

REFLETINDO SOBRE A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS A PARTIR DO PORTFÓLIO

REFLECTING ON THE EVALUATION OF VISUAL ARTS IN TEACHING FROM THE PORTFOLIO

REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LAS ARTES VISUALES EN LA ENSEÑANZA DE LA PORTAFOLIO

Maristani Polidori Zamperetti¹

Cristiano Acosta Ribeiro²

RESUMO: Este artigo problematiza questões teórico/metodológicas referentes à avaliação em Artes Visuais no âmbito escolar investigando, inicialmente, tópicos que apontam tendências que caracterizam essa discussão, buscando investigar e compreender, de maneira mais aprofundada, quais os sentidos da ação avaliativa do professor de Artes em relação aos estudantes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Após, serão analisados os documentos oficiais que trazem as diretrizes para o Ensino de Artes Visuais tendo como aprofundamento as questões trazidas referentes à avaliação. Finalmente, o texto aponta caminhos para contribuir e ampliar questões sobre o tema a partir da utilização do portfólio como possibilidade avaliativa de processos artísticos vivenciados em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Ensino de Artes Visuais. Metodologia de ensino. Portfólio.

ABSTRACT: This paper discusses theoretical / methodological issues concerning the evaluation of Visual Arts in schools investigating initially threads that link trends that characterize this discussion, attempt to investigate and understand more deeply what the meanings of evaluation action Teacher in Art compared to the initial series of elementary school students. After the official documents that bring the guidelines for Teaching Visual Arts having as deepening the questions raised regarding the evaluation will be analyzed. Finally, the text points out ways to contribute and expand on the subject tissues from the use of the portfolio as an evaluative possibility of artistic processes experienced in the classroom.

KEYWORDS: Evaluation. Visual Arts Teaching. Teaching methodology. Portfolio.

RESUMEN: Este artículo discute los problemas teóricos / metodológicos relativos a la evaluación de las Artes Visuales en las escuelas que empiezan a investigar temas que enlazan las tendencias que caracterizan a esta discusión, a fin de investigar y entender más profundamente lo que el significado de la evaluación de la acción docente arte en relación con los estudiantes de primaria. Después de que los documentos oficiales que dan las directrices para la Enseñanza de las Artes Visuales que tienen como profundización de las cuestiones planteadas respecto se analizará la evaluación. Por último, el texto señala formas de contribuir y ampliar en los temas en cuestión procedentes de la utilización de loportafolio como una posibilidad de evaluación de los procesos artísticos con experiencia en el aula.

PALABRAS CLAVE: Evaluación. Educación de las Artes Visuales. Metodología de la enseñanza. Portafolio.

¹ Doutora em Educação. Professora no Centro de Artes e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), RS. E-mail: maristaniz@hotmail.com

² Acadêmico do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Artes. Licenciado em Artes Visuais, Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), RS. E-mail: crisstianoacosta@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo abordar questões teórico/metodológicas referentes à avaliação em Arte no âmbito escolar, em especial, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Parte de experiências dos autores, que na condição de professora-orientadora de Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais e acadêmico do Curso de Artes Visuais – Licenciatura propõem reflexões acerca da avaliação em sala de aula.

As práticas pedagógicas em Artes Visuais suscitam uma série de incertezas e questionamentos em relação à avaliação de seus processos. Os primeiros contatos com a sala de aula, em princípio em projetos de extensão e nos estágios em nível Fundamental e Médio trouxeram questionamentos pertinentes à avaliação, e posteriormente se mantiveram, a partir de observações das práticas pedagógicas de uma arte/educadora da rede pública da cidade de Pelotas, RS.

Nestas observações, realizadas no estágio, com o intuito de conhecer a realidade das escolas e da prática pedagógica da professora titular da turma onde seria desenvolvido o projeto de ensino, foram constatadas diversas situações educacionais fortemente marcadas pela tendência pedagógica tradicional.

Conforme apontam Ferraz e Fusari (2009), a Pedagogia Tradicional tem raízes no século XIX e é voltada para o ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, com ênfase na transmissão de informações, repetição, memorização e exercício modelar, de caráter autoritário. A partir das observações em sala de aula, é possível notar as tendências de ensino tradicional continuavam a ser reproduzidas na contemporaneidade.

