo, 3 dos alunos inquiridos dizem não concordar nem discordar com este parâmetro analisado.

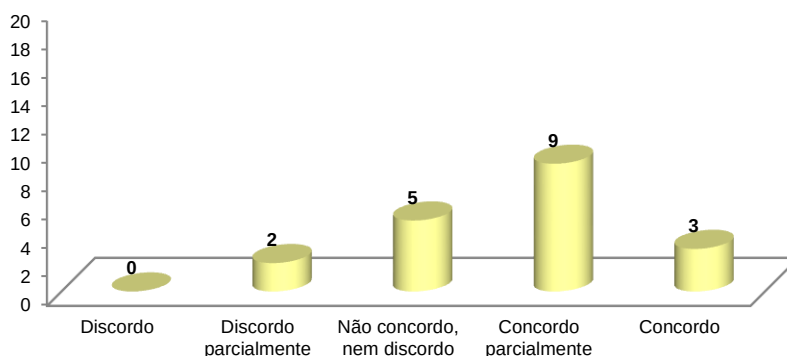


Gráfico 9 – (O portefólio) Aumenta a minha autoestima.

No item relacionado com o aumento da autoestima através da construção do portefólio, que corresponde ao gráfico 9, os dados apresentados referem que 9 alunos “concordam parcialmente”, seguindo-se a opção “não concordo, nem discordo” com a resposta de 5 alunos.

2.3. Partilha de experiências

A dimensão apresentada tem como objetivo explorar o papel do aluno enquanto participante ativo na realização do conjunto de trabalhos desenvolvidos (portefólio).

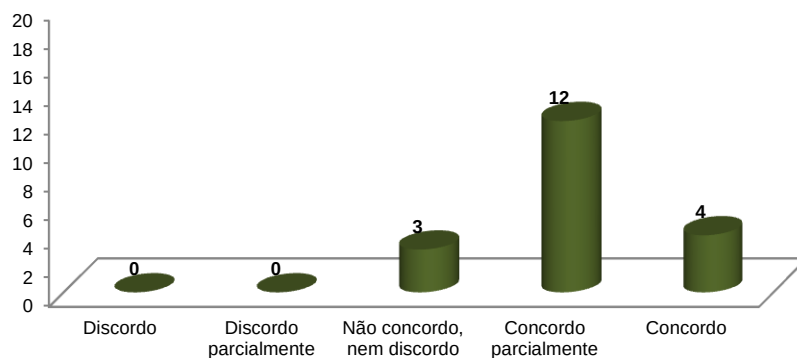


Gráfico 10 – (O portefólio) Proporciona a nossa participação ativa no processo de avaliação.

De acordo com o gráfico 10, é possível notar uma expressão significativa de 12 elementos (dos 19 alunos participantes do estudo) que “concordam parcialmente” no que diz respeito à possibilidade de terem uma participação ativa no processo de avaliação através da utilização do portefólio. Referimos ainda a inexistência de opiniões nos parâmetros “discordo” e “discordo parcialmente”.

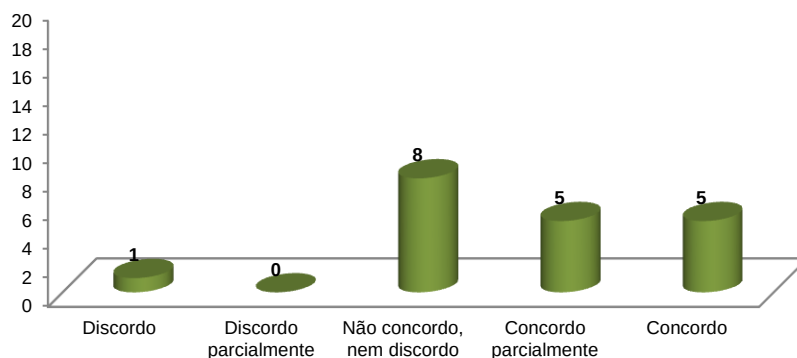


Gráfico 11 – (O portefólio) Proporciona uma maior integração com os meus colegas.

