



# UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Arte, Currículo e Avaliação

A Avaliação dos Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico na Disciplina de Educação Visual e  
Tecnologia

Gabriela Santos – Eduardo Sousa

## Índice

<b>Resumo</b> .....	<b>1</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>3</b>
<b>Capítulo I – ARTE</b> .....	<b>8</b>
1.Arte Educação e Cultura .....	8
2.Os Caminhos da Expressões Artísticas .....	9
3.Algumas finalidades desejáveis em arte e educação .....	10
4.Programa baseado em objetivos – Modelo por objetivos .....	12
4.1.Dificuldades da utilização em arte do modelo Tyleriano.....	13
5.Programa baseado no processo .....	14
6.A disciplina de Educação Visual e Tecnológica.....	15
<b>Capítulo II – CURRÍCULO E AVALIAÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.Currículo .....	17
1.1.Conceito de currículo .....	17
1.2.conceção de currículo na Reforma do Sistema Educativo .....	18
1.3.Gestão flexível do currículo.....	19
1.4.Resultados da flexibilização curricular .....	22
<b>Capítulo III – METODOLOGIA</b> .....	<b>24</b>
1.Características do estudo .....	24
1.1.Problema .....	24
2.A arte num contexto de Reorganização do Ensino Básico .....	25
2.1.Perfil dos docentes inquiridos.....	25
2.1.1.O caso da Formação Cívica.....	26
<b>Legislação Consultada</b> .....	<b>28</b>

## Índice de Tabelas

Tabela 1 Algumas representações sobre a problemática da avaliação .....	18
Tabela 2–Práticas de avaliação em EVT .....	20
Tabela 3-Representações sobre a problemática da avaliação .....	23
Tabela 4-Conceções dos docentes sobre a avaliação em EVT .....	23
Tabela 5-Perfil dos inquiridos por “grupo de docência” de pertença.....	25
Tabela 6– Número de professores responsáveis pelo Estudo Acompanhado.....	26
Tabela 7– Número de professores responsáveis pela Formação Cívica .....	26

## Índice de Figuras

Figura 1-Lowenfeld.....	8
Figura 2-Stenhouse .....	13
Figura 3-Obra de Ivor Morrish (1981) .....	14

## RESUMO

A presente dissertação Arte, Currículo e Avaliação aborda a avaliação dos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico na disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

O quadro teórico incluiu o aprofundamento das questões da Arte, do Currículo e em especial da Avaliação, sendo invocadas as problemáticas e os conceitos específicos de arte, educação e cultura, a gestão flexível do currículo, princípios, critérios, instrumentos e modalidades de Avaliação, nomeadamente na disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

Em termos metodológicos, o estudo utilizou, quase em exclusivo, a técnica do inquérito por questionário, as técnicas de análise a ele associadas e o paradigma do pensamento do professor. O estudo incidiu sobre o universo dos professores do Ensino Básico do 2º e dos 3º ciclos do Concelho de Braga, que lecionaram no ano letivo de 2004/05.

Os resultados apontam para três ideias-chave: a lógica de capela, a hierarquização disciplinar implícita e o diretor de turma escravo professor.

## ABSTRACT

The present research Art, Curriculum and Evaluation is concerned with the evaluation of the second cycle in the Visual Education and Technology subject.

The theory approach develops the questions around Art, Curriculum and Evaluation, focusing the problematic and the specific concepts of art, education and culture, flexible management, principles, criteria, instruments and modalities of Evaluation, specially in the Visual Education and Technology subject.

As a methodology, this study used, almost exclusively, the inquiry through a written questionnaire, the technique of analysis associated and the paradigm of the pattern of thought of the teacher.

This study focused on the teachers' universe of the Basic Education, 2nd and 3rd cycles Municipal district of Braga, who were in charge during the year of 2004/05

In the results show us three main ideas: the logic of chapel, the implicit subject hierarchy and the "director de turma" slave teacher.

## INTRODUÇÃO

A temática escolhida para este trabalho, Arte, Currículo e Avaliação – A Avaliação dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico na Disciplina de Educação Visual e Tecnológica, está intimamente relacionada com a atividade profissional que desenvolvemos e com o facto de a avaliação das aprendizagens dos alunos ser um aspeto fundamental para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem, tanto dos alunos como dos professores.

Para atingirmos o nosso objetivo, organizamos o presente trabalho em quatro capítulos, para além da introdução.

Assim, iniciamos o primeiro capítulo com o enquadramento teórico da investigação.

Deste modo, refletimos sobre a pertinência da Arte como um meio de educação e de cultura, da componente Artística e Tecnológica no currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico como reforço à ideia de educação e cultura e como toda e qualquer forma de educação fica incompleta sem ela.

Várias correntes que fundamentam os programas de índole artística e tecnológica propõem (entre outros) a análise e o estudo dos elementos visuais do nosso envolvimento, dando-lhes força como um meio de comunicação e como um processo de resolução de problemas. Desta análise resulta uma consciência mais profunda por parte do indivíduo e o modo como pode utilizar o seu conhecimento de modo a transformá-lo em linguagem visual e expressiva. Deste modo, pretende-se que os indivíduos não sejam meros participantes (como interpretes ou criadores) mas intervenientes na qualidade de vida.

Apesar de o currículo continuar a prestigiar as disciplinas cujo fulcro da educação está na linguística e nos conhecimentos abstratos e cognitivos, diz Pacheco citando Fernandes (2005) que o conflito entre o cognitivo e o expressivo, entre ciências e arte é algo que tende a perpetuar-se, determinando o que tem sido designado por violência simbólica.

As investigações mais recentes realizadas na área da educação e da psicologia reforçam a importância do papel da arte no desenvolvimento humano, apontando para uma integração, cada vez mais aprofundada, no âmbito das teorias da arte, estética e da educação. São estas conceções educacionais e artísticas que vão introduzir novas linhas de orientação e mudanças a nível teórico e prático, nas disciplinas ligadas às artes, nomeadamente na disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

No segundo capítulo, damos continuidade ao enquadramento teórico da investigação e, numa primeira parte, perspetivamos uma abordagem histórica sobre: conceito de currículo;

conceção do currículo na Reforma do Sistema educativo; flexibilização curricular e os seus resultados; o programa, as fontes curriculares da disciplina de EVT; competência e profissionalismo docente. Numa segunda parte, debruçamo-nos sobre: conceitos, princípios e critérios da avaliação; a avaliação sistémica, por competência e os seus paradigmas; funções, instrumentos e modalidades de avaliação; a avaliação dos alunos na disciplina de EVT.

O conceito de currículo é usado com diferentes sentidos, consoante a visão e aplicabilidade do mesmo, assim como os objetivos que o orientam, implícita ou explicitamente, terão consequências na forma como se processará a socialização dos alunos, a sua formação e a sua integração na sociedade. Deste modo, as funções da escola como instituição realizam-se, fundamentalmente, através do currículo.

O currículo poderá ser entendido no seu sentido mais restrito – conjunto de atividades letivas, ou no seu sentido mais lato – atividades letivas e não letivas programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre. Na segunda opção, o currículo é visto numa perspetiva mais ampla, mais socializadora, como um projeto integral e completo.

A Reforma do Sistema Educativo foi um marco preponderante ao nível do desenvolvimento e gestão do currículo. Promoveu análises reflexivas e debates alargados em todas as escolas, cujos resultados foram determinantes para a implementação de projetos de gestão flexível nas escolas suportados pelo Despacho 4848/97 e pelo Dec. Lei 115-A/98, possibilitando a cada escola dentro dos limites do currículo nacional, poder gerir e organizar o currículo, ou seja, flexibilizá-lo no sentido de o adequar às reais necessidades dos seus alunos e respetivo contexto escolar.