O fato mais marcante do processo de observação e pré-aplicação do projeto de ensino foi a maneira como a professora titular da turma conduzia os procedimentos avaliativos. Verificou-se que sua avaliação era bastante redutora e quantitativa, pois privilegiava a atribuição de notas, como “medida” de aprendizagem, utilizando para tanto, provas – instrumento de avaliação objeto de discussões no campo da Arte/Educação.

Apresentamos, de maneira diferente da observada, processos avaliativos em forma de portfólios, realizados por outra professora (de outra escola da mesma rede de ensino), mostrando que existem diferentes modos de concepções avaliativas.

Portanto, a motivação inicial de pesquisa constituiu-se a partir de dúvidas e incertezas surgidas no período de Estágio Curricular Supervisionado, e nas discussões propiciadas em sala de aula, com apoio da professora-orientadora de estágio. Pretendemos, assim, investigar e compreender, de maneira mais aprofundada, quais os sentidos da ação avaliativa do professor de Arte em relação aos estudantes do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, este texto busca investigar, refletir e compreender as questões teórico/metodológicas envolvidas nas temáticas correntes sobre avaliação e avaliação em Artes Visuais, especificamente no âmbito escolar, com apoio do referencial teórico de Ferraz e Fusari (2009), Luckesi (1997), Hernández (2000), Mödinger et al. (2012), entre outros autores.

Trazemos, ao longo do texto, questionamentos teórico-práticos, tais como: o que avaliar em Arte? Como avaliar em Arte? O quê é avaliado: o processo ou o produto? Quais critérios são utilizados pelos professores?

Sabemos, concordando com Ferraz e Fusari (2009, p. 161), que a avaliação das atividades pedagógicas artísticas torna-se complexa, “[...] principalmente quando se refere ao estabelecimento de critérios e julgamentos sobre a produção expressiva e comunicativa (visual, dramática, musical, poética)”.

Buscando apontar caminhos que nos auxiliem teoricamente, trazemos o delineamento das concepções de avaliação que circulam no meio escolar.

Na abordagem tradicional de ensino, a avaliação é concebida como instrumento de medida do conhecimento do aluno, e tem como objetivo, classificar, selecionar e determinar a aprendizagem deste por meio da atribuição de nota. Nesse sentido, Luckesi (1997) aponta para a inadequação desta forma de avaliação. O autor afirma que avaliar as “[...] construções de conhecimentos dos alunos, não implica apenas o ato de somar e dividir notas, fragmentando e reduzindo o aprendizado, colocando-o a serviço de resultados e do julgamento do professor” (LUCKESI, 1997, p. 4).

Nessa perspectiva, a avaliação é vista de maneira quantitativa, voltada para o resultado sem levar em consideração o processo vivido pelo aluno. É antidemocrática, pois não dá voz ao aluno e geralmente coloca como único instrumento de avaliação a aplicação de provas com atribuição de notas. Ancorada na noção de certo ou errado, a avaliação configura-se como um fator de exclusão escolar, visto que separa os estudantes que aprendem os conteúdos programados para a série que cursam daqueles que não aprendem.

Conforme apontam Ferraz e Fusari, a avaliação precisa ter como objetivo acompanhar e verificar

[...] o aprendizado sendo, portanto, um meio e não um fim em si mesmo. [Ela] não se dá em um vazio conceitual, mas mostram, na prática das aulas, as concepções de mundo, de educação e de arte que o professor tem; por isso, em um modelo transformador, a prática avaliativa na escola preocupa-se mais com os indicadores de mudanças (como a autonomia e a formação sensível e crítica do educando) necessários à participação democrática de todos na sociedade. Difere profundamente do modelo liberal conservador, que é mais classificatório, autoritário, controlador (enquadrando e disciplinando os alunos ao equilíbrio social já estabelecido) (2009, p. 162).

De forma semelhante, Mödinger et al. (2012, p. 143) apresentam aspectos considerados essenciais e que devem ser levados em consideração em relação às competências de ser e conviver:

O comprometimento do aluno com as discussões e tarefas designadas;
A participação efetiva em todo o processo que ocorre em sala de aula;
A disponibilidade para pesquisar, investigar e compartilhar conhecimentos e experiências;
A autonomia para expor ideias e inter-relacionar conceitos, conteúdos e produções artísticas;
O cumprimento de prazos estipulados para a entrega ou apresentação de trabalhos;
O respeito mútuo às manifestações dos colegas.