Perante os resultados apresentados no gráfico 11, observa-se alguma diversidade de respostas na questão apresentada. Destaca-se com maior número de respostas (8 alunos) a opção “não concordo, nem discordo”, referente à possibilidade do portefólio favorecer a partilha de experiências, ao permitir uma maior integração com os colegas. Um dos inquiridos discorda com este item.

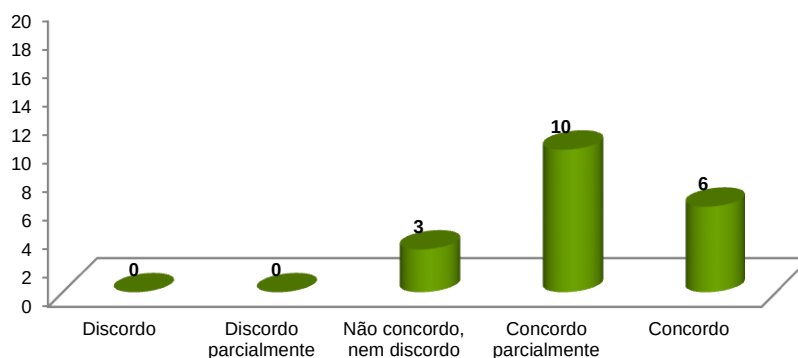


Gráfico 12 – (O portefólio) Proporciona o debate de ideias.

No gráfico 12 há uma significativa parcela de 10 alunos que “concorda parcialmente” que a metodologia utilizada na realização do portefólio permite o debate de ideias ao longo do processo de trabalho. Segue-se a opção “concordo” seleccionada por 6 dos inquiridos no estudo e 3 alunos que dizem não concordar nem discordar.

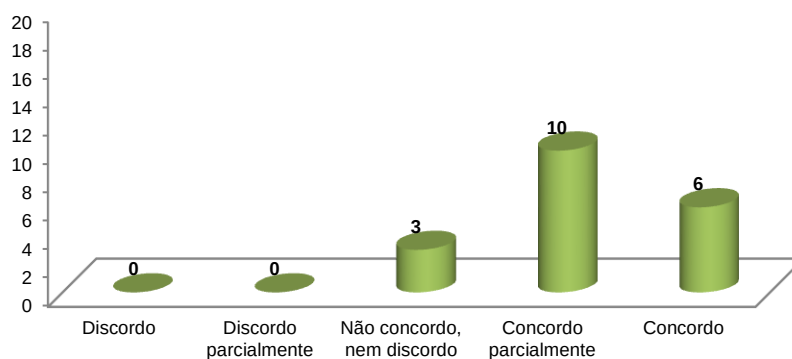


Gráfico 13 – (O portefólio) Permite que as minhas opiniões sejam ouvidas.

Referente ao gráfico 13, este traduz as respostas dos alunos face à possibilidade do portefólio permitir que as suas opiniões sejam ouvidas. Curiosamente observamos que esta questão apresenta exatamente os mesmos resultados do item anterior (gráfico 12).

Com os resultados obtidos, podemos inferir que para estes alunos o debate de ideias e o “ouvir” as opiniões dos alunos estão inteiramente relacionados.

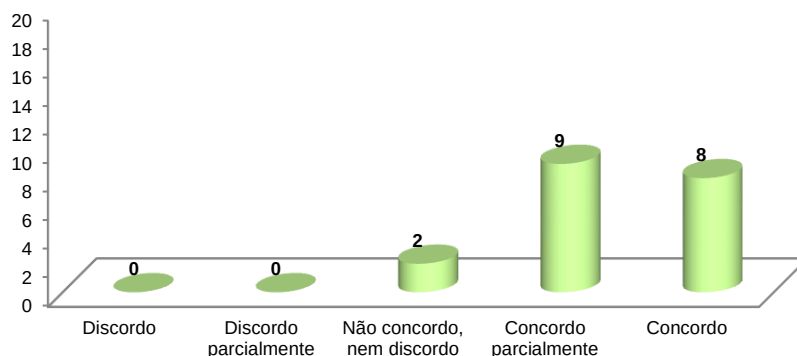


Gráfico 14 – (O portefólio) Permite a consciencialização dos meus pontos fortes e fracos.