A “Organização Curricular” consciencializou os professores para os conceitos de currículo já existentes e para o conceito de currículo adotado pelo atual sistema educativo e para o desenvolvimento e a gestão curricular.

Deste modo, podemos constatar que a análise do currículo assume uma importância fundamental para o conhecimento da escola e, conseqüentemente, o seu reconhecimento como instituição cultural de socialização.

No entender de Sacristán (1995, p. 19), “el valor de la escuela se manifiesta fundamentalmente por lo que hace al desarrollar un determinado currículo, independientemente de cualquier retórica y declaración grandilocuente de finalidades”.

O currículo da escolaridade básica, atualmente em vigor, é o reflexo de uma multiplicidade de finalidades pretendidas pelo ensino obrigatório. Podendo por vezes ser encarado como seleção particular da cultura, cujos conteúdos intelectuais deverão ser

aprendidos no âmbito das diferentes disciplinas, nomeadamente, nas disciplinas das artes e tecnologias.

Contudo, no nosso entender, o currículo, sobretudo dos níveis básicos, deverá ser o reflexo do esquema formativo, cultural e socializador da escola como instituição.

Relativamente a Educação Visual e Tecnológica (EVT), esta surge no plano Curricular do 2º ciclo do ensino básico como uma disciplina de natureza interdisciplinar que vem substituir as anteriores disciplinas de Educação Visual e Trabalhos Manuais.

Os programadores referem que EVT é uma disciplina completamente nova, uma vez que sob o ponto de vista conceptual não se resume ao somatório das duas disciplinas anteriores, no plano de estudos curriculares do ensino preparatório. A disciplina de EVT é apresentada na Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares (1990) como uma nova disciplina que “terá que estar voltada para a integração do trabalho manual com o trabalho intelectual, para a integração das componentes científica e técnica, com a sensibilidade estética, através do processo de desenvolvimento integral”. Deve também promover a articulação dos aspetos históricos, físicos, sociais, económicos de cada situação estudada, com a compreensão, a criação e intervenção nos domínios da tecnologia e da estética, num processo de integração em que a justificação e explicação de cada operação e de cada fenómeno são motores de criatividade.

É através da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) que se faz o enquadramento da disciplina de EVT, nos artigos 7º e 8º no ponto respeitante aos objetivos gerais do ensino básico: “(...) assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e desenvolvimento (...) espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética (...)”.

Com base nos vários documentos elaborados pela reforma do sistema educativo, definiram-se objetivos e finalidades para a disciplina de EVT, no sentido de desenvolver: a perceção; a sensibilidade estética; a capacidade de comunicação; a criatividade; o sentido crítico; as aptidões técnicas e manuais; o entendimento do mundo tecnológico; a capacidade de resolver problemas, a capacidade de intervenção; o sentido social.

Foi também referida a pertinência de, conjuntamente com outras disciplinas e áreas disciplinares, a disciplina de EVT deve contribuir para a promoção, no plano de formação pessoal, para a integração da sensibilidade do pensamento e da ação numa mesma atitude criadora e crítica; no plano de formação social, para a estruturação dos valores, dos interesses, dos comportamentos individuais, em função de uma atitude de abertura crítica, compreensiva e interveniente, de uma sociedade democrática quer na construção do seu futuro quer na



preservação das expressões do seu passado, e das dos outros povos, como manifestações do poder criativo da humanidade.

No entanto, apesar do carácter integrador da disciplina de EVT, a existência de áreas pluridisciplinares, criadas pelo Dec.Lei. 286/89, e mantidas pelo Dec.Lei. 6/2001, no 2º ciclo do ensino básico continua a perdurar, uma matriz curricular constituída essencialmente por disciplinas que mobilizam os saberes e metodologias próprios das áreas científicas.

As fontes curriculares da disciplina de EVT aparecem no final dos anos 60, altura em que pela primeira vez surge a necessidade de fundir os currículos do 1º Ciclo dos Liceus com o Ciclo Preparatório das Escolas Técnicas, resultando desta junção o “Ciclo Preparatório de Ensino Secundário”. A disciplina de Educação Visual e Tecnológica resulta da implementação dos Novos Programas Curriculares e Programas da Reforma dos anos de 1980/1990, mantendo-se (a sua estrutura curricular) até ao presente sem alterações significativas

A disciplina de EVT pertence, do ponto de vista conceptual, a uma área educativa (área das artes e tecnologias) de natureza interdisciplinar, onde a unificação e integração dos conhecimentos e experiências se concretiza através dos processos de ensino aprendizagem – nas atividades e projetos a realizar em situação educativa.

O programa é entendido como um programa aberto, no sentido de possibilitar a diferenciação pedagógica, isto é, a gestão do programa com aplicações diferenciadas, nomeadamente nos diferentes contextos (locais e regionais), percursos e ritmos de aprendizagem e sequencialização de abordagens e experiências.

Apresenta um conjunto de características formais, decorrentes da situação da disciplina no atual desenvolvimento do sistema educativo e, sobretudo, da clarificação de elementos necessários para a sua gestão na escola e na aula, num quadro de diferenciação pedagógica.

Partindo destes pressupostos, torna-se evidente que a disciplina de EVT para alcançar os objetivos e finalidades a que se propõe, tem de ser exercida com competência e profissionalismo, uma vez que só os professores têm especialização e competência para tomarem decisões no campo da educação.

A profissionalidade docente pode ser entendida como uma ocupação ou como uma arte. A qualidade e fiabilidade do ensino estão dependentes da competência profissional dos professores e da sua qualidade para atingir os objetivos.

Dada a complexidade de situações profissionais, o professor deve saber gerir essa complexidade, inovando ou inventando, reconstruindo o ensino, uma vez que a arte do professor se traduz no seu desempenho.

Como profissional, o professor tem de saber gerir em função do contexto, sabendo como atuar em diferentes situações. A nível profissional, não deve ser visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um profissional capaz de tomar decisões e opções certas e exequíveis no processo ensino-aprendizagem., ou seja, um professor que constrói a sua profissionalidade através da reflexão.

Começa-se, assim, a assumir o trabalho do professor como uma aprendizagem permanente, encarando a sua formação como uma necessidade “sentida”, uma formação centrada nas práticas e na escola. É importante que o professor atualize a sua formação de forma sistemática e contínua, quer para o desempenho da função docente, quer para o desenvolvimento, implementação e prática do currículo como um projeto abrangente e inovador. Segundo Sacristán (1991, p.67), “A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspetos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação”.

Relativamente à Avaliação, temos consciência desde que existe o ato de ensinar que existe avaliação, uma vez que é possível formular um juízo valorativo referente a essa atividade.

A avaliação inclui aspetos de dimensão histórica, institucional e social.

Através da avaliação, como um processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais são efetivamente alcançados, encontra-se a delimitação do que se entende por ensinar.

No entanto, existem dificuldades relacionadas com a avaliação e com ao ato de avaliar. Estas dificuldades residem na ausência de consensos sobre a própria essência do ensino, acrescidas de um problema ético, pelo facto de se avaliar uma pessoa e conseqüentemente se avaliar a sua personalidade. A avaliação pressupõe uma conceção em relação ao outro e uma filosofia avaliador/avaliado.

