

NM

Orientação

ÍNDICE

Introdução	6
1. Contextualização	8
2. Pertinência Do Estudo	14
3. Enquadramento Teórico	18
3.1. Orientações curriculares e programa em educação visual e educação tecnológica no ensino básico	18
3.2. Orientações para a avaliação das aprendizagens em educação visual	28
3.3. A avaliação formativa	31
3.4. Instrumentos e critérios de avaliação	35
3.5. A autoavaliação como promotora de uma pedagogia para a autonomia	38
3.6. Autoavaliação regulada no contexto da avaliação formativa	40
3.7. O portfólio como instrumento de avaliação	44
4. Metodologia De Investigação	50
4.1. Opção metodológica	50
4.2. Métodos e instrumentos de recolha de dados	52
4.3. Limitações do estudo	53
4.4. Contexto da investigação	54
4.4.1. Caracterização da escola	54
4.4.2. Caracterização da turma	55
5. Desenvolvimento	58
6. Conclusão E Perspetivas De Trabalho Futuro	78
Bibliografia	86
ANEXOS	93

Agradeço a todos os professores do Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica, envolvidos neste meu percurso académico, pelo saber e apoio manifestado.

Ao Professor António Silva, orientador deste relatório, pela disponibilidade sempre demonstrada, pelas observações críticas e recomendações que permitiram melhorar a qualidade deste trabalho.

A todos os colegas e amigos que sempre me incentivaram a levar a cabo este projeto.

À minha família pelo encorajamento e apoio ao longo deste ano de estudo.

Ao meu marido pela paciência, compreensão e motivação em momentos de incerteza e angústia sentidas ao longo do tempo.

Um agradecimento muito especial aos meus pais por me apoiarem incondicionalmente em todas as fases da minha vida e por acreditarem sempre que eu era capaz.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

Sendo a avaliação parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, pretendo, com este trabalho fundamentar a importância da utilização de instrumentos de avaliação, no ensino das artes, que promovam a autoavaliação como um processo de caráter pedagógico, capaz de contribuir para o sucesso dos alunos.

Considerando o aluno como sujeito ativo na sua aprendizagem, é fundamental promover práticas que estimulem a reflexão e que permitam uma melhor percepção do seu desempenho, da sua evolução, do entendimento e da superação dos seus erros, e que ao mesmo tempo forneçam ao professor dados que possibilitem intervir de forma atempada no aperfeiçoamento da prática educativa.

Tendo em conta que a autoavaliação regulada promove a autonomia do aluno e estimula a participação na sua própria formação, é essencial para a sua eficácia que o professor assuma um papel de orientador, dando espaço ao aluno para “aprender a aprender”, traçando estratégias pedagógico-didáticas que o torne responsável do seu processo de construção de conhecimentos. É para isso, fundamental, que sejam ajustados os instrumentos e as estratégias autoavaliativas de acordo com a natureza das aprendizagens e do contexto em que as mesmas ocorram, e que os alunos sejam esclarecidos tornando-se necessário discutir e definir critérios claros e objetivos.

Permitir ao aluno intervir no processo de avaliação, dando-lhe a possibilidade de compreender o sentido e o percurso da própria aprendizagem, pode ser uma ajuda determinante para melhorar a eficácia da

sua ação e da sua motivação, tornando assim as aprendizagens certamente mais significativas.

Palavras-Chave: Avaliação Formativa; Instrumentos de Avaliação; Autoavaliação; Portfólio.

ABSTRACT

As the evaluation is a Key part of the teaching and learning process, this work intends to support the importance of evaluation instruments in education of Arts, in a way to promote self-evaluation as a pedagogical process, as capable to enhance the students' success.

Considering the student active role in his learning process, it is essential to promote practices that encourage reflection upon his actions and to allow for a better perception of his performance, his development, the understanding and overcoming of his faults, and simultaneously provide the teacher with data that enables an appropriate steering towards the improvement of educational practices.

Given that regulated self-evaluation promotes the student autonomy and encourages an active participation in his training, to assure the effectiveness, it is essential that the teacher assumes a mentoring role, giving room for the student to "learn how to learn", outlining pedagogical and didactic strategies that make him responsible for his own knowledge buildup process. It is thus essential that the instruments and strategies are adjusted for self-evaluation according to the nature of the learning subjects and the context they take

part, and thus, it is necessary to discuss and define clear criteria and objectives in order to give students clear bearings.

By allowing the student to be an active part of the evaluation process, giving him the capability to understand the goals and the path of his learning course, an important assistance is provided to improve the effectiveness of his practice and motivation, thus making the learning outcomes certainly more consolidated.

Keywords: Formative Evaluation; Evaluation Instruments; Self-evaluation; Portfolio.

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio desenvolve-se no âmbito do Mestrado em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico e considera a prática pedagógica efetuada na disciplina de Educação Visual no 3.º Ciclo do Ensino Básico na Escola E. B. 2,3 de Vilar de Andorinho – Vila Nova de Gaia.

Reflete portanto, situações decorrentes da Prática Educativa Supervisionada, incidindo sobre aspetos científico-didáticos a partir de uma temática considerada relevante.

Tendo uma formação anterior de Professora do Ensino Básico, variante em Educação Visual e Tecnológica (EVT), esta reflexão considera também a experiência profissional como docente de EVT exercida desde 2004.

No âmbito da minha formação, da experiência profissional e atualmente do estágio pedagógico como mestranda, a avaliação constituiu-se para mim, entre outras problemáticas, num foco de reflexão.

Sendo a avaliação considerada como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e sendo necessário para o planeamento de uma Unidade de Trabalho estabelecer conteúdos, metas curriculares, estratégias e metodologias, é com o foco no cumprimento destes parâmetros, necessário também, refletir sobre o processo avaliativo.

É nesta perspetiva que pretendo com este trabalho, refletir, analisar e interpretar a importância da utilização de instrumentos de avaliação que permitam aos alunos uma melhor perceção do seu desempenho, da sua evolução e de todo o processo de ensino-aprendizagem, e que ao mesmo tempo permitam ao professor obter dados que possibilitem aperfeiçoar a atividade educativa, regulando e orientando as suas práticas.

Foi, deste modo, de acordo com as características da turma e os conteúdos a desenvolver, necessário refletir e compreender como criar contextos, instrumentos e estratégias pedagógicas que valorizassem e promovessem a autoavaliação, no ensino das artes, como um processo de caráter pedagógico capaz de proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da responsabilidade dos alunos, contribuindo assim para a aquisição de aprendizagens e, desta forma, para o sucesso educativo.

“O importante não ‘é fazer como se’ cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender.”

(Perrenoud, p. 165, 1999)

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Licenciei-me no Curso de Professores do Ensino Básico, variante em Educação Visual e Tecnológica na Escola Superior de Educação de Coimbra entre os anos 2000-2004.

Iniciei funções como professora em 2006, exercendo funções em diversas escolas em substituições sucessivas, fruto da precariedade contratual de que os docentes têm sido alvo nos tempos que correm. As substituições sucessivas, difíceis de articular, dada a sua duração e a grande quantidade de constrangimentos aliados a estas, são por si só uma fonte de preocupações passíveis de serem refletidas, pelas consequências que trazem para o ensino, para os alunos e para os próprios professores.

Apesar dos fatores constrangedores, posso contudo salientar alguns fatores muito positivos neste meu percurso, nomeadamente a possibilidade de observar, interagir e trabalhar com muitos pares, conhecer diferentes realidades, diferentes projetos educativos, diferentes perspetivas educacionais, o que me enriqueceu tanto a nível pessoal como profissional.

Nesta minha “curta viagem” pelo ensino, pude observar que o sistema educativo vigente, sobretudo o público, acaba por não oferecer todas as condições favoráveis para o desenvolvimento de uma melhor prática, que requer tempo e dedicação. O próprio sistema parece ser um “abafador” do sentido crítico, da cooperação e da entreaajuda. O carácter burocrático eminente nas escolas sobrecarrega os docentes com funções administrativas, impedindo-os de se dedicarem integralmente ao ensino e à relação pedagógica. A prática docente é, sem dúvida alguma, um exercício diário, uma formação pessoal e profissional permanentes.

Pessoalmente, enquanto professora de Educação Visual e Tecnológica (2.º ciclo) até ao ano letivo 2011/2012 e atualmente como Técnica Superior na área de artes plásticas (1.º ciclo – ano letivo 2012/2013) nas atividades de enriquecimento curricular, é um grande desafio, tentar reconstruir constantemente as minhas práticas pedagógicas, tendo em conta os constrangimentos anteriormente referidos. Esta reconstrução implica uma constante reflexão, pesquisa, auscultação e sobretudo, ser capaz de transformar a prática educativa numa ação que possibilite aos alunos imergirem num ambiente de aprendizagem que proporcione conhecimentos válidos e significativos.

Devido à situação atual da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, proporcionada pelo fim do par pedagógico, pela separação da disciplina em duas disciplinas e pelo aumento de alunos por turma, este ano letivo não me foi atribuída colocação. Esta situação levou-me a procurar outras possibilidades dentro do ensino, como as atividades de enriquecimento curricular, em que também numa situação contratual precária me foram atribuídas 12 horas semanais, deixando-me assim com algum tempo livre mas com um horário muito difícil de conseguir conciliar com outro tipo de trabalho complementar.

Foi nesta conjuntura e no sentido de procurar algumas respostas de modo a enriquecer a minha formação e de alargar os meus conhecimentos que comecei a frequentar a Escola Superior de Educação, exclusivamente para a realização de Complementos de Formação na minha área. Em diálogo com alguns docentes do curso de Artes Visuais & Tecnologias Artísticas, no qual frequentei cinco Unidades Curriculares, surgiu a vontade e a oportunidade de poder ingressar no Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico.

Durante a minha formação e prática docente, a reflexão sobre as práticas que adoto, embora de um modo empírico e por vezes pouco sistematizado, tem sido uma constante e um fator fundamental para a construção da minha identidade como profissional de educação.

Enquanto aluna do Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, esse pensamento crítico tem sido agudizado, abrindo caminhos para novas visões, reflexões e interrogações de novos conceitos, perspectivas e paradigmas educacionais.

Uma das principais preocupações que tem sido acentuada com estas novas perspectivas relaciona-se com a importância da construção de uma prática reflexiva que me possibilite a reformulação de conceitos, a constatação de conhecimentos e que favoreça a minha participação crítica como educadora, bem como, impulsionadora/instigadora de uma atitude ativa dos educandos.

As diversas Unidades Curriculares deste mestrado, assim como os complementos de formação que frequentei, ofereceram-me ferramentas que possibilitaram a reconceptualização de modelos, metodologias, estratégias, práticas educativas e conceções de ensino e aprendizagem, proporcionando uma introspeção/reflexão das minhas práticas.

Neste contexto, como afirma Nóvoa (1992):

“A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.”

As oportunidades proporcionadas por este ciclo de estudos, promovendo a partilha de experiências entre mestrandos, professores, ex-alunos e demais

intervenientes foram também um fator muito importante para o meu crescimento pessoal. Como referem Lunenberg et al. (2007, p. 598-599) é de salientar a importância de uma “comunidade de discurso”, cujos membros possam tirar proveito das experiências uns dos outros para criar novas ideias, tendo no trabalho colaborativo em pequeno grupo, na partilha de ideias e na revisão dos “standards individuais” com os colegas de profissão, excelentes oportunidades de aprendizagem para os professores, uma vez que permitem a consciencialização individual sobre as próprias práticas.

As diversas referências bibliográficas que conheci, estudei e analisei no âmbito do mestrado, com a emergência de novas conceptualizações a nível educativo e organizacional, têm dado mote a inúmeras questões/interrogações, que têm despertado o meu interesse, uma vez que me conduziram a uma reflexão sobre as práticas a partir de outros pontos de vista.

Uma das preocupações que me tem acompanhado em toda a minha prática profissional prende-se com a problemática da avaliação no ensino das Artes: Porquê Avaliar? Como avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Que recursos e estratégias mais adequadas para avaliar os progressos dos alunos?

Estas questões surgiram de uma forma mais acentuada no meu percurso profissional, principalmente quando me foi delegada pela Direção da escola onde lecionei durante o ano letivo 2009/2010, a participação num grupo de trabalho para a elaboração de um “Guião de Avaliação” para todo o Agrupamento. Esta decisão da Direção da Escola teve como base o relatório-síntese dos resultados escolares e estratégias de melhoria no ensino básico realizado pela Inspeção Geral da Educação relativo ao ano de 2009 e que referia como um dos pontos que mais careciam de melhoria: “Incrementar o

trabalho plural e partilhado entre os docentes para a construção de matrizes de avaliação formativa e sumativa no 2.º e 3.º ciclos.”

No entanto, o ensino das Artes tem especificidades às quais não se adequam todas as práticas e formas avaliativas utilizadas noutras áreas de ensino e este processo tornou-se complicado pelas pressões exercidas interna e externamente condicionando este trabalho para uma visão unifocal de avaliação como algo que poderia ser uniformizado num Guião comum.

A avaliação das aprendizagens é para mim, como educadora, algo ainda muito complexo de abordar, pela subjetividade implícita, envolvendo contudo questões desafiantes. As situações de aprendizagem nas quais estão envolvidos objetivos, metas, conteúdos, representações pessoais, interpretações, linguagens, aptidões e ações revelam uma complexidade onde se joga ainda a individualidade dos alunos que, do meu ponto de vista, não são passíveis de serem medidas em grelhas e matrizes de avaliação quantitativas e uniformizadoras tão comumente utilizadas.

Esta problemática levou-me a repensar as minhas práticas pedagógicas no que respeita à avaliação. Importa questionar conceções avaliativas menos formatadas, mais construtivas e qualitativas.

O presente Relatório foi desenvolvido partindo de uma reflexão sobre a prática, incidindo sobre aspetos científico-didáticos na área da docência e considera a minha Prática Educativa Supervisionada efetuada numa turma de 7.º ano, na disciplina de Educação Visual do 3º ciclo do Ensino Básico na Escola Básica de Vilar de Andorinho.

De acordo com as metas, conteúdos e atividades definidos para o 3.º Período, constantes da planificação anual do 7.ºAno, realizada pelo grupo disciplinar da escola anteriormente referida, planeei uma Unidade de

Trabalho refletindo estratégias e metodologias facilitadoras e potenciadoras do processo de ensino/aprendizagem.

A avaliação das aprendizagens constituiu um dos focos do processo formativo no contexto da minha prática educativa, sem o pretensiosismo de procurar responder às questões/preocupações acima mencionadas, mas como uma procura de adequar estratégias e instrumentos ao contexto das aprendizagens/conhecimentos que se pretendiam que os alunos adquirissem, principalmente quando confrontados com a introdução de um recente conceito (muito pouco aprofundado) que são as metas curriculares. Ao planificar a Unidade de Trabalho e as aulas, após definir os conteúdos e as metas a trabalhar, foi necessário definir as estratégias e as atividades a desenvolver com os alunos, e com o foco no cumprimento dessas metas, refletir sobre o processo e instrumentos de avaliação.

É nessa perspetiva que se desenvolve o presente trabalho, procurando fundamentar se o recurso à autoavaliação regulada e ao portfólio como instrumentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem favorecem a reflexão crítica dos alunos e a perceção, pelos mesmos, do seu desempenho e permitem ao professor obter dados que possibilitem intervir de forma atempada no aperfeiçoamento da prática educativa.

2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A avaliação sempre foi uma atividade da prática da educação, no entanto, tem vindo, na sociedade em que vivemos, a extravasar o universo escolar. Poder-se-á dizer, que atualmente, a avaliação invadiu todos os domínios da atividade humana, uma vez que se fala de avaliação em relação a quase tudo. Além de abranger os alunos, passou também a dizer respeito ao desempenho dos professores, à eficácia do ensino, às instituições, ao currículo e ao próprio sistema educativo.

Segundo Fernandes (1998), as mudanças epistemológicas e metodológicas que ocorreram no campo da avaliação curricular, nas últimas décadas, não foi só de âmbito, houve mudanças tão acentuadas que vários autores falam de mudança de paradigma na avaliação educacional.

Num sentido amplo, a mudança que ocorreu tem sido justificada pela crescente complexidade da sociedade em que vivemos e pela necessidade de fundamentar, em bases mais sólidas, decisões que têm importantes implicações socio-morais para o indivíduo e para a sociedade. (Fernandes, 1998, p.8)

Numa época de grandes mudanças em todo o contexto educativo, seguindo a mesma linha de pensamento, Abrantes (2002, p.9) refere que:

(...) importa trazer de novo para o primeiro plano o debate sobre temas de avaliação. Isso significa retomar discussões que já não são novas – e que correspondem a problemas, tanto de concepção como de prática pedagógica, nunca resolvidos – mas, ao mesmo tempo, fazendo-o em estreita ligação com a evolução recente no domínio das orientações curriculares.