De acordo com o gráfico 14, os alunos selecionaram sobretudo as opções “concordo parcialmente” (9 alunos) e “concordo” (8 alunos) no que diz respeito à possibilidade do portefólio permitir consciencializar os pontos fortes e fracos do processo de trabalho ao longo da aprendizagem. Apenas 2 alunos da amostra referiram “não concordar, nem discordar”, e nenhum aluno discorda com a questão em análise.

2.4. Consciencialização do percurso desenvolvido

Nesta dimensão pretende-se explorar o grau de concordância dos alunos face ao processo de consciencialização de atitudes resultantes da construção do portefólio.

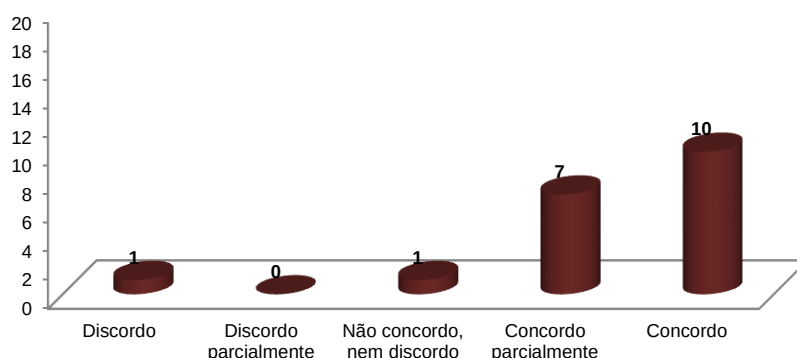


Gráfico 15 – (O portefólio) Incentiva a manifestação de opiniões diferentes.

Quando questionados sobre a possibilidade do portefólio permitir a manifestação de opiniões diferentes, constatou-se que apenas 1 aluno discorda com esta afirmação, sendo que 10 alunos concordam e 7 concordam parcialmente.

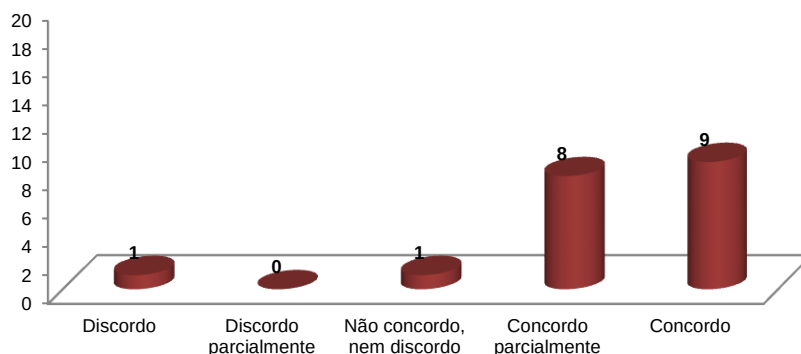


Gráfico 16 – (O portefólio) Incentiva a discussão sobre o processo de aprendizagem.

No que se refere à discussão sobre o processo de aprendizagem proporcionado pelo portefólio, verifica-se que 9 dos inquiridos “concorda”, seguindo-se a opção “concordo parcialmente” por 8 alunos.

Há no entanto a registar a opinião de 1 aluno que discorda quando questionado sobre este tema.

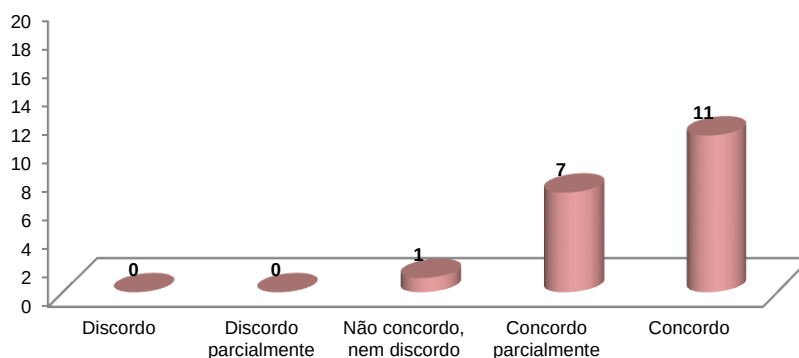


Gráfico 17 – (O portefólio) Possibilita o desenvolvimento de linguagem e termos técnicos específicos da disciplina de Desenho A.