Pensando no conceito contemporâneo de ensino da Arte, é possível construir outras acepções para o termo avaliação. Assim, trazemos à perspectiva as reflexões feitas por Hernández (2000, p. 101). De acordo com o autor, avaliação é a realização de um conjunto de ações direcionadas ao recolhimento de uma série de dados sobre uma pessoa, um fato, uma situação ou um fenômeno, com o fim de emitir um juízo sobre ela.

Desta maneira, é apontada uma preocupação relevante ao processo da avaliação, quando Hernández (2000) qualifica a avaliação como um conjunto de ações, que não se limita a apenas uma ação porque representa uma gama diversificada de ações e instrumentos avaliativos. É possível, também, identificar o caráter processual e investigativo ao colocar a avaliação mediante o recolhimento de uma série de dados que possibilitam um diagnóstico, proporcionando o conhecimento de uma realidade.

As questões que permeiam a avaliação ainda geram uma série de controvérsias entre os arte/educadores. De um lado, encontram-se professores que acreditam que o ato de avaliar pressupõe uma crítica, prejudicando, desta forma, o desenvolvimento do aluno; de outro, há aqueles que delegam para a avaliação o ato de julgar o que é certo ou errado na produção do aluno.

Saber e não saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar leituras do real (ESTEBAN, 1999, p. 15).

No campo da Arte/Educação, é possível considerar que o erro e o acerto servem como possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. A artista e professora Ostrower (1990) traz a concepção de acaso na obra de arte, visto que, ao recuperar trabalhos descartados, reencontrava novas possibilidades para suas criações, e conseqüentemente gerava outra

composição, abrindo portas para diferenciadas reflexões a partir de algo que fora, em princípio considerado sem serventia.

Outra perspectiva de avaliação é a não atribuição de notas, considerando as habilidades e competências adquiridas pelos alunos ao longo de um tempo determinado. Para Luckesi (1997, p. 97) – que defende a inexistência do sistema de notas –, a aprovação ou reprovação do educando “[...] deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessário, como consequente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções”.

No Ensino de Artes Visuais, a avaliação é considerada a partir do processo, bem como dos produtos gerados ao longo do percurso. Porém, cabe ressaltar, que o acompanhamento do processo de criação dos alunos é mais relevante que a exigência de resultados em produções isoladas. Ao longo do caminho, é possível que o professor avalie a interação do aluno com a proposta, a proposição de diferentes caminhos e a interpretação pessoal da proposta apresentada. Conforme sugerem Arslan e Iavelberg (2006, p. 80), a avaliação é um procedimento complexo,

[...] uma tarefa sensível e cognitiva que requer ainda mais cuidados por se tratar de uma área na qual os produtos do aluno expressam sua cultura e subjetividade. Dar nota ao desenho de um aluno que tem medo de desenhar é delicado. Com que critérios o professor faria isso? Uma nota inesperada pode criar ou aumentar seu bloqueio expressivo para o resto da vida. Então, como proceder? Não seria melhor ter sensibilidade e observar os progressos do aluno, dar um voto de confiança às suas potencialidades, criar propostas que o levem a aprender a desenhar confiando em si mesmo?

As autoras questionam sobre a avaliação em Arte, e entendem que o professor “precisa saber ensinar a fazer arte” (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 80), e esclarecer para si mesmo quais os objetivos e os conteúdos de seu ensino, com vistas a orientá-lo na sua avaliação posterior.

Ressaltamos que as concepções de avaliação estão ligadas às modalidades de avaliação e suas articulações entre si. A literatura correspondente traz três abordagens: a avaliação inicial ou diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somatória.

A avaliação diagnóstica é, geralmente, uma ação inicial, visando ao desenvolvimento futuro das ações pedagógicas. Conforme Hernández (2000, p. 105), a avaliação inicial ou diagnóstica é realizada a cada começo de aula ou de conteúdo curricular, e permite ao professor detectar aquilo que o aluno já sabe e o que será necessário enfatizar.

