



**Ângela Maria
Mendes Saldanha
Silva Gomes**

ESPELHO MEU, ESPELHO TEU
O *Portfolio* Reflexivo no Ensino das Artes Visuais



**Ângela Maria
Mendes Saldanha
Silva Gomes**

ESPELHO MEU, ESPELHO TEU
O Portfolio Reflexivo no Ensino das Artes Visuais

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Maria Pinho de Oliveira, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Ao meu Pai

o júri

presidente

Prof. Doutora Teresa Maria Bettencourt Da Cruz

Professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves

Professora associada aposentada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Rosa Maria Pinho de Oliveira

Professora auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Este estudo revela um longo caminho de encontros e desencontros, onde o Outro é também autor desta investigação e contributo para um reflexo mais nítido no espelho.

Assim, agradeço, aos co-autores, de forma muito sentida:

às minhas avós, porque me mostraram, pela sua história de vida, que tudo se consegue com confiança e determinação;

ao Guilherme pelo apoio constante, ânimo e a eterna paciência;

aos meus alunos, pela cooperação, compreensão e por me fazerem lembrar todos os dias a minha paixão pelo ensino;

à minha orientadora Doutora Rosa Oliveira, pelo tempo dispendido e essencialmente porque me alargou horizontes, revelando que os artistas também são capazes de escrever;

à minha orientadora cooperante Doutora Isabel Amorim, pelo carinho, disponibilidade e a cima de tudo pelo abraço amigo;

ao fotógrafo Abel Andrade, que para além da sua enorme disponibilidade e profissionalismo, se mostrou mais uma vez, um grande amigo;

à Teresa Costa, pela presença e compreensão de todas as minhas angústias;

aos que, neste processo, entraram na minha vida e ficaram.

palavras-chave

Espelho, *Portfolio* Reflexivo, Educação, Reflexão, Artes Visuais, Novas Estratégias

resumo

O Espelho, como reflexo da própria imagem, sempre esteve ligado ao misticismo, revelando o que outrora estava encoberto.

Este objecto paradigmático, é o único com o poder de nos fazer contemplar a própria face, tornando-se no Outro. Este Outro que nos torna conhecedores de nós mesmos, não só pela imagem que reflecte mas pelo poder que tem em transformar e fazer reflectir.

Como seres sociais, o nosso Eu é também o Outro e sem ele nunca nos conheceremos verdadeiramente.

A Educação Artística assente em metodologias construtivistas, numa constante dinâmica interactiva de ensino-aprendizagem, procura uma educação global do indivíduo, tornando-o mais activo, ambicioso, reflexivo e em constante questionamento sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e sobre o seu processo de ensino.

E é na área das Artes, que emerge o conceito *Portfolio*, como uma mostra de melhores trabalhos. Conceito que tem evoluído nos últimos anos nas Ciências da Educação, tornando-se uma metodologia de topo (em alguns países) de avaliação e aprendizagem.

Ao *portfolio* das Artes de eras passadas, foram adicionadas novas características ligadas à reflexão constante, construída em conjunto (aluno-professor-meio), formando alunos mais conscientes de si e assim do seu futuro.

O *portfolio* do aluno pretende ser o seu próprio espelho, revelando o seu Eu, construído pelo que lhe é íntimo e pelo Outro.

Deste modo, este trabalho pretende ser um contributo para a construção de um novo *Portfolio* Reflexivo do aluno nas disciplinas artísticas, apresentando um pequeno estudo que pretendeu incidir sobre a palavra escrita, como objecto perene, de meditação e de mediação, metodologia rara ainda nos dias de hoje, nas sociedades artísticas.

keywords

Mirror, Reflective Portfolio, Education, Reflection, Visual Arts, New Approaches

abstract

The Mirror – understood as a reflection of self image – has always been connected to mysticism, revealing what was once hidden.

This paradigmatic object is the only one capable of making us contemplate our own face, thus becoming the Other. The Other allows us to know ourselves, not only through our reflected image, but also through its power to transform and project.

As social beings, our Self also includes the Other, without which we can never truly know ourselves.

Based on constructive methodologies and creating a constant and interactive dynamics between teaching and learning, Art Education seeks global education for individuals, making them more active, more ambitious and more reflective. Not only that it makes them constantly question themselves, others, the world and the teaching methods being applied to them.

The concept of Portfolio first appeared in the Arts as a showcase of the finest works. This concept evolved in the field of Education in the last years, becoming (in some countries) a first rate methodology in what regards evaluation and learning.

New characteristics were added to the Arts portfolio of long ago.

Characteristics related to a constant reflection which student, teacher and environment build together, thus training more conscious students – both of themselves as well as of their future.

The student's portfolio is intended to be his/her own mirror, revealing the student's Self, and is built by what is construed as intimate and by the Other. The work being presented is meant to contribute to the construction of a new Reflective Portfolio of the student in artistic subjects, presenting a modest study on the written word – perennial object of meditation and mediation, and still a rare methodology in artistic societies of today.

INDICE

Introdução – O Paradigma do Espelho.....	01
PARTE I – Contextualização Teórica.....	08
Capítulo 1 - O <i>Portfolio</i> Reflexivo	
1. Definições de <i>Portfolio</i> Reflexivo.....	08
2. Resenha histórica do <i>Portfolio</i> Reflexivo.....	11
3. Funções e objectivos de um <i>Portfolio</i> Reflexivo (<i>Student Portfolio</i>)	12
Capítulo 2 - O 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e as Artes Visuais	
1. Resenha histórica dos conceitos de Arte/Criatividade e Educação.....	19
2. Currículo e directrizes do 3.ºCiclo do Ensino Básico e Secundário.....	22
2.1. O 3.º Ciclo do Ensino Básico e a disciplina de Educação Visual.....	24
2.2. O Ensino Secundário e a disciplina de Comunicação Gráfica e Audiovisual.....	26
3. O papel do professor.....	28
4. A reflexão como elemento fundamental de uma aprendizagem sustentada.....	31
Capítulo 3 - Opções Metodológicas	
1. Problemática.....	34
2. Questões e Objectivos.....	35
3. O estudo de caso e a investigação-acção.....	38
4. Técnicas de recolha e de tratamento de informação – Abordagem qualitativa.....	39
4.1. Análise documental – <i>Portfolios</i> Reflexivos.....	42
PARTE II – Estudo de Caso.....	45
Capítulo 1 – Contextualização	
1. Contexto empírico da investigação – As escolas e meios.....	45
1.1. A Escola E.B. 2/3 Florbela Espanca.....	45
1.2. A Escola E.B 2/3 da Corga de Lobão.....	47
2. Caracterização dos sujeitos – As turmas.....	47
2.1. A turma do 8.º ano.....	48
2.2. A turma do 9.º ano.....	49
2.3. A turma do 12.º ano.....	50

3. O esboço da proposta.....	51
3.1. Proposta de trabalho – 8.º ano.....	52
3.1.1. Desenvolvimento do Site/Blog da Disciplina.....	53
3.1.2. Dinâmica de apresentação e contextualização.....	55
3.1.3. Partilha de experiências tendo por base a escultura alusiva à Florbela Espanca...55	
3.1.4. Sessão fotográfica – <i>Como me vejo no espelho?</i>	57
3.1.5. Criação de um documentário – <i>O que quero que tu saibas...</i>	58
3.1.6. Trabalho colectivo - <i>Eu e a Florbela Espanca – acende a luz em mim</i>	59
3.1.7. Projecto de Design – Jornal Escolar “O Barrinha”	61
3.1.8. Exposição – <i>Artes - para que vos quero?</i>	61
3.2. Proposta de trabalho – 9.º ano.....	62
3.2.1. Desenvolvimento do Site da Turma.....	63
3.2.2. “Compreender a Arte” – <i>Fábrica do Pai Natal</i>	66
3.2.2.1 <i>Assemblage - A Arte do toque</i>	67
3.2.2.2. <i>Fotografia - A Arte de ver</i>	67
3.2.2.3. <i>Técnicas de Impressão - A Arte de reproduzir</i>	68
3.2.2.4. <i>Actividade – Fábrica do Pai-Natal</i>	68
3.2.3. Auto-Retrato e Auto-Representação.....	69
3.2.3.1. <i>O Outro em Mim</i>	69
3.2.3.2. <i>Eu numa lente</i>	70
3.2.3.3. <i>Eu no teu olhar</i>	71
3.2.4. Exposição – <i>Artes, para que vos quero?</i>	72
3.3. Proposta de trabalho – 12.º ano.....	73
3.3.1. Módulo “Tecnologias Audiovisuais” - Realização de um Site e Blog de Turma <i>Vem Conhecer</i>	73
3.3.2. Módulo “Desenho Gráfico II”	75
3.3.2.1. <i>(Re)Decorar a Escola</i>	75
3.3.2.2. Criação de logótipo.....	77
3.3.3. Módulo “Produção Gráfica” - <i>Campanha publicitária para a escola</i>	77
3.3.4. Módulo “Produção Audiovisual” - <i>Candidatura ao melhor emprego do mundo</i>	78
3.3.5. Aula Aberta – <i>Vem Conhecer</i>	78
3.3.6. Módulo “Oficina Gráfica” – <i>Feira do Livro</i>	79
3.3.6.1. <i>Visitas Guiadas à escola</i>	80
3.3.7. Módulo “Projecto Gráfico”	80
3.3.7.1. Criação de Personagem de Animação.....	80
3.3.7.2. Criação manual de Cartazes.....	81

3.3.8. Formação em Contexto de Trabalho.....	82
----------------------------------------------	----

Capítulo 2 – Análise e Interpretação de Dados

1. nos <i>Portfolios</i> Reflexivos.....	83
1.1. Análise e interpretação das narrativas biográficas – aspectos pessoais.....	83
1.1.1. 8.º ano.....	84
1.1.2. 9.º ano.....	87
1.1.3. 12.º ano.....	89
1.2. Análise e interpretação das reflexões sobre as experiências de aprendizagem – aspectos informativos.....	91
1.2.1. 8.º ano.....	92
1.2.2. 9.º ano.....	93
1.2.3. 12.º ano.....	94
1.3. Análise e interpretação das reflexões sobre as expectativas dos alunos em relação ao futuro - <i>projecto de vida</i>	97
1.3.1. 8.º ano.....	97
1.3.2. 9.º ano.....	98
1.3.3. 12.º ano.....	99
1.4. Quadro síntese de categorias e subcategorias do 8.º ano e 9.º ano.....	100
1.5. Quadro síntese de categorias e subcategorias do 12.º ano.....	101

PARTE III - Considerações Finais.....	102
---------------------------------------	-----

1.1. Reflexões finais.....	102
1.1.1. Limitações e constrangimentos do estudo.....	103
1.1.2. Conclusões gerais.....	104
1.2. Futuras investigações.....	105
2. Comunicações apresentadas no âmbito desta Investigação.....	106

Referências Bibliográficas	107
-----------------------------------------	-----

Anexos (em cd)

Anexo I: Resumo da evolução Cronológica da Educação Artística por A. Sousa (2003)

Anexo II: Artigo: *Reflexão sobre a actual formação de professores no ensino das Artes Visuais*

Anexo III: O 3.º Ciclo do Ensino Básico regular

Anexo IV: Ajustamento do Programa de Educação Visual, 2001	
Anexo V: Mudanças no Ensino Secundário	
Anexo VI: Programa POPH (Programa Operacional Potencial Humano)	
Anexo VII: O Ensino Profissional	
Anexo VIII: Plano Curricular do Curso de Comunicação e cargas horárias	
Anexo IX: Elenco Modular da disciplina de Comunicação Gráfica e Audiovisual	
Anexo X: Autorizações dos intervenientes no estudo	
Anexo XI: Quadro síntese das actividades mais referenciadas pelos alunos do 8.º ano	
Anexo XII: Quadro síntese das Competências Gerais Prioritárias referenciadas no Conselho de Turma do 8.º ano	
Anexo XIII: Problemas e Potencialidades referidos pelos alunos do 9.º ano	
Anexo XIV: Propostas de trabalho ao 8.º ano	
Anexo XV: Jogo Quebra-Gelo – 8.º ano	
Anexo XVI: Planificação da Escultura Florbela Espanca – Atelier de escultura	
Anexo XVII: Planificação Anual da disciplina de Educação Visual do 8.º ano	
Anexo XVIII: Planificação da exposição: “Artes- para que vos quero?”	
Anexo XIX: Planificação do Jornal “Barrinha”	
Anexo XX: Planificações das aulas do 9.º ano	
Anexo XXI: Planificação do site do 9.º ano	
Anexo XXII: Planificação da “Fábrica do Pai-Natal”	
Anexo XXIII: Artigo: <i>O Autoconhecimento e Auto-representação através das Artes Visuais</i>	
Anexo XXIV: Planificação Anual da disciplina de Comunicação Gráfica e Audiovisual do 12.º ano	

Índice de Figuras

Figura 1: Quatro eixos independentes das competências adquiridas em Educação Artística - Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais.....	25
Figura 2: Distinção “qualitativo” – “quantitativo”, segundo Van der Maren (1987), in Lessard-Hébert, et al (2008: 97)	41
Figura 3: Representação da amostra.....	45

Índice de Quadros

Quadro 1: Esquema síntese sobre as diferenças entre <i>Portfolio</i> e <i>Dossier</i> - Bernardes & Miranda (2003: 19)	10
Quadro 2: Avaliação para a aprendizagem (Eça, 2004: 4)	14
Quadro 3: Modelo proposto por Eça (2004A) para arte-educação.....	23

Quadro 4: Cronograma do Estudo de Caso em Investigação-Acção.....	36
Quadro 5: Sistema de categorias de análise.....	44
Quadro 6: Síntese de categorias e subcategorias do 8.º ano e 9.º ano.....	100
Quadro 7: Síntese de categorias e subcategorias do 12.º ano.....	101

Índice de Imagens

Imagem 1: Site/Blog “Recursos Artes Visuais” - Manifesto de Intenções.....	53
Imagem 2: Site/Blog “Recursos Artes Visuais” - Recurso a meios audiovisuais para o estudo pessoal da matéria leccionada na aula.....	54
Imagem 3: Site/Blog “Recursos Artes Visuais” - Divulgação de obras e autores.....	54
Imagem 4: Site/Blog “Recursos Artes Visuais” - Meio de divulgação de actividades da escola.....	55
Imagem 5: Alunos a trabalhar no barro.....	56
Imagem 6: Escultura alusiva à Florbela Espanca - finalizada.....	56
Imagem 7: Fotografias finais da Sessão Fotográfica - <i>Como me vejo no espelho?</i>	57
Imagem 8: Trabalhos de Construção do Rosto.....	58
Imagem 9: Pormenores do trabalho Final <i>Eu e a Florbela Espanca – Acende a luz em mim</i> (com a luz apagada).....	60
Imagem 10: Trabalho Final <i>Eu e a Florbela Espanca – Acende a luz em mim</i> (com a luz acesa).....	60
Imagem 11: Jornal <i>O Barrinha</i> – capa anterior e a recente redesenhada.....	61
Imagem 12: Apresentação do documentário - <i>O que quero que tu saibas...</i> na Exposição “Artes – para que vos quero?”.....	62
Imagem 13: Página <i>home</i> do site de turma.....	63
Imagem 14: Página <i>home</i> com elemento dinâmico que permite interacção com o espectador, podendo este desenhar.....	64
Imagem 15: Página “Quem Somos” – os alunos escrevem sobre a turma.....	64
Imagem 16: Página “Trabalhos” – os alunos divulgam os seus trabalhos.....	65
Imagem 17: Página “Galeria” – galeria fotográfica das actividades dos alunos.....	65
Imagem 18: Página “Ficha Técnica” – página de contactos.....	66
Imagem 19: Construção das Árvores de Natal com a técnica da Assemblage e resultado final.....	67
Imagem 20: Conjunto de Postais de Natal.....	68
Imagem 21: Linogravura.....	68
Imagem 22: Fábrica do Pai-Natal.....	69
Imagem 23: Exemplos de Auto-retratos sob o tema “O Outro em Mim”	70

Imagem 24: Passado, Presente e Futuro – exemplos de fotografias.....	70
Imagem 25: Exemplos de trabalhos dos alunos “Eu no teu olhar”	72
Imagem 26: Exposição – <i>Artes, para que vos quero?</i>	72
Imagem 27: Página inicial do site da turma – <i>Vem Conhecer</i>	74
Imagem 28: Página de apresentação dos alunos da turma – <i>Vem Conhecer</i>	74
Imagem 29: Página do Blog da turma – <i>Vem Conhecer</i> (blog)	75
Imagem 30: Desenho de síntese e material para reciclar.....	76
Imagem 31: Construção de símbolos.....	76
Imagem 32: Resultados Finais dos trabalhos de <i>(Re)Decoração da Escola</i>	76
Imagem 33: Exemplo de logótipo.....	77
Imagem 34: Resultados finais dos produtos realizados pelos alunos para a divulgação da Escola.....	78
Imagem 35: Divulgação da Aula Aberta – “Vem Conhecer”.....	79
Imagem 36: Feira do Livro.....	80
Imagem 37: Exemplo de Imagem Vectorial.....	81
Imagem 38: Exemplos de Cartazes Manuais.....	81

Introdução – O Paradigma do Espelho

O mundo é como um espelho que devolve a cada pessoa o reflexo dos seus próprios pensamentos. A maneira como cada pessoa encara a vida é que faz toda a diferença.

Luís Fernando Veríssimo

Os significados para a palavra “espelho” são muitos e derivados. Segundo o dicionário Priberam¹, um espelho pode querer significar uma “maçã de casca luzidia e encarnada”, uma “tábua que fica emoldurada na frente de uma porta” ou mesmo, entre muitos mais significados, um “remoinho no peito dos equídeos”. Mas o “espelho” mais facilmente reconhecido será o “objecto de vidro ou de metal polido que reproduz nitidamente as imagens que o defrontam”, aquele ao qual a rainha na história da Branca de Neve questionava frequentemente, de forma narcisista, quanto à sua beleza, citando a pergunta mundialmente conhecida “Espelho meu, espelho meu, haverá alguém no mundo mais belo do que eu?”, à qual o espelho respondia, reflectindo a Branca de Neve.

Mesmo a obra de arte, para a maioria dos críticos, é um espelho do autor (das suas vivências, de uma época...), sendo reflectido na obra, de uma forma mais ou menos nítida (Rebel, 2009), consoante o caso.

Assim, o espelho, é um instrumento de uma magia universal, que transforma, figura, amplia e traduz, tornando visível o que só é visível para os outros. Pois, só nos conseguimos ver quando num circuito aberto tornamos o corpo vidente, num corpo visível e cada um de nós é vidente-visível (Merleau-Ponty, 2004).

Tudo aquilo que temos de mais secreto, pode passar nesta face limpa e brilhante, que como um buraco negro leva para outro nível aquilo que só o outro via, tornando-nos conhecedores de nós mesmos.

O espelho torna-me visível, fazendo-me lembrar que, sem o outro, nada sou e nada conheço.

E é esta ligação entre essência e existência, imaginário e real, visível e invisível que me torna poeticamente interessada na economia de expressão e o espelho é um verdadeiro achado de contenção verbal, que nos transmite tudo aquilo que está por trás dele, despertando um eco no nosso corpo.

É uma obra poética que nos faz aspirar a uma vida superior, aos altos cumes do espírito, ao mundo da reflexão e da inspiração, ao conhecimento directo.

¹ www.priberam.pt, consultado a 10 de Janeiro de 2010

E é neste contexto de objecto, fantasia, autoconhecimento e arte que se insere o significado da Metáfora “Espelho Meu, Espelho Teu”, escolhida para este trabalho.

Ao realizar neste ano lectivo o estágio do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, foi-nos pedido, de forma sábia, que realizássemos um *Portfolio* Reflexivo no decorrer do ano.

A utilização de portfolios na formação de professores pretende, a seu modo, constituir uma estratégia de consciencialização para a mudança contextual, contrapondo às leituras pedagógicas simplistas e às utopias que, por vezes, moram no outro lado dos espelhos, um exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua personalidade e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento. (Sá-Chaves, 2009: 20)

Deste modo, o *Portfolio* Reflexivo é o método de autoavaliação e autoconhecimento por excelência, estimulando a reflexão, criatividade e originalidade.

Mas desde cedo surgiram diversas dúvidas inerentes ao seu significado e funcionamento, e foi com a ajuda e motivação da Professora Doutora Idália Sá-Chaves que me apaixonei pelo tema, sentindo o desejo de aprender mais e reflectir sobre esta questão nomeadamente no ensino das Artes Visuais (no qual me incluo como professora e aluna), área onde surge pela primeira vez o conceito de *Portfolio*, mais precisamente na escola e movimento Bauhaus, mas que pouco tem aproveitado este recurso como ferramenta fundamental de um ensino sustentado e de sucesso.

Assim, pretendo com este trabalho dar a conhecer não só a minha investigação sobre o tema *Portfolio* Reflexivo, como um estudo de investigação-acção realizado no ano transacto de 2009-2010, com duas turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, designadamente 8.º e 9.º anos da Escola E.B 2/3 Florbela Espanca, situada em Esmoriz, onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada na disciplina de Educação Visual e uma turma do Ensino Secundário, 12.º ano da Escola E.B 2/3 e Secundária da Corga do Lobão, situada em Santa Maria da Feira, onde exerci a profissão de docente da disciplina de Comunicação Gráfica e Audiovisual do Curso de Técnico de Marketing, Relações Públicas e Publicidade, integrado nos Cursos Profissionais das “Novas Oportunidades”.

A escolha destas turmas prende-se, não só à facilidade de acesso às mesmas durante um ano lectivo completo, aos diferentes meios e níveis de ensino, mas principalmente por

estas se inserirem nos anos terminais do ensino das “Artes Visuais”, termo usado neste estudo de forma abrangente, como defende Eça (2004A: 3)², “ao designarmos artes visuais nos referimos a todo o tipo de produções culturais das diferentes sociedades independentemente de serem reconhecidas como arte, design ou produtos da industria da comunicação”.

De acordo com as directrizes do Ministério de Educação, a disciplina de Educação Visual tem lugar no currículo no 3.º Ciclo do Ensino Básico, mas devido ao carácter optativo da mesma no 9.º ano, esta poderá ser finalizada no 8.º ano, apresentando-se assim dois possíveis anos de conclusão.

Quanto à disciplina de Comunicação Gráfica e Audiovisual, o ano de conclusão é igual ao do Ensino Secundário, sendo o 12.º ano de escolaridade.

Nestas três turmas foram realizados *Portfolios* Reflexivos de Aprendizagem assentes em metodologias defendidas, principalmente, por Sá-Chaves, sendo a investigadora portuguesa que mais desenvolveu este assunto, e nas competências que devem ser adquiridas por estes alunos ao longo do ano.

Devido à natureza deste estudo não se pretende uma descrição exaustiva, teórica e científica sobre os conceitos e temas vastos inerentes ao *Portfolio* Reflexivo, mas um estudo e contributo para a utilização desta ferramenta nas aulas das disciplinas artísticas, auxiliando uma melhor avaliação do aluno e do próprio professor. Contribuindo, assim, para uma melhor compreensão da pessoa do aluno e das suas ambições, mostrando o processo constante de transformação, numa busca imutável por um reflexo mais nítido e fiável. Pois, só neste paradigma podem ser efectuadas alterações na dinâmica ensino-aprendizagem de forma a formar alunos informados e também na transformação de docentes e práticas, ajudando à mudança de um ensino estagnado e poucas vezes questionado pelos seus intervenientes mais directos.

Citando a Dr. Idália Sá-Chaves “É aos professores que é pedido para mudar o mundo, para isso, tem de se mudar a si (professor), depois os alunos e depois os contextos” (2009, aula de 6.11.09).

A construção do autoconhecimento carece de diversas variáveis, nomeadamente de um conjunto de representações (a representação que tenho sobre mim, a representação que os outros têm sobre mim e a representação que eu penso que os outros têm sobre mim), sendo este conceito representado no *Portfolio* Reflexivo, pois apresenta-se como um recurso interactivo, de partilha e de construção (muitas vezes) colectiva, de

² <http://portefolio.ning.com/profile/teresatorresdeeca>, acedido em 10 de Fevereiro de 2010, às 22:15

aprendizagem, no qual me vou conhecendo, compreendendo o que me rodeia e encontrando o meu lugar no mundo.

E é aqui que o título “Espelho Meu, Espelho Teu” tem mais significado, pois como poderia eu conhecer-me sem a ajuda do outro?

Deste modo, este trabalho está dividido em três partes fundamentais, resultantes de um processo contínuo e sistemático de investigação, assente na revisão da literatura e na necessidade, pessoal, de contribuir para um novo paradigma de Educação Artística, mais humano e próximo das necessidades reais, resgatando o *Portfolio* às disciplinas mais teóricas (que o têm vindo a desenvolver, tornando-o um recurso fundamental na educação), aprendendo com elas, e devolvendo um *Portfolio* mais rico, às suas origens, referenciado como *Portfolio* Reflexivo.

Assim, este estudo organiza-se de forma a sustentar e legitimar a investigação-acção desenvolvida:

PARTE I - Contextualização Teórica: esta primeira parte de enquadramento teórico, está organizada em três capítulos que validam todo o trabalho desenvolvido.

O primeiro capítulo contextualiza o *Portfolio* Reflexivo, dando a conhecer as suas definições e diferenças com o *Dossier*, recursos muitas vezes utilizados como sinónimos. De seguida, podemos desvendar um pouco da história do *Portfolio*, que tem início na área das Artes/Design, na Escola Bauhaus e que deu origem a duas formas distintas: *Portfolio* do Artista (mostra dos melhores trabalhos) e *Portfolio* Reflexivo (utilizado na construção de aprendizagens, estando este ligado à educação ou a uma profissão).

No final deste capítulo e para uma melhor compreensão da problemática, é explicado de forma breve, as funções e objectivos de um *Portfolio* Reflexivo (*Student Portfolio*) na educação, na construção e avaliação de alunos conscientes, autónomos, críticos, reflexivos e capazes de construir o seu próprio conhecimento.

O segundo capítulo é dedicado à reflexão sobre a educação, mas especificamente ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e ao ensino das Artes Visuais, nos graus de ensino referidos, sendo esta a amostra do estudo, com características singulares, nomeadamente nas competências a adquirir pelos alunos, formuladas pelo Ministério da Educação e pelo recente e reformulado Ensino Secundário com os cursos profissionais das “Novas Oportunidades” do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH).

Ainda neste capítulo há referência às disciplinas específicas de Educação Visual (3.º Ciclo do Ensino Básico) e Comunicação Gráfica e Audiovisual (Ensino Secundário), sendo estas a matriz onde todo o projecto ocorre, tendo sempre por base as directrizes

do Currículo.

No ponto três deste capítulo procura-se desvendar o papel do professor, na era Pós-moderna, as suas características e alterações, para um ensino onde a dinâmica ensino-aprendizagem se centra essencialmente na interacção Professor-Aluno e no acto de reflexão destes dois intervenientes, na construção e reconstrução constantes da sua pessoa. E este conceito de Reflexão, essencial neste estudo, aparece suportado em Donald Schön, no ponto quatro, como elemento fundamental de uma aprendizagem sustentada e como eixo de discussão de todo o trabalho, centrado na necessidade urgente de repensar a avaliação dos alunos, a avaliação dos professores e o processo formativo de aprender, tendo por base a reflexão, as narrativas escritas e as histórias de vida.

No último capítulo, fundamenta-se a metodologia adoptada, apresentando e justificando as opções metodológicas.

Este estudo dado o seu carácter prático, específico, complexo, em funcionamento e com três intervenientes (turmas) insere-se nos estudos de caso (Stake, 2009). Mas, sendo o investigador, professor e participante de todo o processo, este trabalho também se insere no tipo Investigação-acção, numa relação constante entre teoria e prática (Arnal *et al.*, 1994), numa constante descoberta, interpretação, actuação e auto-reflexão.

Deste modo, a abordagem metodológica usada neste estudo, enquadra-se nas metodologias qualitativas, dado encontrar-se englobada na expressão investigação interpretativa (Freixo, 2010), com recurso à técnica de análise de conteúdo das reflexões escritas nos *Portfolios* Reflexivos dos participantes da amostra (Silva, 2006).

PARTE II - Estudo de Caso: corresponde ao estudo empírico deste trabalho e é constituído por dois capítulos.

O primeiro capítulo, pretende contextualizar a amostra do estudo, a escola e meio onde se insere, assim como uma breve caracterização dos sujeitos (tendo por base o Projecto Curricular de Turma em que estão inseridos). Também neste capítulo é redigido um pequeno resumo das actividades desenvolvidas com as turmas, que darão origem ao estudo analisado no capítulo dois.

Quanto às técnicas de recolha e tratamento de dados, capítulo dois, são realizadas grelhas de análise incidindo em três dimensões inerentes ao aluno: *aspectos pessoais, aspectos informativos e projecto de vida* (Sá-Chaves, 2009) e às competências a adquirir nas disciplinas artísticas, nos anos estudados. Paradigmas essenciais na construção global de um indivíduo e assim da sua aprendizagem.

No último capítulo da Parte II deste trabalho, os dados são analisados e interpretados segundo os métodos qualitativos, onde a sua análise se prende com a compreensão dos contextos (Freixo, 2010), numa consciência holística, dando “uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação”, tendo “como base o raciocínio indutivo” (Carmo & Ferreira, 2008: 235).

Assim, não se pretende uma avaliação dos intervenientes do estudo, nem encarar o *Portfolio* Reflexivo como um método de avaliação de competências, procura-se antes a valorização da palavra escrita, o processo de trabalho, a reflexão e as interações inerentes ao procedimento: aluno-professor, aluno-meio e aluno-aluno (Silva, 2006), no desenvolvimento da formação, pois só num ambiente afectivo e humano, se poderá construir a aprendizagem.

FASE III - Considerações Finais: Nesta fase o trabalho é concluído com uma reflexão sobre o estudo desenvolvido, assim como as suas implicações futuras.

Não é objectivo deste estudo, uma avaliação exaustiva, ou encontrar certezas ou soluções para o ensino das Artes Visuais, pretende-se sim, procurar responder às questões que norteiam este trabalho, constituindo-se um espaço de ensino-aprendizagem promotor de desenvolvimento pessoal e profissional.

Pretende-se, assim, com este trabalho de investigação-acção, uma autêntica e valorosa descoberta do *Portfolio* Reflexivo como instrumento promotor do conhecimento reflectivo, da palavra escrita, numa aprendizagem sustentada em princípios construtivistas. E desta forma ser um método que ajuda a (re)construir identidades colectivas ou individuais, permitindo um reflexo nítido, límpido e brilhante no espelho que todos nós, metaforicamente, possuímos.

OBJECTIVOS GERAIS

- Definir *Portfolio* Reflexivo;
- Aprofundar o conhecimento sobre o recurso ao *Portfolio* Reflexivo;
- Compreender o *Portfolio* Reflexivo como instrumento pedagógico;
- Saber construir um *Portfolio* Reflexivo e compreender as suas vantagens;
- Aprender métodos e técnicas adequados às disciplinas de Artes Visuais;
- Entender a Reflexão como paradigma essencial de uma aprendizagem sustentada;

- Analisar a forma de aprender e reflectir dos alunos onde vai ser experienciada a utilização do *Portfolio* Reflexivo;
- Contribuir para a construção de um *Portfolio* Reflexivo das disciplinas de Educação Visual e Comunicação Gráfica e Audiovisual;
- Identificar necessidades de estudo para desenvolvimento futuro;

PARTE I – Contextualização teórica

Capítulo 1 - O *Portfolio* Reflexivo

1. Definições de *Portfolio* Reflexivo

Portfolios are portraits of their builders.