A temática apresentada no gráfico 17, revela que 11 dos alunos inquiridos tem uma opinião de concordância e 7 concordam parcialmente face às potencialidades do portefólio no que respeita ao desenvolvimento de linguagem e termos específicos que a disciplina de Desenho A proporciona. Nenhum dos alunos discorda com a temática apresentada, embora 1 aluno tenha selecionado a opção “não concordo, nem discordo”.

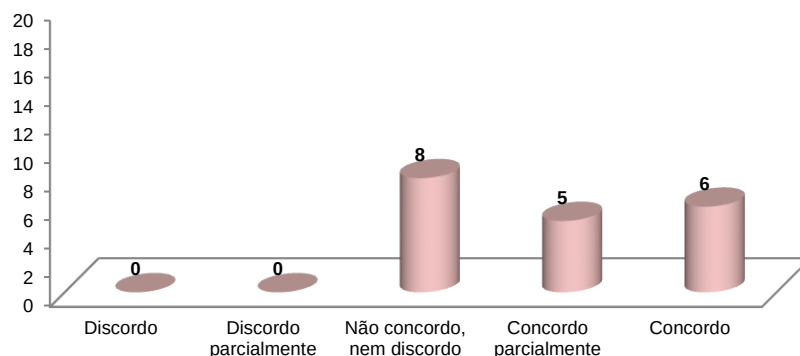


Gráfico 18 – (O portefólio) Possibilita refletir por escrito aquilo que não arrisco dizer em voz alta.

Perante a análise dos dados apresentados no gráfico 18, constatamos que o resultado mais expressivo é representado por 8 alunos que selecionaram a opção “não concordo, nem discordo”. A opção “concordo” foi escolhida por 6 alunos, enquanto a opção “concordo parcialmente” foi selecionada por 5 alunos. Não há registo de opiniões discordantes.

3. Análise e discussão dos resultados apresentados

As práticas de ensino utilizadas em contexto escolar podem ser determinantes para definir uma potencial trajetória dos alunos, pois possibilitam desenvolver diversas competências, nomeadamente de dimensão reflexiva, que permitem preparar o aluno para a vida em sociedade.

Tendo em conta o objetivo definido para o presente estudo e a respetiva questão que norteou a sua realização, foram apresentados e analisados os dados que nos permitiram triangular as informações obtidas.

De acordo com os resultados obtidos no presente estudo é possível ter uma noção mais concreta e realista do processo do trabalho desenvolvido, na disciplina de Desenho A, pelos alunos da turma em estudo. Os relatórios, que são a parte principal do trabalho empírico, permitiram obter o discurso dos alunos ao longo do seu percurso de aprendizagem, enquanto os dados apresentados pelo questionário complementam o estudo apresentado.

Os relatórios, documentos que integram o portefólio, traduzem evidências que permitiram analisar as reflexões dos alunos sobre o processo de desenvolvimento das aprendizagens, através de um processo narrativo.

Perante as citações dos alunos, que traduzem a evolução reflexiva ao longo do seu processo individual de desenvolvimento cognitivo e pessoal, depreendemos que o portefólio, e em particular a reflexão que o acompanha, permitem a estimulação do desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, que por sua vez se traduz na aquisição de competências necessárias a qualquer indivíduo.

Mediante esta análise é possível compreender o modo como os alunos se envolvem na regulação da sua aprendizagem, na construção do seu conhecimento e na forma como superam as suas dificuldades para assim identificar os seus “pontos fortes” e “pontos fracos” relacionados com o seu desempenho.

Verificamos que a capacidade reflexiva e crítica dos alunos contribui para a consciencialização do seu processo de trabalho e que, conseqüentemente se traduz na melhoria dos resultados das práticas educativas. Como tal, através deste método de trabalho, os alunos têm a oportunidade de participar e defender ativamente o seu processo de construção de aprendizagem, revelando-se mais autónomos e responsáveis.

Depreende-se pelos resultados obtidos que os alunos consideram benéfico o contributo do portefólio na aprendizagem de competências, uma vez que permite, simultaneamente, registar e refletir sobre o processo decorrido, representando uma construção de conhecimento numa perspetiva de melhoria contínua e evolução.