Com a finalidade de auxiliar os alunos a avançarem e a progredirem em seus conhecimentos, a avaliação formativa parte de escolhas teóricas e metodológicas dos professores. No processo de avaliação formativa, o professor está o tempo todo integrado com o desenvolvimento do trabalho dos alunos, auxiliando-o. Para Perrenoud (1999, p. 22), a

avaliação formativa é “[...] toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

A avaliação somatória é o momento que permite ao professor identificar se os alunos conseguiram alcançar os objetivos propostos para o desenvolvimento de um ou mais conteúdos. Algumas questões podem ser feitas, em relação aos resultados que o professor esperava ao propor determinada tarefa ou trabalhar com determinado projeto pedagógico, no sentido de que possam atender ou não às expectativas, se foram satisfatórias ou não. Os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos para as atividades elaboradas? Onde se esperava que chegassem? Em seguida, ocorre a ação pedagógica, verificando a condição do aluno e possibilitando a revisão dos conteúdos. A avaliação indicará à equipe gestora, pais e alunos se a ação pedagógica que se realizou em sala de aula foi produtiva. A partir desta avaliação, é possível retornar ao assunto ou conteúdo ou retomar o que não foi bem compreendido.

Os processos de avaliação e ensino em Artes Visuais estão estreitamente ligados, pois o trabalho artístico pode

[...] ser um dos elementos tomados como medida do desenvolvimento [dos alunos]. Tendo em mente que o objetivo da arte é o contato com o sensível de cada humano, a instrumentalização crítica e a expressão na linguagem, as atividades desenvolvidas devem, antes de tudo, contemplar, propiciar e incentivar esses contatos. Deve ser questionado, atividade a atividade, se aquilo que se está propondo propicia uma aproximação do sujeito ao humano e à ampliação criativa e crítica de suas possibilidades de expressar [...] (GONÇALVES, 2010, p. 164).

Alguns documentos oficiais trazem diretrizes para o Ensino da Arte no tocante à avaliação, por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e o Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul “Lições do Rio Grande – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, possibilitando o aprofundamento das discussões sobre avaliação.

Os PCNs “Arte a avaliação em Artes Visuais” sugerem que ocorram avaliações durante o processo criativo e expressivo dos alunos, como também dos produtos finais. Apontam que professor deve ser um observador atento dos processos de aprendizagem de seus alunos, possibilitando serem avaliados individualmente, considerando suas trajetórias de aprendizagens (BRASIL, 1997). Os PCNs sugerem caminhos a serem seguidos, sem imposições de condutas, deixando o professor escolher a avaliação que julgar melhor. Já quanto aos instrumentos de avaliação, são sugeridos: produção de textos, leitura de imagem e pastas de trabalhos.

Os critérios de avaliação adotados pelo PCN são ancorados na proposta triangular com o objetivo de fruir, fazer e conhecer arte:

Criar formas artísticas demonstrando algum tipo de capacidade ou habilidade;
Estabelecer relações com o trabalho de Arte produzido por si e por outras pessoas sem discriminações estéticas, artísticas, étnicas e de gênero.
Identificar alguns dos elementos da linguagem visual que se encontram em múltiplas realidades;
Reconhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de Arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos;
Valorizar as fontes de documentação, preservação e acervo da produção artística (BRASIL, 1997, p. 95-96).

Nos Referenciais curriculares do RS, a avaliação é abordada com o enfoque processual, apontando direções para a reflexão de alunos, professores e comunidade acerca do que está sendo valorizado e alcançando, analisando o que é preciso melhorar. Com base nos resultados de vários processos de avaliação, é possível ajustar e dirigir o ensino visando à melhoria da qualidade. Nesse documento, os processos avaliativos são pensados de maneira democrática, coletiva e negociada, já que veem o aluno como um ator social. Sinalizam, assim, para a autonomia dos estudantes, para a importância de que o aluno conheça os objetivos do ensino e participe das decisões a respeito do processo avaliativo desde o início do ano letivo. Nesse sentido, a avaliação é vista como um “contrato” entre professor e aluno: ambos devem definir juntos aquilo que se deseja avaliar, o método e os critérios que serão utilizados.

Para Mödinger et al. (2012), o foco pedagógico do processo avaliativo, que deve acontecer durante toda a ação educativa em arte, está centrado nos eixos de: produção artística, apreciação estética, contextualização e compreensão das artes como construção cultural e social. Segundo os autores, os eixos “[...] devem permear todos os momentos da avaliação” explicando que:

Avaliar é basicamente diagnosticar e decidir, isto é, colher dados relevantes e, a partir deles, tomar decisões. Como ponto de partida, é fundamental a disposição para colher o educando com suas potencialidades e limitações e abrir espaço para a criatividade e o protagonismo. Não há finalidade para a avaliação se não for a de subsidiar todas as ações educativas. Nesse sentido, ela inicia junto com o planejamento pedagógico, está legitimada nesse planejamento e acompanha todo o processo até o final do ano escolar (MÖDINGER et al., 2012, p. 144).

