



O PORTFÓLIO NA DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS: POSSIBILIDADES NA AVALIAÇÃO DE PROCESSOS

Maristani Polidori Zamperetti*
Fabiana Lopes de Souza**

RESUMO

Este artigo aborda questões referentes à utilização do portfólio como instrumento de aprendizagem para alunos e professores, constituindo-se em material didático-pedagógico do professor do ensino fundamental e universitário. Desta forma, o texto¹ é produto das reverberações acadêmicas surgidas na interação universitária entre a professora-autora e seus alunos², que buscavam entender como a avaliação em Artes Visuais pode ocorrer no espaço escolar, constituindo-se numa pesquisa-ensino universitária.

Palavras-chave: Artes Visuais; Avaliação; Docência; Portfólio.

THE PORTFOLIO IN TEACHING IN VISUAL ARTS: POSSIBILITIES IN PROCESS EVALUATION

ABSTRACT

This article addresses issues related to the use of the portfolio as a learning tool for students and teachers, constituting didactic-pedagogical material for elementary and university teachers. In this way, the text is the product of the academic reverberations that arose in the university interaction between the teacher-author and her students, who sought to understand how the evaluation in Visual Arts can occur in the school space, constituting a university teaching-research.

Key words: Visual arts; Evaluation; Teaching; Portfolio.

* Doutora e Mestre em Educação (PPGE/FaE/UFPel). Professora Associada no Centro de Artes e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FaE/UFPel), na Linha de Pesquisa “Formação de Professores: Ensino, Processos e Práticas Educativas”. Coordenadora do Projeto Artes Visuais do Pibid/UFPel (2014-2017). Líder do Grupo de Pesquisa: Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais (CNPQ), Pelotas, RS, Brasil. E-mail: maristaniz@hotmail.com

** Professora de Artes Visuais na rede municipal da cidade de Pelotas/RS; Mestre em Artes Visuais (Centro de Artes-UFPel); Doutoranda do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas e Bolsista CAPES, Pelotas, RS, Brasil. E-mail: fabiana.lopes2013@gmail.com

¹ O presente artigo, de forma parcial, foi publicado como “Docência em Artes Visuais e o portfólio – avaliação na pesquisa-ensino” no XI Seminário Internacional de la RED ESTRADO – ‘Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización’, realizado no México, DF, em 2016.

² Os alunos citados são acadêmicos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura do primeiro e segundo semestre de 2013 a 2017, matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação das Artes Visuais I e II.

EL PORTAFOLIO EN LA ENSEÑANZA DE ARTES VISUALES: POSIBILIDADES EN LA EVALUACIÓN DE PROCESOS

RESUMEN

Este artículo aborda cuestiones relacionadas con el uso del portafolio como herramienta de aprendizaje para estudiantes y docentes, y constituye material didáctico-pedagógico para docentes de primaria y universidad. De esta manera, el texto es el producto de las reverberaciones académicas que surgieron en la interacción universitaria entre la profesora-autora y sus alumnos, quienes trataron de entender cómo la evaluación en Artes Visuales puede ocurrir en el espacio escolar, constituyendo una enseñanza y investigación universitarias.

Palabras clave: Artes visuales; Evaluación; Docencia; Portafolio.

PESQUISA-ENSINO: INVESTIGAÇÃO NA DOCÊNCIA

A pesquisa-ensino pode ser considerada uma das diferentes possibilidades de abordagem da pesquisa-ação realizada na ação educativa, sendo realizada durante e como ato “[...] docente pelo profissional responsável por essa docência. Essa atuação visa à vivência de condutas investigativas na prática de ensino, que permitem exercê-lo como um processo criativo do saber docente” (PENTEADO, 2010, p.36). Segundo a autora, advém do processo uma relação dos alunos entre si, com o conhecimento e com o professor, desenvolvendo uma “docência investigativa”.

Assim, a orientadora pretendia estimular, nos estagiários, um olhar sensível, criativo e investigativo às questões da realidade e uma visão de conjunto naquele ambiente, desenvolvendo uma percepção alargada das dificuldades e avanços da escola, compreendendo a cultura escolar e explicitando a importância do portfólio na formação docente. Buscava, desta forma, evidenciar a importância do portfólio como forma avaliativa dos processos de aprendizagem dos alunos, como também da metodologia de ensino e avaliação do professor, revelando, ainda, gostos e afinidades na escolha destas imagens.

