

# **O PORTFÓLIO: NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGEM EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

## **THE PORTFOLIO: NARRATIVES AND PATHS OF LEARNING ART IN PRIMARY EDUCATION**

### **Silvia Sell Duarte Pilotto**

Pós-Doutora pelo Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (UMINHO)

Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Professora de cursos de graduação e pós-graduação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Arte na Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

E-mail: pillotto0@gmail.com

### **Carla Clauber da Silva**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIBALI)

Membro do Núcleo de Pesquisa Arte na Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

Membro do Grupo de Estudos em Educação Continuada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

E-mail: carlaclauber@hotmail.com

## **RESUMO**

O artigo aqui apresentado tem como objetivo construir um diálogo com o leitor a fim de apontar algumas proposições teóricas e metodológicas para o ensino e aprendizagem da Arte na Educação Básica, em especial sobre o portfólio como possibilidade de avaliação, inserido no currículo. Os estudos têm apontado para uma abertura conceitual, investigadora, metodológica, ético-política, tendo em vista que o atual contexto ainda entende a avaliação como mecanismo de controle, medidas de êxito ou fracasso, embasado em exames e provas. Porém, há que se pensar que a avaliação no contexto contemporâneo, necessita ser um processo compartilhado e democrático, com ênfase no desenvolvimento cognitivo, perceptivo e sensível do estudante. O portfólio é um instrumento que se constitui de diálogo e reflexão sobre os processos de aprender e ensinar. É capaz ainda de concretizar uma avaliação mais justa, significativa, eficaz e principalmente participativa. Rompe também com o conceito de avaliação redutora e fragmentada, sinalizando para uma avaliação narrativa que dá voz aos estudantes, professor, comunidade, dando visibilidade às vivências e saberes singulares e coletivos. O portfólio, como elemento integrador de um currículo, privilegia a integração afetivo-cognitiva, considerando a diversidade da experiência humana e o aprendizado compartilhado.

**Palavras-chave:** Práticas Educativas. Portfólio. Arte na Educação.

## ABSTRACT

The present article aims to build a dialogue with the reader in order to point out some theoretical-methodological proposals for the teaching and learning of Art in Primary Education, in particular about the portfolio as a possibility of assessment, included in the curriculum. Studies have pointed to a conceptual, inquiring, inquisitive, methodological, ethical and political opening, in order to further understand that the current context still sees evaluation as a mechanism of control, measures of success or failure, based on tests and exams. However, it is important to think that the assessment in the contemporary context needs to be a shared and democratic process with emphasis on cognitive, perceptive and sensitive development of the student. The portfolio is an instrument consisted of dialogue and reflection about the processes of learning and teaching. It is also a tool to achieve a more equal, more meaningful, more effective and particularly more participatory assessment. The portfolio also breaks with the concept of a reducing and fragmented assessment, pointing to a narrative assessment that gives voice to students, teachers, community, giving visibility to the experiences and the individual and collective knowledge. The portfolio, as an integrating element of a curriculum, favors an affective-cognitive integration, when it considers the diversity of human experience and shared learning.

**Key-words:** Educational Practices. Portfolio. Art Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, propomo-nos a refletir - com profissionais da Educação Básica, especialmente com os professores de arte - sobre os processos avaliativos, tendo o portfólio como uma das possibilidades de compreensão do percurso de aprendizagem dos estudantes e como ressignificação das ações e metodologias dos professores. No atual sistema de educação, existe ainda uma fragmentação entre ensino, aprendizagem e avaliação, o que distancia a teoria da prática e dos próprios sujeitos envolvidos no processo. Há que se considerar que avaliar não é apenas decodificar, quantificar, nomear e classificar. É muito mais do que isso e está conectado ao aprender e ao ensinar.

Aprender, conhecer e avaliar arte e arte na Educação Básica envolvem apropriações que vão muito além de simples decodificações. Quando avançamos especificamente para o campo da arte, cuja natureza é subjetiva, expressiva e complexa, as contradições e conflitos

são visíveis em vozes que ecoam para a dúvida: é possível aprender, ensinar e avaliar arte no ambiente da Educação Básica? Essa questão é abordada no contexto das escolas, das universidades, das famílias, dos encontros e seminários nas áreas da Educação, da Arte e da Arte/Educação, causando inquietudes nas mais diversas formas de pensamento. É sobre essas questões que pretendemos refletir e dialogar neste artigo.

