



**CATÓLICA PORTO**  
ARTES

**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Escola das Artes**

**O E-PORTEFÓLIO REFLEXIVO COMO FERRAMENTA DE ENSINO,  
APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE ANÁLISE E TÉCNICAS DE  
COMPOSIÇÃO, DOS CURSOS SECUNDÁRIOS ARTÍSTICOS ESPECIALIZADOS  
DE MÚSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de Mestre em Ensino da Música

**Daniel Henrique de Sousa Martinho**

**Porto, abril de 2014**



**CATÓLICA PORTO**  
ARTES

**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Escola das Artes**

**O E-PORTEFÓLIO REFLEXIVO COMO FERRAMENTA DE ENSINO,  
APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE ANÁLISE E TÉCNICAS DE  
COMPOSIÇÃO, DOS CURSOS SECUNDÁRIOS ARTÍSTICOS ESPECIALIZADOS  
DE MÚSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de Mestre em Ensino da Música

*Daniel Henrique de Sousa Martinho*

**Trabalho efetuado sobre a orientação de:**

Professora Doutora Luísa Orvalho

Professor Nuno Peixoto

**Porto, abril de 2014**

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho à minha mulher.*

## AGRADECIMENTOS

Uma vez que nunca estive só na conceção e execução desta investigação, não posso deixar de apresentar um agradecimento sincero a todos os que me acompanharam:

À Professora Doutora Luísa Orvalho, pela orientação constante, combinada com apoio e desafio, bem como pelo incentivo.

Ao Professor Nuno Peixoto pela disponibilidade, amizade e acompanhamento significativo.

À Diretora da Academia de Música de Viana do Castelo, Carla Barbosa, pelas oportunidades de crescimento e aprendizagem que me proporcionou.

À minha mãe por sempre me incentivar em ir mais além e por acreditar em mim.

Ao meu pai pelo legado musical que só os pais atentos conseguem ter um papel pertinente na orientação vocacional dos filhos.

À minha irmã Joana por toda a ajuda, em todos os momentos, bons e maus.

À minha irmã Mariana que será sempre a nossa bebé.

À minha tia pelas palavras sábias, nos momentos mais acertados.

Aos meus sogros por toda a ajuda e apoio.

A todos os compositores que admiro e professores de Composição que marcaram o meu percurso.

A todos os meus colegas da Academia de Música e Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, pelo companheirismo e profissionalismo.

À Mariana e ao Duarte pela amizade e companhia.

A todos os alunos pela colaboração prestada nesta investigação.

Por fim, à pessoa que sempre estive do meu lado e que mais acredita em mim. A minha “mais que tudo”.

## RESUMO

O presente estudo, intitulado “O e-portefólio reflexivo como ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina de Análise e Técnicas de Composição, dos Cursos Secundários Artísticos Especializados de Música”, inscreve-se na problemática da avaliação das aprendizagens e da melhoria das práticas pedagógicas. Pretende, neste sentido, aprofundar a didática específica da música, bem como analisar e refletir se a estratégia do uso do e-portefólio reflexivo (e-PR) como ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação, melhora a qualidade das aprendizagens na disciplina de Análise e Técnicas de Composição (ATC). Para o efeito, no ano letivo de 2013-2014, esta ferramenta (e-PR), foi utilizada na disciplina de ATC, em duas turmas dos 11º e 12º anos de escolaridade, dos cursos secundários artísticos especializados de música, envolvendo um total de sete alunos. Esta ferramenta havia sido já aplicada, no ano letivo de 2012-2013, numa experiência piloto, com os mesmos alunos, nos 10º e 11º anos de escolaridade, dos mesmos cursos.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, centrada num estudo de caso, complementada por uma estratégia metodológica de natureza quantitativa (o inquérito por questionário), foi realizada na Academia de Música de Viana do Castelo, durante oito meses (desde setembro a abril), no ano letivo de 2013-2014. As técnicas utilizadas para a recolha e produção de dados foram: a observação direta e participante, os inquéritos por questionário aos alunos e, os e-PR construídos pelos alunos na disciplina de ATC. As técnicas de análise, tratamento e interpretação dos dados privilegiados nesta investigação foram: a análise estatística e de conteúdo das respostas aos inquéritos por questionário e a análise de conteúdo dos e-PR construídos pelos alunos, assim como das reflexões críticas produzidas na avaliação do final dos períodos.

Os resultados obtidos à pergunta de partida: “Será que o e-PR pode melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos na disciplina de ATC?” permitem-nos concluir que o e-PR é uma ferramenta significativa no desenvolvimento e melhoria do processo de ensino, aprendizagem e avaliação formativa na disciplina de ATC, dos cursos secundários artísticos especializados de música.

## **ABSTRACT**

The present study, entitled “O e-portefólio reflexivo como ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina de Análise e Técnicas de Composição, dos Cursos Secundários Artísticos Especializados de Música” (The reflective e-portfolio as a teaching, learning and assessment tool within the subject of Analysis and Composition Techniques of the Art Education Secondary level Courses in Music) is inscribed in the problematic of learning assessment and pedagogical practices’ improvement. In this sense, it intends to develop music specific didactics, as well as analyse and question if the use of the strategy of reflective e-portfolio as a teaching, learning and assessment tool in fact can improve the quality of learning in the subject of Analysis and Composition Techniques (ATC). In order to perform this analysis, during the academic year of 2013-2014 this tool was used in this subject with two classes of the 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades of the Art Education Secondary level Courses in Music, in a total of 7 students. This tool had already been applied in the academic year of 2012-2013, in a pilot-study, with the same students of the same course, at the time in the 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grades.

This research, of a qualitative nature, centred in a case study and complemented by a methodological strategy of a quantitative nature (questionnaire survey), was performed at the Academia de Música de Viana do Castelo, during eight months (from September to April) of the academic year of 2013-2014. The techniques that were used for collecting and producing data were: direct and participant observation, questionnaires and the e-portfolios that were developed by the students in this subject. To analyse and interpret data the techniques that were privileged were: statistical analysis and content analysis of the answers to the questionnaires, and content analysis of the e-portfolios developed by the students, as well as of the critical reflections produced within the assessment made at the end of each term.

The results that were obtained from the starting point question “Can the e-portfolio improve the quality of learning of students in the subject of ATC?” allowed us to conclude that the reflective e-portfolio is a significant and useful tool for the development and improvement of the teaching, learning and formative assessment process in the subject of ATC of the Art Education Secondary level Courses in Music.

