

JOSÉ ROBERTO ZANELATO

***PORTFÓLIO* COMO INSTRUMENTO DE
AVALIAÇÃO NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM
ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Área Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

PUC – CAMPINAS

2008

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia L. M. Castanho

1º Examinador: Prof. Dr. Marcos Rizolli

2º Examinador Profa. Dra. Suely Aparecida Galli Soares

1º Suplente Externo: Dra. Mara Regina L. De Sordi

2º Suplente Interno: Dra. Dulce Adélia Adorno Silva

Campinas, fevereiro de 2008

À memória de meus pais, que sempre valorizaram a minha formação, com tanta dedicação e amor, acreditando nos benefícios que a mesma poderia proporcionar à minha vida profissional futura.

À memória de meu amigo Marco Galimberti, que um dia me fez acreditar que eu seria um professor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu irmão, Prof. Dr. Marco Antônio Zanellato, pela grande e preciosa ajuda material investida, pelo incentivo prestado e por acreditar em minha capacidade, mostrando-me o valor e a importância de obter o título do Mestrado na minha carreira de educador e artista.

Ao meu amigo, Luiz Tontoli, que esteve presente em todos os momentos de dificuldades, na produção do projeto, no cumprimento dos créditos do curso, proporcionando ajuda para a superação delas e estimulando-me intensamente, para a conclusão com sucesso.

A Profa. Dra. Maria Eugênia L M Castanho, orientadora e incentivadora dos meus trabalhos de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

A Profa. Dra. Dulce Adorno, pelo estímulo e importantes sugestões e a valorização da minha capacidade, como professor e artista.

RESUMO

ZANELATO, José Roberto. ***O Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em Artes Visuais***. Campinas, 2008. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2008.

O estudo sobre o objeto "portfólio", tem como meta principal sua análise como instrumento de avaliação, indicado quando principalmente temos como referenciais de estudo o "artístico" e o "pedagógico". A pesquisa mostra, através de fundamentação teórica, ao avaliador que atua como docente no ensino de artes visuais, a importância de conhecer um instrumento de reflexão e avaliação eficaz, ético e direcionado ao processo de formação, com uma política que possibilita um ensino-aprendizagem participativo e coletivo. A pesquisa é específica sobre a diversidade teórica que aborda o "portfólio" como uma modalidade de reflexão e avaliação, sendo itens de análise: promoção de uma nova perspectiva de aprendizagem; processo promissor e eficiente de reflexão e avaliação; incorporação analítica do desenvolvimento da aprendizagem; requisição de auto-avaliação; encorajamento à seleção e à reflexão do aluno sobre o trabalho; e como um instrumento metodológico facilitador e mais democrático dos processos de ensino e aprendizagem, praticados hoje nos cursos de graduação em artes visuais. A pesquisa apresenta um modelo de "Portfólio Avaliativo", que possibilita alcançar uma perspectiva múltipla de eficácia do ensino de artes visuais, superando assim os modelos tradicionais de avaliação.

Palavras-chaves: Portfólio, Artes Visuais, Avaliação, Livro de Artista.

ABSTRACT

ZANELATO, José Roberto. *The portfolio as a tool for assessment in teaching degree in Visual Arts*. Campinas, 2008. Dissertation (Masters). Course of Post-Graduate Studies in Education. Pontifical Catholic University of Campinas, 2008.

The study on the subject "portfolio", has as its main goal analysis as a tool of evaluation, especially when we have indicated as benchmarks to study the "artistic" and "teaching". The survey shows through theoretical foundation, the evaluator who works as a teacher in the teaching of visual arts, the importance of knowing a tool for reflection and assessment effective, ethical and directed the process of formation, with a policy that allows a teaching-learning participatory and collective. The research is specific on the theoretical diversity that addresses the "portfolio" as a mode of reflection and evaluation, and analysis of items: promotion of a new perspective of learning; promising and efficient process of reflection and evaluation; incorporation analytical development of learning ; requisition of self-evaluation; encouragement to the selection and the reflection of the student on the job; and as a methodological tool facilitator and most democratic of procedures for the teaching and learning, practiced today in graduate courses in visual arts. The study presents a model of "Portfolio Avaliativo", which allows multiple achieve a perspective of efficiency of the teaching of visual arts, thus exceeding the traditional models of evaluation.

Keywords: Portfolio, Visual Arts, Evaluation, Book of Artist.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1. CONTEXTUALIZANDO O PORTFÓLIO.....	13
1.1. Historicidade, Conceitos e Fundamentos.....	15
1.2. A Pedagogia da Bauhaus como estimuladora e provocadora do aparecimento do Portfólio nas Escolas de Arte.....	29
1.3. Portfólio versus Avaliação e as Políticas Educacionais.....	37
1.4. Portfólio como Estratégia de Avaliação na Formação do Professor...48	
2. O PAPEL DO PORTFÓLIO NA LICENCIATURA E NO BACHARELADO EM ARTESVISUAIS.....	53
2.1. Dossier (Diário de Estágio) versus Portfólio.....	53
2.2. O Portfólio como estratégia de provocação da integração e da interdisciplinaridade na prática dos currículos de artes visuais.....	58
2.3. Imagem (Imaginação & Criação) como elemento básico de estudo e produção do Portfólio no Ensino da Arte.....	68
3. O LIVRO DE ARTISTA E O LIVRO-OBJETO COMO ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE UM MODELO DE PORTFÓLIO DIRECIONADO AO ENSINO DE ARTE.....	73
3.1. Análise de depoimentos de artistas sobre livro de artistas.....	79
3.1.1. Análise do depoimento da artista Lenir Miranda.....	79
3.1.2. Análise do depoimento do artista Wlademir Dias Pino.....	82
3.1.3. Análise do depoimento da artista Vera Chaves Barcellos.....	84
4. CONSTRUINDO MODELOS DE PORTFÓLIO PARA O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS.....	93
4.1. Fundamentação didático-pedagógica para a construção de um modelo de portfólio.....	94
4.2. Modelo de Portfólio para disciplinas teóricas.....	105
4.3. Modelo de Portfólio para disciplinas práticas.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	120

“O conhecimento artístico está vinculado à experiência estética. Para isso, requer uma formação especial em que se destaquem tanto os aspectos de atenção quanto os perceptivos e os conceituais (de linguagem visual).”

Fernando Hernández

Esta pesquisa, de caráter teórico, tem o propósito principal de afastar-se dos modelos tradicionais de transmissão de conhecimento, em que o professor era a única fonte de saber, e apontar para um modelo em que o professor assume o papel de mediador entre o saber e o aluno que, por sua vez, passou de sujeito passivo a sujeito crítico e produtor criativo de seu próprio conhecimento. Com isso, o objetivo principal desta pesquisa é propor a construção de um modelo de instrumento avaliativo e reflexivo, obtendo um resultado expressivo, com qualidade e funcionalidade. Pretende-se que possa atribuir responsabilidade na construção e reconstrução do conhecimento, criando, assim, um novo pensamento pedagógico o qual deve considerar o professor um mediador, na mobilização de estratégias metacognitivas, numa visão de desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e promotor da autonomia do aluno.

Quando se muda o contexto da educação, é fundamental que os professores reexaminem as suas práticas diante dos novos desenvolvimentos e adotem estratégias e procedimentos dessas novas mudanças ao invés de resistirem a uma mudança irreversível e à qual o modelo tradicional já não dá resposta. Pretende-se, pois, discutir se o uso de um instrumento metodológico como o portfólio no processo de ensino-aprendizagem, em particular, no ensino

de Artes Visuais, está em acordo com o pensamento pedagógico atual, propiciando ao aluno oportunidades de reflexão, diagnósticos de suas dificuldades; auto-avaliando o seu desempenho e produção e auto-regulando a sua aprendizagem, bem como o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

Sendo, então, o objeto deste estudo o portfólio, deverão ser itens de análise: a promoção de uma nova perspectiva de aprendizagem; o processo promissor e eficiente de avaliação; a incorporação analítica do desenvolvimento da aprendizagem; a requisição da auto-avaliação; o encorajamento, seleção e a reflexão do aluno sobre seu trabalho; e o professor mediador da aprendizagem.

O primeiro capítulo trata da contextualização e fundamentação do portfólio. Através de estudos bibliográficos analisam-se os conceitos, a historicidade e os fundamentos do portfólio, direcionando professores à conquista de níveis de ensino-aprendizagem eficazes e a probabilidade de resolução de problemas que possam ser compartilhados com os princípios da Arte-educação em caráter científico. Esse estudo bibliográfico, orientado e específico sobre a diversidade teórica, aborda o portfólio como uma modalidade de avaliação mais promissora e como um instrumento facilitador e mais democrático dos processos de ensino e aprendizagem, praticados hoje nos cursos de Artes Visuais. Pretendemos estabelecer e/ou indicar um modelo de portfólio avaliativo e reflexivo, que possibilite alcançar uma perspectiva múltipla de eficácia do ensino, suplantando assim os modelos tradicionais, utilizados há muitas décadas. Este capítulo também trata da sua relação de origem com a Pedagogia da Bauhaus; a relação de importância com os sistemas de avaliação praticados no sistema

educacional e suas políticas em nível estadual e federal; e finalmente o portfólio como estratégia de avaliação na formação de professores.

O segundo capítulo trata do portfólio, sua relação, seu papel, nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais. Analisam-se a semelhança com o "dossier" (Diário de Estágio); os processos metodológicos de integração e interdisciplinaridade objetivados nos currículos responsáveis pelo ensino das Artes Visuais. As análises deste capítulo enfatizam o uso do portfólio como forte provocador desses processos. Outros itens sobre a relação do portfólio e o ensino de Artes Visuais são analisados, tais como: a imagem, a imaginação e a criação como elementos de função estrutural e básica durante a construção de um modelo de portfólio; um estudo sobre a avaliação, da teoria à prática, sem e com o uso do instrumento metodológico portfólio, ou melhor, sua adoção em busca do caminho da não complexidade dos métodos tradicionais de avaliação usados nos currículos, que promovem o ensino de Artes Visuais.

O terceiro capítulo trata sobre as questões da importância que o portfólio deve manter com o Livro de Artista e com o Livro-Objeto, principalmente em se tratando do aluno artista, ou do artista que pretende ser professor. Devemos, a partir desse capítulo, entender a configuração do Livro de Artista como linguagem, a ser desenvolvida em caráter de estratégia pedagógica, em relação aos conteúdos básicos do portfólio.

O quarto capítulo trata da construção de modelos de "portfólios". Analisa-se a melhor estrutura que deverá orientar professores de Arte na construção de um modelo eficiente de portfólio. Ainda nesse capítulo, são analisados alguns conteúdos norteadores, para entender a estrutura teórica que

fundamenta e subsidia o processo de avaliação dos trabalhos artísticos, produzidos durante a elaboração do portfólio. Alguns exemplos: análise subjetiva das obras – análise informal dos elementos estruturais de um trabalho de Arte, resultante do ensino, tais como: tema, natureza da composição, relação figura-fundo, equilíbrio e dinamismo; análise objetiva das obras – análise estrutural, construtiva e técnica de um trabalho de Arte, resultante do ensino, tais como: o desenho, a perspectiva, a cor, o volume, o contraste, a técnica e o suporte.

Espera-se que o portfólio, direcionado à área específica do ensino de Artes Visuais, além de instrumento avaliativo, reflexivo e diagnóstico, seja, também, facilitador da construção, reconstrução e reelaboração do processo de ensino delas, como forma processual e supere a visão pontual das provas e testes, integrando-o no contexto desse ensino como uma atividade complexa, baseada em elementos especiais de aprendizagem significativa e relacional.

O caminho percorrido no estudo do portfólio como instrumento eficaz de ensino e avaliação, exigiu uma pesquisa documental que fundamentou a análise teórica. Na definição do portfólio como objeto de estudo, recorreu-se a um paradigma de estudo baseado no método estruturalista, visto que se entende estrutura como:

Conjunto, as partes desse conjunto e as relações dessas partes entre si, em entidade autônoma de dependências internas, num todo formado de elementos solidários, de tal modo que cada um dependa dos demais e não possa ser o que é senão em virtude de sua relação com ele (ECO, 1971, p. 36).

Pretende-se, assim, analisar o portfólio, a partir da idéia de um conjunto estruturado, que se situa no campo da avaliação progressiva. Portanto

não se coloca como um corte no tempo e nem como algo estático, mas como um objeto cuja análise o situará dentro do processo avaliativo, considerando-o como possibilidade de transposição de etapas no ensino-aprendizagem, observando esse instrumento de avaliação como um conjunto de estruturas não apenas pontuais, mas, sobretudo dinâmicas, visto que se inserem no processo.

O estudo do portfólio partiu de um modo como é feito (*modus operandi*), levando em conta as características que lhe são próprias, para articulá-lo com a concepção de avaliação progressiva, que o analisa evolutivamente. Importa também analisar não apenas um objeto, mas a produção do conjunto de uma sala de aula, a fim de que se prove a eficiência avaliativa do instrumento em si, situado no movimento de avaliação processual.

1. CONTEXTUALIZANDO O PORTFÓLIO

"Não compreenderão nunca o que é a pintura, eles não concebem que a pequena figura de um camponês, uns sulcos de terra lavrada, um reduzido espaço de areia, de mar ou céu, sejam motivos sérios e sumamente difíceis e tão belos, que realmente vale a pena alguém consagrar sua vida a reproduzir a poesia que encerram".

Vincent van Gogh

"A obra de Arte traz em si sua significação absoluta, impondo-se ao espectador antes que possa identificar o tema".

Pierre Matisse

Contextualizar e fundamentar o portfólio como um instrumento metodológico para avaliação e reflexão nos processos de ensino, requer uma tarefa minuciosa de análises de conceitos, estudos, teses de diversos teóricos e especialistas em educação e Arte educação, que defendem e o indicam como um eficiente instrumento a ser adotado para o processo de prática pedagógica.

O portfólio deve refletir globalmente o percurso do estudante, não se limitando aos aspectos cognitivos do seu trabalho, mas incidindo igualmente nos aspectos de natureza afetiva, ser um instrumento de diálogo contínuo entre estudante e professor, elaborado sobre a ação, na ação e para a ação, partilhado em tempo útil de modo a facilitar a interpretação das realidades vividas e sentidas, a auto-reflexão e as tomadas de decisão mais congruentes para os contextos nos quais o processo de desenvolvimento ocorre (IDÁLIA SÁ-CHAVES, 2005, p. 163/164).

O portfólio reflete a experiência de vida, os valores, os conhecimentos, as motivações e os interesses de cada estudante. Esse momento de aproximação entre docente e discente favorece e enriquece o processo metodológico de avaliação.

A idealização e produção dos trabalhos desenvolvidos pelo aluno e processados em parceria com o professor, destacando cada momento final de produção, deve acontecer sob forma de reflexão, ou melhor, de "feed back", que resulta em um processo de lapidação final do conhecimento adquirido.

A construção de portfólios tem impactos positivos na aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos, tais como: o desenvolvimento pessoal e de grupo; um tipo de aprendizagem reflexiva e crítica e não rotineira; o desenvolvimento de competências de planejamento; o desenvolvimento das capacidades de pesquisa; a valorização do trabalho do outro; a objetivação da avaliação; a aprendizagem da competição gerida no grupo (IDÁLIA SÁ-CHAVES, 2005, p.159).

A contextualização e a fundamentação do portfólio, indispensável ao entendimento do mesmo, são necessárias, dado o fato de termos que valorizar alguns objetivos norteadores, tais como: a avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem – mudanças no ensino e na aprendizagem e mudanças na avaliação; a reconstrução de uma trajetória de aprendizagem; a utilização deste instrumento como reflexão de um processo de aprendizagem; o estabelecimento das finalidades de aprendizagem por parte de cada estudante; a integração de evidências e experiências; a seleção de fontes que compõem o portfólio; a reflexão sobre o que se aprende da reordenação; estabelecê-lo como propriedade do estudante.

Enfim, estudam-se os componentes de um portfólio: o propósito; os tipos de evidências que constituem o "conteúdo"; os Artefatos; as reproduções; os atestados; as produções; a explicação das metas; as reflexões; as anotações; o continente; os critérios de avaliação e reflexão.

1.1. Historicidade, Conceitos e Fundamentos

O *portfólio* é uma modalidade de avaliação retirada do campo da Arte, sua função se apresenta como facilitadora da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino.

Fernando Hernández

A palavra portfólio tem origem da palavra "portafoglio" (pasta onde se guardam folhas soltas – necessariamente as folhas não necessitam estarem soltas). O termo deriva do verbo latino "portare" (transportar) e do substantivo "foglio" (folha) e designa a pasta que contém desenhos, fotos, textos, pautas de música, seja de profissionais diversos ou de alunos. O termo tem uma relação de semelhança com o "dossier" (diário de estágio) e com o Livro de Artista.

É definido, em sua essência, como uma pasta individual onde os alunos e/ou professores guardam seus trabalhos realizados no decorrer dos seus estudos de uma disciplina, de um curso, ou mesmo durante alguns anos, como ao longo de um ciclo de estudos. No contexto educativo, consiste também numa coleção de trabalhos de alunos que se caracteriza e define pelo modo como é utilizado. Um "portfólio é muito mais que uma simples adição de elementos, uma vez que é o resultado de um processo que passa por momentos de seleção e de reflexão sobre a aprendizagem enquanto construção de conhecimento.

O portfólio deve ser de natureza longitudinal, isto é, deve ser desenvolvido ao longo de um curso e, muitas vezes, além do término de um curso; deve ser regido por um conteúdo mínimo e básico bem diversificado; e o seu caráter deve ser colaborativo para com o processo de ensino-aprendizagem.

Podemos ainda, considerá-lo como uma pasta de arquivos de registros de todos os passos percorridos pelo aluno ao longo da trajetória de sua aprendizagem.

O conteúdo de um portfólio é rico, podendo conter uma grande variedade de itens ou mesmo de Artefatos: rascunhos de textos, esboços de desenhos, fichas de avaliação, relatórios de reflexão, composições, colagens, exemplos retirados de uma grande variedade de suportes, fichas de leituras e análises visuais, trabalhos de pesquisa para fundamentação de conteúdos, recortes de jornal, "feedback" escrito de outros colegas e/ou do professor, gráficos, folhas de cálculos e até mesmo páginas impressas a partir da "web" ("Internet") ou transcrições ou de conversas em "chat".

O portfólio tem sua difusão em espaço escolar na década de 90, nos Estados Unidos e vem sendo evidenciado como um dos mais novos subsídios para uma avaliação dinâmica e eficiente de ensino.

Sabe-se, através de vários autores e pesquisadores, que o portfólio é uma modalidade de avaliação retirada do campo da Arte, mais especificamente da Arte publicitária. De acordo com CENTRA (apud ANASTASIOU & ALVES, 2003, p. 103) ele vem sendo apontado como uma das mais recentes contribuições para uma avaliação eficaz de ensino.

Historicamente, esse instrumento vem apresentando diversas nomenclaturas que se diferenciam de acordo com suas finalidades e espaços geográficos. Dentre os mais correntes estão: porta-fólios; processo-fólios; diários de bordo; dossiês. O portfólio já apresenta com algumas classificações: portfólio particular, de aprendizagem, demonstrativo portfólio docente e, recentemente, em decorrência da expansão dos meios informatizados, passa-se a incluir o "webfólio". Porta-fólio (como é chamado no Canadá) se entende uma amostra do dossiê. O dossier (do francês) é o recipiente ou pasta onde se guardam todos os materiais produzidos pelo estudante, cronologicamente; o porta-fólio é uma seleção representativa do dossiê; é aquilo

que formalmente se pode apresentar para avaliação (ANASTASIOU & ALVES (2003, p.103-104).

Hoje, a modalidade portfólio para avaliação e até mesmo como estratégia de ensino, já está institucionalizada nas escolas norte-americanas e européias, mas no Brasil não existe ainda, uma tradição na sua adoção como tipo de instrumento para avaliação na educação superior. Nos cursos de Artes Visuais, a sua utilização se resume apenas a um arquivo de trabalhos que o aluno monta para formar seu currículo profissional. Existe uma carência, por parte dos professores, de entendê-lo como um instrumento pedagógico facilitador e enriquecedor do processo de avaliação e Ensino da Arte.

Há escolas de educação básica fazendo uso dessa estratégia para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, especialmente na educação infantil. No entanto, não tem havido uma sistematização do acompanhamento da participação do professor, o que é indispensável. Não encontramos, também, publicações dos resultados conquistados (ANASTASIOU & ALVES, 2003, pp. 105-106).

Podemos destacar em um portfólio, três tipos de escritas de aprendizagem e de auto-reflexão: a escrita enquanto tarefa criativa, contendo elementos como a evidência cronológica das versões de um texto em produção, textos produzidos para disciplinas variadas, composições sobre texto literário (ou outro) lido, exercícios de escrita produzidos em contexto de aula, ensaios sobre o processo de escrita enquanto tarefa criativa, etc...; a escrita centrada na estratégia de aprendizagem e de construção de novos significados, contendo elementos como recortes de jornais, reações de leitores, multimídia (vídeo, música, trabalhos de produção manual), projetos colaborativos e reflexões sobre o processo de conscientização, relativos ao desenvolvimento pessoal e à estruturação da identidade.

Quando falamos da participação indispensável do professor, referimos a falhas praticadas, muito comprometedoras, em relação aos principais objetivos do portfólio como modalidade de avaliação e ensino, tais como: a não possibilidade de levar adiante um processo que reflete a trajetória da aprendizagem de cada aluno na educação superior; utilização estratégica do portfólio como documento personalizado, representativo dos objetivos e dos trabalhos de seu autor; profundo acompanhamento de reflexão, resultado de um diálogo entre professor e aluno em seu processo de aprendizagem. A reflexão deve ser um componente importante na organização de um portfólio eficiente; manutenção de um "diálogo reflexivo" aberto, amplo consigo mesmo, a respeito de certas situações.

Quando se passou a usar o portfólio na educação superior, nos Estados Unidos e com o envolvimento de muitas faculdades, a intenção inicial era voltada para a avaliação formativa e somativa. De acordo com pesquisas de Idália Sá-Chaves (2005), os americanos consideraram o portfólio como um instrumento avaliativo e diagnóstico, dentro do processo ensino-aprendizagem. Durante o caminho percorrido pôde-se concluir que o portfólio passou a ser um instrumento facilitador da construção, reconstrução e reelaboração do processo ensino-aprendizagem durante todas as etapas de um curso. Os alunos puderam observar algumas vantagens no final do curso, tais como: oportunidade de refletir sobre seu progresso no entendimento da realidade, ao mesmo tempo possibilitar a introdução de mudanças necessárias, inéditas e contínuas, tanto por parte do professor como do próprio aluno; os professores puderam considerar, através do portfólio, seu trabalho de forma mais processual, superando a visão pontual das provas e testes.