Jones & Shelton, (2006: 19)

Na procura da melhor definição de *Portfolio* Reflexivo, deparamo-nos com uma tarefa árdua e meticulosa, devido às diversas definições encontradas (Jones & Shelton, 2006: 18). Este conceito no seu todo é bastante recente, mas contém características do *Portfolio* de eras passadas com uma forte ligação às Artes (Boas, 2006), sendo um arquivo dos melhores trabalhos, de forma a construir o currículo profissional do artista.

O conceito *Portfolio* etimologicamente deriva do verbo latino “portare” (transportar) e do substantivo “foglio” (folha) (Zanellato, 2008: 15) e segundo o dicionário Priberam (Priberam, 2010)³ podemos definir a palavra *Portfolio* como um:

- “1. Conjunto de material gráfico utilizado em apresentações.
2. Conjunto de trabalhos ou de fotografias de trabalho de um profissional das artes.
3. Dossiê ou documento com o registo individual de habilitações ou de experiências.
4. Pasta ou cartão duplo para guardar papéis. = dossiê, porta-fólio”

Assim, podemos depararmo-nos que na sua essência, o termo tem uma forte ligação ainda nos dias de hoje com as Artes, sendo muitas vezes comparado a um trabalho individual, a um *dossier*, a um conjunto de melhores trabalhos ou a um Diário Gráfico.

Mas quando o termo “Portfolio” se une ao conceito “Reflexivo”, entramos de imediato no campo da educação, do “aprender a aprender” e da avaliação contínua e formativa (Valadares & Graça, 1998: 94-98), transparecendo um novo paradigma de educação (Silva, 2006: 45) mais humano e de ambiente construtivista (Jones & Shelton, 2006: 19).

“Trata-se pois, da possibilidade de os profissionais através da construção de soluções para os problemas com os quais se deparam, se tornarem autores das suas práticas e não apenas aplicadores e reprodutores de soluções que alguém possa pensar na sua vez, tal como historicamente tem vindo a verificar-se. Este sentido de autoria com tudo o

³ <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=portfolio>, consultado a 10 de Novembro de 2009, às 16:05

que acarreta de responsabilização, mas também de reconhecimento, constitui uma viragem fulcral na construção da profissionalidade e, deste modo, na estruturação da identidade própria no modo singular como cada qual equaciona e procura resolver e gerir os problemas e os dilemas que cada profissão pressupõe e apresenta.” (Sá-Chaves, 2005: 7)

Nesta perspectiva, o desenvolvimento de um *Portfolio* Reflexivo, não obedece a leis rígidas, mas vai sendo construído num diálogo constante entre professor-aluno, os quais vão procurando constantemente desenvolver o melhor trabalho, que defina o aluno em diversas situações.

De forma a que a aprendizagem aconteça, os componentes do *Portfolio* Reflexivo vão sendo constantemente seleccionados, datados e reflectidos com a ajuda do professor, em função dos objectivos traçados em conjunto com os alunos.

Como defende Bernardes & Miranda (2003: 13), um *Portfolio* pode-se materializar em várias formas, como um caderno, um CD, um sítio da internet, uma caixa, um álbum, um diário gráfico... sendo escolhida a melhor forma que auto-represente o desenvolvimento do aluno em diversos domínios.

Interessa, com este recurso, ajudar os alunos a encontrar significância e sentido pessoal no cruzamento de sentidos do mundo que o rodeia, sendo o *Portfolio*, um lugar onde se contam histórias de vida. Desta forma, pretende-se que o indivíduo se construa coerentemente, tendo consciência da sua própria existência, onde “os professores e alunos são narradores e personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros.” (Clandinin y Connelly in Schön,1991: 45)

Também no *Portfolio* Reflexivo, à luz do *Portfolio* difundido pelas artes, existe uma compilação realizada pelo autor, mas o *Portfolio* Reflexivo, ao contrário do seu antecessor, não selecciona os melhores trabalhos, mas os que o autor considera relevantes para demonstrar a sua construção de conhecimento (Pike & Salend, 1995). “Assim, o *portfolio* pode ser uma construção pessoal, porque passa por uma selecção consciente e organizada, na qual o indivíduo dá relevo aos aspectos que considera mais relevantes.” (Silva, 2006: 54)

Diversas vezes o *Portfolio* Reflexivo é apelidado de *Dossier*, devido à forma como é construído, mas existem inúmeras diferenças entre estas duas estratégias e para uma melhor compreensão das suas divergências, apresentamos um esquema síntese realizado por Bernardes & Miranda (2003: 19):

Portfolio	Dossier
<ul style="list-style-type: none"> • O <i>portfolio</i> dá conta do percurso de aquisição de competências do aluno; • Os elementos a inserir são escolhidos em função de metas antecipadas; • Os elementos são escolhidos de acordo com critérios predeterminados e acordados entre os alunos e o professor; • Os elementos escolhidos representam, de forma clara, as competências adquiridas pelo aluno; • Os elementos são escolhidos, de modo regular, a partir de situações significativas de aprendizagem e de avaliação; • Os elementos escolhidos contêm comentários dos professores, dos alunos e/ou dos encarregados de educação; • O aluno faz reflexões e estabelece objectivos, desafios e estratégias; • Os elementos escolhidos são sempre datados; • Há uma ligação entre os diferentes trabalhos: a reflexão sobre os desafios estabelecidos previamente é obrigatória; • O <i>portfolio</i> é um documento de avaliação em constante reformulação; • O aluno guarda o seu <i>portfolio</i> e é responsável por ele, podendo servir-se dele ao longo de todo o ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os trabalhos não representam o percurso do aluno; • Os trabalhos nem sempre são escolhidos em função das metas estipuladas; • Os alunos não conhecem os critérios de selecção ou, então, só os fazem corresponder aos "melhores" trabalhos; • Os elementos escolhidos não são necessariamente representativos das competências dos alunos; • Os elementos são compilados de modo esporádico e não contínuo; • Em geral, os trabalhos não contêm comentários pessoais do aluno, dos colegas, dos professores ou dos encarregados de educação; • O aluno não faz reflexões nem estabelece objectivos, desafios ou estratégias para a sua própria aprendizagem; • Os trabalhos raramente são datados; • Não há uma ligação entre os diferentes trabalhos; • O <i>dossier</i> é um arquivo "morto"; • O professor e/ou a escola podem guardar o <i>dossier</i> mas não lhe dão utilização.

Quadro 1: Esquema síntese sobre as diferenças entre *Portfolio* e *Dossier* - Bernardes & Miranda (2003: 19)

“Percebe-se, então, que o *portfolio* é mais do que uma colecção de trabalhos do aluno. Não é uma pasta onde se arquivam textos. A selecção dos trabalhos a ser incluídos é feita por meio de auto-avaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas.” (Boas, 2006: 35)

No presente estudo, pretende-se compreender como pode o *Portfolio* Reflexivo do aluno-*Student Portfolio* (Shulman (1998: 37)) , como elemento de construção de conhecimento, ser um recurso preponderante, enriquecedor e carregado de sentido no ensino das Artes Visuais, sendo uma estratégia de auto-regulação, auto-conhecimento e avaliação. Pois, durante o processo de construção enquadra-se no domínio formativo, mas aquando da sua conclusão é um documento de avaliação, permitindo uma “recolha de informação rica

e válida, desenvolvida em tempos diferentes, sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno e a distância a que se encontra dos objectivos previamente determinados.” (Bernardes & Miranda, 2003: 21)

Assim, relativamente a este assunto, Eça (2004: 9)⁴ refere: “Dados coligidos durante 2002 junto de uma amostra de 100 alunos portugueses do primeiro ano de cursos de arte, design, arquitectura e multimédia indicaram que os estudantes portugueses consideravam o portefólio como instrumento de avaliação mais adequado para as artes visuais” .

2. Resenha histórica do *Portfolio Reflexivo*

A bibliografia referente à história do *Portfolio* é inexistente ou muito reduzida, sendo difícil pormenorizar factos ou acontecimentos.

Mas, mais do que recontar episódios, pretende-se aqui, criar uma visão abrangente sobre o percurso do *Portfolio* desde as Artes até à Educação.

“Originariamente, o *portfolio* é uma pasta grande e fina em que os artistas e os fotógrafos iniciantes colocam amostras das suas produções, as quais apresentam a qualidade e a abrangência do seu trabalho, de modo a ser apreciado por especialistas e professores.” (Boas, 2006: 6)

Esta ideia de *Portfolio* referida por Boas (2006), como mostra dos melhores trabalhos nasce com a arte, pois desde que o homem realiza artefactos partilha-os com os demais, revelando os seus melhores feitos.

Mas como defende Zanellato (2008: 29) validado também em Boas (2006), o invento da “pasta” como suporte de um *Portfolio*, germina na Escola de Arte da Bauhaus. Escola sediada na Alemanha, que surge em 1919, lançando um projecto pedagógico inovador de trabalho em equipa, assente “na interacção entre a teoria e a prática” (Pinto *et al*, 2008: 181)⁵ .

Nesta Escola, de forma a avaliar o percurso dos alunos, os professores pediam que estes guardassem os trabalhos realizados nas aulas ou extra-aula, numa pasta seguidos “de comentários críticos e construtivos”. Mas estes *Portfolios* serviriam também “como

⁴ http://wikieducator.org/User:Teresa_eca/OER/Portfolios_para_aprender_e_avaluar, consultado em 5 de Fevereiro de 2010 às 22:07

⁵ A Bauhaus, projecto revolucionário no ensino das Artes, Arquitectura e Design (1919-1933) funcionou durante a República de Weimar, sendo extinta com a subida de Hitler ao poder e a constituição do III Reich. Os seus professores e alunos foram perseguidos e proibidos de expor. Na maior parte saíram da Alemanha, radicando-se nos USA, França e Suíça.

comprovantes curriculares na busca de uma posição profissional no mercado de trabalho” Zanellato (2008: 29).

Assim, podemos perceber que o *Portfolio* na educação, surge no início do século XX, influenciado pelo espírito revolucionário da sociedade, que pretendia dar resposta à cultura tecnológica emergente, num pensar globalizante da arte, ditado pelo Movimento Bauhaus.

Mas o “Livro de Artista” ou “Diário Gráfico”, realizado desde sempre pelos artistas (principalmente a partir do renascimento), como reflexão sobre determinado processo, com desenhos experimentais e anotações, num método reflexivo da dinâmica ensino-aprendizagem, pode também ser visto como uma introdução ao *Portfolio* Reflexivo. Dotando ainda de mais força a convicção nas raízes do *Portfolio* do aluno nas artes e no seu ensino.

O *Portfolio* como recurso na educação de várias disciplinas, segundo Zanellato (2008: 16), difunde-se nos anos noventa nos Estados Unidos e é usado ainda nos dias de hoje como uma das metodologias de topo, naquele país (Sá-Chaves, 2009).

Sá-Chaves (2009: 11) refere ainda, que os *Portfolios* Reflexivos sucedem aos relatórios de estágio na formação inicial de professores (campo onde se inicia a prática dos *portfolios* em Portugal), acrescentando-lhes sentido.

Assim, percebe-se que os *Portfolios* germinaram nas artes, mas foram adoptados pela primeira vez, nos Estados Unidos, para a educação de todas as disciplinas.

Actualmente, as metodologias inerentes ao *Portfolio* já estão difundidas por todo o mundo e em Portugal têm vindo a dar os seus primeiros passos fora da formação dos professores, onde a sua referência começa a ser uma prática, nomeadamente nos cursos recentemente criados das “Novas Oportunidades” e nos currícula das disciplinas em todos os graus de ensino.

3. Funções e objectivos de um *Portfolio* Reflexivo (*Student Portfolio*)

Portfolios permitem ao professor entender o trabalho do aluno de forma contextualizada.

Barton & Collins (1997: 9)

Assim, como já foi referido, os *Portfolios* Reflexivos têm vindo a afirmar-se como um instrumento central de avaliação dos alunos e profissionais de educação de todo o mundo, sendo considerada de elevada importância nos Estados Unidos da América.

“Em países como os Estados Unidos da América este movimento adquiriu um significado tão importante, que levou a Association for Supervision and Curriculum, a considerá-lo como uma das três metodologias de topo, actualmente em uso, naquele país.” (Sá-Chaves, 2009: 7)

Jones & Shelton (2006: 21) suportados em Fink (2003) identificam seis tipos de aprendizagem que envolvem aspectos cognitivos, sociais, humanos e emocionais que podem ser reconhecidos com o recurso ao *Portfolio*, sendo estes o “conhecimento sustentado, a aplicação de conhecimentos, a integração, a dimensão humana, a dimensão social e o aprender a aprender”, sendo estes aspectos essenciais em qualquer tipo de aprendizagem, que se quer integrada, sustentada e fundada em princípios fundamentais na construção de qualquer indivíduo consciente, autónomo, seguro e ambicioso.

E estando o *Portfolio* inserido no tipo de avaliação formativa, contínua e construída constantemente, enquadrada num sistema de educação que visa a igualdade e a excelência respondendo assim a uma aprendizagem individualizada e activa, que abrange não só o aluno como os professores, os pais e toda a comunidade, fazendo alcançar objectivos de todos os intervenientes.

Assim, são inúmeras as vantagens na utilização de um *Portfolio* Reflexivo, mas talvez a maior vantagem será dar voz a quem aprende, dando-lhe um espaço onde se possa expressar e ter um lugar crucial na construção do seu conhecimento. O aluno deixa de ser um número, tornando-se uma pessoa. O *Portfolio* mostra a sua identidade, a sua singularidade, a sua história de vida, tornando-se num processo constante de auto-implicação (Sá-Chaves, 2000: 194). “When students manage their own portfolios they are developing important organising skills which help in extending their responsibility and ownership of their work.” (Klenowski, 2003: 109)

O *Portfolio* Reflexivo é uma estratégia essencial na construção de conhecimento, pois a ponderação e reflexão constante, tornam o *Portfolio* uma valorosa bússola, orientando o autor na construção do seu próprio caminho de conhecimento.

Assim, como defendem Bullock & Hawk (2001: 29): “Without a written reflection, a portfolio becomes a scrapbook. (...) Essentially, the reflection is the “glue” of the portfolio: it gives substance to the collection and guides readers. Reflection allows individuals to improve and grow.”

Como Sá-Chaves (2005: 9) refere, “Tratando-se de uma estratégia que procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal prévio,

permite ao professor/formador compreender e intervir atempadamente nesses mesmos processos.”

Deste modo, o *Portfolio Reflexivo* poderá ser entendido como um produto de excelência para uma “Avaliação para a aprendizagem” (Eça, 2004A)⁶, dado que este recurso responde às diversas variáveis deste tipo de avaliação, como demonstra o quadro:

AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM
Utiliza dados e diálogo para diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos alunos.
Fornece o feedback estruturado e autêntico.
Ajuda os professores a adaptarem as suas estratégias pedagógicas. De modo a criarem experiências de aprendizagem validas para os alunos.
Desenvolve capacidades de auto-avaliação para que os alunos se tornem responsáveis pela sua aprendizagem.

Quadro 2: Avaliação para a aprendizagem (Eça, 2004: 4)⁷

Hargreaves *et al.* (2001) demonstram que há características comuns entre *Portfolios Reflexivos* e registos pessoais, dado serem duas estratégias motivadoras, reveladoras de esforços, formativas, podendo ser melhoradas em qualquer circunstância com a ajuda do professor, e ainda permitem a reflexão sobre atitudes e experiências e possibilitam diversificar competências, admitindo que o aluno siga o seu próprio caminho.

As suas características flexíveis vão de encontro ao seu autor, dando-lhe liberdade para o organizar da forma que mais se identifica, tornando-se um objecto pessoal de auto-representação. E nesta perspectiva tão afectiva e humana, desenvolve-se uma formação com bases sólidas e integradoras, onde o conhecimento é construído e (re)construído numa interacção constante entre professor e aluno, entre aluno e meio e na relação que o aluno tem consigo mesmo (Silva, 2006: 45).

De acordo com Sá-Chaves (2002), este tipo de relações no contexto de formação, constrói-se com base em oito princípios:

- Princípio da Singularidade/Pessoalidade

A consciencialização de que o aluno é um sujeito único e com uma identidade própria, confere a este princípio uma atenção redobrada, por parte dos professores, numa

⁶ <http://portefolio.ning.com/profile/teresatorresdeeca>, consultado a 10 de Fevereiro de 2010, às 22:30

⁷ <http://portefolio.ning.com/profile/teresatorresdeeca>, consultado a 10 de Fevereiro de 2010, às 22:30

cuidada construção do saber, compreendendo que cada aluno é um indivíduo com características singulares, com uma evolução distinta dos demais.

O *Portfolio Reflexivo* desvenda esta Identidade, construída através de outras representações do seu Eu, das relações que mantém consigo, com os outros e com o meio. Tornando-se numa identidade complexa, não podendo ser diferenciada a identidade individual da identidade colectiva (Silva, 2006: 46).

Pois, como refere Sá-Chaves (2009: 13-31): "(...) todos os esforços tendem a confluir numa constatação que remete persistentemente para a necessidade de cada pessoa pensar por si, no interior da malha de circunstância que, simultaneamente, a compreende como parte de si e que, como parte de si também, a ajuda a explicar."

Assim, o método que aqui apresentamos, tem na sua essência o auto-conhecimento do autor, demonstrando a sua história de vida, numa análise e reflexão biográfica. "Escrever esta história de vida vivida e escrever também a história de vida por viver é assumir-se um discurso de acção e de compromisso da relação com o mundo, num fio de coerência que se desenvolve entre tempos e na legitimidade que os valores do humano sustentam e engrandecem. Trata-se, então, de um projecto de autodesenvolvimento que se toma, conscientemente, nas próprias mãos."

- Princípio da Auto-implicação

Para que qualquer tipo de aprendizagem ocorra é necessário que o formando tenha motivação e que exista o processo de auto-implicação. Pois, sem este tipo de sentimento, o aluno não se tornará o autor do seu *Portfolio* e muito dificilmente este poderá evoluir no seu conhecimento.

De acordo com Sá-Chaves (2005: 7): "Este sentido de autoria com tudo que acarreta de responsabilização, mas também de reconhecimento, constitui uma viragem fulcral na construção de profissionalidade e, desse modo, na estruturação da identidade própria no modo singular como cada qual equaciona e procura resolver e gerir os problemas e os dilemas que cada profissão pressupõe e apresenta."

A auto-implicação, é assim decisiva para que o *Portfolio Reflexivo* ocorra. Mas para isso é necessário que também o professor demonstre o sentimento de auto-implicação em todo o processo, pois também ele é uma peça fundamental na sua concretização.

"O eu singular, individual e único deve, antes de mais, descobrir a sua motivação, a sua vontade, a sua curiosidade e envolver-se activamente nos objectivos que para si traçou." (Silva, 2006: 49)

- Princípio do efeito multiplicador da diversidade

A importância do outro na construção de um *Portfolio* Reflexivo também é defendido por Sá-Chaves (2000a), como elemento de motivação que enriquece um *Portfolio* Pessoal, pois como já foi referido anteriormente, o “outro” constrói a nossa identidade e como seres sociais necessitamos da interação grupal para aumentar a nossa aprendizagem.

No desenvolvimento de um *Portfolio* Reflexivo é necessária a contribuição constante e duradoura dos colegas de turma, da família e dos professores, para que o aluno desenvolva o seu potencial, melhore aspectos menos positivos e num sentimento de partilha e união esteja “aberto ao mundo e as pessoas que o rodeiam” (Silva, 2006: 50).

Pois é num ambiente de abertura à diferença que se desenvolve a criatividade e é criado o novo e assim assimilada a aprendizagem.

Como defende Sá-Chaves (2005: 8): “Assume-se que as questões da aprendizagem, enquanto construção de conhecimento e condição de formação (...) comportam uma dupla dimensão de matriz reflexiva, de natureza intra e interpessoal (...) e a mais-valia do Outro como elemento enriquecedor das visões pessoais mais restritas. (...) que constituem fonte de novas perspectivas, de outras alternativas e novas possibilidades potenciadoras de um efeito multiplicador e fecundante das visões enclausuradas em si próprias” .

Assim, o *Portfolio* Reflexivo, para além de espelhar diferentes fases de trabalho, revela a importância do Outro no nosso percurso de construção do saber, reflectindo assim a perspectivas interpessoais sobre o nosso trajecto e identidade.

De acordo com Oliveira (2009: 24) “o potencial de aprendizagem de um sujeito evidencia-se e realiza-se nas interacções com pares mais competentes”.

Deste modo, “O *portfolio* é um elemento indispensável no processo educativo dos alunos, pois permite coligir de forma selectiva e comentada todo o tipo de informação e de documentos usados na sua aprendizagem, deixando transparecer o percurso que fez e criando no aluno uma maior autonomia. Também os professores e os encarregados de educação interessados poderão aperceber-se dessa evolução” (Lobo, 2004: 5)⁸ e contribuir para um trabalho contextualizado e ponderado.

- Princípio da Consciencialização

Este método contextualiza o autor, para o professor e consciencializa o aluno das suas dificuldades, podendo ser comparado a uma longa carta do aluno para o professor, mas essencialmente para si próprio. Nesta “carta” o aluno deve ser motivado a reflectir

⁸ http://www.proformar.org/revista/edicao_6/pag_5.htm, consultado a 22 de Junho de 2010 às 17:16

constantemente sobre si próprio (Metacognição), fazendo emergir a crítica, principalmente a ele mesmo (Metacrítico), para que a mudança ocorra e se transforme numa nova prática (Metapraxis), sendo nesta fase que se materializa a aprendizagem. E neste “processo (meta) discursivo, tornam-se evidentes as dimensões de auto-reflexão e de auto-regulação que constituem a trave mestra do processo organizacional dos *portfolios* na formação de profissionais reflexivos.” (Sá-Chaves, 2009: 31)

- Princípio do Inacabamento

A formação de cada indivíduo é contínua e ao longo de toda a vida, não sendo finalizada com a conclusão da sua formação académica. Deste modo, e partindo de princípios reais da existência humana, surge o Princípio do Inacabamento.

Este princípio, assente em teorias construtivistas (Silva, 2006: 52), demonstra de forma concreta o carácter formativo de um *Portfolio* Reflexivo, onde o seu conteúdo pode ser reformulado, retirado ou alterado, consoante o percurso do seu autor. Pois, como refere Sá-Chaves (2000a: 194), citada por Silva (2006: 52): “Se admitimos a possibilidade da construção, é porque admitimos também a continuidade dos processos de desenvolvimento, de devir e de transformação” .

- Princípio da Continuidade da Formação

Um *Portfolio* Reflexivo, dadas as características que já referimos, não pode ser construído de forma estéril, descontínua e num espaço de tempo curto.

Para que esteja bem patente a construção de um indivíduo com uma evolução reflectida e ponderada, numa auto-regulação segura, o *Portfolio* Reflexivo, deve constituir-se como um processo constante ao longo da vida ou ao longo de um período de tempo alargado.

Esta estratégia de carácter reflexivo e inacabado, deve ser no seu percurso um “exercício de formação (...) permanentemente activador, estimulante e gratificante, por forma a permitir a análise de situações reais e o desenvolvimento de competências que permitam e possibilitem um adequado desempenho.” (Silva, 2006: 52)

- Princípio da Transformabilidade

Vivemos em contínua mudança, numa sociedade onde a mutação deixou de ser vista com receio, dando lugar a um hábito dinâmico de transformação. E é neste espírito de transformabilidade, que Sá-Chaves (2000) defende este Princípio, numa perspectiva de pró-actividade do autor, numa promoção constante da criatividade e mudança.

De acordo com Boas (2006: 49), o *Portfolio* é um dos métodos de avaliação que propicia a construção de conhecimento, assente na mudança, onde há lugar para “inovar, ousar, expor-se, correr riscos e pôr em acção outras habilidades para além de cognitivas” .

- Princípio da Contextualização

Conforme já se tem vindo a referir, o indivíduo é fruto do seu contexto, da sua história. O *Portfolio* Reflexivo não pode ficar indiferente à natureza que o encerra, obrigando ao “contacto com outros contextos” o que “implica forçosamente a assunção de papéis diversificados, configurando o princípio da contextualização que altera a capacidade de percepção e de acção “ (Silva, 2006: 53).

Este tipo de alteração potencia a reflexão e um novo pensamento, que irá constituir-se como um recente conhecimento adquirido.

Deste modo, nesta sociedade em constante alteração, o *Portfolio* Reflexivo tenta responder aos novos paradigmas da dinâmica de ensino-aprendizagem, onde se pretende um papel cada vez mais activo, autónomo (Bizarro, 2001) e criativo dos alunos no seu processo de ensino.

Pois como refere Boas (2006: 6), “Um grande número de professores, da educação infantil à universidade, avalia os seus alunos reproduzindo o sistema ao qual foram submetidos como educandos. Dessa forma, poucas mudanças têm ocorrido”.

E essas formas tradicionais de avaliação, centradas em momentos programados (exames nacionais) ou aleatórios (testes surpresa), encontram-se tão enraizados nas nossas sociedades “que nos cegam para o potencial de formas alternativas de avaliação”⁹ (Eça, 2004: 50).

Mas com o recurso ao *Portfolio* Reflexivo a formação do indivíduo deixa de estar centrada no professor, passando a existir uma coesa articulação entre os vários intervenientes no processo de formação (professor, aluno, colegas e restante comunidade educativa), passando a subsistir, com um método deste tipo, uma formação mais justa e igualitária, onde é respeitado o aluno no seu todo, sendo um sujeito único e singular.

Como refere Moreira (2010: 33), o *Portfolio* Reflexivo deve revelar os trabalhos “significativos do ponto de vista cognitivo ou afectivo, ilustrativos daquilo que, num dado momento, já é capaz de fazer e representativos da diversidade das tarefas desenvolvidas e também das dificuldades, dos insucessos pontuais, das tentativas falhadas (medidas de

⁹ tradução livre do texto original: “...they blind us to the potencial for alternative forms of assessment.” Eça, 2004: 50

esforço), dos medos, dos constrangimentos, das limitações e dos sonhos” e assim, tudo aquilo que envolve o autor e o torna sujeito irreproduzível, em constante aperfeiçoamento e experimentação, que “para sua surpresa, descobre que tem o poder de atravessar um espelho e encontrar um livro misterioso que só pode ser lido pelo seu reflexo” (Carroll, 2010: 1)¹⁰.

Capítulo 2 - O 3.ºCiclo do Ensino Básico e as Artes Visuais

1. Resenha histórica do conceito de arte/criatividade e educação

Uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos. Na Educação, esta finalidade é uma dimensão de reconhecida importância na formação do indivíduo, ampliando as possibilidades cognitivas, afectivas e expressivas.

Fróis et al (in Fróis (coord.), 2000: 201)

Impossível será falar da história da educação artística sem falarmos de criatividade e arte, pois muitas vezes foram sendo consideradas análogas. Refere Sousa (2003: 58) “A imaginação criativa é um factor que muitos autores associam à Arte, sendo considerada por alguns a essência da própria Arte...”.

Nunca se ouviu falar tanto em criatividade e da sua importância como nos nossos dias, mas desde sempre o Homem criou e aprendeu a criar, fazendo parte de todo o seu crescimento e evolução.

É assim importante fazer uma pequena resenha histórica, desde as concepções filosóficas da antiguidade, onde surge de uma forma mais significativa a reflexão sobre as “teorias criativas” (Sousa, 2003: 58), até às concepções mais recentes.

Desde sempre a arte esteve ligada ao divino (sendo os Deuses os primeiros grandes criadores), à loucura e ao imaterial. Menciona Kneller (1979: 31), “uma das mais velhas concepções de criatividade sustenta em que o criador é divinamente inspirado.”

Platão expressa essa mesma opinião declarando que o artista no momento de criação está a ser utilizado como meio de algo superior para criar, não tendo sequer controlo sobre si mesmo, tornando-se também um louco - “E por essa razão Deus arrebatou o espírito desses homens (poetas) e usa-os como os seus ministros, da mesma forma que com os adivinhos e videntes, a fim de que os que os ouvem saibam que não são eles que

¹⁰ Livro publicado pela primeira vez em 1872, com o título original: “Through the Looking-glass”

proferem as palavras de tanto valor quando se encontram fora de si, mas que é o próprio Deus que fala e se dirige por meio deles.” (citado por Lamb (1925), in Sousa 2003: 65).

Em relação ao ensino Platão escreve na sua obra “A República”: “O ensino deve ser ministrado sob uma forma isenta de constrangimento...”(livro VII). E começa assim, com este pensamento todas as teorias libertadoras e potenciadoras da criatividade.

O conceito de loucura como justificação da criação continuou durante vários séculos até ao século XIX (Kneller, 1979: 34) como podemos observar num dos textos de Baudelaire, também este tipo de adágio, “Esta noite a asa da loucura passou sobre mim” (citado por Kneller, 1979: 34).

Talvez por causa deste pensamento, possamos compreender porque é que tantos artistas, actualmente reconhecidos, na sua época, viveram como marginais, dado que só os que seguiam os cânones estabelecidos (normalmente pelo clero e burguesia), conseguiam vingar.

Mesmo Sigmund Freud defendeu que todo o criador, cria para libertar os seus conflitos interiores para que estes não se tornem em neuroses. Arte não é, nesta época, mais que uma forma de defesa do nosso organismo para combater a insanidade mental, mantendo-nos mentalmente sãos.

Outro atributo foi dado à Arte no fim do Renascimento, onde o criador deixa de ser um ser anormal, tornando-se num ser diferente. A faculdade atribuída à criação é uma característica somente de algumas mentes mais afortunadas: os génios (como Leonardo da Vinci, Miguel Ângelo, etc.).

Hallman (1911) fala da sua interpretação da teoria de Kant em pleno século XVIII, “Afirma Kant que génio não é possível ensinar. As regras que se podem ensinar são regras que não produzem originais; para que estes surjam, há que o génio trabalhar independentemente de regras. Neste ponto, todavia, Kant faz significativa concessão e, com isso, abre as portas ao educador. Aceita existirem aspectos do processo criador que podem ser ensinados...” (citado por Kneller, 1979: 35).

Com a teoria da evolução de Darwin, a criatividade aparece como algo inerente ao Homem, que nasce e evolui com ele e faz também evoluir a Humanidade. Esta teoria ainda hoje é defendida, nomeadamente por Whitehead (1929), com a sua teoria de “Criatividade como Força Cósmica”, onde defende a importância do ensino artístico no desenvolvimento da imaginação (Kneller, 1979: 31-39).

Este autor (1979: 38) ao reflectir sobre esta teoria, refere que “cabe ao professor complementar o impulso inquiridor nativo do estudante sempre que esse impulso temporariamente canse” .

Partindo das últimas teorias apresentadas, surgem as recentes teorias psicológicas, nomeadamente: a Perspectiva Associativista (Mednick), a Perspectiva Gestaltista (teoria da Gestalt), a Perspectiva Psicanalítica (Freud), a Perspectiva Humanista (Maslow), a Perspectiva da Resolução de Problemas (criatividade como sequência de etapas) e as Perspectivas Integradoras (M. Csikszentmihalyi, R. Sternberg e T. Lubart).

Todas elas têm por base a mente humana, o seu funcionamento e construção da identidade do indivíduo (M. Morais, 2001: 93-130). A criatividade deixa de ser algo divino e discriminatório, passando a ser algo inerente e disponível a todas as pessoas.