## ÍNDICE GERAL

<b>DEDICATÓRIA</b> .....	<b>i</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	<b>v</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	<b>vii</b>
<b>INDICE DE GRÁFICOS</b> .....	<b>vii</b>
<b>SIGLAS</b> .....	<b>ix</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO</b> .....	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O ENQUADRAMENTO DA DISCIPLINA DE ANÁLISE E TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO (ATC)</b> .....	<b>5</b>
1.1. CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE ATC .....	6
1.2. PROGRAMA DA DISCIPLINA DE ATC.....	9
1.3. PERFIL DE COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER NA DISCIPLINA DE ATC .....	10
<b>CAPÍTULO 2 – A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO</b> .....	<b>12</b>
2.1. GERAÇÕES E PARADIGMAS DE AVALIAÇÃO.....	12
2.2. A AVALIAÇÃO FORMATIVA ALTERNATIVA – AVALIAÇÃO AUTÊNTICA .....	18
2.3. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA .....	22
<b>CAPÍTULO 3 – O USO DO PORTEFÓLIO NO PROCESSO DE ENSINO</b> .....	<b>28</b>
3.1. ORIGENS DO PORTEFÓLIO.....	29
3.2. TIPOLOGIAS DE PORTEFÓLIO .....	31
3.3. O PORTEFÓLIO COMO FERRAMENTA DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO.....	35
3.4. PORTEFÓLIO COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO ALTERNATIVA .....	37
3.5. PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM A CONSTRUÇÃO DO PORTEFÓLIO REFLEXIVO.....	38
3.6. O USO DO PORTEFÓLIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NOS ENSINOS BÁSICO, SECUNDÁRIO E SUPERIOR.....	40
<b>CAPÍTULO 4 – O USO DO PORTEFÓLIO NO ENSINO DA MÚSICA</b> .....	<b>43</b>
4.1. APRENDIZAGEM DA MÚSICA ATRAVÉS DO PORTEFÓLIO .....	43
4.2. O USO DE E-PORTEFÓLIO REFLEXIVO (E-PR) NA DISCIPLINA DE ATC .....	45
<b>PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO</b> .....	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO 1 – QUADRO E PROCESSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>48</b>

1.1. OBJETO DE ESTUDO E MOTIVAÇÃO QUE JUSTIFICAM A PRESENTE INVESTIGAÇÃO .....	48
1.2. PROBLEMÁTICA DE ESTUDO, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS .....	49
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>51</b>
2.1. ABORDAGEM E ESTRATÉGIA METODOLÓGICAS: RAZÕES DA OPÇÃO.....	51
2.2. CENÁRIO INVESTIGATIVO: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E PARTICIPANTES.....	54
2.3. TRABALHO DE CAMPO: PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	55
2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E PRODUÇÃO DE DADOS .....	57
2.4.1. <i>e-Portefólios Reflexivos</i> .....	57
2.4.2. <i>Inquérito por Questionário</i> .....	59
<b>CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>62</b>
3.1. TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	62
3.1.1. <i>Análise quantitativa do inquérito por questionário</i> .....	62
3.1.2. <i>Análise qualitativa da pergunta aberta do inquérito por questionário</i> .....	73
3.1.3. <i>Análise qualitativa das reflexões dos alunos no e-PR</i> .....	75
3.3. CRITÉRIOS DE VALIDADE E AFERIÇÃO DA QUALIDADE DO ESTUDO .....	80
<b>CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO.....</b>	<b>81</b>
4.1. RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	81
4.2. CONCLUSÃO GERAL .....	86
4.3. RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS ESTUDOS.....	89
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>99</b>
ANEXO 1 – PLANO DE ESTUDOS DO CURSO SECUNDÁRIO DE MÚSICA .....	99
ANEXO 2 – PLANO DE ESTUDOS DO CURSO SECUNDÁRIO DE CANTO.....	100
ANEXO 3 – PLANO DE ESTUDOS DOS CURSOS COMPLEMENTARES DE MÚSICA (REGIME INTEGRADO E ARTICULADO) .....	101
ANEXO 4 – PLANO DE ESTUDOS DO CURSO COMPLEMENTAR DE MÚSICA EM REGIME SUPLETIVO ..	103
ANEXO 5 – CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE ATC, NA AMVC.....	104
ANEXO 6 – COMPETÊNCIAS E EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM.....	107
ANEXO 7 – AUTORIZAÇÃO PARA ACESSO AO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO .....	108
ANEXO 8 – AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS .....	109
ANEXO 9 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO .....	110

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – TÉCNICA C-Q-A DE OGLE, (1986) .....	20
QUADRO 2 – 50 TAF PARA USAR NA SALA DE AULA (LOPES & SILVA, 2012, PP. 44-46) .....	24
QUADRO 3 – CALENDARIZAÇÃO DAS ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO .....	56
QUADRO 4 – EXEMPLO DE CATEGORIZAÇÃO DO ITEM 22 (Q22) DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO .....	74
QUADRO 5 – EXEMPLO DE CATEGORIZAÇÃO DAS REFLEXÕES DOS ALUNOS .....	76

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – (Q1) - O E-PR FOMENTA A CAPACIDADE DE PLANIFICAR O PRÓPRIO TRABALHO ....	62
GRÁFICO 2 – (Q2) - DESENVOLVE A CAPACIDADE DE ADQUIRIR E GERIR A INFORMAÇÃO.....	63
GRÁFICO 3 – (Q3) - AUMENTA A CAPACIDADE DE AVALIAR CRITICAMENTE SITUAÇÕES, ABORDAGENS, RESULTADOS E ALTERNATIVAS .....	63
GRÁFICO 4 – (Q4) - POTENCIA A AUTONOMIA, CONSEGUINDO QUE O ALUNO ASSUMA UM PAPEL MAIS ATIVO NA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM RELEVANTE.....	64
GRÁFICO 5 – (Q5) - FACILITA A INTERAÇÃO SOCIAL COM OUTRAS TURMAS .....	64
GRÁFICO 6 – (Q6) - AUMENTA A PROCURA ATIVA DE CONHECIMENTOS (NOVAS MATÉRIAS, PARTITURAS, COMPOSITORES E GRAVAÇÕES MUSICAIS).....	65
GRÁFICO 7 – (Q7) - DESENVOLVE CAPACIDADES DE TRABALHO EM GRUPO E MAIOR COLABORAÇÃO .....	66
GRÁFICO 8 – (Q8) - INTENSIFICA A PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS E A COMUNICAÇÃO ENTRE OS COLEGAS DA MESMA TURMA.....	66

GRÁFICO 9 – (Q9) - DESENVOLVE CAPACIDADES DE ANÁLISE, SELEÇÃO E AVALIAÇÃO DA INFORMAÇÃO .....	67
GRÁFICO 10 – (Q10) - PROMOVE A REFLEXÃO SOBRE O QUE SE FAZ, COMO SE FAZ E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	67
GRÁFICO 11 – (Q11) – PROMOVE O PENSAMENTO REFLEXIVO E CRÍTICO, ATITUDES COLABORATIVAS E CAPACIDADE DE AUTO E HETEROAVALIAÇÃO .....	68
GRÁFICO 12 – (Q12) - FOMENTA A MOTIVAÇÃO CONTÍNUA .....	68
GRÁFICO 13 – (Q13) - DESENVOLVE A APRENDIZAGEM INDEPENDENTE E MAIS FOCADA .....	69
GRÁFICO 14 – (Q14) - FOMENTA O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC).....	69
GRÁFICO 15 – (Q15) - POSSIBILITA UMA ANÁLISE E REFLEXÃO MAIS PROFUNDAS DOS PROBLEMAS ESTUDADOS .....	70
GRÁFICO 16 – (Q16) - MELHORA A INICIATIVA PESSOAL, A COMUNICAÇÃO E A SATISFAÇÃO PELO TRABALHO REALIZADO .....	70
GRÁFICO 17 – (Q17) - POTENCIA A CAPACIDADE DE DESENHO E GESTÃO DE NOVOS PROJETOS (POR EX.: COMPOSIÇÕES MUSICAIS LIVRES; PROSSEGUIR ESTUDOS NA ÁREA DA COMPOSIÇÃO) .....	71
GRÁFICO 18 – (Q18) - PROMOVE A CAPACIDADE DE TRABALHAR COM ALUNOS DE OUTRAS TURMAS.....	71
GRÁFICO 19 – (Q19) - MELHORA O AUTOCONCEITO E COMPROMISSO PESSOAIS.....	72
GRÁFICO 20 – (20) - POSSIBILITA UMA MELHOR ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHOS DESENVOLVIDOS (TRABALHOS DE ANÁLISE, TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO E COMPOSIÇÕES MUSICAIS LIVRES)..	72
GRÁFICO 21 – (Q21) - POSSIBILITA UMA MELHOR AUTOAVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM ATC .....	73

## **SIGLAS**

AA – Avaliação autêntica

AMVC – Academia de Música de Viana do Castelo

ATC – Análise e Técnicas de Composição

CCM – Curso Complementar de Música

CSC – Curso Secundário de Canto

CSM – Curso Secundário de Música

e-PR – e-Portefólio Reflexivo

TAF – Técnicas de Avaliação Formativa

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO

Não posso ensinar de forma clara a menos que reconheça a minha própria ignorância, a menos que identifique o que não sei, o que ainda não domínio. (Freire, 1996, p. 2).