## CAPÍTULO I – ARTE

### 1. Arte, Educação e Cultura

Read (1958) define a Arte como um meio para a educação e realça, constantemente a sua importância na educação e o modo como fica incompleta sem tal relação.

Deste modo, ao abordarmos a associação Arte, Educação e Cultura, estamos a incluir: “educação artística”, “educação estética”, “educação plástica”, “educação visual”, “educação visual e tecnológica”, etc.

Podemos, deste modo, analisar as correntes que fundamentam os programas educativos neste campo: Assim, a corrente da “Educação através da Arte” esteve na grande inovação que representaram os programas do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, na década de 1940, onde pela primeira vez se considerou a importância da expressão livre do desenho infantil no ensino. Foi nas obras de Cizek (1986), Lowenfeld (1965) e Read (1958) que Luís Fernandes e Calvet de Magalhães se inspiram para propor esse programa.



*Figura 1-Lowenfeld*

Só nos anos de 1970, aparece o conceito de “Educação Visual” que propõe a análise dos elementos visuais do nosso envolvimento, dando-lhes força como meio de comunicação. A partir de 1974 os programas do Ciclo Preparatório e outros inspiram-se na noção de design, considerado como o estudo do nosso envolvimento e como processo de resolução de problemas.

Os atuais programas das disciplinas da área das artes e tecnologias (Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual e Educação Tecnológica), destinados os alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico, assentam em princípios que se fundamentam no grafismo e que está também patente nos programas destas disciplinas e de igual modo em algumas disciplinas do campo artístico do ensino secundário.

O que se pretende atualmente é que todo e qualquer indivíduo seja participante não apenas como interprete e criador de mensagens, mas sobretudo, como interveniente na qualidade de vida.

Apesar das contradições, a Arte, como Educação e Cultura, assume-se como uma componente integrante da Lei de Bases do Sistema Educativo. Nos três ciclos da educação básica, os alunos têm a oportunidade de contactar, de forma sistemática, com a Educação Artística como uma área curricular e a abordagem às Artes Visuais faz-se através da disciplina de Expressão Plástica (Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual e Educação Tecnológica). Esta área desempenha um papel fundamental na consecução dos objetivos da Lei de Bases.

A relevância das Artes no sistema educativo centra-se no desenvolvimento das diversas dimensões do sujeito através da fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação.

A aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural constituem-se como vertentes para o entendimento de valores culturais.

No dizer de Porfírio (2004), o entendimento da diversidade cultural ajuda à comparação e clarificação das circunstâncias históricas, dos modos de expressão visual, convenções e ideologias, valores e atitudes que promovem novas formas de olhar, ver e pensar.

## 2. Os Caminhos das Expressões Artísticas

Quanto ao “Papel dos Meios”, no caso das Expressões artísticas, o indivíduo utiliza os meios para adaptar a sua experiência, de maneira a compreendê-la, em primeiro lugar, e alargar essa compreensão, em seguida.

A experiência inicial dos sentidos cria um impulso para experimentar e explorar. Os meios são usados como via para responder a impulsos, ideias ou sentimentos.

Na aplicação destes meios é utilizada, essencialmente, a abordagem centrada na Solução de Problemas. Aplica-se no ensino como processo através do qual os conhecimentos são pesquisados, adquiridos, experimentados e aplicados.

À medida que o aluno se desenvolve, será capaz de seleccionar os seus próprios problemas através do reconhecimento dos impulsos que eles geram. O próprio aluno reconhecerá os problemas que o estimularão para futuros empreendimentos.

O caminho mais viável para o aluno formular os seus próprios problemas é através da consciencialização dos conflitos, inconsistências e incongruências que existem na sua própria percepção, bem como das “coisas ilógicas” que descobre quando consciencializa o seu próprio mundo. Este período da procura ou localização do problema é tão importante como o período da procura da solução.

Para Witkin (1974, p. 49), o progresso dos alunos é medido em termos de complexidade dos problemas “sentidos” que cada aluno consegue tratar e da habilidade do professor para avaliar a capacidade do aluno lidar com as “complexidades da experiência sentida”. A avaliação deste aspeto deveria ser um fator determinante na educação em arte. “A elaboração de um mundo de experiência “sentida” constitui para o aluno o seu desenvolvimento pessoal no sentido mais íntimo possível”.

A avaliação, de um programa em educação e expressão artística para ser bem-sucedido tem de ter base para uma avaliação feita tanto pelo professor como pelos alunos, de maneira que as reorganizações ou mudanças que, eventualmente, venham a ser realizadas se efetuem de forma eficaz e adequada.

### 3. Algumas finalidades desejáveis em arte e educação

O trabalho que se desenvolve nas disciplinas das expressões artísticas - artes e tecnologias, num primeiro nível, situa-se no interior da própria disciplina e diz respeito às relações entre os seus vários temas. Um segundo nível, aponta para a relação entre saberes e competências de diferentes disciplinas. Um terceiro nível, refere-se à relação da escola com o meio e o mundo.

Deste modo são consideradas as seguintes finalidades centrais dos programas de artes e tecnologias:

- Desenvolver a capacidade de perceber o mundo em termos visuais, tácteis e espaciais;
- Desenvolver a sensibilidade às mudanças perceptivas;
- Ser capaz de reconhecer a natureza e a forma dos problemas inerentes a si próprio, à sociedade e ao meio, referenciados especialmente à sua experiência visual e táctil;
- Ser capaz de trabalhar com flexibilidade dentro de uma escala infinita de soluções possíveis;

– Ser capaz de discriminar várias soluções de um problema e de escolher a mais apropriada para si, para a sociedade e para o meio;

– Ser capaz de reconhecer a originalidade individual dentro da comunidade ou do “todo” da sociedade de forma a poder aprender com a sociedade e contribuir para ela;

– Desenvolver uma vasta gama de “skills” de expressão e comunicação, baseada em experiências visuais e tácteis;

– Ser capaz de compreender que todos os objetos feitos pelo homem são resultado da sua manipulação e organização do meio físico que o envolve;

– Desenvolver a autoconfiança através da experiência em “soluções de problemas” e “tomada de decisão”; – Ter consciência das qualidades e dos efeitos das ideias e decisões dos outros;

– Compreender a tal ponto a expressão de sentimentos e impulsos pessoais que faça sentido um mundo compartilhado com outros;

– Reconhecer a arte como forma de pensamento capaz de manter ideias criativas e servir de enquadramento aos juízos;

– Desenvolver a capacidade de demonstrar a sua reação pessoal ao modificar aquilo que vê;

– Desenvolver a capacidade de organizar marcas ou formas, de maneira a comunicar a nossa reação àquilo que foi observado;

– Reconhecer que o conteúdo de qualquer obra de arte é expresso através da organização pessoal das formas;

– Exteriorizar a nossa realidade pessoal através do tratamento das formas visuais;

– Compreender a dinâmica das formas visuais;

– Desenvolver a capacidade de anotar, o mais objetivamente possível a duas dimensões, aquilo que vê;

– Descobrir e compreender o meio através da sua manipulação direta;

– Explorar os “media” de forma a serem compreendidos e utilizados apropriadamente;

– Exteriorizar a nossa realidade pessoal através da manipulação dos materiais.

Os resultados apresentados não devem ser considerados como uma lista rígida; são apenas resultados de exemplos considerados desejáveis (sugeridos e discutidos por professores, estando presentes em grande parte dos manuais da disciplina de Educação Visual e Tecnológica e Educação Visual). Parte-se do princípio de que, na sua maioria, os profissionais eventualmente identificarão outros resultados desejáveis, podendo então formulá-los de maneira diferente e identificá-los através de métodos alternativos.