Em Portugal, a educação artística sempre foi muito reduzida (anexo I) e até aos anos 70 as únicas disciplinas artísticas existentes nos currículos escolares, eram o canto coral e o desenho, apesar de se considerar, na época, a educação pela arte, uma “educação integral a todos os níveis: afectivo, cognitivo, social e motor.” (Sousa, 2003: 29)

Nos anos oitenta a criatividade aparece como algo importante a ser desenvolvido, Arquimedes Santos (1981), refere “Concebe-se hoje a educação pela arte, não como uma formação contemplativa da beleza, mas activamente, procurando despertar a criatividade na criança.” (citado por Sousa, 2003: 30), mas nesta mesma década a “Escola de educação pela arte” é encerrada por Vitor Crespo.

Este novo movimento criado por Arquimedes Santos (ainda com alguns seguidores no dia de hoje), onde a arte é encarada genericamente e os especialistas não aprofundam uma área/técnica, não permite o seu enquadramento nas áreas disciplinares do Ensino regular, mais vocacionado para a “Educação para a Arte” e “Educação Artística”.

Mas, ainda recentemente (2009) houve um Encontro da Educação pela Arte, pouco participado, o que parece indicar a extinção progressiva do movimento. Quando este autor criou o movimento, já no ensino oficial havia uma série de disciplinas artísticas, maioritariamente nas Artes Visuais, com experiências muito ricas e enriquecedoras: Educação Visual, Arte e Design, Desenho, Geometria Descritiva, Teoria do design, História da Arte, Técnicas de Expressão e Práticas de Representação, etc.

Deste modo, actualmente, apesar de o ensino artístico oferecer um vasto leque de disciplinas ligadas às Artes Visuais, estas ainda se encontram ligadas a padrões de eras passadas.

Talvez o medo das entidades políticas no desenvolvimento do intelecto da população pela criatividade, fazendo-as pensar de forma activa, seja a resposta para este constante antagonismo (políticas defensoras da criatividade, mas todo o sistema a restringe) na história da educação criativa em Portugal.

Como refere Balacho (1990), “Se não for desenvolvido de forma sistemática, jamais o mecanismo ensino/aprendizagem funcionará adequadamente, tornando-se o professor o arado ferrugento e a turma a terra árida que não consente ser lavrada”. (citado por Martins, 2008: 2).

2. Currículo e directrizes do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

É objectivo da educação desenvolver a pessoa como um todo, recorrendo-se das ciências, das letras e das artes.

Mas, o ensino das artes tem a enorme vantagem de deixar expressar aquilo que nos inquieta ou preocupa, tendo a responsabilidade de educar os sentidos “sobre os quais se funda a consciência, a inteligência e o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em que esses sentidos estabelecem uma relação harmoniosa com o mundo exterior, se constrói uma personalidade integrada.” (Read, 2001: 25)

A Arte está intimamente ligada à cultura e assim à identidade de um povo, país ou continente, com suas tradições, crenças, valores, histórias e rituais, características que definem modos de pensar e de estar. Deste modo, a Educação Artística alia-se à produção cultural, procurando um diálogo e não um monólogo, desejando estimular e estruturar o pensamento na diversidade e singularidade, construindo o saber de forma partilhada.

Deste modo, “uma Educação Artística pressupõe, antes de tudo, que na organização curricular, letras, ciências, técnicas e artes tenham a mesma ponderação, haja equilíbrio e não preferências ou predominâncias, concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral, homogénea e congruente.” (Sousa, 2003: 63)

Principalmente no Ensino Básico não se pretende formar artistas, mas ajudar a construir indivíduos críticos, singulares e diversificados, não existindo a pretensão, das disciplinas ligadas à Educação Artística (em qualquer grau de ensino), de ser uma disciplina melhor ou pior que as outras ou capaz de mudar o mundo.

Pombo (1995: 390), menciona: “A experiência estética não é para nos tornarmos *melhores* nem *piores*, mas para nos tornarmos mais íntimos, sem sermos definitivos.”

Numa educação/ensino baseado na Arte o que importa não é o produto final, mas antes o processo, no qual o educando deve elaborar os seus próprios sentidos em relação ao mundo que o rodeia, deve ser um processo de construção de identidades. (Duarte, 1985)

Como refere André (in Oliveira & Milhano org. 2010: 51), “O professor das artes, neste momento, tem de encontrar novas formas de aprender e de dar a conhecer o processo criativo e centrar-se na ideia de que a educação artística hoje é uma educação para a vida.”

E é assim, nas artes visuais que se aprendem meios de interpretação, de questionamento e de produção essenciais para a compreensão da cultura visual e dos seus efeitos na construção de identidades, como se pode contemplar no Modelo para a Educação Artística defendido por Eça (2004A)¹¹:

Conhecimento disciplinar Conhecimento não Formal	Apropriação e Transformação dos conhecimentos	Publicação: Respostas pessoais
<p><u>Compreender e interpretar:</u></p> <p>Regras simbólicas: Percepção Visual Linguagem Visual Comunicação Visual Objectivos da cultura visual Contextualizar (épocas, culturas, espaços) Significados Funções</p> <p>MATERIAIS Técnicas Códigos, técnicas de produção e consumo de objectos visuais</p>	<p><u>Utilizar e reflectir sobre</u></p> <p>Apropriação de convenções/regras simbólicas; Procura de problemas Exploração de dados do mundo real (conhecimento formal e informal); Experimentação de processos, técnicas e materiais – estender fronteiras, tomada de riscos, desafios, ruptura de limites; Germinação de ideias; Desenvolvimento de ideias, avaliação, tomada de decisões; Resolução de problemas.</p>	<p><u>Justificar, Persuadir</u></p> <p>Resolução de problemas-criação de respostas pessoais, comunicação das respostas, avaliação. Justificação das opções tomadas tendo em conta propósitos, significados, funções.</p>
<p>Investigar Descobrir Organizar Criticar</p>	<p>Experimentar Explorar Inovar Criticar Avaliar</p>	<p>Apresentar respostas Avaliar Justificar</p>

Quadro 3: Modelo proposto por Eça (2004A) para arte-educação

É pois “essencial para uma realização plena do indivíduo uma educação artística que apele ao desenvolvimento da sua inteligência criativa de forma consciente e contínua.” (Saldanha; Almeida; Ribeiro; Costa, 2010 – anexo II)

¹¹ <http://portefolio.ning.com/profile/teresatorresdeeca>, consultado a 10 de Fevereiro de 2010, às 22:30

2.1. O 3.º Ciclo do Ensino Básico e a disciplina de Educação Visual

De acordo com o documento, “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais” (2001: 2) ¹², no final do Ensino Básico os alunos devem adquirir um conjunto de competências sustentadas em valores e princípios (anexo III).

Assim, todas as disciplinas do currículo devem interagir de forma dinâmica e transversal num ensino globalizante e universal, construindo (alunos, professores e toda a comunidade educativa) indivíduos mais responsáveis, conscientes e críticos .

As competências específicas do ensino das artes visuais, especialmente no 3.º ciclo do ensino básico, são: a **fruição-contemplação**, **produção-criação** e **reflexão-interpretação**; e a importância do desenvolvimento do sujeito nestas áreas é de enorme importância para que este possa ver o mundo e a realidade envolvente de forma crítica, desenvolvendo a sensibilidade e criatividade; características individuais tão relevantes nos dias de hoje.

Como refere Duarte (1985: 65-66), “ A arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção o seu próprio processo de sentir... através da arte pode-se, então, despertar a atenção de cada um para a sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais”.

De acordo com o documento, “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais” (2001), a Educação Artística na sua globalidade (Expressão Plástica e Educação Visual, Expressão e Educação Musical, Expressão Dramática/Teatro, Expressão Físico-Motora/Dança) desenvolve competências em quatro áreas:

¹² Na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, que "estabelece os princípios da organização curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional" (Artigo 1.º), surge o documento, “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais” homologado por despacho de 21 de Outubro de 2001, que sugere este conjunto de competências a adquirir no 3.ºCiclo do Ensino Básico

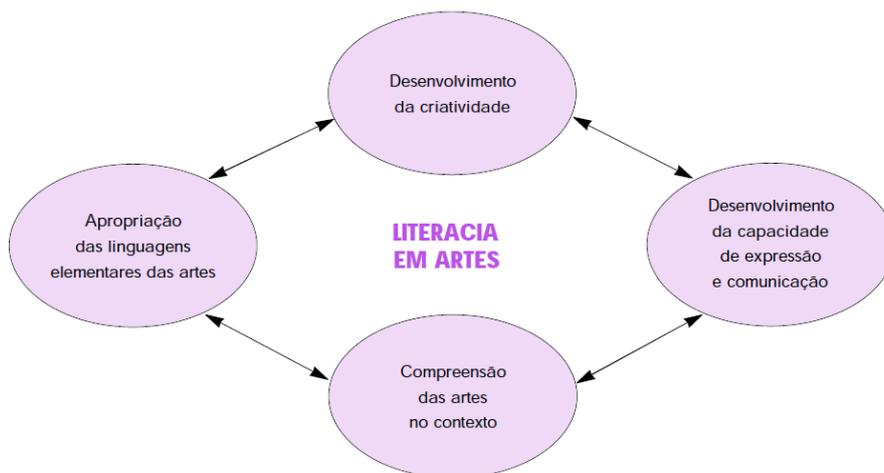


Figura 1: Quatro eixos independentes das competências adquiridas em Educação Artística - Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais

Assim, a literacia em artes está ligada à capacidade de comunicação e compreensão das linguagens próprias das artes e da cultura, à percepção de obra de arte, das suas técnicas e dos seus contextos de criação.

Durante séculos o ensino da arte esteve ligado ao tecnicismo, ao realismo e à cultura do belo, mas a modernidade veio alargar horizontes, humanizando o processo. Com o aparecimento da fotografia a necessidade de reproduzir o mundo deixou de fazer sentido, dando lugar à produção, numa busca pelo Eu, numa tentativa de comunicação, do artista com os outros e de este consigo mesmo.

A Educação Visual, nos nossos dias, num ambiente mais aberto e flexível, tenta desenvolver nos alunos competências que os façam crescer na sua totalidade. Assim centra-se em três dimensões essenciais: sentir, agir e conhecer. “Uma dinâmica propiciadora da capacidade de descoberta, da dimensão crítica e participativa e da procura da linguagem apropriada à interpretação estética e artística do Mundo.” (Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, 2001: 142)

Deste modo, e de acordo com o Documento anteriormente citado, o desenvolvimento curricular da disciplina de Educação Visual deve contemplar, numa gestão flexível do currículo (Ajustamento do Programa de Educação Visual, 2001: 148) (anexo IV).

2.2. O Ensino Secundário e a disciplina de Comunicação Gráfica e Audiovisual

O desenvolvimento do país confronta-nos com uma opção clara e inadiável: a aposta na qualificação da população portuguesa.

José Sócrates, Primeiro-Ministro Nacional¹³

Na história (principalmente nas últimas seis décadas) do ensino secundário português podemos nos deparar com constantes mudanças estruturais (anexo V).

Actualmente, todos aqueles que chegam ao final do nono ano de escolaridade sentem a pressão e a dificuldade da decisão de continuarem a vida académica.

Em 2004, com o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, o ensino secundário ganhou novos contornos com uma revisão curricular.

Este Decreto-Lei “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação, procedendo a uma reforma que constitui componente estratégica nuclear no âmbito de uma política de educação determinada em obter resultados, efectivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social.” (Diário da República, Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março de 2004)

De acordo com este documento, surge uma maior diversidade da oferta educativa:

- cursos científico-humanísticos, direccionados para os que desejam prosseguir estudos de nível superior;
- cursos tecnológicos, direccionados para o prosseguimento de estudos ou entrada no mundo do trabalho;
- cursos artísticos especializados, centrados nas áreas artísticas e assim como os cursos tecnológicos, para prosseguimento de estudos ou entrada contígua no mercado de trabalho;
- e cursos profissionais, orientados para a qualificação e inserção no mercado de trabalho, mas dando também oportunidade de prosseguimento de estudos a nível superior;

É neste contexto que são abertos horizontes para o alargamento do projecto “Novas Oportunidades”, do Programa POPH (anexo VI), iniciado em 2006 com os cursos EFA, (Despacho n.º 26 401/2006), “a Iniciativa Novas Oportunidades estabelece como meta

¹³ <http://www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades.aspx?sub=Ambicao>, consultado a 5 de Maio de 2010

prioritária a elevação dos níveis de formação e qualificação da população activa portuguesa, constituindo-se como um pilar fundamental para as políticas de educação, emprego e formação profissional), aos jovens do ensino secundário público e privado (Portaria n.º 86/2007 de 12 de Janeiro), nos Cursos Profissionais (anexo VII).

O Curso Profissional, em que a disciplina Comunicação Gráfica e Audiovisual se insere, dá habilitações ao fim de três anos lectivos (10.º, 11.º e 12.º ano) para a profissão de Técnico de Comunicação - Marketing, Relações Públicas e Publicidade. Este é um profissional qualificado apto a analisar situações de comunicação (interpessoais e organizacionais), solucionar e colaborar na detecção de problemas de comunicação para o espaço exterior da empresa, organizar estratégias de marketing e na estruturação e operacionalização de actividades publicitárias.

A disciplina de Comunicação Gráfica e Audiovisual apresenta-se como a disciplina que acarreta mais carga horária no final dos três anos do curso (10.º, 11.º e 12.º ano) (anexo VIII) e é composta por quinze módulos (anexo IX), sendo os dois últimos opcionais.

Esta disciplina mais prática detém a tarefa de proporcionar competências na área da Fotografia, essencialmente digital, Tratamento de Imagem, Design, Vídeo e Artes Gráficas, ferramentas sempre aliadas às novas tecnologias, tecnologias de vanguarda e cultura visual.

Deste modo, são finalidades da disciplina (segundo as directrizes das novas oportunidades¹⁴):

- tomar contacto com o aparecimento das Artes Gráficas e Design, bem como a sua evolução histórica até às tecnologias em uso nos nossos dias;
- contactar com a história da Fotografia e evolução para o Cinema e mais tarde para o Vídeo;
- aprender a linguagem característica das artes gráficas;
- manipular equipamentos fotográficos;
- conhecer as bases da narrativa fílmica;
- adquirir competências de análise e crítica Audiovisual;
- conhecer as diferentes tecnologias de impressão gráfica;
- identificar os diferentes equipamentos inerentes à realização Audiovisual;
- utilizar correctamente materiais e equipamentos gráficos;
- adquirir procedimentos profissionais;

¹⁴ <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.novasoportunidades.gov.pt/>, consultado a 20 de Setembro de 2010

- aplicar técnicas gráficas no âmbito da fotografia e vídeo;
- manipular com correcção equipamento fotográfico para as Artes Gráficas;
- desenvolver trabalhos no âmbito da fotografia e vídeo, recorrendo às tecnologias convencionais ou digitais.

A avaliação deve ser eminentemente formativa numa observação continuada e de comunicação, não apenas das aquisições no domínio cognitivo, mas também das atitudes e das capacidades, ou seja, **aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos.** (in Novas Oportunidades) ¹⁵

3. O papel do professor

O professor medíocre conta. O bom professor explica. O professor superior demonstra. O grande professor inspira.

William Arthur Ward

Schenkel (in Sá-Chaves, 2005: 121) refere: “Uma das muitas diferenças do professor enquanto profissional reflexivo relativamente à perspectiva de professor enquanto técnico é que este poderá reflectir sobre a sua própria actuação no momento em que o facto acontece e procurar a melhor forma de resolver a questão”.

O papel do professor tem alterado ao longo dos anos, tornando-se, actualmente mais afectivo, humano, dinâmico, mutante e assim mais reflectido.

Ser professor deixou de ser *de per se* sinónimo de sabedoria e verdade inquestionável, cabendo a este, presentemente, a tarefa de se construir e reconstruir constantemente a favor do público em que actua, aprendendo a combinar talentos de diversas profissões (psicólogo, artista, autoridade...) em prol de um ensino dinâmico de aprendizagem compreendido e acompanhado por indivíduos com ritmos e experiências diferentes.

O professor antes de ser um “facilitador de aprendizagem” é um exemplo, o educando olha para o educador como alguém de espelha a sociedade e ele cresce seguindo esse reflexo ou afastando-se dele, caso o considere um mau exemplo. O professor deve ser um profissional actual, atento, perspicaz, inteligente, criativo, inovador interessante, que consiga a participação e interesse da sua audiência. Para que isto aconteça é necessário o conhecimento dos alunos, das dificuldades e características da sua faixa etária, do seu meio, da sua realidade. Só assim se poderão transformar, educar, fazer evoluir sujeitos

¹⁵ <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.novasoportunidades.gov.pt/>, consultado a 20 de Setembro de 2010

para um sucesso auto-sustentável, pois como refere Schön (1992: 29), “No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pêro puede guiárseles.”.

Assim, qualquer professor tem de estar preparado para adquirir novas competências de acordo com as exigências constantes da sociedade, sob a pena da sua actividade perder todo o sentido. (Carvalho & Baptista, 2004)

A nossa mente é selectiva, escolhe somente o que acha de maior importância para a nossa vida e sobrevivência. Uma educação distante da vida concreta e definida de cada um, não produz aprendizagem, será somente uma transmissão de conceitos sem significado, os quais serão decorados e terão uma vida efémera, que nada contribuirá para um desenvolvimento cognitivo saudável e eficaz do indivíduo.

Paulo Freire (1968: 30) refere: “Aprende-se a escrever quando as palavras se referem às experiências concretamente vividas.”

Ensinar não é apenas uma transmissão simbólica de conhecimentos, mas um processo formativo do ser humano. Um processo que envolve um sentido para a vida e que promove o auto-conhecimento, tornando-nos assim mais capazes, aptos e seguros na transformação e criação de tarefas, como na resolução de problemas.

As palavras de Santos, educador, reflectem isso mesmo: “Protege-me das incursões obrigatórias que sufocam o prazer da descoberta / e com o silêncio (intimamente sábio) das tuas palavras e dos teus gestos / ajuda-me serenamente a ler e a escrever a minha própria vida” (citado por Alves, 2002: 7)

O professor antes de tudo deve ser um facilitador de aprendizagem, deve ajudar à descoberta, não deve impor, mas propor, utilizando sempre exemplos reais e próximos dos alunos, para que estes, aprendam a aprender (premissa essencial para a sobrevivência na sociedade dos nossos dias).

Infelizmente, a escola ainda ensina respostas, respostas que nas mais diversas vezes não respondem às inquietações de cada um, criando um mundo abstracto e teórico. Mas, não é a criação de “um mundo abstracto e teórico” com certeza, o objectivo da educação/ensino, o ensino deve preparar e ajudar o desenvolvimento pessoal e colectivo, para uma vida activa e harmoniosa.

As escolas, em geral, ainda não estão preparadas para uma educação construtivista e paralela, os professores acarretam a difícil tarefa de, em tempos recorde, preparar e colocar em prática um extenso programa curricular, sendo, muitas vezes, “obrigados” a utilizar técnicas menos motivadoras e enriquecedoras para os alunos.

Duarte (1985: 74) refere: “a educação é, por certo, uma actividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brinquedo, em que nos

envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido - do sentido que deve fundamentar a nossa compreensão do mundo da vida que nele vivemos.”

Na educação, os professores são exemplos, são estímulos e devem ter consciência que podem comprometer para sempre a vida de alguém com as nossas atitudes e pontos de vista. A atenção ao “outro” - um indivíduo singular, único, com os seus próprios problemas, medos, desejos, sonhos e visão do mundo, é fundamental. A relação de educação deve assim ser envolvente, humana, de um “eu” para um “tu”, para que este possa sem receios (muitas vezes reprimidos pelos professores), exprimir tudo aquilo que sente e sonha.

Os professores têm a difícil tarefa de ser, o melhor de todas as profissões, para que o seu exemplo faça realmente sentido na busca de uma melhor sociedade.

Assim, os professores de hoje devem responder à pergunta colocada por Isabel Alarcão (2001: 9): “Que professor quereis ser?”, com uma resposta, que a mesma autora, coloca, “ ... um professor reflexivo, homem ou mulher de cultura, representante da sociedade na escola, transmissor e cultor dos conhecimentos e valores que esta vem acumulando ao longo dos séculos e em cada momento valoriza, mas também co-construtor dessa mesma sociedade, gestor de aprendizagens, dinamizador de contextos formativos, membro dinâmico de uma escola que se quer viva, questionadora, autónoma, aquilo a que ultimamente tenho vindo a chamar de escola reflexiva.”

Precisamos, pois nos dias que correm, de professores que procurem o conhecimento, que animem e sejam animados, que apresentem confiança em tudo aquilo que desenvolvem e que acima de tudo não se esqueçam que o seu trabalho só faz sentido se existir um “outro”, a quem transmitir conhecimento.

“A reflexividade constitui-se, assim, como um caracterizador central do paradigma emergente no que se refere ao professor, a par de uma especificidade de produção de um saber próprio da profissão e por oposição à ideia socialmente aceite do saber do professor como reduzido ao domínio de conteúdos e técnicas de ensino, em larga medida partilhada pela própria representação de muitos profissionais.” (Alarcão, 2001: 131)

4. A reflexão como elemento fundamental de uma aprendizagem sustentada

Learning without thought is labor lost; thought without learning is perilous.

Confúcio (citado em Jones & Shelton, 2006: 51)

Temos vindo a referir constantemente a “reflexão” como factor preponderante e definidor de um *portfolio reflexivo*, na construção de uma aprendizagem ponderada, sustentada e construtivista, mas é necessário compreender este conceito tão essencial na vida de qualquer cidadão, numa avaliação dinâmica, constante e fidedigna.

No dicionário Lello Universal (1974: 719) podemos encontrar uma definição abrangente:

“**Reflexão** s.f. (lat. *reflectione*). Acto ou efeito de reflectir. Reflexo. Meditação:ponderação. Tino, prudência: *proceder com reflexão*. Acção de um corpo que muda de direcção, depois de haver tocado noutro corpo. Ricochete. Desvio de direcção das ondas luminosas ou sonoras, que incidem numa superfície reflectora...”

“**Reflectir** v.t. (lat. *reflectere*). Reenviar. Repercutir: reflectir a luz, o som. Reproduzir: os espelhos reflectem a imagem dos objectos. Imitar. Expressar. Ponderar, observar, objectar. Traduzir. Espelhar. Fig. Revelar, exprimir: *semblante que reflecte o talento*. Pensar maduramente. Meditar. Ser Reflectido. Incidir, recair. Transmitir-se, repercutir-se.”

Apesar de serem diversos os sinónimos apresentados e referenciados por diversos autores tentaremos centrarmo-nos neste trabalho, na definição crítica e ligada à educação que defendeu pela primeira vez Dewey (1933) e o seu seguidor Habermas (1971) que sustentam a “reflexão” como um recurso para desenvolver formas de conhecimento, de uma forma activa, persistente, cuidada, voluntária e racional (Moon, 1999: 12-13). Mas, tentaremos também enriquecer esta definição com a associação de reflexão e prática sustentada por Schön (1987), focada na reflexão na acção, durante o processo de construção de conhecimento.

De acordo com Jones & Shelton (2006: 51):

Reflection serves several important purposes. It helps you:

- 1. Bring experience and knowledge together to produce new learning that is personally meaningful*
- 2. Connect theory to practice*
- 3. Strengthen a critical reflection disposition*
- 4. Gain insight into your learning and personal/Professional development*
- 5. Manage your emotions throughout the learning process*

Deste modo podemos ver a “reflexão” como elemento caracterizador e essencial de um *Portfolio Reflexivo*, que o distingue do dossier e de outras colecções de trabalhos, mas de igual modo, um factor central e crucial na vida de qualquer estudante, profissional ou

cidadão, tornando qualquer indivíduo num ser único, autónomo, com pensamentos construídos, em constante mutação, enriquecendo-se e assim enriquecendo a sociedade em que está inserido.

Na área Artística, todo este paradigma que rodeia a reflexão ganha um maior significado, pois o questionamento e a dúvida são próprios da arte, existindo um grande interesse em suscitar um questionamento contínuo, seja ele invocado na fruição e contemplação de uma obra, ou na sua própria criação, sendo os próprios artistas pensadores críticos do seu tempo.

As profissões ligadas à arte ou às suas disciplinas, instituem em cada um dos seus autores uma rotina de reflexão, de forma constante, constituindo-se uma prática comum ao longo de toda a sua vida.

Mas apesar de este reflectir/questionar inerente à arte, o ensino desta ainda se prende a uma linguagem muito própria (desenho, escultura, pintura, etc.) que a maioria da população não compreende de imediato, tornando a arte um território elitista, fazendo pensar, como defende Schön (1992: 195-214) que os artistas criam e os outros servem-se dessas criações, utilizando-as ou vivendo delas.

Assim, partindo dos pressupostos intrínsecos ao ensino da arte, numa formação integral e global do indivíduo, acreditamos que um ensino das artes deve potenciar os alunos à escrita e reflexão activa durante e após o processo de criação ou aprendizagem, enriquecendo assim o seu conhecimento e os demais sobre si mesmo. Pois, como defende Van Manen (1990: 129), “Escrever envolve uma reflexão textual no sentido de uma separação e confronto de nós próprios com o que sabemos, distanciando-nos do mundo, descontextualizando as nossas preocupações da acção imediata, abstraindo e objectificando os entendimentos vividos que fazemos dos nossos envolvimentos concretos, e tudo isto para agora nos reunir ao que sabemos, aproximando-nos das relações e situações que vivemos no mundo, fazendo do pensamento uma praxis mais prudente, e concretizando e subjectivando na acção prática um entendimento mais aprofundado.”

Contudo e como defende Schön (1992: 111), “Diseñar es a su modo, un proceso de reflexion en la acción.”, dando-nos a compreender que o desenho e a palavra escrita devem viver lado a lado, no processo de construção e de reflexão da aprendizagem, sendo assim o desenho uma linguagem de comunicação, que deve ser valorizada e analisada num *Portfolio Reflexivo* nas Artes Visuais, como um recurso válido na construção de aprendizagem e de demonstração de uma forma de pensar, de ser, estar e

aprender, revelando um processo em constante construção e reconstrução de um aluno único que procura a sua forma de comunicar e pensar.

Jones & Shelton (2006: 52) referem que para existir uma reflexão verdadeira, consciente e possível devem existir quatro aspectos do pensamento a ter em conta:

“*The first of these is **abstract thinking**: a mental process whereby concepts that cannot be experienced directly though the senses can be understood, such as friendship and trust. The second is **complex thinking**: the ability to perceive multiple aspects or multiple levels of a problem or situation at the same time. The third is **metacognition**: awareness, not just of a problem or situation, but of one’s thinking about one’s thoughts on a problem or situation. It is thinking about thinking. The fourth is **pragmatism**: the ability to adapt logical thinking to the practical constraints of real-life situations and manage the ambiguity than often accompanies them.*”

Sendo as Artes Visuais um campo que propicia o novo, a novidade, a abstracção, que pretende potenciar processos de transformação e alquimias, numa procura constante por um Eu singular que produz e não reproduz, todas as áreas deveriam “estudiar la experiencia del aprender haciendo y el arte e una buena acción tutorial” pois “inherente a la práctica de aquellos profesionales que reconocemos como especialmente competentes, existe una fundamentación artística” (Schon, 1992: 26, 29)

Desta forma, entendemos a reflexão no *Portfolio Reflexivo* no ensino das Artes Visuais fundamental para uma compreensão de todo o processo dinâmico de ensino-aprendizagem, pois, como defende Vygotsky (2009), organizamos melhor as nossas ideias escrevendo-as, e existe uma enorme riqueza e importância ao distanciarmo-nos de nós mesmos, pois as artes são amplamente concebidas como sensoriais, imaginativas, criativas, só facultadas a alguns, mas o verdadeiro significado da arte não se centra no bom e no mau, mas na sua acção provocadora e de questionamento. Importante é questionar para questionar, para reflectir, para aprender, crescer e aprender a aprender, pois mais que as respostas, são importantes as perguntas, é importante querer saber mais e colocar a dúvida, mesmo que com ela surja outra questão e assim, mesmo num ciclo vicioso se aprenda a querer mais e saber mais, pois, “pela escrita, a realidade assume a forma de uma representação exteriorizada que se pode transformar, estudar, trabalhar” (Marcelino, 2000:18).

Capítulo 3 - Opções Metodológicas

1. Problemática

Pensar arte é fazer arte e pensar em escrita é escrever, é pensar em tudo o que se vive, escrever sobre o vivido e o que está para viver. E a escrita é precisamente experimentar um efeito daquilo que se escreve sobre o que se vive e, experimentar um efeito do que se vive sobre o que se escreve.

Soares (in Oliveira & Milhano (org.), 2010:117)

O conceito de *Portfolio*, como já foi referido, não é recente nem iniciado no campo da Educação, germina na área das Artes, como um arquivo dos melhores trabalhos, de forma a construir o seu currículo profissional.

Mas neste *Portfolio* sempre existiu a carência de reflexão, compreensão da evolução (visível no diário gráfico) e avaliação, agora acrescentada no *Portfolio* Reflexivo ao entendê-lo como um instrumento pedagógico enriquecedor de um processo constante, interactivo e dinâmico de avaliação.

Mas apesar de a sua origem estar intimamente ligada às Artes, o conceito de *Portfolio*, nesta área, pouco tem evoluído, o que não acontece nas disciplinas mais teóricas, onde a bibliografia denota já alguma presença no nosso quotidiano. (Bernardes & Miranda, 2003) Assim, é importante reflectir sobre esta prática tão relevante e actual, no ensino das Artes Visuais, nomeadamente na disciplina de Educação Visual presente no 3.º Ciclo do ensino básico e na disciplina de Comunicação Gráfica e Audiovisual, dos Cursos Profissionais de nível Secundário, do Projecto Novas Oportunidades, como método de avaliação constante para um processo dinâmico, mais enriquecedor, consciente e humano de ensino-aprendizagem.

Porém, toda esta significância dada ao *Portfolio* Reflexivo noutros países e realidades, tem dado os primeiros passos também em Portugal, onde as novas directrizes dadas no campo da avaliação têm seguido esse sentido, nomeadamente nos novos cursos das Novas Oportunidades, recentemente criados.

A importância de conhecer e colocar em prática uma ferramenta eficaz de avaliação, reflexão e de aprendizagem, incentivando o processo dinâmico e participativo de ensino-aprendizagem, com o intuito de humanizar relações e responder aos novos paradigmas

de educação, desenvolvendo novas competências tão necessárias na criação de cidadãos capazes de responder às novas situações de uma era pós-industrial, onde a incerteza e criatividade constante caminham lado a lado, tem hoje um maior significado. (Sá-Chaves, 2005, p. 7-11)

Deste modo, é nossa convicção que a implementação deste recurso em Portugal e no ensino das Artes Visuais é de extrema importância para uma educação mais próxima à realidade do aluno e da sociedade. Tendo por exemplo outros países como a Inglaterra (Eça, 2004) que usam o *Portfolio* como prática habitual na avaliação formativa, dotando os seus alunos de competências não só técnicas, mas ligadas aos valores e ao acto constante de reflexão. E é neste acto contínuo de ponderação, crítica, auto-avaliação, consciência de si e do outro, auto-aprendizagem, aprendizagem afectiva e (re) construção de identidades que a reflexão escrita (Schön, 1987) (inerente a um *portfolio*), como registo que sobrevive ao tempo, se torna objecto de estudo deste trabalho.