No Estágio Curricular Supervisionado, pode-se utilizar o portfólio com o objetivo de documentar ações pedagógicas, reflexões e, no caso das Artes Visuais, registrar imagens produzidas pelos alunos, fotografias, de forma a constituir um acervo imagético e sensorial que reverbere em novas possibilidades de ensino e aprendizagem. O portfólio pode, desta forma, ressignificar o processo de ensino e aprendizagem durante um determinado período de interesse para o futuro professor. Assim, pode colaborar na melhoria da aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que registra processos e propostas didático-pedagógicas vivenciadas pelo professor em seu trabalho.

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. 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 70, 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.

Esta forma de registro começou a ser difundida na década de 90, em especial, nos Estados Unidos, possuindo variada terminologia: porta-fólios, processo-fólios, diários de bordo, dossiê. Com o avanço das tecnologias da informação e comunicação, novas possibilidades surgem: armazenamentos em CD-ROM, *pen-drives* e nuvens, webfólios, diários digitais, dentre outros. Gardner (1994) explica a relação entre o portfólio de artista e o portfólio de aprendizagem, utilizados 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, grifos do autor).

Através 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 do mesmo. Assim, 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 (HERNÁNDEZ, 2000, p.166).

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 suas trajetórias profissionais, 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 do artista consiste num conjunto de fotografias do autor a partir de uma temática específica e

[...] 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, 2015a).

Este 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 os encontrados no blog de banco de portfólios (NAME, 2015)³.

O interesse pelo portfólio pode ser demonstrado pela realização de oficinas teóricas para criação de portfólios, como as promovidas pelo programa Rumos Artes Visuais, edição 2011-2013 do Itaú Cultural. Através do site da organização, é possível entender que as oficinas se destinam à promoção, debate e formação geral acerca das manifestações artísticas contemporâneas.

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 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, 2015b).

PORTFÓLIO – AVALIAÇÃO POR MEIO DE REGISTROS DOCENTES

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

³ Daniela Name é curadora, crítica de arte, jornalista e professora, residente no Rio de Janeiro. O banco de portfólios tem por objetivo divulgar, gratuitamente, a nova produção brasileira de arte contemporânea, melhorando a comunicação e o reconhecimento destas produções entre artistas, críticos e curadores.

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, aos estudantes, que reflitam sobre seus avanços na compreensão da realidade, tornando possível, também, mudanças no percurso traçado pelo educador através dos dados obtidos no portfólio.

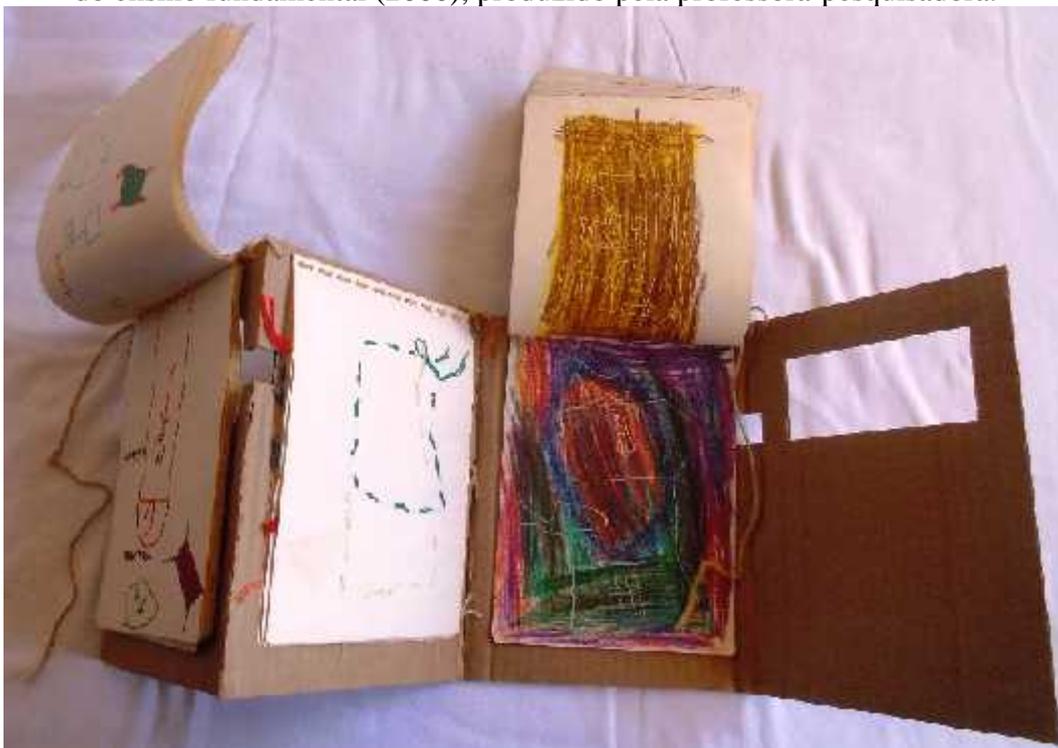
O portfólio pertence às concepções contemporâneas de educação, no que concerne ao entendimento de que avaliar não é cobrar, mas acompanhar, questionar, instigar e principalmente provocar mudanças. É retomar o que foi feito desde o primeiro momento e gestar novo planejamento com base na observação sistemática 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).