No que respeita ao Ensino das Artes, Barbosa (2005, p. 375) afirma:

“Apesar dos melhores esforços de especialistas para estabelecer padrões claros esperados das artes visuais, conduzir uma avaliação permanece como uma das mais complexas tarefas que os professores enfrentam na sua vida diária.”

Esta perspectiva é também partilhada por Eisner (1972) quando afirma que “um dos problemas mais difíceis no campo da educação é determinar como proceder para uma avaliação válida.”

De acordo com Eisner (2004), o conceito de avaliação em educação artística tem sido um conceito mal recebido por diversas razões, que em parte não são suficientemente sustentáveis pois distorcem o que é a avaliação, defendendo que a educação sem avaliação, seja qual for a área, supõe renunciar à responsabilidade profissional pelo próprio trabalho. Sem alguma forma de avaliação, o professor não pode saber quais foram as consequências do seu ensino, o que o autor considera uma falta de responsabilidade profissional.

Contudo, o autor afirma “que toda a avaliação é sempre parcial: nunca teremos todos os dados necessários para conhecer plenamente o que aprenderam os estudantes”, no entanto isto não significa que não tentemos averiguar o que poderemos sobre o rendimento dos nossos alunos e de nós mesmos, pois é a esta intenção que se refere a avaliação, sendo o seu objetivo reunir informações que nos possam ajudar a ser melhores naquilo que fazemos.

De acordo com o mesmo autor (1972), a avaliação tem passado por várias redefinições e de um modo geral tem sido definida como um processo, “(...) algo que se faz para formar juízos de valor acerca de fenómenos educacionais relevantes, isto é, avaliar não é apenas a descrição de um fenómeno, mas a apreciação do seu mérito, alcance ou significação(...).” Uma das práticas

correntes no ensino, no que respeita à avaliação é a ambição de quantificar com rigor as aprendizagens/aquisição de competências dos alunos e têm-se multiplicado as tentativas de construção de instrumentos de medida que possibilitem essa classificação.

O mesmo autor ainda refere que não só se tem utilizado uma conceção limitada de avaliação, mas também se tem confundido muito a avaliação e testagem, defendendo que “testar é apenas uma das muitas formas de colher informações para fazer esses juízos.”

No seguimento da mesma perspetiva, Abrantes (2002, p. 14) refere que não é possível progredir-se significativamente numa perspetiva integrada de currículo e avaliação se os testes forem os instrumentos de avaliação usados em exclusivo ou considerados como “mais importantes”. É segundo o autor, “preciso recorrer a uma combinação de modos e instrumentos de avaliação, adequados ao trabalho realizado e à natureza das diversas aprendizagens.”

Assim, uma das vantagens da Educação Artística é permitir recolher os dados para a avaliação na observação das representações visuais e dos objetos realizados e ainda através da apreciação verbal fundamentada, não fazendo sentido para esse efeito a realização de testes, uma vez que se realizam produtos.

Neste sentido, interessa para este estudo fundamentar a importância de se recorrer a instrumentos de avaliação diversificados, que permitam apreciar a evolução dos alunos, compreender a qualidade dos processos formativos e pedagógicos, de modo a aperfeiçoar a atividade educativa, regulando e orientando o processo de ensino-aprendizagem.

Como refere Alonso (2002), “(...) avaliar competências, isto é, apreciar a capacidade dos alunos para resolver problemas mais ou menos complexos (...)” de modo a mobilizarem conhecimentos, procedimentos e atitudes

implica mudanças significativas. Estas mudanças passam pela forma de organizar contextos de aprendizagem que facilitem um contexto para a avaliação procurando os dispositivos metodológicos mais adequados.

Deste modo, é necessário procurar formas de avaliar as aprendizagens que forneçam informações mais claras e adequadas aos professores e que desenvolvam a responsabilidade e a autonomia dos alunos na reflexão e na crítica ao seu trabalho.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1. ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROGRAMA EM EDUCAÇÃO VISUAL E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO

Com a inclusão de Portugal na Comunidade Europeia (1986) o sistema educativo sofreu algumas alterações com a aprovação de uma nova estrutura curricular em 1989. A Reforma de Reorganização Curricular procurou responder às complexas exigências quer a nível nacional quer a nível internacional, com a construção de um projeto, que preservando a identidade nacional, assumisse o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia, proporcionando aos portugueses maior igualdade na oferta educativa em relação aos restantes países comunitários (Decreto-Lei nº 286 /89, de 29 de Agosto).

A reforma do sistema educativo levou à criação de novos, currículos, programas e, em particular, à criação das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica (EVT) e Educação Tecnológica - 3º.Ciclo (ET), originárias da nova organização curricular.

Ao contrário da maioria das disciplinas que constituíam o plano curricular do 2.º ciclo do Ensino Básico, a disciplina de EVT não decorreu diretamente do plano de estudos/currículo do Ciclo Preparatório (1974-1989). Surgiu, segundo Ferreira (2003) como uma nova disciplina, baseada na criação do conceito de área interdisciplinar, consubstanciado na junção das disciplinas de Educação Visual (EV) e de Trabalhos Manuais (TM) passando a ocupar o espaço curricular dessas duas disciplinas que figuraram no anterior plano de

estudos desde o ano letivo 1974/1975, e em que a disciplina de TM era ministrada com quatro tempos letivos e dois docentes, e a disciplina de EV com dois tempos letivos e um docente.

Efetivamente a disciplina nasceu em 1989 e generalizou-se a todas as escolas do país faseadamente entre os anos letivos de 1991/1992 e 1992/1993, depois da aprovação definitiva do seu Programa, ocupando o espaço curricular com cinco tempos letivos em regime de par pedagógico.

No caso do 3.º Ciclo a disciplina de Educação Tecnológica veio substituir a disciplina de Trabalhos Oficiais.

De acordo com o programa, a EVT “é uma disciplina inteiramente nova, que parte da realidade prática para o conhecimento teórico, numa perspectiva de integração do trabalho manual e do trabalho intelectual (...)”, e que nessa intersecção, “(...) explora a expressão, a resolução de problemas e a relação dialéctica indivíduo/sociedade, em termos de avaliar e decidir para criar e fruir” (DGEBS, 1991).

De um ponto de vista conceptual é uma área educativa de natureza interdisciplinar, em que o carater aberto e flexível do programa, permite aos professores geri-lo de modo a responder às necessidades, aos contextos locais e regionais, no sentido de se procurar a diferenciação pedagógica, os ritmos de aprendizagem e a sequencialização de abordagens e experiências (Porfírio, 2004).

Neste contexto, Gomes (2005) refere ainda que o programa privilegia o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire sob orientações da escola, deixando aos professores a tarefa da gestão programática deste, de acordo com os contextos. O mesmo autor refere que o programa é flexível visto não perscrever uma sucessão de matérias sequenciadoras, aberto, no sentido em que permite diversos tipos de abordagem ou entradas

programáticas e é centrado no processo, no sentido em que as pedagogias são centradas nas atitudes e não “excesivamente preocupado com matérias/conteúdos”.

A introdução dos novos programas nas disciplinas Artísticas no Ensino Básico (1991), nomeadamente nas disciplinas de EVT (2.º Ciclo) e de EV (3.º Ciclo) com carácter aberto e flexível trouxe algumas dificuldades, uma vez que a par dessa integração não houve qualquer formação ou acompanhamento dos docentes.

No seguimento desta perspetiva, Brito (1999/2000) refere:

“Pôr-se em vigor um programa tão ambicioso como este mexe com hábitos e vivências das pessoas, sem que tenha havido uma preparação, uma formação que ajudasse a interiorizar ou mesmo vivenciar todas as potencialidades que este programa oferece, é no máximo preocupante! E não admira que existam problemas.”

No ano letivo de 2001/2002, mediante uma nova Reorganização Curricular no Ensino Básico, a disciplina de EVT manteve o regime de docência em par pedagógico, no entanto viu a sua carga letiva ser reduzida de cinco para quatro tempos letivos, e neste caso, não de 50 minutos como anteriormente mas apenas 45 minutos.

De acordo com um conjunto de reformas do sistema educativo português verificou-se uma alteração das pedagogias de ensino, passando de uma pedagogia por objetivos para uma pedagogia de competências com a aprovação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. O referido decreto teve como objetivo proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem. O documento estabelece os “princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens

e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico (...).”

Ao contrário da definição da disciplina de EVT que podemos ler no Programa (DGEBS, 1991) e que nos remete para o facto de esta ser uma disciplina que parte da realidade prática para o conhecimento técnico, numa perspectiva de integração de trabalho manual e do trabalho intelectual, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais de 2001 (DEB, 2001), vem criar uma contradição sobre o quadro conceptual anteriormente descrito, quando separa a EV e a ET, contrapondo então que a disciplina é uma mera soma de EV e ET, contrariando o conceito de área interdisciplinar em que esta foi criada.

Num artigo de Silva e Porfírio (2004) os autores afirmam que:

“O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), organizado a partir das competências essenciais das várias áreas/disciplinas dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, não integra as competências relativas a EVT, não explicita a razão de ser desta opção, nem apresenta qualquer orientação metodológica explicita para o seu desenvolvimento pelos professores a nível das escolas.”

Este documento apresenta uma proposta de desenvolvimento das competências somente para a EV e para a ET com referência aos três ciclos do ensino básico.

A indefinição que decorre desta situação, segundo os mesmo autores, tornou-se num elemento perturbador para os professores e para as escolas, no sentido em que cria várias dificuldades, nomeadamente na incompreensão dos eventuais fundamentos educativos relativos a esta opção, na articulação entre competências e as orientações curriculares expressas pelo programa da

disciplina, no modelo de articulação entre as competências estabelecidas para EV e ET, e nos critérios que devem presidir à seleção/adoção das competências.

Perante este panorama, Rosmaninho (2001) refere que cabe aos professores “(...) fazer a integração destas duas áreas, definindo neste cruzamento, as competências específicas e as experiências educativas para a disciplina de Educação Visual e Tecnológica”.

Com estas alterações, somente foi feito um ajustamento ao programa de EV do 3.º ciclo, tendo em conta que com a nova organização curricular, a frequência da disciplina no 9.º ano de escolaridade passou a ser de carácter facultativo tendo o aluno a possibilidade de escolher entre EV e ET. De acordo com estas mudanças, foi necessário reajustar o programa para uma abordagem dos conteúdos de forma mais sequencial uma vez que para alguns alunos, o 8.º ano assume-se como um ano terminal da disciplina (DEB, 2001a).

Relativamente aos programas do 1.º e do 2.º ciclo, nomeadamente no que respeita às disciplinas de Expressão Plástica e de EVT nunca foi feita nenhuma revisão e/ou ajustamento dos programas, deixando os professores com programas desajustados em relação ao Currículo Nacional do Ensino Básico, quando este documento separou a Educação Artística da Educação Tecnológica.

Em 2011 e com um longo caminho percorrido, durante os vinte anos após a integração da disciplina de EVT no currículo e com a disciplina finalmente estabilizada com professores do grupo 240 com formação ministrada pelas Escolas Superiores de Educação, eis que ocorrem propostas de revisão da estrutura curricular, que centradas em medidas políticas economicistas de cortes de despesas são camufladas pelo ministério como “medidas que ajustam os currículos às necessidades de um ensino moderno e exigente,

tendo em vista uma melhoria dos resultados escolares dos nossos alunos e uma gestão racional dos recursos.” (APEVT, 2012) (MEC, 2011)

Ainda no decorrer da discussão pública da proposta, e no meio do ano letivo 2011/2012, entrou em vigor o Despacho n.º 17169/2011, publicado em 23 de Dezembro, determinando que o Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais deixa de constituir o documento orientador do Ensino Básico em Portugal, por inserir “(...) uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais” quando “(...) substituiu objectivos claros, precisos e mensuráveis por objectivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir” que dificultaram “(...) a avaliação formativa e sumativa das aprendizagens. Passando desta forma, o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular a ter como referência os objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e as metas de aprendizagem de cada disciplina.

As metas curriculares surgiram assim, na sequência da revogação do referido documento e é “nelas que se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (cf. Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril)”. (DGE, 2012)

Mesmo com uma grande resistência e com vários pareceres contra as medidas propostas da revisão da estrutura curricular em simultâneo contra a imposição de metas curriculares sem qualquer plano de implementação sustentável, permitindo tempo e formação adequada para os docentes assimilarem e colocarem em prática tais orientações curriculares e pedagógicas (APEVT, 2012), foi consubstanciada no Decreto-Lei n.º 139/2012 a revisão da estrutura curricular, com as novas matrizes para o ano letivo 2012/2013.

Decorrente desta nova estrutura, a disciplina de EVT foi eliminada sem justificação epistemológica e psicopedagógica, passando à criação de duas disciplinas a de Educação Visual e a de Educação Tecnológica e em que mais uma vez se verifica com esta nova reforma, uma redução da carga horária para estas disciplinas, assim como do número de docentes implicados na docência desta área. (APEVT, 2012)

Segundo as recomendações sobre educação artística do Conselho Nacional de Educação em Portugal (2013), a aprendizagem artística para todos, desde idades precoces nos diversos ciclos de escolaridade, constitui uma intenção que tem marcado presença no sistema educativo e é referida em vários discursos e documentos curriculares. No entanto, “a sua concretização tem sido sujeita a contingências da mais variada natureza, ficando nessa medida, muito distante dos melhores propósitos.” Atualmente na educação de infância as orientações curriculares dão destaque a esta aprendizagem, ao contrário do que acontece na escolaridade básica, onde a “educação artística é secundarizada relativamente a outras áreas disciplinares que são afirmadas como “essenciais”.” Apesar das Expressões Artísticas fazerem parte do plano curricular do 1.º ciclo, são remetidas para a “periferia do currículo” por diversas razões, que vão desde a formação/preparação dos docentes para as desenvolver até à atribuição de tempos mínimos para o Português e Matemática, que no seu conjunto excedem o tempo disponível para as restantes áreas. Na mesma perspetiva, “(...) no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a condição da educação artística não é menos problemática (...)”, uma vez que a “(...)desagregação da área disciplinar de Educação Visual e Tecnológica (EVT) nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica veio a traduzir-se em Metas Curriculares, discordantes dos programas em vigor, que muitos vêem como desajustadas do propósito de

educação artística.” Também no 3.º ciclo, a disciplina de EV está a ser orientada no mesmo sentido e reduzem-se as possibilidades de “(...) disponibilização de qualquer outra disciplina artística (...)” na componente de Oferta de Escola, que era tradicionalmente vocacionada para esta área, passando agora a ser alargada a outras áreas com a agravante da redução da carga horária para estas áreas.

Ainda no que respeita às alterações propostas para o 3º ciclo, a ET desapareceu da matriz curricular, estando somente aberta a possibilidade de esta ser uma disciplina de oferta complementar, de acordo com a autonomia das escolas nesta escolha. No 9º ano de escolaridade os alunos passam a ter obrigatoriamente a disciplina de EV, que vê também a sua carga horária reduzida com menos um tempo letivo de 45 minutos.

As medidas tomadas pelo governo de Portugal sobre a Reorganização Curricular em 2012, são fruto de grande contestação, há quem reclame que estão a pôr em causa a qualidade do ensino em geral e do ensino da educação visual e das artes visuais em particular (APECV, 2012). Assim, numa época em que tanto se fala da necessidade de uma sociedade empreendedora, inovadora e criativa, em que somos bombardeados por um vasto leque de expressões artísticas e em que se assiste a um conceito emergente de indústrias criativas, que intersectam a criatividade, a arte, o negócio e a tecnologia, assistimos, ao contrário de uma certa lógica de evolução cultural, a serem desvalorizadas as áreas de expressão artística no currículo escolar.

Ao serem cortados os espaços curriculares da educação visual e das artes visuais no currículo do ensino básico e secundário, aumentando o número de alunos por turma e propondo metas curriculares, na educação visual do segundo e terceiros ciclos do ensino básico, desajustadas às grandes dimensões da educação artística, aos programas e às cargas letivas das

disciplinas, são segundo a APECV (2012) medidas políticas que fragilizam o lugar da Educação Artística no currículo escolar e que comprometem o desenvolvimento do país a todos os níveis, incluindo o económico.