2. Etapas, Objectivos e Questões

Classificar um estudo segundo a sua metodologia corresponde a um processo complicado, pois, “numerosas obras de Metodologia incluem uma classificação que varia segundo os autores”. (Carmo & Ferreira, 2008: 227)

Investigar em Educação, lugar deste estudo, é diferente de estudar sobre a educação, pois “os trabalhos de investigação em educação, dedicam-se, certamente, à razão, capaz de organizar a verdade, mas fixando-se simultaneamente no *ethos*, capaz de fundar essa verdade, e enraizando-se no *pathos*, o pensamento comum”. (Hadji & Baillé, 2001: 15)

Assim, este trabalho não se prende com razões de índole científica ou probabilística, onde a necessidade da prova condiciona e dirige todo o trabalho, mas numa prática de ensino-aprendizagem dinâmica, reflexiva e constante, com fortes ligações à Prática de Ensino Supervisionada.

Este estudo assentou numa Amostragem de Casos Típicos (método Não-probabilístico de amostragem), devido à sua limitação de tempo e selecção intencional de casos conhecidos e representativos da realidade portuguesa (Carmo & Ferreira, 2008: 216).

Este trabalho de investigação decorreu em dez etapas, durante o ano lectivo de 2009-2010, constantemente em construção e (re)construção, dado o seu carácter teórico-prático e experimental.

Nenhuma das etapas é estanque e realiza-se longitudinalmente durante todo o processo de investigação.

Nas primeiras fases deste estudo foi realizado uma observação sobre o meio e a realidade onde este teria lugar, de forma a compreender e interpretar a amostra. (Parte II – Capítulo 1)

A planificação e descrição das actividades (“esboço da proposta” – Parte II – Capítulo 1), corresponde às fases seguintes deste estudo, e insere-se na Investigação-acção (ponto seguinte), acompanhado pela reflexão e pesquisa constantes.

Ainda nesta fase de Investigação-acção decorreu a construção dos *Portfolios* Reflexivos (objecto principal de análise neste estudo) pelos alunos, numa prática de experimentação e reflexão constantes, decorrentes do ponto anteriormente citado.

A análise, tratamento de informação e redacção do presente Relatório, insere-se nas últimas fases do cronograma, tal como realça o Quadro 4:

Etapas	Cronologia
1.º Início do trabalho em sala de aula	Setembro de 2009
2.º Observação e estudo da realidade da amostra	Setembro de 2009 até ao final do ano lectivo
3.º Definição e contextualização do trabalho a desenvolver	Novembro de 2009
4.º Pesquisa bibliográfica e estudo sobre o tema	Outubro de 2009 até Setembro de 2010
5.º Planificação de actividades: intervenção pedagógica	Outubro de 2009 até ao final do ano lectivo
6.º Implementação das actividades: Desenvolvimento de um <i>Portfolio</i> Reflexivo pessoal	Outubro de 2009 até ao final do ano lectivo
7.º Reflexão e avaliação	Outubro de 2009 até Setembro de 2010
8.º Análise dos trabalhos efectuados pelos alunos e reflexão sobre os resultados obtidos	Outubro de 2009 até Setembro de 2010
9.º Tratamento e análise da informação	Agosto e Setembro de 2010
10.º Redacção do Relatório Final.	Janeiro de 2009 até Setembro de 2010

Quadro 4: Cronograma do Estudo de Caso em Investigação-Acção

É importante também referir que o professor, investigador, supervisor e aluno (dado este trabalho ser resultado da Prática de Ensino Supervisionada) centra-se na mesma pessoa, o que, apesar de previsto na metodologia investigação-acção, incute neste trabalho uma reformulação, reflexão e avaliação mais continuada.

Assim, partindo dos objectivos gerais referenciados no início deste relatório, foram formuladas seis questões investigativas que estruturaram todo o estudo:

- Como se realiza um *Portfolio* Reflexivo?
- O que deverá conter um *Portfolio* Reflexivo na área das artes visuais?
- Como se analisa a palavra escrita num *Portfolio* Reflexivo?
- Qual a importância da reflexão escrita na construção de identidades e aprendizagem?

3. O estudo de caso e a investigação-acção

Sendo o principal objectivo deste estudo a reflexão e aprendizagem pela/na prática, levada a cabo pelo investigador no exercício das suas funções como docente, insere-se quanto ao propósito na Investigação-acção (Freixo, 2010), mas quanto ao seu método enquadra-se no Estudo de Caso (Carmo & Ferreira, 2008).

A investigação-acção, tal como o conceito indica, tem o propósito de estudar/analisar a prática.

Muitos são os autores que referenciam esta metodologia (difundida nos anos 80 na educação), de forma variada (Almeida, 2006: 69), mas todos parecem concordar que se encontra ligada às Ciências da Educação numa “articulação entre a teoria e a prática” e em contexto real.

Carmo & Ferreira (2008: 228) mencionam que este tipo de prática “não tem como objectivo a generalização dos resultados obtidos e portanto o problema do controlo não assume a importância que apresenta noutras investigações.”

Quanto ao método, o Estudo de Caso (difundido nos anos 70 na educação), e segundo Lessard-Hébert, *et al* (2008: 169) o campo de investigação, apresenta-se “o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado”, sendo este campo abordado, pelo investigador, a partir do seu interior e de forma activa, tendo ao seu dispor informação diversificada (Pardal & Correia, 1995).

Mas também sobre este assunto e de uma forma similar, Yin (1984) refere que o estudo de casos ocorre num espaço actual e real, onde as fronteiras entre o estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas e o investigador utiliza diversos tipos de dados.

O mesmo autor refere ainda que, a comparação de casos se demonstra numa mais-valia, enriquecendo a investigação, dado que podem ser realizadas comparações e assim tornar o estudo mais verosímil, mas nunca realizadas generalizações (Stake, 2009), característica dos estudos em educação (Hadji & Baillé: 2001), devido ao seu carácter específico e mutável.

Deste modo, este estudo, centra-se nos paradigmas da interpretação e descrição, tendo por base a observação do contexto e a análise da palavra escrita (análise de conteúdo), passíveis de outras interpretações, não podendo o investigador generalizar, percebendo que as suas inalações podem ser divergentes dos demais (Stake, 2009).

É também necessário equacionar o papel do investigador num estudo deste tipo, pois durante o processo desempenha vários papéis: professor, avaliador, interprete, conselheiro, observador participante, entre outros. Tendo esta característica particularidades positivas e negativas para a investigação, dado que apresentando-se sob vários papéis, o investigador, conhece mais o meio e contexto onde a investigação ocorre, podendo interpretar os dados de uma forma mais fidedigna, por outro lado, como participante pode intervir de forma manipuladora sobre os dados.

Assim, dadas as especificidades deste estudo inerentes à reflexão (da amostra e do investigador) a informação será tratada segundo uma abordagem qualitativa, de análise documental e de conteúdo.

4. Técnicas de recolha e de tratamento de informação – Abordagem qualitativa

A informação para este estudo de caso foi recolhida através dos *Portfolios* Reflexivos, referente à palavra escrita, que os alunos realizaram sob orientação, do supervisor em todas as turmas e deste com o seu núcleo de estágio, na turma do 9.ºano.

Estes documentos foram analisados de forma qualitativa como defende Connelly e Clandinin (in Sá-Chaves, citando Marcelo, 2009: 23), “o estudo da narrativa é o estudo da forma, segundo a qual os seres humanos experienciam o mundo. Esta noção pode ser transportada para a concepção que vê a Educação como a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; os professores e os alunos são narradores e personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros.”

Também sobre os métodos e técnicas de investigação, a abordagem qualitativa, carece de vários significados, consoante o seu autor.

Para Madeleine Grawitz (1993), referida por Carmo & Ferreira (2008: 193), os métodos são encarados “como um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objectivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem seleccionar e coordenar as técnicas”, constituindo-se “de maneira mais ou menos abstracta ou concreta, precisa ou vaga, num plano de trabalho em função de uma determinada finalidade”. A técnica, para a mesma autora, refere-se às condutas rigorosas, “susceptíveis de serem novamente aplicadas nas mesmas condições”, estando a escolha das técnicas subordinada às finalidades do estudo e assim ao método escolhido.

Freixo (2009: 77-80), integra na mesma convicção de Grawitz (1993), relembrando a origem etimológica da palavra, “caminho para chegar a um fim” e reconhecendo que não

pode existir ciência “sem a utilização do método científico”, caracterizado como o caminho para chegar a uma verdade.

Apesar de muitos autores não distinguirem método de técnica, Carmo & Ferreira (2008: 193) sustentados em Grawitz (1993), defendem que a técnica coabita com “a etapa de operações limitadas”, ligadas à prática e ao real. O método “é uma concepção intelectual” coordenadora de várias técnicas.

Assim, nesta investigação, o método usado é o qualitativo, mas a técnica é a de análise documental e de conteúdo da palavra escrita do *Portfolio* Reflexivo de cada elemento da amostra.

Não se pretendeu neste estudo, como já tem vindo a ser referido, uma avaliação das capacidades cognitivas dos alunos, definindo o bom ou mau ou uma verdade universal, mas pretendeu-se construir um espaço onde se respeita as inteligências múltiplas, um espaço de narrativas e histórias de vida, centrados nas diferentes formas do aprender: “aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos” (in *Novas Oportunidades*)¹⁶, descritas nas palavras escritas dos alunos.

Deste modo, sendo o Método Qualitativo reconhecido como um método mais afectivo, indutivo, de origem processual, reflexivo (Almeida, 2006: 70) experimental e próprio das ciências da educação, foi o aplicado neste estudo.

Se não, vejamos o que expõe Lessard-Hébert, *et al* (2008: 109), “a análise quantitativa é linear, enquanto a análise qualitativa é cíclica, ou interactiva, já que implica um vaivém entre as diversas componentes. A análise quantitativa reporta-se a modelos (estatísticos) previamente definidos”, diferenças reveladas na Figura 2:

¹⁶ in <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.novasoportunidades.gov.pt/>, consultado a 20 de Setembro de 2010

<u>Qualitativo</u>	dados não métricos	- palavras - imagens	textos gráficos
	processo	- indutivo exploratório - avaliativo – funcional - conceptualização especulação	
	teorias	- interpretativas (sentido, significado) - prescritivas	- éticas (valores) - normativas (costumes) - praxeológicas (estratégias para objectivos)
	teorias	- descritivas (empírico-teóricas) - formais (lógico-teóricas)	- nomotética
<u>Quantitativo</u>	processo	- experimental - hipotético-dedutivo - verificativo	
	dados métricos	- medidas (comparação/padrão-metro) - codificação numérica - transformações numéricas	

Figura 2: Distinção “qualitativo” – “quantitativo”, segundo Van der Maren (1987), in Lessard-Hébert, *et al* (2008: 97)

Deste modo, pretendeu-se à luz de Donald Schön (1987), uma análise interpretativa do conteúdo dos *Portfolios* Reflexivos dos alunos e utilizando o sistema de categorização de protocolos (Morine-Deshimere, 1993), concretizado numa grelha de análise com enfoque nas categorias (Carmo & Ferreira, 2009: 273) assentes em três dimensões inerentes ao aluno (Sá-Chaves, 2009):

aspectos pessoais- aspectos biográficos do aluno;

aspectos informativos- onde podemos encontrar os trabalhos dos alunos e reflexões sobre os mesmos;

projecto de vida- onde podemos encontrar as expectativas dos alunos em relação ao futuro.

Numa análise, de forma a encontrar, como refere Sá-Chaves (2009: 25), “(...) conhecimento acerca das competências reflexivas do narrador e à possibilidade de tornar explícita essa dimensão oculta do discurso.”

Assim, este estudo, numa observação do tipo naturalista, teve como grande objectivo encontrar na “dimensão oculta do discurso” a melhor forma de construir um *Portfolio Reflexivo* no ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, tendo por base as características inerentes ao método qualitativo, referenciadas por Carmo & Ferreira (2008: 197): análise indutiva, realidade holística (estudo contínuo e contextualizado dos sujeitos de investigação), observação naturalista, “sensibilidade” ao contexto (as informações obtidas só podem ser compreendidas em contexto), importância dada ao “significado” (interpretação dos dados colocando-se no contexto do autor), métodos “humanos” (o investigador experiencia com os sujeitos da amostra), importância dada ao processo (mais que ao resultado final), investigação flexível, investigação descritiva (transcrições fidedignas dos dados obtidos) e o papel do investigador como “instrumento” de recolha de dados (importância dada à sensibilidade, experiência e conhecimento do investigador).

4.1. Análise documental – *Portfolios Reflexivos*

“Entende-se por documentos, as publicações, notas pessoais e artefactos, que poderão ajudar o investigador a descobrir novos significados e outros pontos de vista importantes para os estudo” (Silva, 2006: 110).

Assim, os *Portfolios Reflexivos*, realizados pelos sujeitos da amostra e os documentos inerentes aos graus de ensino, onde estes se encontram (“*Apresentação do Programa POPH*” (2007) e “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais”, do Ministério de Educação), revelam-se documentos essenciais a ter em conta no estudo realizado.

Os documentos legais, a cima referidos, revelam-se no trabalho de forma basilar, ajudando a compreender os escritos dos alunos sobre as competências nas Artes Visuais (cognitivas e ligadas aos valores) adquiridas, reveladas pela tutela e descritas nestes documentos.

Segundo Lessard-Hébert *et al* (2008: 146), as técnicas que as metodologias qualitativas privilegiam são três, designadamente o Inquérito, a Observação e a Análise Documental. Na última técnica os modos de recolha de dados centram-se na análise de conteúdo, em

fontes privadas ou oficiais, revelando informações relativas a “factos, atributos, comportamentos, tendências, etc.”.

Neste estudo, a palavra escrita dos *Portfolios Reflexivos*, revela-se o documento mais importante, tendo sido explorado utilizando as técnicas inerentes à análise de conteúdo, tendo por base a experiência, o conhecimento e as observações realizadas pelo investigador como observador participante.

Carmo & Ferreira (2009: 269) definem, com base em Berelson (1952, 1968) a Análise de Conteúdo como uma técnica objectiva - “análise (...) de acordo com determinadas regras (...) as categorias a estabelecer e a utilizar e a definição operacional de cada uma dessas categorias; uma técnica sistemática – “a totalidade do conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas.”; e uma técnica quantitativa – “uma vez que na maior parte das vezes é calculada a frequência dos elementos considerados significativos.”. Mas os autores referidos, redigem também outras abordagens a este tema, onde a quantificação desaparece, referenciando Catwright (1953), que defende este tipo de análise como investigação de “todo o comportamento simbólico” ou Bardin (1977), que sustenta a finalidade deste tipo de análise na “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não)”; sendo esta inferência a “passagem” da Descrição (primeira etapa de uma Análise de Conteúdo) para a Interpretação (última etapa de uma Análise de Conteúdo).

A inferência pode assim, ser vista “como a articulação entre o Texto, descrito e analisado (...) e os Factores que determinam essas características, deduzidos logicamente, constituindo-se estes a especificidade da Análise de Conteúdo.” (Carmo & Ferreira, 2009: 270)

A Análise de Conteúdo insere-se num processo de categorização (Estrela, 1994), que permite validar a informação recolhida no estudo proposto.

Nos pontos seguintes pretende-se, apresentar sucintamente, as três categorias onde incidiu o estudo - dimensões inerentes ao aluno (Sá-Chaves, 2009), que se desdobram na análise, em sub-categorias, tendo em atenção que “é sempre das biografias das pessoas implicadas que se trata, procurando nelas as *histórias de vida* que individualmente conferem sentido à experiência pessoal, às práticas correntes do dia-a-dia e à rede de relações sociais de cada um” (Sá-Chaves, 2009: 31).

Estas categorias foram escolhidas não só pelas referências teóricas, mas também tendo em conta as leituras sucessivas dos documentos de análise e os objectivos da investigação.

Segundo Carmo & Ferreira (2008: 273), as categorias de análise devem ter quatro características fundamentais, Exaustivas (o conteúdo estudado deve ser incluído na

totalidade), Exclusivas (o conteúdo deve ser seleccionado só para uma categoria), Objectivas (as categorias devem ser explícitas, não permitindo ambiguidade) e Pertinentes (devem permitir chegar às finalidades do estudo, enquadrando-se ao conteúdo).

Assim, numa primeira fase foi realizada uma leitura integral dos textos, contextualizando-os no tempo, no espaço e nas experiências vividas (por todos os intervenientes – aluno, turma e professor/observador), permitindo a sua “organização, sistematização, compreensão e produção das inferências relativas às questões investigativas.” Na fase seguinte, realizou-se um “levantamento de segmentos textuais”, “reconhecendo-se que o que se pretende é a análise de ideias e não de palavras (...) dos quais se destacam os conceitos-chave” (Silva, 2006: 113).

Durante a análise de todas as narrativas, foram surgindo conceitos, palavras-chave e referências que se revelaram fundamentais numa melhor compreensão dos escritos, sendo representativas de inferências reveladoras e contextualizadoras da interpretação realizada.

Estas inferências terão também lugar no capítulo três desta investigação (Análise e Interpretação de Dados), pretendendo o cruzamento de fontes e assim a validação do estudo.

No Quadro 5, são apresentadas as categorias de análise da palavra escrita nos *Portfolios* reflexivos do aluno, assim como algumas referências que serviram de definição e “muralha” para a análise que se segue.

SISTEMA DE CATEGORIAS DE ANÁLISE da palavra escrita nos <i>Portfolios</i> Reflexivos do aluno
<p>narrativas biográficas - <i>aspectos pessoais</i> (nesta categoria inserem-se as narrativas pessoais de histórias de vida, aspectos passados, acontecimentos pessoais, família, meio, amizades e sentimentos)</p>
<p>reflexões sobre as experiências de aprendizagem - <i>aspectos informativos</i> (nesta categoria inserem-se as competências cognitivas, as experiências realizadas nas aulas e as aprendizagens)</p>
<p>reflexões sobre as expectativas dos alunos em relação ao futuro - <i>projecto de vida</i> (nesta categoria o aluno projecta-se no futuro e enquadra o presente no futuro)</p>

Quadro 5: Sistema de categorias de análise

PARTE II – *Estudo de Caso*

Capítulo 1 - Contextualização

1. Contexto empírico da investigação – As escolas e meios

O estudo apresentado, como já foi referido, realizou-se em duas escolas e em três turmas, como ilustra a Figura 3:

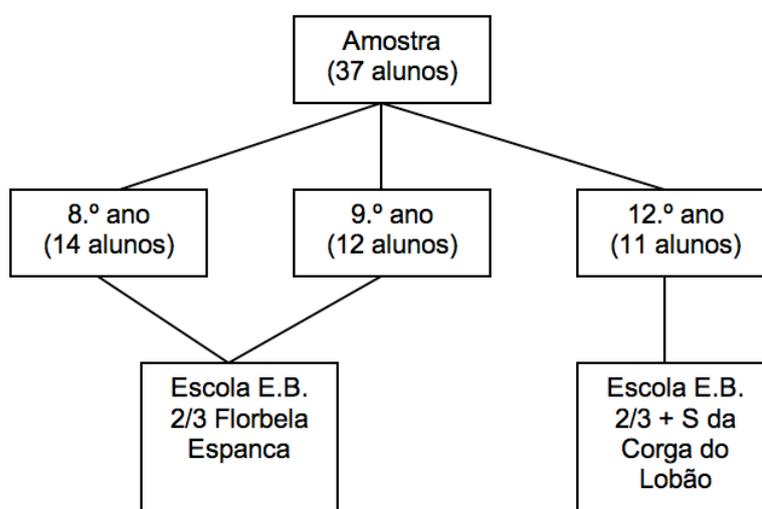


Figura 3: Representação da amostra

Todos os sujeitos da amostra foram enquadrados no estudo de forma ética (Freixo, 2009: 177-181), reservando-lhes o direito à privacidade ou à não participação.

Assim, foi-lhes pedida a autorização (Encarregados de Educação ou Alunos maiores de 18 anos) para a análise dos *Portfolios* reflexivos que desenvolveram ao longo do ano, tendo todos mostrado disponibilidade (anexo X) para se envolverem neste estudo, agora como instrumento de investigação.

1.1. A Escola E.B. 2/3 Florbela Espanca

A Escola EB 2/3 Florbela Espanca localiza-se na cidade de Esmoriz. Esta cidade situa-se no concelho de Ovar, que por sua vez faz parte do distrito de Aveiro. O seu maior cartão de visita é a praia, local apazível de clima temperado.

As indústrias de cordoaria e de tapeçaria continuam a manter a ligação a Esmoriz, fazendo parte do enriquecimento económico, sociológico e cultural das suas gentes.

Esta escola é sede de Agrupamento de Escolas Florbela Espanca que tem por base e

diversas vezes citados, três documentos essenciais na identificação de qualquer escola:

- Projecto Educativo de Agrupamento:
- Projecto Curricular de Agrupamento;
- Regulamento Interno.

No documento, Projecto Educativo (2009: 4), o grande mote da escola é referenciado “De Mãos dadas com os Outros e com o Mundo”, e pode ler-se acerca das suas demandas:

Como suporte de todo este processo onde se pretende implicar todos os agentes educativos e valorizar uma organização pedagógica flexível e adequada à diversidade dos alunos, congregar-se-ão todas as sinergias capazes de favorecer a participação e intervenção de professores/educadores, alunos, auxiliares de acção educativa, pais/encarregados de educação e instituições. Para isso, estabelecer-se-ão parcerias sócio-educativas que promovam a corresponsabilização na prossecução de objectivos comuns ao desenvolvimento de uma política educativa local.

A Escola Florbela Espanca foi criada em 1973 e tem como patrona a poetisa Florbela Espanca que viveu neste concelho durante cerca de dois anos, esta escola abrange a totalidade do concelho, recebendo ainda alunos de zonas limítrofes. Funciona em regime diurno com cursos do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, abrangendo, em média, a população estudantil com idades entre os 10 e os 15 anos. Em regime nocturno, funciona o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e Cursos de Educação e Formação de Adultos, abrangendo formandos a partir dos 18 anos.

Estão matriculados um total de 483 alunos, distribuídos pelos cinco anos, desde o 5.º ao 9.º Ano. Entre estas crianças, 23 têm apoio educativo, com professores colocados para esse efeito.

Nesta escola, no ano transacto, foi concretizada a minha Prática de Ensino Supervisionada, orientada pela Orientadora Cooperante Professora Isabel Amorim, docente responsável pelas turmas do 8.º e 9.º ano de Educação Visual.

Assim, estando a trabalhar nesta escola em conjunto com mais dois colegas do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, com aulas assistidas na turma de 9.º ano, fazia todo o sentido que as turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico da responsabilidade da nossa orientadora fossem escolhidas para participarem neste estudo, dado que havia receptividade, num projecto deste tipo, por parte de todos os intervenientes do processo.

Não esquecendo porém que durante todo o ano lectivo, Eu própria fazia parte da comunidade educativa e da vida destes alunos, minimizando os riscos de afastamento e

falta de abertura, fomentando uma relação saudável e duradoira, essencial na concretização de um *Portfolio* Reflexivo.

1.2. A Escola E.B. 2/3 + S da Corga de Lobão

O documento “Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas da Corga de Lobão” (2008), apresenta a escola e serve de base para todas as referências à escola e ao meio, emitidas neste estudo.

A Escola aqui apresentada é sede de Agrupamento de escolas distribuídas por cinco freguesias, situadas no concelho de Santa Maria da Feira, distrito de Aveiro.

O nível sócio-económico dos alunos desta escola é baixo, revelado no elevado número de subsídios dos Serviços de Acção Social Escolar.

O meio semi-rural, onde a principal ocupação profissional das famílias se centra em ocupações fabris, não ajuda ao seu desenvolvimento, mas o desemprego não se tem revelado um problema.

A maioria dos Encarregados de Educação não possui escolaridade obrigatória e são raros os casos que possuem habilitações de grau superior. Talvez advenha desta realidade, a falta de entusiasmo dos alunos na aquisição de níveis superiores de educação, dado que, no presente ano lectivo (2009-2010), pela primeira vez são formados alunos de nível secundário nesta escola.

De forma a alargar a visão e estudo sobre o *Portfolio* Reflexivo foi decidido realizar também na turma do 12.º ano desta escola um estudo paralelo, pelas seguintes razões:

- Há dois anos consecutivos que sou colocada nesta escola a leccionar a disciplina de Comunicação Gráfica e Audiovisual a alunos do Ensino Profissional Secundário, e assim já existir uma relação mais próxima, permitindo uma maior abertura.
- Que esta turma se encontra a finalizar um ciclo de estudos na área da Comunicação, designadamente no Curso Profissional de Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade, área escolhida pelos alunos;
- Insere-se numa escola e meio diferente da outra seleccionada;

2. Caracterização dos sujeitos – As turmas

Para uma melhor percepção dos intervenientes neste estudo apresentaremos uma pequena caracterização, suportada nos Projectos Curriculares de Turma, onde se

encontram os elementos definidores da turma, com as suas singularidades e complexidades.

Esta caracterização permite-nos uma melhor visualização de todo o processo e a construção de aulas e projectos sustentados e individualizados para cada turma, vindo-a de forma única e não formatada.

2.1. A turma do 8.º ano

A turma do 8.º ano (regular) é constituída por catorze elementos, dos quais oito são do género feminino.

De acordo com o Projecto Curricular de turma 2009-2010, esta turma demonstra algumas dificuldades de atenção, concentração nas tarefas, organização, compreensão e expressão escrita e oral, evidenciando também poucos hábitos de trabalho autónomo.

Mas, salienta-se nesta turma a sua boa assiduidade, boa adesão às actividades propostas e boa educação.

Quando questionados acerca da sua ocupação dos tempos livres (quadro síntese das seis actividades mais referenciadas no anexo XI) as suas principais escolhas recaem sobre os meios audiovisuais, nomeadamente “ouvir musica”, sendo a actividade mais referenciada, seguida das actividades realizadas com o computador e a televisão. Fazendo-nos querer que todas as actividades inerentes aos meios audiovisuais podem captar a sua atenção, sendo um bom ponto de partida para o pequeno projecto a realizar nesta turma, de forma a desenvolver as competências prioritárias (quadro síntese competências prioritárias no anexo XII) referenciadas no Projecto Curricular desta turma (2009-2010: 10), designadamente:

- *Desenvolver o sentido de apreciação estética do mundo, recorrendo a referências e conhecimentos básicos no domínio das expressões artísticas.;*
- *Estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem;*
- *Cooperar com os outros e trabalhar em grupo.*

Outro factor a ter em conta é descrito no Ajustamento do Programa de Educação Visual (s/d: 3), que revela “que a frequência da Educação Visual no 9.º ano, de acordo com a nova organização curricular, não é comum a todos os que terminam o Ensino Básico. Assim, o 8.º ano assume-se como o ano terminal de educação Visual para muitos dos jovens estudantes.”

2.2. A turma do 9.º ano

A turma do 9.º ano (regular) é constituída por quinze elementos, mas sendo a disciplina de Educação Visual de opção, neste ano de ensino, a turma fica reduzida a doze, sendo nove do género feminino e três do masculino.

Cerca de 40% dos alunos da turma já ficou retida em anos anteriores, sendo as suas idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, beneficiando na sua maioria dos Serviços de Apoio Sócio-Educativo, dado os seus Encarregados de Educação se encontrarem desempregados.

Quanto à escolaridade dos seus pais, esta situa-se, na sua maioria, no sexto ano, existindo apenas dois que têm habilitações académicas ao nível do ensino superior.

Quando questionados (inquérito no anexo XIII) sobre o prosseguimento de estudos, podemos deparar-nos com uma motivação para a conclusão do ensino superior, mas a sua maioria diz ainda não saber a área de saber que mais lhe interessa. Quanto ao modo de trabalhar na escola, podemos ver as suas escolhas incidirem sobre os trabalhos de grupo, Aulas com Material Audiovisual e/ou Informática e Aulas/Trabalhos de Pares.

Na sua globalidade é uma turma bastante unida e prestável, revelando iniciativas e motivação na realização de tarefas, principalmente em grupo; é referido no Projecto Curricular de Turma (2009-2010) a dificuldade da maioria concretizar trabalhos, com sucesso, individualmente, revelando pouca autonomia, falta de métodos e hábitos de estudo/ trabalho, dificuldades ao nível da expressão oral e escrita, e dificuldades de aprendizagem. Assim, são objectivos do Projecto Curricular de Turma (2009-2010: 12):

- *Criar responsabilidade e exigência individual*
- *Criar metodologias de abordagem para o sucesso dos alunos*
- *Promover a auto-disciplina nas atitudes e cumprimento das tarefas estabelecidas e propostas*
- *Desenvolver a auto-estima e a autonomia (individual e /ou em grupo)*
- *Promover a participação individual e /ou em grupo, nas actividades escolares*
- *Promover métodos, estratégias e formas de organização nas tarefas escolares*
- *Estabelecer relações de solidariedade e amizade entre todos os alunos*
- *Contribuir para o sucesso de todas as actividades de Complemento Curricular da escola onde os alunos participam (Clubes, biblioteca...)*

2.3. A turma do 12.º ano

A turma do 12.º ano frequenta o Curso Profissional de Técnico de Comunicação/Marketing, Relações Públicas e Publicidade na Escola E.B. 2/3 e Secundária da Corga do Lobão.

A turma é composta por onze elementos (sete raparigas e quatro rapazes), com um percurso escolar regular e frequência da escolaridade obrigatória (9.º ano de escolaridade) realizada também neste Agrupamento de Escolas da Corga do Lobão.

As idades estão compreendidas entre os 17 e os 20 anos e a maioria dos seus progenitores completaram um grau igual ou inferior ao 9.º ano (escolaridade obrigatória). Sendo para a maioria das famílias, o aluno o primeiro elemento a concluir o 12.º ano, correspondendo para estes (alunos e pais) já um sucesso não antes alcançado.

É também importante referir que este ciclo de estudo, correspondente ao nível Secundário, realiza-se pela primeira vez nesta escola, que anteriormente só formava até ao nível do Ensino Básico (2.º e 3.º Ciclo), correspondendo assim a um ciclo novo, não só para os alunos, como para os professores, para a escola e para toda a comunidade.

Numa avaliação diagnóstica inicial dos alunos, onde foi colocada a questão: “Que expectativas têm deste curso?”, as respostas demonstraram pouca motivação e desinteresse. A maioria dos alunos, mostrou-se pouco receptiva, mostrando não ser este o curso pretendido, mas o único existente na escola a nível profissional e secundário, e nunca revelaram interesse na saída deste núcleo de escolas, por razões de proximidade com o local que habitam, demonstrando na posição inflexível de sair do espaço que habitam, alguma reticência em conhecer outros meios, lugares e culturas.

Revelaram também, na sua maioria, interesse em finalizar este ciclo de estudo para dar início a uma carreira profissional e assim constituírem uma vida mais autónoma e independente.

Ao nível do comportamento, estes alunos, demonstraram ser bem comportados, cumpridores das variadas demandas e motivados para algumas situações novas, evidenciado, na formação de uma Associação de Estudantes, da qual quase todos alunos da turma faziam parte. Esta atitude fê-los arrecadar os maiores elogios por parte de toda a comunidade educativa, apesar de, ao nível das competências adquiridas ao longo do curso, serem visíveis algumas fragilidades, tanto ao nível da comunicação, como ao nível de cultura geral, designadamente a visual. Mas, todas estas fragilidades e potencialidades puderam ser registadas e assim, tidas em conta ao longo do ano, para que, estes alunos se mantivessem motivados e adquirissem competências básicas, necessárias para o mundo do trabalho, nomeadamente nas novas tecnologias,

criatividade e nas reflexões individual e grupal, essenciais a todas as actividades profissionais dos nossos dias.