Anastasiou & Alves (2003), mostram dados de uma experiência com o portfólio e que merece uma análise detalhada:

- A experiência iniciou-se no Centro Universitário de Jaraguá do Sul, Santa Catarina, entre os anos de 2000 e 2001, na 1ª fase do curso de Administração e 4ª fase do curso de Pedagogia, com participação de 77 estudantes. O tema para a construção do portfólio foi "Projetos de Trabalho", dentro das disciplinas Metodologia Científica e Pesquisa em Educação II, respectivamente nos dois cursos citados;
- Foram discutidas as formas de avaliação a serem usadas no semestre letivo e os estudantes foram estimulados a serem avaliados por meio da construção do portfólio;
- Realizaram-se leituras coletivas de textos, sobre portfólio, disponíveis na "Internet" e em capítulos de livros. Após as leituras foram selecionados, pelos alunos, conceitos trazidos pelos autores, escolhendo aqueles que mais despertaram interesse. O conceito mais escolhido foi este: (...) *continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc...)* que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídas, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem elabora para continuar aprendendo (Hérmendez, 2000, p. 166);
- Foi lembrado que o instrumento portfólio é algo mais do que uma simples recompilação de trabalhos ou materiais colocados numa pasta, ou os apontamentos e notas tomadas em sala de aula, a aula passada a limpo, ou coleção de lembretes colocados num álbum;

- Chegou-se, então, à conclusão de que não basta selecionar, ordenar evidências de aprendizagens e colocá-las num formato para serem apresentadas; a concepção de ensino e aprendizagem adotada centra-se no processo de constante reflexão sobre a maneira como o estudante explica o seu próprio processo de aprendizagem, como dialoga com os problemas e temas estudados, momentos da reflexão em que o estudante considera que localizou ou superou um problema, que dificulta ou permite continuar aprendendo.

Para a realização da experiência foi estabelecido um "contrato pedagógico", onde se registra tudo o que é combinado no início do semestre sobre formas de atuação de professor e estudantes: objetivos, metodologias e formas de avaliação a serem alcançados, datas de entregas de trabalhos, enfim, os papéis de cada um. Nesse "contrato pedagógico", realizado no início do semestre, alguns pontos foram firmados para a constituição do portfólio, tais como: registrar aspectos considerados pessoalmente relevantes; identificar os processos e os produtos de atividades; ilustrar modos de trabalho em aula, fora dela, na biblioteca, nos laboratórios, individual, em grupo; anotar os principais conceitos dos temas estudados, interpretando-os; incluir referências a experiências de aprendizagem diversificadas, como investigações complementares ao conteúdo em pauta, projetos de pesquisa, utilização de materiais, de tecnologia e a participação em outras atividades educativas; revelar o envolvimento na revisão, na reflexão e na seleção dos trabalhos; estabelecer um diálogo com o professor e vice-versa sobre avanços, dificuldades, angústias, etc...

Nessa experiência com o portfólio desenvolvida por Anastasiou & Alves (2003), foram incluídas atividades como: textos descritivos e narrativos, relatórios,

testes, trabalhos extraclasse, sínteses, esquemas, visitas de estudo, comentários e reflexões diversas que o estudante considerar importante. Cada turma participou de 15 semanas de encontros, o equivalente a uma carga horária curricular de 60h/aula num semestre letivo; dentre esses 15 encontros, pelo menos dez mais significativos seriam objeto de realização de registro e reflexão. Esses registros foram apreciados pela professora a cada dois ou três encontros, que estabeleceu um diálogo contínuo, por escrito, em relação aos avanços percebidos, sanando dúvidas, propondo ações de superação das dificuldades evidenciadas nos relatos, conduzindo toda produção à análise e muita reflexão.

Ainda, de acordo com a experiência de Anastasiou & Alves (2003), foram registrados alguns diálogos entre professor e estudantes, tais como:

- Você tem facilidade na construção escrita. Aproveite essa habilidade para ajudar os colegas;
- Trabalhar em grupo, todos numa só sala, atrapalha a produção, ninguém se ouve, ninguém se entende (o único ambiente físico para as aulas era uma sala, não havia outros espaços para os grupos trabalharem);
- Você tem razão quando diz que a equipe se perde e não ouve os comentários dos demais, vamos reivindicar essas melhores condições de trabalho (resposta da professora quanto à colocação do estudante);
- Registro de uma aluna "quieta": Professora é difícil eu me manifestar oralmente, o mesmo não acontece por escrito. Será que vou conseguir falar perante estudantes maiores quando chegar à fase do estágio? – Resposta da professora: Você participa tanto quanto os que falam muito – ouvindo, refletindo. Essa é também uma forma de participação. Não é um defeito. Para aprender a falar em público, você terá oportunidades múltiplas durante todo o curso.

Através desses diálogos percebeu-se a importância da construção da identidade pessoal, verificou-se que o portfólio também facilita esse aspecto, por meio da confiabilidade que se estabelece entre professor e acadêmico (Anastasiou & Alves, 2003, pp. 107-109).

Com essa experiência relatada, surge um comportamento de ansiedade nos estudantes participantes "e a nota, como será?", situação de expectativa muito comum do estudante em todo o processo de ensino-aprendizagem. Afinal ele precisa conquistar uma compensação "uma nota excelente" como resultado de todo o seu trabalho.

Anastasiou & Alves (2003, pp. 109 -110) analisam alguns fatos sobre a "nota"¹ como expectativa natural do estudante, a partir do desenvolvimento da experiência com o portfólio que estamos conhecendo, chegaram a várias conclusões e que merecem a nossa reflexão, tais como:

- Para Anastasiou & Alves essa tal nota tem nova representatividade nesse tipo de trabalho, apontando a produção do estudante para a construção de processos de ensino e não apenas de produtos. A partir disso fica difícil reduzi-la à quantificação por números, pois o mesmo não dá conta de tamanha responsabilidade: a da avaliação propriamente dita.
- Mesmo combinado no início do processo que a avaliação seria diferente da costumeira, a desconfiança permaneceu por algum tempo, pois a cultura de medida ainda é muito forte na academia. No decorrer dos encontros e dos registros feitos pela professora, todos entregavam suas produções e passaram a demonstrar mais interesse no parecer sugerido ou recomendado. A expectativa

¹ Na UNERJ, instituição onde essa vivência ocorreu, a nota é regimental e possui uma fórmula específica para chegar à média semestral

da "nota", nessa atividade, foi sendo superada, facilitando outras possíveis iniciativas.

- Portanto, não é fácil superar as resistências, o arcaísmo, a repressão e a exclusão, exercitadas pelas academias e as próprias determinações institucionais legais². Por isso, atividades como o portfólio devem estar presentes na discussão do Projeto Político-pedagógico dos cursos e de seus Programas de Aprendizagem, de forma a amenizar a distância entre determinações administrativas ainda presentes e oriundas de outra visão de ensino e de aprendizagem.

O portfólio é constantemente apreciado pelo professor, exigindo uma nova concepção de avaliação, diferente daquela de "provas, testes e exames". Essa concepção aponta um novo olhar do professor sobre o que planeja com os estudantes e o que efetivam, todos em parceria.

Um ponto importante fica claro, em relação ao processo de avaliação, quando utilizamos o portfólio: um resultado alicerçado na profunda reflexão das ações de diálogos contínuos do estudante com o professor durante toda a sua produção de ensino, podendo assim afirmar-se que o portfólio pode fornecer evidência sobre os constrangimentos e coerências, sobre o grau do sucesso e insucesso do estudante, permitindo-lhe fluir o pensamento, à medida que se torna capaz de analisar criticamente as suas práticas, desde o nível técnico ao ético. A auto-análise, outro fator importante de avaliação, transforma o sujeito como

² De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, tem-se um espaço diferenciado para registro e acompanhamento dos processos avaliativos. No entanto, a organização administrativa tradicional e as dificuldades em se estruturarem formas atualizadas de avaliação funcionam como "freios" aos avanços necessários. O administrativo, que deveria funcionar como suporte ao pedagógico, função essencial da instituição quanto ao ensino, se desvincula de sua função de base e passa a funcionar com fim em si mesmo.

responsável pelos valores que fundam e dignificam a condição humana e pelo inquestionável valor diferenciador de cada um.

Concluindo a observação sobre a experiência do uso do portfólio, na UFRJ, e analisada por Anastasiou & Alves (2003, pp.111-112), é importante registrar algumas reflexões de estudantes que participaram da experiência, pois os mesmos servem como conteúdos para reflexão e análise sobre o uso do portfólio como modalidade de avaliação e ensino:

- *"Com todas as exposições dos colegas que ouvi hoje, sobre as atitudes de um professor em sala de aula, fiquei pensando se de fato eu permito o diálogo na sala, se dou abertura às minhas crianças, se sou tolerante sempre que necessitar e se cultivo paz no meio deles" (...) - É bom ter equilíbrio nas relações professora/estudantes, pois as crianças são nossas aliadas e não opositoras;*
- *"Ao elaborar o portfólio percebi o quanto as anotações das atividades diárias são importantes, que serão sucessivamente revistas, analisadas dentro de um espírito crítico e lógico, podendo conseqüentemente transformar todo um processo didático-pedagógico ou parte dele, sempre na intenção de evoluir";*
- *"Sempre tive muita vontade de escrever sobre minha pessoa, minhas filhas, minhas poesias, mas sempre tive medo de que eu não conseguisse. Por isso nunca começava. Agora, com a ajuda de todos, isso desapareceu. Escrevo de tudo e já compreendo muito que a professora fala e os livros que ela pediu para eu ler";*
- *"Senti felicidade, pois colaborei com meu grupo, mas sei que preciso ler muito, porque a leitura é fundamental na vida, sei que preciso melhorar em todos os sentidos. Espero, no decorrer do curso, superar traumas e problemas que*

tenho, e na convivência com os professores e amigos de classe aprendo coisas boas, sei o quanto é significativo o calor humano";

- *"A exclusão é o ato pelo qual alguém é privado ou afastado de determinadas funções. Se nós permitimos isso (a exclusão), estamos programando as pessoas para grandes lutas, a fim de poderem pertencer a um grupo dignamente. Os estudantes jovens fazem de tudo para se incluírem. São os adultos que não se dão conta disso".*

Para qualquer intenção de adoção do portfólio, no sistema oficial do ensino brasileiro, é importante que se conheçam e analisem, com profundidade e seriedade profissional, os conceitos na visão de alguns autores:

Em educação, o portfólio é uma coleção das produções do aluno, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem; é uma organização construída pelo aluno e pelo professor, para que, em conjunto, possam acompanhar o seu progresso (VILLAS BOAS, 2004, p. 38).

Para Villas Boas, o conceito de portfólio refere-se não apenas a uma pasta onde o estudante guarda e organiza simplesmente os seus trabalhos produzidos durante o curso, mas sim com um caráter mais pedagógico, pois o aluno participa, em parceria com o professor, desde o entendimento do conteúdo, da execução, da revisão, da análise crítica e autocrítica, de cada processo de produção dos trabalhos durante o curso.

O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar o seu progresso – eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio (VILLAS BOAS, 2004, p. 38).

A utilização do portfólio como recurso de avaliação baseia-se na idéia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. Oferece aos alunos e aos professores uma

oportunidade de refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita introduzir mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino (HERNÁNDEZ, 2000, p. 165).

Nota-se que, tanto no conceito de Villas Boas como no de Hernández, temos um ponto em comum: o trabalho em parceria, durante o desenvolvimento do portfólio. Professor e aluno participam cada qual com seu papel e, juntos buscam as direções do programa (objetivos, justificativas, conteúdo programático, metodologias e formas de avaliação) escolhido para compor o portfólio. Toda a evolução do trabalho a ser concluído, durante o curso, deve ser de caráter dinâmico, onde o aluno deve ter uma participação ativa no desenvolvimento dos pontos críticos e, junto com o seu professor rever, auto-analisar, refletir e corrigir os mesmos.

Comparando com outros conceitos, também pesquisados, destacamos pontos importantes para análise e entendimento, sobre o conceito de portfólio:

Uma "pasta de cartão" para guardar papéis, desenhos, estampas, etc... (FERREIRA, 1999, p. 1612).

Uma coleção proposital que conta a história dos seus esforços, progresso ou desempenho em uma determinada área. Essa coleção deve incluir a participação do aluno na seleção do conteúdo do portfólio; as linhas básicas para a seleção; os critérios para julgamento do mérito; e evidência de auto-reflexão pelo aluno (ARTER e SPANDEL, 1992, p. 36).

Além de "coleção de trabalhos" é uma coleção especial dos melhores trabalhos, organizada pelos próprios alunos, participando ativamente de todo o processo de elaboração do mesmo: selecionando de acordo com os critérios alcançados; auto-reflexão sobre o resultado dos trabalhos, fornecendo critérios para formar objetivos de aprendizagem (EASLEY e MITCHELL apud VILLAS BOAS, 2004, p. 39).

Portfólio é uma criação única porque o aluno seleciona as evidências de aprendizagem e inclui reflexões sobre o

processo; Os portfólios permitem ao professor entender o trabalho do aluno de forma contextualizada (BARTON e COLLINS, 1997, pp. 03-09).

Os objetivos comuns do Portfólio são: procurar motivar os alunos menos capazes ao fornecer-lhes "algo para mostrar por seus esforços", além do que poderia de outra forma, ser uma série decepcionante de notas e níveis; fornecem aos alunos a oportunidade de declarar sua identidade, documentar e mostrar coisas que são importantes para eles – outra fonte de motivação; oferecem aos alunos oportunidade de refletir sobre as experiências e seus êxitos dentro e fora da escola e assim, assumir maior responsabilidade por aquelas experiências e por aqueles êxitos; estimulam e apresentam alguma forma de reconhecimento dos resultados e êxitos além do domínio acadêmico; fornecem evidências mais diversificadas da competência do aluno e do sucesso ao público externo, como pais e empregadores (HARGREAVES, 2000 apud VILLAS BOAS, 2004, p. 41).

Modalidade de avaliação retirada do campo da Arte – estabelece uma relação com o campo da Arte mediante a apropriação e o uso de metáforas e analogias que se revelam frutíferas. A finalidade desta forma de avaliação era: reeducar a capacidade de percepção, compreensão e valorização daqueles que participam dos programas ou experiências educativas, oferecendo-lhes um retrato vivo e profundo das situações e processos que definem o desenvolvimento dos programas e dos intercâmbios intencionais e significativos entre os participantes (PÉREZ GOMEZ, 1983, p. 440).

A conexão dos portfólios com os trabalhos dos artistas nos seguintes termos: na vida cotidiana, são os artistas, interessados em ingressar numa escola, ou em competir para obter um prêmio ou uma exposição numa galeria de Arte, que montam as pastas (portfólios) com maior frequência. Constituídas assim, são coleções dos produtos acabados. Em troca, nossos portfólios estão deliberadamente pensados para serem lembranças de "obras em processo" (GARDNER, 1994, pp. 83-84).

Os portfólios são projetos de trabalhos com estratégias de colocar o estudante como responsável por seu processo de aprendizagem favorecendo ao professor, a análise de singularidade e peculiaridade do desenvolvimento de cada um. O portfólio pode ser um instrumento capaz de dar respostas a estas expectativas: emancipação e ampliação da autonomia do estudante e diagnóstico para o professor.

O portfólio deve ser um facilitador da construção, reconstrução e reelaboração do processo de aprendizagem ao longo de um período de ensino (ANASTASIOU & ALVES, 2003, pp. 102-103).

Antes de encerrarmos esta parte sobre o portfólio, não podemos deixar de observar outro aspecto de contribuição para a sua valorização como um instrumento, que no setor do "design" (também uma modalidade de linguagem de Artes Visuais), tem sua importância como facilitador do processo ensino-aprendizagem: a "Pedagogia da Bauhaus", sua história, seu processo de ensino-aprendizagem.

1.2. A Pedagogia da Bauhaus como estimuladora e provocadora da adoção do Portfólio no Ensino de Arte

A Escola de Arte da *Bauhaus* tem muita relação com o aparecimento do instrumento portfólio, pois grupos de mestres artistas que nela lecionaram, como Paul Klee, Wassily Kandinsky, Gerhard Macrk e outros mestres da escola, para o desenvolvimento de suas aulas no nível de aprendizagem e avaliação, propunham aos seus alunos a utilização de portfólios, onde os mesmos reuniam todos os trabalhos desenvolvidos em aula e extra-aula do semestre ou do ano letivo; os portfólios de trabalhos seriam usados como instrumento de avaliação e auto-avaliação utilizados pelos professores e pelos alunos, seguidas de comentários críticos e construtivos. Os portfólios também deveriam ser utilizados como comprovantes curriculares na busca de um posição profissional no mercado de trabalho.

Portanto, a Pedagogia utilizada na Escola *Bauhaus* implementa e contribui com estratégias que vão favorecer a escolha do portfólio no Ensino de Arte. Para tal importância e compreensão é necessário que se conheça sua historicidade, os seus fundamentos e seus autores principais.

A *Bauhaus*, fundada no ano de 1919, na República de Weimar (Alemanha), tem uma história rica em inovações e lutas, até ser fechada por um regime governamental totalitário, em 1933. O primeiro diretor da *Bauhaus*, o arquiteto Walter Gropius, anunciou que o escopo específico da escola era o de quebrar as barreiras entre o artista e o Artesão organizando uma comunidade de todas as formas de trabalho criativo e, em sua lógica, interdependência de um para com o outro no mundo moderno.

Gropius considerava a base do "saber fazer" de suma importância para todo artista. Mais do que causar uma

"revolução" do pensamento dos arquitetos, escultores e pintores era pretensão de Gropius conferir ao artista uma "posição social" que fora perdida no século XIX, propiciando-lhe atuar socialmente e de maneira construtiva na configuração da realidade (SEMPER, apud. WICK, 1989).

De acordo com Rainer Wick (1989), a história da *Bauhaus*, pode ser dividida em três partes: a fundação (1919-1923); a consolidação (1923-1928); e a desintegração (1928-1933). Em sua primeira fase, Gropius estruturou a escola e fez as contratações necessárias para o seu bom funcionamento. Lyonel Feininger e Johannes Itten, bem como o escultor Gerhard Marck, foram chamados a lecionar na *Bauhaus* em 1919. Dentre eles Johannes Itten tornou-se um dos mais importantes mestres. O curso preliminar instaurado por ele foi a base para todo o desenvolvimento pedagógico da *Bauhaus*. Todavia, a personalidade forte de Itten, suas atitudes boêmias, sub-culturais e suas atividades quase religiosas eram pontos de divergência com Gropius. Além desses pontos de divergência, Itten buscava um caminho individual, ignorando o mundo econômico, enquanto Gropius (então diretor da escola) buscava contato com a indústria. Essas divergências acabaram por culminar com o afastamento de Itten em 1923. Em sua segunda fase, a de consolidação, a *Bauhaus* firmou-se e reorganizou as suas oficinas alterando-lhes os nomes bem como os mestres. A *Bauhaus* funcionava da seguinte forma:

Cada estudante da Bauhaus tinha de trabalhar, no curso de sua formação, em uma oficina por ele escolhida, depois de haver concluído com êxito o preparatório. Ali estudava ao mesmo tempo com dois mestres, um de Artesanato e outro de *design*. Era preciso que passasse por dois professores diferentes, pois não havia Artesãos que possuíssem suficiente fantasia para dominar problemas artísticos, nem artistas que possuíssem suficientes conhecimentos técnicos para dirigirem uma seção de oficinas (GROPIUS, 1975, p. 40).

Com a vitória, em 1924, dos políticos conservadores e ligados ao partido da direita, a *Bauhaus* foi ameaçada de dissolução no ano de 1925. É importante dizer que a *Bauhaus* era uma estatal e dependia de recursos do governo que considerava as idéias da escola subversivas demais para a época. Acrescenta-se o fato de alguns professores tais como, Paul Klee, Wassily Kandinsky, Mohogy-Nagy, serem considerados bolchevistas e comunistas. Com isso são cortados os subsídios para a escola. Mesmo com tudo isso acontecendo, Gropius projetou e construiu um conjunto de prédios para ser a nova sede da escola na cidade de Dessau (Alemanha), em 1926, a *Bauhaus* mudou-se para essa cidade.

Em 1928, Gropius despediu-se da *Bauhaus*, marcando o início da fase de desintegração. Nessa fase o suíço Hannes Meyer sucedeu Gropius. Com a direção de Meyer, a *Bauhaus* abandona definitivamente a idéia de uma escola de Arte, e torna-se absolutamente imperiosa a idéia de um local de produção voltado à satisfação de necessidades sociais.

Em 1930, um novo diretor assume a escola, o arquiteto Ludwig Mies Van der Rohe. O novo diretor permanece fiel à trajetória traçada por Meyer, mantém, na *Bauhaus*, os traços de uma academia de arquitetura com algumas classes de *design*, duas classes de pintura livre e uma classe de fotografia. Rohe introduz algumas modificações na distribuição da carga horária da escola, reduzindo o trabalho de produção em benefício do programa de ensino. Dois anos após, em 1932, a *Bauhaus* mudou-se para Berlim e em 1933, sob pressão dos nazistas, teve suas atividades encerradas. As idéias da *Bauhaus* não eram aceitas pelo regime totalitário que estava em plena ascensão na Alemanha. Fala-

se que após o fechamento da escola, em 1933, muitos de seus mestres emigraram para os Estados Unidos da América do Norte.

Conhecendo, resumidamente, a história da *Bauhaus*, falemos agora sobre o seu modelo de Pedagogia e suas idéias principais.

A *Bauhaus* não pode nem deve ser entendida “idéia de um só homem”. Gropius traçou as principais linhas do projeto, mas teve o respaldo e o apoio de um grupo de professores e artistas, muito embora com formações bastante diversas, que ajudaram a formar, transformar e a colocar em prática o ideal bauhauseano.

A *Bauhaus* foi uma experiência pedagógica no domínio das Artes, do Artesanato, do *design* e da arquitetura que ultrapassou as ciências como escola, e transformou-se num movimento cultural e artístico.

Depois de seu fechamento em 1933, aos poucos, a *Bauhaus* transformou-se num verdadeiro mito do século XX – batalhas internas, quase sempre em torno de objetivos pedagógicos comuns, num centro que congregava expoentes tais como Johannes Itten, László Nagy, Paul Klee, Wassily Josef Albers, Gunta Stölzl, Herbert Bayer e Marcel Breuer, serviram para temperar ainda mais os ideais da escola.

As contradições internas provocaram reestruturações curriculares e transformações programáticas durante a sua curta e intensa existência - a bem da verdade, pode-se dizer que existiram diversas escolas dentro da *Bauhaus* – porém, as suas várias componentes só enriqueceram a experiência - as contribuições mais significativas para os seus predecessores foram sem dúvida, as concepções pedagógicas lá desenvolvidas, particularmente a prática da pedagogia da ação.