Mediante as alterações e a consequente e contínua desarticulação entre as orientações curriculares, os programas das disciplinas e a ausência de princípios metodológicos, aliados à instabilidade criada pela redução de recursos docentes, este é segundo Porfírio (2012), um quadro revelador do “**caos organizacional e educativo** que vivem hoje as escolas e os professores relativamente ao desenvolvimento curricular e organizacional destas áreas educativas.”

Em síntese, muitas questões poderiam ser aqui levantadas, principalmente no que respeita às fundamentações para tais alterações, revisões e orientações que parecem sempre tão desprovidas de sustentação sólida e de rigor metodológico e ético nestes processos mas, embora importantes para esclarecer o contexto onde também este trabalho surge, exigiria outro aprofundamento que não é possível desenvolver, nesta circunstância.

Mesmo assim, considero pertinente realçar algumas questões decorrentes destas injustificadas alterações, por constituírem preocupações permanentes na minha prática profissional: Como podem os Professores construir a sua identidade profissional à luz de tais inquietações? Como devem os docentes gerir um programa tão extenso e desajustado à separação da Educação Visual e da Educação Tecnológica como novas disciplinas, considerando a redução da carga horária e do fim do par pedagógico aliado ao carácter aberto e flexível do programa de EVT ainda em vigor? Será este desmembramento da disciplina de Educação Visual e Tecnológica uma mais-valia para o percurso educativo dos alunos? Quais as vantagens e argumentos que estão na base para esta revisão que desarticula os currículos nos três ciclos do Ensino Básico? Como

devem os docentes programar, avaliar e construir contextos educativos tendo como documentos orientadores programas desajustados das novas concepções pedagógicas que passaram de uma pedagogia por objetivos, a uma pedagogia por competências e atualmente a uma pedagogia por metas curriculares aliadas a uma nova estrutura curricular no ensino básico sem se fazer uma avaliação da implementação de tais pedagogias? Estarão planeados programas de formação e atualização para os professores lidarem com as novas pedagogias e com os prometidos novos programas?

Mediante estas questões, prendem-se outras relativamente com a problemática em que se foca este relatório. Perante o panorama apresentado, os únicos documentos que regulam e orientam especificamente a avaliação nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico são os programas das respetivas disciplinas aprovados em 1991. Estarão também estas orientações de avaliação desarticuladas com as concepções pedagógicas atualmente implementadas?

Perante tal problema, o Conselho Nacional de Educação em Portugal (2013), recomenda, “que se consagre a importância da educação artística ao longo de toda a escolaridade básica de forma contínua, devendo-se para tal, com carácter de urgência (...), rever as Metas Curriculares relativas à Educação Visual para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que, para além não estarem em sintonia com o programa em vigor, revelam uma visão limitada dessa disciplina”.

De acordo com Eisner (2008), está-se a criar uma cultura industrial nas escolas, cuja concepção do que é importante está reduzida, caminhando-se para uma problemática procura de uniformidade de objetivos, conteúdos, expectativas e até uniformidade na avaliação, quando uma das tarefas mais

importantes de ensinar é ser-se capaz de focar a individualidade de cada aluno dentro da sala de aula.

Neste sentido segundo o mesmo autor, as nossas vidas requerem cada vez mais a “capacidade de tratar mensagens conflituosas, de fazer juízos na ausência de regras, de lidar com a ambiguidade, e de fabricar soluções imaginativas para os problemas que encontramos” enquanto a escola, paradoxalmente, tende à uniformidade de respostas.

3.2. ORIENTAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM EDUCAÇÃO VISUAL

Importa neste ponto fazer uma abordagem às orientações do ministério para a avaliação das aprendizagens, nomeadamente na disciplina de Educação Visual do 3.º Ciclo, dado ser este contexto a partir do qual se desenvolveu o presente relatório.

Tal como menciono no ponto anterior, numa altura em que se estão ainda a implementar as metas curriculares, o programa da disciplina continua a ser o único documento que faz referência aos parâmetros de avaliação na disciplina.

De acordo com o programa (DGEBS 1991 b), “A AVALIAÇÃO em Educação Visual, no 3.º ciclo, tem como referência as FINALIDADES e os OBJECTIVOS da disciplina”, que de acordo com o ministério devem ser agora substituídos pelas metas curriculares, e define-se segundo os seguintes parâmetros:

-Técnicas: avaliadas ao nível do domínio, expressão, adequação, rigor e clareza;

- Conceitos: avaliados através dos efeitos observados nas representações bi e tridimensionais e na apreciação verbal de objetos e do envolvimento;
- Processos: avaliando-se o processo criativo no processo de design e na expressão não condicionada;
- Percepção/representação do real: avaliada ao nível da sensibilidade, das qualidades formais e expressivas e da capacidade de representação do real.
- Valores e atitudes: os valores exprimem-se através de atitudes de superação, respeito, organização, contribuição, intervenção, autonomia, reflexão e fruição.

Os dados para a avaliação dos parâmetros assinalados deverão ser colhidos na observação das representações visuais e dos objetos realizados, assim como através da apreciação verbal fundamentada, não precisando de provas criadas exclusivamente para esse efeito. A avaliação não deve incidir nos produtos finais de expressão, comunicação e design, mas na evolução do processo criativo, sendo para tal importante conservar todos os materiais elaborados, “desde o primeiro esboço até ao produto final”. (DGEBS (1991 b).

No que respeita às normas legais referentes à avaliação das aprendizagens, estas têm sofrido utilmente recorrentes alterações com publicações e revogações de decretos e de despachos tendo em conta as mudanças tanto da estrutura curricular, como das modalidades de avaliação sumativa externa a que estão agora sujeitos os alunos desde o 1.º ciclo até ao ensino Secundário.

Importa para este estudo mencionar que o atual Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, refere que a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno, tendo por objetivo a melhoria do ensino através da verificação desses conhecimentos e

capacidades, assim como da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário.

O presente documento refere ainda que a avaliação das aprendizagens no ensino básico compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, salientando o seguinte:

- A avaliação diagnóstica realiza-se no início do ano letivo ou sempre que seja considerada oportuna, devendo estabelecer estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, visando facilitar a sua integração escolar e o reajustamento de estratégias de ensino.

- A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem com vista ao ajustamento de processos e estratégias, gerando medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver, permitindo aos intervenientes no processo educativo obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem.

- A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, dando origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso do aluno.

Importa referir, que de acordo com o Despacho normativo n.º 14/2011, “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.” O mesmo despacho menciona que a avaliação das aprendizagens assenta em princípios como: utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; primazia da avaliação formativa com

valorização dos processos de autoavaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; valorização da evolução do aluno, etc.

É precisamente neste foco, que incide o presente relatório pois procura no âmbito da avaliação, fundamentar se o recurso a práticas de autoavaliação regulada e ao portfólio, de acordo com a natureza das aprendizagens e do contexto em que as mesmas ocorram e em que os alunos têm um papel relevante, permitem fazer uma avaliação mais autêntica, mais contextualizada, mais integrada no ensino e na aprendizagem e mais reveladora das suas aprendizagens.

3.3. A AVALIAÇÃO FORMATIVA

É na perspetiva da avaliação formativa de referência cognitivista e construtivista, que interessa fundamentar algumas práticas avaliativas que possam contribuir efetivamente, para mais e melhores aprendizagens de acordo com as metodologias e estratégias que procurei colocar em ação no contexto da minha prática educativa.

Tendo em conta que a avaliação é um instrumento integrante do ensino e da aprendizagem que envolve ativamente o professor e o aluno, deve esta segundo Luckesi (1995) assumir o seu “(...) verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento(...)”, estando ao “(...)serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação e não com a sua conservação.”

A avaliação para Allal (1986) tem uma função formativa quando a sua finalidade é a de fornecer informações que permitam uma adaptação do

ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem. Deste modo, permite ao professor refletir sobre o seu próprio ensino, com uma postura crítica continuada e transformadora.

Assim a avaliação formativa, não deve ser considerada como uma forma de verificação de conhecimentos, mas sim de acordo com Abrecht (1994), o questionamento de um processo, refazendo-se o caminho percorrido para refletir sobre a aprendizagem, levando o aluno a considerar uma trajetória e não um estado de conhecimentos, dando sentido à sua aprendizagem alertando-o “(...) para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o deste modo, a buscar – ou, nos casos de menor autonomia, solicitar – os meios para vencer as dificuldades”.

Partindo do princípio, que o aluno deve ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem e na construção dos seus conhecimentos, a avaliação formativa, do ponto de vista de Vilas Boas (2006) promove a aprendizagem do aluno de forma global, sendo este corresponsável pelo seu desenvolvimento, pela organização e autoavaliação do seu próprio trabalho, sendo a atitude do professor no decorrer das aulas imprescindível para que a avaliação promova a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, Ferraz et al (1994), considera que a avaliação só é formativa, se “(...) assegurar que os processos de formação se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais”, o que de acordo com Pacheco (1994) “permite, por um lado, ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, e, por outro, auxiliar o professor a diferenciar o ensino e a fazer alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada.”

Numa perspetiva específica no âmbito das artes, Hernández (2010), afirma que a avaliação formativa é aquela que se supõe que deveria estar na base de

todo o processo avaliativo, uma vez que a finalidade desta não é a de controlar e qualificar, mas sim de ajudar os alunos a progredir no caminho do conhecimento. Este tipo de avaliação de acordo com o autor implica para o professor uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e de aprendizagem. Neste processo, mais do que verificar se os trabalhos dos alunos estão bem ou mal realizados, importa ter em conta as exigências cognitivas das tarefas propostas, a deteção de erros conceptuais observados e as relações imprevistas. Pois de acordo com Eisner (2004), uma das características da arte é fomentar a improvisação e o cultivo da expressão pessoal e das ideias pessoais, sendo os resultados das atividades artísticas sempre inerentes a imprevisibilidades.

Ao converter a avaliação numa peça chave do ensino e da aprendizagem, que permita aos professores se pronunciarem sobre os avanços educativos dos seus alunos dando-lhes pontos de referência para estes poderem saber onde estão, onde podem chegar e o que vão necessitar para isso, faz-se com que a interação e o feedback entre professores e alunos sejam determinantes neste processo tornando-os mais autónomos na avaliação e na regulação dos seus desempenhos procurando encontrar formas de os melhorar. (Hernández, 2010) (Fernandes, 2005a).

A avaliação só poderá ser considerada formativa e construtiva, quando a organização dos processos de ensino e de aprendizagem obedecem a critérios de qualidade, permitindo aos alunos aprendizagens ativas, significativas e integradoras, tornando-os responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e de avaliação através de estratégias cognitivas e metacognitivas que os levem a aprender, a pensar sobre o que aprenderam e como aprenderam, ligando o pensar ao agir. (Alonso 2002)

Deste modo, Perrenoud (1999) afirma que uma avaliação formativa só é possível no âmbito de pedagogias fortemente diferenciadas, exemplificando que a função do professor na prática da avaliação é semelhante à de um artista e à de um médico. O autor considera que quando um artista modela um objeto, vai observando os resultados para ajustar os seus gestos e se necessário corrigi-los, em função dos resultados provisórios e dos obstáculos encontrados, enquanto a tarefa do professor como médico é a de não classificar os seus pacientes de acordo com a gravidade, nem de lhes administrar um tratamento coletivo, esforçando-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma “ação terapêutica sob medida”.

Pode-se assim considerar que a avaliação formativa tem uma função de regulação permanente do processo de ensino-aprendizagem, isto é, visa essencialmente assegurar a todo o momento a adequação desse processo à realidade do contexto em que esta é praticada. Para tal é necessário proceder a uma recolha de dados que permitam a regulação do processo, sendo que o professor pode recorrer a uma variedade de meios de avaliação. No entanto, para uma avaliação de carácter formativo, a condicionante essencial é a intenção com que é feita a recolha de dados, por isso, o procedimento a privilegiar deverá ter em consideração a informação que se quer recolher.

Contudo, e apesar das considerações sugeridas por este tipo de pedagogia de ensino, de aprendizagem e de avaliação, é necessário segundo Hernández (2010), ter em conta que a maioria dos professores de Educação Artística, podem não conseguir cumprir as recomendações sugeridas quando têm mais de 150 alunos durante o ano letivo.

3.4. INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Das várias definições possíveis sobre avaliação e sobre o conceito de avaliar e desde uma perspetiva ampla, Hernández & Sancho (1993) referem que a avaliação pode ser entendida pela realização de um conjunto de ações encaminhadas para recolher uma série de dados em torno de uma pessoa, facto, situação ou fenómeno, com o fim de emitir um juízo sobre o mesmo. Os mesmos autores consideram que esse juízo se deve expressar de acordo com critérios definidos e tem como finalidade valorizar a informação recolhida para se poder estabelecer uma posterior tomada de decisão.

Na avaliação dos alunos, desde os distintos modelos pedagógicos até ao que é recomendado pelo ministério, são destacados diversas formas (instrumentos/técnicas) de se recolher informação sobre os alunos.

A objetividade da avaliação depende segundo Pacheco (2002) dos dispositivos criados pelos professores, definidos como “o conjunto de modalidades previstas de levantamento e tratamento da informação”, tornando-se necessário estabelecer critérios precisos e definidos com objetividade, sobretudo quando se entende que a escola existe para promover o sucesso educativo dos alunos. Deste modo, Alonso (2002), defende que avaliar implica compreender e determinar o valor e a qualidade dos processos formativos a partir da análise e interpretação dos dados recolhidos, em que os critérios definidos e partilhados com os intervenientes no processo educativo, sejam explícitos e funcionem como “referencial para a emissão dos juízos de valor e para a tomada de decisões”.

Seguindo esta perspetiva, aquando do planeamento de uma atividade ou Unidade de Trabalho, é necessário pensar em como organizar os contextos de aprendizagem que facultem um contexto para a avaliação. Deste modo,

dependendo da Unidade de Trabalho ou atividade definida pelo professor, é também importante selecionar os instrumentos de avaliação mais adequados à situação e ao seu objetivo. Assim, de acordo com a abordagem metodológica adotada pelo professor e considerando segundo Silva (2008) que:

“(...) aprender, ensinar e avaliar constituem um processo interativo, a seleção ou elaboração de técnicas e instrumentos de avaliação está claramente relacionada não só com o que ensinar, mas também com o como ensinar, isto é, deve levar em conta o tipo de aprendizagem a ser promovida.”

No entanto Hadji (1994, p. 162) considera que (...) *não há um instrumento de avaliação*, como há ferramentas específicas para o trabalho de madeira ou ferro (...), o avaliador não dispõe de instrumentos que cuja utilização lhe garanta o sucesso na sua tarefa. “Há apenas instrumentos que *podem servir para a avaliação*, seja para produzir observações, seja para analisar e interpretar, seja para comunicar o juízo formulado.” O mesmo autor defende que a “virtude formativa não está no instrumento, mas sim, se assim se pode dizer, no uso que dele fazemos, na utilização das informações produzidas graças a ele.”

Sabendo que não é possível avaliar tudo o que um aluno sabe e é capaz de fazer, Fernandes (2005a) realça que:

“(...) não há nenhuma estratégia, técnica ou instrumento que nos permita avaliar exatamente determinadas aprendizagens dos alunos. Todos têm as suas vantagens e desvantagens e não é fácil garantir que cada um abranja todos os domínios do currículo ou mesmo o essencial de cada um dos domínios.”

De acordo com esta perspectiva Ferraz et al (1994a) afirma que “dado o valor relativo dos instrumentos de avaliação há que ter em conta a avaliação informal, mais ou menos intuitiva que ocorre durante o processo de

aprendizagem.” Os mesmos autores salientam que a utilização repetida e exclusiva do mesmo tipo de instrumentos podem não permitir ver o “indivíduo sob todos os ângulos, o que pode induzir em erros graves”, assim há que saber dosear e racionalizar a utilização de técnicas e de instrumentos de avaliação a fim de responderem mais adequadamente às suas finalidades.

Deve ser tido também em conta, que todo o tipo de avaliação e de instrumentos de avaliação envolvem necessariamente subjetividade, tanto de quem avalia como de quem é avaliado.

Nesta linha de pensamento, Ferraz et al. (1994a) referem:

“Por mais rigor que os professores queiram dar aos instrumentos de avaliação a subjetividade está inevitavelmente presente: na escolha que se faz dos itens, do modo como se apresentam, na linguagem que se utiliza. (...) Não há instrumento de avaliação que dê uma imagem completa, nítida e definitiva da realidade.”