A afirmação introdutória do autor dirige-se a todos aqueles que no início da sua prática docente devem reconhecer as suas próprias limitações e alentar a procura do conhecimento, de forma a adquirir competências fundamentais para o “o ofício do professor” do século XXI. Tal professor deve ser reflexivo, investigador, mediador, autodidata, dominar um repertório diversificado de estratégias de ensino, ser capaz de identificar os seus pontos fortes e fracos, intervir de forma a melhorar continuamente o seu desempenho profissional, bem como apostar no seu desenvolvimento pessoal e profissional, sendo capaz de “aprender a aprender” com os outros (Lima, *in* prefácio Moreira, 2010). Assim, a presente investigação procura combinar a prática e a teoria, para verificar se a estratégia do uso do e-portefólio reflexivo (e-PR), como ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação, melhora a qualidade das aprendizagens na disciplina de Análise e Técnicas de Composição (ATC). Com esta investigação pretende-se compreender até que ponto o e-PR permite uma avaliação formativa e formadora, mais autêntica e participativa, capaz de demonstrar o percurso e processo de desenvolvimento do aluno.

O estudo foi levado a cabo na Academia de Música de Viana do Castelo (AMVC) durante o ano letivo de 2013-2014, em duas turmas dos cursos secundários artísticos especializados de música, com um total de sete alunos: 11º ano (quatro alunos) e 12º ano (três alunos).

Em termos da estrutura organizativa deste trabalho investigativo, na **Parte I - Enquadramento Concetual e Teórico**, no primeiro capítulo, enquadraremos a disciplina de ATC no plano de estudo, e identificaremos as suas características específicas e os desafios da sua lecionação na contemporaneidade, o respetivo programa e o perfil de competências a desenvolver. No segundo capítulo, referente à evolução do conceito de avaliação, procuraremos realizar uma análise holística da mesma, com destaque para as gerações avançadas por Guba e Lincoln (1989) e os

onze paradigmas de avaliação de De Ketele (1993, 2001). Daremos ênfase à avaliação autêntica (Arends, 2008; Condemarin & Medina, 2000; Wiggins, 1989a; entre outros) e aos instrumentos de avaliação de caráter essencialmente formativo. No terceiro capítulo (central para este trabalho), será apresentado o e-PR, nomeadamente, as suas origens e tipologias, o portefólio como ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação, como estratégia de avaliação alternativa, os princípios que orientam a construção do portefólio reflexivo e seu uso na educação pré-escolar e nos ensinos básico, secundário e superior. No quarto capítulo faremos a revisão do estado da arte relativa à utilização dos portefólios na área da música.

Na **Parte II, Enquadramento Empírico**, desta investigação serão apresentados, nos capítulos 1 e 2, os fundamentos para os procedimentos metodológicos, os objetivos, a problemática do estudo, as questões de investigação e os instrumentos de recolha e produção de dados. Relativamente a este último aspeto daremos especial destaque ao questionário utilizado nesta investigação, que foi traduzido, adaptado e validado do questionário usado por Orvalho (2012) e Palomares Ruiz (2011) sobre “*Competências básicas desenvolvidas na construção do portefólio reflexivo e contributos deste instrumento para o desenvolvimento pessoal e profissional*”. Apresentaremos, no capítulo 3, os resultados decorrente das técnicas qualitativa e quantitativa de análise e interpretação dos dados. No capítulo 4 faremos a apresentação e discussão dos resultados, finalizando com uma reflexão sobre o contributo do conhecimento produzido nesta investigação, sua aplicabilidade e propostas para futuras investigações nesta área.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO

A sociedade e a escola portuguesa mudaram muito nos últimos trinta anos e esta última é profundamente diferente da escola que nos legou o Estado-Novo, a escola que ainda é o referente principal dos portugueses adultos. Os novos desafios sociais e a incerteza que povoa os dias que vivemos, e os que se avizinham, reclamam a reconstrução profunda do modelo de escola, muito para além, da ideia que nos ficou na quarta classe e muito para além das cosméticas curriculares que têm incidido ultimamente sobre os programas das disciplinas (Azevedo, 1999, p. 77).

É partindo da reflexão de Azevedo (1999) que iniciamos o presente trabalho de pesquisa. Enquanto docente e profissional do ensino da música, senti necessidade de reavaliar, reconceitualizar e refletir sobre a minha prática pedagógica, que está contextualizada em tempos de incerteza, de “políticas de incerteza” (Marris, 1991, 1996), de instabilidade e risco (Beck, 1992), numa sociedade que hoje se caracteriza como sendo “líquida” (Bauman, 2001/2009), “dos indivíduos” (Elias, 1987, 1991, 2004), inserida em “tempos hipermodernos” (Lipovetsky & Charles, 2004, 2013) que interferem em todas as esferas da vida humana, sem deixar impune as aprendizagens e os contextos escolares. Trabalhar e repensar a disciplina de ATC, apresentando novos recursos para a sua gestão, de forma mais autêntica e atendendo às idiossincrasias de cada aluno (sem reforçar o estatuto daqueles que se encontram em situações de maior vulnerabilidade), é pois, o ponto fulcral desta investigação. Em tempos de incerteza, a reflexão das práticas educativas é essencial, logo parece-nos premente aplicar em sala de aula uma ferramenta capaz de promover essa mesma reflexão nos alunos: o e-portefólio reflexivo (e-PR), objeto de estudo desta investigação.

De facto, assim como referenciado por Coimbra (2005), a educação deve preocupar-se com a aquisição de conhecimentos dos mais jovens, para que estes possam melhor lidar e gerir com a incerteza, sendo que esta apresenta aspetos, quer instrumentais – poder/competências – quer relacionais – no sentido de serem aceites em contextos de reciprocidade. Tal relaciona-se com o facto de o peso da incerteza social, política, educativa e até económica tender a recair sobre os menos equipados

ao nível dos recursos sociais, culturais ou económicos (Marris, 1991, 1996). Esta desigualdade na capacidade para gerir a incerteza, pode também ser alvo de atenção e trabalho, em ambiente de sala de aula, tornando-o mais recíproco e igualitário, ou seja, não reforçando a acomodação e formatação da prática docente às desigualdades sociais inerentes aos diferentes “capitais socioculturais familiares” (Azevedo & Fonseca, 2006, p. 188) dos contextos dos alunos. A questão da incerteza, na formação de músicos é fundamental, uma vez que os seus futuros percursos profissionais tendem a assumir a forma de “voos de borboleta” ou ziguezagueantes (Azevedo, 1999). Nas palavras de Mónica, M. F. (2014, p. 23),

Em 1974, perdemos uma oportunidade de ouro de reformar a escola. Seja como for, continuo a pensar que, se queremos uma escola pública decente, temos de lutar por uma sociedade mais justa. Mantendo-se tudo como está, as escolas dos pobres serão inevitavelmente guetos de onde é difícil sair e as dos ricos aquários onde os meninos só veem uma parte do mundo: a sua.