## 2 APRENDIZAGEM E APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTO EM ARTE

A palavra ensinar, originária do *latim insianari*, significa, pôr *insignire* ou pôr signo, colocar signo. Também a palavra aprender tem sua origem no *latim apprehendere*, que significa “apreender”, “prender”, “compreender”. Assim, dependendo do que entendemos por “ensinar” podemos ter o “apreender” no sentido de “reter”, “memorizar” ou de “compreender”. O entendimento do sentido dessas palavras expressa uma diversidade bastante significativa sobre as diferentes dimensões em que os termos são utilizados. Importante considerar os efeitos desses sentidos no processo de ensinar e aprender e suas consequências no ato de avaliar, uma vez que subjacente a uma prática, há sempre uma teoria, mesmo que velada, orientando o percurso de estudantes, professores e gestores. Portanto, faz-se necessário, para uma discussão ampla sobre avaliação em arte na Educação Básica, pensar sobre o que é possível ser aprendido e ensinado em arte.

Por esse viés, com foco na prática investigativa, é possível pensar que arte, no currículo, é fundamental, pois possibilita um olhar mais amplo e complexo sobre as culturas construídas pelos sujeitos, mais ainda, permite-nos refletir sobre que sujeitos somos nós, protagonistas também dessa história. Pillotto (2001, p. 13) destaca outros aspectos importantes da arte incluída no currículo escolar e que podem nos ajudar a compreender o entorno dialogando com diferentes signos e sentidos. Dessa forma:

saber desvelar o que na arte está contido, experimentando o ato de ler, decodificar a gramática visual, corporal e sonora, transpô-la para o mundo real e imagético é acima de tudo compreender os signos do mundo presente. É também aprender arte e na arte, apropriando-se tanto dos aspectos cognitivos como dos sensíveis.

Numa visão pós-crítica, é possível compreender o aprendizado da e sobre a arte como forma de ampliar repertórios a partir de nossas experiências artísticas, estéticas e culturais. Segundo Meira (2003, p. 22), “expressar é criar um mundo interativo com a comunicação social, vital e ambiental, onde o que está fora do corpo é reelaborado a partir de

sua presença”. Nessa perspectiva, é possível compreender o ato de apreender e conhecer arte também como processo de simbolização e reorganização dos signos que interpretamos. É desta forma que criamos ideias e, para tê-las, devemos ser instigados a criar. “Ter ideias é, em certo sentido, estar engajado num processo de formação de conceitos no qual estes são abstraídos ou criados, ou seja, transformados em realizações formais”. (MEIRA, 2003, p. 20).

Porquanto, é possível apreender e conhecer os códigos subjetivos da arte e relacioná-los às nossas experiências, dando formas e sentidos diferenciados e únicos em nossa maneira de ver. Nesse caso, perceber o mundo significa uma atitude estética, ou seja, através e pela arte podemos aprender a ver todas as coisas de uma forma diferente, superando os limites da não compreensão para uma compreensão ainda que subjetiva de nós mesmos. Nesse aprendizado existe sempre uma escolha: por onde olhamos, o que queremos ver e o que fazer com o que selecionamos, percebemos e vemos – apropriação, transformação e ressignificação.

Nesse sentido, podemos pensar na apreensão do conhecimento: “nos níveis da racionalidade (argumentação/reflexão) e do sensível (emoção, intuição, percepção...). Ambos devem ser considerados nos processos de aprendizagem, pois fazem parte do contexto cotidiano e, sobretudo, da experiência humana. (PILLOTTO: 2004, p. 53). Se optarmos pela reflexão epistemológica de que arte se caracteriza pelo conhecimento, pela expressão, pela comunicação, e nessa tríade pelo movimento, é viável também a compreensão de que ciência e arte caminham muito próximas, embora cada uma delas possua natureza específica. A ciência

constitui uma busca de conhecimento, na qual o pensamento é o agente fundamental da criatividade, cujo objetivo é modificar a qualidade de vida, subjugando a realidade aos desejos humanos. Considera que o cientista usufrui um prazer inerente à busca do conhecimento. Entretanto, a ciência não é cópia ou apreensão fotográfica da realidade, mas construção, modalidade expressiva, portanto criativa, da consciência. Neste sentido, não lhe é concedido um *status* diferente do da arte ou da religião, sendo todas as formas simbólicas, formas de consciência da realidade e sua criação. (VASCONCELOS, 2001, p. 33).