#### 4. Programa baseado em objetivos - Modelo por objetivos

Para o estudo do currículo, Tyler (1974) sugeriu uma estrutura válida para a época. Aplicada às disciplinas das artes e tecnologias, tem a vantagem de ser facilmente compreendida pelos professores das outras disciplinas. Isto pode constituir uma ajuda fundamental para uma maior compreensão da educação artística dentro do currículo.

“A fundamentação aqui desenvolvida começa com a identificação de quatro questões básicas. Estas terão de ser respondidas quando se desenvolve qualquer curriculum ou plano de lição. Elas são: 1 – Qual o objetivo educacional que a escola quer atingir? 2 – Quais as experiências educacionais que fornecidas ao aluno o levam a atingir esses objetivos? 3 – Como poderão ser organizadas para que essas experiências sejam efetivas?; 4 – Como podemos determinar se os objetivos foram atingidos?” (Tyler, 1974, p. 1 citado por Barrett, 1979, p. 45).

Para clarificar o pensamento de Tyler, podemos denominar estas questões por: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, dentro do que tem sido designado pela “linearidade curricular tyleriana”, ou seja, a consideração de um modelo curricular baseado no input e no output.

Assim, os objetivos em educação devem ter em consideração três aspetos fundamentais: em primeiro lugar, devem especificar o que o professor pretende fazer; em segundo lugar, devem estabelecer listas de “temas”, conceitos, generalizações ou outros elementos do(s) conteúdo(s) a serem tratados; em terceiro lugar, devem centrarse no comportamento do estudante. Para Tyler (1949, pp.46-47):

“El modo más útil de establecer objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen no sólo la clase de comportamiento a desarrollar en el estudiante, sino también el contenido o área de la vida en la que debe operar dicho comportamiento [...] Así pues, el objetivo consistente en “escribir informes claros y bien organizados sobre proyectos de estudios sociales” incluye una indicación acerca de la clase de comportamiento («escribir informes claros y bien organizados») y señala también las áreas de la vida que deben referirse los informes”.

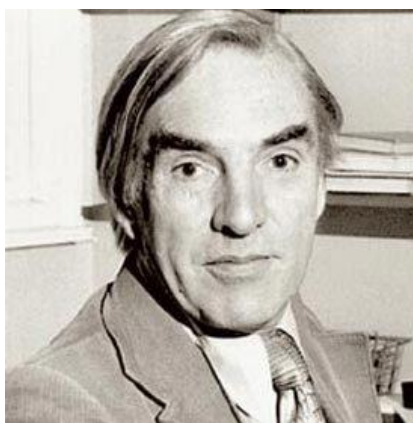
A questão dos objetivos é central no modelo tyleriano. Deste modo, os objetivos são diretivos formuladas de maneira a atingir o fim e, definem as modificações conseguidas no comportamento se o objetivo for atingido. Um Fim é a definição de resultados que se espera obter. Derivam de juízos de valor implícitos ou explícitos acerca de indivíduos, conhecimentos, sociedade, etc. Entre os professores das artes e tecnologias existe uma desvalorização acerca dos fins em relação aos objetivos.

Os objetivos no campo das artes não estão sempre relacionados com as alterações previsíveis no comportamento, mas têm outros resultados não compartilhados por disciplinas mais “cognitivas” como a matemática, as ciências e as línguas.

#### 4.1. Dificuldades da utilização em arte do modelo tyleriano

Autores como Eisner (1969) e Stenhouse (1984) reconhecem que o modelo de Tyler coloca “problemas” em certas áreas do currículo. Os objetivos e a avaliação têm de ser alargados e redefinidos para acomodar as áreas artísticas. Os conteúdos e os métodos confundem-se e interpenetram-se.

O modelo por tyleriano, tem sido alvo de muitas discussões e contradições, para Stenhouse (1984, p. 110). No entanto, alguns profissionais consideram que o modelo por objetivos poderá ser a estrutura mais adequada ao desenvolvimento do programa da respetiva disciplina.



*Figura 2-Stenhouse*



## 5. Programa baseado no Processo

É possível definir um programa para o ensino da educação artística e tecnológica com uma estrutura que não se baseie em objetivos.

Para Green (1974), a educação implica a transmissão daquilo que é considerado útil aos que nisso estão interessados. Por outras palavras, as atividades são úteis por elas próprias e não como meios para atingir objetivos.

As expressões artísticas, tal como outras formas de conhecimento, tem a sua estrutura de conceitos, modos de proceder e critérios próprios. É através do entendimento disto que ela poderá ser compreendida como um todo, não podendo existir uma compreensão finita de arte, pois os níveis de conceitos, procedimentos e critérios são focos de especulação. A soma de todos os nossos conhecimentos visuais não é apenas aquilo que sabemos, mas a maneira como sabemos e reagimos a esse saber. A aceitação desta ideia é aquilo que constitui o ponto mais importante da aprendizagem em arte. O modelo baseado no processo parece satisfazer os requisitos referidos.

Assim, para realizar um programa destinado às disciplinas de Educação Artística e/ou Tecnológica (como Educação Visual e Tecnológica), é necessário identificar atividades que tenham de ter valor inerente e que sejam ao mesmo tempo acessíveis ao julgamento e compreensão dos outros.

Atualmente, são ainda poucos os meios ao alcance do professor que lhe permita trocar as suas ideias, teorias e práticas sobre o ensino da arte e/ou tecnologia, com os seus pares, pelo menos dentro de uma cultura escolar compartimentada e individualista. Segundo Lima (2003, p. 33): Admite-se assim, a existência de contradições dentro do sistema de ensino e entre os seus diversos agentes, no que se refere aos objetivos educacionais. Ivor Morrish (1981) citado por Lima (2003, p.26) refere que “não há dúvida de que os objetivos são confusos, e é frequente a inexistência de acordo quanto à sua natureza”.

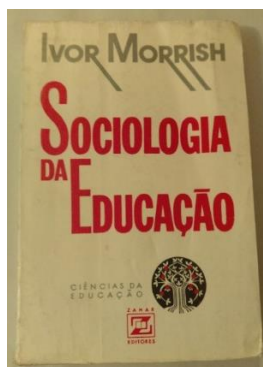


Figura 3-Obra de Ivor Morrish (1981)

Relativamente à arte e educação, o que se pretende não é apenas conseguir um modelo curricular “adequado” ou uma estratégia determinada, mas, sobretudo, fornecer um quadro para discussão e negociação de diferentes abordagens e ideias.

Grande parte dos professores da área das Artes e Tecnologias considera a criatividade como um elemento importante da arte e educação.

A criatividade é um elemento comum à maior parte do ensino, mas é expressa e procurada por meio de uma grande variedade de caminhos. A este respeito, Lowenfeld (1964) afirma que existe uma forte linha de criatividade que liga todos os campos do esforço humano.

A educação, em geral, tende a salientar a socialização. É de grande importância que a Arte ajude a conhecer esta influência e dê relevo à realidade pessoal de modo que a dialética seja mais equilibrada. O equilíbrio do currículo requer que o professor de arte e/ou tecnologia compreenda a sua função essencial independentemente da sua situação em relação à dicotomia entre a realidade social e individual.