Os instrumentos de avaliação implicam diretamente na concepção teórico/metodológica de avaliação adotada pelo educador. Em Artes Visuais, temos uma extensa lista de opções de estratégias avaliativas, tais como: portfólio, diário, entrevista, seminário, autoavaliação, relato e a prova escrita, entre outras a serem criadas e/ou incorporadas pelo professor.

A avaliação escrita é o instrumento avaliativo comumente utilizado pela maioria das disciplinas na escola. Assim, a aplicação de provas é caracterizada como um modelo tradicional

de avaliação fechado em si, de caráter quantitativo, trazendo consigo a concepção de “certo” e “errado”, ou seja, não possibilita leituras ampliadas ou criativas, na maioria dos casos.

Esteban (1999) sustenta que existe a tendência escolar de banalizar e desqualificar os instrumentos avaliativos, por exemplo, utilizando excessivamente provas escritas para avaliação dos estudantes. No entanto, a prova também pode configurar-se como um instrumento de avaliação formativa, de maneira a privilegiar questões discursivas abertas, propiciando que o estudante organize as suas ideias, escrevendo e lendo a partir de propostas elaboradas pelo professor.

No momento de planejar a avaliação da aprendizagem de conhecimentos em Artes Visuais, é necessário verificar situações relativas:

A natureza do(s) conhecimentos relacionados com a arte (com a cultura visual).
A posição diante da dicotomia objetividade/subjetividade da resposta estética e seu impacto no trabalho de atelier e no ensino.
A concepção da necessidade, ou não, da avaliação (não como qualificação) relacionada à arte na educação (HERNÁNDEZ, 2000, p. 161).

Depois de identificadas e definidas as possibilidades citadas, é importante lembrar-se das razões pelas quais a avaliação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Para Hernández (2000), a avaliação valoriza os conteúdos ensinados apontando aos estudantes a necessidade de reconhecimento de suas próprias aprendizagens, divulgando os saberes e conhecimentos dessa área de estudo. Da mesma forma, possibilita:

Relacionar os objetivos e as finalidades educativas com a aprendizagem realizada pelos estudantes.
Diagnosticar o conhecimento básico dos estudantes e suas necessidades.
Revisar e valorizar o ensino que se ministra.
Reconhecer, descrever, informar e comparar a aprendizagem dos estudantes (HERNÁNDEZ, 2000, p. 161-162).

Buscando analisar o trabalho avaliativo com portfólios, em contraposição à aplicação de provas escritas, é possível perceber que por meio do primeiro instrumento, possibilita-se avaliar o processo de maneira qualitativa e abrangente; logo, podemos analisar trabalhos em andamento, finalizados e, ainda, anotações feitas pelos alunos, sobre seus trabalhos.

De acordo com Boughton (2005), o foco das questões avaliativas deveria voltar-se para o desenvolvimento cognitivo, perceptível e sensível do aluno, rompendo com a ideia de avaliação redutora e fragmentada oriunda da abordagem tradicional.

Nas artes, a questão maior da avaliação diz respeito ao processo de criação e aí não existem “o certo e o errado” ou “o bonito e o feio”. Por isso, não há como recorrer a padrões predeterminados ou instrumentos muito fechados,

pois é preciso que a avaliação seja pautada pelo acompanhamento do processo artístico e estético do aluno, mais do que pelos resultados. Nessa perspectiva, a avaliação não pode ser simplesmente a averiguação de aprendizagem, mas parte de um processo reflexivo e interpretativo que traz consigo um componente de subjetividade, apontando para uma dimensão ética, e não apenas técnica (MÓDINGER et al., 2012, p. 143).

Hernández (2000) aponta que, nas últimas décadas, foram produzidas diversas mudanças nas concepções sobre o ensino oferecido aos estudantes e suas aprendizagens que repercutiram e ainda estão se desenvolvendo, possibilitando novas abordagens e práticas avaliativas. Algumas das transformações ocorridas na visão sobre o processo de avaliação revelaram:

A preocupação minimizada sobre como recordar a informação, reforçando maior interesse escolar sobre como transferi-la para outras situações.
A necessidade de formular problemas e criar estratégias para solucioná-los, ao invés de utilizar fórmulas prontas.
A importância maior dada aos processos de aprendizagem, minimizando os resultados obtidos.
A importância de saber alcançar, de forma seletiva a informação, reorganizando a mesma, possibilitando sentido e conhecimento ao aprendiz, em detrimento do armazenamento e da quantidade de informação e memória acumulada (HERNÁNDEZ, 2000, p. 162).