3. O esboço da proposta

Tudo o que o aluno faz merece ser valorizado. O conceito com o qual se trabalha é o de progresso, e não o de fracasso.

Boas (2006:45)

Este trabalho de investigação, centra-se essencialmente na dinâmica de ensino-aprendizagem, assim, é particularmente importante descrever e explicar as práticas realizadas durante o estudo, constituindo-se “uma condição prévia indispensável à evolução das práticas”, sendo, “a primeira tarefa de investigação em educação a de fornecer os meios de uma inteligibilidade das práticas de ensino no seu contexto evolutivo.” (Hadjji & Baillé, 2001: 15)

Todos os trabalhos desenvolvidos nos 8.º, 9.º e 12.º ano seguiram a mesma lógica de orientação, partindo do geral para o particular, com o objectivo de encontrar um particular mais genuíno e verosímil.

A escolha deste método de trabalho prende-se com a necessidade de provocar nas turmas envolvidas um ambiente de cooperação, interacção, empatia, partilha, colaboração e convívio entre os pares e os professores, pois só neste ambiente fraterno se consegue desenvolver uma dinâmica de ensino-aprendizagem de sucesso.

Assim, e partindo sempre de uma dinâmica ligada ao conceito de projecto, onde o professor redige directrizes e o aluno de forma autónoma e num ambiente construtivista elabora o seu trabalho, o aluno constrói o seu *Portfolio* Reflexivo.

Existe, porém, a consciência que as turmas envolvidas se encontram em faixas etárias e níveis de escolaridade diferentes, o que explica a condução mais apoiada e direccionada no 3.º Ciclo do Ensino Básico (8.º e 9.º anos), onde existe uma grande dificuldade de falar/escrever sobre o Eu, e a conduta mais livre perante o Ensino Secundário (12.º ano), onde a segurança perante Si e os outros permite uma maior autonomia.

Importa ainda referir que, no final de todas as aulas, existiu um debate sobre as actividades desenvolvidas e no início da aula seguinte, havia uma nova contextualização e revisão do assunto, para um reforço e promoção da aprendizagem, da construção de novas reflexões e compreensão de novos projectos.

Durante os projectos e na sua finalização, os alunos foram convidados a reflectir, com palavra escrita, de forma datada, sobre o momento que estavam a viver, partilhando-o

com os colegas e professores, que podem e devem dar o seu ponto de vista, registando-o no *portfolio* pessoal do aluno (as reflexões escritas são analisadas no Capítulo 3 – Análise e Interpretação de Dados).

3.1. Proposta de trabalho – 8.º ano

O trabalho desenvolvido com esta turma teve a duração de um período e pretendia compreender as vantagens e desvantagens da construção de um *Portfolio* Reflexivo num curto espaço de tempo.

Para dar início a este estudo foi programado (anexo XIV) um projecto que tivesse por base os meios audiovisuais, dado serem estes, como já foi referido, os recursos mais usados nas actividades de tempos livres dos alunos e como refere Eça (2004A: 6) “Uma educação global insere obrigatoriamente o ensino das artes, de todas as artes” e o próprio Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001 : 149) redige “O aluno deve ter a possibilidade de experimentar meios expressivos, ligados aos diversos processos tecnológicos – a fotografia, o cinema, o vídeo, o computador, entre outros – por si só ou interligados e ser capaz de os utilizar de forma criativa e funcional.”

Assim, tivemos como objectivo principal o desenvolvimento das Competências Prioritárias descritas no Projecto Curricular de Turma (anexo XV), Competências Essenciais do 3.º Ciclo do Ensino Básico e da disciplina de Educação Visual, nomeadamente:

- o enriquecimento de trabalho entre pares;
- o conhecimento de novas tecnologias;
- a abertura a novas realidades;
- o alargamento da cultura;
- o acréscimo da auto-estima e autonomia;
- ganhar hábitos de reflexão escrita.

As aulas com recurso ao *Portfolio* Reflexivo concretizaram-se no 3.º período (tendo este a duração de sensivelmente 2 meses) em dois tempos lectivos por semana, perfazendo um total de catorze tempos lectivos.

Nesta fase os alunos já estavam integrados na turma, no meio e já com algumas competências técnicas adquiridas ao nível das linguagens visuais, leccionadas na disciplina de Educação Visual.

3.1.1. Desenvolvimento do Site/Blog da Turma

Para um acesso facilitado a algumas curiosidades inerentes à matéria a ser leccionada (focalizada, neste período, no desenho do rosto) foi criado um site/blog (à semelhança do que aconteceu com as outras turmas deste estudo) de exposição de trabalhos, interacção com outros sites e informações e debate sobre estas temáticas - “Recursos Artes Visuais” - <http://recursosartesvisuais.wordpress.com/>.

Pois, “Network access can greatly expand opportunities for input and interaction beyond the physical limitations of traditional portfolios.”¹⁷

Este site/blog foi criado tendo em conta a faixa etária destes alunos, as suas inquietações e motivações. Tenta abrir portas à reflexão e aprendizagem pessoal, mas não obriga à partilha, pois achamos conveniente fomentar a cultura visual e debater na sala de aula, mantendo assim a privacidade do aluno, que neste ano de escolaridade e nesta turma em particular, ainda não se sente à vontade para escrever/partilhar o que sente, num meio tão visitado com é a internet.

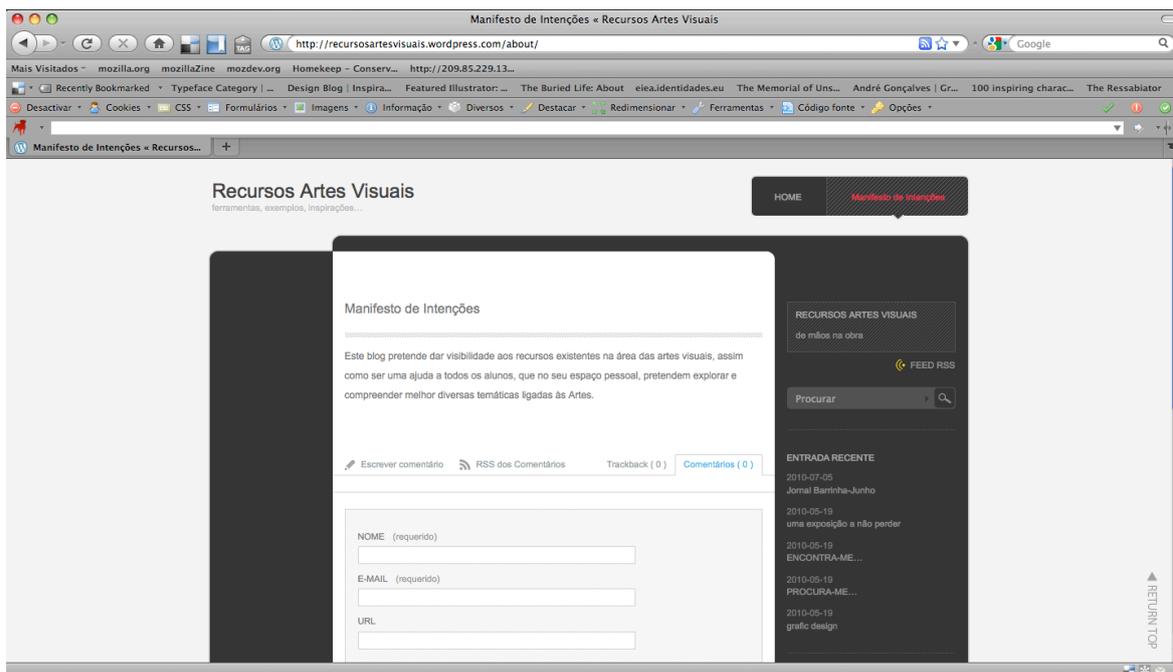


Imagem 1: Site/Blog “Recursos Artes Visuais” - Manifesto de Intenções

¹⁷ in <http://eportconsortium.org>, consultado a 1 de Abril de 2010, às 11:25

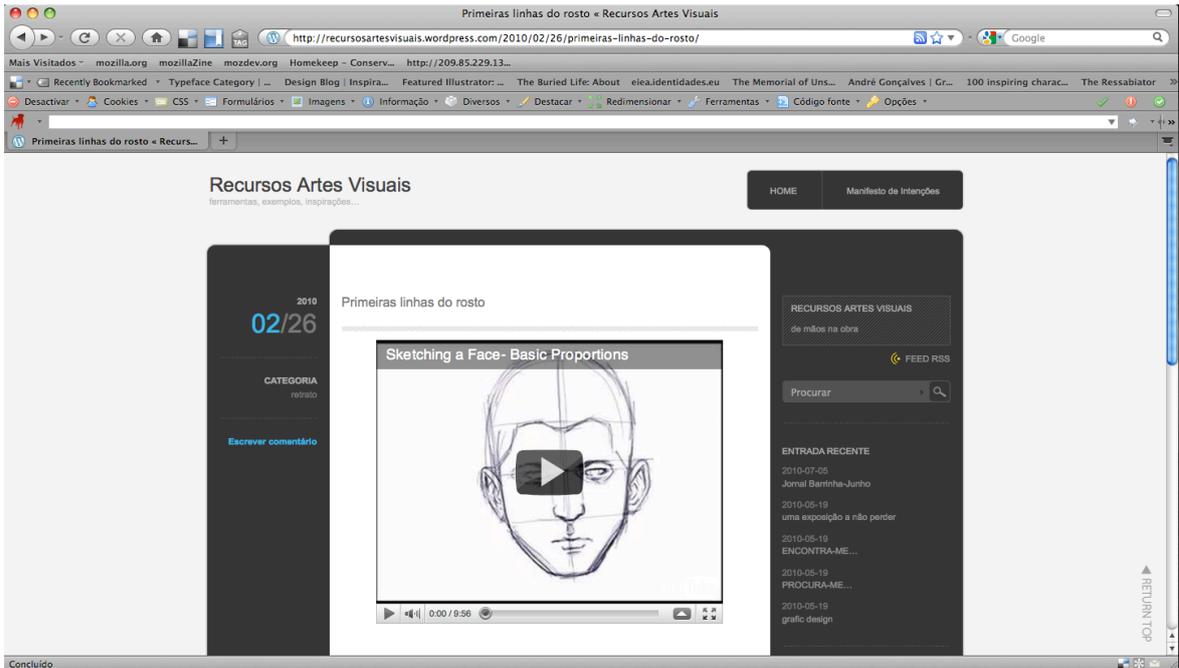


Imagem 2: Site/Blog “Recursos Artes Visuais” – Recurso a meios audiovisuais para o estudo pessoal da matéria leccionada na aula

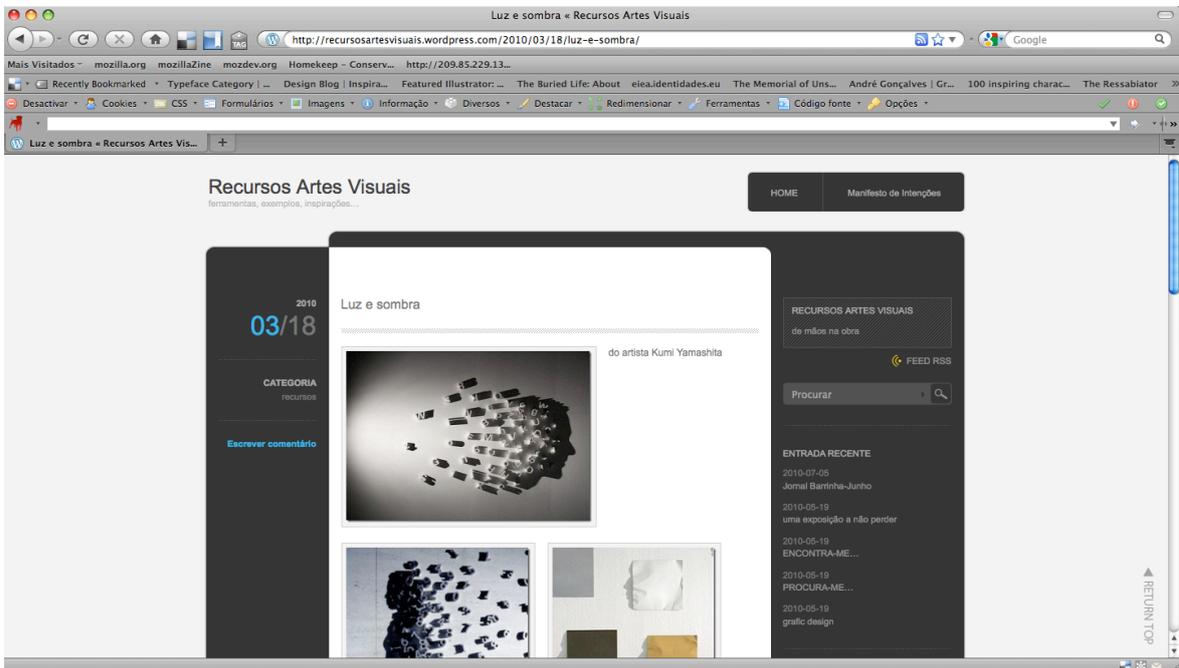


Imagem 3: Site/Blog “Recursos Artes Visuais” – Divulgação de obras e autores

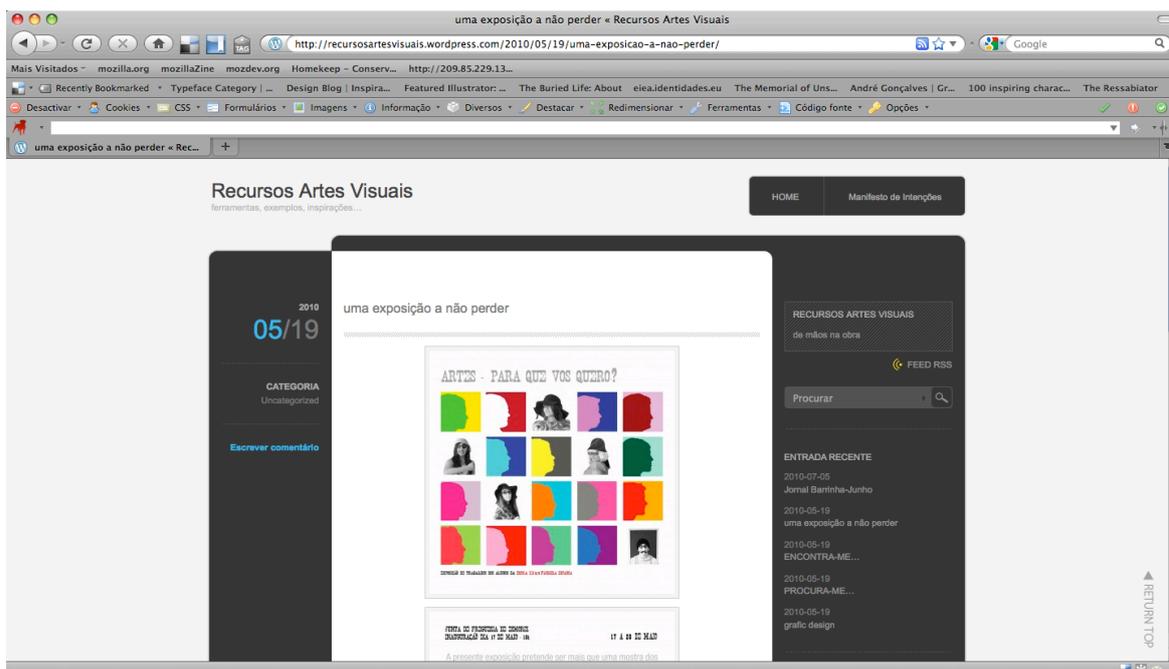


Imagem 4: Site/Blog “Recursos Artes Visuais” – Meio de divulgação de actividades da escola

3.1.2. Dinâmica de apresentação e contextualização

Deste modo, para iniciar este novo projecto, suportado nos meios audiovisuais, nas primeiras aulas, recorreremos a uma pequena apresentação e um jogo de “quebra-gelo” (anexo XVI) de forma a criar um espaço aberto e confortável de partilha de experiências, para que de uma forma acelerada se construísse uma dinâmica de interacção, essencial à dinâmica de ensino-aprendizagem (ainda mais importante quando existe o recurso à reflexão escrita, numa constante partilha de ideias e opiniões).

Finalizada esta sessão de troca de informação biográfica e de opiniões, deu-se início à apresentação do conceito de *Portfolio*, palavra reconhecida por todos, mas com significados diversos e erróneos muitas vezes ligados ao *Dossier*.

De seguida, deu-se a conhecer as suas diversas naturezas e objectivos, motivando os alunos à sua construção, sendo este um elemento fundamental para a sua auto-avaliação e regulação.

3.1.3. Partilha de experiências tendo por base a escultura alusiva à Florbela Espanca

Na segunda parte da aula, tendo por base o trabalho que se estava a desenvolver na escola, envolvendo toda a comunidade educativa, alusivo à Florbela Espanca (patrona da escola) (anexo XVII), foi pedido aos alunos que construíssem, utilizando o barro, algo relativo à Escola e ao meio em que vivem.



Imagem 5: Alunos a trabalhar no barro

Imagem 6: Escultura alusiva à Florbela Espanca - finalizada

Integrar os alunos, na primeira aula, num projecto que se estava a desenvolver na escola, pareceu-nos de extrema importância para que estes se percebessem como partes de um todo, conhecessem uma nova técnica, material e assim pudessem vislumbrar o processo de construção da escultura e das etapas de um processo criativo.

Dada a plasticidade do barro e do seu poder muitas vezes ligado a terapias de relaxamento e de auto-conhecimento, pretendeu-se, neste momento da aula, uma comunicação menos formal entre pares e professores, abarcando no primeiro passo de uma relação mais estreita e assim passível à partilha.

Muitas foram as soluções apresentadas pelos alunos (essencialmente alusivas ao mar, à praia e ao meio em que vivem), mas mais importante até que o resultado final ou o processo criativo, pretendeu-se com esta aula (constituída por dois tempos lectivos), construir pontes entre os alunos e essencialmente destes com os docentes, de forma a criar laços de confiança, para assim desenvolverem os seus *Portfolios* Reflexivos da forma mais fiel e sincera, enriquecendo assim as suas aprendizagens. Pois, como Vygotsky (2009: 14) refere: “ As crianças, nos seus jogos, não se limitam a recordar experiências vividas, mas reelaboram-nas de modo criador, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com os seus afectos e necessidades.”

3.1.4. Sessão Fotográfica - *Como me vejo no espelho?*

Nas aulas seguintes, de forma gradual, os meios audiovisuais foram entrando nas aulas da disciplina de Educação Visual, iniciando, com uma aula de representação do real em imagem fotográfica, o projecto intitulado “Como me vejo no espelho?”, constituindo-se numa sessão fotográfica didáctica (com a construção de um estúdio fotográfico dentro da sala de aula e com a presença de um fotógrafo convidado) onde os alunos tiveram a possibilidade de colocar questões e experimentar a técnica fotográfica de forma abrangente e regulada.

Dado encontrarmo-nos no módulo do currículo (anexo XVII) que se refere ao rosto e à sua construção, usando o desenho, esta aula serviu também como suporte às aulas projectadas e à consciencialização dos alunos da sua representação física, para que, partindo desta premissa real e material, se chegasse ao imaterial e à reflexão de si próprio de forma mais profunda e verosímil. (...) “probablemente, una de las tareas más difíciles que un joven tenga que afrontar en esta etapa pseudonaturalista es la de dibujarse a sí mismo” (Lowenfeld & Brittain, 1980: 279).



Imagem 7: Fotografias finais da Sessão Fotográfica - *Como me vejo no espelho?*



Imagem 8: Trabalhos de Construção do Rosto

3.1.5. Criação de um documentário - *O que quero que tu saibas...*

Depois da realização e consciencialização do rosto por parte de cada aluno e de forma a criar uma reflexão mais ponderada sobre o invisível do Eu, dado que, “el dibujo de la propia persona es, pues, el reflejo de la própria capacidad para enfrentarse a sí mismo.” (Lowenfeld & Brittain, 1980: 279), os alunos foram convidados a redigir um texto sobre si mesmo e expô-lo frente a uma câmara de vídeo, tendo como mote o tema do projecto, “O que quero que tu saibas...”.

O som, o movimento, o “entre-lugares”, a consciência do seu eu e a consciência da partilha, torna esta actividade enriquecedora, não só como estratégia de aprendizagem activa sobre os recursos audiovisuais, como aprendizagem do indivíduo perante o outro e do outro perante o indivíduo. Mais do que revelar gostos ou sentimentos (descritos no texto do aluno), esta actividade pretendeu conhecer o aluno perante novos desafios e o comportamento deste na sua realização. Assim, mais do que analisar a palavra escrita/proclamada, pretendeu-se chamar a atenção para o que surgia entre as palavras: gestos, expressões, silêncios, movimentos, olhares... criando uma análise mais fiel do autor, que anteriormente não o programou ou ensaiou, considerando (sem lhe ser referido) que a importância do exercício se centrava no texto escrito.

3.1.6. Trabalho colectivo - *Eu e a Florbela Espanca – acende a luz em mim*

Finalizada esta construção do Eu mais visível para o outro, pretendeu-se compreender o papel do aluno no colectivo, com o projecto: “Eu e a Florbela Espanca – acende a luz em mim”.

Para a concretização deste projecto os alunos tiveram de procurar (fora do tempo de aula) um poema da poetisa Florbela Espanca (patrona da escola) com o qual se identificassem.

Depois desta pesquisa reflexiva, os alunos foram convidados a construir uma imagem, partindo da fotografia captada nas aulas anteriores, usando cor e o poema.

Nestas aulas também foram leccionados conteúdos programáticos inerentes à forma, cor e luz/sombra (anexo XVII).

O resultado destes trabalhos deu lugar a um painel de turma onde uma obra se unia a outra, e assim cada aluno se unia a outro num conjunto de identidades, que se uniam numa só identidade – a turma, e esta se unia a Florbela Espanca e a toda a comunidade educativa (sendo uma das obras expostas na Exposição: “Artes para que vos quero?”, anexo XVIII), numa identidade universal, fazendo transparecer que uma identidade não existe ou persiste sozinha.

Outra característica inerente a este trabalho é a Luz, dando-lhe uma nova vida, fazendo revelar a imagem física dos alunos, lembrando que o outro ajuda ao conhecimento de nós mesmos, que o conhecimento do Eu resulta de várias variáveis e sobretudo de um colectivo onde me insiro e que, tal como a luz, me ajuda a ver melhor.

O aluno com cor, escreveu o poema (escolhido por ele) numa imagem acobreada, realçou ou apagou traços, tornando esta imagem na sua auto-representação, mas esta em conjunto com as dos colegas e em conjunto com a luz, transforma-se numa imagem colectiva e mais visível de si.



Imagem 9: Pormenores do trabalho final *Eu e a Florbela Espanca – Acende a luz em mim* (com a luz apagada)



Imagem 10: Trabalho final *Eu e a Florbela Espanca – Acende a luz em mim* (com a luz acesa)

3.1.7. Projecto de Design - *Jornal Escolar “O Barrinha”*

Depois de projectos que incidiram no Eu e na Turma, é dado lugar agora à escola e ao Design (matéria do currículo - anexo XVII).

No início deste ano lectivo foi desenvolvido, pelo núcleo de estágio, um novo *layout* para a reabilitação do adormecido Jornal Escolar “O Barrinha” (anexo XIX). Assim achamos que esta turma deveria, nesta fase, contribuir na construção do mesmo, inserindo-se de forma activa na comunidade educativa, sendo um excelente método para compreender o processo editorial de um Jornal que comemora 20 anos de existência.



Imagem 11: Jornal *O Barrinha* – capa anterior e a recente redesenhada

3.1.8. Exposição - *Artes - para que vos quero?*

A Exposição “Artes - para que vos quero?” (anexo XVIII) realizada no final do período prende-se com a conclusão do estudo realizado com esta turma, onde os alunos puderam apresentar os seus trabalhos e mais especificamente o projecto “O que eu quero que tu saibas...”, com a projecção do filme desenvolvido e o trabalho “Eu e a Florbela Espanca – acende a luz em mim”.



Imagem 12: Apresentação do documentário - *O que quero que tu saibas...* na Exposição “Artes – para que vos quero?”

3.2. Proposta de trabalho – 9.º ano

Como já mencionado, todas as actividades realizadas com esta turma foram concretizadas pelo núcleo de estágio no âmbito da disciplina Prática de Ensino Supervisionada sob a orientação da Professora Isabel Amorim.

Deste modo, o trabalho aqui descrito corresponde a uma reflexão constante de quatro pessoas que as planificaram (anexo XX) e colocaram em prática.

É importante ainda referir que, as actividades, apesar de serem organizadas de acordo com as propostas dos outros anos do estudo apresentado (partindo de projectos colectivos, para projectos individuais), apresentam-se enriquecidas, por serem elaboradas em conjunto, por vários docentes, espelhando uma dinâmica e inter-ajuda, impossíveis num ambiente normal, onde só existe um professor responsável.

Na primeira actividade realizada com estes alunos, contextualiza-se os *Portfolios Reflexivos*, com a sua definição, organização, características, objectivos, diferenças entre *Dossier* e *Portfolio* e vantagens.

3.2.1. Elaboração do Site da Turma

Como primeira etapa de trabalho, à semelhança das outras turmas (amostras deste trabalho), foi realizado um site de divulgação da turma e dos seus trabalhos (anexo XXI), de forma a integrar as novas tecnologias e favorecer a auto-estima na turma.

Nesta fase os alunos foram chamados a intervir, sugerindo configurações e conteúdos, dado que, neste ano de escolaridade, os alunos ainda não adquiriram competências a nível técnico para a sua concretização, ficando estas à responsabilidade do núcleo de estágio (<http://www.angelasaldanha.com/esmoriz>).

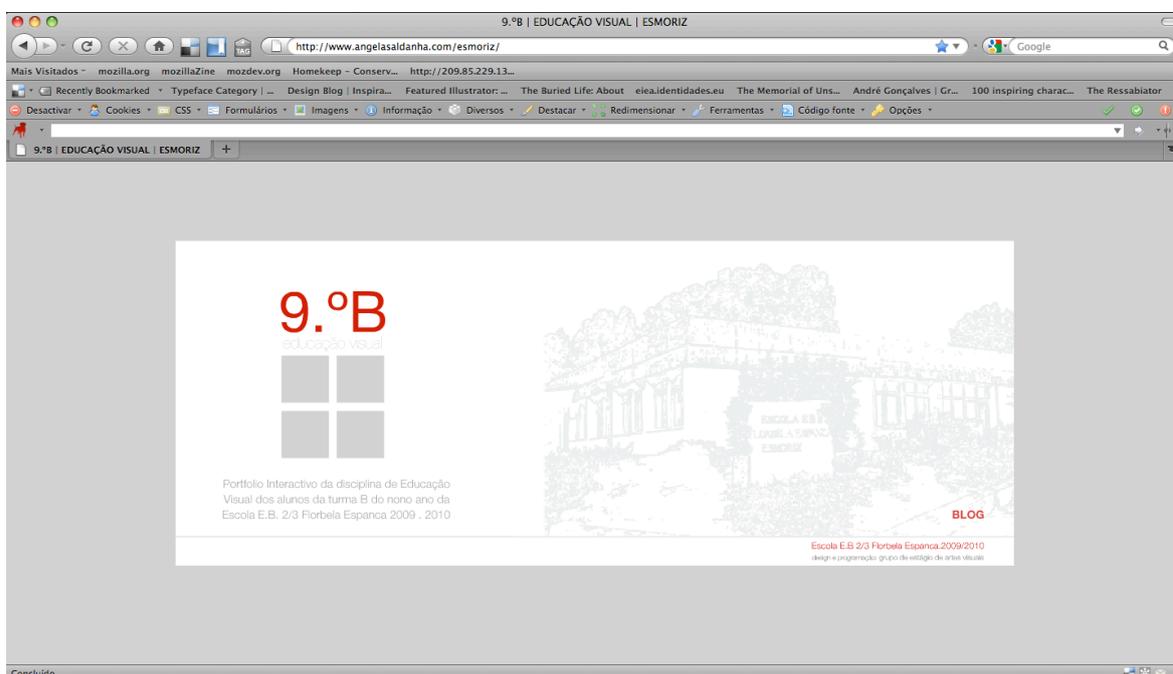


Imagem 13: Página *home* do site de turma

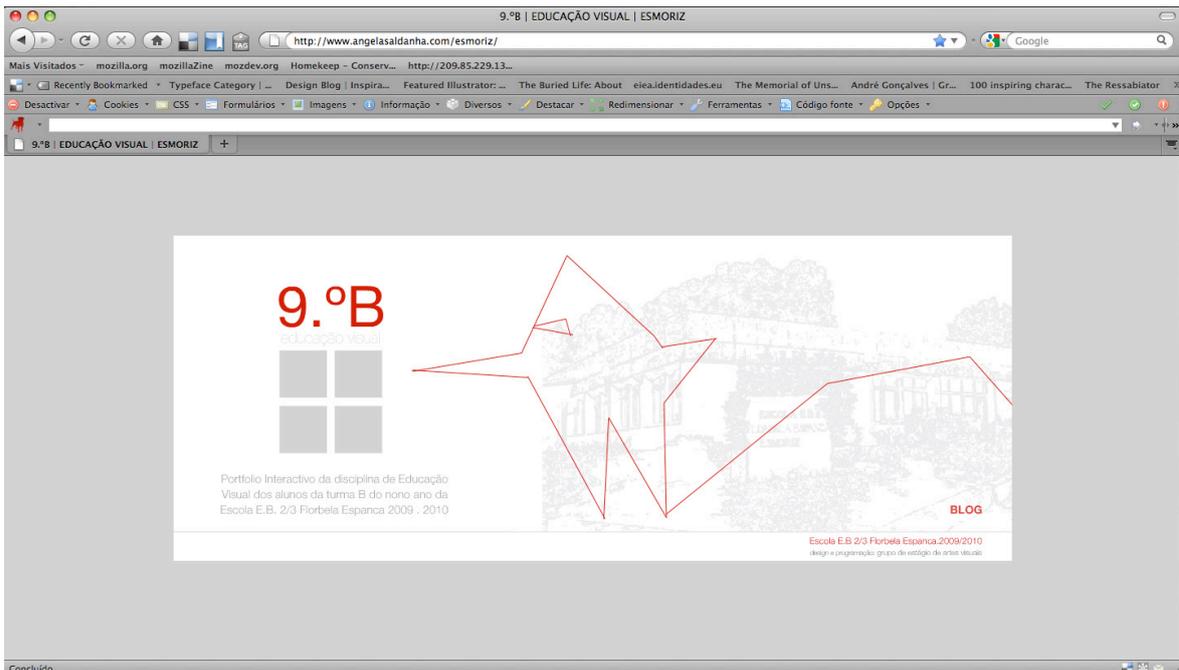


Imagem 14: Página *home* com elemento dinâmico que permite interação com o espectador, podendo este desenhar