O currículo continua a prestigiar e apoiar àqueles que consideram que o fulcro da educação está na linguística, nos conhecimentos abstratos e cognitivos. Daí que os professores das ciências ditas exatas valorizem o lado cognitivo da educação, reconhecendo e valorizando a eficiência, a organização e o controlo. Por sua vez, os professores das artes e/ou tecnologias sentem que ele desumaniza a natureza essencial do que eles consideram ser a sua responsabilidade. Segundo Porfírio (2000, p. 4), as fontes (epistemológicas e socioeducativas) do currículo da Arte e Tecnologia e as condições necessárias para dar sentido ao desenvolvimento do programa e respetivas aprendizagens nesta área educativa, são as seguintes: O conflito entre o cognitivo e o expressivo, entre ciências e artes, é algo que tende a perpetuar-se, determinando o que tem sido designado por violência simbólica.

## 6. A disciplina de Educação Visual e Tecnológica

As investigações realizadas na área da educação e psicologia, iniciadas no século XX, contribuíram para uma compreensão mais alargada do papel da Arte no desenvolvimento humano. Ao longo das últimas décadas, as orientações nesta área apontam para uma integração, cada vez mais aprofundada, dos saberes no âmbito das teorias da arte, da estética e da educação. Destas pesquisas resultaram dados importantes para a compreensão do sujeito como criador e fruído. Estas conceções educacionais e artísticas introduziram novas linhas de orientação, operando mudanças ao nível teórico e prático, nas disciplinas ligadas às expressões artísticas, nomeadamente na disciplina de em Educação Visual e Tecnológica.

Deste modo, consideramos pertinente clarificar as componentes da Educação Visual e da Educação Tecnológica, no sentido de compreendermos melhor a articulação destas duas componentes, numa única disciplina, Educação Visual e Tecnológica e a sua relação estrita com a Arte:

A relação entre o universo visual e os conteúdos e competências formuladas para a educação visual pressupõe uma dinâmica propiciadora da capacidade de descoberta, da dimensão crítica e participativa e da procura apropriada à interpretação estética e artística do mundo;

- Educação Tecnológica orienta-se para a promoção da cidadania (na educação básica), valorizando os múltiplos papéis do cidadão utilizador, através de competências transferíveis, válidas em diferentes situações e contextos. A educação tecnológica concretiza-se através do desenvolvimento e aquisição de competências, numa sequência progressiva de aprendizagens, tendo como referência o pensamento e a ação, perspetivando o acesso à cultura tecnológica. Desenvolve no indivíduo as capacidades de compreensão, participação, escolha e decisão (em relação às tecnologias do quotidiano, competências do utilizador profissional e social, interação entre tecnologia e mundo do trabalho, alfabetização tecnológica, escolha de projetos e tomada de decisões), permitindo-lhe agir socialmente, como cidadão participativo e crítico.

O desenvolvimento da perceção, compreensão e produção estética (visual e tecnológica) envolve o entendimento e intervenção de uma realidade cultural à qual a escola não deve ser alheia:

Em jeito de conclusão, poderemos considerar que cabe à disciplina de Educação Visual e Tecnológica promover a exploração e integração de problemas estéticos, científicos e técnicos, tendo em vista o desenvolvimento de competências que conduzam à fruição, criação e intervenção nos aspetos visuais e tecnológicos. Tudo isto se deverá desenvolver, a partir de ações onde a Arte, a Fantasia e Liberdade de Expressão deverão estar sempre presentes.

## Capítulo II – CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

### 1. Currículo

#### 1.1. Conceito de Currículo

Não existe consenso generalizado acerca do conceito de currículo, quer devido ao facto de ser um termo polissémico, quer pelas inúmeras definições propostas pelos diversos estudiosos da Educação.

Este conceito é também usado com diferentes sentidos consoante a visão e aplicabilidade do mesmo nos vários países. Assim, nos países cujo poder político é mais centralizado como Itália, Luxemburgo, França e Portugal entre outros, o currículo é o programa. Nos países menos centralizados como Inglaterra, Holanda e Bélgica, existem vários currículos, elaborados por estâncias regionais ou pelas próprias escolas, verificando-se uma grande preocupação por parte dos investigadores curriculares na aplicabilidade e testagem dos diferentes modelos criados.

A definição de currículo para Stenhouse (1984), é entendida como um processo de trabalho. Ou seja, algo que é tratado teoricamente e que pode, efetivamente, ser transportado para a aula. Esta proposta da Administração Central foi aplicada na prática pelos professores.

Outros autores como Schwab (1985), Gimeno (1985), e Perez Gomes (1985) entendem o currículo como um projeto e como uma prática, devendo este ser decidido através da deliberação nas escolas pelos professores e pelos alunos. Esta proposta não foi bem aceite na época, entendia-se que o currículo devia ser valorizado nos contextos escolares.

Para dar resposta à ideia de um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987, pp. 41-50), independente das características dos alunos e dos seus contextos, da sua aprendizagem real, baseado na uniformidade e prescrito a nível nacional, que aparece como alternativa “um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objetivos em si mesmo”.

As primeiras definições de currículo numa perspetiva tradicionalista, no sentido de uma melhor compreensão desta problemática, o currículo assenta numa racionalidade técnica, privilegiando-se a transmissão de conteúdos, organizados em disciplinas e onde tudo é tecnicamente planificado à luz de uma visão taylorista e mecanicista. Estão nesta orientação Tyler (1949), Phenix (1962), Taba (1967), D’Hainaut (1980), entre outros. A ideia de currículo enquanto projeto educativo e didático engloba três finalidades: o propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função das finalidades; o processo de ensino-

aprendizagem com referência a conteúdos e atividades; o contexto específico da escola. Deste modo, o currículo deve ser entendido como uma resposta às exigências reais da escola e da sociedade.

### 1.2. Conceção de currículo na Reforma do Sistema Educativo

Em Portugal o termo currículo começa a ser utilizado (aproximadamente) na década de 70, mas só a partir dos anos 80 e 90 este termo passa a ter relevância funcionando como um fator determinante na Reforma, assim como nas opções feitas para o Sistema Educativo Português. As definições de currículo apresentadas no quadro da reforma curricular revelam dois sentidos concomitantes: o de plano estratégico, e o de plano de atuação (referindo-se ao conjunto de experiências diversificadas realizadas na escola). Deste modo entende-se o currículo num sentido mais amplo, onde, o ato educativo não se realiza somente nas atividades curriculares formais. Subjacente ao currículo formal, encontra-se o currículo informal/oculto que estipula os objetivos gerais, os objetivos específicos e os critérios definidos no currículo formal para as diferentes áreas ou disciplinas. Fixa ainda os conteúdos, as metodologias e as estratégias a utilizar, assim como, os processos de avaliação dos níveis de aprendizagens realizadas pelos alunos.

*Tabela 1 Algumas representações sobre a problemática da avaliação*

<b>Indicadores</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Nº concordo n/ discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Não respostas</b>	<b>Média<sup>7</sup></b>	<b>Moda</b>
3 - O método de avaliação utilizado numa disciplina interfere na importância social da mesma	22	130	55	79	17	8	<b>-0,20</b>	<b>-1</b>
5 - A avaliação deve apenas privilegiar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades	65	175	26	34	6	5	<b>-0,85</b>	<b>-1</b>
9 - Uma avaliação que se quer objectiva privilegia a utilização de testes escritos em todas as disciplinas	40	179	41	45	2	4	<b>-0,68</b>	<b>-1</b>
13 - Avaliar é essencialmente classificar	90	179	14	23	2	3	<b>-1,08</b>	<b>-1</b>
21 – As atitudes dos alunos são irrelevantes para a sua avaliação	155	135	12	5	3	1	<b>-1,40</b>	<b>-2</b>
25 - Avaliar capacidades expressivas é tão importante como avaliar o raciocínio matemático e/ou o domínio da escrita e das línguas	2	14	32	191	69	3	<b>1,01</b>	<b>1</b>

Como “plano de atuação ou de ação”, o currículo precisa de responder a questões preponderantes relacionadas com: o que é preciso ensinar, como ensinar, quando ensinar e com que meios. Na mesma linha de pensamento, o currículo define também o quadro geral de desenvolvimento de projetos educativos.