Deleuze e Guattari (1995) enfatizam que a noção científica é definida por funções viabilizam a reflexão e a comunicação; já a arte busca criar um finito para restituir o infinito. O artista cria perceptos e afetos a partir do contexto cultural em que ele, ao mesmo tempo em que constrói, é construído pelas culturas. Segundo o autor, a arte tem como um dos objetivos “arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado ao outro.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 197).

A arte permite uma mediação entre sujeito, objeto e contexto, num diálogo interminável que resulta de perceptos, aprendizados e novas formas de perceber o mundo e perceber-se. Esse movimento é fundamental na construção humana, uma vez que, segundo Ostrower (1986, p.10), “o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”.

A partir da ideia de ciência como função, não se pode pensá-la como verdade absoluta e/ou exclusiva, mas como forma de expressão, de construção e ressignificação simbólica do mundo. Portanto, muito próxima das características da arte e da apropriação que fazemos dela como forma de conhecimento, comunicação, linguagem e expressão, está a ciência, evidentemente que entendida, nesse contexto, como caminho de busca e muito mais de perguntas do que meras respostas redutoras.

Ao transpormos essas questões para o contexto da educação, uma pergunta ecoa em nossas consciências: em que medida, como professores de arte, permitimos aos estudantes serem construtores de um conhecimento compartilhado? Segundo Vasconcelos (2001, p, 98), “a pessoa cria ao reconhecer novas relações em antigas questões, ao construir respostas às situações-problema, ao redimensionar os próprios aprendizados”.

Ou seja, a construção do conhecimento só tem sentido mais amplo quando socializado, compartilhado com as pessoas. Para tanto, é imprescindível que as práticas pedagógicas estejam fundamentadas em ações flexíveis, democráticas e principalmente comprometidas, considerando cada estudante como um ser único num universo de muitas diferenças.

O conhecimento em e sobre arte, abre espaços para infinitas reflexões: até que ponto nos reconhecemos na arte e naqueles que produzem arte? Estamos também construindo conhecimento em e sobre arte quando assumimos papéis como: apreciadores, questionadores, interventores, provocadores na e da arte? E quando esta nos causa estranheza, repulsa e medo? Estamos aprendendo a nos conhecer mais inteiramente ou diferentemente? Então como negar que apreendemos e construímos conhecimentos através e com a arte?

No Brasil ainda somos regidos por um sistema disciplinar que está em constante conflito com nossas concepções sobre um currículo não linear e, sobretudo, narrativo. O currículo narrativo, segundo Goodson (2001) é aquele em que todos os envolvidos constroem conhecimentos e saberes: estudantes, professores, gestores e comunidade. Além disso, é um currículo em constante movimento que leva em conta o contexto cultural, as histórias dos seus protagonistas, os conflitos e as tomadas de decisões do grupo.

Goodson (2001, p. 251) afirma ainda que “no novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas”. O professor de arte, numa abordagem contemporânea, provoca situações de aprendizagem, de apropriação de conteúdos/conceitos e de diálogo com a vida. Motiva a ação/reflexão, a pesquisa e a procura de novas aprendizagens.

Como afirma Morin (2001, p. 24), “todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, ideias, teorias, discursos”. A decisão, agora, é apenas nossa: no que acreditar, em quem acreditar, por que acreditar, em nós, acreditar? Essas concepções estão constituídas também de processos avaliativos: o que avaliamos, como avaliamos e quais caminhos podemos percorrer a partir de processos experimentais e de perceptos? E quais as consequências e influências na avaliação e na construção de sujeitos críticos e sensíveis?

## 2.1 TENDÊNCIAS ATUAIS PARA A AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE ARTE

Nas palavras de Sacristán (1998), a avaliação sofre várias influências que não devem ser desconsideradas, pelo contrário, fazem o processo de avaliar ficar com uma ou outra “aparência”, assumindo determinadas funções, de acordo com o tipo de influência que age sobre ela e sobre os profissionais que dela se utilizam.

Na sua origem, a etimologia da palavra avaliação (e-valua-tion), pelo menos a princípio, parece “significar a ação de fazer aparecer o valor de um indivíduo ou objeto” (BARLOW, 2006, p.12). Na visão de Houaiss (2001), a ‘ação’, sufixo da palavra avaliação (e-valua-tion), envolve a ideia de movimento, processo, enredo, prática. É nesse sentido que a avaliação da aprendizagem escolar está sendo aqui entendida, como prática que busca respostas sobre como se dão os processos com ela envolvidos.