Esta perspetiva construtivista reflete o processo de trabalho e a evolução do aluno com o objetivo de verificar a mudança produzida nos alunos no domínio cognitivo com base num processo dinâmico que se aproxima da perspetiva de importantes teóricos, tais como Dewey, Vygotsky e Bruner.

O progresso sentido no domínio das aprendizagens está subjacente à relação que se estabelece entre a ação que decorre e a reflexão que dela se extrai. Denota-se aqui uma aproximação às teorias pedagógicas progressistas onde a experiência educativa incide na expressão *learning by doing* enunciada por Dewey.

Constatamos também que nem todos os alunos apresentaram o mesmo grau de envolvimento na realização deste recurso educativo mas é notório que ao longo do ano letivo houve uma melhoria acentuada que se refletiu no rigor da produção escrita, no conteúdo e na apresentação do relatório.

Na perspetiva da amostra em estudo, apoiada na análise de conteúdo dos relatórios escritos e na apresentação gráfica dos questionários, é possível constatar que a reflexão dos alunos sobre as suas práticas educativas contribui largamente para a consciencialização do seu desenvolvimento pessoal.

Os resultados obtidos permitem ainda verificar o posicionamento dos alunos face à utilização de uma prática reflexiva como fator de desenvolvimento e crescimento pessoal,

que por sua vez permite também consolidar e tornar o aluno mais consciente e responsável pelas suas aprendizagens para assim evoluir enquanto aluno e indivíduo.

Esta investigação centrou-se no estudo de fatores relevantes que permitiram concluir que através do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo é possível promover o desenvolvimento integral de cada aluno, permitindo também melhorar a qualidade das suas aprendizagens.

De facto, verificamos que a implementação e o desenvolvimento de práticas reflexivas além de corroborar para o desenvolvimento cognitivo assumem um papel decisivo para o crescimento pessoal do aluno. Neste sentido, denota-se uma aproximação à génese do referencial freireano ao promover o entendimento crítico no aluno que lhe permite melhorar as suas práticas.

Relativamente ao processo de avaliação, podemos considerar que as práticas reflexivas tornam o aluno mais consciente do seu processo de aprendizagem, uma vez que lhe permitem regular, organizar e esquematizar todas as etapas desenvolvidas e não apenas estar centrado nos seus resultados.

A perspetiva de avaliação, enquanto modalidade formativa que permite observar, recolher dados e refletir continuamente sobre o processo de ensino-aprendizagem, encontra-se integrada nas diversas vertentes do estudo e não independente do processo de aprendizagem.

Com a análise triangulada dos dados da investigação, é possível reconhecer a importância no desenvolvimento e integração das várias dimensões cognitivas no processo de construção do conhecimento que permitem ao aluno assumir um papel ativo, afastando-se do denominado ensino “bancário” referido por Paulo Freire.

A utilização do portefólio é apresentada num contexto de mudança, onde a reflexão ganha cada vez mais destaque e importância no percurso de formação e preparação do aluno.

Neste contexto, a contribuição de diferentes autores, nomeadamente as obras de Freire e Sá-Chaves são essenciais e determinantes na fundamentação do estudo apresentado, uma vez que apontam para a intrínseca relação do desenvolvimento de práticas pedagógicas, com vista à autorregulação das aprendizagens, perante uma prática reflexiva. Relacionam-se, portanto, as conceções de pedagogia crítica, autorregulação das aprendizagens e práticas reflexivas para a produção de saberes através da elaboração do portefólio.

Tendo como referência os relatórios reflexivos dos alunos, que analisam criticamente as suas práticas, é possível constatar as melhorias ocorridas no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos conseguiram melhorar o seu desempenho nos diversos

domínios, permitindo a sua autocorreção ao longo do processo de trabalho. Esta função reguladora das aprendizagens, que vai ao encontro dos princípios abordados por Perrenoud e Hadji, permite que a avaliação possa decorrer de forma contínua e sistemática, privilegiando o processo formativo.