Entendemos, desta forma, que o portfólio é uma possibilidade avaliativa que vai ao encontro das propostas emancipatórias de ensino nas Artes Visuais. O portfólio é um instrumento de avaliação retirado do campo da arte (HERNÁNDEZ, 2000) e tem sido utilizado em diferentes áreas das ciências humanas e sociais. Logo, é relevante para as reflexões levantadas neste texto.

Várias apropriações da área da arte têm sido utilizadas no âmbito da educação, em especial, no caso da avaliação. Segundo Hernández (2000, p. 164), no início dos anos 1970, Eisner “[...] sugeria a possibilidade de servir-se de uma estratégia similar à empregada pela crítica no campo da arte”, na perspectiva de reeducar a capacidade de compreensão e percepção, valorizando as experiências vivenciadas em programas ou experiências educativas, possibilitando um desenvolvimento artístico significativo para os sujeitos envolvidos no processo.

Gardner (1994) explica a relação entre o portfólio de artista e o portfólio de aprendizagem, utilizado para a educação:

Na vida cotidiana, são os artistas, interessados em ingressar numa escola ou em competir para obter um prêmio ou uma exposição numa galeria, que montam as pastas (portfólios) com maior frequência. Constituídas assim, são coleções dos produtos acabados. Em troca, nossas pastas (portfólios) estão deliberadamente pensadas para serem lembranças de “obras em processo” (GARDNER, 1994, p. 83-84).

Por meio desse instrumento avaliativo, o estudante escolhe os elementos relevantes de sua aprendizagem na composição do portfólio, tendo a possibilidade de refletir sobre o que foi significativo, produzindo sentido na sua trajetória aprendiz.

Ao dialogar com os alunos sobre quais dados devem ser reunidos no portfólio, o professor poderá configurar quais elementos serão necessários à composição. Assim, conforme Hernández (2000, p. 166), um portfólio pode ser caracterizado por um continente de diferentes tipos de

[...] documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas, fora da escola etc.) que propiciem ao professor evidências do conhecimento que foram construídas, as estratégias utilizadas para aprender.

Assim, há a necessidade de abordar os limites ou limiares existentes entre o portfólio produzido por artistas e as pastas tecidas por estudantes da escola. Em cada uma dessas situações, o sentido e a finalidade do portfólio adquire conotações e finalidades distintas em determinados aspectos.

No primeiro caso, do artista, o portfólio é pensado de maneira a apresentar sua trajetória profissional, de maneira ordenada, em um suporte físico, para um determinado destinatário – galeristas, curadores, críticos de arte etc. Esse veículo apresenta, ao destinatário, os momentos mais significativos do trabalho do artista, proporcionando, também, uma visão global de sua produção ao examinador.

O portfólio ou porta-fólio consiste em um

[...] conjunto de fotografias soltas de um mesmo autor, ou de diferentes autores focalizando um tema comum, agregadas numa embalagem $\frac{3}{4}$ pasta ou caixa $\frac{3}{4}$ para propiciar sua circulação. O portfólio tanto pode reunir imagens impressas quanto fotografias originais, servindo tanto para ser vendido, como uma obra independente, de objetivos similares ao do livro, quanto para veicular de maneira mais restrita e direta o trabalho de um fotógrafo, mostrando-o a um potencial empregador, a um curador de museu ou ao diretor de arte de uma editora (ITAÚ CULTURAL, 2012b).

Esse material pode ser pensado como uma coletânea de trabalhos organizados, com vistas a servir como material de aprendizagem e análise para o próprio artista. O portfólio de arte pode adquirir diferentes configurações, de acordo com a necessidade do artista. Existem portfólios virtuais disponíveis na internet, como o do artista Kyle Bean, um designer especializado em modelos de papel artesanais¹.