O pensamento bauhauseano foi um dos que mais influenciaram o ensino do *design* no século XX e muitas escolas, posteriores a *Bauhaus*, tiraram valiosas lições de sua proposta pedagógica; seus professores inovaram no que se refere aos métodos ativos de ensino por eles adotados; a escola se diferenciava de outras em função da sua estrutura curricular e da sua doutrina pedagógica, fortemente influenciada pelas tendências educacionais da época, sua pedagogia espelhava o desejo e a necessidade de promover a discussão e a revisão do panorama da educação geral e, principalmente, do ensino das Artes no início daquele século. Na formação dos *designers* contemporâneos ainda podemos observar fortes influências dessa pedagogia e do ensino baseado na ação.

Na escola *Bauhaus*, as disciplinas ligadas ao desenvolvimento de projetos, muitas vezes davam preferência ao ensino através do fazer prático em detrimento de uma possível contribuição teórica; isso é paradoxal, pois parece inconcebível a existência de uma produção prática dissociada de uma sustentação teórica; toda a prática deveria ser seguida e/ou precedida de uma reflexão; desse processo os novos conhecimentos, lembrando que o *design*, por mais pragmático que possa parecer, é e continuará sendo uma atividade com conseqüência de algum tipo de reflexão; é na sua relação com a tecnologia que isso se apresenta de forma bastante clara.

A tecnologia pode ser entendida como “a maneira de se fazer as coisas”, o *design*, é nessa relação, “a maneira de se pensar estas coisas”.

No campo da educação geral, a pedagogia da ação foi uma das correntes pedagógicas que nele exerceu grande influência; essas correntes não limitam a compreender o fato educativo como pura atividade física, como se pode pensar, pois estão baseadas numa doutrina tradicional que aceita o ato mental

como meio de aprendizado, pois o aprender intelectual e memorista, é também considerado um tipo de atividade.

A pedagogia da ação deu um novo sentido ao comportamento ativo do educando, pois ela considera que o processo educativo concentra-se numa ação específica, numa atividade que não exige do educando algo de fora, mas sim, de uma ação espontânea que vem de dentro para fora - assim, como concepção pedagógica, ela parte do princípio de que o aprendizado se dá a partir do próprio educando, rejeitando a idéia de que o ensino se faz através de uma suposta transmissão de conhecimentos; o aprendizado, sob a óptica da pedagogia da ação, é uma conquista pessoal e visa à auto-formação do educando.

O surgimento da *Bauhaus* não se deu por acaso, tampouco foi um fenômeno isolado - engajada num movimento de transformação social foi uma das instituições que souberam colocar em prática as idéias reformadoras do ensino e das Artes, entre 1900 e 1933. O caminho por ela trilhado foi apropriadamente o da pedagogia da ação.

O programa de ensino da *Bauhaus* tinha dois objetivos básicos: a síntese estética e a síntese social; o primeiro objetivo referia-se à integração de todos os gêneros artísticos e de todos os tipos de Artesanato sob a supremacia da arquitetura; o segundo referia-se à orientação da produção estética de acordo com as necessidades de uma faixa mais ampla da população, e não de uma camada social e economicamente privilegiada.

Na pedagogia da escola *Bauhaus*, o ensino Artesanal deveria ser um componente essencial e constituía o seu fundamento; para Gropius, principal fundador da escola, o Artesanato não era “algo isolado”, mas um meio imprescindível para se chegar a um fim - o Artesanato constituía uma categoria

pedagógica fundamental e representava a forma como o indivíduo aprendia, através do uso das mãos e do manejo técnico dos objetos – influências puramente ativistas; para Gropius, por mais industrializado que fosse o meio, o Artesanato continuava sendo insubstituível enquanto recurso para a aprendizagem, isto é, de certa forma, estabelecia os vínculos da pedagogia da *Bauhaus* com o ativismo na educação.

No programa de 1919, a formação Artesanal gráfico-pictórica e a formação teórico-científica, constituíam as bases do ensino na *Bauhaus*, as diretrizes do estatuto de 1921, foram repetidas, especialmente a noção de educação de todos no Artesanato como base unificante - a principal inovação no programa daquele ano foi a institucionalização do curso preliminar; indiscutivelmente, essa foi uma contribuição pedagógica extremamente significativa para o ensino do *design*. A partir de então, o curso preliminar tinha como objetivo permitir ao educando iniciante chegar ao autoconhecimento e, ainda, assegurar-lhe a compreensão das questões fundamentais da criação - surgiu também como medida corretiva para aproximar artistas e técnicos.

O programa pedagógico proposto pela *Bauhaus* visava libertar as forças expressivas e criadoras do indivíduo através da prática manual e artística; desenvolver nele uma personalidade ativa, espontânea e sem inibições; exercitar integralmente os seus sentidos e, finalmente propiciar a aquisição e cultivo de conhecimentos, mas também emocionais, não só através dos livros, mas também através do trabalho.

Na filosofia da *Bauhaus* podemos identificar, com facilidade, a influência direta do movimento da “escola ativa” de Georg Kerschensteiner, do pensamento de Maria Montessori e do “progressivismo” de John Dewey. Enfim,

podemos identificar as fortes influências de um pensamento pedagógico denominado escola-novista. Podemos dizer também que, indiretamente, as idéias naturalistas de Rousseau , Pestalozzi, Froebel e Herbart contribuíram com o ideário bauhauseano. Enquanto a pedagogia da ação e a *Escola Nova* estavam preocupadas, basicamente, com a educação infantil, a *Bauhaus* teve o mérito de levar essas idéias, em um outro nível de ensino. Em síntese, podemos dizer que, na *Bauhaus*, assim como na *Escola Nova*, o trabalho manual era considerado o meio mais apropriado para a formação integral do homem; eram adotadas técnicas de ensino que visavam desenvolver a sensibilidade do indivíduo; havia uma valorização da educação pelo trabalho; adotavam métodos ativos de ensino; e a educação era concebida como um meio para a reforma social. Gropius conseguiu agrupar, numa mesma instituição, homens e mulheres que, unidos por um forte ideal, habilmente trouxeram para o ensino superior das Artes e do *design* os princípios do ativismo na educação e através deles, fizeram surgir uma nova proposta pedagógica cujo principal objetivo era a tão almejada, formação global do homem.

Concluindo, portanto, percebe-se que toda a pedagogia da *Bauhaus*, direcionada ao ensino das Artes Visuais, possui subsídios expressivos que levam à utilização do portfólio como instrumento facilitador do processo de avaliação. Quanto mais entendermos os princípios básicos, utilizados na pedagogia bauhausiana, melhor estaremos preparados para a construção de um modelo de portfólio mais adequado aos objetivos do ensino das Artes Visuais.

1.3. Portfólio, Avaliação e as Políticas Educacionais

A avaliação por meio de *portfólio* exige que os alunos não só conheçam, mas até participem de sua formulação, para que aprendam a desenvolver seus próprios critérios e a analisar seu desempenho.

Benigna M. de F. Villas Boas

Sendo o portfólio considerado uma modalidade de avaliação ainda nova, a ser implantada, ou melhor, adotada como um recurso contemporâneo no sistema de ensino superior brasileiro é necessário analisá-lo do ponto de vista da ética e da política atual do ensino superior.

No Brasil, os direitos e deveres dos professores têm sido prescritos pelo Estado, através de legislação educacional e dos estatutos do magistério, como os Conselhos Regionais e Federais dos Profissionais da Educação. Através desses conselhos respeita-se um código de ética que fundamenta o exercício da prática profissional dos professores. Entendendo que um desses códigos se refere à prática da docência, onde o espírito dessa prática deve estar direcionado à promoção e ao crescimento dos alunos; no caso do portfólio temos um instrumento que acompanha essa prática docente, é facilitador do processo de ensino, gera uma modalidade de avaliação íntegra com a ética profissional e promove um processo de trabalho de qualidade, onde aluno e professor se inter-relacionam em busca dos objetivos certos, processos responsáveis e éticos na elaboração do método de ensino-aprendizagem e formas justas de avaliação.

Luckesi ressalta que a avaliação deve ser executada com certo rigor técnico que implica algumas exigências. Para que os instrumentos de avaliação sejam adequados, deveriam:

Medir resultados de aprendizagem claramente definidos que estivessem em harmonia com os objetivos instrucionais; medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem e o conteúdo, da matéria incluída na instrução; conter os tipos de itens que são mais adequados para medir os resultados de aprendizagens desejadas; ser planejados para se ajustar aos usos particulares, a serem feitos dos resultados; ser construídos tão fidedignos quanto possível e, em consequência, serem interpretados com cautela (LUCKESI, 1988).

Para a adoção de um portfólio, como modalidade de avaliação, com novas perspectivas é importante, ou melhor, se faz necessária, a adoção de uma prática pedagógica diferenciada, para que os professores não vivenciem a contradição entre a avaliação que gostariam de fazer e a que poderão mesmo fazer. É necessário, de acordo com VASCONCELLOS (2002), que o professor tenha consciência das contradições, imprecisões e injustiças do sistema educacional e saiba que, para praticar uma avaliação em nova perspectiva, é preciso levar em conta o conflito, correr riscos e contrariar interesses.

A imprecisão e as contradições não surgem por acaso e desempenham funções vitais para o sistema. Mas, quando um professor toma consciência delas, nem sempre o faz com serenidade, o que leva muitas vezes a uma revolta contra o sistema, as suas injustiças ou as suas contradições. Praticar a avaliação formativa significa correr riscos, fazer críticas nem sempre bem recebidas, contrariar interesses existentes (PERRENOUD, 1993, p. 169).

O paradigma científico emergente contesta os valores da educação tradicional e também da avaliação tradicional. Reforça-se com isso, a adoção do portfólio, como uma modalidade de avaliação, conduzida com uma perspectiva contemporânea e que deva resolver, com mais vantagens e riquezas pedagógicas o processo de avaliação tradicional.

Perrenoud, remetendo-nos à realidade do sistema educacional, alerta que, para que as práticas dos professores sigam no sentido de uma avaliação mais formativa, é necessário reunir determinadas condições institucionais (PERRENOUD, 1993).

Em uma avaliação ética, apontada anteriormente por Luckesi e quando comparadas às estruturas que caracterizam o portfólio, constatamos uma incrível semelhança entre ambas.

No Brasil, a modalidade de avaliação que possui mais semelhança pedagógica com o portfólio é a avaliação formativa. Para entendermos tal modalidade se faz necessário analisarmos e refletirmos sobre o pensamento de alguns autores:

As crianças já avaliam suas relações com a realidade social com prioridade, seguindo referências culturais de sua vivência. Por exemplo, um aluno de oito anos de idade, ao responder a uma pergunta proposta por sua professora à classe sobre quem conhecia uma pessoa estranha, disse: Eu conheço duas.
Quem são? – indagou a professora.
A minha avó e o meu tio.
Por que?
Minha avó, porque está na terceira idade e trabalha cada vez mais, e meu tio porque é médico e quer ser professor.
Esse episódio retrata os princípios que comandam a avaliação: em primeiro lugar, a existência de padrões culturais que funcionam como referências e são muitas vezes inconscientes, portanto muito mais fortes por estarem incorporados; em segundo lugar, o julgamento que é efetivado sem constrangimento pelo avaliador com base nos padrões existentes; em terceiro lugar a comunicação espontânea, que parece conter a tomada pela criança da ideologia existente, como se fosse uma universalidade imaginária (ANASTASIOU & ALVES, 2003, p. 122).

Sendo o portfólio semelhante ao modelo de avaliação formativa e utilizando metodologia progressiva, podemos pressupor que o mesmo corresponde aos objetivos e metas da SESu-MEC, quando ao conferir, através de suas diretrizes, maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus

cursos deve contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação. Entendemos que com esse objetivo, em relação à avaliação, o instrumento portfólio, objeto de estudo desta pesquisa, preenche os requisitos que só tendem a um enriquecimento do sistema educacional brasileiro. Um instrumento metodológico, como uma modalidade de avaliação mais adequada, eficiente e expressiva, principalmente nos cursos de graduação em Artes Visuais.

A avaliação, utilizando o instrumento portfólio, não se restringe ao julgamento sobre sucesso ou fracasso do aluno, sendo compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação da aprendizagem só pode acontecer se for relacionada com as oportunidades oferecidas, isto é, avaliando as adequações das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

O instrumento portfólio deve subsidiar o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para a reorganização de seu

investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

O instrumento portfólio como processador de uma avaliação investigativa, praticada através de um processo de avaliação inicial serve para o professor obter informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos, assim como para o aluno tomar consciência do que já sabe e do que pode ainda aprender sobre um determinado conjunto de conteúdos.

Um sistema educacional como o brasileiro, através dos princípios estabelecidos pelas diretrizes da SESu-MEC, comprometido com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, que se expressam pela qualidade das relações estabelecidas e pela profundidade dos saberes constituídos, deve encontrar no portfólio, como instrumento metodológico de avaliação e reflexão, uma referência à análise de seus propósitos, que lhe permite redimensionar investimentos, afim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e atinjam os objetivos propostos.

Utilizar o portfólio como instrumento de avaliação e reflexão para o desenvolvimento das atividades didáticas requer que ele seja interpretado não como um momento estático, mas antes como um momento de observação de um processo dinâmico e não-linear de construção de conhecimento.

Ao efetuarmos uma análise comparativa com o portfólio, podemos notar uma política equivalente com as diretrizes da SESu-MEC: a avaliação investigativa, contínua ou processual e com perspectivas democráticas. O que está contemplado nas diretrizes da SESu-MEC entende-se como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da

melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos, mas através de uma análise mais aprofundada como processos de avaliação, tecnologicamente mais avançados e do ponto de vista de uma política de trabalho de integração professor e aluno.

A política de avaliação da SESu-MEC e do portfólio está voltada não apenas à responsabilidade do professor, ou melhor, à função exclusiva dele mas sim deve ser delegada também aos alunos, em determinados momentos, e ser uma condição didática necessária para que construam instrumentos ou modalidades de auto-avaliação e/ou auto-regulação para diferentes aprendizagens.

As diretrizes da SESu-MEC define o processo de auto-avaliação, que é praticado no portfólio, como uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar. Esse aprendizado é importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos, cumpre o papel de contribuir para a objetividade desejada na avaliação, uma vez que ela só poderá ser construída com a coordenação dos diferentes pontos de vistas tanto do aluno quanto do professor.

Outros aspectos importantes das diretrizes da SESu-MEC que devem ser aplicadas ao portfólio são: a *autonomia* como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas:

a *interação* e a *cooperação* – situações em que os professores e alunos possam aprender a dialogar, ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta – valorização do convívio escolar e social; *disponibilidade* para a aprendizagem; *organização* do tempo – coordenação do tempo como nível variável na construção da autonomia do professor.

Muitas instituições de educação superior estão realizando novas propostas pedagógicas, redirecionando o papel dos alunos e dos professores no processo ensino-aprendizagem. Essas propostas têm enfatizado a participação dos alunos na organização e desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem em que o conhecimento é contextualizado historicamente, entendido como provisório e relativo. A conquista do conhecimento é resultado da atividade cognitiva dos alunos e dos professores que, individual e coletivamente, elaboram e encontram novos "buracos negros" a serem desvelados, num processo permanente de questionamento, análise, reflexão, composição e recomposição, percebendo as múltiplas dimensões e inter-relações (ANASTASIOU & ALVES, 2003, pp. 124 – 127).

Ainda, para as mesmas autoras, no Brasil, foram desenvolvidos estudos para a implantação dessas propostas pedagógicas e para que as mesmas fossem vivenciadas de acordo com vários fundamentos teóricos ou paradigmas importantes.

Essas propostas, que pertencem à avaliação *formativa*, aplicadas à educação superior, fazem parte dos objetivos principais do *portfólio*, porque incluem o aluno como sujeito do processo de aprender e indicam um novo desafio para a avaliação da aprendizagem.

Nos últimos anos, das propostas de avaliações, as que mais se disseminaram foram a *somativa* e *formativa*. A avaliação *somativa* manifesta-se em abordagens tradicionais, centradas no professor e com base de verificação na produção dos alunos de acordo com os objetivos propostos no planejamento. A

avaliação *formativa* consiste em uma prática de avaliação contínua, durante o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo principal de melhorar as aprendizagens em andamento, por meio de um processo de regulação permanente, isto é, professores e alunos, empenhados em verificar o que se sabe, como se aprende o que não se sabe para indicar os passos a seguir, isso favorece o desenvolvimento pelo aluno da prática de aprender a aprender, constituindo a avaliação formativa, em um processo permanente de regulação de aprendizagem.

É importante acrescentar que, através da prática da avaliação formativa, a auto-avaliação assume um caráter de regulação da aprendizagem em que a *metacognição*³ é preponderante.

[...] A avaliação formativa é um conjunto de práticas pedagógicas que apresenta ao aluno, como objetivo, a racionalização (verbalização – experimentação – hierarquização) das categorias à avaliação. O objeto da avaliação é o produto designado pela tarefa, sobretudo o procedimento escolhido pelo aluno para resolver o problema proposto pela tarefa: ele deve saber o que faz para poder reajustar sua estratégia e adaptar o seu produto à norma que a classe estabeleceu anteriormente.

Isso significa que é uma avaliação dinâmica, que está na aprendizagem, na formação, ao contrário do que muitas vezes se considera avaliação formativa, designada pelo fato de que o ensino comunica seus critérios antes de realizar a tarefa. Essa conduta, certamente louvável, está descentralizada com relação ao aluno e não pode pretender a apropriação funcional⁴ dos critérios pelo aluno.

Também não se trata dessas avaliações-balanço, verificações transversais, medições realizadas no decorrer da aprendizagem, controles intermediários contínuos (e não contínuos⁵), para a obtenção de diagnósticos para remédios decididos pelo professor, e que ainda é a definição mais freqüente da avaliação formativa.

³ Metacognição consiste no mecanismo de controle e ajuste do aluno sobre seus próprios processos de aprendizagem, combinando e articulando os trabalhos e os processos de cognição que utiliza na conquista do conhecimento e que resultam numa aprendizagem singular.

⁴ A qual "se refere às regras de funcionamento tomadas suas por meios de esquemas de assimilação que reestruturam e modelam o que vem do exterior.

⁵ O controle contínuo é como uma escada: o último teste comporta a totalidade das aprendizagens anteriores e exclui o cálculo de notas pela média.

Na avaliação formativa, desde o início da aprendizagem, organiza-se um conjunto temporário e que pode ser revisto, diferenciado dos critérios de avaliação da tarefa: é a ficha de critérios da tarefa, geralmente chamada de mapa de estudo (para essa classe e mesmo para esse aluno) (BONNIOL e VIAL, 2001, p. 279-280).

Hoje na educação brasileira, com uma política de avaliação vigente, sem qualquer investimento significativo na formação contínua do professor, ficamos sujeitos a uma política sem visão de qualquer mudança na avaliação da aprendizagem. Enquanto não houver modificações na metodologia do ensino, que precisa encampar a epistemologia da prática, pois, ao assumi-la, suas possibilidades de mudanças estarão favorecidas na direção da avaliação formativa, permitindo, assim, a adoção do portfólio como modalidade de instrumento metodológico de avaliação oficial.

O neoliberalismo no Brasil, através da política praticada pelos últimos governos dos anos 90 até hoje, favoreceu um projeto de reforma econômica, sem lembrar o momento histórico. Esse fato que reflete com intensidade no processo educacional, dificultando reformas de ensino que possam valorizar a qualidade e não a quantidade de conhecimentos ensinados; financiamentos voltados às exigências de órgãos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Agências de Organização das Nações Unidas (ONU) e que se configuram como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. Esses órgãos, principalmente o Banco Mundial, prescrevem políticas que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja óptica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural.

Nosso alvo mais específico é a análise do portfólio com certa especificidade, ou melhor, como um projeto ambicioso para a avaliação e a reflexão nos cursos de graduação em Artes Visuais. Procuraremos apontar o que é possível funcionar nos processos de avaliação e reflexão, voltados às questões pedagógicas direcionadas ao ensino de Artes Visuais.

O portfólio é visto como um instrumento, com a função retrospectiva, crítica dos trabalhos e/ou obras artísticas que deve mostrar a evolução da aprendizagem técnica e da didática utilizada em relação à construção processual por parte do discente e o resultado coerente com as propostas indicadas no projeto educacional do docente.

É o instrumento que se transforma, a partir dos resultados esperados no projeto pedagógico, num arquivo de registros de trabalhos facilitador, enriquecedor e colaborador de todo o processo "ensino-aprendizagem" esperado através dos objetivos específicos indicados no projeto de trabalho pedagógico.

No sentido de ser um instrumento reflexivo, promovendo diálogo entre educador e educando, que não é produzido somente no término do período, para fins avaliativos, é continuamente reelaborado na ação e partilhado de forma a recolher, em tempo útil, outro modo de ver e de interpretar, que facilite ao aluno uma ampliação e diversificação do seu olhar, levando-o a tomar decisões, ao reconhecimento da necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, além de permitir as dúvidas e conflitos para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros. Neste sentido, pode-se entender o portfólio como sendo um instrumento de estimulação do pensamento reflexivo, facilitando oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem. O

portfólio evidencia ao mesmo tempo, tanto para o educando quanto para o educador, processos de auto-reflexão.

O uso do portfólio, como um projeto de trabalho avaliativo e reflexivo, permite promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes; estimular o processo de reconhecimento conceitual; estruturar a organização conceitual ao nível individual; fundamentar os processos de reflexão para a ação; garantir mecanismos de aprofundamento conceitual continuado; estimular a originalidade e a criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa; facilitar os processos de auto e hétero-avaliação.

O portfólio é mais que um projeto de trabalho onde se reúnem trabalhos ou materiais colocados numa pasta. Além de selecionar e ordenar evidências de aprendizagem do aluno possibilita também, identificar questões relacionadas ao modo como os estudantes e os educadores refletem sobre quais os reais objetivos de sua aprendizagem, quais foram cumpridos e quais foram alcançados.

Passamos a seguir à análise do portfólio como estratégia de avaliação na formação do professor.

1.4. Portfólio Como Estratégia de Avaliação na Formação do Professor

O uso da estratégia de formação que pressupõe a elaboração pelo formando de um *portfólio* de matriz reflexiva tem vindo, à semelhança do que acontece em outros países, a consolidar-se e a expandir-se.

Idália Sá-Chaves

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

Paulo Freire

Em Portugal e outros países da Europa, o uso do portfólio como instrumento de avaliação e reflexão, constitui uma estratégia, que tem procurado corresponder à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem de modo a assegurar-lhe uma melhor compreensão e índices mais elevados de qualidade.