Também a Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 48, refere com clareza que os diferentes níveis de ensino, devem compreender, para além das atividades curriculares, atividades de complemento curricular, que têm por finalidade “o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade”.

Deste modo, o currículo é visto numa perspetiva mais ampla, mais socializadora, um projeto integral completo. Assim, o currículo não é apenas “...um plano totalmente previsto, ele é simultaneamente projeto e prática, na medida em que, à Escola, compete concretizar na prática um determinado projeto” (Vilar, 1994, p.14).

Não é suficiente mudar o conceito de currículo nacional único, fechado, por um conceito de currículo aberto e flexível, se na prática da sala de aula cada professor ficar entregue a si mesmo. A este respeito refere Hargreaves (1996) que a inovação educacional deve começar por existir ao nível das atitudes dos professores.

Ao adequar o currículo às diversidades dos alunos, à unificação das diferentes aprendizagens escolares e à realidade dos seus contextos, esta atuação, no seu conjunto deve contribuir para a formação integral e realização pessoal dos alunos, bem como para a construção de um conhecimento colaborativo, partilhado e verdadeiramente significativo.

### 1.3. Gestão flexível do currículo

É obvio que as decisões e a gestão central permanecerão sempre, mesmo em sistemas que tenderão a descentralizar-se progressivamente.

A necessidade de repensar a Reforma do Sistema Educativo (1990/96), ao nível do desenvolvimento e gestão do currículo, levou o Ministério da Educação através do DEB a realizar o Projeto “Reflexão Participada sobre os Currículos”, no ano letivo de 1996/97, no sentido de melhorar a qualidade e eficácia da resposta educativa face às necessidades e direitos das populações e aos problemas da sociedade em geral.

Com este Projeto, pretendeu-se, “...lançar um debate reflexivo sobre o currículo na Educação Básica, suas finalidades e gestão, no sentido de melhorar e adequação das práticas educativas” (ME/DEB, 1997, p.19) A organização do Projeto para a realização desta reflexão participada,

seguiu um esquema que permitia sondar: os intervenientes – todos os professores e escolas do ensino básico; a comunidade científica e educacional; as instituições de formação de

professores; os centros de formação de associações de escolas; todos os atores sociais interessados no processo educativo. Os procedimentos – através da análise reflexiva e debate alargado sobre as aprendizagens curriculares a promover articuladamente, para todo o ensino básico, por ciclo e por área, tendo como base: os programas em vigor; as escolas e os docentes no terreno; as associações científicas e profissionais/especialistas das áreas; os investigadores no campo curricular e educacional; as instituições e centros de formação de professores.

Para o desenvolvimento do Projeto foram preparados e enviados às escolas, um conjunto de documentos-proposta: os doc. 1, 2 e 3A em novembro de 1996; os doc. 3B e 3C, em Dezembro de 1996 (estes documentos ficaram disponíveis na Internet em Dezembro de 1996); o documento 4 foi enviado em abril de 1997. Este último, era um documento de apoio a atividades de reflexão e formação que as escolas entendessem desenvolver. Assim, a articulação sequencial e lógica dos quatro documentos permitiu:

*Tabela 2–Práticas de avaliação em EVT*

<b>Indicadores</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>N/ concordo n/ discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Não respondos</b>	<b>Média<sup>u</sup></b>	<b>Moda</b>
1 - A avaliação na disciplina de EVT baseia-se na utilização de práticas inovadoras, no processo de avaliação dos alunos	4	28	142	111	14	12	<b>0,35</b>	<b>0</b>
2 - As práticas de avaliação na disciplina de EVT são altamente selectivas	29	130	125	18	0	9	<b>-0,56</b>	<b>-1</b>
4. As práticas de avaliação na disciplina de EVT são essencialmente formativas	5	63	85	120	26	12	<b>0,33</b>	<b>1</b>
7 - A avaliação em EVT baseia-se na detecção de dificuldades de aprendizagem do aluno e no desenvolvimento de estratégias para a sua superação	4	44	97	133	24	9	<b>0,43</b>	<b>1</b>
8 - A avaliação na disciplina de EVT respeita os ritmos de aprendizagem diferenciados dos alunos	3	14	106	154	28	6	<b>0,62</b>	<b>1</b>
10 - A avaliação formativa é a principal modalidade utilizada pelos professores da disciplina de EVT	9	76	121	88	11	6	<b>0,05</b>	<b>0</b>
12 - A avaliação na disciplina de EVT é menos objectiva do que nas disciplinas das ciências ditas exactas	18	140	73	75	4	1	<b>-0,30</b>	<b>-1</b>
15 - Os critérios de avaliação na disciplina de EVT revelam uma forte componente objectiva	9	49	158	85	2	8	<b>0,07</b>	<b>0</b>
22 - A avaliação na disciplina de EVT baseia-se na participação dos alunos em actividades de solidariedade social	51	134	103	17	1	5	<b>-0,71</b>	<b>-1</b>
23 - Os professores da disciplina de EVT na avaliação dão ênfase aos produtos (trabalhos/exercícios) realizados pelos alunos	2	22	70	192	20	5	<b>0,67</b>	<b>1</b>
31 - A subjectividade é uma das características inerente ao processo de avaliação dos alunos na Disciplina de EVT	10	64	107	119	7	4	<b>0,16</b>	<b>1</b>
33 - A avaliação na disciplina de EVT baseia-se na participação dos alunos em trabalhos/projectos interculturais	1	49	134	110	10	7	<b>0,26</b>	<b>0</b>

*Documento 1, Gestão Curricular e Linhas Orientadoras* – Refletir sobre a situação curricular em Portugal e em outros sistemas educativos, e sintetizar as orientações teóricas e políticas predominantes na altura. Proporcionou também o debate sobre o quadro referencial da reflexão curricular proposta aos professores nas suas duas vertentes: a flexibilização do currículo nas escolas face ao contexto; a necessidade de garantir sempre um núcleo de aprendizagens curriculares comuns a todos os alunos.

*Documento 2, Perfil de Competências* - Operacionalizar de uma política de gestão curricular flexível impõe a definição clara de um perfil de competências. O documento-proposta, baseou-se no perfil desejável de competências para os alunos à saída do ensino básico e no teor do Dec. Lei nº 286/89. Todas as competências desta natureza são comuns/transversais a todos os ciclos, áreas e disciplinas.

*Documento 3, Proposta de Trabalho para Discussão das Aprendizagens/Aquisições Nucleares* – Decidir o que deverá ser comum a todos os alunos e escolas, quando estas gerissem os seus currículos autonomamente numa lógica diferenciação e contextualização curricular. Apesar do convite para o debate incidir sobre todas as áreas curriculares e os vários ciclos, solicitando a todos os intervenientes que se pronunciassem sobre o currículo do ensino básico, em termos de unidade e finalidade (doc.1 e 2), evitando as fragmentações quer por disciplinas, quer por ciclo. Todas as respostas elaboradas se basearam essencialmente nos programas existentes, reforçando que “os mesmos continuam a constituir o corpo curricular sobre o qual incidirão as decisões de gestão curricular das escolas e professores” (ME/DEB, 1997, p.31).