Nessa perspectiva, o que se busca com a avaliação da aprendizagem escolar é interrogar o que é diretamente observável, percorrer caminhos, compreender processos, seguir vestígios e, com isso, inferir sobre o que não é diretamente observável, ou seja - investigar. Por esse motivo, adota-se a perspectiva de avaliação da aprendizagem escolar como prática de investigação.

Ao tratar especificamente da arte e sobre a avaliação em arte na Educação Básica, sentimos necessidade de buscar autores que têm desenvolvido pesquisas específicas em avaliação na disciplina de arte. Destacamos então, Elliot Eisner (1998), que em seus estudos

defende que a avaliação no ensino da Arte deve estar vinculada ao contexto sociocultural dos estudantes, pois os processos de aprendizagem só acontecem quando esses percebem as relações entre o que é ensinado com o que é vivido por eles.

Também Boughton (2005) é um importante teórico no que se refere à avaliação na disciplina de arte, especialmente quando destaca que esta deve ser um processo democrático com ênfase no desenvolvimento cognitivo, perceptivo e sensível do estudante. Rompe com a ideia de avaliação redutora e fragmentada, sinalizando para uma avaliação narrativa que dá voz as vivências e saberes dos estudantes.

Nos processos históricos que envolvem a avaliação na disciplina de arte, é possível observar alguns equívocos e alguns avanços. Numa abordagem tradicional, o produto final ganha destaque em detrimento dos processos artísticos e estéticos. A apreciação da obra de arte, o belo e a perfeição são requisitos básicos para que os estudantes tenham boas notas. Essa tendência reduz os processos de aprendizagem e excluem aqueles estudantes considerados “sem talento”. Portanto, a avaliação nessa abordagem leva em conta o talento, a qualidade técnica e produções de cunho figurativo.

Numa abordagem tecnicista, a quantidade de atividades com técnicas variadas é sucesso certo do professor de arte e as produções em série garantem as boas notas dos estudantes. Essa perspectiva conduz para um ensino e aprendizagem fragmentado e descontextualizado, culminando com um professor de arte perdido no meio de tantas abordagens técnicas e quantitativas, com estudantes desmotivados e desencantados com as aulas de arte. A avaliação, nessa tendência, leva em conta a precisão técnica, acabamento e quantidade de produções.

Na livre expressão, o crédito fica por conta apenas do processo, ignorando-se completamente a produção artística, o conhecimento apropriado pelos estudantes, entre outros aspectos. Verificamos que nessa tendência ainda existem resquícios das abordagens tradicionais e tecnicistas, resultando em equívocos e confusões por parte do professor de Arte.

Na avaliação, é levada em conta a “participação” do estudante e o seu “envolvimento” nas atividades artísticas. As aprendizagens em arte não são priorizadas e o professor prima pelo bem-estar de todos. Essa postura também limita as possibilidades de aprendizagem em arte dos estudantes, que poderiam ampliar seus saberes e incorporar a arte como parte de seu cotidiano.

Atualmente evidenciamos alguns avanços no que diz respeito à avaliação na disciplina de arte na Educação Básica, embora não possamos negar as influências e resquícios das tendências passadas (tradicional, tecnicista e livre-expressão).

A avaliação, no contexto atual, leva em conta a trajetória de aprendizagem de cada estudante, respeitando sua singularidade e sua inserção na coletividade e identifica suas aprendizagens em e sobre arte do ponto de vista cognitivo, sensível e cultural. Isso significa, por parte do professor de arte, um olhar apurado sobre aqueles conhecimentos e saberes trazidos pelos estudantes e o que é necessário que eles aprendam para além desses conhecimentos, que poderão melhor qualificar suas vidas pessoais e profissionais.

Em outras palavras, quando selecionamos aquilo que vamos ensinar é preciso refletir sobre as contribuições desses conhecimentos para o gerenciamento de vida dos estudantes e qual o sentido do que aprendem para suas vidas. Toda a avaliação tem a marca pessoal dos que dela participam, nesse caso, professores, estudantes, gestores e comunidade, incluindo o contexto social, do próprio sistema e cultural, bem como processos subjetivos.

Na visão de Arslan; Iavelberg (2006, p.102), “essa objetividade deve ser buscada pressupondo-se que a educação escolar em arte precisa ter suas referências nas práticas sociais, nos trabalhos dos artistas e na produção reflexiva dos especialistas: críticos, historiadores, filósofos, arte-educadores e educadores.”