O seu uso nos Estados Unidos adquiriu um significado importante, que levou a *Association for Supervision and Curriculum*, a considerá-lo como uma das três metodologias de topo, atualmente em uso e considerado pelos teóricos um dos mais novos subsídios para uma aquisição dinâmica e eficiente de ensino.

No caso do ensino de graduação em Artes Visuais o portfólio é um instrumento metodológico reflexivo usado de forma útil e quase óbvia, onde a possibilidade de comprovação da capacidade criadora e artística se processa através dos movimentos reflexivos.

O portfólio como instrumento metodológico e reflexivo é para nós um modo de reviver e recapturar a experiência, com o objetivo de inscrevê-la num sentido de aprendizagem e desenvolvimento de novas compreensões e

apreciações. Os níveis de reflexividade de todo o portfólio devem ser direcionados para o técnico, o prático e a crítica.

Ele pode ajudar nos processos reflexivos dos alunos candidatos à formação de professores, porque apresentam os objetivos explicitamente formativos, capazes de evidenciar não apenas os produtos decorrentes dos processos de formação, mas, sobretudo, a natureza, a lógica, a organização, e fluir dos próprios processos; pode, também, ajudar através de um discurso do próprio aluno, organizado em ciclos sucessivos e interativos de reflexão pró-ativa, interativa e pós-ativa; o portfólio pode fornecer evidência não apenas sobre os narradores das ações vivenciadas e refletidas, sobre os seus constrangimentos e coerência, sobre o seu grau de sucesso ou insucesso diante do esperado, mas permite fazer a absorção do fluir do pensamento do mesmo aluno à medida que vai (ou não) sendo, capaz de auxiliar, criticamente as suas práticas do nível técnico ao nível ético e de, nesse exercício, auto-analisar-se como sujeito responsável na transformação das situações e no sentido dos valores que fundam e dignificam a condição humana e nela, o inquestionável valor diferenciador de cada um.

O "portfólio reflexivo" é um instrumento de diálogo entre formador (professor) e formandos (alunos) que não é produzido no final do período de estudo (duração do curso) para fins apenas avaliativos e sim como elemento de reflexão, que conduz o aluno à ampliação e à diversificação do seu olhar, possibilitando-lhe: julgar e definir critérios quanto à sua formação.

Ele é visto como instrumento metodológico que estimula o pensamento reflexivo, procurando oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem.

A utilização no ensino, de "portfólios reflexivos" é qualificada como um modelo de avaliação alternativo, mais eficiente em relação às formas tradicionais de sondagem dos resultados através de testes e/ou exames. Para a sua utilização, pressupõe, entretanto, uma mudança conceitual nas lógicas que fundamentam as racionalidades subjacentes aos diversos paradigmas da formação, de ensino-aprendizagem, de avaliação e de supervisão.

A sua utilização, nos Cursos de Licenciatura, constitui uma revolução conceitual, contrariando as leituras pedagógicas simplistas, um exercício contínuo e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos de sua profissionalidade e, subjetivo enquanto pessoas em desenvolvimento.

Se considerarmos o "portfólio reflexivo" com um enfoque avaliativo e formativo, permitimos ao observador compreender que, na estrutura de elemento formador, cada parcela de evidência possa constituir-se como centro de interesse para o próprio processo educacional.

O "portfólio reflexivo" deve ser usado na formação com múltiplas finalidades, constituindo-se como uma metodologia flexível que se ajusta e regula de acordo com a natureza específica da finalidade pretendida (SÁ-CHAVES, 2004, p. 29).

Observam-se funções importantes, desenvolvidas através do portfólio enquanto reflexivo e utilizado na Formação de Professores:

- Facilitar os processos de construção e organização dos conhecimentos, propiciando, assim, a estimulação e estruturação das reflexões no ensino-aprendizagem;

- Facilitar o processo de conscientização das capacidades e saberes, a valorização das atividades desenvolvidas, a auto-avaliação, os processos de orientação pessoal, a elaboração de projetos de ação e de vida, a formação, etc...;
- Facilitar os processos de orientação profissional, de procura de emprego e de inserção no mercado de trabalho, de gestão de carreiras e/ou de processos de candidatura;
- Facilitar os processos de obtenção de equivalências, de unidades de créditos e de validação de cursos;
- Proporcionar a construção de concepções de flexibilidade crítica através de enfoques que priorizam alguns fatores na formação de professores (SÁ-CHAVES, 2004, P. 33);
- Dar enfoque informativo, ou seja, presidir uma atitude do formador que procura compreender para intervir com oportunidade no processo de co-construção do conhecimento;
- Dar enfoque continuado, ou seja, presidir uma atitude de escuta e de diálogos constantes entre formador e formando e de cada qual consigo próprio, que permite a busca das dinâmicas de flutuação no crescimento dos saberes pessoais e profissionais dos intelectores;
- Dar enfoque reflexivo, que corresponde a uma atitude que ultrapassa os registros descritivos simples e narrativo prático, atingindo um nível de flexibilidade no qual é suposto o aluno refletir não apenas sobre os fatos que narra, mas sobretudo sobre seu próprio papel no sucesso e/ou insucesso dos próprios fatos e assim repensar-se, repensando sua própria prática; enfoque compreensivo: uma perspectiva integradora – preside uma atitude de pesquisa

e de auto e hétero indagação sistemáticas que ajuda a compreender os processos, identificando neles dimensões cognitivas, afetivas e de ação que, freqüentemente, constituem a chave para uma compreensão mais cabal dos fenômenos em estudo.

Algumas considerações de Idália Sá-Chaves (2004) sobre o "portfólio reflexivo" na formação de professores: a) portfólio, instrumento de registros continuado e progressivo da reflexão pessoal sobre todo o percurso de formação, facilitando, nas múltiplas oportunidades previstas, a construção partilhada de saberes e a estruturação de uma competência grande quanto à possibilidade do exercício de uma cidadania plena; b) O portfólio reflexivo constitui-se como um instrumento de avaliação já que nos permite um acesso ao fluir do processo individual de desenvolvimento pessoal e profissional de cada participante; c) O portfólio dá oportunidade de investigarmos e organizarmos o nosso pensamento, tornando-se um "fio condutor" e um "percurso" de nossa aprendizagem, constituindo um documento ao qual possamos recorrer sempre que tivermos dúvidas ou ainda completá-lo mediante pesquisas posteriores.

Vejamos a seguir o papel importante que o portfólio deve assumir nos cursos de formação de professores, envolvendo a licenciatura e bacharelado em Artes Visuais.

2. O PAPEL DO PORTFÓLIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM ARTES VISUAIS

A Arte pode ser ruim, boa ou indiferente, mas qualquer que seja o adjetivo empregado, temos que chamá-la Arte. A Arte ruim é Arte, do mesmo como uma emoção ruim é uma emoção.

Marcel Duchamp

Ensinar Arte é viver Arte. Para vivê-la, os artistas operam com idéias e sua concretização.

Miriam Celeste Martins

Neste capítulo trataremos de uma questão muito importante em nossa pesquisa: o portfólio e a sua relação com a Pedagogia e o Ensino da Arte.

Para nós este são o momento em que, através de análises teóricas, estaremos construindo objetivos e estratégias, estruturas metodológicas para que assim, o nosso instrumento de avaliação em questão, assuma o papel fundamental como suporte facilitador e atualizador da teoria e da prática no Ensino da Arte.

2.1. Dossier (Diário de Estágio) versus Portfólio

IDÁLIA SÁ-CHAVES (2005) defende que o portfólio constitui uma derivação do "dossier de estágio"⁶ e/ou diário de bordo, instrumento retentor e organizador da informação relativa ao processo levado até o fim pelo formando no decurso de sua prática pedagógica e o objeto primordial de avaliação no final do processo individual de formação.

⁶ O dossier (diário) de estágio constitui-se num arquivo de todas as planificações, estratégias, atividades e recursos produzidos e utilizados ao longo do ano. Todos os materiais assim recolhidos são depois organizados por unidades e níveis de ensino e tendo subjacente apenas uma lógica de ordem, sendo essa organização feita, sobretudo, no final do ano.

O confronto entre "dossier" e portfólio, como recorda a autora, constitui um dos pontos de partida para o estudo, que se revela redutor e até mesmo enganador. Tanto um como o outro representam racionalidades, paradigmas e concepções de ensino-aprendizagem muito diferentes; o portfólio parece ter potencialidades para ocupar, num processo de formação de professores, um lugar que jamais poderia caber no "dossier". Com o desenvolvimento do trabalho, logo percebemos que a substituição ao uso de "dossier" por portfólio não seria possível, uma vez que a entrada em cena deste último implica, entre outros aspectos, alteráveis ao nível das concepções e dos instrumentos em uso.

IDÁLIA SÁ-CHAVES (2005), conclui que a evolução do "dossier" para o portfólio, em Portugal, acontece através de processos que nos leva a adotar como principal referência, embora não a única, o "*Portfólio do Beginning Educator Support And Training (BEST)*". programa do Departamento de Educação do Estado do Connecticut, Estados Unidos da América, com base no qual foram criadas as orientações específicas para a construção do portfólio, reunidas num grande "Guia" básico, que foi distribuído aos professores/estagiários envolvidos no início do ano letivo.

Quanto ao modelo americano, seguido pelo português, tinha como base a reflexão e documentação relativa à regência somativa dos professores estagiários com aproximação e com as necessárias adaptações, do previsto nas quatro tarefas: planificação e apresentação de uma unidade didática, avaliação da aprendizagem dos alunos e avaliação da qualidade do ensino. Com isso podemos construir uma estrutura geral do portfólio, obedecendo, os seguintes fatores:

1. O contexto em que o portfólio foi produzido (espaço e tempo), descrição geral do mesmo e finalidades da sua construção;

2. Reflexão sobre os momentos mais significativos dos percursos pessoais e profissionais dos professores estagiários – quais caminhos o trouxeram até o momento e por quê;
3. Reflexão sobre a visão pessoal de ensino do professor em formação – modo de posicionamento ao papel do professor, ao papel do aluno, ao modo como os alunos aprendem – o que é para o professor a educação e qual o seu papel – o modo como os posicionamentos possam influenciar em sala de aula – o que os professores esperam que os alunos aprendam consigo – como identifica e encara as dificuldades dos alunos e como adapta o seu ensino a todos eles;
4. Reflexão sobre os objetivos que o professor estagiário se propõe alcançar, tendo em vista o seu desenvolvimento enquanto professor e enquanto pessoa;
5. A prática pedagógica, desenvolvendo planificação de uma regência, análise da qualidade de ensino, análise da aprendizagem dos alunos;
6. Relacionamento com a comunidade escolar: alunos, núcleo de estágio, pais e encarregados de educação, outros elementos da comunidade escolar;
7. Dados adicionais: experiências profissionais prévias, cursos, workshops, ou ações de formação dos frequentados, trabalho associativo ou voluntário desenvolvido, participação em conferências, seminários, palestras, associações profissionais ou científicas a que pertence e trabalhos publicados.

Esse portfólio, evoluído do "dossier de estágio" e analisado por IDÁLIA SÁ-CHAVES (2005) e com o seu amadurecimento enquanto instrumento profissional, pode hoje ser caracterizado como quatro quadrantes que correspondem a quatro tipos de portfólio do professor (Fig. 1): o "portfólio investigação-ação", no 1º quadrante, corresponde às normas informais e as evidências produzidas pelo professor – esse portfólio resulta de uma necessidade sentida pelo professor, que o leva ao recolhimento de registros e dados que lhe servirão de base a um processo cuidado de reflexão crítica, visando solucionar problemas reais ou melhorar as práticas de ensino; o "portfólio profissional", no 2º quadrante, corresponde às normas formais e às evidências produzidas pelo

professor – esse portfólio, ligado a uma finalidade avaliativa, se encaixa no documento de reflexão crítica que os professores têm de entregar, regularmente, para progredir na carreira; o "portfólio retrato", no 3º quadrante, corresponde às normas formais e as evidências produzidas por outros – esse portfólio, focaliza a opinião do que os outros pensam, sentem e dizem do professor, devendo essas evidências ser o caminho para o professor refletir sobre si mesmo; o "portfólio curriculum vitae", no 4º quadrante, corresponde às normas formais e as evidências produzidas por outros (colegas, alunos, supervisores, orientadores, encarregados de educação, etc...) – esse portfólio é resultante de uma exigência externa baseada em comprovativos que, na maior parte dos casos, pouco ou nada dizem sobre os conhecimentos, competências e atitudes de seu titular.

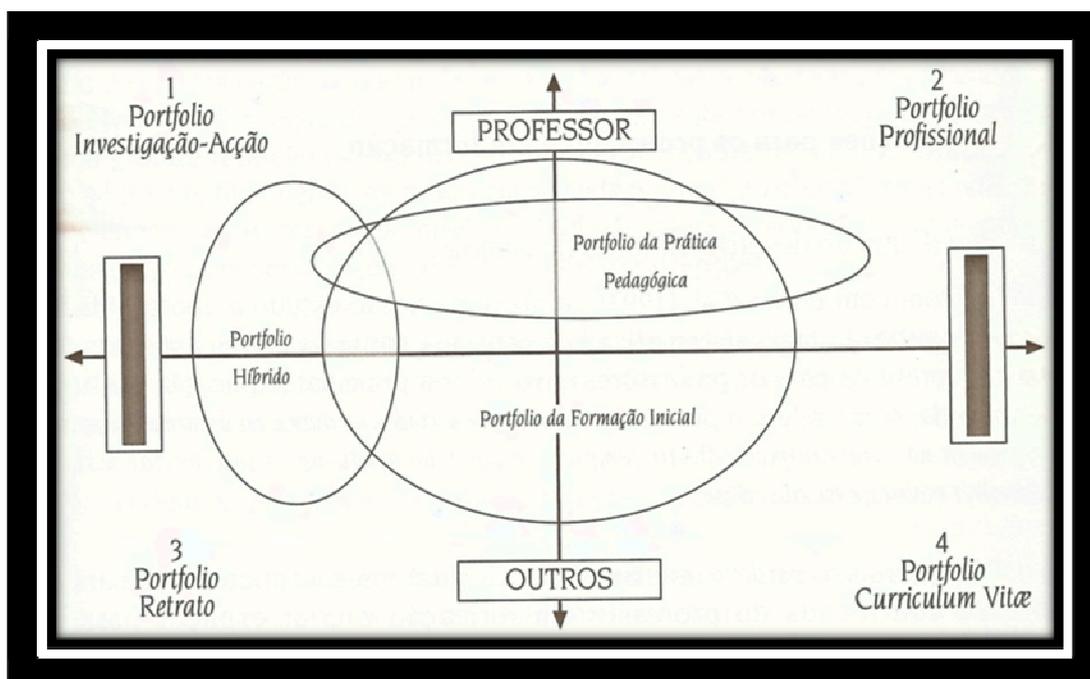


Fig. 1 – Enquadramento de tipos de "portfólios" – Adaptação de um esquema proposto por IDÁLIA SÁ-CHAVES, 2005 apud Nunes (2000)

IDÁLIA SÁ-CHAVES (2005) destaca ainda, em sua análise, o "portfólio híbrido", enraizado no 1º quadrante (Fig. 1) e resultante do cruzamento entre "portfólio investigação-ação" e o "portfólio retrato".

Com a proposta teórica de uma tipologia de portfólio, evoluída do "dossier", apresentado por Idália Sá-Chaves, encontramos subsídios importantes para a construção de um modelo adequado aos objetivos que esta pesquisa almeja, que é um modelo estruturado em uma prática pedagógica eficiente e que atenda as questões de um trabalho integrado, onde professor e aluno, constroem um processo de ensino-aprendizagem de boa qualidade e com uma estrutura voltada ao desenvolvimento, no aluno, do senso crítico, da auto-avaliação e auto-regulagem.

Passemos agora a entender como o instrumento portfólio pode colaborar e até mesmo contribuir, com mais garantia, com a prática da integração e da interdisciplinaridade entre as disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de Artes Visuais.

2.2. Portfólio como Estratégia de Provocação da Integração e da Interdisciplinaridade na Prática dos Currículos de Artes Visuais

Considerando o portfólio como um instrumento voltado às novas tecnologias de ensino e como um facilitador dos processos de avaliação e reflexão, estaremos cometendo um grande erro se não o considerarmos como uma opção a ser adotada como parte integrante da modalidade que se refere às estratégias, procedimentos e metodologias, nos planos de ensino dos currículos direcionados aos cursos de graduação dos professores de Artes Visuais.

No estudo a seguir abordaremos, em forma de análise estrutural, metodológica e funcional, a importância da adoção do portfólio, como um instrumento provocador da integração das disciplinas que compõem o currículo básico dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e da importância de seu papel interdisciplinar dentro do projeto pedagógico desses cursos.

Com experiência de 20 anos de docência em cursos de licenciatura e bacharelado em Arte, tenho esperado, sem sucesso, a integração das disciplinas atingirem, de fato, seu objetivo principal como enriquecedora e a valorização da aprendizagem através da Arte.

Analisado do ponto de vista de sua importância, seu significado expressivo e seu uso, quase obrigatório, enquanto processo provocador de uma estrutura curricular eficiente tem sido tema de incansáveis fóruns, palestras e congressos, pesquisas das licenciaturas em Arte, em nível nacional, mas acaba tornando-se personagem principal nos discursos teóricos e um grande fantasma, criado pelo individualismo autoritário dos professores incapazes de perceberem sua importância nos processos de ensinar Arte.

Devemos considerar, sem medo, a utilização do portfólio no desenvolvimento das disciplinas dos cursos de Artes, como provocador da *integração curricular*, dado o fato de ser um instrumento que promove procedimentos didático-pedagógicos mais democráticos, globalizantes e onde os atores professor e aluno desenvolvem o ensino e a aprendizagem juntos – professor avalia aluno e aluno avalia professor durante o ano letivo.

Um currículo de Arte eficiente deve, necessariamente, ter como meta principal a *integração* das disciplinas que compõem a grade de formação teórica e prática. Um curso de licenciatura e bacharelado em Artes Visuais com ênfase em design, por exemplo, para que possa praticar a integração e a interdisciplinaridade deve conter temas aglutinadores e centralizadores das diversas áreas do conhecimento, expresso em termos de disciplinas, também conhecido como *núcleo de disciplinas*. Essa disposição curricular busca viabilizar o processo interdisciplinar, intra-grupos de disciplinas no mesmo núcleo e inter-núcleos, isto é, entre temas e disciplinas respectivas.

Esse curso deve ter três núcleos: núcleo de Artes Visuais, núcleo interdisciplinar de formação e núcleo de formação pedagógica. O núcleo de Artes Visuais atenderá ao conhecimento técnico expressivo das modalidades artísticas e também da ênfase em *design* proposta que, na efetiva oferta de conteúdos, possibilitará a definição de modos e processos de criação, atendendo assim, tanto o campo do fazer artístico bem como sua reflexão; o núcleo interdisciplinar de formação fornecerá ao aluno fundamentação teórica, através de disciplinas direcionadas ao campo da reflexão teórica e visando a sua direta relação com o universo prático, primordial para as Artes Visuais – o que estabelecerá o processo de interdisciplinaridade, considerando todas as disciplinas como saberes de um

conhecimento único e dinâmico, capaz de crescer, de se transformar e assim possibilitar a mudança da realidade social de nossos dias, o núcleo de formação pedagógica deve compreender as estruturas, as metodologias e define o instrumental didático-pedagógico em seu direcionamento específico em ensino das Artes Visuais – para consolidar o processo da interdisciplinaridade na formação da licenciatura.

Deve-se considerar, no currículo de Artes Visuais, com ênfase em *design*, a articulação entre conteúdos enfocados em um mesmo semestre, com garantia de uma integração horizontal em igual equivalência à seqüência vertical, ou seja, ambas ao longo da duração do curso, garantindo a unidade no movimento contínuo de saber, permanentemente criado e recriado.

Então, na construção de um curso de Artes Visuais com uma ênfase, no caso aqui o *Design*, no qual, de fato, possam ser estruturados os núcleos, anteriormente devemos seguir um modelo de grade curricular. A grade curricular para um curso com oito semestres de duração (exigência MEC), observará as possibilidades da integração horizontal e vertical e a interdisciplinaridade. Tomamos o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais com Ênfase em Design, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas:

- Grade do Núcleo de Artes Visuais: Plástica; Semiótica Visual; Técnicas de Representação Gráfica; Pintura; Desenho Artístico; Desenho Projetivo; Elementos de Design; Escultura; Gravura; Sistemas Intersemióticos; Imagens Tecnológicas; Laboratório de Pesquisas Intersemióticas; Laboratório de Imagens Tecnológicas; Laboratório de Design; Laboratório de Artes Visuais; Projeto de Pesquisa Artística; Produção Artística.
- Grade do Núcleo Interdisciplinar de Formação: História da Arte; Fundamentos de Expressão e Comunicação Humanas; Arte e Cultura Brasileiras; Teorias da Arte; Antropologia Teológica; Tópicos Especiais em Design; Tópicos Especiais em Artes Visuais; Evolução do Design; Evolução das Artes Visuais.
- Grade do Núcleo de Formação Pedagógica: Educação e Sociedade e Prática de Ensino de Artes A; Metodologia da Pesquisa em Educação e Prática de

Ensino de Artes B; Política Educacional e Prática de Ensino de Artes C; Planejamento de Ensino e Prática de Ensino de Artes D; Gerenciamento e Avaliação da Aprendizagem e Prática de Ensino de Artes E; Prática de Ensino de Artes F; Prática de Ensino de Artes G; Prática de Ensino de Artes H

No desenvolvimento das disciplinas pertencentes à grade curricular dos três núcleos, do referido curso, deve ser construído um portfólio de avaliação e reflexão para cada disciplina, tendo temas, conteúdos programáticos, objetivos, estratégias, procedimentos que correspondam ao caráter modular (teórica ou prática) das mesmas. Um exemplo: "Na disciplina Fundamentos de Expressão e Comunicação Humanas, escolhe-se o tema *Globalização do Ensino de Arte* – então cada disciplina do quadro interdisciplinar de formação, deverá conduzir os conteúdos de seus portfólios e suas referidas atividades programadas deverão ser desenvolvidas, contextualizadas, voltadas à globalização do ensino de Arte.

Quanto às disciplinas práticas, como Pintura, Plástica, Desenho Artístico e outras, poderão seguir o tema desenvolvendo atividades de produção de Arte resultantes do processo de globalização das Artes Visuais no Brasil, como a "intermídia", o Livro-Objeto, a "Arte tecnológica", etc...