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 (Fig. 1, 2 e 3) consistem em portfólios criados pela primeira autora quando esta atuou, no período de 1991 a 2010, como professora de Artes Visuais do Ensino Fundamental da rede municipal de Pelotas, RS. Posteriormente, ao ingressar, em 2010, como professora no Curso de Artes Visuais – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, estes portfólios têm sido utilizados como instrumentos didático-pedagógicos, para o ensino e pesquisa nas disciplinas ministradas.

Desta forma, concordando com Penteado (2010), é possível afirmar que a pesquisa-ensino conduz os envolvidos à busca da autonomia intelectual e socialização do conhecimento, num processo em construção. Por meio dos portfólios do professor, o que se pretende conhecer melhor são os processos e as relações surgidas no processo de ensino e aprendizagem; no nosso caso específico, as vivências e possíveis experiências ocorridas no desenvolvimento das atividades planejadas de Artes Visuais.

Com o objetivo de coletar dados referentes à produção de meus alunos, realizando diagnósticos de suas aprendizagens, construí portfólios que continham desenhos, colagens, recortes e pinturas relativos a um determinado período do ano letivo ou concernentes às determinadas práticas educativas que produziram processos semelhantes.

FIGURA 1 – Portfólio n°1 (posição: aberto) contendo trabalhos de alunos do ensino fundamental (2000), produzido pela professora-pesquisadora.



Fonte: Acervo fotográfico da professora-pesquisadora

FIGURA 2 – Portfólio n°2 (posição: aberto) contendo trabalhos de alunos do ensino fundamental (2000), produzido pela professora-pesquisadora.



Fonte: Acervo fotográfico da professora-pesquisadora

FIGURA 3 – Portfólio nº2 (posição: aberto) contendo trabalhos de alunos do ensino fundamental (2000), produzido pela professora-pesquisadora.



Fonte: Acervo fotográfico da professora-pesquisadora

Segundo a experiência da autora, o portfólio consistia em um documento, um registro de práticas pedagógicas em Artes Visuais junto aos alunos, que continha elementos que pudessem servir para reflexões futuras a respeito das práticas docentes efetuadas e do processo artístico dos alunos. O portfólio colaborava na formação continuada, possibilitando a recordação e a reflexão sobre os fazeres docentes, evidenciando os conhecimentos e os saberes produzidos em sala de aula. Além disso, estes portfólios representavam um pouco da trajetória docente realizada em cada turma, o que permitia recordar as atividades realizadas, refazer propostas e ter um material que promovesse a autopesquisa docente.

Outro aspecto considerado neste processo é a importância que as imagens têm na formação docente, registrando vivências e experiências ocorridas no cotidiano escolar. Assim, muito do que ficou registrado em forma de portfólio tinha, para a autora, uma importância maior do que a simples coletânea de imagens produzidas pelos alunos. Estes portfólios registravam ideias pessoais, expressando uma estética própria, na forma de organização e composição formal. A construção dos portfólios do professor é um trabalho de recuperação de momentos históricos vivenciados por este e seus alunos, a partir da memória. “Do ponto de vista da formação do professor, o recurso à memória

pode contribuir para identificar as diversas marcas pedagógicas que ele carrega em si e que, de certa forma, constituem o lastro em que serão alojadas as informações e vivências” (PEREIRA, 2013, p.182).

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 e 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, grifos dos autores). Ações estas corporificadas em diversos materiais: desenhos, pinturas, escritos, fotografias, recortes, colagens, dentre outras possibilidades. Segundo a abordagem apresentada pelos autores, o portfólio pode conter várias áreas do conhecimento, sendo compartilhado com professores de outras disciplinas, constituindo-se num documento interdisciplinar.