Mediante a utilização e a construção do portefólio os alunos puderam, simultaneamente, registar e refletir sobre o seu processo de aprendizagem na disciplina de Desenho A, permitindo-lhes regular os processos de ensino-aprendizagem. Este instrumento de trabalho, que se identifica também como ferramenta de avaliação formativa, permitiu que os alunos pudessem autoavaliar reflexivamente as suas próprias práticas para melhorar a eficácia das suas práticas.

De acordo com a análise das práticas educativas, em complemento com a perspetiva de Sá-Chaves, o portefólio além de incentivar a reflexão sobre o processo educativo, promove também uma visão abrangente e construtiva das práticas concretizadas, numa perspetiva de melhoria contínua e evolução.

Depreende-se pelos resultados obtidos, que o portefólio é considerado como um instrumento que além de permitir um registo mais ou menos exaustivo de todas as atividades desenvolvidas pelos alunos, integra também uma visão autocrítica do seu desempenho bem como, quando possível, uma visão exterior do mesmo.

Deste modo, parece-nos possível afirmar que este instrumento de trabalho se traduz num bom testemunho das aprendizagens realizadas pelos alunos na disciplina de Desenho A, pois representa como todo o processo foi vivido, refletido e construído. Torna-se também evidente que esta dinâmica promove momentos de reflexão que traduzem o esforço e o empenho individual, contribuindo assim para um melhor desempenho do aluno.

Através da metodologia de trabalho apresentada podemos também constatar a importância da arte no desenvolvimento do aluno pois além de estimular a sensibilidade e a criatividade face ao mundo que o rodeia, tem a capacidade de tornar o aluno mais consciente e crítico face às suas práticas. Deste modo, o aluno enquanto sujeito ativo e autêntico tem a consciência dos seus potenciais e limites ao mesmo tempo que desenvolve a sua capacidade de reflexão e crítica.

Eisner, Hernandez, Efland e Fowler salientam os contributos da arte na educação na medida em que promove a aquisição de competências de resolução de problemas bem como o desenvolvimento da perceção, da expressão e do pensamento crítico.

De facto, mediante a metodologia utilizada pelos alunos neste estudo, verificamos que a natureza prática da disciplina de Desenho A delega ao aluno a possibilidade de concretização das suas aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento de diversas

competências artísticas e, simultaneamente ao fortalecimento do pensamento reflexivo e crítico.

Os resultados obtidos revelam que os alunos facilmente integraram e tiram partido do portefólio enquanto recurso de aprendizagem para a exploração de conteúdos e no processo de construção de conhecimento. Constatamos também que a elevada qualidade técnica e expressiva, bem como uma boa apresentação final do trabalho são objetivos concretos que os alunos desejam atingir. Como tal, a prática reflexiva constitui uma atitude indispensável que ajuda o aluno a pensar e a agir de acordo com os objetivos que deseja alcançar.

Neste estudo, através da análise qualitativa e quantitativa verifica-se a exigência e os benefícios do entrosamento da arte na educação com o plano racional exigido pela sociedade contemporânea, ditando desta forma um ensino cada vez mais distante dos modelos tradicionais.

Assim, os resultados obtidos permitem verificar a importância do portefólio como instrumento de aprendizagem progressiva mediante a prática do pensamento reflexivo dos alunos como fator de sucesso no processo educativo da disciplina de Desenho A.

Considerações finais

Perante uma sociedade em constante mudança e progresso, torna-se fundamental que o ser humano possa aceder a uma educação que lhe permita desenvolver dinâmicas de desenvolvimento das suas capacidades e competências através da implementação de práticas reflexivas.

Assim sendo, as exigências da sociedade e do sistema educativo implicam grandes mudanças no processo de ensino-aprendizagem, onde são apresentados novos requisitos e competências nas mais diversas áreas e domínios comuns a todos os indivíduos. Este paradigma conduziu certamente a um ensino cada vez mais centrado no aluno e na resolução de problemas, mediante a integração de componentes científico-técnicas, deixando para trás uma pedagogia tradicionalista e normativa.

De acordo com a problemática que serviu de base a este estudo pretendeu-se, através da organização estrutural deste trabalho, reconstituir percursos, confrontar leituras e desenvolver novos objetos em torno de situações de aprendizagem.