Adotando-se então o portfólio com a finalidade de se seguir um tema principal de estudos e desenvolvimento direcionados das atividades, programada nos portfólios, estaremos promovendo, de fato, o currículo integrado e interdisciplinar – com isso tratamos o ensino de forma a obter significados e compreensões de conhecimentos, tratando-se de ensinar e de aprender determinados tipos de assuntos com as quais nenhuma disciplina é capaz de lidar sozinha, e os estudantes fazem a integração sobre as idéias, uma vez que eles não aprendem parcelas de conhecimentos separadas e desconectadas: ciência

em uma parte, religião em outra, escola em um compartimento, casa em outro e talvez a cultura popular de massa em um terceiro.

A integração deve ocorrer para que a aprendizagem faça sentido para os estudantes, especialmente quando a conectam com os próprios interesses, experiências de mundo e vida – fato preponderante nos objetivos principais dos portfólios. Em um currículo integrado e interdisciplinar, as disciplinas que adotam o portfólio como instrumento de avaliação e reflexão, são compreendidas como ferramentas, formas de organizar o conhecimento que podem ser usadas para pensar problemas. Não é fácil decidir se ensinamos, primeiramente, as ferramentas e incentivamos seu uso para resolver problemas futuros ou se começamos com os problemas e aprendemos a usar as ferramentas, à medida que sua necessidade é reconhecida.

Quando construímos um portfólio com o objetivo principal de instrumento provocador da integração e interdisciplinaridade curricular, devemos categorizá-lo a partir de três questões: a social, a psicológica e a epistemológica.

A questão social do portfólio se torna uma razão fundamental, para o currículo integrado se caracterizar como atraente em relação ao desenvolvimento social e seus problemas. As questões sociais tornam-se complexas, mais fundamentadas no conhecimento, estando em constante mudança. Hoje em dia, os problemas sociais são maiores do que as disciplinas isoladas são capazes de lidar e clamam por respostas que façam o uso de vários saberes ao mesmo tempo.

Muitos professores e administradores escolares sentem que precisamos preparar os estudantes para lidar com tais problemas. Podemos citar alguns dos problemas sociais: pobreza, violência, degradação do meio-ambiente,

gênero, utilização de novas tecnologias e conflitos étnicos de grupos religiosos. Alguns exemplos: na literatura sobre Arte-Educação, são o lixo, a arquitetura local, monumentos e memoriais, adversidade étnica na comunidade, o *shopping center*, formas de entretenimento, os padrões de trânsito, a Arte pública, etc...

Outra fonte de estudo, como elemento social, a cultura popular de massa, que afeta os alunos, é também um assunto natural de estudo em um currículo integrado, assuntos tais como: imagens de guerra na TV, narrativas dos vídeo-games, imagens de grupos étnicos na mídia, publicidades de cigarros e bebidas alcoólicas, imagens de gêneros, quadrinhos e heróis.

Outra categoria que influencia o portfólio direcionado ao currículo integrado é a psicologia e o aluno. A discussão deste currículo no Ensino da Arte tem prestado menos atenção às questões psicológicas dos estudantes relativas às disciplinas.

Alguns aspectos consideram-se como questões de Psicologia na construção do portfólio para o currículo integrado: a expressão deve ser entendida tanto de modo cognitivo como afetivo. Em Arte expressamos idéias e entendimentos muito mais como sentimentos, auto-representação e interação social, interiorização dos sentimentos e exteriorização da aparência, estereótipos e pertencimentos de grupos e diferenças entre as pessoas.

Para considerarmos a questão da Psicologia devemos construir, através do portfólio, uma identidade interior. Para tal se deve ter consciência de algumas antíteses, tais como: sentimento interno versus aparência externa; valores versus prática; vida na escola versus experiência de casa; e mente versus corpo. A integração dessas antíteses constrói o "eu interior" estável e com isso uma identidade significativa. A Arte constrói no estudante a identidade, ou seja, o

lugar do mesmo no mundo. Uma sugestão comum é estudar os estereótipos nas representações de vários grupos sociais: gênero, raça, nacionalidade e outros mais que aparecem nos meios populares de massa.

Um currículo de Arte (bem como um portfólio) eficiente, tem que ter como prioridade concepções de aprender e de pensar Arte elaboradas com o propósito de distingui-la do restante do currículo nas escolas de nível fundamental, médio, profissionalizante e superior, sem separar o pensamento artístico dos outros campos do conhecimento.

A última categoria que influencia o portfólio de um currículo integrado são as considerações epistemológicas. Em um sentido epistemológico da Arte se desenvolvem as idéias e o que elas provocam no espectador, portanto as mudanças no mundo da Arte justificam a sua posição em um currículo integrado.

A Arte não deve ter caráter puramente visual, mas também multimidiático - as imagens visuais encontradas em revistas, filmes, quadrinhos e em muitos outros lugares são quase sempre acompanhadas de palavras – algumas vezes de movimentos e de músicas – esses elementos complementam-se de diferentes modos, com isso o estudante fica familiarizado com o pensamento visual em termos de multimídia.

Artistas, hoje, tiram proveito de diferentes meios: performances, instalações, Arte computadorizada. Alguns pensadores têm distinguido o que eles chamam "disciplinas bem estruturadas", como Física e Química, das "mal-estruturadas", que, por outro lado, não têm essa coerência. Muitas de suas idéias importantes não são específicas da área e elas não têm regras que sempre funcionem; algumas obras de Arte são bonitas, outras não, e em nenhum dos

casos, a beleza é muito mais importante do que a obra: às vezes pintar, na tela, é bom, às vezes não.

Ainda, a Arte tem características próprias de técnicas, meios, qualidades, princípios e histórias, mas o que realmente conta é o significado que as obras carregam e as idéias que expressam.

Mesmo que essas idéias sejam encontradas na vida comum e possam ser entendidas de diferentes perspectivas – seu caráter mais estruturado ocorre pelo fato de que ele é um dos modos básicos que temos de formar e de comunicar idéias, e a Arte pode fazer isso precisamente porque está situada no cruzamento de muitos outros interesses. Concluindo, a Arte já constitui, em si, um currículo integrado e pode se destacar no currículo escolar como forma de pensamento e de comunicação.

A interdisciplinaridade, diferente da integração requer a construção de um portfólio voltado às questões de subjetividade, os sujeitos, as disciplinas. Não é soma ou mistura de sabores, mas a tentativa de ampliar o conhecimento, numa relação com o outro acionando a razão, a imaginação, os sentidos e os sentimentos, além das condições impostas aos homens as quais determinam a sua consciência e as suas ações.

"A pesquisa que denominamos interdisciplinar na educação nasce de uma vontade construída na escola. Seu nascimento não é rápido, exige uma gestação prolongada, uma gestação na qual o pesquisador se aninha no útero de uma nova forma de conhecimento – a do conhecimento vivenciado, não apenas refletido; a de um conhecimento percebido, sentido, não apenas pensado – então, ciência se fez Arte. E o movimento que essa Arte engrena é capaz de modificar os mais sisudos e tristes prognósticos para o amanhã, em educação e na vida (FAZENDA, 1994).

A compreensão da interdisciplinaridade em seu significado e no seu processo passa por duas reflexões básicas: a superação da dicotomia ciência-

existência e, decorrente da primeira, a superação da dicotomia subjetiva-objetiva na qual o erro deve ser considerado como critério da verdade.

A construção de um "portfólio interdisciplinar" promove aspectos relevantes e colhe informações, através da avaliação e da reflexão, que fortalece o processo didático-pedagógico no ensino de Arte. Entre as disciplinas e a interdisciplinaridade existe uma diferença de categoria – *"Ela é a Arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto, de um tecido bem trançado e flexível. A interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas (FAZENDA, 1994, p. 28)"*.

Obtêm-se resultados importantes com o uso do "portfólio interdisciplinar", tais como: professor interdisciplinar traz, em si, gosto especial para conhecer e pesquisar; o professor passa a possuir um grau de comprometimento para com seus alunos; ele ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, analisando-os e dosando-os convenientemente; trabalha muito e seu trabalho chega a incomodar aqueles mais acomodados; todo professor que adota o "portfólio interdisciplinar" resiste e luta contra a acomodação e fortalece o ensino de sua disciplina.

Para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercitar-se na Arte de pesquisar, sem objetivar apenas uma valorização tecno-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando uma capacidade humana para o desenvolvimento da capacidade criativa de transformar a realidade concreta do mundo numa aquisição maior de educação mais humanizante e libertar o próprio sentido de ser no mundo.

Estudaremos a seguir quais são os papéis da imagem, da imaginação e da criação durante a construção e a prática do portfólio no Ensino da Arte.

2.3. Imagem (Imaginação & Criação) Como Elemento Básico de Estudo e Produção do Portfólio no Ensino da Arte.

O portfólio deve estimular a inteligência reflexiva, pois através da construção de sua estrutura física e cognitiva, o discente registra o seu pensamento, seu sentimento, sua interpretação da Arte e o seu ensino.

Imagem é o elemento referencial básico de estudo e aprendizagem na construção de um portfólio para ser usado no Ensino da Arte. Sua produção se dá através de dois processos básicos: a imaginação e a criação. Trabalhamos, através de um portfólio, a produção da imagem, utilizando como seus referenciais de ação e metodologia de construção da imaginação criativa. Essa imaginação é responsável pela exteriorização das imagens que se formam no pensamento artístico.

Quando procuramos entender a importância da imagem como linguagem-objeto, que está inserida como conteúdo principal de um portfólio, aplicado a um curso de graduação em Artes Visuais, devemos considerá-la como referencial básico que estruturará as disciplinas de caráter teórico e que deverá subsidiar e fortalecer todas as disciplinas responsáveis pela produção de Arte do curso. Com essa importância torna-se pertinente um estudo mais detalhado sobre a imagem.

Para Adorno-Silva (2001), quando buscamos o conceito de Imagem, podemos resvalar nas diferentes visões teóricas dos estudiosos das linguagens. Situando a imagem no universo das linguagens ou dos sistemas de signos é que poderemos caminhar para as soluções que irão responder as indagações sobre a mesma:

Entende-se por signo "alguma coisa que representa algo". Vários estudiosos concordam com esse conceito. Roland Barthes (1971), partindo de Santo Agostinho, afirma que "é uma coisa que, além da espécie ingerida pelos sentidos, faz vir ao pensamento, por si mesma, qualquer outra coisa". O signo é uma representação, ou seja, torna presente algo que está ausente, assim o desenho de uma flor faz com que se lembre da própria flor. Para Umberto Eco (1971), *todos os fenômenos da cultura são sistemas de signos (linguagens), isto é, fenômenos da comunicação*. Para Peirce (1972), *o signo é alguma coisa que representa algo para alguém...* Para ele, a relação humana com o mundo se dá através da linguagem, ou seja, o homem conhece o mundo por meio dos signos (Adorno-Silva, 2001, p. 104-107).

Ainda, para Adorno-Silva (2001), o entendimento sobre o "signo" conduz-nos a um conceito mais transparente sobre a imagem.

Na História da Arte, a interpretação das imagens pelos artistas sofreu várias mudanças, em sua imaginação e criação, de acordo com as tendências artísticas propostas pelos artistas da modernidade em seus diversos períodos cronológicos: o primitivo, com as imagens místicas e supersticiosas; o clássico, com as imagens esteticamente perfeitas, imagens extremamente naturalistas e acadêmicas; o moderno, com suas imagens idealizadas através da deformação, com a adoção dos "ismos" para representar as diversas tendências da Arte, como por exemplo: impressionismo, cubismo, abstracionismo etc... É interessante notar que essa imagem criada e interpretada artisticamente em cada período da história tem seu referencial de formação na imaginação de cada artista ou grupos de artistas. A imagem é sempre uma forma estruturada, nela se condensa toda uma gama de pensamentos, emoções e valores.

Queira o artista ou não, quaisquer que sejam as formas produzidas por ele resultarão necessariamente num processo de distanciamento da natureza. Nesse sentido, ao formar, ao dar forma à imagem, o artista é obrigado a deformar. Por necessidade, substituirá as formas existentes na natureza e seus contextos por outras, "formas humanas" por assim dizer. Também criará novos contextos formais,

cuja extensão e equilíbrio irão servir de padrão de referência à própria interpretação das formas articuladas pelo artista. Reiteramos que, mesmo querendo inspirar-se em formas da natureza, o artista as abandona para criar formas de linguagem. Serão formas específicas, de acordo com a especificidade material de cada linguagem. Por ser inevitável na Arte, e necessária, a "deformação" ou "distorção" formal (no sentido de um abandono das formas da natureza) estabelece certos critérios qualitativos. Observamos que, quando falta à obra um nível mínimo indispensável de deformação estilística, que evidencie a busca (consciente ou intuitiva, mas sempre através da sensibilidade) de possibilidades de desdobramento formal da linguagem, a obra carecerá de qualidades artísticas – neste caso, teremos apenas a tentativa de "copiar" a natureza (OSTROWER, 1983, p. 310).

Configurando, portanto, a imagem como "linguagem-objeto" do portfólio, a consideramos como fator indispensável às diversas modalidades de produção do mesmo.

Quando adotamos um portfólio em uma disciplina teórica, essa linguagem-objeto, chamada imagem, passa a ser nosso alvo de estudo, em que desenvolvemos uma prática de leitura visual da mesma. Neste modelo de portfólio, a linguagem-objeto Imagem é, então, processadora de leituras visuais, atendendo ao conteúdo programático, organizado através dos objetivos do plano de ensino do professor.

A linguagem-objeto imagem, pertencente ao conteúdo de um portfólio tem duas categorias de significado: "imagens que falam", leitura da Arte na escola; "imagens que educam", a educação do olhar.

No caso das "imagens que falam", Debray (1993) conta que, certa vez, um imperador chinês pediu ao pintor de sua corte para apagar a cascata que havia pintado na parede do palácio, porque o ruído da água não o deixava dormir. Parece que, desde sempre, a imagem teve o poder de se impor a nós. Ela nos

seduz por sua própria presença; já a palavra pressupõe uma linearidade na sua leitura. A palavra evoca algo que está ausente; a imagem é (já) presença, aqui e agora. O poder da imagem não diminui, pelo contrário, hoje vivemos na chamada "civilização da imagem". É a era da visualidade, da cultura visual.

Quanto à imagem na Arte, é desnecessário falar da importância e do papel que ela vem assumindo no ensino contemporâneo. Após décadas de ausência na escola, a imagem retorna para ocupar um lugar central nas aulas de Arte e o objeto principal do portfólio usado no ensino de Arte.

A leitura de "imagens" na escola prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, na aula de Artes, ou no cotidiano, e que torná-los conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-os do que estão aprendendo com estas imagens (Ana Mae Barbosa, 1995, p.14).

De acordo com Rossi (2003), a função e a importância do uso da Imagem na educação (que vêm sendo discutidas desde o movimento das escolinhas de Arte) começaram a mudar, na prática escolar, durante a década de 80, quando iniciou no Brasil um movimento questionador da Educação Artística como disciplina escolar. Com o movimento dos professores de Arte, consegue-se que os mesmos passem a chamar-se de "Arte-educadores" e organizem-se em associações regionais e nacionais. Na década de 90, aconteceu a solidificação desse novo paradigma no Ensino da Arte, que tem a formação estética como objetivo primordial. Hoje o desenvolvimento da criatividade não deixou de ser um objetivo desse ensino, mas busca-se também a alfabetização estética.

No entanto, muitos anos se passaram para que a imagem ocupasse um lugar de importância no ensino das Artes Visuais. Em síntese, a imagem

esteve presente na educação tradicional; posteriormente, durante a modernidade, foi abolida para não contaminar o aluno em sua livre-expressão e, agora, está voltando com novos objetivos.

A partir dos estudos de Rossi (2003), concluímos que a exploração do elemento imagem no Ensino da Arte, tendo como suporte de produção o portfólio procura, hoje, através de ações como recepção, fruição, apreciação, leitura estética e promoção de leituras de obras de Arte, desenvolver uma metodologia avançada e atualizada.

A prática, através do portfólio, da leitura estética e da interpretação do sentido da Arte, leva-nos a aprender e a compreender, esteticamente a evolução do mundo e do mundo da Arte.

O portfólio versus "imagens que falam" promove o desenvolvimento de concepções criadas no campo das Artes Visuais que envolvem mais do que simplesmente questões de gosto. As pessoas têm crenças muito arraigadas sobre sua relação com a Arte. Elas adquirem alguns conceitos que formam uma estrutura teórica e os usam para explicar a Arte, para si mesmas e para pensar sobre o que a Arte pode fazer por elas.

Para concluirmos nossos estudos analíticos sobre o portfólio, do ponto de vista conceitual e fundamental faz-se necessário um estudo mais aprofundado sobre o Livro de Artista, sobre o Livro-Objeto, o mesmo tem tudo haver com o modelo que deve ser utilizado no campo do Ensino da Arte.

3. O LIVRO DE ARTISTA E O LIVRO-OBJETO COMO ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DO MODELO DE PORTFÓLIO ARTÍSTICO

O Livro de Artista é um produto da Arte contemporâneo, construído deliberadamente a partir de suporte preexistente, o livro, que é o seu protótipo, e ao qual louva ou faz contraposição crítica.

Paulo Silveira

Direcionamos agora a nossa análise a outros tipos de estratégias de produção do modelo de portfólio a ser utilizado, em curso de formação de professores de Artes Visuais como um instrumento de avaliação adequado: o Livro de Artista e o Livro-Objeto.

A análise inicial deverá contemplar o Livro de Artista como uma estratégia de uma linguagem artística que mais eleva o portfólio à categoria de instrumento contemporâneo de avaliação, classificando-o como um modelo de produção artística que utiliza a estética do novo milênio.

O "Livro" e sua relação com os artistas é tão antiga como o próprio livro. Nos manuscritos medievais essa relação está expressa nas "Illuminuras" que o copista-artista criou para ilustrar o texto que copiava (Figs. 1, 2 e 3).



Fig. 1 - Uma letra "P" capitular iluminada na Bíblia de Malmesbury, um livro Manuscrito medieval.



Fig. 2 - Os quatro evangelistas, iluminura de c. 820.

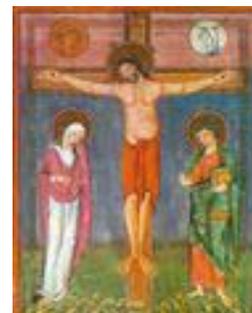


Fig. 3 - Evangelhos De Lorsch

No período da Renascença, o grande mestre da Arte e da Ciência Leonardo da Vinci, intencionalmente produz um manuscrito (com característica de

Livro de Artista) para mostrar através de desenhos em esboços, as suas invenções científicas, suas propostas artísticas e estudos de suas obras (Figs. 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10).



Fig. 4 – Estudos de Embriões



Fig. 5 – Estudos de Embriões

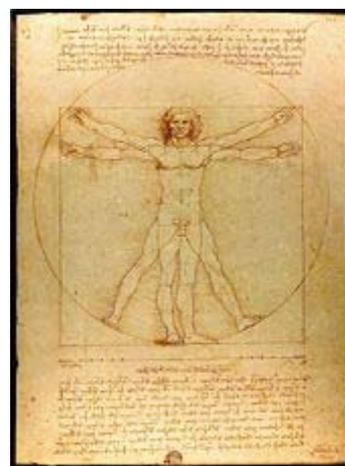


Fig. 6 – Homem Vitruviano

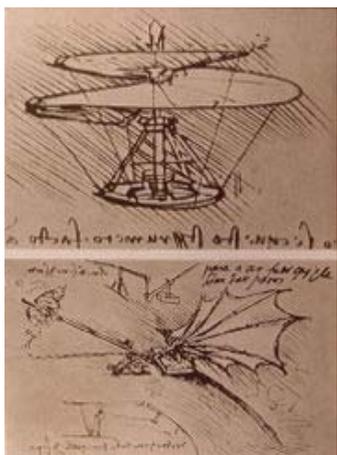


Fig. 7 - Besta gigante sobre rodas

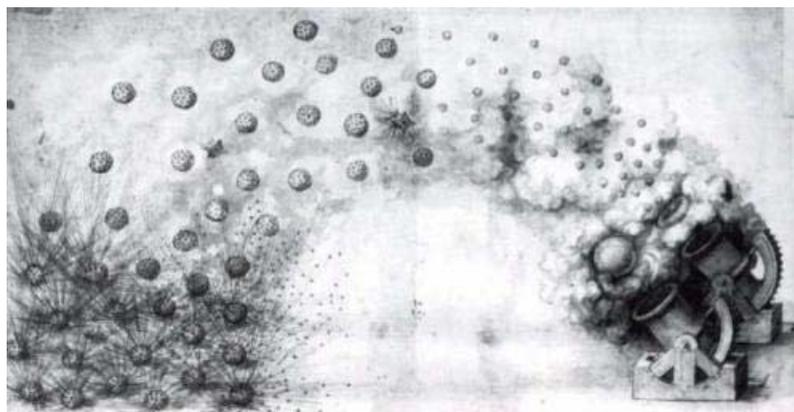


Fig. 8 - Explosões

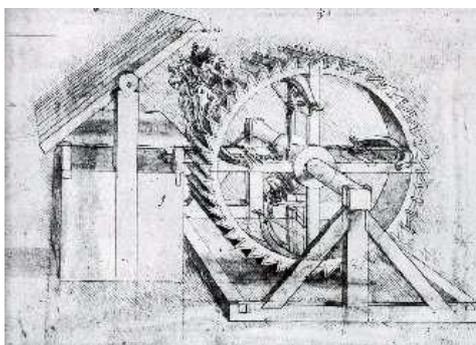


Fig. 9 – Besta de disparo sobre rodas

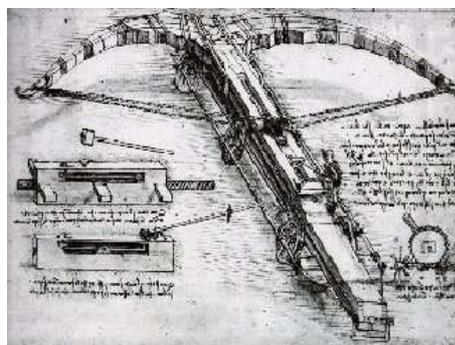


Fig. 10 – Besta gigante sobre rodas

Com a invenção da prensa dificultou-se a participação interventiva do artista na realização do livro. Com isso provocou-se nos artistas uma reação de

protesto – o artista e poeta William Blake, em livros com *Songs of Innocence* (1768), tentou retomar a intervenção direta e o controle do artista sobre o processo de concepção e produção final do livro. No século XX, o desenvolvimento das técnicas de reprodução, como a litografia e a fotogravura, contribuiu para que os artistas colaborassem ativamente na realização de livros, como, por exemplo, o pintor Frances Pierre Bonhard, cujas litografias ilustraram poemas de Paul Verlaine numa obra publicada em Paris, em 1900. O livro foi um dos suportes privilegiado da colaboração entre os artistas plásticos, os escritores e poetas na divulgação de novas idéias e novos princípios estéticos.