Dessa forma, a avaliação está totalmente articulada ao ensino e à aprendizagem, uma vez que nessa abordagem dois fatores são imprescindíveis: O que é necessário que os estudantes aprendam para significar suas vidas e o que são capazes e desejam aprender para ressignificá-las. Esses dois aspectos nos auxiliam a repensar e replanejar a avaliação.

O portfólio hoje tem sido uma das tendências das mais interessantes para que professores e estudantes possam compreender suas trajetórias de ensino e aprendizagem. É um material que pode se constituir em diálogo e reflexão sobre os processos de aprender-ensinar-aprender e capaz de concretizar uma avaliação mais justa, eficaz e principalmente participativa.

Hernández (1998) define o portfólio como pasta de atividades, um continente com várias possibilidades de aprendizagem, que integram anotações pessoais, experiências de sala de aula, conexões com outros temas fora da escola, entre outros. Essas narrativas, tanto do estudante quanto do professor, evidenciam o que e como foi construído o conhecimento, quais trajetórias foram percorridas, quais conflitos e alternativas para resolvê-los e quais caminhos necessitam ainda ser desvelados.

Vilas Boas (1998), sobre o portfólio, diz que é possível reunir as produções dos estudantes e professores, e que tal ação oportuniza que eles próprios e outras pessoas que tenham acesso ao portfólio identifiquem seus progressos no que se refere à aprendizagem, bem como suas necessidades, e por vezes, desafios em determinadas áreas. Um aprender na

ação que permite conhecer a si e o outro e que potencializa a capacidade reflexiva dos sujeitos: uma ação ativa e voluntária que utiliza o pensamento como construtor de sentidos e no dizer de Idália Sá-Chaves (2000, p. 16):

peças únicas, cuja singularidade se traduz no caráter particular das vivências nele descritas e reflectidas, no quadro de referências pessoais que balizou a reflexão, no leque de interpretações que, conjuntamente, supervisor e supervisionado souberam tecer no estilo pessoal que, a cada qual, permitiu crescer, para que, naturalmente, pudessem vir a afastar-se.

É por isso que o portfólio potencializa um ensino prático reflexivo, nas quais os estudantes não só reproduzem o que é ensinado, mas vivenciam-no, participando dos processos, apropriando-se dos conhecimentos. Como afirma Schön (2000, p. 227):

nada é tão indicador da aquisição de talento artístico por um estudante do que sua descoberta do tempo que ele requer – tempo para viver os choques iniciais de confusão e mistério, desaprender expectativas iniciais e começar a maestria de uma prática de ensino prático; tempo para viver os ciclos de aprendizagem envolvidos em qualquer tarefa com caráter de design e tempo para movimentar-se repetidamente entre a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação.

O portfólio envolve uma organização sistematizada e intencional de trabalhos/produções e evidências das aprendizagens recolhidos ao longo de um período, que apresentam registros dos progressos realizados pelos estudantes. Esse instrumento, portanto, encoraja e desenvolve a autoavaliação, pois permite que professores e estudantes tomem consciência das suas aprendizagens. Segundo Liblik; Dias (2006, p. 30). a autoavaliação

é utilizada como forma de dar vez e voz ao aluno. Adota-se uma postura mais democrática tentando avaliar o sujeito como um todo, com interesses e necessidades distintas. O aluno por sua vez começa a entender a avaliação como elemento importante para seu crescimento. O professor observa, faz anotações, acompanha as transformações e as experiências vividas, valoriza a qualidade dos conhecimentos absorvidos e a auto-percepção.

É também um exercício de decisão na medida em que os estudantes também escolhem o que deve ou não integrar no seu portfólio, desenvolvendo a reflexão e o ato de selecionar/decidir e argumentar sobre suas escolhas. Essa ação potencializa o pensamento crítico, ativando os sentidos de observar, perceber e interpretar.

Além disso, há que se considerar que somente pela autocrítica sobre si e sobre suas ações, é que o sujeito pode mudar suas condutas e alterar suas posições frente ao contexto, reelaborando novos conceitos e ampliando sua visão de mundo. Essa postura exige uma concepção de avaliação formativa que, na visão de Fernandes e Freitas (2007, p.22):

é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois, dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem.