O interesse pelo portfólio pode ser demonstrado pela realização de oficinas teóricas para criação de portfólios, como a promovida pelo programa “Rumos Artes Visuais”, edição 2011-2013 do Itaú Cultural. Acessando o *site* da organização, é possível entender que a

[...] atividade é voltada principalmente para a promoção, discussão e formação ampliada acerca da experiência artística contemporânea. Seu objetivo maior é contribuir na organização, sistematização e apresentação de trabalhos de arte assim como promover uma reflexão acerca do que seja um portfólio e suas diferentes formas de elaboração. A oficina visa a alcançar tal meta oferecendo exemplos e análise em grupo de portfólios e plataformas distintas de apresentação do trabalho de arte existentes na cena contemporânea (ITAÚ CULTURAL, 2012a).

No meio escolar, o portfólio caracteriza-se como uma possibilidade de registrar a trajetória de aprendizagem de cada estudante. Conforme aponta Hernández (2000), o portfólio adquire a função de facilitador da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O autor reforça a ideia do portfólio como um elemento capaz de propiciar a reconstrução do processo aprendiz, possibilitando a avaliação da trajetória do aluno até aquele momento.

Nesse sentido, a utilização desse instrumento avaliativo possibilita ao professor observar as evoluções ou retrocessos do processo de aprendizagem, permitindo, assim, que os estudantes reflitam sobre seus avanços, na compreensão da realidade, e tornando possível fazer mudanças no percurso traçado pelo educador por meio dos dados obtidos no portfólio.

O portfólio pertence às concepções atuais de educação, uma vez que entende que avaliar

[...] não é cobrar, mas acompanhar, questionar, instigar e principalmente provocar mudanças. É retomar o que foi feito desde o primeiro momento e gestar novo planejamento com base na observação sistemática e no registro consciente, nos acertos e desacertos, costurando um processo no outro de forma dialética. Uma avaliação é sempre o embrião da próxima ação pedagógica (MÖDINGER et al., 2012, p. 149).

De forma próxima em sentido, o portfólio pode ser realizado pelo próprio professor, a partir dos trabalhos realizados por seus alunos e coletados durante o ano letivo. Os trabalhos apresentados (Figuras 1 e 2) consistem em portfólios criados por uma professora do Ensino Fundamental da rede municipal, atuante nas Séries Iniciais. Com o objetivo de coletar dados referentes à produção de seus alunos, realizando diagnósticos de suas aprendizagens, a professora executou portfólios que continham desenhos, colagens, recortes e pinturas relativos a um determinado período do ano letivo ou concernentes a determinadas práticas educativas que produziram processos semelhantes.

Segundo a professora, o portfólio consiste em

“[...] um documento, um registro de suas práticas pedagógicas em Artes Visuais, junto a seus alunos, que possuem além de valor educativo para os

aprendizes, colaboraram na sua formação continuada, possibilitando a recordação e a reflexão sobre seus fazeres, evidenciando conhecimentos e saberes produzidos em sala de aula”. (PROFESSORA 1, 2013).



Figura 1: Portfólio (posição: fechado) de alunos do ensino fundamental (2000)

Fonte: Acervo de professora do Ensino Fundamental – fotografia dos pesquisadores



Figura 2: Portfólio (posição: aberto) de alunos do ensino fundamental (2000)

Fonte: Acervo de professora do Ensino Fundamental – fotografia dos pesquisadores

Esse instrumento avaliativo transcende a simples compilação de trabalhos ou materiais organizados em um determinado suporte, pois mostra, principalmente, o percurso, a trajetória de reflexão efetuada pelos estudantes, mostrando suas mudanças ao longo do ano, vinculando pesquisa, ensino no processo de aprendizagem. “O portfólio não é um produto, um desenho, uma pintura, ‘um trabalhinho’, mas um conjunto de ações” (MÖDINGER et al., 2012, p. 148).

Segundo a abordagem apresentada por Mödinger et al. (2012), o portfólio pode conter várias áreas do conhecimento, e ser compartilhado com professores de outras disciplinas, constituindo-se em um documento interdisciplinar. Nessa perspectiva, o portfólio possibilita ao professor avaliar uma gama de situações, tais como a maneira como os dados foram organizados, proporcionando um panorama entre o primeiro e último trabalho realizado e, principalmente, possibilitando o reconhecimento de questões subjetivas, pessoais do aluno.