Com o passar do tempo a relação dos artistas com o livro passou à elaboração de um conceito do que seria o Livro de Artista. Um conceito não muito fácil e unânime – considerou-se o Livro de Artista qualquer livro que contenha uma intervenção de um artista, excluindo-se desta categoria aqueles que reproduziam apenas as suas obras, ou que versavam sobre sua vida ou que tinham ilustrações suas. Hoje, considera-se a distinção entre o Livro e o Livro de Artista. É a utilização do Livro como suporte de um projeto artístico específico, não restringido ao papel e tinta, mas incorporando todos os tipos de materiais que o artista desejar usar.

Para entendermos melhor o conceito de Livro de Artista, basta retroceder no tempo em direção à nossa adolescência. Quem, quando adolescente, não fez um caderno com poesias, desenhos e colagens? Ou, quando criança, não adorava rabiscar os livros e revistas de seus pais? Muitas pessoas carregam consigo diários ou cadernos de anotações onde rabiscam, escrevem, desenham, anotam o sonho da noite passada, registram compromissos, histórias, projetos, idéias e objetivos a serem cumpridos na

semana que vem, no mês que vem, no ano que vem ou daqui a 30 anos. Esses cadernos, agendas, diários e livros revelam todo um processo de criação e de estruturação de pensamento. Paulo Silveira, em seu belo livro “A Página Violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista”, chama a atenção para o fato de que livros como os de William Blake (publicados entre 1788 e 1821) e cadernos de Leonardo da Vinci (dos séculos XV e XVI), poderiam muito bem ser considerados livros de artista. Mas esse termo só foi legitimado e conceituado por volta das décadas de 60 e 70, período em que artistas de diversos países se apropriaram do formato “livro” para realizarem suas obras. Nos anos 80, o Livro de Artista muitas vezes caracterizou-se pela sua forma ousada de Livro-Objeto. Artistas passaram a desenvolver um “não-livro”, ou seja, um objeto artístico em forma de livro, mas destituído de toda a sua função literária. As técnicas utilizadas eram as mais diversas: desenho, colagem, pintura, gravura, xérox, escultura. Seus formatos e materiais variavam muito, de papel e madeira a ferro, cerâmica, entre outros.

O Livro de Artista é lugar, espaço de Arte, um suporte de representação, um campo primário que hospeda a idéia, o conceito, a interpretação e não a reprodução da obra original. Dentro desse paradigma, de o Livro de Artista falar de si próprio e de o artista explorar neste espaço e/ou suporte, certas particularidades do campo da Arte, o livro de Arte apropria-se de características inerentes ao livro, como a de ser um múltiplo e a de ser acessível a um grande público.

Exemplos visuais de Livro de Artista⁷



⁷ As figuras 1, 2,3 e 4 correspondem a fragmentos de Livro de Artistas pertencentes ao Acervo Marcelo Frazão, 2003.

"O Livro de Artista é um livro que sempre há de ter um caráter narrativo, implícita ou explicitamente, pode ter a forma tradicional de livro ou afastando-se da mesma, recebendo forma de caixa ou de objeto. O Livro de Artista é um livro realizado integralmente por um artista plástico, podendo intervir nas distintas especialidades das Artes Visuais, como o desenho, a pintura, a gravura, a escultura, a cerâmica. Não é um livro ilustrado, contrariamente ao livro ilustrado em que o escritor contrata um artista plástico para ilustrar suas poesias ou interpretá-las visualmente" (DESTÉFANO, 2005, web página)

Para entendermos os caminhos que nos conduzem à certeza da possibilidade da utilização do Livro de Artista como uma linguagem de produção do portfólio e até mesmo configurá-lo com um dos objetivos estratégicos de produção do conteúdo desse instrumento, faz-se necessário o desenvolvimento de um estudo analítico aprofundado, baseado em teorias e depoimentos sobre o mesmo, a partir de falas de teóricos e artistas envolvidos com a produção de livros de artistas.

(...) utilizo a grafia Livro de Artista para designar um grande campo artístico (ou categoria) no sentido lato, que também poderia ser chamado de Livro-Arte ou outro nome. Mas como a realidade dos eventos esse uso, assim o farei. A unidade locucional "Livro de Artista não foi encontrada em dicionários brasileiros. Das obras de referência, apenas uma registra o termo, a Grande Enciclopédia Larousse Cultural, desde sua edição de 1988 até a última consultada, de 1998, sem alterações. É assim definido: "*Livro de Artista, obra em forma de livro, inteiramente concebida pelo artista e que não se limita a um trabalho de ilustração. (Sob sua forma mais livre, o Livro de Artista torna-se Livro-Objeto)*". Livro-Objeto é o "Objeto Tipográfico e/ou Plástico formado por elementos de natureza e arranjos variados". A enciclopédia não exemplifica o Livro de Artista, mas o Livro-Objeto é exemplificado (...). O conceito ainda é muito problemático, pondo em xeque pesquisadores com pesquisadores, artistas com artistas e pesquisadores com artistas, além de envolver outras especialidades, como estética, literatura, biblioteconomia e comunicação (Silveira, 2001, pp. 25-26).

3.1. Análises de Depoimentos de Artista que produzem Livros de Artistas

Através de análise de depoimentos de artistas, colhidos por Paulo Silveira (2001) que produziram livros de artistas, podemos buscar significados importantes para serem aplicados no que se refere à organização e a execução de um modelo de portfólio a ser aplicado em curso de formação de professores em Artes Visuais e que tenha como resultado de produção e estrutura visual o Livro de Artista.

Todas as análises descritas a seguir, não correspondem a totalidade dos artistas entrevistados por Paulo Silveira (2001). Foram selecionados apenas três artistas. Esses artistas foram selecionados para fazerem parte desta pesquisa porque em suas falas trazem uma maior clareza quanto ao conceito sobre o Livro do Artista.

3.1.1. Análise do depoimento da artista Lenir Miranda⁸

O que motivou a produção, de seu primeiro Livro de Artista foi a vontade de experimentar algo mais íntimo que a simples pintura bidimensional e também ter a possibilidade de exploração manual, uma viagem, a criação do tempo na obra. Foi importante para Lenir ter trabalhado com Artes Gráficas, planejamento visual e supervisão gráfica – uma experiência apaixonante em ver o surgimento do material impresso. Lenir transpôs a experiência gráfica para uma forma de estética, com vida própria, em seu espaço sógnico, de início usando mais a pintura, o desenho e a colagem de objetos desconexos.

⁸ (Silveira, 2001, PP. 261 – 264) – incluindo imagens de obras da artista.

Lenir dedicou-se à produção até os dias de hoje, isto é, não parou, pois segundo o Livro de Artista cada vez mais saturada dos meios eletrônicos de comunicação convida o homem a uma pausa diante de si mesmo ao convidá-lo a penetrar na sua trama íntima.

Lenir sob influência de Marcel Duchamp aprendeu que a obra de Arte se dá como forma de conhecimento, uma gnose, um procedimento ético. De acordo com Lenir, o artista J. Beuys dizia que toda obra de Arte tenta demonstrar ao homem sua própria imagem; o artista Rauschemberg, com suas *assemblages*, unindo a Arte à vida.

Algumas fotos de Livro de Artista de Lenir de Miranda:



"Livro do tudo-tudo nada-Nada", 1994

"Livro com todas as páginas oceânicas, 1995

"Livro da pintura", 1993

"Livro com rinocerante, 1994

"Livro induzido, 1989

O conjunto de vinte livros de artistas produzidos foi surgindo a partir de experiências íntimas, próprias de um ou de vários dos componentes iniciais que

ditavam suas solicitações plásticas. Cabia a Lenir descobrir qual a resposta mais adequada diante da forma do livro que se revelava. Na obra de Lenir, o tempo e o espaço estão justapostos.

Nos primeiros trabalhos de Lenir a forma verbal reforça as idéias contidas no livro, pois naquele momento não eram essenciais aos significados expressos por estar mais ansioso pela produção do desenho, da pintura e da colagem.

Para a artista, o Livro de Artista é um objeto ainda estranho, que não se coloca na parede como uma pintura ou um desenho. Fica distante, por vezes, como que à espreita do observador desacostumado com uma obra mais reflexiva, embora se ofereça cheio de possibilidades no espaço tridimensional.

Ainda, para Lenir, o Livro de Artista está envolto em névoa, com algum passado possuindo um elo conosco. O Livro de Artista é um signo, uma obra de Arte, que atinge o imaginário do espectador. Ele abre um fluxo subconsciente, uma viagem não proporcionada por meios eletrônicos.

Para finalizar a análise, Lenir diz:

"Em cada Livro de Artista, signo após signo, nos fazem estes passageiros, nas justaposições de elementos aparentemente desconexos, com objetos banais tais como um coador de cozinha. E assim vai este relato subconsciente em forma de Livro de Artista. Realmente um desafio ao imaginário acomodado em universos do microchip. O Livro de Artista é este espantoso encontro entre duas sensibilidades, que se cruzam, imediatamente vinculadas, descobrindo-se mutuamente: a do artista e do destinatário, caminhante apressado".

3.1.2. Análise do depoimento do artista Wladimir Dias Pino⁹

Para o artista Pino, o que caracteriza um Livro de Artista são: as reproduções de obra de Arte; um livro com tendências não mais para a reprodução e sim para a ornamentação, em que podem ser empregados trabalhos de artistas; livro concebido como um objeto específico, de inteiramente criação; o Livro de Artista não mistura aquilo que não é pictórico com aquilo que é gráfico, dificultando assim a reprodução.

Pino começou a produzir seus livros de artista com uma forte influência na profissão do pai, que era jornalista. Seu trabalho tem influência nos estudos dos alfabetos, não com o sentido da palavra, porque a palavra para ele tem um sentido semântico, pelo qual ele não se interessava. Estava interessado apenas no traço, grafismo, na visualidade. Com isso estudou muitos alfabetos, percebendo que a cultura, como nós conhecemos, dificulta a leitura visual. Por exemplo, se pegamos um desenho de uma caverna pré-histórica na Espanha, e tem uma legenda embaixo, ficamos mais com o sentido cultural e geográfico da localização do que propriamente do desenho da caverna. Isso acaba roubando a leitura de visualidade. Então, ele percebeu, também, que a leitura gráfica é uma coisa específica e independente da leitura semântica.

Para Pino, afirmar que o Livro de Artista começa onde o livro convencional termina é uma inverdade. No sentido genérico existem obras bastante convencionais, da infância, digamos, da Arte em livro, como os livros de pintor e os livros ilustrados. No sentido particular existem livros comuns, como algumas brochuras conceituais. Mas aceitar a norma bibliográfica é uma exceção

⁹ (Silveira, 2001, PP. 268 – 275) – incluindo imagens de obras da artista.

para o artista do livro. A maior parte da produção parece ignorar passiva ou ativamente os parâmetros dos organismos reguladores da produção intelectual.

Algumas fotos de Livro de Artista de Wladimir Dias Pino:



"A Ave" – 1956

"A Ave" – 1956

"Numéricas" – 1986

"A ave" é o primeiro Livro de Artista brasileiro pleno, que se autocomenta, concebido e executado integralmente por um único artista, depende da seqüencialidade das páginas e inadaptável para outros meios. Teve tiragem de trezentos exemplares, sendo executado parcialmente em tipografia e parcialmente com desenhos a nanquim. Seu miolo é composto por páginas não numeradas, com papéis brancos (a maioria) ou coloridos, presos à capa por

grampos (prendedores latonados). A capa é de cartão colorido, coberta com uma sobrecapa preta, onde está recortada a sugestão geométrica das letras do título em cortes retos e agudos. Verso e orelhas da contracapa têm suas inscrições a giz de cera. As páginas sofrem três tipos de intervenção: bidimensional gráfica, através da impressão tipográfica dos textos; bidimensional plástica, através dos traços retos a nanquim; tridimensional plástica, através de furos circulares nas páginas. O papel branco é bastante delgado, propiciando certa transparência. O papel colorido não foi especialmente encomendado. Era o disponível na cidade ou sobras da gráfica.

Em seu Livro de Artista "Numéricas", Pino pratica um exercício de integração matemática da ordem das páginas com o conteúdo sígnico. A maioria das páginas são brancas, sem impressão, algumas com caracteres e números em azul, vermelho ou verde. Totalmente lúdica, a ordem é dada por uma compreensão que envolve adição, subtração, cálculos de quadrados, combinação, geométrica, etc., propondo num objeto artístico uma série de charadas matemáticas.

3.1.3. Análise do depoimento da artista Vera Chaves Barcellos¹⁰

Para Vera Barcellos, o Livro de Artista é uma forma independente de criação. Ele não reproduz nada, mas ele é autônomo. Ele é criado para isso, para essa forma de livro. Então, naturalmente ele vai obedecer a toda a questão de seqüência das páginas, é tudo isso que vai formar um todo independente de qualquer outro tipo de obra.

¹⁰ (Silveira, 2001, PP. 276 – 279) – incluindo imagens de obras da artista.

O currículo de Arte de Vera Barcellos é quase todo dedicado aos problemas conceituais da Arte, da percepção e da integração do indivíduo em sistemas. Sua obra é, por isso, essencialmente sistêmica. Em seus livros de artistas, a seqüencialidade é amplificada pelo ir e vir: a lembrança do que já foi e a expectativa do que será. Como volumes, seus livros de artistas são extremamente despojados. Mesmo produzindo suas obras com preciosismo, algumas são cadernos simples, normalmente compostos de colagens que utilizam a fotocópia, em tamanhos "ofício". Para Vera Barcellos o que importa, o que é essencial é o exercício – a obra deve ser ativa e menos passiva.

Algumas fotos de Livro de Artista de Vera Chaves Barcellos:



"Exercícios visuais-tácteis",
1975.

"Pequena história de
um sorriso", 1975.

"Epidemic scapes",
1977.

"Momento vital", 1979

Em seu Livro de Artista "Pequena história de um sorriso" (ou Passagem do verde para o amarelo), um grupo de imagens de um índio forte e saudável é aos poucos alterado pela substituição de uma a uma pela imagem de um índio aculturado, sorridente e patético – a seqüência é acompanhada por uma segunda,

de desenhos de bocas sorrindo trocadas aos poucos por bocas sérias, apresentando um trabalho com uma direção linear, onde uma página pede pela sua posterior, até uma conclusão.

A sua *performance*, através do Livro de Artista "Momento vital" é de grande virtuosidade artística. Sendo o único Livro de Artista somente com texto, manuscrito, um pouco a cada página: "Eu", depois "Eu Estou", depois "Eu Estou Aqui", mais adiante "Eu Estou Aqui Presente Agora Olhando", até a conclusão da idéia – se a primeira palavra é "Eu", a última é "Fim". Esse trabalho de Vera Barcellos possui um lirismo sedutor que integra o seu leitor ao próprio ato de ler e no próximo caderno que ele tem nas mãos – esse lirismo diferencial em sua obra é, como se pode imaginar, fruto de uma situação também diferencial.

Para Vera Barcellos, através de sua obra, fica difícil desconstruir o tempo, é mais fácil a metáfora através da desconstrução do corpo físico ou imagético do livro – um momento de passagem entre o tempo e o espaço, confirmando no Livro de Artista o exercício de sua pesquisa: ativação e personificação dos seus diferentes tempos na fundação de um só corpo.

Para uma análise mais teórica é importante que se faça um discurso paradigmático a partir de outras propostas conceituais levantadas por Paulo Silveira (2001) e outros pesquisadores sobre o assunto Livro de Artista.

O Livro de Artista é um livro em que ele próprio é a obra de Arte, são publicações concebidas como peças artísticas – não é uma obra para bibliófilos, não é ilustrado, nem é um livro sobre Arte, nem de Arte.

De acordo com Silveira (2001) o Livro de Artista é o nome de uma categoria artística e dos produtos dessa categoria. É importante notar que o livro de Arte é aquele que tem por assunto a Arte (classificação comercial e é suporte da informação, pertencendo ao mundo da comunicação), já o Livro de Artista, é concebido para ser inserido no circuito da mídia, transgredindo o conceito de Arte por inseminá-la com conceitos de comunicação.

Ainda de acordo com Silveira (2001), o Livro de Artista pertence à categoria chamada "intermídia", que é o espaço comum entre Arte e comunicação, onde atuam diferentes atores e gestores das Artes Visuais, que se encontram com as Artes de ponta e os canais de vulgarização: a poesia concreta, o *happening*, a *performance*, a Arte postal, o cinema experimental, a vídeo-Arte, a Arte digital, o impresso alternativo – existe um trânsito entre Arte e comunicação. Declara que o conceito de intermídia pode ser procurado em um veículo por excelência para transportá-lo: uma obra gráfica alternativa exemplifica com a obra de Dick Higgins, publicada em 1969. Comenta sobre o fato de Higgins ter publicado, em sua editora, obra de vários artistas: John Cage, McLuhan, Gertrud Stein e outros. Declara que o próprio livro de Higgins pertence ao espaço intermedial: Livro de Artista, cujas raízes estão em um passado remoto.

O Livro de Artista foi assim designado, a partir de 1973, em uma exposição no College of Art, na Filadélfia, e durante o momento de desenvolvimento da Arte conceitual e de outros movimentos de Arte como a Land Art, a Minimal Art e Arte Povera – tendências e escolas que reajustaram os papéis e as estratégias dos principais agentes do mercado das Artes: artistas, críticos, estudiosos, galeristas, público, etc... – os livros de artistas daquele momento

podiam ser livros de fato, mas, muitas vezes, eram livretos de baixíssimo custo, ou simples folhetos, ou peças impressas sobre os suportes mais variados, sempre ou quase sempre múltiplos.

É importante destacar neste momento de produção do Livro de Artista, o ressurgimento dos livros-objetos e dos livros-escultóricos, obras de Arte com ocorrências apenas eventuais antes disso, mas que, agora, exigiam seu lugar num espaço valorizado – sendo exemplares únicos, com menor custo de produção, oferecendo ao artista um caminho para a sua inclusão nesses movimentos, ainda que de forma paralela e sem compromisso com a transgressão de mercado.

Para Doctors (1994), os Livros-Objetos não se prendem a padrões de forma ou funcionalidade, extrapolam o conceito "Livro" rompendo as fronteiras comumente atribuídas aos livros de leituras para assumirem como objetos de Arte – são objetos de percepção. Normalmente são obras raras, muitas vezes únicas, ou com tiragens extremamente reduzidas – representam, em vez de uma narrativa literária, uma narrativa plástica.

O Livro-Objeto é um cruzamento de forças que estabelecem um novo campo: o que se estabelece entre objeto/leitor é um diálogo semelhante ao que acontece quando se visita a obra "Os Bichos", de Lygia Clark, onde a estrutura dos bichos reage, com seus movimentos próprios e definidos, às estimulações do espectador, como organismo vivo (Clark, 1998, p. 121).

Doctors (1994) destaca que, no Brasil, a experiência de Livro-Objeto nasce do encontro entre poetas e artistas visuais no período do Concretismo e Neoconcretismo (final de 50 e começo de 60) – a poesia concreta foi fundamental

para sublinhar aspectos formais e sonoros das palavras, fazendo com que se deslocassem da sintaxe tradicional e inventando uma outra sintaxe poética-visual para o texto: excelentes exemplos para isso são os Livros-Objetos de Augusto de Campos e Júlio Plaza (Poemóbiles, Objetos Poemas e Caixa Preta). Diversos artistas brasileiros produziram Livros-Objetos, como Arthur Barrio, Lígia Clark, Antonio Dias, Waltércio Caldas, Mira Schendel, Alex Hamburguer, Delson Uchoa, Augusto de Campos, Júlio Plaza, Liuba, Renina Katz, Lígia Pape.

Nos anos 60 e 70, o Livro de Artista vai desempenhar o papel de "lugar" que substitui nas paredes das galerias como espaço de "apresentação pública" e disseminador de Arte para um público mais abrangente. Vários artistas desse período discutem a tradição institucional marcada pela vontade dele em querer passar da discussão para a ação. Essas ações envolvem os Livros de Artistas, os espaços de Arte e as questões sobre o museu imaginário, de André Malraux.

A proposta de André Malraux era de transformar o "museu", espaço de confinamento, em "museu imaginário", espaço de conhecimento, onde se retira apenas uma cópia, uma reprodução fotográfica da obra e coloca-a no espaço do livro, um espaço de estudo e análise – esse espaço o "museu imaginário" de Malraux, de 1997, apresenta uma coleção de reproduções fotográficas de obras de Arte de diferentes partes do mundo.

O "museu imaginário" de Malraux difere do Livro de Artista, pois naquele, todas as imagens são reproduções de obras originais, enquanto que no último, a obra é realizada primeira e "unicamente" para o espaço do livro.

É importante conhecer os significados de uma das mais expressivas obras do artista Marcel Duchamp: a obra Museu Portátil, confeccionada em três edições em forma de caixa: a "Caixa de 1914"; a "Caixa Verde de 1934"; e a "Boîte em Valise" de 1941'. Ele montou a "Caixa de 1914" em três exemplares utilizando em cada uma delas a reprodução fotográfica de dezesseis notas manuscritas e do desenho "Avair L'apprendi Dans Le Soleil".

A "Caixa Verde de 1934" (Fig. D) foi feita de cartão e revestida de veludo verde, daí seu nome título. O título sobre a caixa foi impresso com letras maiúsculas pontilhadas: *LA MARIÉE MISE À NU PAR SES CÉLIBATAIRES, MÊME*. Nessa caixa ele trabalhou a documentação da obra "La mariée mise à nu par ses célibataires, même" (mesmo nome que acabou dando à caixa), obra também conhecida como "Grande Vidro", quando reproduz em fac-símile todas as notas para sua construção. Mais do que ser um grupo de notas e desenhos, e longe de oferecer uma explanação lógica para a configuração enigmática de Duchamp, o conteúdo da "Caixa Verde", mediante os jogos de palavras e referências sexuais ambivalentes e misteriosas, pode conceder ao leitor prováveis caminhos para entender o "Grande Vidro".

Na caixa "Boîte em Valise", de 1941 (Fig. E), trabalhou com seqüencialidade de leitura, na reprodução de quase toda a sua obra, chegando a conclusão de que a única maneira de evitar fazer sempre a mesma coisa era limitar-se ao seu repertório das imagens que ele já havia criado – a maneira de evitar completamente a repetição em sua obra era duplicá-la literalmente. Com essa linha de pensamento, Duchamp, nos anos 30, levou a idéia de produzir um museu miniatura de sua obra – a "Boîte em Valise" que contém as reproduções

de quase toda a obra de Duchamp, que ele foi executando pouco a pouco, durante o período de 1935 a 1941, chegando a um álbum que tomou a forma de uma caixa que se abre em diferentes etapas, revelando progressivamente seu conteúdo em uma série de distintos mostradores. É uma caixa desmontável, revestida de couro com as dimensões de 40 x 40 x 10 centímetros, contendo a reprodução fiel em cores, recortes, estampas ou objetos reduzidos de vidro, pintura, aquarelas, desenhos e *ready-made* – são dezenove itens, representando a obra quase completa de Marcel Duchamp, produzida entre 1910 a 1937.