No entanto e de acordo com Abrantes (2002), a subjetividade “não se trata de um defeito, é uma característica inerente à avaliação das aprendizagens; o que é preciso evitar a todo o custo não é a subjectividade, é a arbitrariedade, a ausência de critérios.”

De entre os diversos instrumentos que possibilitam uma abordagem de avaliação qualitativa, interessa para este estudo, abordar os que de um modo empírico e baseando-me na minha prática profissional, pensei serem os mais indicados para o contexto da minha prática educativa de acordo com a especificidade da disciplina, da Unidade de Trabalho e das características dos alunos.

Neste sentido, e partindo do princípio que estes instrumentos podem ser uma mais-valia para todos os intervenientes deste processo, por contribuírem para a autonomia do aluno, por proporcionarem meios para que o aluno

analise com regularidade os seus próprios avanços na aprendizagem e por possibilitarem ao professor refletir e ajustar as suas práticas educativas, considere como instrumentos a privilegiar, o recurso à autoavaliação regulada e ao Portefólio. Não deixando de recorrer a outras técnicas e procedimentos, que estando interligadas com os instrumentos referidos, não são menos importantes como: a observação direta e sistemática do trabalho em aula; a observação dos cadernos de registo dos alunos; a correção na sala de aula de tarefas realizadas pelos alunos, individualmente ou em grupo; a observação de comportamentos, atitudes e motivações; a orientação de espaços para debate e discussão de ideias; o preenchimento de fichas de anotações, etc.

Neste sentido, vale a pena referir as palavras de Zabala quando afirma:

“(...)na aula e na escola, avaliamos muito mais do que se pensa, e inclusive mais do que temos consciência. Um olhar, um gesto, uma expressão de alento ou de confiança, uma recusa, um não levar em conta o que se fez, uma manifestação de afeto... tudo isso também funciona como um indicador de avaliação.” (Zabala, 1998, p. 220)

3.5.A AUTOAVALIAÇÃO COMO PROMOTORA DE UMA PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA

Considerando que a avaliação tem uma importante função na regulação permanente do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que visa assegurar a adequação desse processo à realidade da turma, do aluno, do contexto, da atividade, etc., Abrantes (2002), refere que os princípios da diferenciação pedagógica e da adaptação curricular, estão ligados à

necessidade de se prestar atenção ao “(...)percurso e evolução de cada aluno, assim como, ao desenvolvimento da autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem”. Deste modo o mesmo autor afirma que a autoavaliação assume “uma maior importância no quadro das actuais perspectivas curriculares”.

De acordo com a Alves & Machado (2003), promover uma concepção e uma implementação de procedimentos autoavaliativos atribuindo ao aluno uma implicação ativa no seu processo de aprendizagem, acarreta que o professor dê ao aluno uma parte suficiente de liberdade a fim de que este possa ter um olhar crítico sobre ele próprio.

Assim sendo, a autoavaliação apresenta-se como um processo indispensável ao desenvolvimento da autonomia do aluno, estimulando a sua participação e implicação responsável na sua própria formação e, simultaneamente, favorecendo a sua autoestima.

Sendo um dos objetivos da educação desenvolver pessoas autónomas, os alunos precisam de oportunidades para lidar com a sua própria aprendizagem e analisar o seu desempenho, assumindo-se assim a autoavaliação como um incentivo para que o aluno possa comunicar o que aprendeu, as dificuldades que encontrou de entre outros aspetos, assumido a confiança em si próprio para defender o seu ponto de vista de forma crítica. O envolvimento dos alunos no registo das suas reflexões sobre o seu desempenho e sobre os seus resultados ajuda-os, segundo Santos (2008) no “questionamento dos seus esquemas de pensamento e das suas rotinas”, dando-lhes a capacidade de se distanciarem das suas ideias para reconhecerem o “interesse e importância de uma nova reconstrução.”

Este entendimento valoriza a autoavaliação como um processo a desenvolver desde os primeiros anos de escola, pois segundo Fernandes

(2002) “(...) poderá ajudar a preparar as crianças e jovens para as crescentes exigências da sociedade cognitiva em que vivemos (...)”, dando sentido aos conhecimentos e aprendizagens que adquirem e desenvolvem facilitando a continuação da aprendizagem “ao longo da vida”.

O professor deve assim, criar condições para os alunos desenvolverem a sua autonomia, uma vez que Perrenoud (2001) argumenta: “Tal como se aprende a andar andando, aprende-se a construir a sua autonomia exercendo-a.”

Assim, a escola deverá preparar os alunos para aprender e para continuar a aprender para além dos contextos escolares, uma vez que:

“As solicitações da sociedade actual conduzem a mudanças constantes da forma como se encara o saber. Esta concepção implica que as pessoas pensem por si mesmas e resolvam, a todo o momento, novos problemas, exigindo cada vez mais ao indivíduo. Neste sentido é imperioso que este seja um participante activo e autónomo, aprendendo a aprender ao longo da vida.” (Veiga Simão, 2002)

3.6. AUTOAVALIAÇÃO REGULADA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Considerando que a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da prática educativa, podemos segundo Santos (2002) entender por regulação das aprendizagens todo o ato intencional, que agindo sobre os mecanismos de aprendizagem contribua diretamente para a progressão e ou redireccionamento dessa aprendizagem, considerando que aquele que aprende tem aqui um papel central.

Neste sentido Allal (1986) considera que a avaliação formativa como um processo de regulação das aprendizagens pode acontecer em diferentes momentos, considerando três tipos de regulação: a regulação proativa que acontece no início de uma aprendizagem, a regulação interativa que se dá ao longo de todo o processo de aprendizagem e a regulação retroativa realizada após uma sequência de aprendizagens.

Na análise destes três tipos de regulação, o mais adequado e pertinente de acordo com o contexto deste estudo e da prática educativa é o tipo de regulação interativa, por permitir a intervenção do professor de forma atempada tornando este processo mais significativo para os alunos.

Este tipo de regulação aproxima-se a um dos aspetos considerados pelo modelo de avaliação CIPP (Contexto, Input, Processo e Produto) desenvolvido por Stufflebeam e compartilhado por Eisner (1972), quando refere que a avaliação durante o Processo tem por fim “assegurar dados evidentes dos efeitos de um programa durante a sua aplicação e ainda enquanto se pode fazer alguma coisa para o melhorar”.

Neste sentido, Santos (2002) considera que a autoavaliação é um processo por excelência de regulação pois permite a reflexão sobre o que se faz, enquanto se faz e como se está a fazer. Para isso o aluno terá de desenvolver a capacidade de autoquestionamento adotando uma postura crítica sobre seu comportamento, em relação ao seu próprio conhecimento e sobre si mesmo.

Deste modo, o papel do professor é fundamental na medida em que deve fornecer ferramentas e utilizar estratégias que permitam aos alunos desenvolver competências de autoavaliação, criando hábitos de reflexão autónoma durante o desenvolvimento das suas tarefas e fazendo desta prática uma constante, uma vez que Nunziati (1990) considera que a

autoavaliação só pode ter um caráter formativo se se constituir num procedimento sistemático integrado no processo de ensino/aprendizagem.

No entanto e de acordo com Alaiz & Barbosa (1994), a participação dos alunos na classificação, na autocorreção dos seus erros ou mesmo na identificação das suas aprendizagens não são suficientes, sendo necessário promover junto dos alunos formas mais profundas de autoavaliação que lhes permitam apreciar criticamente o seu trabalho, o seu processo de aprendizagem, identificar e compreender as etapas que o constituem, analisar e compreender os “erros cometidos e os sucessos alcançados, comparar a acção desenvolvida como plano pensado, confrontar os produtos obtidos com os produtos esperados e as operações realizadas com as concepções que delas tinha à partida (...)”.

Estas práticas implicam que sejam criados suportes de registo e de anotações, que segundo Eisner (1972, p.2-3) “Para o professor de arte poderá ter a forma de uma simples folha de observações onde o aluno vai anotando aquilo que sente em relação ao seu trabalho (...)”, sendo que cada professor deverá elaborar a ficha que mais se adapte às suas necessidades. Assim, segundo o autor, “um instrumento simples de avaliação formativa é uma escala de auto-avaliação do aluno”, que pode ser construída pelo professor e preenchida pelo aluno, durante ou após a realização de um projeto. Assim, ao conservar este instrumento, o professor “está na posse de informações sobre aquilo que o aluno pensa e sente acerca do seu próprio trabalho.”

Ao se perguntar “O que pensam os alunos sobre o trabalho que produzem? E que pensam que aprenderam ao fazê-lo? O que lhes desagradou mais durante a sua realização? O que gostariam de realizar de seguida?”, são de acordo com Eisner (1972, p. 23) perguntas (entre outras) que dão a

oportunidade tanto ao aluno como ao professor de rever o que foi feito pelo aluno.

O preenchimento de fichas de anotações e de autoavaliação; e a participação dos alunos em processos de diálogo, de debates e de questionamento, enquanto realizam ou quando concluem as suas tarefas, poderão na opinião de Santos (2002) ser “(...) contextos favoráveis ao desenvolvimento de uma postura auto-reflexiva nos seus alunos”.

Ao assentar sobre o processo de aprendizagem, no sentido de o regular e não apenas sobre os seus produtos “a auto-avaliação constitui, como é evidente, um dos modos privilegiados da avaliação formativa.” (Aliaz e Barbosa 1994).

Na opinião dos autores, a autoavaliação só é possível se os alunos tiverem consciência dos critérios de avaliação utilizados pelo professor na apreciação dos seus trabalhos e na avaliação das suas aprendizagens, sendo preciso neste percurso desenvolver uma relação pedagógica que assente na reciprocidade e na partilha e em que com base no diálogo os alunos sejam chamados a participar na definição e na negociação de todos os momentos que constituem este processo de ensinar e de aprender.

Assim, “(...) a aprendizagem da auto-avaliação constitui o meio essencial que permite ao aluno passar de um simples saber-fazer não reflectido, puramente operativo, para aceder a um saber-fazer reflectido, graças ao qual ele pode intervir e agir conscientemente.” (Cardinet, citado por Alves & Machado, 2003)

A *“apropriação não de um saber, mas da maneira de se apropriar dele”* (Abrecht, 1994, p. 68), assenta precisamente naquilo que a aprendizagem tem de mais rico.

Desta forma, “pode-se dizer que, no seu melhor, a educação é o processo de aprender a tornar-se arquitecto da nossa própria educação.” (Eisner, 2008, p.14)

3.7. O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Num ambiente de aprendizagem onde se envolve os alunos na resolução de problemas, em que se desenvolvem diferentes oportunidades para aprender e em que se valorizem as capacidades de planificar, pensar criticamente, reformular, avaliar, reinventar, arriscar, aceitar o erro, aceitar críticas, aprender a ter sucesso e persistir, “exige, naturalmente uma avaliação diferente: mais autêntica, mais participada e mais reflexiva.” (Fernandes et al. 1994)

No âmbito de uma avaliação formativa, existem segundo Santos (2002) “instrumentos de avaliação que poderão preferencialmente favorecer o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação (...) como é, por exemplo, o caso do portfólio do aluno.

Num contexto de mudança das concepções de ensino e aprendizagem, o portfólio, surge como uma modalidade de avaliação, advinda do campo da arte, apropriando-se e servindo-se de uma estratégia semelhante à utilizada para se fazerem apreciações críticas nesse âmbito. Nos Estados Unidos da América, o uso do portfólio no meio educativo adquiriu um significado tão importante, que levou a Association for Supervision and Curriculum, a considerá-lo como uma das três metodologias de topo, atualmente em uso naquele país. (Sá-Chaves, 2000)

O meu interesse por este instrumento surgiu durante o mestrado, numa perspetiva de aprofundar conhecimentos sobre as suas características e finalidades. Assim, interessa para este estudo, perceber a importância do portfólio como instrumento de avaliação, no sentido de refletir as minhas práticas, verificando o que posso modificar a partir deste pressuposto, para que o portfólio se traduza num reflexo da trajetória de aprendizagem de cada aluno, como seja um instrumento de apoio a essa aprendizagem e, desta maneira, ser capaz de se tornar também, um instrumento da própria prática educativa. Desta maneira o portfólio pode ser também considerado pelo professor, mais do que como instrumento, como um dispositivo para a prática educativa, considerando de acordo com Agamben (2009) um dispositivo como: “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes.”

Poderemos de acordo com Hernández (2010) definir o portfólio como:

“(...) un contenedor de diferentes clases de documentos (notas personales, experiencias de clase, trabajos puntuales, controles de aprendizaje, conexiones com otros temas fuera de la escuela, representaciones visuales...) que proporciona evidencias del conocimiento que se ha ido construyendo, las estrategias utilizadas para aprender y la disposición para seguir aprendiendo de quien lo elabora.”

A utilização do portfólio como recurso de avaliação no âmbito das artes baseia-se segundo Hernández (2010), na ideia e na natureza evolutiva do processo de aprendizagem oferecendo aos professores e alunos a oportunidade de refletir sobre o progresso dos alunos na compreensão da realidade e ao mesmo tempo permite ao professor ir fazendo adequações ao processo de ensino.

Dentro da mesma perspectiva, Sá-Chaves (2000) considera que um dos principais objetivos da realização de um portfólio é mostrar que o aluno se envolve de modo ativo numa reflexão das suas aprendizagens.

Pode assim entender-se, que o portfólio é um instrumento que assenta na individualidade, permitindo ao próprio aluno selecionar e mostrar as evidências da sua aprendizagem de modo autónomo e criativo.

“Os portfólios podem influenciar positivamente as formas como se ensina, se aprende e se avalia. Podem dar origem a uma outra cultura, a uma outra ideia de sala de aula: um local em que as aprendizagens se vão construindo em conjunto e individualmente ao ritmo de cada um, em que se reflecte e pensa, em que se valorizam as experiências, intuições e saberes de cada aluno, em que se acredita que as dificuldades podem ser superadas e em que, essencialmente, se aprende. Com mais ou menos esforço, mas sempre com gosto.” (Fernandes et al. 1994)

Compreendendo o portfólio como sendo um instrumento de estimulação do pensamento reflexivo, Sá-Chaves (2000) refere que este é também um instrumento que permite o diálogo entre educador e educando que deve ser produzido continuamente (re)elaborado na ação e partilhado com o professor e os demais alunos, de forma a dar a conhecer e a conhecer outros modos de ver e de interpretar, levando o aluno à tomada de decisões, ao reconhecimento da necessidade de fazer opções, de julgar e de definir critérios.

Reconhecendo as possibilidades que o portfólio permite, é segundo Hernández (2010) necessário prestar atenção aos diferentes momentos da sua implementação e realização. Visto que não há um suporte ou forma única de se realizar um portfólio o autor explica alguns procedimentos importantes que devem ser tidos em conta, quando se pretende implementar este recurso no contexto educativo. É segundo o autor, fundamental que inicialmente o

professor, de forma explícita, explique qual o propósito e finalidade que tem o portfólio na disciplina, de modo a que o aluno perceba o que se espera dele. É também importante, que o professor sensibilize os alunos para o processo de reflexão que deverá acompanhar a elaboração do mesmo. Assim, o aluno deve segundo o autor manifestar por escrito o que espera aprender, no âmbito da disciplina, de acordo com os conteúdos, as atividades e as orientações curriculares planeadas pelo professor, definindo desde logo as estratégias de construção que pretendem utilizar para a realização do seu portfólio. Uma vez estabelecidas as finalidades de aprendizagem por parte de cada aluno, estes devem começar a recolher exemplos das suas experiências, realizadas dentro ou fora da sala de aula, que relacionadas com as atividades desenvolvidas na disciplina, evidenciem o seu processo de aprendizagem. As evidências recolhidas por cada aluno para a construção do portfólio devem segundo o autor, seguir um fio condutor de acordo com os critérios definidos pelos alunos, de modo a organizar e a contextualizar as aprendizagens. Por fim, o autor refere que a seleção realizada pelos alunos, reclama uma reflexão sobre a mesma, uma busca de significados sobre o seu valor para cada um dos alunos, as suas intenções, quais os critérios de seleção de evidências utilizados e quais as reflexões sobre o processo seguidas.

Deste modo, todos os aspetos que envolvem a construção do portfólio do aluno, podem fornecer ao professor elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, podendo proporcionar ao professor a possibilidade de ajustar, reorganizar, modificar e adequar estratégias de acordo com o processo de aprendizagem de cada aluno ou do grupo turma.