ENSINO DE ARTES VISUAIS E AVALIAÇÃO DE PROCESSOS

Conforme apontam Ferraz e Fusari, a avaliação precisa ter como objetivo acompanhar e verificar o aprendizado – processo que não apresenta fim em si mesmo. As autoras asseguram que a avaliação não ocorre em um “vazio conceitual”, mas possibilitam reconhecer 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 às competências de ser e conviver em sala de aula no ambiente de sala de aula. Considera que o comprometimento discente com as atividades e discussões no espaço da aula e a participação efetiva neste processo são condições indispensáveis ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Além disso, aponta outras competências importantes:

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 nas concepções contemporâneas 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 relevante ao processo da avaliação o estabelecimento de um conjunto de ações, que não se reduz apenas a uma ação, mas, sim, a uma diversidade de ações e instrumentos pensados especialmente para tal (HERNÁNDEZ, 2000). 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, 2003, p.15).

No campo da Arte/Educação, é possível considerar que o erro e o acerto servem como possibilidades para a discussão do processo de ensino-aprendizagem. A artista e professora Fayga Ostrower (1990) trazem 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. Desta forma, o que pode ser considerado “erro”, necessariamente não o é, pois apenas pode ser o início de uma nova possibilidade de criar, ver e perceber as coisas de maneira diferente.

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, ou seja, compreende uma ação “[...] 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”. As autoras ainda propõem questionamentos pertinentes ao processo avaliativo:

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?

Arslan e Iavelberg questionam sobre a avaliação em Artes, e entendem que o professor “precisa saber ensinar a fazer arte” (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, conjugando teoria e prática artística/docente.

Outro ponto a ser considerado são os objetivos de aprendizagem, os quais são responsáveis pela criação de alvos/metapas alinhados aos currículos vigentes, objetivando elencar conteúdos a serem ensinados, o que torna possível avaliar os resultados do processo. Para Eisner (2008), os objetivos podem auxiliar na avaliação do componente curricular de forma quantitativa a partir do trabalho docente em Arte.

É importante ressaltar 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-os. 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 dos 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? Aonde 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).

No texto dos PCN, havia a sugestão de ocorrência de avaliações durante o processo criativo e expressivo dos alunos, considerando, também, os produtos finais. Apontavam que professor deveria ser um observador atento dos processos de aprendizagem de seus alunos, possibilitando serem avaliados individualmente, considerando suas trajetórias de aprendizes (BRASIL, 1997). Os PCN sugeriam caminhos a serem seguidos, sem imposições de condutas, deixando o professor escolher a avaliação que julgasse melhor – produção de textos, leitura de imagens e pastas de trabalhos. Os critérios de avaliação

que foram adotados pelo PCN – Artes são ancorados na proposta triangular (BARBOSA, 2009), com o objetivo de fruir, fazer e conhecer arte.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e necessárias a todos os alunos da Educação Básica, aponta a Arte como área não específica de conhecimento, considerando-a como componente curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) coloca o ensino da arte como componente curricular obrigatório da educação básica. Tal inversão, “somada ao caráter instrumental do texto da BNCC, promovem a desvalorização das Artes no currículo da Educação Básica” (COUTINHO: ALVES, 2020, p. 21).

Dentre outras questões a serem discutidas, ocorre uma indefinição quanto aos conteúdos de ensino de Artes presentes na BNCC, o que é apontado por Iavelberg (2018) como um dos principais pontos que assinalam o desmerecimento das Artes na Educação. Para a autora, “[...] é frágil a definição de indicadores e balizas teóricas para a seleção dos conteúdos, tornando difícil aos professores relacioná-los às habilidades que levariam às competências” (2018, p.77). Iavelberg entende que: “tal definição ser[ia] imprescindível na avaliação das habilidades” (2018, p.80). Outro ponto a ser considerado é que não há um capítulo específico sobre avaliação na BNCC, porém é exigida a reflexão sobre a questão durante a elaboração do currículo. Considerando a construção de uma avaliação formativa em Arte, contínua e processual, buscando registrar os processos experienciados pelos alunos, a autoavaliação e o portfólio podem ser recursos pedagógicos sustentáveis em meio à situação de desvalorização da área de conhecimento.

A função do portfólio, portanto, 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, a registros de visitas, a exposições ou a atividades culturais, a avaliações sobre seu próprio trabalho e sobre a aula, e, ainda, a anotações de colegas, professores e pais. Enfim, é um documento dinâmico, 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).