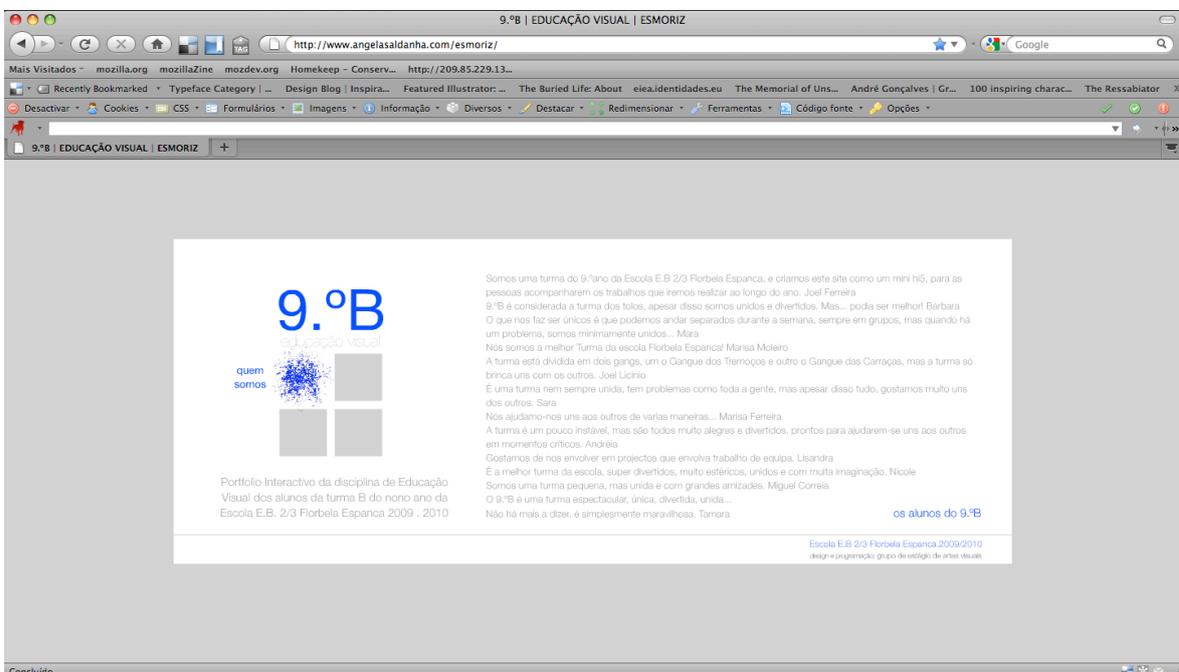


Imagem 15: Página “Quem Somos” – os alunos escrevem sobre a turma

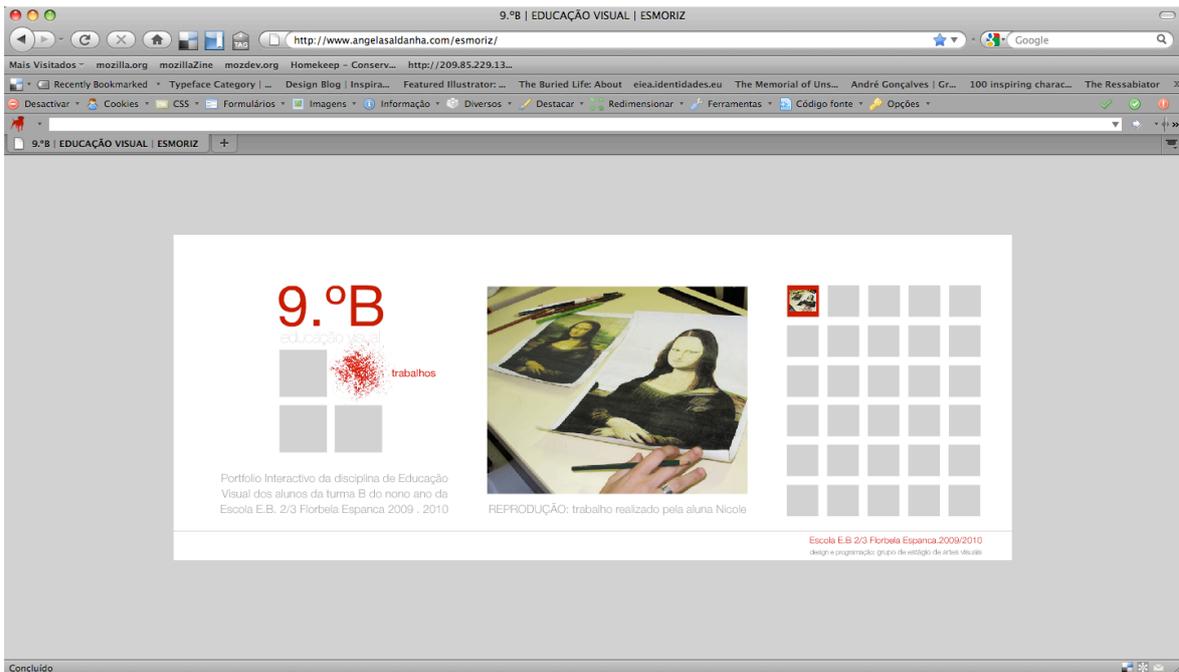


Imagem 16: Página “Trabalhos” – os alunos divulgam os seus trabalhos

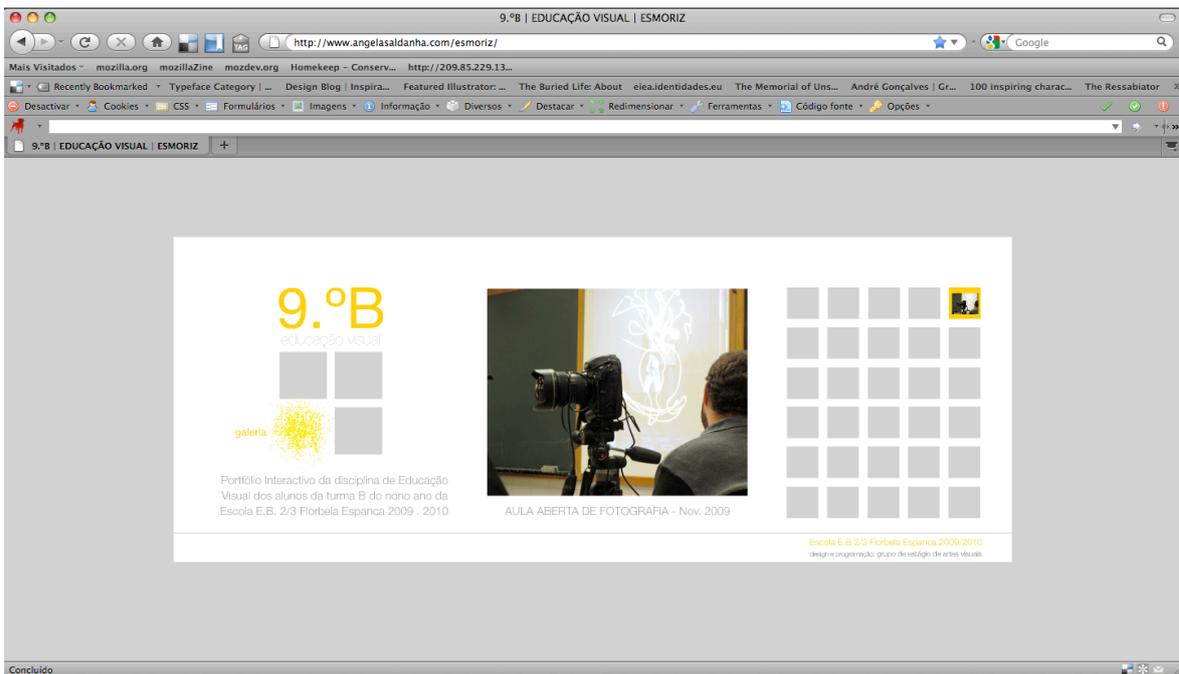


Imagem 17: Página “Galeria” – galeria fotográfica das actividades dos alunos

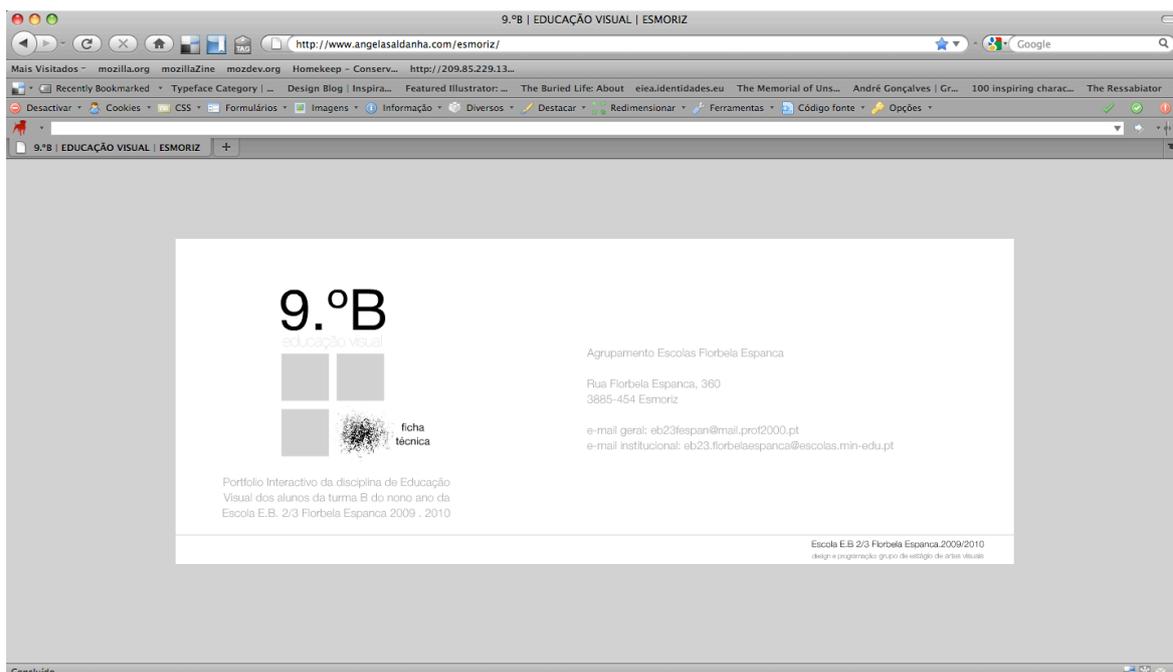


Imagem 18: Página “Ficha Técnica” – página de contactos

Esta página de Internet funcionou todo o ano lectivo, sendo actualizada consoante a vontade expressa dos alunos.

3.2.2. “Compreender a Arte” – Fábrica do Pai Natal

Nesta altura (Outubro de 2009) e devido às contingentes temporais, o núcleo de estágio decidiu elaborar uma actividade de integração e cooperação, intitulada “Fábrica do Pai Natal” (anexo XXII).

“Os professores podem implementar dinâmicas pedagógicas de acordo com a realidade da comunidade em que se inserem, com o projecto educativo da escola e com as características dos alunos. Esta articulação pode concretizar-se a partir de diferentes âmbitos de decisão, nomeadamente nos conselhos: Pedagógico, de Docentes, de Disciplina e de Turma, privilegiando uma abordagem transdisciplinar.” (Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, 2001: 147)

Esta actividade foi dividida em três momentos essenciais, assentes nas técnicas de vanguarda, que culminaram na mostra a toda a comunidade educativa dos trabalhos realizados.

3.2.2.1 *Assemblage - A Arte do toque*

Num primeiro momento, foram apreendidas técnicas ligadas à *Assemblage*, com a construção de Árvores de Natal para venda na “Fábrica do Pai-Natal”.

Os alunos foram convidados a trazer de suas casas materiais que nunca usariam para a realização de um objecto de arte ou considerassem lixo. Como resposta, os alunos trouxeram brinquedos, cordas, linhas, conchas, feijões, arames, molas, botões, etc.; obtendo material para a construção de várias Árvores de Natal.



Imagem 19: Construção das Árvores de Natal com a técnica da *Assemblage* e resultado final

3.2.2.2. *Fotografia - A Arte de ver*

Nas aulas seguintes os alunos tiveram o desafio da *Fotografia*, técnica que revolucionou a arte, principalmente a pintura. Aqui, os alunos puderam aprender e experienciar a arte de fotografar, com a ajuda de um fotógrafo profissional, que explicou (em forma de Aula Aberta), a toda a comunidade educativa, processos, técnicas e materiais ligados à arte de Fotografar.

Nesta aula, os alunos, partindo do desenho luz, tiveram a oportunidade de realizar fotografias de temática natalícia, materializando-se em conjuntos de Postais de Natal.



Imagem 20: Conjunto de Postais de Natal

3.2.2.3. Técnicas de Impressão - *A Arte de reproduzir*

A Aula Aberta que se seguiu, prendeu-se com a temática das Técnicas de Impressão, designadamente a Linogravura, a Gravura, a Xilogravura e a Serigrafia. A fase inicial mais expositiva e de ambiente de museu, pretendeu a contextualização destas técnicas no tempo e no espaço, seguida da realização de experiências, nomeadamente na técnica da Serigrafia e Linogravura – trabalhos que viriam a ser reproduzidos no ambiente da Fábrica do Pai-Natal.



Imagem 21: Linogravura

3.2.2.4. Actividade – *Fábrica do Pai-Natal*

De forma a finalizar e dar visibilidade às actividades que os alunos concretizaram nas últimas aulas, foi montada e realizada a “Fábrica do Pai-Natal”, que num ambiente de festa e cooperação, foram criados laços e confianças.



Imagem 22: Fábrica do Pai-Natal

Com esta mostra, também foi concluído o 1.º período e o conteúdo modular: “Compreender a Arte”.

3.2.3. Auto-Retrato e Auto-Representação

No segundo período, era objectivo do grupo de estágio, trabalhar a auto-representação e o auto-retrato dos alunos, centrando-se, assim, no aluno como pessoa individual.

“A resolução de explorar a auto-representação surgiu, tal como já foi referido, na sequência da constatação de um clima de fraca auto-estima, evidenciado pela análise e caracterização geral da turma leccionada. A observação deste facto adquire em muitos casos uma presença demasiado sublinhada no comportamento dos alunos, o que ajuda à acentuação da sua fuga a uma exploração do “eu”.” (Saldanha, Almeida, Oliveira & Costa, 2010 – Anexo XXIII)¹⁸

3.2.3.1. *O Outro em Mim*

Numa primeira fase, os alunos tiveram a oportunidade de aprender, numa aula expositiva, os conceitos de auto-representação e auto-retrato, sendo-lhes revelados diversos exemplos praticados por artistas ou por alunos de outras escolas.

Ainda nesta fase os alunos foram convidados a realizar de forma espontânea, auto-retratos, sob o tema “O Outro em Mim”, que partiram dos trabalhos anteriormente debatidos, como ilustra a imagem 23:

¹⁸ in Artigo “O AUTO-CONHECIMENTO E AUTO-REPRESENTAÇÃO ATRAVÉS DAS ARTES VISUAIS” (Anexo XVIII)



Imagem 23: Exemplos de Auto-retratos sob o tema “O Outro em Mim”

3.2.3.2. *Eu numa lente*

A fotografia, como representação do real, foi a fase seguinte, com o mote “Eu numa lente”, tendo por objectivo principal, criar a consciência no aluno da sua imagem no espelho e da forma como os outros o viam (exteriormente).

Estas aulas para além de fotografar a realidade visível, pretendiam que o aluno se enquadrasse no tempo, sendo-lhes pedido que interpretassem papéis, do seu passado, do seu presente e do seu futuro.



Imagem 24: Passado, Presente e Futuro – exemplos de fotografias

Estas características, visivelmente orientadas para as “narrativas biográficas” e “projecto de vida” (Sá-Chaves, 2009), tiveram o intuito de consciencializar os alunos do seu passado e projectar o seu futuro, fazendo-os reflectir nos objectivos e na forma de os concretizar.

As dúvidas inerentes a este processo foram debatidas no seio da turma, fazendo emergir pareceres e consciências sobre cada aluno, ajudando-o a compreender o seu percurso e interesses.

3.2.3.3. *Eu no teu olhar*

“Eu no teu olhar”, corresponde à penúltima actividade realizada com esta turma e pretendia ser a fase que melhor reflectisse o aluno, deixando transparecer o seu Eu no espelho que ele próprio escolheu.

“*Eu no teu olhar* surge como tema estratégico para convocar os universos visuais (individuais e colectivos) dos alunos desafiando-os para um confronto, que os coloca perante a possibilidade de se darem a conhecer (ao olhar do outro) através da construção de objectos/imagens na tentativa de se auto-representarem, não deixando de os impelir com isso para uma atitude construtiva de auto e hetero-crítica.” (Saldanha, Almeida & Costa, 2010 – anexo XXIII)¹⁹

Assim, e numa liberdade total de técnicas, da fotografia, à escultura, passando pela imagem animada, os alunos tiveram numa escolha autónoma e reflectida, de se retratar, revelando aos outros uma parte do seu Eu.

Neste ponto, deve ser referida, a importância das formações diversificadas (design, pintura e escultura) do grupo (núcleo de estágio), que, de forma organizada, conseguiu dar suporte a qualquer que fosse a escolha do aluno.

¹⁹ in Artigo “O AUTO-CONHECIMENTO E AUTO-REPRESENTAÇÃO ATRAVÉS DAS ARTES VISUAIS” (anexo XVIII)



Imagem 25: Exemplos de trabalhos dos alunos “Eu no teu olhar”

3.2.4. Exposição – *Artes, para que vos quero?*

A última actividade realizada com esta turma correspondeu à exposição: “Artes, para que vos quero?” (anexo XVIII) concretizada na Junta de Freguesia de Esmoriz. Sendo o objectivo desta mostra a toda a comunidade, dar visibilidade aos trabalhos dos alunos, numa consciência de escola aberta e de partilha de saberes. Fomentando a auto-estima e o indivíduo como um todo e não como uma soma de partes.

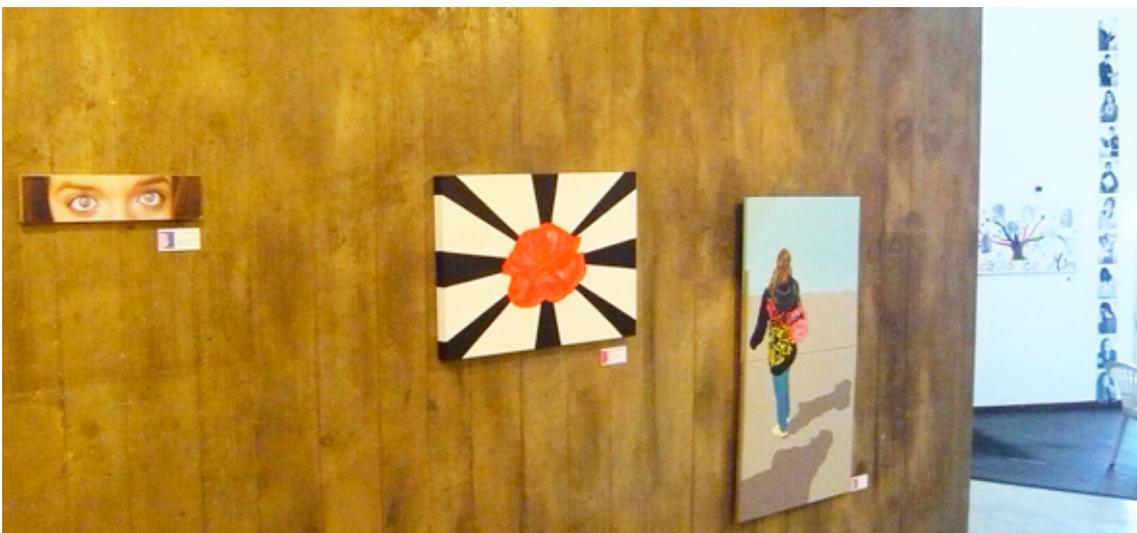


Imagem 26: Exposição – *Artes, para que vos quero?*

3.3. Proposta de trabalho – 12.º ano

O estudo realizado com a turma do 12.º ano decorreu durante todo o ano lectivo (planificação no anexo XXIV) e pretendeu para além de adquirir novas competências nos alunos inerentes ao currículo, fomentar a cooperação entre pares (tema recorrente nas reuniões de conselho de turma), a auto-estima, a autonomia e a reflexão.

Sendo a disciplina constituída por módulos e pretendendo-se um ensino prático e dinâmico, as actividades eram sugeridas no início do módulo em forma de projecto e o aluno de forma autónoma respondia à problemática, podendo solicitar a ajuda do professor em qualquer momento, sendo o professor um orientador e não um condicionador ou transmissor de informação.

Estes alunos, no final do ano, frequentaram a sua formação em contexto de trabalho numa empresa do concelho e nessa fase deverão ser o mais autónomos possíveis.

E foi neste ambiente construtivista que foram concretizados todos os projectos ao longo do ano. No primeiro período, à semelhança do que aconteceu no nono ano, os alunos trabalharam essencialmente em conjunto.

3.3.1. Módulo “Tecnologias Audiovisuais” - Realização de um Site e Blog de Turma *Vem Conhecer*

Numa primeira fase, os alunos foram convidados a realizar um site de turma e, para a sua concretização, divididos em pequenos grupos de trabalho. Foram eles próprios, o que não se verificou nos outros anos, que escolheram a sua configuração e objectivos.

Esta turma candidatou-se à Associação de Estudantes da Escola e lançou o desafio, através do site, aos colegas de outros anos, para os virem conhecer.

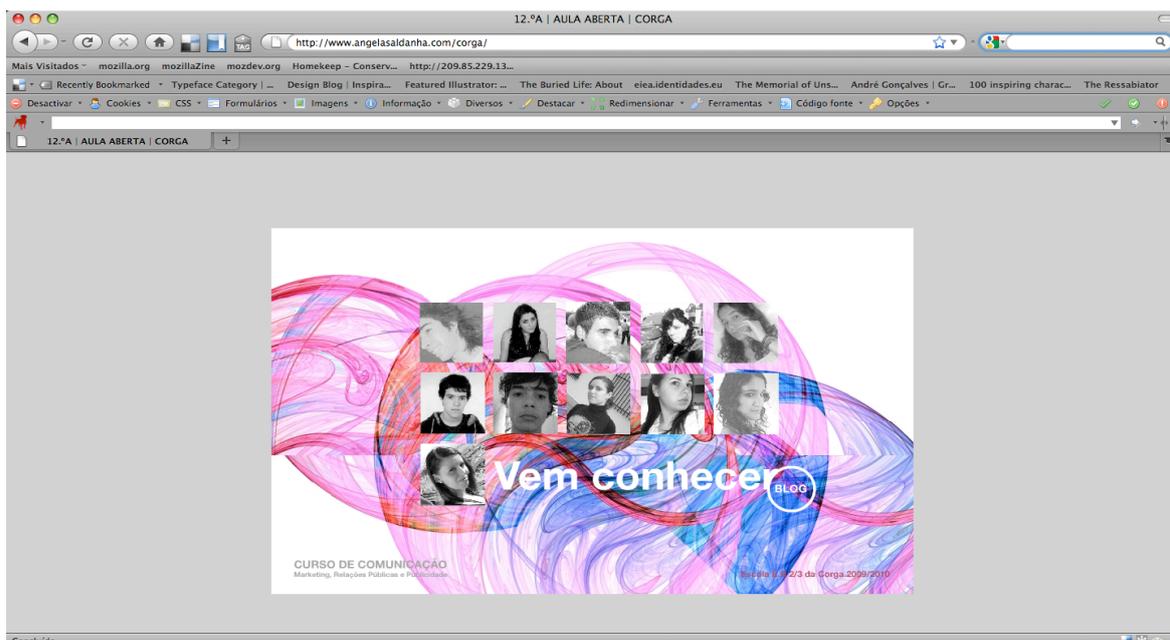


Imagem 27: Página inicial do site da turma – *Vem Conhecer*

Todo o site foi realizado com grande profissionalismo e responde aos conteúdos programáticos do currículo. Para o construir foram realizadas pesquisas, tratamentos de imagem, *layouts*, estudos de cor e de forma, estudos de fontes tipográficas para ecrã, pesquisa de músicas de identificação da turma, etc.

“With work becoming increasingly digital, providing a common format for text, graphics, sound and video, the portfolio model can be extended to more disciplines and purposes.”
(in Electronic Portfolio White Paper²⁰, 2003)

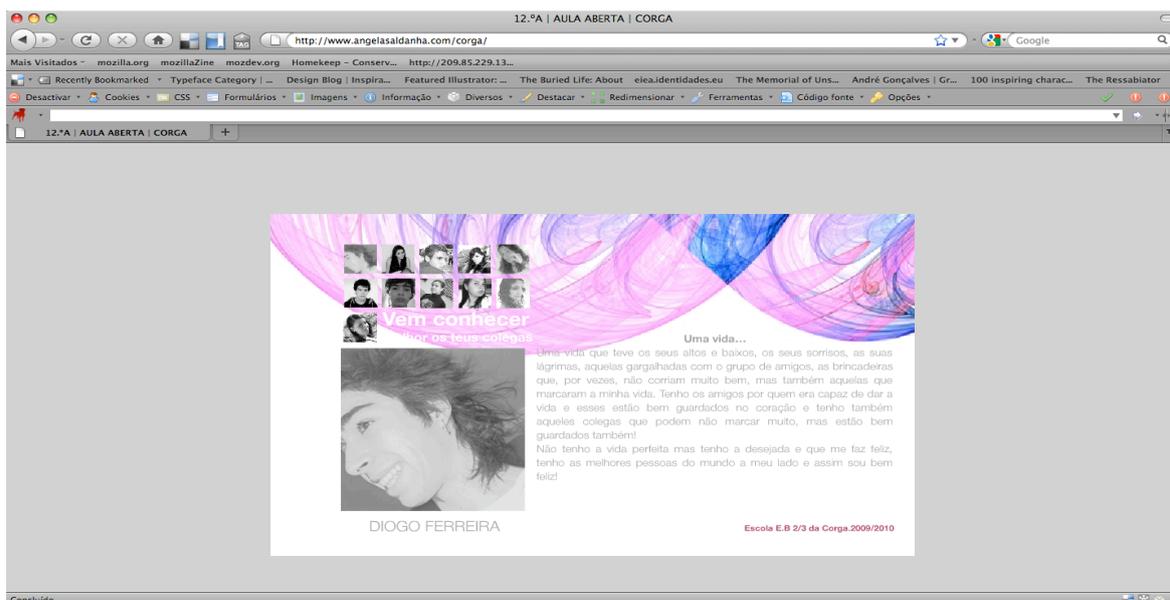


Imagem 28: Página de apresentação dos alunos da turma – *Vem Conhecer*

²⁰ in <http://eportconsortium.org>, consultado a 10 de Abril de 2010 às 11:25

Também neste site os alunos abrangeram um blog, que pretendia ser o Diário de Bordo da disciplina (constituindo-se a principal fonte de dados para o estudo que apresentamos no capítulo dois), de forma individual e colectiva, onde a partilha de experiências, de conhecimentos, era o eixo de discussão. “Like a traditional portfolio, teachers, mentors, colleagues and friends can be invited to review and comment on work” (in Electronic Portfolio White Paper²¹, 2003) podendo o aluno em qualquer espaço geográfico escrever ou aceder ao blog.

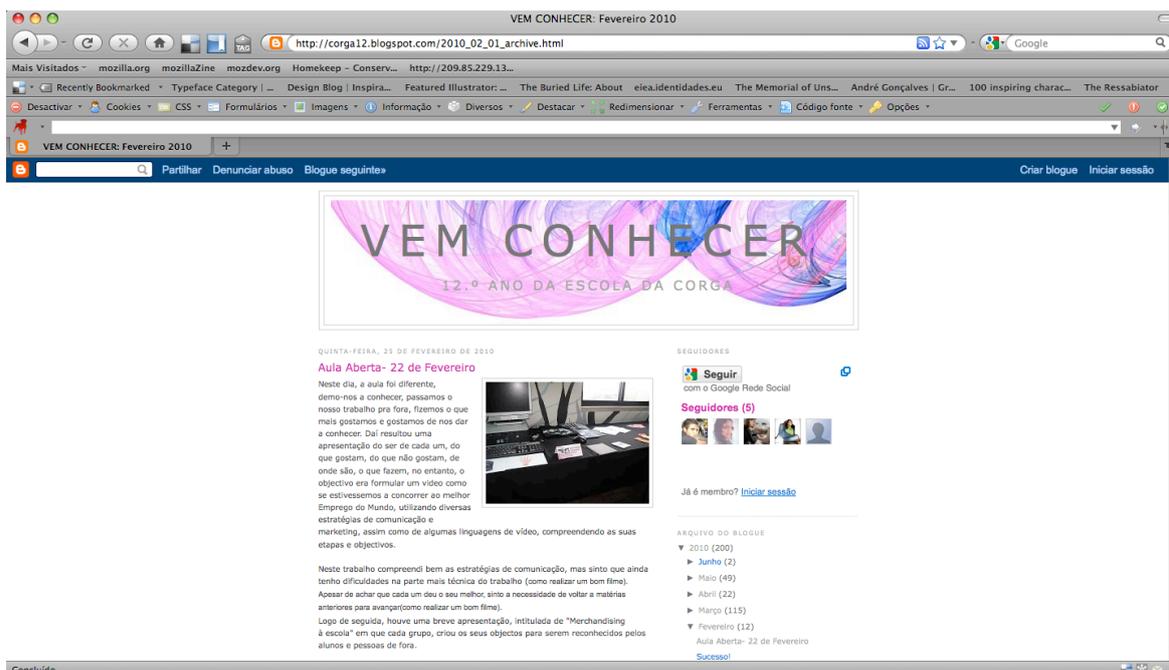


Imagem 29: Página do blog da turma – *Vem Conhecer (blog)*

Gomes (in *Costa & Laranjeiro*²², 2008: 18), refere: “Technological evolution has come to create alternative forms of constructing portfolios, such as digital development. However, this does not simply amount to an updated or enriched technological version of the paper portfolios. Nor does it merely refer to overcoming limitations associated with the “paper” version which, since they are not of a pedagogical nature, restrict the full use of some of the most important characteristics of portfolios, in educational terms. “

3.3.2. Módulo “Desenho Gráfico II”

3.3.2.1. *(Re)Decorar a Escola*

Depois deste primeiro trabalho, inserido no Módulo “Tecnologias Audiovisuais”, que viria a ser usado longitudinalmente ao longo do ano, os alunos foram convidados a participar

²¹ in <http://eportconsortium.org>, consultado a 10 de Abril de 2010 às 11:25

²² in <http://www.profsintra.org>, consultado em 10 de Abril de 2010 às 11:00

na decoração da escola para a época natalícia, iniciando o Módulo “Desenho Gráfico II”. Neste modulo é pretendido que os alunos saibam representar e desenhar elementos de comunicação, utilizando o desenho de síntese, símbolos, marcas e logótipos.

Iniciado o debate sobre o tema, a turma decidiu, numa primeira fase trabalhar em grupos de pesquisa e trabalho individual e numa segunda fase, trabalhar integrando toda a turma.

O tema escolhido foi a reciclagem – “(re)Decorar a Escola”.