*Documento 4, Documento de Apoio a Trabalho de Reflexão e Formação* – Organizar os docentes de forma a planearem projetos e procedimentos de gestão curricular diferenciada e adequada aos seus contextos e problemas específicos.

O conjunto dos quatro documentos-proposta concebidos essencialmente para as escolas e para os professores, intervenientes centrais do processo curricular, serviram de suporte para a “Reflexão Participada sobre os Currículos”.

A análise de todos os contributos recolhidos nas várias instâncias de debate relativos à definição de um núcleo de aprendizagens comum, a nível nacional, assim como o lançamento de um sistema de gestão autónomo e diferenciado, conduziu à produção de um relatório global do processo desenvolvido, divulgado em todas as escolas juntos dos professores, e restantes atores envolvidos neste projeto.

Os resultados deste processo de reflexão foram determinantes para os decisores políticos, conduzindo-os à definição de:



- Um núcleo curricular nacional para o ensino básico, no quadro dos programas existentes, referentes ao conjunto de aprendizagens/aquisições comuns a todos os alunos, independente do projeto curricular realizado pela escola;

- O estabelecimento do enquadramento e requisitos a que deve reportar-se a flexibilização curricular, assim como a construção do projeto autónomo de cada escola.

O Despacho 4848/97, veio viabilizar a realização e desenvolvimento de projetos de gestão curricular flexível nas escolas, estabelecendo o quadro em que os mesmos deveriam desenvolver-se. Neste sentido, iniciou-se um trabalho de colaboração com as DREs visando o acompanhamento das escolas e dos respetivos projetos de currículos contextualizados e flexíveis.

#### 1.4. Resultados da flexibilização curricular

Dos resultados retirados da “Reflexão Participada sobre os Currículos”, constatou-se entre os principais problemas detetados no ensino básico, destaque para os seguintes:

- Uma articulação desajustada entre os três ciclos do ensino básico;
- Uma carga horária semanal baseada especialmente em sequências de aulas;
- Um conjunto de programas extensos e prescritos, organizados por disciplinas e por anos de escolaridade;
- Uma grande dificuldade em promover o cumprimento da escolaridade obrigatória;
- Uma necessidade de desenvolver práticas de gestão curricular inovadoras, rompendo com a ideia de currículo como um conjunto de normas a cumprir de maneira uniforme em todas as disciplinas.

No decorrer desta avaliação, o Departamento da Educação Básica (DEB), convida as escolas a apresentarem projetos destinados à Gestão Flexível do Currículo, com a finalidade de “ensaiarem” as potencialidades de um novo desenho curricular. A este convite destinado à realização e desenvolvimento de projetos de flexibilização curricular, no âmbito do “regime de autonomia, administração e gestão das escolas” (DEC. Lei 115-A/98), aderiram inicialmente dez escolas, em 1997/98, e posteriormente cento e oitenta escolas, em 2000/2001.

Este projeto com vista a promover uma mudança nas práticas educativas realizadas nas escolas, tem como principal objetivo questionar e repensar o que é o currículo e qual é papel dos professores e da escola na gestão do seu currículo. O mesmo projeto visa ainda que se

estabeleça o “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na LBSE, para este nível de ensino” (Dec. Lei, 6/2001).

A elaboração de orientações curriculares contemplando todas as áreas e os três ciclos do ensino básico, apoiando a construção de uma nova cultura de currículo e práticas mais autónomas e flexíveis de gestão curricular, procuraram introduzir:

- A de definição de Competências - para cada disciplina, nos níveis gerais, transversais e essenciais;

- A definição de Aprendizagens Nucleares – para os três ciclos que conduzirão à aquisição das competências;

- A definição de Áreas de Transversalidade Curricular – englobando todas as disciplinas e atividades não disciplinares (extracurriculares, curriculares não letivas e de enriquecimento curricular – utilizando as tecnologias de informação e comunicação; educando para a cidadania e para a diversidade cultural, social e étnica; desenvolvendo capacidades expressivas, criativas e estéticas; aplicando o modelo de resolução de problemas, entre outras);

*Tabela 3-Representações sobre a problemática da avaliação*

<b>Indicadores</b>
3 - O método de avaliação utilizado numa disciplina não interfere na importância social da mesma
5 - A avaliação deve apenas privilegiar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades

*Tabela 4-Conceções dos docentes sobre a avaliação em EVT*

<b>Indicadores</b>
16 - O interesse, a participação e a cooperação no grupo são importantes factores a considerar na avaliação dos alunos na disciplina de EVT
18 - Os instrumentos tradicionais de avaliação (testes sumativos) também devem ser utilizados na disciplina de EVT
26 - A avaliação na disciplina de EVT tem como finalidade comparar o desempenho dos alunos da turma
29 - A avaliação informal, pela observação directa do aluno, é o melhor método de avaliação na disciplina de EVT
32 - O dispositivo de avaliação na disciplina de EVT deveria diversificar-se quanto a instrumentos e técnicas de avaliação

## Capítulo III – METODOLOGIA

### 1. Características do estudo

#### 1.1. Problema

A avaliação dos alunos do Ensino Básico é um elemento essencial para uma prática educativa integrada. Nas várias finalidades e funções que desempenha (pedagógica, instrutiva e social), a avaliação, possibilita a recolha de informação, a formulação de juízos e a tomada de decisões adequadas ao sucesso educativo, em geral, e às características (capacidades e necessidades) do aluno, em particular.

Ao considerar-se a avaliação como uma das componentes fundamentais da prática pedagógica, uma vez que se encontra intimamente relacionada com o processo de ensino/aprendizagem e desempenha um papel específico no conjunto de componentes que integram o sistema de ensino, entendemos que as diferentes modalidades, instrumentos e critérios avaliação definidos para o Ensino Básico (2º e 3º ciclos) devem ser conhecidos e reconhecidos por todos os professores que lecionam este grau de ensino, uma vez que fazem parte do seu quotidiano docente.

No que concerne à avaliação das aprendizagens dos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico em Educação Visual e Tecnológica (EVT), o programa da disciplina refere que, “A avaliação em EVT é contínua, feita com base no desenrolar dos trabalhos e não em provas criadas exclusivamente para esse efeito”. São objeto de avaliação: a utilização das técnicas; a aplicação dos conceitos; o processo criativo; a perceção, os valores e atitudes, o produto de expressão. A classificação assenta neste conjunto de elementos, valorizando o processo e não apenas o produto.

A disciplina de EVT é, do ponto de vista conceptual, uma área educativa de natureza interdisciplinar, privilegiando a diferenciação pedagógica e tendo como finalidade principal contribuir “... conjuntamente com as outras disciplinas e áreas curriculares para o plano de formação pessoal e social dos indivíduos partindo da realidade prática para o conhecimento teórico, numa perspetiva de integração do trabalho manual com o trabalho intelectual”.

O desenvolvimento do pensamento criativo requer ambientes emocionais estruturantes, de implicação e motivação dos sujeitos. Os processos operatórios cognitivos mobilizam distintos fatores como: a observação, a sensibilidade, a imaginação, a perceção, a memória, as capacidades de análise, de síntese e de expressão. Estas capacidades, sendo

invariantes dos processos criativos, são necessárias em qualquer domínio do conhecimento da vida humana.