EM BUSCA DE CONCLUSÕES – PERSPECTIVAS DOCENTES

Dessa maneira, é necessário que 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 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. Assim, pude modificar algumas propostas a partir do que os alunos do Ensino Fundamental construíam e me apresentavam, e também observava quando algum tinha uma dificuldade mais pontual, o que me permitia auxiliá-los.

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 adotados por cada aluno. 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.

As imagens escolhidas pelos alunos revelam seus gostos, afetos, sentimentos e ideias. O mesmo pode ser pensado em relação ao professor: o que determina suas escolhas na hora da seleção de imagens produzidas pelos seus alunos? Entendo que, além da avaliação possível a ser feita a partir destas visualidades, o professor também pensa e reflete por meio das imagens que escolhe para a sua seleção na hora de construir o portfólio. São preferências que evidenciam uma preocupação estética, didática e pedagógica, indicando uma relação de afeto proporcionada pelas imagens e o que estas representam para o professor.

Além disso, o professor precisa considerar a trajetória percorrida por cada aluno, observando se o aprendiz consegue evidenciar, por meio de seu caminhar artístico, vestígios de sua aprendizagem. Muitas vezes, estes fatores só podem ser mostrados através da oralidade e escrita, assim, é importante possibilitar ao aluno, além das formas visuais artísticas, outras modalidades de expressão de suas aspirações e conquistas. Isto depende do nível de escolaridade do aluno. 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. Posteriormente,

este portfólio pode ser relatado aos demais colegas, se a criança ainda não souber ler/escrever, possibilitando outra forma de expressão, enriquecendo seus processos criativos aprendizes.

Apostamos, então, na renovação de olhares em direção à avaliação no Ensino de Arte, resultando num processo de caráter coletivo e social, levando em consideração os aspectos individuais de autonomia e criação. Ainda, torna-se importante atentar aos eixos: apreciação estética, produção artística, contextualização e compreensão das artes como construção cultural e social, quando pretendemos realizar a avaliação, pois estes segmentos devem estar presentes no processo. Portanto, o portfólio, como forma de avaliação, deve considerar os aspectos globais e, ao mesmo tempo, o cotidiano local, expresso nas formas escolhidas pelos alunos, proporcionando uma maior compreensão do processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

Em relação ao processo vivenciado pela autora como docente na escola, foi percebido aprimoramento como professora-pesquisadora na relação com dois tipos de ação: a ação docente e a ação investigadora; ambas pertencentes ao campo do afetivo, racional, relacional e comunicacional na busca do conhecimento, conforme apontado por Penteadó (2010) em relação à pesquisa-ensino.

REFERÊNCIAS:

- ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7 ed. São Paulo, Perspectiva, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COUTINHO, Karine; ALVES, Jefferson. As Artes na Base Nacional Curricular. **Textura**, v. 22, n. 50, p. 241-264, abr/jun 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5538> Acesso em: 30 maio 2020.
- EISNER, Elliot. Los objetivos educativos: ¿ Ayuda o estorbo?. In: SACRISTÁN, J; GÓMEZ, A (orgs.). **La enseñanza: sutoría y supráctica**. Espanha: AKAL, 2008.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (org.). In: **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13.37.
- FERRAZ, Maria Helena; FUSARI, Maria F. **Metodologia do Ensino de Arte**. Fundamentos e proposições. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GARDNER, Howard. **Educación Artística e Desarrollo Humano**. Barcelona: Paidós, 1994.
- GONÇALVES, Tatiana F. Avaliação em arte. In: GONÇALVES, T. F.; DIAS, A. R. (orgs.). **Entre linhas, formas e cores: Arte na escola**. Campinas: Papirus, 2010. p. 133-140.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IAVELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018.

ITAÚ CULTURAL. **Portfólio**. 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 mar. 2015a.

ITAÚ CULTURAL. **Criação de portfólios**. Disponível em: <<http://ocaderninhodf.wordpress.com/2011/03/31/oficina-teorica-portfolio-de-artista/>> Acesso em: 28 mar. 2015b.

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

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

NAME, Daniela. **Banco de portfólios**. Disponível em: <<https://daniname.wordpress.com/banco-de-portfolio/>> Acesso em: 27 abr. 2015.

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

PENTEADO, Heloisa Dupas e Garrido, Elsa (orgs.). **A pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.