Neste contexto, para Gardner (1994) citado por Hernández:

“(...) el portafolio refleja la creencia de que los estudiantes aprenden mejor, y de un modo más integral, a partir de un compromiso com las actividades

que tienen lugar durante un periodo de tiempo y que se construyen sobre conexiones naturales com los conocimientos escolares.” (Hernández, 2010, p.219)

Quando se avaliam os alunos usando o recurso ao portfólio como instrumento, analisando as evidências e as narrativas reflexivas produzidas pelos alunos, o professor deve de acordo com o que afirma Veiga Simão (2005), “proporcionar ajudas para que os alunos revejam e otimizem esses trabalhos, avaliando de forma continuada e consciencializando os seus progressos”.

Entendendo que o portfólio do aluno assume um caracter pessoal e interpretativo, dando espaço à originalidade e à criatividade de quem o constrói, este não pode estar desligado do processo de ensino e do foco da aprendizagem, atividade e ou Unidade de Trabalho que se está a desenvolver, quando muito importa clarificar com os alunos, os critérios de avaliação que serão seguidos na avaliação do portfólio.

Ainda que possa parecer mais difícil avaliar e classificar um portfólio do que por exemplo um teste, Hernandez (2010) defende que não o é. O que poderá, é ser mais trabalhoso pela quantidade e diversidade de informação recolhida. Deste modo, o autor dá um exemplo de critérios propostos por Barton y Collins que podem ser utilizados na hora de se avaliar o portfólio e que sugerem um ponto de vista técnico e outro qualitativo.

Assim, o critério técnico pode servir para responder às perguntas:

- Tem metas e reflexões explícitas?
- Cada documento tem um cabeçalho que lhe dá sentido?

Por outro lado, o critério qualitativo tenciona responder às seguintes perguntas:

- Em que medida o aluno evoluiu em direção às metas estabelecidas?

- O que aprendeu?
- É suficiente ou terá que aprofundar algum aspeto?
- Que classificação lhe corresponde, em função dos critérios estabelecidos pela escola?

Existem muitas outras conceções da forma e dos critérios que se podem utilizar para avaliar um Portfólio no entanto, Hernández afirma:

“Esta forma de diálogo com el portafolio es una estrategia posible para abordar su evaluación. También lo es establecer unos criterios que permitan ordenar las producciones de los estudiantes. Criterios que pueden ir desde la mera recopilación de evidencias, hasta la interpretación de los problemas surgidos a lo largo del proceso de aprendizaje.” (Hernández. 2010, p. 219)

Considerando assim, o portfólio como um instrumento ilustrativo do aluno, que representa os seus pensamentos, sentimentos, maneiras de agir e de estar, as suas competências e habilidades e a maneira como coloca em prática as suas aprendizagens, numa visão integral de todo o seu processo evolutivo, na compreensão, gestão e aplicação de conhecimentos, poder-se-á dizer que este pode constituir um instrumento de avaliação relevante no âmbito das disciplinas de artes, que pode influenciar positivamente a forma como se ensina, se aprende e se avalia.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1. OPÇÃO METODOLÓGICA

A metodologia utilizada para este estudo é de natureza qualitativa e interpretativa, uma vez que tem por finalidade compreender o efeito da implementação de instrumentos de avaliação no contexto da minha prática educativa.

O objetivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das ações e das percepções dos sujeitos através da interpretação e descrição dos dados recolhidos. (Bogdan e Biklen, 1994)

Tendo em conta que qualquer estudo exige o recurso a métodos e técnicas de pesquisa, recorri ao método de investigação-ação assente na descrição qualitativa, considerando assim, este o método mais adequado por permitir, segundo Vilar (2000) “(...) analisar, profunda e criticamente, a relação entre aquilo que fazemos e o que é possível fazer, tendo como finalidade melhorar o nosso próprio trabalho, no sentido de o ir adequando às exigências do processo.”

A investigação-ação é de acordo com De Landsheere (1982) um método usado essencialmente para fins de investigação na sala de aula, tendo como finalidade produzir informação e conhecimentos válidos que tenham aplicação imediata para professores e alunos.

Usando este método, pude estudar as minhas práticas educativas, refletindo e agindo sobre os efeitos observados com vista à construção de

novas realidades sobre o ensino. Deste modo, como participante ativa neste estudo, não só observei como fui agindo de um modo contínuo, apurando os métodos mais adequados na recolha de informação e na interpretação em função da compreensão da situação em causa.

De acordo com Alacrão (2001), “(...) uma perspectiva interaccionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-acção”, tem de se reconhecer recordando Stenhouse estar-se perante uma “(...) perspectiva de professor entendido como profissional reflexivo (...)” na sua ampla dimensão educativa, política e social, “(...) termo cunhado por Schon nos anos 80”.

A propósito deste tipo de investigação, Stenhouse (1984) refere que o “que nos interessa é o desenvolvimento de uma perspectiva subjectiva, sensível e autocrítica e não a aspiração a uma objectividade inalcançável.”

Procuro deste modo, explorar o currículo como algo que pode ser modificado e reajustado de acordo com o contexto educativo, dispondo-me a examinar criticamente e de forma sistemática a prática letiva, concordando com Stenhouse (1984), quando considera o currículo como o campo de ação do professor, em que este tem um papel fundamental na transformação das suas práticas através das suas próprias reflexões e investigações. O autor considera que “a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores” e que “(...) o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” entendendo por investigação, “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática.” (Stenhouse, 1975)

No seguimento da mesma perspectiva, Roldão (2000) adota uma posição próxima de Stenhouse ao afirmar que:

“(...) pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele.”

É através da investigação-ação educativa, que segundo Elliott (1989), os professores transformam o cenário de aprendizagem num cenário que capacite os alunos para descobrir e desenvolver, por si mesmos, o seu poder e as suas capacidades.

4.2. MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

De acordo com Bell (1991) nenhuma abordagem depende unicamente de um só método, podendo-se selecionar e combinar uma grande variedade de métodos de acordo com a informação de que se necessita para fazer uma pesquisa. No entanto e segundo a mesma autora “há que se decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer”.

Tendo em conta que neste estudo se pretendem observar, analisar e interpretar dados resultantes da prática educativa, considerei a observação participada e sistemática do trabalho em aula, os registos dos alunos, os debates, as notas de campo/registos diários, os registos reflexivos do professor pré e pós aula, os registos fotográficos de aula e os trabalhos efetuados pelos alunos como os métodos empregues para a recolha de dados.

Como instrumentos para a recolha dos dados utilizei os cadernos dos alunos, fichas de autoavaliação e a câmara fotográfica.

4.3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Prendendo-se este relatório com preocupações e dúvidas específicas derivadas da minha prática pedagógica e tendo em conta que a análise dos dados se baseia em apreciações descritivas efetuadas na avaliação dos alunos, há aqui certamente um fator de subjetividade, principalmente quando fazemos parte do próprio processo.

As informações obtidas através dos métodos e instrumentos de recolha de dados, anteriormente descritos, não permitem uma generalização para além da situação de ensino/aprendizagem estudada. Deste modo, o principal interesse, não é efectuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os efeitos das práticas adoptadas, com vista na construção de práticas fundamentadas e adequadas de ensino-aprendizagem.

Assim, os dados recolhidos têm um carácter significativo para mim enquanto professora no contexto da minha prática educativa, sem a pretensão de construir modelos teóricos, mas sim com a intenção de olhar a minha ação pedagógica de forma crítica.

O pouco tempo para introduzir práticas e intenções pedagógicas com o propósito de envolver os alunos em processos autoavaliativos, reflexivos, com uma postura crítica, ainda tão pouco desenvolvidos, explorados ou praticados no contexto/sistema educativo atual, podem de um certo modo condicionar os objetivos deste estudo.

4.4. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo constrói-se a partir da reflexão sobre as práticas educativas desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada III do Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, considerando a prática pedagógica efetuada com a turma A do 7.º ano de escolaridade na disciplina de Educação Visual no 3º ciclo do Ensino Básico na Escola Básica de Vilar de Andorinho.

Para a realização deste estudo, foram planificadas e implementadas um conjunto de atividades e estratégias que me permitiram inferir sobre as questões investigativas enunciadas.

4.4.1. Caracterização da escola

A Escola Básica de Vilar de Andorinho está integrada no Agrupamento de Escolas de Oliveira do Douro nº 1, desde Junho de 2012. Deste mega agrupamento fazem ainda parte a Escola Secundária de Oliveira do Douro (Escola Sede do Agrupamento) e todas as escolas abrangidas pelos extintos Agrupamentos de Escolas de Adriano Correia de Oliveira (Avintes) e de Anes de Cernache.

A Escola localiza-se na Rua de Baíza, na Freguesia de Vilar de Andorinho, tendo sido construída em 1999, e iniciando a sua atividade no ano 2000. O espaço envolvente à escola é bastante calmo, uma vez que fica rodeada de campos agrícolas e de uma pequena zona habitacional.

Nas suas linhas gerais, a Escola integra um edifício central, sendo este constituído por dois pisos com as devidas condições de acessibilidade para pessoas com mobilidade condicionada. A escola é muito agradável, as áreas comuns estão decoradas com trabalhos realizados pelos alunos no âmbito da formação artística e da extinta Área de Projeto, a partir de materiais reaproveitados dando-se, desta forma, ênfase à educação artística, ambiental e cívica. Verifiquei que é prática comum a exposição de trabalhos realizados em diversas disciplinas nestas áreas comuns e na Biblioteca Escolar.

Os alunos dispõem de um conjunto alargado de projetos/clubes dinamizados pela escola, que estão divididos em projetos/clubes de âmbito nacional, âmbito autárquico e âmbito escolar.

4.4.2. Caracterização da turma

A turma do 7.º A da Escola E. B. 2,3 de Vilar de Andorinho é constituída por 23 alunos, dos quais, 9 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos.

Trata-se de uma turma homogénea no que diz respeito ao nível de idades e de interesses. No entanto, ao nível do comportamento, verificam-se atitudes e desempenhos muito diversos por parte dos alunos.

De acordo com o referido pelo Conselho de Turma, os alunos de um modo global revelam um bom aproveitamento e um comportamento satisfatório, no entanto salientam a existência de alguns alunos com dificuldades tanto no aproveitamento como no comportamento, assim como alunos que revelam facilidades de aprendizagem e que pertenceram ao Quadro de Excelência no

ano letivo anterior. Foram ainda mencionados dois alunos de um modo mais específico por no âmbito das Necessidades Educativas Especiais apresentarem características diferenciadas.

Analisando o comportamento dos alunos, perante as aulas que observei, verifiquei que de um modo geral estes revelavam pouca motivação pela disciplina, não cumpriam regras de conduta e revelavam ainda algumas dificuldades na execução de tarefas simples. O facto de os alunos solicitarem constantemente ajuda para resolver situações simples, demonstrava muita falta de autonomia mas sobretudo muita insegurança e medo de errar.

Do que pude observar, o ritmo de trabalho era muito heterogéneo, a turma tinha alguns alunos interessados e motivados que desenvolviam as atividades com grande autonomia. No entanto, a grande maioria da turma, parava o trabalho sempre que sentiam dificuldades e ficavam à espera de uma ajuda constante da professora, sempre com um espírito muito derrotista.

De acordo com os dados que constam do plano da turma, a disciplina de Ciências da Natureza é de um modo geral a mencionada como preferida dos alunos e a disciplina de Língua Portuguesa como a que menos gostam. A disciplina de Educação Visual aparece sem qualquer referência pelos alunos da turma, o que revela uma certa indiferença.

A indiferença verificada pela disciplina de Educação Visual é preocupante, uma vez que, ao longo da minha prática docente, de um modo geral, as disciplinas Artísticas como a Educação Visual, a Educação Física e a Educação Musical são reconhecidas pelos alunos como as áreas curriculares de maior preferência. Esta indiferença pode dever-se a inúmeros fatores, que de certa forma estarão relacionados com a desmotivação observada nos alunos perante a disciplina, como por exemplo: a realização de atividades isoladas e descontextualizadas do contexto educativo e dos interesses dos alunos, a

desvalorização das áreas artísticas no sistema educativo atual, como também, até que ponto os próprios pais consideram a disciplina importante para os seus filhos.

A preferência pela disciplina de Ciências da Natureza pode porém estar relacionada com a introdução de estratégias pedagógicas inovadoras e com o investimento emergente e a alargada divulgação, realização e dinamização de projetos lúdicos e experimentais que cativam e estimulam a curiosidade dos alunos. É assim de notar uma grande e generalizada satisfação do alunos, no reconhecimento e na divulgação online pelo Jornal Público, da participação da turma na descoberta de asteroides no âmbito do programa All-Portugal Search Campaign, que desde 2007 integra o projeto International Asteroid Search Collaboration (IASC).

No plano da turma, constam como os principais problemas diagnosticados os seguintes aspetos:

- Turma heterogénea com diferentes níveis de aprendizagem;
- Turma heterogénea com diferentes ritmos de aprendizagem;
- Número significativo de alunos com dificuldades de organização;
- Número significativo de alunos com falta de hábitos regulares de leitura.
- Preferência por atividades com recurso a materiais audiovisuais;
- Preferência por trabalhos realizados em grupo.

5. DESENVOLVIMENTO

O intuito deste relatório assenta na possibilidade de refletir, a partir da prática, de que modo a utilização de dispositivos/instrumentos de avaliação que impliquem processos autoavaliativos, podem favorecer a reflexão crítica dos alunos e a perceção, pelos mesmos, do seu desempenho e da sua avaliação, e ainda permitir ao professor obter dados que possibilitem aperfeiçoar a atividade educativa, regulando e orientando as suas práticas.

Considerando esta premissa foi necessário começar a traçar um plano de ação/intervenção, tendo em conta tanto o conhecimento que tinha da turma, como também, as metas curriculares e os conteúdos programáticos selecionados e planificados pela professora cooperante, para serem explorados no terceiro período.

Durante as aulas que tive oportunidade de observar e de conhecer os alunos, apercebi-me que estes não tinham por hábito discutir e refletir sobre o seu desempenho, sobre as opções tomadas e as dificuldades encontradas, limitando-se a cumprir indicações e procurando de forma pouco autónoma obter respostas imediatas aos problemas encontrados. Deste modo, quando solicitados no final do 2.º Período para se autoavaliarem, os alunos revelaram muitas dificuldades em articular a sua autoavaliação com as aprendizagens desenvolvidas.

Os alunos só se podem avaliar quando, de acordo com Black & William (2001), têm uma imagem suficientemente clara das metas a que a sua aprendizagem se destina a atingir, o que infelizmente nem sempre acontece e muitos alunos não têm essa imagem tendo-se acostumado a receber o ensino como uma “sequência arbitrária de exercícios sem lógica abrangente.”

A desmotivação dos alunos pelas atividades, pelos resultados das suas aprendizagens, os comportamentos por vezes desajustados e a marcada heterogeneidade de ritmos de aprendizagem, concretizou na minha prática educativa um foco de interesse. Senti assim, a necessidade de planear estratégias e atividades que, para além de desenvolverem conhecimentos, capacidades e atitudes, fossem significativas. Procurei, deste modo, criar situações de aprendizagem mais adequadas ao contexto da turma, proporcionando-lhes meios e espaços para se envolverem ativamente no seu processo de aprendizagem e de avaliação de forma motivadora, crítica e consciente.

Alguns dos fatores por trás desta passividade e falta de interesse dos alunos, podem dever-se segundo Cortesão:

“(...)também porque aquilo que a escola lhes propõe não lhes interessa, porque nada tem a ver com as suas experiências de vida e cultura ou não é adequado ao seu modo de construir o conhecimento, procura-se com a avaliação formativa e através de diferentes modos, conhecer melhor esses alunos e identificar que dificuldades, concretamente, estão a experimentar.”
(Cortesão, 1993, p.14-15)

Tendo em conta que os conteúdos programáticos e as metas curriculares se relacionavam com o domínio e aquisição de conhecimento geométrico nomeadamente com a compreensão, planificação e construção de sólidos geométricos, e tendo em conta de acordo com a minha experiência profissional que, de um modo geral, estes conteúdos são encarados pelos alunos como algo pouco interessante e difícil, procurei desenvolver estratégias que de uma forma lúdica, possibilitassem aos alunos de um modo ativo e participativo construir a sua confiança e motivação pelo ato de descobrir e pelo prazer do conhecimento da geometria.