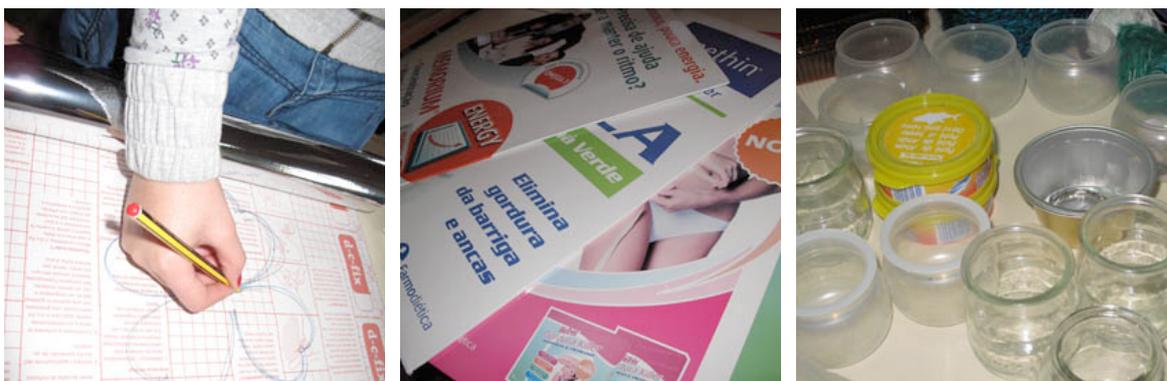


Imagem 30: Desenho de síntese e material para reciclar



Imagem 31: Construção de símbolos



Imagem 32: Resultados Finais dos trabalhos de (Re)Decoração da Escola

3.3.2.2. Criação de logótipo

Finalizada a época natalícia e ainda no Módulo “Desenho Gráfico II”, é pedido aos alunos que criem um logótipo de si mesmos numa atitude reflexiva e de síntese. Numa consciência de um Eu único e irreproduzível, alterando os paradigmas utilizados no ensino secundário, pois como refere Lowenfeld & Brittain (1980: 250) “Los programas secundarios están geralmente planeados de forma tal que dejan muy poco tiempo para la contemplación, y muy poço tiempo para que el joven se enfrente consigo mismo.”



Imagem 33: Exemplo de logótipo

3.3.3. Módulo “Produção Gráfica” - *Campanha publicitária para a escola*

No módulo seguinte, “Produção Gráfica”, pretende-se identificar a área de produção de um trabalho gráfico, elaborando-se dossiers em que constem os conceitos, pesquisas, esboços, maquetes de projectos gráficos.

Foi proposto a esta turma que realizasse, em grupos, depois de dada a matéria teórica, uma campanha publicitária para a escola (interdisciplinaridade com a disciplina de Comunicação Publicitária e Criatividade).

As respostas foram várias, desde cartazes e vídeos a publicitar a escola, campanhas de marketing para os alunos do 9.º ano se inscreverem nos cursos profissionais da escola, até propostas de campanhas para rádio e imprensa.

Ainda neste modulo e finalizado o projecto anterior, foi pedido que projectassem, também em grupo, produtos de *Merchandising* para promoção da escola.



Imagem 34: Resultados finais dos produtos realizados pelos alunos para a divulgação da Escola

Todos os trabalhos foram realizados com muito afincio, suscitando a ideia na turma de se realizar uma mostra formal dos mesmos a toda a comunidade educativa, a qual se viria a realizar com alguma rapidez.

3.3.4. Módulo “Produção Audiovisual” - *Candidatura ao melhor emprego do mundo*

Iniciado o módulo Produção Audiovisual, os alunos foram convidados a realizar um filme pessoal, para se candidatarem ao melhor emprego do mundo. O que se constituiu um bom exemplo de reflexão e consciencialização do Eu e do que este Eu quer mostrar aos outros.

Concluído este módulo e lançado novamente o mote de uma aula aberta de mostra de trabalhos realizados pela turma, os alunos começaram a sua divulgação, com cartazes, *flyers*, convites, etc.

3.3.5. Aula Aberta – *Vem Conhecer*

Esta aula aberta serviria também para os alunos testarem a sua capacidade de persuasão e comunicação para com desconhecidos e perante um júri (o Director da Escola, o Director do Curso, a Directora de Turma, uma Designer, uma Pintora e um

Escultor, convidados) que iria escolher o melhor trabalho de grupo referente aos produtos de *merchandising* para divulgação da escola e o melhor trabalho individual de candidatura ao melhor emprego do mundo.



Imagem 35: Divulgação da Aula Aberta – “Vem Conhecer”

3.3.6. Módulo “Oficina Gráfica” – *Feira do Livro*

O módulo “Oficina Gráfica” aparece logo após a aula aberta com a aprendizagem de técnicas de impressão e a criação de uma linogravura de turma, que servia de divisa para a animação da Feira do Livro que se iria realizar na escola.

Assim, para esta Feira do Livro, os alunos decidiram preparar um “Flash Mob” e um carimbo, sendo técnicas recentes de publicidade e de interação com o público.



Imagem 36: Feira do Livro

3.3.6.1. Visitas Guiadas à escola

Ainda com referência à Feira do Livro, os alunos organizaram um dia de visitas guiadas aos alunos do 4.º ano, de escolas limítrofes, para divulgação da escola, dado que estes para o ano terão a possibilidade de escolher esta escola como sua. Para estes foram criados folhetos (dirigidos aos pais) e *gifts* (balões, doces, etc) de forma a motivar a sua vinda para esta escola.

Pois, deveremos (professores) criar, como refere Eça (2004A: 2), “uma oferta de aprendizagem que ultrapassa os contextos escolares, indo de encontro às comunidades e para além disso”.

3.3.7. Módulo “Projecto Gráfico”

3.3.7.1. Criação de Personagem de Animação

No último módulo a ser leccionado, “Projecto Gráfico”, os alunos individualmente tiveram de usar uma fotografia sua e usando a linguagem vectorial, criar uma personagem de animação.



Imagem 37: Exemplo de Imagem Vectorial

3.3.7.2. Criação manual de Cartazes

Finalizado este trabalho os alunos tiveram de realizar três cartazes, de construção manual, usando a fotografia, objectos de interesse e o alfabeto. Deste modo os alunos tomaram consciência do processo criativo de um cartaz, das suas configurações e recursos técnicos, essenciais na construção de qualquer projecto gráfico criativo.



Imagem 38: Exemplos de Cartazes Manuais

3.3.8. Formação em Contexto de Trabalho

Logo após à conclusão do módulo, os alunos foram direccionados para o mercado de trabalho e realizaram a sua Formação em Contexto de Trabalho até ao final do ano, enviando por e-mail ou escrevendo no blog reflexões do momento de aprendizagem em que se encontravam (analisadas no capítulo três).

É ainda importante referir que, durante o ano, foram realizadas várias visitas de estudo, alargando horizontes e a cultura, principalmente a visual dos alunos, numa forma de aprender diferente, mas muitas vezes, muito mais enriquecedora.

Capítulo 3 – *Análise e Interpretação de Dados*

1. nos *Portfolios Reflexivos*

Como já foi referido, este trabalho não pretende uma análise exaustiva e metódica sobre os documentos analisados, nem uma análise individual sobre cada *portfolio*, revelando as características inerentes a cada aluno.

Pretende-se, fazer emergir palavras-chave, da análise realizada aos textos que se encontram no *portfolio* do aluno, caracterizadoras de um grupo de alunos (8.º ano/ 9.º ano/ 12.º ano).

Assim, depois de uma análise da palavra escrita dos alunos, são revelados os pontos mais vezes anunciados, com exemplos textuais mais significativos.

As três categorias inerentes ao aluno, aqui citadas como basilares de todo o estudo (**aspectos pessoais, aspectos informativos e projecto de vida**), pretendem contribuir para uma análise mais clara dos textos dos alunos, não sendo características totalmente distintas umas das outras, mas tocando-se sempre em alguma instância.

Deste modo, alguns exemplos citados podem-se mover de categoria para categoria, pois apresentam características de duas ou mesmo das três categorias. Mas, de forma a tornar esta análise o mais honesta possível, partiu-se da premissa que cada exemplo deve ser inserido no campo que mais sentido lhe confere.

Importa também referir que se tenta dar inferência em todas as categorias às competências essenciais dos documentos inerentes aos graus de ensino (“*Apresentação do Programa POPH*” (2007) e “*Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*” (2001), do Ministério de Educação), nomeadamente às que devem ser adquiridas na disciplina de Educação Visual (3.º Ciclo do Ensino Básico): ***Fruição-Contemplação, Produção-Criação, Reflexão-Interpretação***, e às adquiridas na disciplina de Comunicação Gráfica e Audiovisual (Ensino Secundário): ***Aprender a Ser, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer e Aprender a Viver Juntos***.

1.1. **Análise e interpretação das narrativas biográficas – aspectos pessoais**

O aluno não vive em vácuo, é fruto de um meio, de uma história.

Construir aprendizagem com significado, é também (re)construir histórias de vida, contextualizar actores e compreender narrativas.

O indivíduo procura o que lhe é próximo, aquilo que tem sentido para si e acima de tudo, aquilo que o mais profundo do seu ser reclama.

Numa aprendizagem colaborativa, o professor não pode contribuir para a aprendizagem do aluno, sem este lhe dar um pouco de si, sem este compreender o seu caminho (passado-presente-futuro), numa contribuição para uma dinâmica de ensino-aprendizagem sustentada, de um Eu para um Tu, único e com uma narrativa própria.

O aluno revela aspectos pessoais em tudo que encerra. Na forma de estar, nos trabalhos, nos exemplos, nas conversas, nas justificações, numa busca incansável por tornar próximo, aquilo que outrora parecia distante.

1.1.1. 8.º ano

No pequeno estudo realizado no 8.º ano, as narrativas biográficas foram as que emergiram, nos *portfolios*, com maior significância, revelando as características de cada aluno, formas de estar, passatempos, gostos:

“Boas, chamo-me (A) e tenho 14 anos, adoro jogar computador, por exemplo: CS, e Lineage II. Não curto a escola, só gosto dos meus amigos, as aulas são uma seca. Curto bué o verão porque ta calor e posso ir sair com os meus amigos.

**Princípio da
Pessoalidade**

**Utilização de
Linguagem
Específica**

Rio-me bué com os meus amigos mas irrito-me também.

**Revelação de
Experiências**

Adoro comer francesinhas, e beber sumos, algumas bebidas mais fortes mas nem todas sabem bem.”

“Olá chamo-me (B), tenho 13 anos. Nasci a 15-06-1996

**Referências às
Relações
Interpessoais**

Adoro os meus amigos, gosto de sair.

A minha comida favorita é cachorro.

**Revelação de
características
Pessoais**

O meu animal favorito é o gato. Adoro animais!”

Mas, parece ser possível compreender que o contexto dos trabalhos realizados nas aulas de Educação Visual, ligados à auto-representação e representação colectiva, ajudam os alunos a reflectir sobre si, usando referências constantes ao Eu, não só na justificação do processo criativo como em textos livres, numa busca pelo conhecimento da sua personalidade:

“Às vezes sou tímida”

**Princípio da
Pessoalidade**

“Eu sou confiante, será por isso que gosto de musica Pop/Rock?”

Questionamento

“Sou muito agressiva e às vezes sou teimosa, gostava de mudar.” **Princípio da Transformabilidade**

“Eu sou extrovertido, sempre alegre, até em momentos tristes, gozão, viciado em jogos e teimoso.” **Revelação de Características pessoais**

“Eu sou simpática, extrovertida, teimosa, enervo-me com facilidade, não gosto que me chateiem muito.” **Reflexividade Crítica**

“Sou perfeccionista e gostava que este trabalho ficasse perfeito.” **Princípio da Auto-implicação**
Produção-Criação

“Sou paciente, adoro dormir, adoro comer, adoro rir e adoro extremamente música.” **Uso da Hipérbole para intensificar gostos**

Talvez se poderá salientar também, pela referência sistemática, a importância das relações interpessoais para estes alunos:

“O que não posso deixar são os amigos, eu adoro-os.” **Consciência da importância dos outros**

“Adoro os meus amigos, gosto de sair.” **Princípio da Pessoaalidade**

“Não gosto de pessoas cínicas, porque já me magoaram.” **Revelação de Experiências**

“Os meus amigos estavam fantásticos.” **Colegas de turma = amigos**

“Reparei que dou mais valor às acções do que às palavras.” **Princípio da Consciencialização**

Quando questionados sobre as emoções e sentimentos sentidos na concretização dos projectos ao longo deste período, podemos ver um foco de atenção e revelação de aspectos pessoais, nos trabalhos intitulados: *Como me vejo no espelho?* (sessão fotográfica) e criação do documentário – *O que quero que tu saibas...*:

“Senti ansiedade, mas com o decorrer das aulas, senti-me mais relaxada, **porque todos fizeram o mesmo.**”

**Consciência da
Importância
dos outros**

“Vergonha mas ao mesmo tempo alegria porque **pude mostrar à minha família as fotografias.**”

**Revelação de
Experiências**

“Senti-me normal, **estou habituado a tirar fotografias.**”

**Reflexão-
Interpretação**

“Ao ser observado sinto-me um bocado envergonhado. **Acontece-me sempre** quando alguém me tenta tirar fotografias ou filmar. Mesmo nas férias com a minha mãe.”

“Eu senti ansiedade mas ao meu tempo **sinto alegria por ter um portfolio e poder escrever em vez de falar.**”

**Referência ao
Portfolio**

“Senti vergonha, **mas senti-me muito bem a tirar fotos e a ser filmado.**”

**Princípio da
Consciencialização**

“Ansiedade, Vergonha de tirar fotos, **Alegria de as ver.**”

**Fruição-
Contemplanção**

Ainda sobre os projectos realizados os alunos parecem revelar com alguma sinceridade aquilo que pensam sobre os trabalhos, apesar de anunciarem dificuldade em escreve-lo:

“**Não sei o que dizer**, estou surpreendida. Gostei muito dos trabalhos que fizemos, estiveram todos muito bem.”

**Dificuldade em
exteriorizar
pensamentos**

“Todos estiveram muito bem.
Não sei o que escrever mais.”

**Reflexão-
Interpretação**

“O Filme esta divertido e interessante, **tirando eu que estava envergonhada.**”

**Princípio da
Pessoalidade**

“Gostei.”

**Tomada de
posições sem
justificar**

“Não gostei nada.”

“Achei piada a todos os filmes **devíamos de ter feito** menos barulho enquanto os nossos colegas estavam a ser filmados.”

Princípio da
Consciencialização

“Curti o filme, provocou vários risos.

Foi fixe ver os textos dos meus amigos, foi engraçado.”

Importância da
partilha

“As fotografias estavam muito engraçadas, **fizeram-me lembrar as fotografias dos meus pais, a preto e branco. Costumava vê-las em casa dos meus avós.**”

Histórias de vida

1.1.2. 9.º ano

Esta turma realizou o *portfolio* durante todo o ano lectivo e podemos ver a sua referência sistemática aos Aspectos Pessoais, principalmente ao que diz respeito à turma e às suas relações, nomeadamente no ambiente vivido na sala de aula. Estas menções constantes à turma logo no início do ano, talvez possam ser justificadas pelos primeiros trabalhos realizados em conjunto (Blog e Fábrica do Pai-Natal) e a necessidade de se contextualizarem perante os professores novos que os conheceram só este ano:

“A minha turma pode não ser perfeita mas pode-se dizer que é uma **turma maravilhosa** principalmente quando todos **nos unimos** nos bons e nos maus momentos e nos ajudamos uns aos outros. É certo que às vezes discutimos mas também **quem não discute?** Mas é certo que quando discutimos e nos chateamos, **ouvimos muito a nossa segunda mãe** que é a nossa Directora de turma porque apesar de tudo **ela é como se fosse da turma** e esteve sempre connosco desde o principio e é **graças a ela** que hoje somos uma turma unida e nada nos mete a baixo.”

Princípio da
Consciencialização

Consciência da
importância dos
Outros

Questionamento

Professora como
Igual

Reflexividade
Crítica

“A minha turma **é a melhor!**

Estamos sempre bem dispostos, somos todos amigos, gostamos de nos divertir, somos simpáticos (quase todos).... **é a melhor**”

Necessidade de
Comparação

“Foi a **melhor turma que eu tive**, turma unida, amiga.

Passei grandes e divertidos momentos com esta turma nas visitas de estudo, nos intervalos, as discussões nas aulas de Ed. Física são do

Discrição
exaustiva da
Turma

melhor.”

Revelação de Experiências

“A minha turma às vezes enjoa-me, ora estamos muito amigos e queridos e fofinhos, ora estamos todos a dizer mal uns dos outros. Vá, digamos que somos uma turma instável!”

Princípio da Auto-implicação

Princípio da Pessoaalidade

Outra referência constante nos *portfolios* desta turma, centra-se nas visitas ao exterior, nas suas vivências e características, podendo revelar, o gosto especial por este tipo de actividades:

“Tivemos uma viagem divertida e ficamos bem vistos por sermos a primeira escola a chegar ao local. Divertimo-nos bastante, pois fomos de comboio (ida) e de carro (até à escola), algo que não fazemos habitualmente, e todos juntos.”

Princípio da Consciencialização

As características pessoais, as suas experiências, emoções, sentimentos, também são reveladas, revelando possivelmente, alguma liberdade para escrever sobre si, anunciando narrativas que não se sentiram à vontade de transmitir de outra forma:

“Eu não fui à aula, mas esta aula pelo que me dizem foi muito divertida.

Princípio da Pessoaalidade

Apesar de ter tido a oportunidade de realizar esta actividade, tive vergonha, não me sinto à vontade.”

Revelação de Características Pessoais

“Sou uma adolescente normal com muitos amigos e sonhos...”

Consciência da Importância dos Outros

“Sou arrogante, estúpida (quando quero), apaixonada, curiosa.”

“Antes, eu passava o tempo a brincar com a minha irmã, alegre e brincalhona.”

Histórias de Vida

Também nos seus textos, podemos visualizar muitas alusões a colegas particulares da turma e amigos exteriores à escola, com as quais podemos entender a importância dada às relações interpessoais:

“... esta miúda é divertida, totó, sincera, não tem problemas

Princípio do Efeito Multiplicador da Diversidade

nenhuns em dizer o que sente nem o que pensa.”

*“... a (A) é tímida, ingénua, querida, e alegre (quando familiarizada com o espaço). Estudiosa, um pouco fechada, introvertida, divertida (em certos momentos), **mas ainda ingénua.**”*

Princípio do Inacabamento

1.1.3. 12.º ano

O *Portfolio* Reflexivo dos alunos do 12.ºano, foi realizado durante todo o ano lectivo e a maior parte das suas reflexões surgem no blog, criado no início do ano, podendo revelar um certo à vontade para dizer as coisas de forma aberta, uma necessidade de divulgar para o exterior ou a facilidade de acesso à plataforma.

Deste modo, existiu um intercâmbio e partilha de opiniões, mostrando-se um espaço de conversa, onde todos (comunidade em geral) podiam construir e ajudar a construir aprendizagem. Como podemos ver nestas citações:

*“Já agora **se alguém** nos disponibilizar um carro de gelados, agradecemos!!
Beijocas gente boa”*

Interacções entre pares

Importância das Relações Interpessoais

*“Ahh pois é (A), **é para dares valor AHAHAH!**”*

Importância da Partilha

*“**Concordo** com a (A). Boa Sorte a todos :)”*

Princípio do Efeito Multiplicador da Diversidade

*“Ora, **alguém me explique** como é que é possível acreditar no nosso sistema, quando estamos a ser geridos por pessoas sem o mínimo de consciência daquilo que fazem, e a palavra ética e honestidade é uma característica que não nos pertence desde há muitos anos?”*

Questionamento

Aprender a Ser

A consciência do final de uma etapa é também descrita diversas vezes, como lembrança do passado, partilha de sentimentos e projecções no futuro:

*“**Irei ter** muitas saudades deste pessoal e **espero** que todos os anos possamos marcar um jantar ou um **encontro para lembrar** todas as nossas asneiras, tristezas e alegrias destes três anos.”*

Princípio da Consciencialização

“... porque **amizade é amizade** e não me acredito que haja gente que pense que depois do estágio tudo acabou, é ser cruel demais. Espero que sejam felizes e que façam por isso, porque a felicidade nem sempre nos aparece nas mãos. **Sigam o vosso coração**, e não se fechem em sentimentos.
Espero que consigam realizar todos os objectivos.
Felicidades e **ainda nos vemos por aí... Nada acaba assim...**”

Importância das
Relações
Interpessoais

Princípio do
Inacabamento

Partilha

Aprender a Viver
Juntos

Projectão para o
Futuro

E talvez se possa também visualizar alguma ponderação e maturidade quanto às diversas formas de aprender, podendo revelar consciência de todas as formas de obter conhecimento, como refere este aluno:

“Porque **até os momentos menos bons servem para aprender, para crescermos...**”

Princípio da
Consciencialização

É interessante notar a constante partilha, de uma forma aberta e reflexiva, revelando sentimentos, histórias de vida e confiança no grupo.

“**Para sermos os melhores e os escolhidos** devemos tentar ser, sempre, mais original que o outro e mais criativo. Para isso temos de estar **sempre a aprender**. Não copiar as ideias que vemos ou simplesmente seguir a mesma ideia só porque disseram que estava bem, **devemos dar o nosso toque pessoal e originar uma ideia** ainda melhor e diferente do habitual, até porque, **quem é diferente é valorizado por isso mesmo.**”

Partilha

Revelação de
Confiança

“**Constipada... ;(**

Espirros, pingos do nariz, frio, garganta inflamada, sim, é isto que tenho, e desde Quarta feira à noite quando mal chegamos de Salamanca. Estes sintomas não demoraram aparecer. Hoje, já estou um pouco melhor, mas com tosse. **(Estou à espera que isto passe...**”

Princípio da
Consciencialização

“A cada dia que passa sinto ainda mais vergonha e nojo, de ser cidadão português, pois sinto que eu e como a maioria do nosso povo, não se identifica com este tipo de ser humanos que nunca souberam gerir o nosso país que é tão pequeno, mas a incompetência do sistema ultrapassa tudo e coloca a nossa pátria que outrora fora Grande, manchada.

Vamos mudar o rumo da nossa sociedade e voltarmos a ter a glória merecida que tivemos no século XV e XVI com os descobrimentos, porque hoje com toda a união do povo, podemos mudar o rumo da nossa história.”

Aprender a Ser

**Princípio da
Pessoalidade**

**Princípio da Auto-
Implicação**

1.2. Análise e interpretação das reflexões sobre as experiências de aprendizagem – aspectos informativos

O *portfolio* reflexivo do aluno informa àquele que o vê, a evolução, os trabalhos realizados no âmbito de uma disciplina e acima de tudo a reflexão do aluno, sobre estes.

A palavra escrita, estudada neste trabalho, torna-se na linguagem por excelência, reconhecida por todos e que obriga ao distanciamento, pois “Escrever envolve uma reflexão textual no sentido de uma separação e confronto de nós próprios com o que sabemos, distanciando-nos do mundo, descontextualizando as nossas preocupações da acção imediata, abstraindo e objectificando os entendimentos vividos que fazemos dos nossos envolvimentos concretos, e tudo isto para agora nos reunir ao que sabemos, aproximando-nos das relações e situações que vivemos no mundo, fazendo do pensamento uma praxis mais prudente, e concretizando e subjectivando na acção prática um entendimento mais aprofundado.” Van Manen (1990: 129)

Os alunos ao longo do seu *portfolio* revelam as diversas experiências de aprendizagem, não só de forma documental, mas também anunciam as suas aprendizagens pessoais e os momentos mais significativos, que produziram marcas lembradas.

Esta reflexão ajuda ao professor, ao aluno e ao meio, compreender como este aprende, o que lhe interessa aprender, se as mensagens foram bem transmitidas, numa avaliação constante das aulas, do professor e do aluno.

1.2.1. 8.º ano

Neste ano lectivo, as experiências de aprendizagem aparecem constantemente em forma documental, como se houvesse ma necessidade de escrever aquilo que foi realizado de forma metódica:

“Hoje aprendi a fazer um portfolio e como se distingue um portfolio de um dossier.”

**Princípio da
Consciencialização**

“No inicio da aula, a professora apresentou-nos um fotógrafo. A sala estava diferente, cheia de materiais de fotografia.

**Princípio da
Pessoalidade**

*O fotógrafo **explicou** algumas ferramentas: os flashes, as sombrinhas, a máquina fotográfica...*

**Necessidade de
Enumeração**

De seguida cada um tirou fotografias e acabou a aula.”

**Fruição-
Contemplação**

*“Hoje **tivemos a construir** o jornal da escola, com notícias e fotografias que as outras turmas nos deram.”*

Produção-Criação

A palavra “Aprendi”, surge constantemente nas reflexões, podendo revelar que o aluno tem a noção da sua aprendizagem e de como esta é construída ou que é objectivo do meio escolar a aprendizagem:

*“Hoje aprendi a conhecer-me melhor e a organizar-me. **Também aprendi a conhecer os outros mais, não pelo rosto mas sim pela personalidade.**”*

**Princípio da
Pessoalidade**

**Reflexão-
Interpretação**

*“Gostei de falar dos outros, de mim e **aprender mais.**”*

**Princípio da
Consciencialização**

*“Eu gostei muito desta aula porque **aprendi coisas novas.**”*

*“**Gostei de saber coisas que não sabia de mim.**”*

Outra característica que também deve ser mencionada neste estudo, devido à sua notoriedade nas reflexões, é a necessidade dos alunos revelarem o seu gosto pessoal, como elemento essencial para a aprendizagem:

<i>“Gosto de disciplinas sem muita teoria, pois com a prática percebo melhor.”</i>	Princípio da Consciencialização
<i>“Gostei de falar dos outros, de mim e aprender mais.”</i>	Revelação de Experiências
<i>“Gostei de conhecer um pouco mais o que os meus amigos pensam de mim e a importância de um portfolio.”</i>	Partilha de gostos
<i>“O que menos gostei foi de fazer o meu retrato, não gosto de estar parado a desenhar.”</i>	Princípio da Auto-Implicação
<i>“Sinto-me relaxada agora que fiz tudo.”</i>	Princípio da Pessoalidade
	Reflexão-Interpretação

1.2.2. 9.º ano

Um dos eixos estruturantes das competências que os alunos do 3.ºCiclo devem adquirir na disciplina de Educação Visual é o binário Fruição-Contemplanção, o qual se centra no reconhecimento de formas artísticas, identificando as diferentes manifestações das Artes Visuais.

É interessante como a turma do 9.º ano, parece ter adquirido as competências deste eixo estruturante, referenciando artistas e colocando-se no lugar deste, com alguma facilidade.

<i>“É um grande artista, quem sabe até de rua, faz trabalhos maravilhosos mas não dá a cara devido a alguns medos.”</i>	Fruição-Contemplanção
<i>“Sou um pintor muito excêntrico Com a minha própria visão E mostro aos outros o que sou.”</i>	Facilidade em Falar de obras/artistas
<i>“Mas ainda assim consegui aprender o quanto um artista “vive” a sua obra, de corpo e alma.”</i>	Princípio da Pessoalidade
	Princípio da Consciencialização

Também na palavra escrita destes alunos, podemos ver algumas referências às produções realizadas nas aulas e à consciência da sua criação:

*“Naquele dia foi uma aula divertida que até **nos ajudou a nos conhecer um pouco melhor, quer por dentro ou por fora, fizemos brincadeiras e o resultado até foi bom porque ficaram fotos giras às quais as pessoas vão poder ver e tirar conclusões de como é a rapariga da fotografia, admito que ao principio estava com vergonha mas depois reparei que não valia a pena e expressei-me um pouco mais.**”*

**Princípio da Auto-
Implicação**

Produção-Criação

**Princípio da
Consciencialização**

**Princípio da
Transformabilidade**

**Projecção para o
Futuro**

*“Senti alguma vergonha e até algum receio, talvez por não saber bem o que fazer em frente à câmara, mas acho que foi uma boa **experiencia pois conseguimos libertar-nos, de certa forma, e mostrar aquilo que fomos, que somos e que esperamos um dia vir a ser.**”*

**Reflexividade
Crítica**

*“**O mundo está nas nossas mãos.
Reflecte o que está à nossa volta.**”*

É de salientar, também, o esforço de dar significado às produções e às tarefas das aulas.

*“É um quadro que **representa a vida de uma pessoa.**”*

**Reflexão-
Interpretação**

*“... na aula passada, **ao ver as nossas fotografias, foi muito interessante conseguimos perceber mais ou menos, o que é que as pessoas eram, o que querem ser. Foi muito interessante escrever sobre um quadro, é um pouco difícil, mas é divertido.**”*

**Princípio da Auto-
Implicação**

1.2.3. 12.º ano

As competências gerais, a adquirir no curso que os alunos do 12.º ano terminam, centram-se, como já foi referido em quatro grandes pilares: *Aprender a Ser, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer e Aprender a Viver Juntos.*

Quando analisados a palavra escrita dos *portfolios* reflexivos dos alunos, podemos reparar que estas competências eram notórias e aliadas às experiências de aprendizagem, às práticas, às reflexões sobre aulas, sobre os trabalhos e assim aos aspectos informativos.

O Aprender a Ser (umas das competências essenciais a adquirir por estes alunos), implica desenvolver as potencialidades individuais, englobando as várias dimensões essenciais da pessoa, em toda a sua complexidade e magnificência. Sendo necessário para a sua ampliação uma reflexividade crítica e uma Auto-Implicação em tudo aquilo que os rodeia, patente nas seguintes menções:

*“O filme que vimos na aula é de facto um **filme que faz reflectir e pensar... faz-nos ver que devemos ver o limite das coisas...***

Reflexividade Crítica

*Não deixar a loucura e o "jogo" **se apoderar de nós, para que não estrague a nossa vida...***

Princípio da Auto-Implicação

*“Após um dia **na empresa**, onde fui muito bem recebida e tenho pessoas para me ajudar em tudo o que precisar, **sinto-me feliz**, porque **vai me abrir outras portas** e é sempre bom trabalharmos e estarmos por dentro destas ditas grandes empresas... Apesar das saudades já apertarem dos colegas de turma, das risadas e do mau humor de alguns, é um balanço positivo, mas **ainda há muito que suar na camisa.***

Princípio da Pessoalidade

Projecções para o Futuro

Aprender a Ser

*“Neste trabalho **compreendi bem as estratégias de comunicação**, mas sinto que ainda **tenho dificuldades** na parte mais técnica do trabalho (como realizar um bom filme). Apesar de achar que cada um deu o seu melhor, **sinto a necessidade** de voltar a matérias anteriores para avançar (como realizar um bom filme).”*

Princípio do Inacabamento

Aprender a Conhecer, surge da reflexão do que fiz, do que quero fazer e do que quereirei fazer. Partindo sempre de uma necessidade que precisa de ser satisfeita, numa ideologia construtivista, em que o indivíduo constrói o seu próprio conhecimento de forma consciente e madura.

Esta competência vai sendo revelada nos *Portfolios Reflexivos*, não só pelas pesquisas individuais de cada um, revelando os interesses e meios de acção, com os trabalhos realizados, mas também pelo que escrevem sobre as experiências vividas no dia-a-dia:

*“Saio daqui **consciente** que fiz um esforço para conseguir os meus objectivos e por isso **valeu a pena lutar** estes três anos.”*

Aprender a Conhecer

“Ler é o universo de letras e é entre vogais e consoantes que nascem e renascem conhecimentos, sentidos e sentimentos, crescimentos e aprendizagens.

Aprender a Conhecer

Palavras que tanto animam como entristecem, tanto doem como animam. São palavras de apoio, de aceitação, de confiança ou credibilidade que nos elevam ao mais completo equilíbrio.

Princípio da Auto-Implicação

Mas não são desprezíveis palavras que magoam, que maltratam a alma e nos atiram para o abismo.

Princípio da Pessoalidade

Sem elas como crescer? Como aprender? Como ver a verdade?

*Ler não é sempre olhar a realidade, mas é sim crescer com a imaginação, aprender até morrer, conhecer o desconhecido, ver o inexistente, acreditar no impossível. Ler é olhar através de quem escreve, é seguir histórias por vezes inacabadas, é **sair do nosso mundo entrando noutro...***

Revelação de Características Pessoais

Revelação de Experiências

Escrever é a arte que eleva a leitura ao seu máximo esplendor!!