*Tabela 5-Perfil dos inquiridos por “grupo de docência” de pertença*

<b>GRUPO DE DOCÊNCIA</b> <b>Categorias</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
Línguas e Ciências Humanas e Sociais	110	39,1
Ciências “Exactas” e da Natureza	62	22,1
Artes e Tecnologias	82	29,2
Educação Musical e Educação Física	27	9,6

## 2. A Arte num contexto de Reorganização Curricular do Ensino Básico

Com o propósito de conhecermos melhor a população que constitui a nossa amostra, analisemos o perfil dos professores inquiridos para, de seguida, verificarmos o contributo dos professores das Artes em geral e de Educação Visual e Tecnológica(EVT) em particular, na “leccionação” das Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projeto.

### 2.1. Perfil dos docentes inquiridos

O inquérito por questionário foi preenchido por 311 docentes em exercício nas escolas do concelho de Braga, dos quais se pode traçar de forma resumida o seguinte perfil socioprofissional:

- 72,6% são do sexo feminino;
- 62% pertencem ao quadro da escola, 16% pertencem ao quadro de outras escolas, 19% são profissionalizados e apenas 3% são professores não profissionalizados;
- 49% têm idade igual ou inferior a 40 anos e 36% têm entre 41 e 50 anos de idade;
- 27% têm até 10 anos de serviço, 53% têm entre 11 e 25 anos de serviço e 21% mais de 25 anos;
- 79% são licenciados, 5% possuem um mestrado e 6% um curso de especialização. Os restantes são bacharéis ou possuem habilitações académicas inferiores;

- 49% dos inquiridos lecionam no 2º ciclo, 43% lecionam no 3º ciclo e os restantes têm turmas dos dois ciclos de escolaridade;

- 20% da amostra são professores que lecionam EVT e 7% lecionam disciplinas afins do 3º ciclo (Educação Visual e Educação Tecnológica).

Relativamente aos grupos de docência de pertença dos inquiridos, associamos os professores por afinidade em termos de hipotéticos departamentos curriculares<sup>1</sup>, formando as seguintes categorias: Línguas e Ciências Humanas e Sociais; Ciências “Exatas” e da Natureza; Artes e Tecnologias; Educação Musical e Educação Física. Com este agrupamento, a nossa amostra é constituída como o quadro 5 demonstra:

*Tabela 6– Número de professores responsáveis pelo Estudo Acompanhado*

<b>GRUPO DE DOCÊNCIA</b> <b>Categorias</b>	<b>Nº total docentes<sup>4</sup></b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
Línguas e Ciências Humanas e Sociais	109	56	51,4
Ciências “Exactas” e da Natureza	61	39	63,9
Artes e Tecnologias	80	10	12,5
Educação Musical e Educação Física	27	3	2,8
<b>Totais</b>	<b>277</b>	<b>108</b>	<b>39,0</b>

#### 2.1.1. O caso da Formação Cívica

Focalizando a nossa atenção na Formação Cívica, o quadro 7 apresenta-nos o número de professores e respetivas percentagens que têm a cargo aquela área em função dos grupos de docência de pertença (por categorias).

*Tabela 7– Número de professores responsáveis pela Formação Cívica*

<b>GRUPO DE DOCÊNCIA</b> <b>Categorias</b>	<b>Nº total docentes</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
Línguas e Ciências Humanas e Sociais	109	42	38,5
Ciências “Exactas” e da Natureza	61	25	41
Artes e Tecnologias	80	20	25
Educação Musical e Educação Física	27	13	48,1
<b>Totais</b>	<b>277</b>	<b>100</b>	<b>36,1</b>

<sup>1</sup> Poderíamos ter optado por questionar os inquiridos sobre o seu departamento de pertença, mas tal opção não nos ajudaria muito pois, cada escola, apresenta configurações estruturais diferenciadas em termos de departamentos curriculares.

O quadro 7 demonstra que são os grupos categorizados como “Artes e Tecnologias” que apresentam um valor inferior (25%) na responsabilidade da “lecionação” da Formação Cívica e do correspondente desempenho do cargo de direção de turma. Se nos limitarmos a análise aos professores que lecionam a Educação Visual e Tecnológica (EVT), apenas 11 (19,3%) têm a carga a Formação Cívica. Este dado significa que os professores do 3º ciclo de Artes e Tecnologias têm uma maior responsabilidade na Formação Cívica do que os do 2º ciclo, fruto eventualmente, da menor base de recrutamento de diretores de turma no 3º ciclo. De facto, os dados demonstram que os professores do 2º ciclo têm em média mais tempo de serviço e mais idade, os respetivos quadros estão mais estabilizados e, como tal, a base de recrutamento de diretores de turma é mais elevada.

Pode-se então concluir que os professores de Artes e Tecnologias são em menor percentagem diretores de turma que os docentes dos outros grupos, muito à custa do reduzido número de professores de EVT que são diretores de turma. A explicação para este facto pode ser encontrada em diversos fatores, apresentados em alguns estudos académicos, mas também a partir das nossas entrevistas informais com alguns docentes:

- A escola atual está fortemente imbuída de uma necessidade de escrita<sup>2</sup> e as habilitações académicas e o modo de socialização profissional da maioria dos docentes de EVT favorecem a prevalência de uma mentalidade muito prática e, como tal, contrária a essa escola escrita Centrada, que desvaloriza outros saberes que não têm por base a escrita.

- esta realidade do exercício diferenciado de cargos também contribuirá para a prevalência de uma certa dominação consentida no interior da escola, para citar a investigação do mesmo autor que seguimos no parágrafo precedente (Silva, 2004).

---

<sup>2</sup> A este propósito, confira-se a quantidade de documentos escritos que, não apenas os alunos, mas também os professores têm que produzir – atas (de conselho de turma, de departamento curricular, de grupo disciplinar, de conselho de diretores de turma, de conselho pedagógico, etc.), relatórios, projetos (educativo, curricular de escola e turma, regulamentos (interno, de turma), regimentos (de funcionamento do grupo, departamento curricular, de conselho de diretores de turma, etc.). Quanto mais cargos o professor tem mais documentos tem que produzir. Há tarefas que são obrigatórias pela simples condição da lecionação de uma disciplina, outras nem por isso, como é o caso das inerentes ao desempenho da direção de turma.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

1986 - Lei nº46/86, de 14 de outubro [Lei de Bases do Sistema Educativo]

1990 - Portaria nº.782, de 1 de setembro [Estabelece os princípios da aplicação dos novos planos curriculares].

1998 - Dec. Lei nº. 115-A, de 4 de maio [Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino].

1999 - Despacho nº. 9590, de 29 de abril [Projeto de gestão flexível do currículo].

2001 - Dec. Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro [Organização do Ensino Básico].

2001 - Dec. Lei nº 7/ 2001, de 18 de janeiro [Organização do Ensino Secundário].

2001 - Dec. Lei nº. 30/2001, de 19 de julho [Avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico].

2002 – Dec. Lei nº. 209/2002, de 17 de outubro [Alterações ao Dec. Lei nº 6/2001, relativas à avaliação da aprendizagem no ensino Básico].

2005 - Despacho nº 1/2005, de 5 de janeiro [Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos dos ciclos do Ensino Básico].

2005 – Despacho nº 15/2005, de 28 de fevereiro [Aprova o Regulamento do júri Nacional de Exames, o Regulamento dos Exames Nacionais do Ensino Básico e do ensino Secundário].