A partir dessa análise sobre o Livro de Artista, Livro-Objeto e principalmente ao museu portátil de Duchamp percebe-se a valiosíssima contribuição para o estudo da construção de modelos de portfólios a serem aplicados em cursos de formação de professores de Artes Visuais, a ser discursada no capítulo a seguir.

Exemplos visuais de Livro-Objeto, incluindo as três famosas caixas de M. Duchamp:



(Fig. A) Getúlio Moreira



(Fig. B) Sem Título



(Fig. C) Moradas



(Fig. D) M. Duchamp – The Green box



(Fig. E) Marcel Duchamp – Boite en valise 1935 – 1941



(Fig. F) M. Duchamp – The box of 1914

Percebemos também, diante da extensão analítica sobre o Livro de Artista, a essencialidade de sua produção como portfólio. Quando transformamos um Livro de Artista em um portfólio de caráter artístico enriquecemos o Ensino da Arte e, com certeza, implantamos o aprofundamento com características de atualização dos conceitos estéticos, formais e objectuais.

Para concluir nossa pesquisa sobre o portfólio, apontaremos caminhos fundamentais e estruturais para construir modelos que possam ser aplicados nos cursos de formação de professores de Artes Visuais.

4. A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE PORTFÓLIO PARA O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Portfólio um trabalho cuidadosamente tecido pelas mãos dos próprios alunos. Ao fazê-lo, se revelam por meio de diferentes linguagens, pois evidenciam não o que "assimilaram" de conteúdos, mas sim como vão se constituindo como profissionais. Tal como, por exemplo, num desenho, na construção de um portfólio, os primeiros traços aparecem, são retocados, às vezes apagados, refeitos ... num constante movimento de ação-reflexão que traz o próprio ato de aprender.

Vania M. O. Vieira

Neste momento da pesquisa em que já situamos, conceituamos, fundamentamos e formalizamos o portfólio como instrumento de avaliação autêntico, participativo e reflexivo, falta-nos buscar diretrizes que nos auxiliem na construção passo a passo de um modelo específico, que possa ser usado no ensino de graduação em Artes Visuais e configure-se como tecnologia educativa mais atual.

A organização, a seleção de conteúdos, os temas e a reflexão são aspectos desenvolvidos para quem constrói um portfólio. É evidente que não constituem as preocupações únicas e necessárias ao desenvolvimento do estudante em formação.

A proposta é construir um portfólio que seja um elemento indispensável no processo educativo do estudante, já que permite reunir de forma coletiva e comentada todo o tipo de informação e de documentos usados na sua aprendizagem, deixando transparecer o percurso que fez e criando no estudante uma maior autonomia. Também os professores poderão notificar-se dessa evolução. Sendo a ênfase colocada no saber-fazer, é evidente que essa aprendizagem se faz com base no conhecimento geral e no conhecimento específico de cada disciplina. Quem aplica todos os anos o portfólio como

instrumento de avaliação, encontra algo surpreendente que ajuda a intervir na formação pessoal do estudante.

4.1. Fundamentação didático-pedagógica para a construção de um modelo de portfólio.

Existem diferentes formas de elaborar um portfólio, porém, a que parece mais interessante é aquela que atende de forma mais adequada os pré-requisitos, em caráter diferenciado e especial, do Ensino da Arte em relação ao ensino de outras áreas do conhecimento.

Na construção de um modelo de portfólio o primeiro passo é classificá-lo como cronológico e como temático, orientado para resolução de problemas pessoais (de acordo com perspectivas pessoais).

O cronológico é construído por datas, mantendo-se um registro de todos os artigos e/ou atividades, incluídos cronologicamente – esse tipo permite ver a evolução dos alunos ao longo do ano.

O temático é construído por temas ou funções. Pode dividir-se em atividades de caráter obrigatório e atividades de caráter opcional, ou por tema específico do programa da disciplina, pertencente ao currículo do curso.

O portfólio construído com a orientação voltada para resolução de problemas deve ser preparado pelos alunos, sendo que o material deve ter sempre em mente uma lista de problemas e a cada problema ter uma seção no portfólio, onde se incluem reflexões e respostas.

O portfólio pessoal deve ser construído segundo perspectivas pessoais, podendo ser organizado combinando qualquer tipo de portfólio anteriormente definido, ficando a critério pessoal do aluno.

É importante após determinarmos o tipo de portfólio que vamos construir que se estabeleçam alguns critérios importantes para a prática da avaliação através dele. São critérios orientadores e essenciais para a prática da construção:

- A avaliação não pode ser entendida como um conjunto de ações que são um fim em si mesmo, mas sim como parte fundamental de todo o processo educacional, servindo ao desenvolvimento das capacidades dos alunos;
- A avaliação não deve levar ao distanciamento entre teoria e prática, para tal deve-se apostar na resolução de problemas que contribuam para a aplicação de conhecimento;
- A avaliação deve possibilitar que os alunos promovam a sua autonomia e provoquem a sua auto-avaliação para que assumam um papel ativo no desenvolvimento do seu conhecimento e na sua formação;
- A avaliação deve ser um processo contínuo realizado em momentos oportunos durante todo o percurso das unidades programáticas estabelecidas;
- O papel docente na definição das técnicas e instrumentos de avaliação é muito importante para que ela possa constituir uma forma válida e confiável de comprovação das capacidades e competências dos alunos;
- Quanto mais precisos forem os instrumentos a utilizar, menor é a probabilidade de a avaliação parecer subjetiva.

Tendo em conta todos esses critérios no ato de avaliação, verifica-se que a sua aplicação deve ser efetuada no sentido da democratização do acesso ao conhecimento, e que o seu principal objetivo é permitir verificar a progressiva evolução do aluno ao nível da compreensão dos vários temas abordados, para

que sejam identificadas as possíveis insuficiências e assim encontrar novas estratégias para que sejam preenchidas e ultrapassadas.

É necessário que se busque um modelo de portfólio que se possa constituir num instrumento, que por reunir, de modo sistemático, todas as atividades realizadas por alguém na sua condição de aluno, vão possibilitar a produção de um histórico sob o processo da sua formação, tendo em conta as outras dimensões que vão para além da demonstração formal da informação sobre os conteúdos disciplinares. A avaliação por portfólio é por isso um processo avaliativo, no qual o aluno assume uma grande relevância, já que é a ele que cabe a maior responsabilidade de todo o processo. É ele que deve produzir as evidências necessárias sobre a evolução da sua aprendizagem, sobre as suas qualificações e competências adquiridas até aquele momento, e que são manifestações através do trabalho apresentado no seu portfólio.

O professor deve escolher um modelo de portfólio que utilize um método de avaliação contínua, conseguindo assim uma melhor percepção de como cada aluno estabelece as suas relações com os alunos restantes que fazem parte do seu grupo de trabalho. Para que essa dimensão de avaliação possa ser compreendida pelo professor, o aluno deve manifestar compreensão e construir progressiva e criticamente o perfil a ser adotado neste processo de formação que deve culminar em um cidadão consciente e ativo na resolução de problemas reais do dia-a-dia.

Para o professor, o portfólio não deve constituir apenas uma imagem global das aprendizagens de cada aluno, pois o mesmo além deste conjunto de trabalhos que os alunos apresentam durante um período de tempo, constitui um processo contínuo que implica a elaboração, reflexão e reelaboração de um dado

texto, atividade ou exercício. Assim sendo, nesta fase final de reflexão sobre as aprendizagens, a construção do portfólio permite que seja possível distinguir este processo de outros métodos avaliativos tradicionais. A reflexão sobre a aprendizagem ocorre quando os alunos efetuam a sua auto-avaliação e a avaliação dos colegas, tornando o portfólio um instrumento eficaz de amadurecimento que proporciona uma aprendizagem propriamente dita, em que o aluno assume o papel principal de construtor do seu próprio conhecimento.

Para a construção correta de um modelo de portfólio, é importante que se adote um modelo pedagógico inovador, permitindo uma correta exploração das potencialidades que a construção do mesmo pode apresentar para o ensino-aprendizagem dos alunos, isso irá conseqüentemente permitir o desenvolvimento por parte dos docentes de uma prática pedagógica também centrada numa reflexão sobre a ligação entre abordagem do currículo através do trabalho (projeto de ensino) associado à construção de portfólios pelos alunos.

Para essa prática pedagógica inovadora a ser adotada na construção de um modelo de portfólio, os professores devem:

- Tomar consciência da eficácia do processo de ensino-aprendizagem através da articulação da metodologia do trabalho (projeto), nomeando as competências que devem ser desenvolvidas nos alunos;
- Reconhecer o portfólio como uma técnica de avaliação adequada à metodologia do trabalho (projeto), bem como estratégia eficaz de recolhimento, tratamento e organização de informação;
- Construir os materiais necessários à aplicação dessa metodologia de trabalho (projeto) e à avaliação através do portfólio;

- Desenvolver uma atitude investigativa e experimental da prática docente, que possa corresponder efetivamente às exigências concretas das situações educativas e de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Com a aplicação de um modelo de portfólio eficaz e bem fundamentado pedagogicamente pode-se verificar:

- O desenvolvimento das tarefas e atividades de aprendizagem, sem constrangimento de tempo, devidamente contextualizada e em que a cooperação e auto-avaliação são práticas habituais. Assim, os alunos têm mais oportunidades para mostrarem o que sabem fazer bem, e os professores vão-se tornando mais conhecedores dos aspectos que devem ser chamados à atenção aos seus alunos, ou seja, a avaliação torna-se mais verdadeira e mais ligada à realidade global e de cada um dos alunos;
- O abandono da visão do professor como juiz e avaliador único do trabalho desenvolvido pelos alunos, já que passa a compartilhar esse seu poder com os próprios alunos, bem como com todas as pessoas que tenham acesso aos seus portfólios. Assim os alunos são cada vez mais responsabilizados pelo próprio desenvolvimento, pois se encontram envolvidos na identificação dos seus pontos fortes e fracos e na superação das suas próprias dificuldades, ou seja, a avaliação transforma-se assim num processo mais participativo por todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem;
- O desenvolvimento por parte dos alunos de uma atitude mais reflexiva, através do hábito de rever e criticar consciente e sistematicamente o seu trabalho, e pela análise do que foi feito, o que foi mudando com o tempo e do que poderia ter sido feito. Assim ocorre o desenvolvimento no aluno e no professor de

algumas capacidades que permitam a revisão e reformulação do seu trabalho em qualquer altura da sua construção.

Quando construímos nossos métodos de avaliação a partir de um modelo de portfólio fundamentado, através de uma boa didática, tiramos boas vantagens durante sua utilização:

- Uma avaliação mais contextualizada, dentro daquilo que os alunos desenvolveram;
- Participação ativa dos alunos no processo de avaliação;
- Reflexão dos alunos acerca do seu próprio trabalho, o que contribui para a sua autonomia;
- Identificação dos progressos e das dificuldades dos alunos, dada a natureza longitudinal dos portfólios;
- Facilitação do processo de tomada de decisão pelos professores, em todos os níveis, porque ficam conhecendo melhor a forma como o currículo é desenvolvido e as principais características dos alunos;
- O carácter positivo da avaliação, uma vez que os alunos têm possibilidades de mostrar o que sabem; isso também contribui para melhorar a sua auto-estima;
- Mais informação para os encarregados de educação através das reflexões dos professores e alunos;
- Relacionamento positivo entre aluno e professor aumentando a sua comunicação.

Sendo o portfólio um instrumento de avaliação condizente com a avaliação formativa, é uma coleção proposital do trabalho do aluno que conta a história dos seus esforços, progresso ou desempenho em uma determinada área. Para tal é importante, quando construímos um modelo de portfólio, contar com a

participação do aluno na seleção do seu conteúdo, as linhas básicas para a seleção, os critérios para julgamento do mérito e evidência, para a auto-reflexão, promovida pelo aluno.

As idéias básicas que devemos considerar durante o processo de construção de um modelo de portfólio, para melhor entendimento são:

- A avaliação é um processo em desenvolvimento;
- Os alunos são participantes ativos deste processo porque aprendem a identificar e a revelar o que sabem e o que ainda não sabem;
- A reflexão pelo aluno sobre sua aprendizagem é parte importante do processo.

Na construção de um modelo de portfólio, o aluno conserva uma coleção organizada de suas atividades, de modo que possa perceber sua trajetória, assim como suas necessidades iniciais e como satisfaz ao longo do período de trabalho.

As dificuldades durante a construção de um modelo de portfólio, não estão ausentes e podem algumas vezes interferir no processo, portanto se faz necessário pensar sobre elas e procurar um diálogo com elas para encontrar soluções que evitem a interferência. A partir disso, os alunos têm dificuldades ou resistência em construir seu portfólio por: falta de costume de avaliar suas próprias produções; causa da preocupação em ter um modelo pré-estabelecido; resistência em razão de não ter uma receita; incompreensão do que pode e do que não pode ser incluído; ser muito trabalhoso, já que a reflexão é parte do trabalho; apresentação de forma padronizada; concepção ainda arraigada da avaliação tradicional; falta de prática reflexiva para redigir, escrever, analisar e auto-avaliar.

Um portfólio eficaz deve oferecer aos alunos e professores uma oportunidade para reflexão sobre o progresso e as dificuldades encontradas no desenrolar das atividades, procurando indícios, pistas, para a continuidade do trabalho, indicando o que deve ser mantido, modificado ou complementado. Isso possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Permite ainda aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos, não de uma maneira pontual e isolada como acontece com as provas e exames, mas, no contexto do ensino e como uma atividade complexa, baseada em elementos e momentos de aprendizagem a que se encontra relacionada.

Já sabemos que o portfólio é construído reunindo um conjunto de registros teóricos, acompanhados de atividades práticas. Essa organização de registros realizada durante todo o decorrer do período avaliado propiciará a alunos e professores uma visão geral do processo de aprendizagem vivido, proporcionando evidências do conhecimento que foi sendo construído, das estratégias usadas para aprender e da disposição de quem elabora para continuar aprendendo.

A finalidade do portfólio é a organização do registro dos trabalhos do aluno na Faculdade durante todo o semestre ou ano. Essa forma de documentação permite ao aluno valorizar sua produção e perceber seu progresso, além de constituir em subsídio importante para futura utilização, seja estudar para concursos e cursos de pós-graduação, seja para consultar constantemente quando assumir a docência.

Ao organizar o portfólio os alunos têm oportunidades freqüentes para folhear e olhar seus trabalhos podendo escrever textos breves sobre o que aprenderam ao final de um período (semana, mês, bimestre). É uma forma de

tomar consciência das atividades em que estão envolvidos e dos avanços conquistados. Por outro lado, examinando-os, o docente tem oportunidade de refletir sobre quais tarefas fizeram mais sentido e deram resultados efetivos e quais ficaram confusas e requerem maiores esclarecimentos, retomada ou substituição. É importante prestar atenção o que caracteriza o portfólio como instrumento de avaliação não é o seu formato físico, mas a concepção de ensino e aprendizagem que ele veicula. O que o particulariza é o processo constante de reflexão, de confronto entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para atingi-las, para explicar o próprio processo de aprendizagem e os momentos considerados chave e nos quais o estudante superou ou localizou um problema.

Assim, quanto mais envolvidos estiverem na proposta, quanto mais forem capazes de organizar registros pessoais, maior é a possibilidade dos alunos documentarem seus trabalhos por meio de portfólios.

Na organização de um portfólio o princípio inicial é que ele esteja inserido em um contexto de avaliação, no qual os instrumentos sejam utilizados a fim de que os alunos percebam suas conquistas e avanços, valorizando uma variedade de estilos de aprendizagem e o conhecimento como algo que requer atenção e empenho, além de um processo de investigação e documentação.

O portfólio deve ser construído com uma periodicidade variável de tempo e de acordo com a proposta desenvolvida, constituindo-se um elemento de comunicação significativa entre aluno e professor, principalmente.

Enquanto um caderno é um instrumento no qual o aluno pode registrar todas as informações que recebe, o portfólio é organizado em função de registro das atividades, projetos ou propostas mais significativas à aprendizagem, para cada aluno, bem como suas pesquisas. Neste sentido trata-se explicitamente de

um rico instrumento de individualização do aluno dentro do projeto didático, e, também, de sua avaliação enquanto processo.

Dessa pesquisa tiramos algumas conclusões importantes que podem contribuir para o momento de construção de um modelo de portfólio que funcione e atenda os objetivos de uma boa avaliação. Conclusões tais como:

- Algumas vantagens em realizar avaliações e aprendizagens de ensino por meio do portfólio;
- Oferecer aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos estudantes, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa (conteúdo);
- Permitir aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos, não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas exames, mas sim, no contexto do ensino, baseado em momentos de aprendizagem;
- Permitir aos alunos sentirem a aprendizagem institucional como algo próprio (coerência entre atividade de ensino com a finalidade de ensino);
- Possibilitar a identificação de questões relacionadas com o modo como os estudantes e educadores refletem sobre o desenvolvimento dos estudantes e suas mudanças ao longo do curso e permitir aos professores acompanhar o trabalho dos estudantes num contexto em que a atividade de ensinar é considerada complexa com elementos inter-relacionados.

Portanto, o uso do portfólio em educação superior constitui uma estratégia que procura atender à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino e aprendizagem, assegurando a alunos e professores uma compreensão maior do que foi ensinado e, desse modo, índices mais elevados de qualidade. E, no momento em que se procura encontrar soluções para que a

educação acompanhe as rápidas mudanças que ocorrem no mundo atual, parece razoável que a aprendizagem e a avaliação no ensino superior realizada por meio de portfólio sejam pensadas e refletidas com alternativas possíveis.

Fazer portfólio é estar ciente de ser responsável pela construção do próprio conhecimento e nessa dinâmica, aprender que este processo será ferramenta de trabalho do futuro profissional: um profissional autor de sua caminhada, capaz de construir as estratégias necessárias a cada momento ou situação, criativo para buscar novas linhas de ação.

4.2. Modelo de Portfólio para disciplinas teóricas

Com toda a fundamentação pedagógica que nos orienta na construção de um modelo de portfólio, já é possível montarmos uma estrutura metodológica que deverá orientar os professores e os alunos de um curso de licenciatura e bacharelado em Artes Visuais.

Um curso de licenciatura em Artes Visuais está estruturado, através de sua grade curricular em três modalidades de disciplinas: teóricas, práticas e pedagógicas (disciplina de teoria e prática de ensino). Conduziremos nossa proposta de construção de um modelo de portfólio em apenas duas modalidades: a teórica e a prática, dado o fato de nos atermos às questões mais específicas que contemplam os objetivos do núcleo de formação em Artes Visuais.

As disciplinas teóricas contemplam em suas ementas a questão do ensino dos conhecimentos teóricos que devem fundamentar as produções artísticas. Sabe-se que toda a produção de Arte deve estar fundamentada através de teorias que estruturam o conteúdo e o tema da obra de Arte.

De acordo com Shores & Grace (2001), para construirmos um modelo de portfólio, para disciplina teórica, devemos ter como meta principal alguns objetivos, que devem estruturar e orientar o processo de construção, tais como: aprender a aprender; conhecer para aprender; levantar hipóteses, buscando alternativas e soluções possíveis para as questões do mundo, aparentemente, desconhecido; levar o aluno ao universo da pesquisa; propiciar o registro, análise e acompanhamento das ações cotidianas no diário de aprendizagem; colaborar com o aluno nas suas diferentes formas de aprender e ver o mundo.

Shores & Grace (2001) propõem um passo a passo que pode orientar-nos durante a construção de um modelo de portfólio para uma disciplina teórica:

- Estabelecer um conjunto de regras básicas para a coleta de itens que devem ser arquivados para pesquisa;
- Coletar mostra de trabalhos e materiais de pesquisa: fotografias, registros escritos, avaliações, desenhos, pinturas, gravuras, entre outras;
- Registrar, arquivar e documentar o trabalho, durante todo o seu desenvolvimento;
- Transformar os registros em material de consulta e reflexão contextualizada;
- Preparar e conduzir pesquisa e entrevista, tabular dados e registrar resultados em tabelas e gráficos, organizando as informações;
- Realizar registro de caso: observações, análises, avaliações e reflexões sobre o trabalho desenvolvido com a turma. O registro está relacionado com a conduta e as interações do próprio autor (professor), seus valores, seus costumes e principalmente seu envolvimento com os alunos, com a família e a comunidade escolar, registrando a aprendizagem e revendo conceitos;
- Preparar "memórias", suas e dos alunos que contenham: plano de ação, os progressos conseguidos, o desenvolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem, as dificuldades, hipóteses e alternativas possíveis;
- Reunir com os alunos e outros colegas para socialização dos registros, avaliações e novos encaminhamentos que contribuam para o sucesso do trabalho;
- Ao final das atividades, o portfólio estará pronto e será um arquivo, um documentário demonstrativo do trabalho realizado por todos os envolvidos no processo de construção de conhecimento.

É importante que se construa um referencial visual do modelo de portfólio para a disciplina teórica, tal como mostrado nas figuras abaixo:

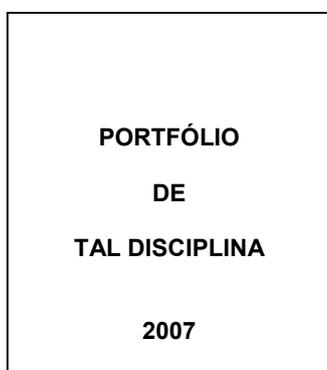


Fig.1 – Capa



Fig.2 – Contra-Capa

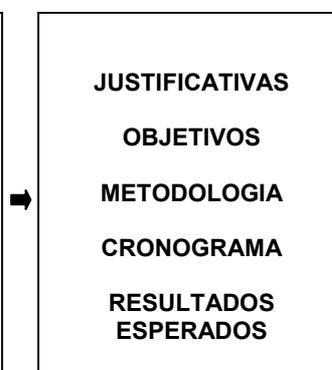


Fig.3 – Plano de Ação

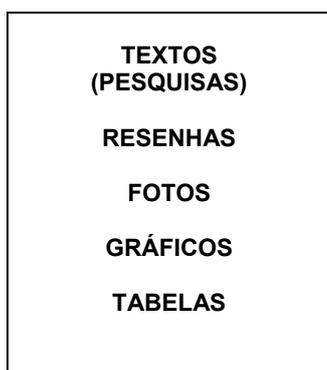


Fig.4 – Conteúdo de Estudo



Fig.5 – Conteúdo Extra

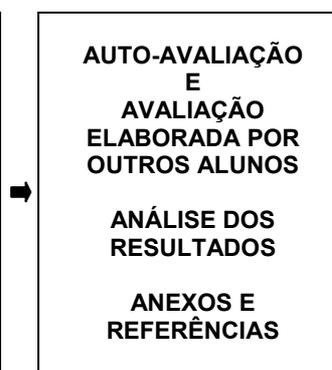


Fig.6 – Avaliações

Os modelos devem respeitar as exigências de formatação, definidas pela ANT. Podemos sugerir uma formatação (de acordo com a ABNT) tal como: Fonte: Times New Roman, 14 para títulos e 12 para textos; Papel tamanho A4; Margens: 3 para lateral esquerda, 2 para lateral direita, 3 para superior e 2 para inferior; observar normas para citações e referências; Parágrafo justificado; Espaço duplo.