A função do portfólio é facilitar a reconstrução do processo de aprendizado, que valoriza diferentes tipos de registro do aluno. Fazem parte do portfólio: anotações pessoais, desenhos, pinturas, fotos, textos, colagens de imagens e recortes variados, dúvidas, dificuldades, observações, progressos que tenha feito, escritos sobre assuntos variados ligados à disciplina, registros de visitas a exposições ou atividades culturais, avaliações sobre seu próprio trabalho e sobre a aula, e ainda anotações de colegas, professores e pais. Enfim, é um documento dinâmico, que reflete uma trajetória artística e estética. É de uso diário e proporciona não só a autonomia do aluno frente ao seu processo de aprender, como também possibilita uma intensa correlação de informações, conteúdos e conceitos (MÖDINGER et al., 2012, p. 148).

Dessa maneira, é necessário que a avaliação seja encarada como um processo investigativo no qual o professor, juntamente com seus alunos, considera o que foi relevante e o que precisa ser recuperado na relação entre o ensino e a aprendizagem. Ao entender a avaliação como parte do processo de ensinar e não apenas como uma averiguação do que foi aprendido, o professor torna-se cada vez mais apto a questionar os caminhos que percorre e a auxiliar seus alunos em suas dificuldades individuais e coletivas.

O ato de avaliar não pode se constituir na simples mensuração de produtos e resultados finais, pois nem sempre estas produções conseguem revelar as motivações, preferências, metodologias e procedimentos que cada aluno adota. Os valores intrínsecos às experiências obtidas em cada evento nem sempre podem ser decodificados em formas, cores e texturas, ocultando talvez, as melhores possibilidades de aprendizagem, que poderiam ser debatidas e refletidas pelo professor junto a seus alunos.

Além disso, o professor precisa considerar a trajetória individual percorrida por seus alunos, observando se o aprendiz consegue evidenciar, por meio de seu caminhar artístico, vestígios de sua aprendizagem. Considerando que, muitas vezes, esses fatores só podem ser mostrados pela oralidade e escrita, é importante possibilitar ao aluno, além das formas visuais artísticas, outras modalidades de expressão de suas aspirações e conquistas. E isso dependerá do nível de escolaridade do aluno. Assim, se for uma criança pequena, o portfólio pode ser constituído pelos seus desenhos, pinturas e outras criações que realizar em sala de aula,

podendo anexar elementos e figuras trazidos de casa, inclusive elaborando um portfólio do tipo tridimensional, como uma coletânea de objetos importantes para ela; e posteriormente, esse portfólio poderá ser relatado aos demais colegas. Entretanto, se a criança ainda não souber ler/escrever, serão adotadas outras formas de expressão, enriquecendo seus processos criativos de aprendizagem.

Acreditamos, na renovação de olhares em direção à avaliação no Ensino Fundamental, resultando em um processo de caráter coletivo e social, considerando os aspectos individuais de autonomia e criação. Portanto, o portfólio – ao ser empregado como forma de avaliação – deve considerar os aspectos globais e, ao mesmo tempo, o cotidiano local, expresso nas formas escolhidas pelos alunos, a fim de proporcionar uma maior compreensão do processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

NOTAS

ⁱ O trabalho de Kyle Bean pode ser visto em: <<http://www.meioobvio.com/2012/05/arte-o-artesanato-criativo-de-kyle-bean.html>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

REFERÊNCIAS

- ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R. *Ensino de Arte*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. *Metodologia do Ensino de Arte*. Fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOUGHTON, D. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 375-387.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- ESTEBAN, M. T. (Org.). A Avaliação no Cotidiano Escolar. In: *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 13-37.
- GARDNER, H. *Educación Artística e Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós, 1994.
- GONÇALVES, T. F. Avaliação em arte. In: GONÇALVES, T. F.; DIAS, A. R. (Org.). *Entre linhas, formas e cores: Arte na escola*. Campinas: Papirus, 2010. p. 133-140.
- HERNÁNDEZ, F. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Tradução de Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ITAÚ CULTURAL. *Criação de portfólios*. 2012a. Disponível em: <<http://ocaderninhodf.wordpress.com/2011/03/31/oficina-teorica-portfolio-de-artista>>. Acesso em: 28 set. 2012.

ITAÚ CULTURAL. *Portfólio*. 2012b. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3893&cd_idioma=28555&cd_item=8>. Acesso em: 28 set. 2012.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1997.

MÖDINGER, C. R. et al. *Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes*. Erechim: Edelbra, 2012.

OSTROWER, F. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990.

PERRENOUD, P. *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.