Efetivamente, “ninguém poderá negar que a mudança existe e faz parte das nossas vidas” (Amorim, 2013, p. 3). Não é tão evidente assim que ela seja progressiva e contínua, e que se verifique, da mesma forma para todas as dimensões da existência humana”. É sobre esta mudança referida nesta citação, agora aplicada à dimensão do ensino e aprendizagem e, mais concretamente, na disciplina de ATC, que procuraremos refletir na busca de mais e melhores aprendizagens para todos os alunos.

## **Capítulo 1 – O enquadramento da disciplina de Análise e Técnicas de Composição (ATC)**

As sucessivas mudanças legislativas verificadas no ensino artístico especializado são bem patentes nas sucessivas alterações dos planos de estudo dos cursos secundários de música. O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos, assim como o processo de desenvolvimento curricular. A Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto, cria os cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo. Estabelece ainda, o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação destes cursos. De acordo com esta Portaria (2012, p. 4398-19), “Adotando os pressupostos genéricos presentes na revisão da estrutura curricular do ensino secundário geral, pretende-se salvaguardar e valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada, na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada”.

Os planos de estudo dos cursos secundários artísticos especializados de música (que entraram em vigor no ano letivo de 2012-2013), criados ao abrigo da Portaria referida em epígrafe, com a Declaração de Retificação n.º 58/2012, de 12/10, alterada pela Portaria n.º 419-B/2012, de 20/12, abriram portas para uma maior diversidade de ofertas formativas de nível secundário de educação. Assim sendo, possibilitará a continuação dos estudos a nível superior. A frequência do Curso Secundário de Música (CSM) e do Curso Secundário de Canto (CSC) pode ser feita nos regimes integrado, articulado e, no caso do CSM, no regime supletivo.

Esta nova portaria revogou a legislação anterior, o Despacho n.º 65/SERE/90, 2ª Série, de 23 de outubro, relativamente ao Curso Complementar de Música (CCM), cuja frequência pode ser feita em regime integrado, articulado e supletivo, com as alterações introduzidas pelo Despacho n.º 19 592/2004, 2ª Série, de 17 de setembro e

ainda pelo Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho, no que respeita à componente de formação geral em regime integrado e regime articulado.

### **1.1. Caracterização da disciplina de ATC**

(...) parece-nos claro que a ideia de desenvolvimento profissional exige que teoria e prática se interliguem, suportando um exercício da docência mais bem fundamentado e em permanente (re)construção ao longo de toda a carreira. Quer isto dizer que a capacitação para o exercício da actividade profissional é um processo centrado na complexidade dos aspectos cognitivos, afectivos, e relacionais de cada professor, envolvendo múltiplas etapas, largamente influenciadas pelo contexto (Moreira, 2010, p. 25).

A partir do ano letivo 2012-2013, a disciplina de ATC faz parte da componente científica dos planos de estudos dos CSM e CSC, em regime articulado e supletivo (ver Anexos 1 e 2) com uma carga horária semanal de cento e trinta e cinco minutos (3 x 45min), distribuída pelos três anos do ciclo de formação. As escolas têm autonomia para organizarem os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente, desde que respeitem as cargas horárias semanais. Os alunos, da Academia de Viana do Castelo (AMVC), que frequentam este ano letivo (2013-2014), o 11º ano já seguem os novos planos de estudo. Quatro alunos desta turma estão inscritos na disciplina de ATC e são participantes deste estudo de caso.

Para os alunos que se encontram no presente ano letivo (2013-2014) a frequentar a turma do 12º ano dos CCM (em regime articulado e supletivo), na AMCV, a disciplina ATC faz parte da componente de formação específica, com uma carga horária semanal de três horas (2 + 1), distribuída, de igual forma, ao longo dos três anos do ciclo de formação (ver Anexos 3 e 4). Três alunos desta turma estão inscritos na disciplina de ATC e são participantes deste estudo de caso. A diferença entre a disciplina de ATC deste plano de estudos e a disciplina de ATC do novo plano de estudos reside na carga horária semanal: de três horas passou para três tempos letivos de quarenta e cinco minutos.

A disciplina de ATC enfrenta muitos desafios que implicam, por parte do docente, uma constante revisão dos métodos e estratégias de ensino e de avaliação, para que os alunos possam desenvolver competências nesta área de estudos, um significado coerente e de reconhecida pertinência, dando-lhe uma visão estruturada do que poderão ser os seus futuros percursos profissionais. Um dos imperativos desta disciplina prende-se com a responsabilidade do docente na construção e no desenvolvimento do currículo e elaboração dos próprios materiais pedagógicos de apoio. De facto, os materiais pedagógicos são, em geral, elaborados pelos docentes titulares, de acordo com as orientações programáticas do currículo nacional e das emanadas pela Direção Pedagógica e Departamental da escola. Estes são escolhidos tendo em conta os objetivos da disciplina, bem como o perfil de aprendizagem e as características de desenvolvimento sociocognitivo dos alunos da turma, podendo, por isso, variar de ano para ano de forma a responder à diferenciação pedagógica. Também os métodos de avaliação tendem a ser diversificados, procurando criar uma avaliação mais autêntica das aprendizagens. É, pois, importante referir que os testes estandardizados ou mesmo os de escolha múltipla que, tendencialmente, reproduzem nos alunos “mentes estandardizadas” (Sacks, 2001) face à aprendizagem, performance e composição musical na disciplina de ATC parecem-nos incapazes de avaliar e promover um pensamento crítico, reflexivo, mais estruturado e complexo ou mesmo competências orientadas para a resolução de problemas decorrentes dos desafios lançados pelo professor na disciplina. A este nível, Wiggins (1989a, p. 704) apresenta a seguinte imagem:

*To use a medical metaphor, our confusion over the uses of standardized tests is akin to mistaking pulse rate for the total effect of a healthful regimen. Standardized tests have no more effect on a student's intellectual health than taking a pulse has on a patient's physical health. If we want standardized tests to be authentic, to help student learn about themselves and about a subject method or field being tested, they must become more than merely indicators of one superficial symptom.*

É na linha destes pensamentos que o presente trabalho se fundamenta, para procurar encontrar novas formas alternativas, mais complexas e autênticas de avaliação, na disciplina de ATC, tal como defende Tomlinson (2008, p. 16):

uma diferenciação bem-sucedida será, geralmente, planeada de forma pró-ativa pelo professor com o objectivo de ser suficientemente sólida para abordar diferentes necessidades, em vez de

resultar numa abordagem única para todos e numa tentativa de ajustar os planos sempre que se tornar óbvio que as aulas não estão a resultar para alguns dos alunos para quem foram planeadas

De acordo com as orientações traçadas no programa criado pela, à época designada Divisão de Programas e Métodos da Direção-Geral do Ensino Secundário do Ministério da Educação, (homologados pelo Despacho do SEEBS de 23 de junho, de 1987 para o 10º ano; pelo Despacho do SERE de 29 de março de 1998, para o 11º ano e, pelo Despacho do SEEBS de 25 de outubro, de 1998 para o 12º ano), esta disciplina constitui-se, como uma dimensão fundamental no que diz respeito à formação nos cursos secundários artísticos especializados de música, pois pretende criar e expandir novos horizontes a todos os alunos, proporcionando-lhes o contacto e correlativo conhecimento dos diferentes estilos, géneros e formas musicais, bem como das diferentes épocas da história da música ocidental. Neste sentido, ATC estabelece uma ponte intencionada entre a prática e a teoria de forma a proporcionar uma formação musical de carácter mais complexo e sustentado. O contacto com obras de compositores que apresentam diferentes técnicas e princípios estéticos divergentes constitui o alicerce desta disciplina, sendo esta uma dimensão crítica na formação de intérpretes, compositores ou professores.