Deste modo as estratégias e metodologias planeadas para a Unidade de Trabalho “Sólidos em Suspensão” (Anexo I) prenderam-se sobretudo com a resolução de sucessivos problemas e com a autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos, proporcionando-lhes a aquisição de inúmeras competências e conhecimentos através de desafios lançados à turma acompanhados de materiais de apoio (fig. 1 e 2) e materiais didáticos (fig. 3 e 4). Procurando assim, que os alunos em grupo discutissem soluções, tomassem opções refletidas, realizassem projetos e colaborassem uns com os outros responsabilizando-os na cooperação e entreajuda em todas as fases da Unidade de Trabalho.



Figura 1 e 2 – Materiais de apoio (sacos-desafio e pistas)



Figura 3 e 4 – Materiais didáticos (sólidos geométricos)

Assim, todos os desafios foram planejados de modo a estimular progressivamente a curiosidade dos alunos levando-os de forma autônoma à descoberta dos resultados/soluções como agentes ativos das suas aprendizagens e coautores responsáveis do seu processo pedagógico de construção de conhecimentos.

Organizar a prática educativa para que os alunos trabalhassem em grupo teve como principal objetivo promover uma aprendizagem cooperativa, potenciando a responsabilidade individual e a responsabilidade do grupo mediante a interação de alunos com diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem.

Ao utilizar esta estratégia assumi um papel de organizadora, dinamizadora e mediadora, dando espaço aos alunos para encontrarem as soluções para os seus problemas dentro do próprio grupo, concordando assim com Díaz-Aguado (2000), quando refere que num ambiente cooperativo, os alunos adquirem um maior protagonismo no processo de aprendizagem e o professor deixa de ser um simples transmissor de informação, passando a ser um mediador que facilita a construção do conhecimento.

Segundo Eisner (2004), os trabalhos de grupo e de investigação organizados tematicamente estimulam a reflexão e envolvem todos os elementos do grupo em membros de um esforço comum. De acordo com o mesmo autor:

“(...) o problema é um dos principais eixos de apoio à aprendizagem (...). Os problemas exigem atenção, estimulam e motivam quando a sua resolução, da perspectiva do estudante, é possível. (...) Um dos principais objetivos da educação artística é fomentar a capacidade dos alunos para desenvolver a mente por meio da experiência (...)” (Eisner, 2004)

Na mesma perspetiva, Cortesão (1993, p.35) refere que envolver os alunos em pequenos projetos de grupo na resolução de problemas, favorece “(...) situações de aprendizagem activa que permitem a observação dos alunos, reorientação, enriquecimento constante da prática do professor e portanto uma melhoria do processo de aprendizagem.”

Assim, após ter planeado o contexto para a prática educativa, comecei a questionar e a procurar estratégias e instrumentos de avaliação que não só, me permitissem obter um variado leque de informações para refletir as minhas práticas de forma continuada no sentido de ajustar e de melhorar o processo educativo de acordo com as necessidades da turma, como também permitissem envolver os alunos na sua própria avaliação de forma crítica, responsável e autónoma.

Numa prática educativa em que são criados ambientes de ensino e de aprendizagem nos quais se propõem um conjunto diversificado de tarefas e de dinâmicas, em que se resolvem situações/problemas com a participação ativa dos alunos e, em que se desenvolvem diferentes oportunidades para aprender, são contextos que segundo Fernandes et al. (1994) exigem uma avaliação formativa diferente, mais autêntica, mais participada e mais reflexiva.

Tendo como referencial o paradigma da avaliação formativa, considerei de acordo com todo o contexto da prática educativa, o recurso à autoavaliação regulada como modalidade de avaliação mais adequada para a regulação das aprendizagens dos alunos e das práticas docentes, uma vez que permite obter um feedback necessário à otimização do processo de ensino/aprendizagem.

Deste modo, ao longo da prática educativa supervisionada adotei diversas práticas autoavaliativas, modificando-as e adequando-as de acordo com cada

situação e com os critérios de informação a obter em cada momento do processo de ensino/aprendizagem.

Numa fase inicial, tinha o objetivo de implementar como instrumento de avaliação o portfólio, pois de acordo com Santos (2002) este é um instrumento que poderá “preferencialmente favorecer o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação”, no entanto apercebi-me que a complexidade inerente a este dispositivo, não se adequava ao número de aulas disponíveis, por envolver uma radical mudança de hábitos enraizados nos alunos, o que poderia resultar numa estratégia ineficaz e pretensiosa.

Assim, após a exposição e discussão com os alunos dos conteúdos programáticos, das metas curriculares e dos critérios de avaliação inerentes à Unidade de Trabalho, forneci um caderno a cada aluno explicando-lhes que nele poderiam registar noções, conceitos, fazer desenhos, projetos, estudos de cor, anotar dúvidas, colar pesquisas, etc. A escolha deste suporte de registo foi uma opção com vários fins, um deles foi o facto de facilitar a avaliação dos progressos dos alunos, outro foi a possibilidade dos alunos poderem levar o caderno para casa e poderem desenhar para além do que lhes era pedido na aula, e por fim foi poder proporcionar aos alunos um espaço para escreverem em cada uma das aulas um pequeno resumo, reflexão ou sumário do que aprenderam, do que gostaram, do que não gostaram, do que sentiram dificuldades e do que poderiam fazer para melhorar, de modo a possibilitar que os alunos se autoavaliassem progressivamente.

Segundo, Allal & Michel (1993), autoavaliando-se, o aluno é levado a explicar as suas representações, a refletir sobre as suas estratégias, a confrontar os seus passos com os dos outros alunos, a integrar critérios

externos às suas referências e a organizar ativamente as relações entre diferentes tarefas a serem realizadas.

Foi necessário esclarecer os alunos qual o seu compromisso com a autoavaliação, dando-lhes a conhecer a relevância deste dispositivo para a avaliação do processo de aprendizagem. Foi também importante mostrar-lhes que a honestidade era fundamental nas informações apresentadas, consciencializando-os de que os resultados da sua autoavaliação poderiam contribuir para se repensarem as propostas de trabalho, as atividades, as estratégias, de acordo com as necessidades por eles assinaladas.

Para obter algum feedback e analisar em tempo útil o nível de satisfação, motivação/desmotivação dos alunos pelas atividades, foi-lhes pedido que de um modo aleatório e voluntário me disponibilizassem alguns cadernos todas as aulas.

Assim durante a prática educativa, foi aplicada a “regulação interativa” (Allal 1986) que se dá ao longo de todo o processo de aprendizagem permitindo a intervenção do professor de forma atempada tornando este processo mais significativo para os alunos, e que segundo Abrecht (1994) é uma das formas reguladoras da avaliação formativa, “mais flexível e mais interessante”, principalmente, na medida em que implica uma maior proximidade com o aluno.

“(…)como refere Allal, nesta óptica, todas as interações do aluno – com o professor, com os colegas, com o material pedagógico – constituem ocasiões de avaliação (ou auto-avaliação) que levam a adaptações do ensino e da aprendizagem.” (Abrecht, 1994)

De todos os cadernos que tive oportunidade de observar conclui que as estratégias adotadas no que respeita à motivação e ao envolvimento dos alunos nas atividades, principalmente na resolução dos desafios, por implicar

uma certa competição entre todos os grupos, estavam a ser eficazes (fig. 5 e 6). Os alunos registaram observações muito positivas sobre as aulas e sobre as dinâmicas proporcionadas pelos materiais pedagógicos fornecidos, focando de um modo geral o gosto pela realização das atividades em grupo.

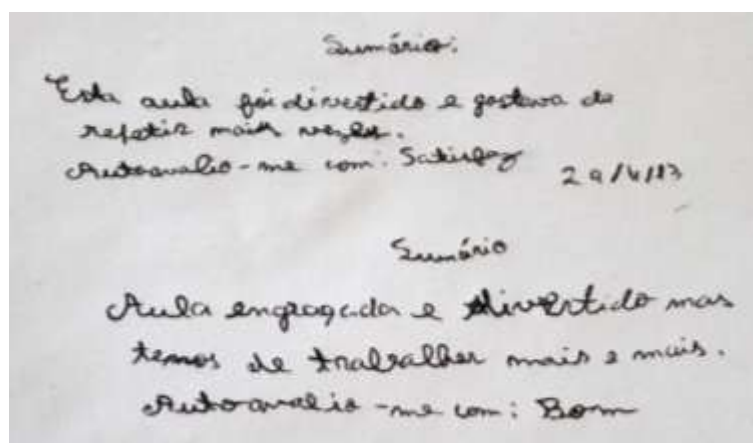


Figura 5 – Caderno de registos do aluno

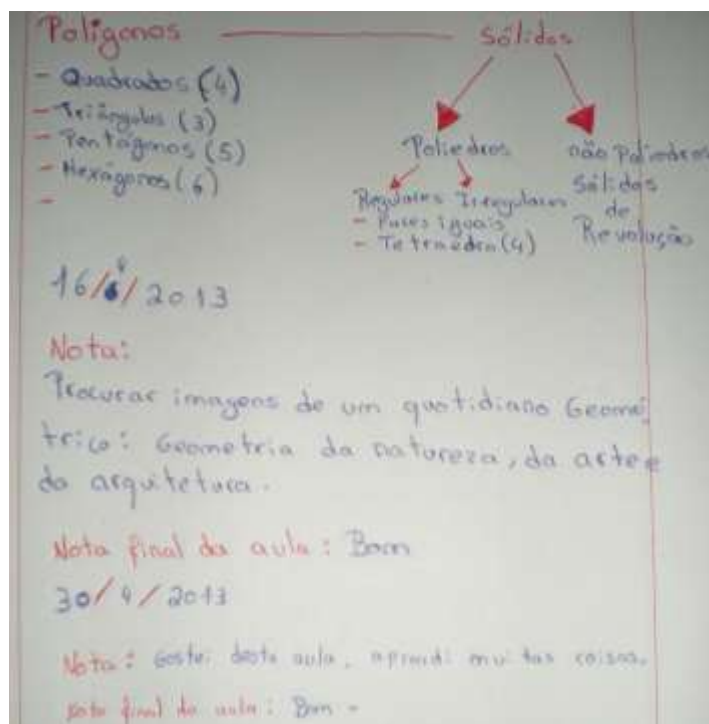


Figura 6 – Caderno de registos do aluno

No entanto um dos objetivos destes registos era potenciar um espaço de autoavaliação e de reflexão sistemática, estimulando os alunos a acompanhar o seu próprio crescimento de forma crítica, mas verifiquei que os alunos escreviam muito pouco, fazendo simples referências ao seu desempenho e de um modo geral não explicitavam as dificuldades sentidas, os erros cometidos, evidenciando somente e em alguns casos os sucessos obtidos.

De um certo modo, a liberdade dada aos alunos para os registos escritos estava a condicioná-los nas suas reflexões. Mesmo discutindo no início de cada aula o que era esperado deles, quais as metas a aferir e que atividades a realizar, a necessidade de expor opiniões críticas sobre o seu desempenho, originou nos alunos dificuldades na comunicação escrita. Isto levou-me a considerar outro tipo de instrumentos de registo mais reguladores e que de um certo modo facilitassem este processo.

No entanto, de um modo geral, as informações recolhidas através de processos de comunicação oral, em diálogos entre professor e aluno ou em espaços de debate e de discussão com a turma, constituíram-se uma importante forma dos alunos se autoavaliarem, e de reconhecerem perante o grupo turma os seus erros, os seus sucessos, as suas dificuldades e as soluções encontradas para as ultrapassar, corroborando assim a perspetiva de Santos quando afirma:

“Reconhecendo a interação social como um recurso fundamental na construção do conhecimento, é através de situações de comunicação, que os alunos em interação são colocados “em situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planear ou dividir o trabalho, obter recursos” (Perrenoud (1999) citado por Santos, 2002)

A interação com os alunos, o diálogo e o questionamento sistemático, foram essenciais, desbloqueando os processos de pensamento, aproximando as respostas dos alunos a discursos críticos e reflexivos. Estes processos de comunicação permitiram obter informações valiosas, levando os alunos a falar sobre a sua compreensão do seu próprio caminho, identificando problemas, procurando soluções, tomando consciência das suas atitudes, dos modos de agir e de pensar.

No entanto e considerando a comunicação oral como um dos instrumentos de avaliação que no contexto desta turma melhor serviu aos princípios da autoavaliação, para o professor torna-se mais difícil reter e registar todas as informações retiradas deste processo.

Aliado às práticas de questionamento e às anotações realizadas durante as aulas, a partir daqui e de uma forma ponderada foram pensadas e concebidas para cada aula fichas de autoavaliação para registo individual ou em grupo, de acordo com cada situação, com a informação que pretendia recolher e com os dados que pretendia que os alunos refletissem. Estas fichas tomaram uma forma de escolha múltipla, com itens interrogativos e uma escala para apreciar cada um deles, colocando apenas em cada um dos casos no máximo três perguntas abertas, tornando este instrumento de aplicação fácil, mais direcionado às características dos alunos no que respeita às dificuldades de expressar os seus pensamentos por escrito.

Numa das fases da Unidade de Trabalho, em que se pretendia que os alunos em grupo com uma postura de autonomia realizassem um projeto para a construção de uma escultura suspensa, foi também elaborado um instrumento de carácter autoavaliativo e regulador, dando-lhe o nome de ficha técnica (Anexo II)

Nesta ficha técnica procurei que através das discussões em grupo os alunos fundamentassem as escolhas feitas, seguindo os parâmetros nela indicados. Esta fundamentação/reflexão revelou-se muito importante, uma vez que contribuiu para o desenvolvimento de formas de pensamento complexas, proporcionando aos alunos mostrarem os seus modos de pensar sobre o que pretendiam fazer, mobilizando para esse processo uma série de aprendizagens e de conexões.

Este instrumento de registo prendeu-se com a necessidade de poder analisar quais as intenções dos alunos para o projeto das esculturas, quais as motivações, quais as dificuldades, quais as medidas, quantos sólidos, que abordagem, que ideias, etc., no sentido de reunir informações úteis para planear os modos de ação das próximas aulas.

Nesta fase foi também aplicada uma ficha de autoavaliação individual (Anexo III) de modo aos alunos refletirem o seu envolvimento no grupo, o seu nível de desempenho e o seu nível de satisfação perante as aulas.

Partindo assim de um diálogo professor/aluno, onde foram explicitados os objetivos pretendidos e o que era esperado deles, foram fornecidas as fichas de autoavaliação como suporte de apoio à atividade. Os alunos de uma forma autónoma e regulada trabalharam colaborativamente na formulação de hipóteses procurando soluções para os seus problemas, projetaram as suas ideias através dos meios por eles escolhidos (desenho, fotografia com telemóvel, descrição passo-a-passo, etc.), discutiram a forma como iriam explorar graficamente a sua escultura tendo em conta os materiais disponíveis, planearam as etapas do trabalho, explicaram as razões das escolhas efetuadas, explorando os materiais didáticos fornecidos e relacionando assim uma série de conhecimentos diversos (fig. 7 a 11).



Figura 7 – Esboço do projeto para a Escultura (Grupo 6)

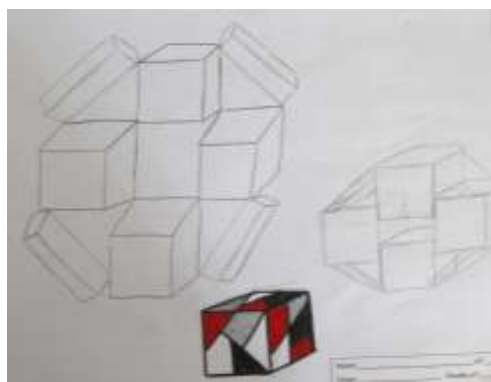


Figura 8 – Esboço do projeto para a Escultura (Grupo 2)



Figura 9, 10 e 11 – Estudos para o projeto da Escultura captados fotograficamente através do telemóvel dos alunos (Grupo 3 e 5)

Decorrente da análise das respostas obtidas a partir da aplicação destes dois instrumentos, permitiu-me verificar a consolidação dos conteúdos abordados, os processos criativos, a capacidade de registo e de identificação de problemas, de planeamento das ideias e dos seus objetivos, de avaliação de desempenho, como também a opinião dos alunos acerca das aulas e das atividades.