O presente trabalho procurou dar a conhecer o estudo de práticas pedagógicas de uma turma do ensino secundário, utilizando o portefólio como instrumento de trabalho para estimular o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica. Tratou-se de uma análise de resultados que incidiu no processo construtivo das diferentes dimensões da aprendizagem de modo a dar resposta às mais recentes exigências sociais.

Tendo em consideração a análise dos resultados obtidos, podemos concluir que a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem permite que os alunos tomem consciência das suas representações nas atividades em que estão envolvidos. Desta forma, conseguem identificar as suas capacidades, dificuldades e progressos de forma a encontrar novas soluções de resposta que lhe possibilitam desenvolver mecanismos para melhorar a eficácia da sua ação.

Através dos resultados obtidos, podemos confirmar que as práticas proporcionadas pela utilização do portefólio contribuem para o desenvolvimento do aluno enquanto prático reflexivo da sua ação, onde o aprender a aprender é entendido como condição de desenvolvimento efetivo.

Como fator decisivo da aprendizagem e da mudança, espera-se que a temática aqui apresentada possa contribuir para o desenvolvimento das práticas reflexivas no processo de ensino-aprendizagem, ajudando os alunos a tornarem-se mais críticos, autónomos, responsáveis e coerentes ao longo do seu percurso escolar.

Importa salientar que as reflexões empreendidas neste trabalho pretendem proporcionar o desenvolvimento pedagógico, possibilitando perspetivar novas práticas face ao processo de ensino-aprendizagem em torno de uma das maiores premissas, o

desenvolvimento integral dos alunos como parte integrante da sociedade e da instituição escolar.

Como limitações deste estudo, podemos referir que a seleção da metodologia de investigação utilizada delimitou a análise dos dados obtidos. O número limitado de sujeitos que responderam ao inquérito por questionário, não permitiu generalizar os dados uma vez que não admite a evidenciação clara e alargada do desenvolvimento reflexivo no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das limitações sentidas, esperamos que este estudo possa contribuir para o aprofundamento de abordagens relacionadas com a implementação do portefólio, como instrumento pedagógico, para a estimulação do desenvolvimento reflexivo e cognitivo do aluno.

Uma vez que na presente investigação não foram esgotadas todas as possibilidades de pesquisa que envolvem a problemática apresentada, consideramos pertinente para futuras investigações o desenvolvimento de um estudo que aprofunde os efeitos desta dinâmica de ensino noutras áreas de ensino, nomeadamente em disciplinas de carácter mais teórico.

Uma outra sugestão seria utilizar uma amostra mais abrangente, que incluísse um número maior de alunos, bem como a participação de professores que pudessem relatar as suas experiências perante a utilização deste recurso de aprendizagem, numa perspetiva profissional e de desenvolvimento pessoal.

Bibliografia

- Almeida, J. e Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Antunes, C. (2002). *Novas maneiras de ensinar novas formas de aprender*. São Paulo: Artmed.
- Arends, R. (2007). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbosa, J. e Alaiz, V. (1994). *Caminho percorrido... Percurso a construir...Auto-avaliação – In Fernandes, D. (coord.) (1994), “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem”*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Delors J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa. (p.77-88).
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação* (1ª ed.). Lisboa: Plátano Editora.
- Duarte J. e Vasconcelos C. (2011). *A função inalienável das Artes Visuais. Reflexão a duas vozes*. Revista Lusófona de Educação, n.º18, pp.173-192.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. New York: MacMillan.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. London: Yale University Press.
- Fernandes, D. (Coord.) et al (1994). *Portfolios: para uma avaliação mais autêntica, mais participativa e mais reflexiva*. In “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem”. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, D. (2007). *A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 581-600.
- Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University Press.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil.

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Publications.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Inteligences*. New York: Basic Books.

Hadji, C. (1993). *A Avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.

Hernandez, F. (1998). *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Hernandez, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Leite, C. e Fernandes P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.

Luckesi, C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Editora Cortez.

Marques, R. (1998). *A arte de ensinar – Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Editora.

Nova, E. (1997). *Avaliação dos alunos – Problemas e soluções*. Lisboa: Texto Editora.