Neste programa datado de 1987, 1988a, 1988b, a disciplina de ATC encontra-se dividida em dois grandes domínios: o da Análise<sup>1</sup> (Musical) e o das Técnicas de Composição<sup>2</sup>. No primeiro (Análise), através da audição e abordagem analítica das obras, procura-se que o aluno compreenda e desenvolva capacidades de análise e de caracterização das obras que interpreta ou ouve. Neste sentido, é promovido o conhecimento e utilização da linguagem musical das diferentes épocas, de forma a desenvolver a capacidade de compreensão, interpretação e comunicação da mesma.

No segundo (Técnicas de Composição), o principal objetivo prende-se com a aplicação prática dos conteúdos abordados no domínio da análise (em articulação com as disciplinas de História da Música e de Formação Musical). Aliada à prática está, também, a criatividade e o gosto pela pesquisa, sendo fundamental orientar os alunos na descoberta das suas potencialidades e capacidades de composição. Com as

---

<sup>1</sup> Análise I (10º ano), Análise II (11º ano) e Análise III (12º ano).

<sup>2</sup> Aqui divididas em Introdução ao Contraponto (10º ano), Introdução à Harmonia (11º ano) e Introdução à Música do Século XX (12º ano).

Técnicas de Composição não se procura estabelecer apenas uma componente onde os alunos reproduzem maquinalmente os diferentes estilos e compositores, mas também, proporcionar uma aprendizagem ativa, autónoma, reflexiva e criativa dentro de um âmbito estilístico. Neste sentido, aulas que se centrem neste domínio funcionam, frequentemente, enquanto contexto (que pode ser perspectivado, metaforicamente, como um laboratório) de experiências promotoras de criatividade, através do contributo de todos (professor e alunos). Desta forma, procura-se despertar a curiosidade pela descoberta de novos horizontes musicais.

## **1.2. Programa da disciplina de ATC**

O programa da disciplina de ATC, da AMVC, aprovado em conselho pedagógico no ano letivo 2002-2003, foi organizado com base no programa definido pelo Ministério da Educação (1987, 1988a, 1988b). Os conteúdos programáticos do programa, na AMVC (ver Anexo 5) foram reduzidos tendo em conta as necessidades e possibilidades dos alunos e o tempo letivo real, quase sempre insuficiente para completar o programa oficial. Com esta seleção manteve-se a coerência cronológica dos conteúdos, estabelecendo um paralelismo com as disciplinas de História da Música e Formação Musical, em que o desenvolvimento curricular faz uma abordagem desde a Idade Média até à contemporaneidade. No 10º inicia-se com a abordagem ao modalismo da Idade Média e do Renascimento. A música dos períodos Barroco, Clássico é abordada no 11º ano. Os períodos Clássico (continuação) Romântico e as principais correntes do século XX são trabalhadas no 12º ano. Os conteúdos de cada período letivo serão organizados e geridos em torno de elementos específicos da linguagem musical, de um estilo ou época específica. Esta abordagem concebida deste modo possibilitará aos alunos uma relação mais imediata e abrangente com o natural e real processo evolutivo da história da música ocidental.

Em termos específicos, no 10º ano, e no que diz respeito à análise musical são trabalhados o canto gregoriano, a polifonia inicial (*Organa, Discantus e Conductus*), a monodia profana, a *Ars Nova* italiana e francesa e a música do Renascimento. Relativamente às técnicas de composição, são desenvolvidos exercícios de contraponto e de cânone a duas e três vozes.

No 11º ano, seguindo a mesma ordem das componentes das disciplinas, são desenvolvidas as características da música da época barroca e clássica, em específico, as características da música tonal e os diferentes géneros, formas e estilos da música (coral, prelúdio, fuga, forma binária, ternária e *rondó*, tema e variações). Por sua vez, no que respeita as técnicas de composição são realizados trabalhos de harmonização (a três e quatro vozes) através de material fornecido pelo professor, como o caso de: construção sobre um baixo cifrado, melodia ou baixo e variações sobre um tema.

Para o 12º ano está definido programaticamente a continuação do período clássico (forma sonata), o período Romântico (*lieder*, música para piano e outros géneros instrumentais) e a música do século XX (impressionismo, expressionismo<sup>3</sup>, neoclassicismo e nacionalismo). Os trabalhos de técnicas de composição passam pela harmonização de melodias fornecidas pelo docente e pela composição de pequenas peças, de acordo com parâmetros estabelecidos pelo professor ou aluno.

### **1.3. Perfil de competências a desenvolver na disciplina de ATC**

Esta disciplina requer uma clara definição de competências a desenvolver pelos alunos, por forma a promover as suas aprendizagens, bem como a sua evolução como músicos de formação integral. De acordo com os critérios de avaliação, aprovados em conselho pedagógico, no início do ano letivo de 2013-2014 as competências para a disciplina de ATC foram divididas em dois domínios: cognitivo, operatório e instrumental (competências específicas) e socioafetivo (competências transversais). O primeiro domínio tem um peso de 80% e o segundo domínio de 20%, na avaliação final de cada período letivo.

No domínio cognitivo, operatório e instrumental como competências específicas avalia-se: a aquisição e aplicação de um vocabulário científico apropriado ao nível harmónico, melódico, rítmico e formal (ex.: conceitos da linguagem modal, tonal, etc.); a compreensão e aplicação prática de técnicas de composição fundamentais (ex.: contraponto de espécies, harmonização a 4 vozes de melodias em estilo coral, etc.); o reconhecimento e compreensão da linguagem musical dos diferentes períodos estilísticos (ex.: Idade Média, Renascimento, Romântico, etc.); a compreensão e apreciação das obras que analisa, ouve ou interpreta; a identificação de

---

<sup>3</sup> Atonalismo livre, dodecafonismo e serialismo

formas e géneros musicais (ex.: forma binária, ternária, género sonata, etc.); o desenvolvimento da sensibilidade auditiva; o desenvolvimento da capacidade de apreciação crítica; a capacidade de apreensão, interpretação e comunicação dos conhecimentos adquiridos; a sistematização da informação; a visão integradora dos saberes (articulação dos conteúdos das disciplinas científicas com outras áreas do saber); a valorização do património musical nacional e internacional, bem como a valorização do gosto pela pesquisa e pela descoberta;

Relativamente ao domínio socioafetivo as competências transversais, encontram-se divididas em três grupos: trabalho, organização e atitudes. No que concerne ao trabalho salientamos: demonstração de sentido crítico e criatividade; demonstração de hábitos de trabalho e de estudo; participação com empenho nas atividades de sala de aula; manifestação de autonomia na realização das tarefas; realização dos trabalhos de casa. Na organização: apresentação do material necessário para a sala de aula e demonstração de responsabilidade e autonomia na organização do tempo e dos materiais de estudo e trabalho. Por último, ao nível das atitudes: assiduidade e pontualidade; empenho e esforço em melhorar a aprendizagem; disciplina e sentido de responsabilidade; respeito pelas regras estabelecidas em sala de aula; respeito e correção nas relações interpessoais; cooperação com os colegas em tarefas e projetos comuns e avaliação com isenção do seu desempenho e o dos outros.