Estimular a comunicação com os alunos, através de modalidades de autoavaliação a fim de os situar no processo de aprendizagem, “saber onde

está”, ver quais os caminhos, quais os obstáculos, é certamente para o aluno de acordo com Abrecht (1994) “uma actividade extremamente formadora, muito mais do que a reacção a determinadas explicações exteriores (do professor) sobre as suas dificuldades”, é na concretização destes diálogos exploratórios que os alunos vão procurando os percursos que podem conduzi-los ao objetivo a alcançar.

Estas informações permitiram ainda, uma análise aprofundada dos projetos dos alunos, nomeadamente nas relações abstratas que realizaram para objetivar os sólidos pretendidos para as construções, assim como as medidas assinaladas para cada um destes elementos.

Deste modo, pude fornecer um apoio mais claro, às dificuldades encontradas pelos alunos, incentivando alguns grupos a reanalisar as suas respostas, identificando o que estava bem feito, para que esse saber fosse conscientemente reconhecido e assim promover a autoconfiança e a autoestima dos alunos. Verificando assim, que à medida que os alunos também recebem informações sobre o seu desempenho na realização das suas tarefas, vão fazendo uma autoavaliação espontânea.

Reconhecendo e dando a conhecer sistematicamente à turma os sucessos que cada grupo alcançou por meio da sua própria descoberta e consequente aprendizagem, foram estratégias que aumentaram visivelmente a autoestima, a confiança e a motivação pelas atividades, indo assim ao encontro do que defende Fernandes (2005) quando afirma que a melhoria da autoestima dos alunos tem uma forte influência nas suas aprendizagens ao proporcionar mais oportunidades para mostrar o que conseguem realizar e, por conseguinte, para evoluir.

Outra estratégia que adotei em todas as aulas, com vista a estimular os alunos para o interesse pelas atividades, prendeu-se com a introdução de

materiais didáticos e pedagógicos diversificados e adequados às tarefas ou aos propósitos das aprendizagens, que se revelaram para os alunos como um fator surpresa inerente a cada aula. Assim, para a fase em que os alunos iriam iniciar os procedimentos para a realização das esculturas, realizei um protótipo de cada escultura projetada pelos grupos, de modo a terem uma referência do trabalho a realizar e de modo a motivá-los para a atividade (fig. 12).

Os alunos motivados conseguem uma maior concentração e persistência nas tarefas escolares, obtendo mais satisfação quando alcançam os objetivos estabelecidos. (Carita et al., 1998).

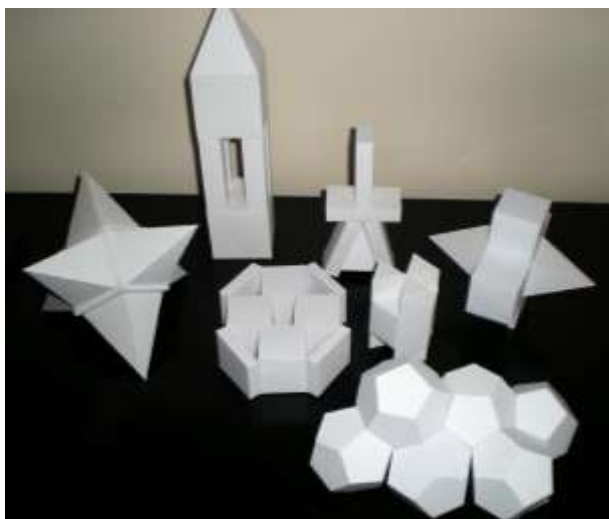


Figura 12 – Protótipos das esculturas projetadas pelos alunos

A distribuição de tarefas e a organização do trabalho em grupo foi uma das dificuldades mais apontadas pelos alunos. O evidente envolvimento nas atividades, na procura ativa do conhecimento e na resolução dos problemas de uma forma eficaz levantou algumas discussões no seio dos grupos. Estas discussões, do meu ponto de vista foram bastante interessantes de observar, uma vez que se prendiam, quase sempre, com a chamada de atenção entre os

alunos quando verificavam que algum estava a ter comportamentos ou desempenhos que poderiam prejudicar ou por em risco todo o trabalho do grupo.

Numa fase em que se pretendia que os alunos tomassem decisões importantes de modo a regularem as suas tarefas responsabilizando todos os elementos do grupo para se envolverem ativamente, a fim de realizarem com sucesso o plano que tinham projetado, foi ponderada a pertinência do uso de uma nova ficha de autoavaliação, que dentro das características da ficha utilizada anteriormente, servisse como um plano de trabalho. Este plano de trabalho foi estruturado de modo a ajudar os grupos a organizar e a identificar alguns passos, fornecendo orientações a seguir, a fim de clarificar o que era esperado que os grupos executassem em cada uma das aulas. (Anexo IV,V e VI)

Deste modo e, de acordo com Hadji,

“Podem ser considerados instrumentos de ajuda ao trabalho do aprendente, por um lado, todos os instrumentos “de avaliação” susceptíveis de ajudarem os alunos a ver melhor o que se espera deles, e de contribuírem deste modo para a sua progressão (...).” (Hadji, 1994, p. 169)

Durante a realização das esculturas a turma teve de se envolver em tarefas de uma grande complexidade para alunos desta faixa etária, que implicavam mobilizar os conhecimentos adquiridos colocando em prática habilidades, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento e operacionalização de aptidões técnicas e domínio de materiais, por vezes difíceis para alunos cada vez menos habituados a realizar “trabalhos manuais” como cortar, recortar, dobrar, vincar (meio-corte) e colar (fig. 13 a 18).



Figura 13 – Recorte da planificação



Figura 14 – Realização do meio-corte

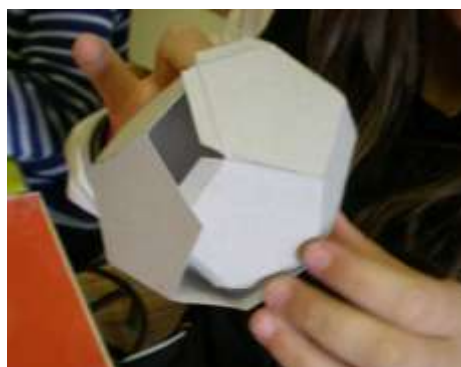


Figura 15 e 16 – Construção dos sólidos geométricos (vincar e colar)



Figura 17 e 18 – Exploração gráfica dos sólidos geométricos

Partindo das observações realizadas no decorrer do desenvolvimento das tarefas, das interações com os alunos e das autoavaliações do trabalho de grupo, detetei alguns erros cometidos por estes na tentativa de resolverem autonomamente os problemas encontrados. Deste modo foi necessário

pensar numa abordagem que levasse os alunos a compreender o erro e a criar condições para o ultrapassar, o que de acordo com Cortesão (1993, p.37) um erro ou uma resposta errada, “poderá constituir aquilo que, simbolicamente, se poderia designar como uma “janela aberta” sobre o percurso seguido pelo raciocínio do aluno.”

Deste modo optei por fornecer algumas informações, exemplificando procedimentos técnicos da utilização de ferramentas e materiais, utilizando uma linguagem adstrita à disciplina e apontando “erros” cometidos por alguns alunos, resultantes da experimentação e da exploração autónoma dos materiais, como referenciais construtivos de um processo de resolução de problemas.

Assinalar o erro de um aluno quando este procurou resolver um problema que encontrou de uma forma autónoma, é admitir que os alunos não podem ter medo de arriscar. Desde o início desta Unidade de Trabalho procurei estimular a confiança e a autonomia dos alunos, necessária para assumirem a responsabilidade própria e para tomarem decisões no desenrolar das tarefas.

Errar faz parte da construção do conhecimento, principalmente se esse erro instigar nos alunos a procura de uma nova solução para o seu problema.

Nesta perspetiva, aprender é algo mais do que aceder e reproduzir um conjunto de termos e conceitos transmitidos pelo professor, em que o aluno não reconhece qualquer importância para o seu dia-a-dia.

As reflexões que realizei após cada aula e as anotações decorrentes do desempenho dos alunos sistematizadas em grelhas de observação de aula (ANEXO VII), possibilitaram-me confrontar as autoavaliações dos alunos com os dados observados, podendo assim refletir se estavam a ser sinceros na forma como avaliavam o seu desempenho, as suas dificuldades e as suas atitudes. Estas constatações propiciaram espaços de diálogo, confrontando os

alunos com alguns desses dados, estimulando-os para assumirem a confiança neles próprios para arriscar, para dizerem o que pensam, analisando de um modo mais assertivo a forma como apreciam o seu trabalho, o seu empenho e as suas dificuldades,

O constante questionamento dirigido aos alunos na busca de uma participação mais ativa na construção e gestão do processo de ensino/aprendizagem, na identificação das aprendizagens conseguidas, no reconhecimento dos erros cometidos e no planeamento das aprendizagens a realizar, foram fundamentais para desenvolver competências de autonomia e competências de autoavaliação dos intervenientes deste processo.

No final da Unidade de Trabalho de modo a consubstanciar a perceção global que os alunos tinham das suas aprendizagens, dos seus progressos e da sua própria avaliação, forneci uma ficha de autoavaliação semelhante às anteriores, mas desta vez introduzindo as metas que se pretendiam que os alunos atingissem e das quais os alunos sempre tiveram conhecimento. (ANEXO VIII)

As apreciações críticas elaboradas pelos alunos nesta fase relativamente ao seu trabalho e ao seu percurso, comparando os resultados obtidos (fig. 19 a 24) com os resultados desejados, permitiram-me verificar que de um modo geral, estes reconheceram as suas responsabilidades/capacidades, tomando consciência das suas aptidões, atitudes, comportamentos, do seu envolvimento e desempenho no processo de aprendizagem e na aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Partindo assim de uma maior clareza demonstrada pelos alunos na apreciação de todo o seu percurso formativo, resultado da sistemática prática de processos autoavaliativos, posso considerar que o recurso à autoavaliação regulada como instrumento de avaliação, contribuiu significativamente no

contexto desta prática, para uma interação entre professor-aluno, num processo verdadeiramente reforçador das aprendizagens e das experiências vividas, confiando aos alunos a possibilidade de conduzir o seu próprio caminho para o conhecimento.

Deste modo, esta consciencialização dos alunos aproximou-se aos propósitos que segundo Ferraz et al. (1994) servem à avaliação formativa afirmando que este tipo de avaliação “serve ao aluno para auto-regular as suas aprendizagens, consciencializando-o de que a aprendizagem não é um produto de consumo mas um produto a construir, e de que ele próprio tem um papel fundamental nessa construção.”

Considerando que a avaliação pode ser entendida de acordo com Hernández & Sancho (1993) como a realização de um conjunto de ações encaminhadas para recolher uma série de dados em torno de uma pessoa, facto, situação ou fenómeno com o fim de emitir um juízo sobre o mesmo, tendo esse juízo como finalidade valorizar a informação recolhida para se poder estabelecer uma posterior tomada de decisão. Todas as informações relevantes, recolhidas desde fotografias, projetos, esboços, fichas de autoavaliação, reflexões de aula, anotações das observações, cadernos dos alunos, observações acerca dos trabalhos que realizaram, etc., permitiram-me fazer uma reconstrução de todo o percurso/processo de aprendizagem até ao produto final, analisando os resultados obtidos considerando as metas e os critérios definidos. Deste modo pude avaliar o processo evolutivo, o processo criativo, a aquisição e a aplicação de conhecimentos e habilidades técnicas e as atitudes e comportamentos de cada aluno qualitativamente, para de uma forma mais adequada proceder a uma classificação. Concordando assim com Eisner (1972) quando este considera que o ato de classificar é nada mais do que um processo em que se atribui “um símbolo que represente um juízo de

qualidades” sobre o trabalho do aluno e o seu esforço, baseado nos critérios previamente estabelecidos.



Figura 19, 20, 21, 22, 23 e 24 – Esculturas realizadas pelos alunos

6. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS DE TRABALHO FUTURO

A dimensão ética e reflexiva da profissão docente adquiriu uma grande relevância nas práticas de avaliação encarando estas com atitudes e metodologias investigativas e reflexivas. Analisando os resultados obtidos, questionando e problematizando a minha prática didático-pedagógica, detetando os ajustes necessários para aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem, foram objetivos a que me propus.

Deste modo fui construindo e reconstruindo os caminhos a percorrer, na medida em que fui interpretando os efeitos e implicações das decisões adotadas na minha prática docente.

As reflexões decorrentes deste estudo não procuram produzir qualquer tipo de teorias mas sim explorá-las em contexto, propiciando momentos relevantes de aprendizagem, autorreflexão e construção profissional através de uma postura de indagação crítica e reflexiva sobre as práticas educativas.

Através da ação pedagógica procurei criar um contexto para a aprendizagem ativa e significativa, explorando a ideia de que quanto maior fosse a motivação, o envolvimento e a perceção do aluno em todo o seu processo formativo e avaliativo, maior seria a probabilidade do mesmo alcançar o sucesso educativo.

Tendo como referencia a avaliação formativa, enquadrada nas normas legislativas do Ensino Básico, como sendo o tipo de avaliação que perspetivei melhor servir aos propósitos da minha prática, por se constituir num conjunto de práticas que integradas no processo de ensino/aprendizagem “procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas, como importantes” e que na “(...) **intimidade**

da relação professor-aluno (...)", especialmente em processos de autoavaliação e de auto-análise, se recolham dados que ajudem "(...) alunos e professores a reorientar o seu trabalho no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspectos a melhorar." (Cortesão, 1993, p.12) (Cortesão, 2002, p.39)

Considerando que uma prática educativa mais transformadora, contextualizada e negociada pode ser construída tendo a avaliação dentro do processo didático e não fora dele, a avaliação deve-se adequar à natureza das aprendizagens, considerando não só os resultados das tarefas realizadas, mas também o que ocorre no caminho do processo.

Seguindo esta perspectiva e tendo em conta que a avaliação deverá estar intimamente ligada ao processo de ensinar e aprender, como um todo, procurei fundamentar a importância de se recorrer a instrumentos de avaliação diversificados, para assim dispor de maior quantidade e mais relevante informação, que me permitisse apreciar a evolução dos alunos, compreender a qualidade dos processos formativos e pedagógicos, de modo a aperfeiçoar a atividade educativa, regulando e orientando o processo de ensino-aprendizagem.

Os procedimentos formais e informais autoavaliativos, foram explorados de forma a poderem potenciar a aprendizagem, a participação, a cooperação, a autonomia e a responsabilidade dos alunos, encorajando a prática da autoavaliação, numa perspectiva reflexiva e crítica, de acordo com critérios consensualmente definidos.

Acreditando que a aprendizagem reflexiva ocorre a partir do momento em que o aluno sente confiança para explicar, argumentar, perguntar, deliberar, defender as suas ideias, os seus processos criativos e, simultaneamente aprender a avaliar-se, considero que há ainda um grande caminho a

percorrer. A intenção pedagógica de envolver os alunos em processos de autoavaliação regulados, não garante automaticamente uma postura reflexiva/crítica, capaz de reconhecer as suas dificuldades, os seus erros, as suas intenções, explicitar os processos criativos, empregar corretamente os conhecimentos, de solucionar problemas autonomamente e tomar decisões de forma responsável. Nesse sentido, considero ser necessário construir-se, na sala de aula, uma cultura do pensar, que desde cedo, propicie e estimule os alunos, através de várias estratégias modalidades de pensamento e raciocínio.

Nesta perspectiva, Fernandes (2002) considera mesmo fundamental que as capacidades metacognitivas como a autoavaliação sejam desenvolvidas desde os primeiros anos de escola para que os alunos sejam capazes de enfrentar as crescentes exigências da sociedade atual e de continuar a sua aprendizagem ao longo da vida.

A autoavaliação é, segundo Tagliante (2005, p.34), uma habilidade que se deve desenvolver, é "um saber por se apropriar, e um hábito a adquirir, portanto, um saber a integrar."

Pela experiência desenvolvida pode considerar-se que a autoavaliação constitui um dos modos privilegiados da avaliação formativa, no entanto para que tal aconteça verdadeiramente no sistema educativo, Alaiz (1994) considera que "há ainda um longo percurso a construir do qual constituem marcos fundamentais o desenvolvimento de competências de autoavaliação e a adequação das práticas pedagógicas".

Torna-se, então, fundamental para o professor atuar como um profissional reflexivo que saiba unir o processo de reflexão crítica à sua prática docente.

De um modo geral, os alunos desta turma não estavam, à partida, habilitados a fazer uma autoavaliação que os auxiliasse durante o processo de

aprendizagem, revelando pouca objetividade na reflexão, apresentando dificuldades para se expressarem. No entanto considero que a capacidade de refletirem sobre si mesmos (autorreflexão) também se pode desenvolver e aprender, com a ajuda e orientação do professor, para que a capacidade de se autoavaliar seja uma prática constante.