Pacheco, J. A. (2011). *Currículo, aprendizagem e avaliação: Uma abordagem face à agenda da globalização*. Revista Lusófona de Educação, n.º17, 75-90.

Perrenoud, P. (1993). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*. In Estrela, A. & Nóvoa, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora. (p.171-190).

Piaget, J. (1982). *O Nascimento da Inteligência da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Pinto, J. e Santos, L. (2006). *A avaliação numa perspetiva formativa*. Modelos de Avaliação das Aprendizagens. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy, R. e Campenhoudt L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, A. et al. (2001). *Programa de Desenho A, 10º Ano, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

Romão, J. (1998). *Avaliação dialógica – desafios e perspectivas*. Guia da Escola Cidadã; 2. São Paulo: Cortez Editora: Instituto Paulo Freire.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a ciência e a tecnologia.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios Reflexivos – Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Biblioteca Digital Paulo Freire. Acedido a 27 setembro de 2013, em:
<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/principal.jsp>

Apêndices

Apêndice I

Questionário

Este questionário integra-se num projeto de investigação sobre a utilização de práticas reflexivas em contexto escolar, no âmbito da dissertação de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, na Universidade Lusófona.

Pedimos-lhe que responda a este breve questionário cujos objetivos visam analisar, do ponto de vista do aluno, a pertinência da utilização de um conjunto de trabalhos desenvolvidos (portefólio) como instrumento de aprendizagem, reflexão e avaliação na disciplina de Desenho A.

Nas diferentes questões do questionário deverá assinalar com um “X” a resposta que corresponde ao que pensa a respeito da situação apresentada.

Muito obrigada pela colaboração.

O processo de trabalho ao longo da aprendizagem

1. Considere as seguintes afirmações relativas ao desenvolvimento do conjunto de trabalhos realizados (portefólio) na disciplina de Desenho A e assinale com um “X” o número que corresponde ao grau de concordância ou discordância de acordo com a escala que se segue.

Escala de preenchimento:

Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
①	②	③	④	⑤

O conjunto de trabalhos desenvolvidos (Portefólio)...

Na aprendizagem	1. Ajuda a rever as temáticas abordadas ao longo das aulas	① ② ③ ④ ⑤
	2. Ajuda a refletir sobre o processo de trabalho desenvolvido	① ② ③ ④ ⑤
	3. É um instrumento de avaliação adequado no contexto da disciplina de desenho A	① ② ③ ④ ⑤

O conjunto de trabalhos desenvolvidos (Portefólio)...

No desenvolvimento pessoal	4. Estimula a consciencialização das minhas capacidades	① ② ③ ④ ⑤
	5. Estimula a consciencialização das minhas dificuldades	① ② ③ ④ ⑤
	6. Estimula a consciencialização dos meus progressos	① ② ③ ④ ⑤
	7. Estimula o desenvolvimento da minha autonomia	① ② ③ ④ ⑤
	8. Aumenta o meu sentido de responsabilidade	① ② ③ ④ ⑤
	9. Aumenta a minha autoestima	① ② ③ ④ ⑤

O conjunto de trabalhos desenvolvidos (Portefólio)...

Na partilha de experiências	10. Proporciona a nossa participação ativa no processo de avaliação	① ② ③ ④ ⑤
	11. Proporciona uma maior interação com os meus colegas	① ② ③ ④ ⑤
	12. Proporciona o debate de ideias	① ② ③ ④ ⑤
	13. Permite que as minhas opiniões sejam ouvidas	① ② ③ ④ ⑤
	14. Permite a consciencialização dos meus pontos fortes e fracos	① ② ③ ④ ⑤

O conjunto de trabalhos desenvolvidos (Portefólio)...

Consciencialização do percurso desenvolvido	15. Incentiva a manifestação de opiniões diferentes	① ② ③ ④ ⑤
	16. Incentiva a discussão sobre o processo de aprendizagem	① ② ③ ④ ⑤
	17. Possibilita o desenvolvimento de linguagem e termos técnicos específicos da disciplina de Desenho A	① ② ③ ④ ⑤
	18. Possibilita refletir por escrito aquilo que não arrisco dizer em voz alta	① ② ③ ④ ⑤

Muito obrigada pela colaboração.