Para consulta mais pormenorizada das competências e evidências de aprendizagem associadas a esta disciplina da AMVC, ver Anexo 6.

## Capítulo 2 – A evolução do conceito de avaliação

A avaliação surge como elo constituinte do ensino e aprendizagem. Entendida como um instrumento científico de suporte e apoio à aprendizagem, assume um papel importante na mudança do comportamento do aluno (Equipa Internacional de Países Participantes do Programa Petra II, 1995). Numa lógica menos individual, ela assume também um papel importante no desenvolvimento organizacional. E aqui, os autores colocam uma questão pertinente na linha da avaliação: “Será que a minha organização estimula o meu desenvolvimento pessoal, ou, pelo contrário, obstrui este processo?”. Arends (2008) coloca a possibilidade, de a origem da polémica em torno da questão da avaliação ter surgido, aquando da realização da primeira situação de avaliação e consequente atribuição da classificação. Nas palavras do autor “cada vez mais professores querem que os seus alunos demonstrem a utilização de competências importantes” (Arends, 2008, p. 235).

Direcionado ao professor, Roldão (2009) refere como a avaliação, em determinados momentos, pode influenciar o sentido das práticas pedagógicas, em função do *feedback* dos alunos. São estes momentos de avaliação que possibilitam flexibilizar e reequacionar determinadas atividades que o professor tinha previsto. Ao dotá-las com um novo formato, permite a sua realização de forma mais adequada e ajustada aos alunos que, anteriormente, demonstraram ineficácia na sua execução. Esta oportunidade de revisão, decorrente de um momento de avaliação a que o professor se permitiu, não tem em vista afastá-lo dos seus objetivos iniciais, mas sim uma atualização e modificação de estratégias e metodologias. Uma outra questão essencial, prende-se com o espaço que o professor detém para diferenciar as práticas em função dos alunos. De facto, para a autora, este momento de avaliação possibilita, ao professor, uma análise para identificar que os restantes alunos, a quem não surgiram sentimentos de inadequação às atividades propostas, possam prosseguir-las tal como inicialmente desenhado.

### 2.1. Gerações e paradigmas de avaliação

*Recent decades have been productive in the conceptualization of educational evaluation, trying to clarify*

A distinção de quatro tipos diferentes de gerações de avaliação, segundo Guba e Lincoln (1989, *cit. in* Fernandes, 2005), sustenta-se nos seus significados que não podem ser perspectivados de forma descontextualizada histórica e socialmente, dos objetivos a que se propunham, bem como das próprias abordagens filosóficas daqueles que estavam relacionados com o *design* destas avaliações. Desta forma, é natural que as avaliações e mais concretamente as suas conceções, se tornem progressivamente mais complexas e sofisticadas.

A primeira geração (de 1900 a 1930), designada “Avaliação como medida” deriva da crescente importância dos estudos sociais e humanos (nomeadamente no que diz respeito à quantificação das aprendizagens ou das aptidões e inteligências dos alunos), bem como da gestão científica do mundo económico. Estamos, a este nível, a referir-nos à adoção das conceções essenciais do *Taylorismo*. É uma geração cuja inspiração, segundo Fernandes (2005), advém dos testes que visavam medir quer aptidões quer a inteligência, dando origem ao conhecido coeficiente de inteligência. A avaliação era tratada como uma questão técnica, na qual as aprendizagens dos alunos eram medidas rigorosamente através de testes bem construídos e estruturados (testes standardizados). Deste modo, era realizada em função da classificação, seleção e certificação, onde apenas os produtos /conhecimentos adquiridos eram fonte de avaliação. Era, portanto, descontextualizada e não recorria à participação dos alunos, sendo os resultados comparados entre si, com a preocupação da quantificação ao serviço da objetividade e neutralidade do avaliador (Fernandes, 2005).

A segunda geração (de 1930 a 1945) designada “Avaliação como descrição”, teve a intenção de ultrapassar algumas das lacunas da primeira geração, como por exemplo, a limitação associada ao facto de os conhecimentos dos alunos serem entendidos como os únicos alvos passíveis da avaliação, sem considerar outros intervenientes que devem ser envolvidos neste sistema. Sendo assim, nesta segunda geração, a avaliação é perspectivada numa lógica em que a medida deixa de ser parte integral da mesma, funcionando como um dos meios ao seu serviço. Aliás, a medida já não é significado de avaliação. Para os avaliadores que aqui se enquadram, é fundamental a descrição de matrizes de pontos fortes e fracos, face a objetivos

educacionais elencados previamente. Podemos aqui refletir sobre o facto de estarmos ao nível da chamada avaliação educacional, que designa o processo de avaliação da concretização ou não dos objetivos definidos, cujo pai é referenciado por Fernandes (2005) como sendo Ralph Tyler, que acaba por deter um papel de relevo no desenvolvimento desta geração. Ou seja, o autor identificou a necessidade dos objetivos serem devidamente formulados, para que, de forma mais clara, fosse possível identificar o que estava a ser alvo de avaliação (Fernandes, 2005).

Na terceira geração (de 1958 a 1972), designada como a geração “da formulação de juízos ou julgamentos”, os fatores que a influenciaram partem, uma vez mais, da necessidade de melhorar os pontos fracos da anterior. Assim, desenvolveram-se iniciativas no sentido de permitir que as avaliações fossem capazes de realizar julgamentos ou juízos de valor no que diz respeito aos objetos de avaliação. Daí que aos avaliadores fosse atribuído, segundo Fernandes (2005), o papel de juízes, para além das suas funções técnicas e descritivas típicas das gerações precedentes. Surge, nesta geração, pelo alargamento dos horizontes da própria avaliação, a diferenciação entre avaliação sumativa e formativa. A avaliação sumativa está fortemente ligada à certificação e seleção, enquanto a formativa está relacionada com o próprio desenvolvimento dos alunos, à regulação dos processos de ensino-aprendizagem e à melhoria dos níveis das aprendizagens (Scriven, 1967 *cit. in* Fernandes, 2005). Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1993) referem a avaliação sumativa como um balanço das aprendizagens do aluno, sobre o seu desenvolvimento, competências, capacidades e atitudes, sendo que esta avaliação possibilita a decisão sobre a classificação final, certificação e progressão do aluno. Trata-se, invariavelmente, de uma avaliação periódica. Por sua vez, a avaliação formativa implica um acompanhamento constante da qualidade das aprendizagens de cada aluno, de forma a orientar a ação do docente, permitindo-lhe tomar opções que possam ir ao encontro das necessidades e capacidades dos alunos. Para além disso, permite que os alunos obtenham elementos passíveis de correção, reforço e incentivo das aprendizagens, aumentando a sua eficácia, tornando-os parte ativa no processo. Esta avaliação envolve os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes. Os contextos de ensino e aprendizagem são tidos em consideração, assim como se verifica a clara definição de critérios de forma a ser possível perceber o peso de determinado objeto de avaliação. Importa também referir que é neste momento que se

atribui especial destaque à importância da recolha de informação não limitada aos resultados obtidos pelos alunos aquando da realização dos seus testes (Fernandes, 2005).