Envolver os alunos nas atividades, em que passaram a ser agentes ativos na construção do conhecimento e foram levados a refletir criticamente sobre a realidade que os rodeia foram certamente uma excelente forma de promover e estimular o crescimento intelectual e a consciência crítica, para que estes tivessem uma voz ativa nas suas experiências de aprendizagem.

Colocar o aluno no centro do processo de avaliação, dando-lhe a possibilidade de compreender o sentido e o percurso da própria aprendizagem, pode ser uma ajuda determinante para melhorar a eficácia da sua ação e da sua motivação, concordando assim com Eisner (2004, p.237) ao afirmar que “Quando os estudantes intervêm no processo, a oportunidade de avaliar converte-se num meio para promover a sua própria educação.”

Assim, considero que a capacidade dos alunos se autoavaliarem em contexto escolar é algo que se pode ir desenvolvendo gradualmente. Deste modo penso ser muito importante que o professor favoreça de forma sistemática contextos que propiciem aos alunos refletir e indagar sobre as suas ações, exercer um maior controlo sobre os seus próprios processos de aprendizagem e reforçar as suas competências para aprender.

Cabe assim ao professor, estimular nos seus alunos uma utilização mais competente, eficaz e motivada dos processos de aprendizagem e dos meios tecnológicos e culturais a que podem ter acesso.

Considerando todas as práticas autoavaliativas utilizadas, de um modo geral, sou conduzida a afirmar, que quanto mais os alunos estão integrados e

motivados na realização das tarefas, mais tendem a ser conscientes do seu papel e da clareza das suas potencialidades, interpretando e apreciando com uma maior compreensão o trabalho por si desenvolvido, refletindo sobre os seus progressos, os seus pontos fracos e os seus sucessos, de um modo retrospectivo e prospetivo.

Assim, considero que o recurso à autoavaliação como instrumento de avaliação no contexto da minha prática educativa foi muito importante por permitir que os alunos em certa medida desenvolvessem uma capacidade crítica e analítica na compreensão dos processos de produção, aquisição e aplicação dos conhecimentos; na defesa dos pontos de vista pessoais; no interesse e empenho demonstrado; na organização e planeamento de forma mais autónoma do trabalho; nas atitudes de iniciativa, inovação e criatividade; na cooperação com os colegas e inserção no grupo de trabalho; na resolução de problemas e tomada de decisões.

Desenvolver hábitos de reflexão ajudou os alunos a desenvolver a autoconfiança, a produzir as suas próprias ideias e a confrontá-las com as dos outros, tornando-se assim mais responsáveis pela sua evolução educacional, mais reflexivos, autónomos, motivados e eficientes.

Nesta linha de pensamento, atrevo-me a considerar que se esta modalidade de avaliação fizesse parte da prática dos alunos, e desde que estes aprendessem a utilizá-la de uma forma significativa, tendo em conta todas as razões anteriormente apresentadas, melhor poderia a escola servir-se da autoavaliação (solicitada anualmente aos alunos para cumprimento dos normativos legais e integrada no seu processo individual), para uma avaliação curricular mais rigorosa, mais refletida, mais clara e mais consciente.

Pude também constatar com esta experiência que os instrumentos de avaliação utilizados na recolha de informação, viabilizaram tanto a mim como

aos alunos reconstruir e rever todo o processo de aprendizagem possibilitando assim um maior e melhor conhecimento sobre a aprendizagem e o ensino. Tornando de acordo com Eisner (1972, p.23) “possível dar uma descrição mais compreensível para o aluno ou para os seus pais do trabalho por ele realizado”, contrariando assim os sistemas globais de classificação extremamente reducionistas utilizados nas escolas que “(...) não demonstram com clareza o que é que avaliam e classificam e quais os critérios que foram empregados.”

Não posso no entanto deixar de considerar, que a busca de instrumentos e estratégias de autoavaliação que melhor satisfaçam o contexto educativo, consiste num percurso que se vai construindo através da análise reflexiva continuada e sistemática dos resultados, na procura de adequá-los às necessidades específicas e gerais dos alunos. “Perante os mesmos instrumentos os alunos reagem diferentemente porque é diferente a maneira como os interpretam e como os aceitam.” (Ferraz et al., 1994a)

Esta tarefa pode assim tornar-se difícil para o professor, quando combinada com tantas outras a que tem de responder ao longo do trabalho a realizar na sala de aula, e quando este tem ainda um elevado número de alunos e diferentes níveis de ensino.

Deste modo, a utilização do portfólio pode ser uma estratégia com maior eficácia, uma vez que este dispositivo permite retirar algum trabalho burocrático ao professor, passando-o para o aluno, com o objetivo que este recolha e sistematiza a informação para o professor analisar

Julgo assim, que o recurso ao portfólio como instrumento de avaliação, por garantir uma maior materialização na recolha de informação, por documentar um processo e não apenas um produto, por considerar a expressividade, a criatividade, a autonomia, a interpretação pessoal e, ao mesmo tempo por

incitar à reflexão sobre a aprendizagem, poderia melhor servir para a autoavaliação de conteúdos, metas e competências artísticas.

Deste modo, a sua construção, poderia ter sido uma mais-valia, tanto para o processo de ensino-aprendizagem tanto como instrumento válido de avaliação do processo de evolução dos alunos. O facto de não ter realizado os portfólios com os alunos, foi a meu ver uma decisão bem ponderada, pois o reduzido número de aulas não iria permitir tanto a compreensão como a execução deste de forma substancial produzindo os efeitos pretendidos e assim poderia ter caído numa mera formalidade sem qualquer efeito significativo.

Apesar de este trabalho me ter dado a possibilidade de me posicionar relativamente à validade destas abordagens de uma forma mais sustentada, agudizou o meu interesse pela possibilidade de poder explorar efetivamente na prática, a importância do portfólio como instrumento de avaliação no ensino das artes.

É com a fundamentação que os conceitos aqui explorados, não se podem confinar a teorias, mas sim aos efeitos da sua aplicação, valorização e reflexão na experiência e na ação prática, que considero que este é um percurso que apenas se iniciou e que se encaminha para novas indagações: Como criar contextos para implementar o Portfólio como instrumento de avaliação?; Como ajudar os alunos a ir construindo o seu Portfólio individual ao mesmo tempo que desenvolvem o seu trabalho?; Poderá o Portfólio individual dos alunos ser um reflexo de um processo de aprendizagem?

A emergência de novos desafios no contexto escolar, a necessidade de transformar e inovar as práticas educativas e encontrar respostas mais adequadas a cada contexto, com vista à melhoria da qualidade do ensino, são

para mim aspetos que prossupõem uma consideração constante por parte do professor.

Deste modo, e considerando o conhecimento como um processo inacabado que se vai construído ao longo da vida, a profissão docente requer uma atualização, (re)construção e (re)conceptualização de saberes, competências e conhecimentos constantes, que acompanhem as mudanças e as crescentes transformações da sociedade em que vivemos.

É de acordo com esta perceção que pretendo continuar a perspetivar os meus conhecimentos tanto ao nível dos conteúdos artísticos, como ao nível da pedagogia e da didática, através de formação ou da reflexão na ação.

“Sentir-se professor ou assumir-se como professor é o resultado de um processo evolutivo, construído dia a dia e ao longo dos anos, desde o momento da opção pela profissão docente, à custa, fundamentalmente, de um saber experiencial, resultante do modo como os professores se apropriam dos saberes de que são portadores, que deverão reconceptualizar; da capacidade de autonomia com que exercem a sua actividade; e do sentimento de que controlam o seu trabalho.” (Nóvoa, 1992a)

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes, & F. Araújo, *Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às Práticas. Coleção Reorganização Curricular no Ensino Básico*. (pp. 9-15). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ABRECHT, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- AGAMBEN, G. (2009). O que é um dispositivo? In *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó - SC: Argos.
- ALACRÃO, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- ALAIZ, V., & BARBOSA, J. (1994). *Caminho percorrido... Percurso a construir... Auto-avaliação. I.I.E. (Ed.). Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
- ALLAL, L. (1986). *Estratégias de avaliação formativa*. In Allal, L.; Cardinet, J. & Perrenoud, Ph. (Eds.), *Avaliação num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALLAL, L., & MICHEL, Y. (1993). Processus d'autoévaluation et d'évaluation mutuelle en situationsituation de production écrite. In D. B. ALLAL, & P. PERRENOUD, *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- ALONSO, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação. In P. Abrantes, & F. Araújo, *Avaliação das Aprendizagens - Das Concepções às Práticas. Coleção Reorganização Curricular no Ensino Básico*. (pp. 19-23). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ALVES, M., & MACHADO, E. A. (2003). *O Sentido da Escola e os Sentidos da Avaliação*. In *Revista de Estudos Curriculares*. Braga: Livraria Minho.
- APECV. (2012). *Comunicado*. Obtido em 26 de Julho de 2013, de Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV):

<http://www.apecv.pt/pareceres/COMUNICADODAAPECVsobreREVISAOCCURRICULARDE2012.pdf>

- APEVT. (1997). CONTRIBUTO DA APEVT, Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico. (APEVT, Ed.) *Revista inFORMAR n.º 8*.
- APEVT. (2012). Posição de Princípio Sobre a Proposta de Revisão da Estrutura Curricular. (APEVT, Ed.) *Revista inFORMAR n.º 32*, pp. 43-77.
- BARBOSA, A. M. (2005). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. Ana Mae Barbosa (org.)*. São Paulo: Cortez Editora.
- BELL, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BERNARDES, C., & MIRANDA, F. (2004). *Portefólio: Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRITO, M. J. (1999/2000). Reflexões Sobre o Programa de EVT na Realidade Educativa Portuguesa. (APEVT, Ed.) *Revista InFORMAR n.º 13 e 14*.
- CARITA, A., SILVA, A., MONTEIRO, A., & DINIZ, T. (1998). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Editorial Presença.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL. (2013). *Recomendações n.º 1/2013. Diário da República 2.ª série, N.º 19, de 28 de janeiro de 2013*. Obtido em 27 de Julho de 2013, de Diário da República Eletrónico:
<http://dre.pt/pdf2sdip/2013/01/019000000/0427004273.pdf>
- CORTESÃO, L. (1993). *A Avaliação Formativa: Que Desafios?* Lisboa: Edições ASA.
- CORTESÃO, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. In P. Abrantes, & F. Araújo, *Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às Práticas. Coleção Reorganização Curricular no Ensino Básico* (pp. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- DE LANDSHEERE, G. (1982). *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Porto: Publicações Dom Quixote.
- DEB. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

- DEB. (2001a). *Ajustamento do Programa de Educação Visual 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- DGE. (2012). *METAS CURRICULARES DO ENSINO BÁSICO HOMOLOGADAS*. Obtido em 27 de Julho de 2013, de Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação e Ciência: <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>
- DGEBS. (1991). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico 2º Ciclo, Educação Visual e Tecnológica* (Vol. I). Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEBS. (1991a). *Programa Educação Visual e Tecnológica, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico 2º Ciclo* (Vol. II). Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEBS. (1991b). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico 3º Ciclo, Educação Visual* (Vol. I). Lisboa: Ministério da Educação.
- EISNER, E. (1972). *Educating Artistic Vision*. New York : Collier Macmillan.
- EISNER, E. (2004). *El Arte y la Creación de la Mente*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. (2008). O Que Pode a Educação Aprender das Artes Sobre a Prática da Educação? *In Currículo sem Fronteiras*. Estados Unidos: Stanford University.
- ELLIOTT, J. (1989). *Studying the School Curriculum Through Insider Research: Some Dilemmas*. Hong Kong: Mecanografiado.
- FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores .
- FERNANDES, D. (2005a). *Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio*. *In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*. Curitiba: Futuro Eventos.
- FERNANDES, D., NEVES, A., CAMPOS, C., CONCEIÇÃO, J., & ALAIZ, V. (1994). *Portfolios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva*. *In: Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
- FERNANDES, M. (1998). A Mudança de Paradigma na Avaliação Educacional. *In Revista Educação, Sociedade e Cultura n.º 9*. Universidade do Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

- FERNANDES, M. (2002). Métodos de Avaliação Pedagógica. In P. Abrantes, & F. Araújo, *Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às Práticas. Coleção Reorganização Curricular no Ensino Básico*. (pp. 67-74). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- FERRAZ, M. J., CARVALHO, A., DANTAS, C., CAVACO, H., BARBOSA, J., TOURAI, L., et al. (1994). *A Avaliação Formativa: Algumas Notas*. In: *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
- FERRAZ, M. J., CARVALHO, A., DANTAS, C., CAVACO, H., BARBOSA, J., TOURAI, L., et al. (1994a). *Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso*. In: *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
- FERREIRA, H. (2003). A Evolução da Escola Preparatória – o Conceito e Componentes Curriculares. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Série Estudos.
- GOMES, C. (2005). Competências essenciais em EVT: acabar com as indefinições. (APEVT, Ed.) *Revista InFORMAR n.º 21*.
- HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F., & SANCHO, J. M. (1993). *Para Enseñar no Basta con Saber la Asignatura*. Barcelona: Paídos.
- LUCKESI, C. C. (1995). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez.
- LUNENBERG, M., KORTHAGEN, F., & SWENNEN, A. (2007). The teacher educator as a role model. In *Teaching and Teacher Education* (pp. 586-601). Amsterdam: Centre for Educational Training.
- MEC. (2011). *Proposta de Revisão Curricular*. Obtido em 26 de Julho de 2013, de Portal do Governo: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/quero-saber-mais/preciso-de-uma-informacao/20111212-mec-revisao-estrutura-curricular.aspx>
- NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. NÓVOA, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- NÓVOA, A. (1992a). Os professores e as histórias da sua vida. In A. NÓVOA, *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- NUNZIATI, G. (1990). *Pour Construire un Dispositif D'évaluation Formatrice*. Cahiers Pédagogiques.
- PACHECO, J. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2002). Critérios de Avaliação na Escola. In P. Abrantes, & F. Araújo, *Avaliação das Aprendizagens - Das Concepções às Práticas. Coleção Reorganização Curricular no Ensino Básico* (pp. 55-64). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: ARTEMED.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? - Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- PORFÍRIO, M. (2004). *Educação Visual e Tecnológica 5º e 6º Anos – Livro do Professor*. Porto: Edições ASA.
- PORFÍRIO, M. (2012). Parecer e Recomendações da APEVT. (APEVT, Ed.) *Revista InFORMAR n.º 33 e 34 - Suplemento*.
- PORFÍRIO, M., & SILVA, C. (2004). As competências essenciais em Educação Visual e Tecnológica – Contributo para desenvolvimento. (APEVT, Ed.) *Revista inFORMAR n.º 21*, pp. 42-50.
- ROLDÃO, M. C. (2000). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. CIFOP. Universidade de Aveiro.
- ROSMANINHO, M. (2001). *A Educação Visual e Tecnológica no Currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho, Dissertação de Mestrado em Educação.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). Portfolios reflexivos. Estratégia de Formação e Supervisão. In *Formação de Professores: Cadernos Didácticos, Série Supervisão n.º 1*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- SANTOS, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes, & F. Araújo, *Avaliação das Aprendizagens - Das Concepções às Práticas. Coleção Reorganização Curricular no Ensino Básico* (pp. 77-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- SANTOS, L. (2008). Dilemas e Desafios da Avaliação Reguladora. In L. MENEZES, L. Santos, H. Gomes, & C. Rodrigues, *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- TAGLIANTE, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris: CLE international.
- VEIGA SIMÃO, A. M. (2002). *Aprendizagem Estratégica – Uma Aposta na Auto-Regulação*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Educação Vocacional.
- VEIGA SIMÃO, A. M. (2005). O “Portfólio” como Instrumento na Auto-regulação da Aprendizagem. In I. Sá-Chaves, *Os “Portfólios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- VILAR, A. (2000). *Avaliação Curricular*. Porto: ESE-IPP.
- VILAS BOAS, B. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições Asa.
- ZABALA, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Decreto-Lei nº 286 /89, de 29 de Agosto. *Diário da República nº 198 - I Série*.
Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República nº 15 - I Série A*.
Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho. *Diário da República nº 129 - I Série*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Despacho Normativo n.º 14/2011, de 18 de Novembro. *Diário da República* nº
222 - II Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro. *Diário da República* nº 245 - II
Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

ANEXOS