*Leitura é o meu conceito, para o trabalho, porque **sou apaixonada pelas letras...***

Outra das competências a adquirir por estes alunos é *Aprender a fazer*. Competência intimamente ligada à técnica e à prática, com características próprias e singulares às diferentes áreas do saber.

*“Esta foi uma ideia bastante boa, pois é uma coisa que andar sempre connosco, bastante útil para **expressar sentimentos, emoções, momentos**, etc... estou a gostar muito desta experiência, **espero escrever e desenhar** muitas e muitas páginas!!!”*

Aprender a Fazer

Princípio da Auto-Aprender a Fazer

Princípio da Auto-Implicação

*“**Eu vou construir um abecedário através de tubos** de tinta para reflectir a beleza da arte pois é através da arte que expressamos livremente tudo o que a nossa alma recolhe na nossa vida.”*

Referência ao portfolio

Reflexividade Crítica

Como seres sociais, temos a necessidade de viver em conjunto. *Aprender a viver juntos*, é outra das competências a adquirir por estes alunos, prevendo a sua rápida inserção no mercado do trabalho, que se adivinha cada vez mais competitivo.

Assim, existe a necessidade de trabalhar e conviver com diferentes tipos de pessoas, com as suas características e formas de estar próprias.

Compreender esta realidade, trabalhar com o *outro*, saber gerir relações e assim a inteligência emocional, constitui-se como uma premissa fundamental neste sociedade intercultural e divergente.

“Claro que as saudades vão ser muitas pois afinal somos uma turma e no fim acabamos por resolver os nossos conflitos ;D”

Aprender a Viver Juntos

*“Vou ter muitas saudades destas aulas pois eram as mais animadas e estávamos sempre **todos juntos** e em que **a professora por vezes era "uma de nós".**”*

Reflexividade Crítica

Princípio da Pessoalidade

*“Aprendi a cima de tudo, que estas **relações entre colegas** e discussões dão para conhecer melhor os **objectivos de cada um** e a maneira de ser de cada um.”*

Projectões para o Futuro

Relações Interpessoais

1.3. Análise e interpretação das reflexões sobre as expectativas dos alunos em relação ao futuro - *projecto de vida*

A escola deve preparar os alunos para o futuro.

A aprendizagem só tem sentido se contribuir para uma vida mais rica do aluno, colaborando para o encontro consigo e com os outros, de modo a que este encontre o seu lugar no mundo.

Assim, o ensino tem como grande objectivo projectar a criança no futuro, tornando-o um cidadão mais capaz, com maior autonomia e consciência das suas opções, adquirindo os meios para alcançar os seus objectivos.

A consciência e capacidade de se projectar no futuro, beneficia a dinâmica ensino-aprendizagem, tornando os alunos actores participantes e activos da sua aprendizagem.

1.3.1. 8.º ano

Quanto às expectativas dos alunos do 8.º ano, em relação ao futuro, podemos nos deparar com uma conceito de futuro, a maior parte das vezes, direccionado a um curto

espaço de tempo, aliado a situações ligadas escola, podendo ser justificado pela sua faixa etária e pela cultura do meio, como podemos vislumbrar em algumas citações:

<i>“Gostaria de passar sempre de ano, estar com quem mais gosto e ser feliz.”</i>	Referência a um Futuro Próximo
<i>“Hoje trabalhamos muito com cores e luz. A cor e as coisas diferentes, fazem-me pensar. Eu gostaria de ser cabeleireira.”</i>	Princípio da Auto-Implicação
<i>“Eu acho que isto contribui para o meu futuro saber organizar, melhorar os meus defeitos e começar a confiar nos outros.”</i>	Projectão no Futuro
<i>“... eu quero passar de ano e ter sempre boas notas para fazer uma boa carreira.”</i>	Reflexividade Crítica
<i>“Foi engraçado, mas não gostava de repetir, porque não gosto de ser o centro das atenções.”</i>	Princípio da Pessoalidade
	Revelação de Características
1.3.2. 9.º ano	
Na turma do 9.ºano, podemos perceber que as suas menções ao futuro se centram em projecções já distantes da escola, revelando talvez, a sua consciência sobre as alterações das suas vidas e a etapa que terminam.	
<i>“Mostrar aos outros aquilo que achamos de nós próprios pode ser de alguma forma difícil, mas é um bom desafio para me preparar para o futuro.”</i>	Princípio da Auto-Implicação
<i>“... no futuro espero ser mais madura, séria e responsável, mas ao mesmo tempo divertida e descontraída.”</i>	Reflexividade Crítica Projectão no Futuro com Características Antagónicas
<i>“Gostaria de ser uma profissional bem sucedida.”</i>	Princípio da Pessoalidade
<i>“Um dia gostaria de ser tipo “Picasso””</i>	Comparação com personalidades referidas nas aulas

1.3.3. 12.º ano

A Projecção no Futuro, pelos alunos deste grau de ensino revelou-se mais rica, reflectida e justificada de que com nos outros graus. A isto deve-se, talvez, a sua faixa etária e o termino do curso, revelando assim uma angústia do futuro incerto que se aproxima.

*“A área que mais gosto é a de Relações Públicas, apesar dos dois anos conturbados que tivemos nesta disciplina, é **nesta área que pretendo trabalhar.**”*

**Princípio da Auto-
Implicação**

**Reflexividade
Crítica**

*“Terminando o curso **pretendo arranjar trabalho** para iniciar uma nova fase da minha vida profissional e pessoal :)”*

**Princípio da
Pessoalidade**

*“Hoje percebo que **o futuro é construído** pelas minhas mãos.”*

**Princípio da
Consciencialização**

1.4. Quadro síntese de categorias e subcategorias do 8.º ano e 9.º ano

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS		
	Comuns	Diferentes	
	8.º e 9.º anos	8.º ano	9.º ano
Aspectos Pessoais	Consciência da Importância dos Outros	Importância da Partilha	Professora como igual
	Questionamento	Tomada de Posições Sem Justificar	Necessidade de Comparação
	Revelação de Características Pessoais	Uso de Hipérbole para Intensificar Gostos	Discrição Exaustiva da Turma
	Histórias de Vida	Colegas de Turma = Amigos	Princípio do Efeito Multiplicador da Diversidade
	Revelação de Experiências	Princípio da Transformabilidade	Princípio do Inacabamento
	Princípio da Consciencialização	Referência ao <i>Portfolio</i>	
	Princípio da Pessoalidade	Utilização de Linguagem Específica	
	Princípio da Auto-Implicação	Dificuldade em Exteriorizar pensamentos	
	Reflexividade Crítica	Fruição- Contemplação	
		Reflexão-Interpretação	
		Referências às Relações Interpessoais	
Aspectos Informativos	Princípio da Pessoalidade	Necessidade de Enumeração	Facilidade em Falar de obras/artistas
	Princípio da Consciencialização	Partilha	Princípio da Transformabilidade
	Fruição-Contemplação	Revelação de Experiências	Projecção para o Futuro
	Produção-Criação		Reflexividade Crítica
	Reflexão- Interpretação		
	Princípio da Auto-Implicação		
Projecto de Vida	Reflexividade Crítica	Referência a um Futuro Próximo	Projecção no Futuro com Características Antagónicas
	Princípio da Auto-Implicação	Projecção no Futuro	Comparação com Personalidades referidas nas aulas
	Princípio da Pessoalidade	Revelação de Características	

Quadro 6: Síntese de categorias e subcategorias do 8.º ano e 9.º ano

1.5. Quadro síntese de categorias e subcategorias do 12.º ano

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS 12.º ano
Aspectos Pessoais	Interacções entre pares
	Importância das Relações Interpessoais
	Importância da Partilha
	Princípio do Efeito Multiplicador da Diversidade
	Questionamento
	Aprender a Ser
	Princípio da Consciencialização
	Princípio do Inacabamento
	Partilha
	Aprender a Viver Juntos
	Projecção para o Futuro
	Princípio da Continuidade de Formação
	Revelação de Confiança
	Princípio da Pessoalidade
Aspectos Informativos	Princípio da Auto-Implicação
	Reflexividade Crítica
	Princípio da Auto-Implicação
	Princípio da Pessoalidade
	Projecção para o Futuro
	Aprender a Ser
	Princípio do Inacabamento
	Aprender a Conhecer
	Revelação de Características Pessoais
Projecto de Vida	Revelação de Experiências
	Princípio da Auto-Implicação
	Reflexividade Crítica
	Princípio da Consciencialização

Quadro 7: Síntese de categorias e subcategorias do 12.º ano

PARTE III - Considerações Finais

1.1. Reflexões finais

Através da análise do conteúdo (palavra escrita) dos documentos escolhidos, não podem ser levantadas conclusões, dando o elevado grau de subjectividade presente no estudo. Mas, de forma similar ao estudo desenvolvido por Silva (2006: 292) importa, agora, “tentar numa visão mais globalizante e integradora dos diferentes olhares produzidos sobre uma mesma experiência de formação.”

Assim, mais do que repetir análises ou redigir conclusões, pretende-se apresentar uma síntese geral do estudo, tomando por referência os quadros de categorias atrás analisados e a premissa também já mencionada (“Pretende-se, fazer emergir palavras-chave, da análise realizada aos textos que se encontram no *portfolio* do aluno, caracterizadoras de um grupo de alunos (8.º ano/ 9.º ano/ 12.º ano).”)

Deste modo, não pretendemos ostentar certezas, mas possibilidades, não sendo, no nosso ponto de vista, sequer lógico, fazer uma comparação (como a que foi realizada entre o 8.º e 9.º ano) entre a análise de conteúdo do 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, devido a estes se encontrarem em diferentes meios (escolas), diferentes faixas etárias e diferentes contextos.

Então depois da análise de conteúdo podemos salientar, de forma genérica:

- como já foi referido, a intersecção das categorias basilares da análise (**aspectos pessoais, aspectos informativos e projecto de vida**), suportam a ideia que o aluno é um só, não divisível em partes, devendo ser visto na sua globalidade;
- as revelações, em todas as faixas etárias, dos princípios de relações (aluno-aluno, aluno-meio, aluno-professor) referidos no início deste trabalho, comprovam a sua validade e contributo para a construção de aprendizagem;
- as histórias de vida emergem em todos os relatos, revelando que aprender é “tornar seu”;
- a importância dada pelos alunos à partilha, percebendo que a aprendizagem “também está no Outro”;
- a reflexão de forma escrita e a sua partilha (por exemplo num blog), serve de testemunho e fortalece relações (entre pares e aluno-professor);
- revelações de projecções no futuro sendo uma construção do passado ou presente;
- a existência de uma consciencialização do mundo que o rodeia;
- o fomento da auto-estima e cooperação;
- o aluno constrói gradualmente a sua aprendizagem, tendo consciência no seu dia a dia;

- o aluno revela características individuais e grupais, essenciais para o professor perceber de que forma pode contribuir para a sua aprendizagem e resolução de conflitos;
- o aluno, utilizando a palavra escrita, sente-se mais à vontade para se exprimir.

Muitas mais podiam ser as possibilidades retiradas deste estudo, mas com as ilações obtidas podemos já responder às premissas levantadas no início desta investigação. Assim, o *Portfolio Reflexivo* utilizado na educação, é um recurso rico, de diagnóstico, de avaliação, de reflexão, de apresentação de trabalhos, mas acima de tudo um método para a aprendizagem. Incidindo não só na aprendizagem do aluno, mas também na formação constante do professor, onde toda a comunidade tem lugar na sua construção. O *Portfolio Reflexivo* constitui-se, assim, um método que necessita trabalho contínuo, participação de vários intervenientes e tempo dispendido, podendo-se revelar, para os professores e alunos numa sobrecarga, tornando-se num mero trabalho.

As Artes Visuais apesar de utilizarem linguagens próprias, procuram a reflexão e triangulando linguagens, poderá existir uma melhor compreensão da arte e principalmente, criar uma nova forma de ver o mundo, pois como já foi mencionado, na educação artística não se pretende a construção de artistas mas de cidadãos reflexivos e com inteligências múltiplas, que possam criar autonomamente o seu caminho.

Deste modo, espera-se que o *Portfolio* brote novamente na área das Artes Visuais, de uma forma actual e significativa, bebendo das fontes da reflexão, crescendo e expandindo-se na Educação Artística, para um ensino mais humano, consciente, relacional e próximo da realidade dos nossos dias.

1.1.1. Limitações e constrangimentos do estudo

Apesar do esforço constante na concretização deste estudo, existiram diversas limitações e constrangimentos que devem ser mencionados neste momento, para uma melhor compreensão desta investigação.

Este relatório é realizado no segundo ano do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico no Ensino Secundário, enquadrado no Processo de Bolonha. Num ciclo de mestrado que ocorre pela primeira vez na Universidade de Aveiro, revelando os problemas inerentes à instalação do novo, na experimentação do processo, coube-nos a nós fazer o caminho caminhando, muitas vezes, em areias movediças, sem a certeza do caminho a seguir.

Foram várias as dificuldades encontradas:

- compreender de forma clara as semelhanças e divergências da Dissertação de mestrado com o Relatório Final, revelando-se um enorme constrangimento na construção de um estudo mais aprofundado e ponderado;
- a dificuldade na construção de um documento escrito, talvez causada pela minha formação inicial na área das artes, onde a palavra escrita não é a linguagem mais usada; Outra limitação intrinsecamente ligada ao factor temporal, foi a acumulação das minhas funções de aluna com a de docente na Escola da Corga, anunciando falta de tempo para um distanciamento sobre a prática e estudo a desenvolver.

Conforme já foi referido anteriormente, o campo de análise é muito extenso para o tempo limitado e início de uma prática de investigação, revelando-se uma tarefa demasiado exigente, dificultando e elevando a subjectividade da análise. Pois como já foi supracitado, este estudo não deve ser visto como um documento que pode ser transferível para realidades semelhantes, mas sim como um contributo para uma prática no ensino das Artes Visuais, utilizando o *Portfolio* Reflexivo e assim a palavra escrita.

1.1.2. Conclusões gerais

Neste estudo foram muitas as descobertas e os reflexos encontrados, mas apercebo-me agora, no final de uma etapa, que o caminho a percorrer até uma imagem semelhante à realidade, é ainda muito longo. É, no entanto, possível tirar algumas conclusões.

- Como primeira Conclusão assinalo que este estudo fez-me reconhecer e perceber melhor a experiência do meu dia a dia, tornando-a mais rica e reflectida, pois mais que um processo de desenvolvimento de competências cognitivas (nos alunos e em mim mesma), houve um despoletar de transformações na forma de pensar, de viver e sentir, fazendo entender a importância da reflexão diária e da (re)construção de um EU, com todos os EUs que o envolvem, possível pela reflexão escrita no *portfolio* reflexivo.
- Outra conclusão é que o *Portfolio* Reflexivo utilizado na educação, é um recurso rico, de diagnóstico, de avaliação, de reflexão, de apresentação de trabalhos, mas a cima de tudo um método para a aprendizagem. Incidindo não só na aprendizagem do aluno, mas também na formação constante do professor, onde toda a comunidade tem lugar na sua construção.
- Também se pode concluir que, na etapa que agora finalizo, compreendo que as questões que me fizeram iniciar este estudo se foram tornando mais complexas, com o decorrer da investigação e que, construir uma prática reflexiva é um processo longo e doloroso, no qual é necessária uma grande cumplicidade com as pessoas que

participam desta dinâmica de ensino-aprendizagem e contribuem para ela através da investigação-acção.

- Esta experiência demonstra a importância da reflexão e do *portfolio* reflexivo na vida de qualquer pessoa e principalmente na vida de um aluno ou professor, na construção de aprendizagem que possa dar frutos.
- Conclui-se também que as Artes Visuais, apesar de utilizarem linguagens próprias, procuram a reflexão e, triangulando linguagens (trabalho visual, reflexão escrita com a conversa de professor aluno), poderá proporcionar/permitir uma melhor compreensão da arte e principalmente, criar uma nova forma de ver o mundo, pois como já foi mencionado, na educação artística não é objectivo principal a construção de artistas mas que os alunos (possíveis artistas ou não) sejam cidadãos reflexivos e com inteligências múltiplas, que possam criar autonomamente o seu caminho.

O estudo que agora finalizo é uma pequena parte de uma pesquisa, tentando de uma forma humilde, contribuir para uma prática de ensino mais rica, dinâmica e acima de tudo, mais humana. Deste modo, espera-se que o *Portfolio Reflexivo* se torne um instrumento usual na área das Artes Visuais, de uma forma actual e significativa; assim, a Educação Artística indo beber das fontes da reflexão, crescendo e expandindo-se, poderá conseguir um ensino mais humano, consciente, relacional e próximo da realidade dos nossos dias.

1.2. Futuras investigações

Esta investigação teve um impacto extremamente relevante na minha formação como professora, principalmente na sua vertente reflexiva. Fazendo-me descobrir uma nova paixão pela educação, onde eu própria me incluo como aluna em continua transformação. Assim, este estudo não é o final de uma etapa, mas o início de um caminho de descoberta, revelando que a profissão de professor é também de investigador.

São muitas as novas questões que este estudo suscita, nomeadamente a sua continuação, tornando-o um estudo mais alargado e com critérios mais definidos. Aponto, como exemplo, dois tópicos de investigação: a) usando a mesma amostra, estudar a evolução do *Portfolio Reflexivo* de cada aluno ou estudar o *Portfolio* completo (trabalhos, composições, pesquisas, diário gráfico...) e b) outro estudo relevante a concretizar seria uma comparação de *Portfolios* de diversas disciplinas, percebendo as suas semelhanças e diferenças para a construção de um *Portfolio Reflexivo* mais rico e global, ou uma análise mais profunda entre o *Portfolio* e o meio do aluno, percebendo se realmente os trabalhos reflectem as suas vivências.

Porém, mais do que referir possíveis estudos, fica a crença na necessidade da investigação em Educação Artística, nos seus recursos, nomeadamente no *Portfolio Reflexivo*, revelando práticas, narrativas e saberes, tão importantes na realidade dos nossos dias.

2. Comunicações apresentadas no âmbito desta Investigação

Saldanha, Ângela; Almeida, António; Oliveira, Rosa; Costa, Teresa (2010). *O Auto-conhecimento e a Auto-Representação através das Artes Visuais*. Encontro "As artes na educação", Organização: APECV, Óbidos: 8-10 Maio de 2010.

Saldanha, Ângela; Almeida, António; Ribeiro, Luciana; Costa, Teresa (2010): *Reflexão sobre a actual formação de professores no ensino das artes visuais*. Encontro Internacional de Educação Artística, Organização: Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação | Faculdade de Belas Artes | CIIE - Centro de Intervenção e Investigação Educativas, movimento intercultural IDENTIDADES, M_EIA MINDELO_Escola Internacional de Arte, Atelier Mar, Cabo Verde: 30 de Agosto a 4 de Setembro de 2010.

Saldanha, Ângela (2010). *Na (re)construção de um Eu docente. V Encontro/ I Colóquio Luso-Espanhol das Áreas Artísticas na Educação*, Organização: Escola Superior de Educação de Castelo Branco | Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, Castelo Branco e Badajoz: 12-13 de Novembro de 2010.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Susana (2006). *O graffiti no contexto educativo: Um projecto de investigação numa perspectiva interdisciplinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, Isabel (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora
- ALARCÃO, Isabel (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, Isabel (org.) (2001a). *Escola Reflexiva e nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ALVES, José (1999). *Crises e dilemas do Ensino Secundário*. Porto: Edições Asa
- ALVES, Rubem (2002). *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 2ª Edição. Porto. Edições Asa.
- ARNAL, J. et al. (1994). *Investigación Educativa – Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- AZEVEDO, Joaquim (1992). *Expectativas Escolares e Profissionais dos Jovens do 9.º Ano*. Porto: Edições Asa.
- BARBOSA, Ana Mae (2005). *A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva/Fundação loschpe.
- BARRON, F. (1968). *Creativity and personal freedom*. Princeton, NY: D. Van Nostrand
- BARTON, J. & COLLINS, A. (1997). *Portfolio assessment: A handbook for educators*. Nova York: Dale Seymour Publications.
- BERNARDES, Carla; MIRANDA, Filipa (2003); *Portefólio – Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- BERNARDES, Carla; MIRANDA, Filipa (2003a); *Portefólio – do professor em formação inicial*. Porto: Porto Editora.
- BERTÃO, Ana; FERREIRA, Manuela; SANTOS, Milice (orgs.) (1999). *Pensar a escola sob os olhares da psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.
- BOAS, Benigna (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições Asa.
- BULLOCK, Ann; HAWK, Parmalee (2001). *Developing a teaching portfolio*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- CARDOSO, Carlos (coord.) (2001). *Gestão Intercultural do currículo – 3.º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- CARDOSO, Teresa; ALARCÃO, Isabel; CELORICO, Jacinto (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. 2.ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta.

CARROLL, Lewis (2010). *Alice do Outro Lado do Espelho*. Mem Martins: Publicações Europa-America.

CARVALHO, Adalberto & BAPTISTA, Isabel (2004). *Educação social -Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, J. Eduardo (2002). *Metodologia do trabalho científico – “Saber-Fazer” da investigação para dissertações e teses*. Lisboa: Escolar Editora.

CORTESÃO, Luiza (2000). *Ser Professor: Um ofício em risco de extinção?*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

CUNHA, Adérito (2004). *Reforma do Ensino Secundário: Currículo e Avaliações*. Porto: Edições Asa.

DEWEY, John (1933). *How we think*. Boston: D C Health and Co. MA.

DUARTE, João-Francisco (1985). *Porque arte-educação*. Campinas, Brasil: Papirus.

EÇA, Maria Teresa (2004). *Developing a new conceptual framework for pre-university art examinations in Portugal*. School of Education Studies: University of Surrey.

ECO, Umberto (1996). *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva.

ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação em Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4.ª Edição. Porto: Porto Editora.

FADIGAS, Nuno (2003). *Inverter a educação*. Porto: Porto Editora, Coleção Mundo de Saberes.

FERRAZ, Maria & FUSARI, Maria (1993). *Metodologias do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez Editora.

FREIXO, Manuel (2010). *Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas*. 2.ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.

FRÓIS, João (coord.) (2000). *Educação Estética e Artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FUSARI, Maria; FERRAZ, Maria (1993). *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez Editora.

GONÇALVES, Rui Mário; FRÓIS, João Pedro; MARQUES, Elisa (2002). *O Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HABERMAS, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. London: Heineman.

HADJI, Charles; BAILLÉ, Jacques (2001). *Investigação e Educação – para uma “nova aliança”*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim (2001). *Educação para a mudança – reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.

JONES, Marianne; SHELTON, Marilyn (2006). *Developing your Portfolio*. New York: Routledge.

KLENOWSKI, Val (2003). *Developing Portfolios for Learning and Assessment*. London: RoutledgeFalmer.

KNELLER, George (1979). *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: Ibrasa.

LAMBERT, David; LINES, David (2000). *Understanding Assessment*. London: RoutledgeFalmer.

LANG, Susanne (1971). *Ensaios Filosóficos*. São Paulo: Cultrix.

LELLO, José; LELLO, Edgar (org) (1974). *Dicionário Enciclopédico Luso-Brasileiro*. Porto: Lello & Irmão Editores.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gerald (2008). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. 3.^a Edição. Lisboa: Epistemologia e Sociedade – Instituto Piaget.

LESSARD-HÉBERT, Michelle (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos – Instituto Piaget.

LIEBMANN, Marian (2000). *Exercícios de Arte para grupos*. 5.^a Edição. Brasil: Summus Editorial.

LOPES, Carla (2005). *Caracterizar a acção educativa para ensinar a partir do aluno*. Chamusca: Edições Cosmos.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. (1980). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. 2.^a Ed. España: Editorial Kapelusz.

MARCELINO, Maria (2000). *Da palavra à imagem*. Porto: Edições Asa.

MARCELO. C. (1994). *Formación del profesorado para el câmbio educativo*. Barcelona: PPU.

MARIN, A. J.(1976). *Educação, arte e criatividade*. São Paulo: Pioneira.

MASSIRONI, Manfredo (1982). *Ver pelo desenho*. Lisboa: Edições 70.

MERLEAU-PONTY (2004). *O olho e o espírito*. 5.^a Edição. Sacavém: Vega.

MION, Rejane; SAITO, Carlos (2001). *Investigação- Ação: Mudando o trabalho de formar professores*. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

MOON, Jennifer (1999). *Reflection in learning & professional development*. London: Kogan Page.

MOREIRA, Jacinta (2010). *Portefólio do Professor - O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

MORINE-DERSHIMERE, G. (1993). *Tracing conceptual change in preservice teachers*. In Teaching Education.

MUNARI, Bruno (1984). *Artista e Designer*. Lisboa: Editorial Presença.

OLIVEIRA, Isolina (2009). *Ponto de Vista Sócio-Cultural, Power-Point*. Universidade Aberta.

OLIVEIRA, Miguel; MILHANO, Sandrina (orgs.) (2010). *As artes na educação: Contextos de aprendizagem promotores de criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design.

PARDAL, Luís ; CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PINTO, Ana; MEIRELES, Fernanda; CAMBOTAS, Manuela (2008). *História da Cultura e das Artes*. Porto: Porto Editora.

POMBO, Maria de Fátima Teixeira (1995). *Fenomenologia da Educação: a sedução da experiência estética*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

RAMOS, Elza; PORFÍRIO, Manuel (2007). *Educação Visual 7.º 8.º 9.º anos*. 2.ª ed. Lisboa: Edições Asa.

READ, Herbert (2001). *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes.

REBEL, Ernst (2009). *Auto-retratos*. Germany: Taschen.

SÁ-CHAVES, Idalia (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Estudos Temáticos 1. Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, Idalia (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de doutoramento. Lisboa: Fundação Gulbenkian e Ministério Superior de Educação de Santarém.

SÁ-CHAVES, Idalia (2003). *Formação de Professores – Interpretação e Apropriação de Mudança nos Quadros Conceptuais de Referência*. Almeirim: Escola Superior de Educação de Santarém.

SÁ-CHAVES, Idália (org.) (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.

SÁ-CHAVES, Idália (2009). *“Portfolios” Reflexivos. Estratégias de Formação e de Supervisão*. 4.ª Edição. Universidade de Aveiro: UIDTFF.

SILVA, Neuza (2006). *O Portfolio reflexivo no desenvolvimento pessoal e profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SCHON, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

SCHON, D. (1991). *The Reflective Turn*. New York: Teachers College Press.

SCHON, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Ministério de Educación y Ciencia.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy (2001). *Manual de Portfólio- Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- SHULMAN, L. (1998). *The teacher Portfolio a Theoretical Activity*. In Lyons, N. (Ed.) *With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
- SOUSA, Jesus (2000). *O Professor como Pessoa*. Coleções em Foco: Edições Asa.
- SOUSA, Alberto (2003). *Educação pela arte e artes na educação-vol.I*. Portugal: Instituto Piaget.
- SOUSA, Rocha de (1995). *Didáctica da educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.
- STAKE, Robert (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. 2.^a Edição. Fundação Calouste Gulbenkian.
- TÀPIES, Antoni (2002). *A prática da arte*. 2.^a edição. Lisboa. Edições Cotovia.
- UNESCO (2000). *O direito à educação: uma educação para todos durante toda a vida*. Porto: Edições Asa.
- VALADARES, Jorge; GRAÇA, Margarida (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Coleção Plátano Universitária. Amadora: Plátano Edições Técnicas
- VYGOTSKY, Lev (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água.
- WYATT III, Robert; LOOPER, Sandra (2004). *So you have to have a Portfolio*. United States of America: Corwin Press.
- YIN, Robert (1984). *Case study research, Design and methods*. Beverly Hill: Sage.
- ZANELATO, José (2008). *Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em artes visuais*. PUC – Campinas.

REVISTAS

- BIZARRO, R. (2001). *Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E.: alguns percursos para a autonomia, in Coloquio Ensino das Línguas Estrangeiras: Que estratégias Político-Educativas?*. FLUP.
- FERNANDES, Domingos et al (1994). *Portfolios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva*. In Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem. /IIE Lisboa: IIE.
- OLIVEIRA, Maria & SIMÃO, Giovana (Dezembro, 2005). *Educar pela arte: a proposta de uma aprendizagem escolar*.
- PIKE, K.E. & SALEND, S.J. (1995). *Authentic Assessment Strategies. Alternatives to Norm-referenced Testing*. Teaching Exceptional Children, 28 (1), 15-20.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 26/89 de 21/1
Decreto-Lei n.º 286/89 de 29/9
Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março
Despacho n.º 14758/2004 (2ª série), de 23 de Junho
Despacho n.º 26 401/2006
Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio
Portaria n.º 1286/2006 de 21 de Novembro
Portaria n.º 86/2007 de 12 de Janeiro
Resolução de Conselho de Ministros n.º 25/2006, DR nº 50, I Série, de 10 de Março
Resolução de Conselho de Ministros n.º 86/2007, DR nº 126, I Série, de 03 de Julho

DOCUMENTOS

Ajustamento do Programa de Educação Visual (s/d)
Apresentação do Programa POPH (2007). Programa Operacional Potencial Humano
Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências
Essenciais
Projecto Curricular da turma do 8.ºano: Escolas Florbela Espanca (2009-2010)
Projecto Curricular da turma do 9.ºano: Escolas Florbela Espanca (2009-2010)
Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas da Corga de Lobão (2008)
Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas Florbela Espanca (2009)
Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Florbela Espanca (2009)
Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Escolas da Corga de Lobão (2009)

INTERNET

COSTA, Fernando; LARANJEIRO, Maria (2008). *E-portfolio in education – practices and reflections*. In <http://www.profsintra.org>. consultado a 10 de Abril de 2010 às 11:00
EÇA, Teresa (s/d). *Portefólios no ensino das artes visuais*.
<http://portefolio.ning.com/profile/teresatorresdeeca>, consultado a 10 de Fevereiro de 2010, às 22:00.
EÇA (s/d), Teresa. *Workshop: avaliar para aprender*.
<http://portefolio.ning.com/profile/teresatorresdeeca>, consultado a 10 de Fevereiro de 2010, às 22:15.
EÇA, Teresa (2004). *Workshop Portefólio para Aprender a Avaliar*.
http://wikieducator.org/User:Teresa_eca/OER/Portfolios_para_aprender_e_avaliar, consultado a 5 de Fevereiro de 2010 às 22:07.

EÇA, Teresa (2004A). *Workshop Arte e Educação*.

<http://portefolio.ning.com/profile/teresatorresdeeca>, consultado a 10 de Fevereiro de 2010, às 22:30.

Electronic Portfolio White Paper (2003) in <http://eportconsortium.org>, consultado a 10 de Abril de 2010 às 11:25.

<http://www.prof2000.pt/users/j.pinto/matematica/acompanhamento/MACS/Avaliacao/portfolios.pdf>, consultado a 22 de Junho de 2010 às 19:08.

LOBO, Aldina (2004). *Para compreender a importância dos Portfolios*.

http://www.proformar.org/revista/edicao_6/pag_5.htm, consultado a 22 de Junho de 2010 às 17:16.

MADUREIRA, Ana (2000). *Metodologia Qualitativa*. in

http://www.comunicazione.uniroma1.it/materiali/17.40.35_metodologia%20qualitativa.doc. consultado a 20 de Junho de 2010 às 10:00.

<http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.novasoportunidades.gov.pt/>, consultado a 20 de Setembro de 2010 às 15:00.

Priberam (s/d). In <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=portfolio>, consultado a 10 de Novembro de 2009, às 16:05.

RIA

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

SBIDM

Universidade de Aveiro