Ao considerar a avaliação como um processo formativo, temos os estudos e pesquisas de Hadji (2001) como referência, quando defende três características fundamentais para esse tipo de avaliação. A primeira diz respeito aos dispositivos de avaliação, que devem possibilitar a observação dos saberes e competências dos estudantes, identificar seus desafios e que estes por sua vez devem ter como objetivo a formação de seres humanos autônomos, conscientes e livres. A segunda característica é de que a avaliação formativa precisa comunicar aos envolvidos – professores e estudantes – seus processos de aprendizagem. A terceira característica é a função corretiva, na qual os sujeitos envolvidos poderão ressignificar suas ações e superar seus desafios.

Nessa perspectiva, o portfólio é um instrumento que possibilita materializar essas características, contribuindo para o processo de aprendizagem também do professor. Para Freire (2001, p.259):

não existe *ensinar sem aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

### **3 BREVES CONSIDERAÇÕES**

As narrativas e processos de avaliação contidas num portfólio privilegiam a integração afetivo-cognitiva, considerando a diversidade da experiência humana, pois esse instrumento possibilita a visualidade das singularidades de cada sujeito. Ou, dito de outro modo, de cada um, de acordo com suas possibilidades, a cada um, de acordo com suas necessidades.

Esse instrumento exclui modelos ou padrões reducionistas, enfatizando a discussão, as subjetividades, as relações interpessoais e intrapessoais, através de uma relação dialógica, entre professores e estudantes, estudantes e estudantes e estudantes/professores/gestores e comunidade.

Nesse processo, o professor é também um aprendiz, sempre, e é isso que o faz perceber que é nas diferenças que somamos, ressignificamos conceitos, posturas e vivências. Esse é um modo de percorrer o currículo, no qual a constituição profissional se dá imersa ao próprio espaço-tempo do ensinar e do aprender.

Essa conexão de ideias, experiências e conhecimentos compartilhados pode nos levar a construir, juntos, aulas dialogadas, avaliações socializadas e, especialmente, a compreender que a avaliação em e sobre arte é possível e necessária, pois amplia nossa percepção sobre o mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos.

No entanto, o que de mais significativo podemos aprender com o portfólio é que o afeto permeia todos os momentos do aprender e do ensinar. Sem vínculos afetivos, apenas decodificamos, não internalizamos os processos de aprendizagem, e não somos capazes de aprender sobre nós mesmos. Precisamos então investir no ser, no sentir, no relacionar, no criar significações e produções de sentidos.

Portanto, as experiências com portfólio exigem de nós reflexão sobre nossos próprios conhecimentos, saberes e afetamentos. Faz-nos pensar sobre nossas posturas frente à vida e consequentemente no contexto da sala de aula e na relação com os estudantes, aspectos fundamentais nos processos avaliativos e em nossa contínua construção enquanto sujeitos críticos e sensíveis.

## REFERÊNCIAS

ASLAN, Luciana M; IAVELBERG, Rosa. *Ensino da arte*. São Paulo: Thompson Learning, 2006. (Coleção: Ideias em ação).

BARLOW, M. *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOUGHTON, D. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA; GUINSBURG (orgs.) *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia*. São Paulo: 34, 1995.

EISNER, E.W. *El ojo ilustrado*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; Nascimento, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: ministério da educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOODSON, Ivor. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto/Portugal: Porto, 2001.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. CD-ROM.

LIBLIK, Ana Maria P; DIAS, Marília. *Avaliação em artes visuais no ensino fundamental*. Curitiba: UFPR, 2006.

MEIRA, Marly. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. O conhecimento sensível: uma contribuição para o aprendizado humano. In: SCHRAMM, Marilene de Lima Korting; CABRAL, Rozenei Maria Wilvert; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. (Orgs). *Arte e o ensino da arte*. Blumenau/SC.: Nova Letra, 2004.

PILLOTTO, Silvia S.D. Epistemologia no ensino-aprendizagem da arte: uma questão de reflexão. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Korting (Orgs.) *Reflexões sobre o ensino das artes*. Joinville/SC: Univille, 2001.

SÁ-CHAVES, Idália. *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e supervisão*. Universidade de Aveiro: CIDTFF, 2000.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J.G; GOMES, A.I.P. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCÖN. Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VASCONCELOS, Mário Sérgio (org.) *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

VILAS BOAS, B.M.F. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA; RESENDE (orgs.) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas/SP: Papirus, 1998.

.