Finalmente, na quarta geração (1989 até aos nossos dias) “Avaliação como negociação e construção”, encontramos enquanto fatores influenciadores a quebra epistemológica com as gerações antecedentes, com vista à sua superação. De acordo com Guba e Lincoln (1989, *cit. in* Fernandes, 2005) ainda que se assumam limitações e dificuldades que possam surgir, admite-se uma posterior revisão aos seus pressupostos e métodos, assumindo até que possa ser posta de parte com o desenrolar do tempo. Falamos de uma avaliação realizada através de um processo de negociação e interação com todos os intervenientes, na qual o professor deve usar uma grande variedade e amplitude de instrumentos, técnicas e estratégias. Nesta geração, a avaliação formativa apresenta-se como modalidade principal, no sentido de melhorar e regularizar as aprendizagens. Para além disso, o *feedback*, frequências e distribuições são elementos indispensáveis para a sua integração no processo de ensino e aprendizagem. São utilizadas, preferencialmente, práticas qualitativas, sem ofuscar, por completo, as de natureza quantitativa. Está, pois, mais ao serviço do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, do que propriamente em julgá-los ou classificá-los numa escala pré-definida. Verifica-se, ainda, uma integração dos contextos, bem como o envolvimento dos participantes, existindo uma vertente de negociação. Assim, é valorizada a construção social do conhecimento, bem como todos os processos socioculturais e cognitivos presentes numa sala de aula (Fernandes, 2005). Nas palavras de Darwin (2012, p. 738)

*It also suggests evaluation is essentially sociocultural in its design and intent, meaning it encounters the environments of social meaning, of power and of mediation, and is shaped as well as shaping by the context in which it developed. Finally, it asserts contemporary evaluation needs to embody a bias for negotiated action, which engages participants seamlessly in evaluation and responsiveness, defining paths forward and similarly identifying tensions, conflicts and impediments to such progress.*

Em conclusão, a quarta geração, baseia-se em proposições ou assunções básicas típicas do paradigma construtivista. De acordo com este paradigma, há três pressupostos fundamentais do ponto de vista ontológico, epistemológico e metodológico, tal como referido por Guba e Lincoln (2001, p.1):

*The basic ontological assumption of constructivism is relativism, that is, that human (semiotic) sense-making that organizes experience so as to render it into apparently comprehensible, understandable, and explainable form, is an act of construal and is independent of any foundational reality. Under relativism there can be no “objective” truth. This observation should not be taken as an “anything goes” position;(…).*

*The basic epistemological assumption of constructivism is transactional subjectivism, that is, that assertions about “reality” and “truth” depend solely on the meaning sets (information) and degree of sophistication available to the individuals and audiences engaged in forming those assertions.*

*The basic methodological assumption of constructivism is hermeneutic-dialecticism, that is, a process by which constructions entertained by the several involved individuals and groups (stakeholders) are first uncovered and plumbed for meaning and then confronted, compared, and contrasted in encounter situations. The first of these processes is the hermeneutic; the second is the dialectic. See sections on “discovery” and “assimilation” below. Note that this methodological assumption is silent on the subject of methods and, in particular, on the subject of “quantitative” vs. “qualitative” methods. Both types of methods may be and often are appropriate in all forms of evaluative inquiries.*

A importância de abordarmos as quatro gerações reside na possibilidade de encetar uma reflexão acerca da evolução do conceito de avaliação e da importância no processo de ensino aprendizagem que ela representa nos dias de hoje. Para além disso, permite-nos ainda pensar no papel das escolas já que os seus agentes educativos interferem no processo de avaliação (avaliação contextualizada socialmente) e, de facto, “se não pensarmos a escola de hoje, é a escola de ontem que pensa por nós” (Azevedo, 1999, p. 75).

Ainda no que diz respeito à avaliação, De Ketele (1993) propôs dez paradigmas de avaliação fundamentais para a revisão da bibliografia feita para este trabalho. O primeiro paradigma – “*Le paradigme de l'intuition pragmatique*” – constitui a base da maioria das práticas de avaliação, assentando numa lógica intuitiva, pragmática e fortemente determinada pelas exigências do contexto. Por sua vez, “*Le paradigme docimologique*” (segundo paradigma), procura fiabilidade e fidelidade no que concerne às avaliações. Tal como refere o autor (De Ketele, 1993, p. 62),

*Ce mouvement trouve son origine dans une double contestation: la mesure dans le champ de l'éducation ne peut se résoudre par les seuls modèles psychométriques; le concept de fidélité est trop exclusivement pensé en termes de différenciation des personnes.*

“*Le paradigme sociologique*” (terceiro paradigma) insere-se na obra de sociólogos, cujo trabalho demonstra interesse sobre o papel da escola nos mecanismos de reprodução social. Para este paradigma “*Dans ce processus de reproduction sociale, l'évaluation joue un rôle important*” (De Ketele, 1993, p. 62). Já no “*Paradigme de l'évaluation centrée sur les objectives*” (quarto paradigma), tal como o nome indica, trata-se de uma avaliação, essencialmente, centrada nos objetivos, sendo que esta consiste, unicamente, na confrontação entre a *performance* e os objetivos fixados pelos responsáveis pelos programas. Quanto ao “*Paradigme de l'évaluation formative dans un enseignement différencié*” (quinto paradigma), este remete-nos para a já referenciada (na terceira geração de avaliação) distinção entre avaliação formativa e sumativa, proposta por Scriven em 1967. “*Le paradigme de l'évaluation au service de la décision*” (sexto paradigma), associa-se ao modelo de Stufflebeam, um dos mais conhecidos mundialmente, não estando centrado nos objetivos, mas sim na decisão em situação, ou seja, o objetivo da avaliação não é provar, mas sim melhorar, tomando decisões adequadas. Um dos grandes méritos deste modelo prende-se com a sua globalidade. No entanto, esta é também uma das suas principais limitações, na medida em que o modelo está pensado em termos da avaliação global das formações e não ao nível dos agentes em formação. O sétimo paradigma, “*Le paradigme de l'évaluation centrée sur le consommateur selon Scriven (1967, 1983)*”, partindo do legado deste autor (Scriven) vai mais além quando nos diz “*On comprend aussi que, pour des raisons d'objectivité, Scriven défend l'idée d'un évaluateur externe pour l'évaluation sommative ou certificative*” (De Ketele, 1993, p. 72). “*Le paradigme de l'évaluation centrée sur le client ou paradigme de l'évaluation répondante selon Stake (1967, 1975, 1976)*” (oitavo paradigma), parte, essencialmente, do contributo de Stake, não deixando de ser curioso o seu percurso profissional, pois está interligado com o desenvolvimento deste paradigma. De facto, enquanto professor de matemática apresenta uma tese de Doutoramento sobre Psicometria, tendo-se tornado cada vez mais cético face à teoria clássica de medida para resolver as questões de avaliação em contexto escolar, bem como questionou a qualidade psicométrica dos testes, em geral, para comparar diferentes estratégias de

formação. Deste modo, Stake procurou desenvolver um modelo de avaliação dos currículos que contemplassem as contribuições positivas dos autores Tyler, Stufflebeam e Scriven, mas tentando ultrapassar os limites que encontrou nos mesmos. “*Le paradigme économique*” (nono paradigma), foi lançado pelo Presidente Nixon e sua administração. Para melhor percebermos as preocupações deste paradigma, parece-nos importante destacar as seguintes palavras De Ketele (1993, p. 74):

*Au centre des préoccupations du paradigme économique se trouvent le constat de la variabilité “acquisitions des élèves” et le désir d'identifier les déterminants de cette variance, principalement les effets liés au maître, à la classe et à l'école, une fois éliminés les effets liés aux caractéristiques individuelles, surtout celles relevant du niveau socio-économique*

“*Le paradigme de l'évaluation comme processus de régulation*” (décimo paradigma), perspectiva-se como um processo de regulamentação, sendo desenvolvido por um conjunto de investigadores e constitui-se como um paradigma unificador, para que as diferentes escolas possam manter a sua identidade. Posteriormente, De Ketele (2001) acrescentou um décimo primeiro paradigma denominado como “avaliação-regulação centrada na acção situada”, mais englobante. Isto é, partindo do (décimo) paradigma da avaliação como processo de regulação, desenvolve-o ao acrescentar uma nova dimensão: a dos atores e dos contextos de acção (Figari, 2007, p. 243 *cit. in* Castilho, 2008)

Tendo o autor desenvolvido estes paradigmas sobre a avaliação, chama-nos à atenção para não fazermos uma leitura precipitada que poderá levar a generalizações abusivas, não sendo esse o seu objetivo (De Ketele, 1993).