- Podemos exemplificar alguns planos de ação e o desenvolvimento do conteúdo de um portfólio de um curso de licenciatura em Artes Visuais, como por exemplo na disciplina que trata as questões de Arte e Cultura Brasileiras: Elaboração de resenhas de textos, escolhidos pelo professor, que abordam os

conceitos de Arte e Cultura; as diferenças entre Arte e Cultura Populares Brasileiras e Arte e Cultura Eruditas Brasileiras; Formação Étnica da Arte e Cultura Brasileiras;

- Auto-Reflexões sobre cada resenha elaborada;
- Auto-Avaliação, avaliação em conjunto com o professor, das resenhas elaboradas;
- Pesquisa escrita sobre as diversas manifestações da Arte e da Cultura brasileiras, acompanhadas de propostas de dramatização do conteúdo resultante da pesquisa;
- Relatórios de entrevistas de campo com artistas brasileiros, com o caráter profissional, acompanhados de material elaborado em sistema de audio-visual e/ou data-show, pelo aluno;
- No final do portfólio deve ser fixada uma avaliação escrita, ou melhor, uma auto-avaliação do aluno sobre cada conteúdo desenvolvido, acompanhada da avaliação do professor.

Em outra disciplina como História da Arte, o aluno pode construir um modelo de portfólio com um conteúdo "Linha do Tempo" ou "Releituras de Obras de Arte", baseados na história da Arte do mundo ocidental, incluindo a Arte brasileira. Esses conteúdos podem ser desenvolvidos através de estratégias, as quais o portfólio utiliza: quadro sinóptico por períodos (linha de tempo); Resenhas, por períodos, dos estilos e tendências de Arte; Releituras escritas, sob forma de análise estética das principais obras de cada período; Montagem, no portfólio, de um fichário visual (*slides*, *data-show*, transparências) das principais obras de Arte acompanhado de sínteses biográficas dos artistas. Essa atividade deve ser feita sob orientação e ajuda do seu professor.

Os recursos, através do uso da criatividade, podem ser inesgotáveis e ricos em expressividade e com boa qualidade de produção final. Os alunos de um curso de Arte podem resolver, através do uso do portfólio, as dificuldades, que são encontradas nas disciplinas teóricas e que, geralmente, não são resolvidas no sistema tradicional de ensino.

Os modelos de portfólio a serem utilizados em disciplinas de ensino, de caráter totalmente pedagógico, podem resultar em modelos bem expressivos, dinâmicos e estimuladores. Os alunos podem colocar em prática, um modelo de portfólio onde seu conteúdo é processado através de um projeto de oficinas artístico-pedagógicas, com exposição de trabalhos, palestras, encontros para debaterem as questões principais da disciplina com interface com o Ensino da Arte.

4.3. Modelos de Portfólios para Disciplinas Práticas

O modelo de portfólio para ser usado em disciplinas de caráter prático, considerando sua parte estrutural, não deve diferenciar do modelo para as disciplinas de caráter teórico. Toda a produção de Arte, como sabemos, deve ser acompanhada de uma fundamentação teórica. Portanto, nesta análise, vamos nos ater à questão da produção visual do conteúdo das disciplinas que compõem o núcleo das Artes Visuais, tais como: Desenho Artístico, Plástica, Semiótica Visual, Pintura, Escultura, Gravura e outras.

Na disciplina de Pintura, por exemplo, vamos propor três modelos interessantes de portfólios: 1) Portfólio de Pintura: teorias e técnicas; 2) Portfólio de Pintura: um Livro de Artista; 3) Portfólio de Pintura: um Livro-Objeto.

O "Portfólio de Pintura: teorias e técnicas" deve ser construído em quatro partes principais: A) Plano de Ação; B) Atividades; C) Diálogos Introspectivos entre Aluno/Professor/Disciplina; D) Avaliação/Auto-Avaliação.

No Plano de Ação devem ser traçados, pelo professor em parceria com o aluno, as justificativas, os objetivos, a metodologia de trabalho, o cronograma de conteúdo e os modelos de atividades para desenvolverem e quais resultados devem ser esperados. Esse é o momento onde professor e alunos planejam o formato que deve ter o portfólio, para que assim os alunos possam ter uma visão, mesmo que geral, de como deve ser construído o seu modelo de portfólio artístico.

Em seguida são escolhidas, pelo professor, as atividades a serem desenvolvidas durante o processo de construção do portfólio. As atividades devem ser geridas a partir do conteúdo programático que o aluno deverá estudar,

como por exemplo: aos valores universais da pintura: abstrata e figurativa; técnicas de pintura: suportes, tintas, pincéis e acessórios; os procedimentos pictóricos; projeto de produção: a criação de um portfólio de artista; pintura e ilustração. Cada tópico aqui citado deverá transformar-se em atividades práticas, desenvolvidas em sala de aula ou fora dela. Para cada atividade o aluno deverá construir, através da escrita, a parte D do portfólio, onde estará refletindo, produzindo memórias, fazendo depoimentos, propondo estudos independentes. Então a parte B e a C devem ser construídas juntas. Na parte B, as atividades práticas devem ser desenvolvidas em suportes possíveis de arquivamento, e em forma de pasta, tais como: papel tela papel cartão grosso, tecido, tela sem o chassi e outros. A parte C será construída, em forma de texto, em papel comum.

A parte C, sendo a parte conclusiva do portfólio, poderá ser construída utilizando folhas escritas com comentários avaliativos dos alunos sobre seus trabalhos (sistema de auto-avaliação) e folhas escritas com comentários de seu professor. Essa parte pode conter fotos dos trabalhos mais criativos, depoimentos de outros colegas da turma e apreciação de pessoas com experiências na área do Ensino da Arte, sob forma também de depoimentos. Outro processo interessante de arquivamentos de trabalhos, que não seja a pasta: é o *data-show* (multimídia) dos trabalhos desenvolvidos.

Os Portfólios de Pintura: Livro de Artista e Portfólio de Pintura: Livro-Objeto deve ser construído inicialmente, com as partes A e C tendo o mesmo formato do "Portfólio de Pintura: teorias e técnicas". A parte B, que define e constroem as atividades, referente ao conteúdo programático deve assumir o formato e a metodologia de construção igual a do Livro de Artista ou Livro-Objeto,

analisado no capítulo 3 desta pesquisa. Alguns pontos são importantes considerar, durante a construção do Livro de Artista ou Livro-Objeto:

- O Livro de Artista ou o Livro-Objeto são o próprio portfólio, isto é, a capa, contracapa e todas as partes internas formadas por textos, imagens e pinturas, deverão permanecer com os mesmos significados do Portfólio de Pintura: teorias e técnicas.
- As atividades práticas relativas ao conteúdo programado deverão ser desenvolvidas utilizando um tema, escolhido pelo aluno, configurando-se assim o conteúdo do Livro de Artista e do Livro-Objeto. A criatividade, a liberdade de expressão e o uso de suportes e técnicas contemporâneas, deverão ser os grandes norteadores na construção do portfólio/Livro de Artista e do portfólio/Livro-Objeto.
- As atividades práticas construídas sob forma de instalação, isto é, que não poderão ter suas obras originais arquivadas em pastas, poderão ser substituídas por reproduções fotográficas ou outro tipo de reprodução tecnológica. As fotos ou imagens gráficas das obras originais são fixadas nas páginas do Livro de Artista ou Livro-Objeto.

É importante, para a construção de um portfólio de pintura, que o aluno, com a orientação do seu professor, desenvolva uma pesquisa sobre o Livro de Artista e o Livro-Objeto.

A construção de um portfólio para as disciplinas práticas em um curso de formação de professores em Artes Visuais, não deve seguir um modelo padrão. Disciplinas como Plástica, Escultura e Semiótica Visual, onde teremos que buscar suporte, formatos, confecções, montagens diversificadas e que não podem ser arquivadas em pastas, como forma tradicional de portfólio, deverão

usar um arquivo de multimídia, como o *DVD*, o *Data-Show* e a Fotografia Digital. Estes processos de registros podem ser apresentados em exposição na sala de aula ou em instituições culturais como museus, centros culturais e até galerias de arte.

Os portfólios construídos para serem usados no ensino das Artes Visuais deverão assumir um caráter artístico, valorizando questões fundamentais do processo de avaliação, tais como: a criatividade, a expressão plástico-visual, a semiótica dos elementos visuais, a estética, a sensibilidade visual e a liberdade de expressão.

Fica então, aqui registrada a valorização do portfólio como um instrumento de avaliação, portador de imensa riqueza pedagógica, tornando-se excelente opção para qualquer professor de Arte ou outra área do conhecimento, em adotá-lo como sua metodologia de trabalho.

O portfólio, pode se transformar num modelo de instrumento de avaliação, principalmente para o ensino das Artes Visuais; um instrumento que se transforma em espaço de ensino-aprendizagem de uma imensidão de benefícios a serem acrescentados no projeto de busca de uma grande reforma no sistema de avaliação do ensino brasileiro.

Segundo Shores & Grace (2001) todos se beneficiam ao desenvolver bons portfólios, pois esse tipo de avaliação aumenta a cooperação e o entendimento entre professores e alunos. Ao individualizar as experiências de aprendizagem permite que cada aluno possa crescer no seu próprio potencial máximo, o que possibilita a cada professor a determinação do seu próprio ritmo, encorajando seu desenvolvimento profissional e acompanhar o trabalho do aluno através de diferentes domínios de aprendizagem. Neste sentido, Shores & Grace (2001) sugerem a aplicação de técnicas de avaliação com portfólios em alunos, afirmando que elas encorajam o ensino centrado no desenvolvimento da personalidade. Os alunos que desenvolvem o hábito de refletir sobre suas experiências aprendem a definir objetivos da aprendizagem por si mesmos.

Hérmendez (2000) destaca que a proposta de avaliação, através do portfólio, fundamenta-se na intenção de levar adiante uma avaliação que esteja em consonância com a natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O que pode ser referendado por De Sordi (2000), quando apresenta o portfólio como uma possibilidade interessante para avaliar a aprendizagem do estudante universitário de modo contínuo e processual, uma vez que reúne sistematicamente as diferentes produções dos alunos e os estimula às mais

diversas formas de expressão de suas qualidades, isso se faz com que se rompa com o vício de supervalorizar a escrita e a comunicação em situações formais previamente estipuladas pelo professor. De acordo com as considerações trazidas, pode-se afirmar que um portfólio é muito mais que uma reunião de trabalhos ou materiais colocados numa pasta. Além de selecionar e ordenar evidências de aprendizagem do aluno possibilita, também, identificar questões relacionadas ao modo como os estudantes e os educadores refletem sobre quais os reais objetivos de sua aprendizagem, quais foram cumpridos e quais foram alcançados.

Perrenoud (1997) afirma que a avaliação da aprendizagem escolar tem sido um mecanismo do sistema de ensino que converte as diferenças culturais em desigualdades escolares. Observando a ansiedade demonstrada pelos alunos diante da avaliação, questionou-se a forma como vem sendo trabalhada a avaliação nos cursos de formação de professores. Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa foi propor como forma de avaliação o sistema de portfólio, identificando, também, se houve melhora e aceitação dos alunos quanto a esse método.

Considerando que a formação escolar necessita ser repensada, pelo fato de os valores sociais e os saberes disciplinares estarem mudando, a educação atual precisa respeitar as inteligências múltiplas de seus alunos. Assim, para ser coerente com essa visão, advinda do campo da Arte, o portfólio desponta como proposta promissora. O seu uso na educação constitui uma estratégia que procura atender à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, assegurando aos alunos e professores uma compreensão maior do que foi ensinado e, desse modo, atingindo índices mais elevados de

qualidade. E, no momento em que se procura encontrar soluções para que a educação acompanhe as rápidas mudanças que ocorrem no mundo atual, parece razoável que a aprendizagem e a avaliação educacional realizada por meio de portfólios, sejam pensadas e refletidas como alternativas possíveis.

Procuramos mostrar que o portfólio possui um lado pouco formal, pode incluir notas alternativas, comentários e reflexões que permitem resgatar e comparar o caminho da aprendizagem, identificar os bloqueios, os obstáculos vencidos, as formas utilizadas para enfrentar e superar as dificuldades.

Conclui-se que a análise do portfólio deve considerar a coletânea de dados como um todo e a perspectiva do aluno que está no centro do processo, fazendo predominar as funções diagnósticas e formativas, e abandonando a concepção de avaliação quantitativa, ligada a padrões pré-definidos, muitas vezes, construídos para justificar práticas seletivas e mecanismos de exclusão.

Nessa perspectiva, percebe-se que a avaliação por meio do portfólio está em perfeita consonância com princípios de abordagens construtivistas, tais como: o conhecimento é construído, a construção do conhecimento se efetiva por meio de experiência vivida pelo próprio aluno, o contexto cultural e social em que a experiência se processa é que determina a forma como o conhecimento é construído.

Na visão construtivista, o conhecimento construído reflete a realidade da perspectiva do aluno que o construiu, seja, o conhecimento que provém da atividade do aprendiz e tem se construído em relação com a sua ação e sua experiência do mundo. Se os alunos ocupam diferentes contextos, os saberes por eles construídos resultam de processos de aprendizagens diferentes. Sendo

assim, não haveria conhecimento homogêneo e, portanto, a avaliação não poderia se basear em padrões pré-estabelecidos.

Ficou implícito na análise das características do portfólio como um "diário do aluno", que ele é por excelência, um instrumento de avaliação continuada. O registro diário dá um sentido cronológico às anotações que, desse modo propiciam acompanhar e avaliar continuamente o desenvolvimento do aluno: uma operação das mais problemáticas quando se trata do ensino presencial e crucial quando se trata do ensino à distância.

A pesquisa procurou mostrar o que é e o que deve fazer parte de um portfólio. Na verdade dois portfólios nunca são iguais, porque os alunos são sempre diferentes e, assim, suas atividades e interesses também são, embora possam utilizar os mesmos princípios e os mesmos recursos de montagem desse material. O portfólio é definido como uma coleção seletiva de itens que revelam, conforme o processo se desenvolve, a reflexão sobre os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada aluno, ou de cada grupo de alunos.

Apontamos, de acordo com o entendimento sobre o portfólio como instrumento de avaliação, várias vantagens metodológicas e didáticas. Essas vantagens são apontadas no primeiro capítulo, quando abordamos conceitos, fundamentos, expressados por vários teóricos; quando apontamos sua história, inclusive apontando-o como instrumento utilizado na pedagogia da Bauhaus, principalmente porque nossa pesquisa está direcionada especificamente aos cursos de Artes Visuais.

Contextualizar o portfólio foi importante para entender a necessidade de sua adoção por todos os professores, principalmente os de Artes Visuais, que se consideram atualizados, ou melhor, praticantes de uma pedagogia

contemporânea e de primeiro mundo. Consideramos a contextualização do portfólio um fato essencial para entender que as políticas educacionais devem considerá-lo como um instrumento de muito valor e que deve, de fato, enriquecer as diretrizes de avaliação hoje, estabelecidas pelo sistema educacional brasileiro.

Consideramos o portfólio, no processo de contextualização, como um fator estratégico de avaliação na formação do professor. Revelamos, através de estudos teóricos, que o portfólio é um instrumento provocador do ensino reflexivo e do processo de auto-avaliação.

Mostramos o papel do portfólio nos cursos de licenciatura e bacharelado em Artes Visuais. Uma análise pormenorizada, começando pelo estudo do portfólio comparado ao "diário de estágio"; o portfólio como um instrumento provocador do processo de integração, interdisciplinaridade na prática do currículo de Artes Visuais; analisamos a Imagem como elemento principal de estudo das linguagens artísticas a serem tratadas no portfólio; analisamos as questões que organizam as produções artísticas na construção de um portfólio para o Ensino da Arte.

Por fim, analisamos o Livro de Artista e o Livro-Objeto como linguagens de produção artísticas, que poderiam se transformar em portfólios, e os quais seriam mais adequados para serem adotados nos cursos de Artes Visuais. Mostramos, então, no último capítulo, estudos de propostas para a construção de modelos de portfólio teóricos e práticos e que poderiam ser direcionados às disciplinas que formam o núcleo curricular dos cursos de licenciatura e bacharelado em Artes Visuais.

Ao concluirmos nossa pesquisa, percebemos que ela só está no início, que com ela já podemos iniciar um grande debate, enriquecedor e com objetivos

mais claros na busca de alcançarmos a contemporaneidade de fato da educação no Brasil.

- ADORNO-SILVA, Dulce Adélia. **A mente controlada**. Campinas – SP: Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de CAMPINAS, Faculdade de Educação, 2001.
- ALVES, L.P. **Portfólios como instrumento de avaliação dos processos de ensinagem**. [WWW.Pedagogia.Brasileira. Com/portfólios.htm](http://WWW.Pedagogia.Brasileira.Com/portfólios.htm), 2003.
- ANASTASIOU, L. G. C. & ALVES, L. P (org.). **Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.
- ARTNER, M. W. **Educación y poder**. Barcelona: Piados, 1987.
- ARTER, J. A. e SPANDEL, V. "Using portfolios of student work in intruction and assessment". Educational measurement: Issues and practice, pp 36-34, 1992
- BARTON, J. e COLLINS, A. **Portfolio assessment: A handbook for educators**. Nova York: Dale Seymour Publications, 1997.
- BARBOSA, Ana Mae. **ArteEducação e desenvolvimento cultural e artístico. V. 2, n. 2**. Porto Alegre – RS: Educação & Realidade, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo, Ed. Cortez, 2005.
- BONNIOL, Jean-Jacques & VIAL, Michel. **Modelos de Avaliação – Textos fundamentais**; trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre:Artmed, 2001.
- CASTANHO, Maria Eugênia. **A criatividade na sala de aula universitária**. In: VEIGA, ILMA, CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CLARK, L. **Lygia Clark in os bichos**. Barcelona: Ed. Fundació Antoni Tàpies, 1998.

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1993.

DESTÉFANO, M. I. **Projeto Alfarrábios**. Brasília, 2005.

DE SORDI, M.R.L. **Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido**. In: I.P.A.

FERREIRA, A. B. H. Novo Aurélio Século XXI: O dicionário da língua portuguesa. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

VEIGA & M.E., L.M. CASTANHO (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

DOURADO, L. F. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil dos anos 90**. Revista "Educação & Sociedade", v. 23, n. 80, p. 235-253. Campinas, SP: CEDES-UNICAMP, 2002.

DOCTORS, Marcio. **A fronteira dos vazios**. Rio de Janeiro: Ed. CCBB, 1994.

EASLEY, S. e MITCHELL, K. **Portfolios matter: What, where, when, why and how to use them**. Ontário: Pembroke Publishers Ltda., 2003.

ECO, Humberto. **Estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica**. São Paulo: Perspectiva/USP, 1971.

GARDNER, H. **Educación Artística y Desarrollo Humano**. Barcelona: Piados, 1994.

GROPIUS, W. **Bauhaus: nova arquitetura**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 1972.

- HARGREAVES, A.; EARL, L. e RYAN, J. **Educação para mudança: Recriando a escola para adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**, 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- LOWENFELD, V. & BRITTAIN, W. **Creative and mental growth**. 8ªed. New York: Macmillan, 1982.
- MEC-Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 1997.
- NEVES, L. M. W. (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.
- OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1983.
- PARSONS, M. **Integrated curriculum and our paradigm of cognition in the arts**. V. 39, n. 2. Studies in Art Education, 1998.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.
- PÉREZ GÓMEZ, A. **Modelos contemporâneos de evaluación**. Em Gimeno, J. & PÉREZ, A. (Eds.). **La Enseñanza: su Teoría y su Práctica**. Madrid: Akal, 1983.
- ROMANOWSKI, J. P. & WACHONWICZ, L. A. **Avaliação: Que realidade é essa? In: Revista da rede de avaliação institucional da educação superior**. V. 7, n.2. Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

- SELDIN, P. & COLS. **O portfólio de ensino**. In: E.C.B. Sousa. **Qualificação de docentes e de ensino: leituras complementares vol.5**. Brasília: UnB, 1998.
- SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. **Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão/ Idália Sá-Cháves – 2ª Ed.** – Aveiro (Portugal): universidade, 2004 – 57 p. – (Cadernos Didáticos Supervisão; 1)
- ROSSI, Maria H. W. **Imagens que falam: leitura da Arte na escola**. Porto Alegre – RS: Mediação, 2003.
- SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. **Os "portfólios" reflexivos (Também) trazem gente dentro – Reflexões em torno de seu uso na humanização dos processos formativos**. Porto (Portugal): Porto Editora, LTDA, 20095.
- SEMPER, Gottfried. **Wissenschaft, Industrie und Kunst** Brauunschweign, 1852.
- SHORE, E. F.; GRACE, C. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.
- SILVEIRA, P. **A Página violada: da ternura a injúria na construção do Livro de Artista**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2001.
- VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002.
- VIEIRA, V.M.O. **O portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem**. In: Revista: Psicologia Escolar e Educacional. ABRAPEE vol.6, nº 2, junho/dezembro, 2002, p. 149 - 153.
- VILLAS BOAS, B. M. de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- VILLAS BOAS, B. M. de Freitas. **O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno**. Revista "Educação & Sociedade" v. 26, n. 90,p. 291-306. Campinas, SP: CEDES, UNICAMP, 2005.

WICK, R. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

[HTTP://www.artewebbrasil.com.br](http://www.artewebbrasil.com.br) – 10/07/07 – 22:31 hs.

[HTTP://www.centrorefeducacional.com.br](http://www.centrorefeducacional.com.br) – 11/10/07 – 9:50 hs.

[HTTP://anais.embap.br/artigos](http://anais.embap.br/artigos) - 12/07/07 - 19:23 hs.

[HTTP://www.uniube.br](http://www.uniube.br) – 15/10/07 – 10:46 hs.

[HTTP://pepsic.bvs-psi.org.br](http://pepsic.bvs-psi.org.br) - 15/10/07 – 11:26 hs.

[HTTP://br.answers.yahoo.com](http://br.answers.yahoo.com) – 15/10/07 – 12:45 hs.