## **2.2. A avaliação formativa alternativa – avaliação autêntica**

*Educational researchers have found that students involved in authentic learning are motivated to persevere despite initial disorientation or frustration, as long as the exercise simulates what really counts—the social structure and culture that gives the discipline its meaning and relevance.<sup>8</sup> The learning event essentially encourages students to compare their personal interests with those of a working disciplinary community: ‘Can I see myself becoming a member of this culture? What would motivate me? What*

*would concern me? How would I work with the people around me? How would I make a difference?* (Lombardi, 2007, p. 4).

A avaliação alternativa é estruturada de acordo com fundamentos provenientes de paradigmas como o cognitivismo, o construtivismo, a psicologia de âmbito social, bem como de concepções socioculturais/cognitivas (Fernandes, 2005; Gipps, 1994). Falamos de uma avaliação que é, fundamentalmente, formativa quer ao nível dos conteúdos quer ao nível da própria forma, em que cada aluno é acompanhado de forma personalizada (Fernandes, 2005). É este conceito de avaliação que será utilizado na presente investigação, dentro do paradigma construtivista que “considera que os alunos *constroem* o seu próprio entendimento e conhecimento do mundo, *experimentando* e *reflectindo* sobre [as suas] experiências” (Orvalho, 2010, pp. 2-3). Esta investigadora considera que:

O novo conhecimento tem que se conciliar com o conhecimento e experiências anteriores, através do processamento da nova informação e o alargamento do conhecimento prévio, nuclear, à custa da zona de desenvolvimento próximo (ZDP) (Vygotsky), quer através da equilibração (Piaget), da reconceptualização da estrutura cognitiva, quando haja conceitos errados ou alargamento da estrutura cognitiva anterior (Ausubel), num processo que poderemos considerar uma *espiral*.

Assim, procura-se promover uma avaliação mais humanista, que tenha em consideração os contextos específicos e únicos de cada aluno e dos professores. Paralelamente, é dada importância à regulação e correlativo fomento da aprendizagem, no sentido da sua melhoria. Trata-se de uma avaliação mais transparente, pois também é mais participada, integrando-se nos processos de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2005). Para o autor, esta avaliação, que se constitui como uma construção de cariz eminentemente social, lança exigências aos professores<sup>4</sup> e, também aos alunos<sup>5</sup>.

Da revisão bibliográfica foi possível fazer o levantamento de diferentes expressões como serão o caso de avaliação autêntica (AA), avaliação contextualizada,

---

<sup>4</sup> São disso exemplo: organização de tudo o que forma o processo de ensino, diferenciação de estratégias, ajuste sistemático do ensino de acordo com as necessidades, utilização de tarefas que sejam adequadas aos alunos.

<sup>5</sup> Como serão exemplo: participação ativa na avaliação e na aprendizagem, análise dos seus próprios trabalhos via autoavaliação ou recorrendo às suas capacidades de metacognição e ser capaz de partilhar trabalhos, sucessos, limitações com professores e pares.

avaliação formadora, avaliação reguladora, regulação controlada dos processos de aprendizagem e avaliação educativa. No entanto, e como enfatizado por Fernandes (2005), aparte de algumas especificidades destas designações, cada uma delas representa uma avaliação que se quer mais centrada e orientada para a promoção da aprendizagem. No seu conjunto, todas elas permitem que os alunos possam desenvolver um papel pertinente, tratando-se de uma avaliação em contexto e que não está desenraizada do ensino e da aprendizagem.

O conceito de AA deriva da avaliação formativa desenvolvida e descrita por Scriven, em 1967, por contraste à avaliação sumativa, pois amplia a avaliação formativa e liberta-a da sua dimensão temporal. De acordo com Perrenoud (1998), nos anos 60, enraizou-se a ideia de que a maior parte dos alunos aprenderia se a escola tivesse em consideração os seus ritmos idiossincráticos, assim como as modalidades específicas de aprendizagem de cada um. A avaliação formativa, perspectivada como pedagogia diferenciada, contribui, neste sentido, para uma forma de regular o processo de aprendizagem. Permite, segundo o autor, fornecer *feedback* ao professor relativamente às suas práticas educativas, traduzindo-se na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Desta forma, a AA constitui um ponto de viragem na concetualização ao nível da avaliação de diversas formas: ao centrar-se no aluno real, ao atender às suas diferenças e aos seus contextos individuais e de origem (de natureza única), bem como ao enfrentar os momentos de aprendizagem significativos e complexos. A AA foca, também, o trabalho pedagógico do professor na aprendizagem dos seus alunos, exigindo a criação de técnicas e pedagogias diferenciadas e alternativas, de acordo com os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos da turma. A concretização desta avaliação poderá ser realizada através da técnica C-Q-A (Ogle, 1986):

**Quadro 1 - Técnica C-Q-A de Ogle, (1986)**

C - O que conheço do tema?	Q - O que quero aprender?	A - O que já aprendi?
Identifica o <b>ponto de partida</b> .	Determina o <b>objectivo</b> .	Toma consciência do <b>processo</b> . Metacognição.
Será uma avaliação diferenciada.	Será uma avaliação participativa.	Será uma avaliação reflexiva.

No que diz respeito à AA, Arends (2008) reforça a importância da aplicação de capacidades, aptidões, competências e comportamentos em contexto real proporcionadora de uma recolha mais íntegra do que os alunos compreendem acerca da forma como podem mobilizar os seus conhecimentos. O autor refere a importância da apresentação de trabalhos em exposições (como as exposições de arte), recitais, debates, demonstração de competências através de portefólio ou trabalhos que possam ser apresentados a colegas e familiares. Ou seja, na AA os critérios e padrões de trabalhos são claros e dados a conhecer com antecedência.

Condemarin e Medina (2000) procuram enfatizar como a AA pode melhorar a qualidade das aprendizagens, constituindo parte integrante do ensino. Para estes autores, a AA permite uma avaliação de competências em contextos significativos, partindo de situações reais e problemáticas. Possibilita, de igual modo, a distinção entre avaliação e qualificação, assim como recorre ao erro para gerar aprendizagem. Para além disso, verifica-se um enfoque nas qualidades dos alunos, bem como cria um processo colaborativo e multidimensional. As bases teóricas que sustentam a AA passam pela avaliação formativa, como referido anteriormente, objetivando, desta forma, uma aprendizagem diferenciada e atendendo às características de cada aluno. Implica a inclusão de destrezas e de modelos holísticos, com vista a assegurar uma certa *performance* de aprendizagem entre os alunos. Importa também salientar, a este nível, as perspetivas ecológica e sociocognitiva que chamam a nossa atenção para a importância da ligação entre a aprendizagem e os processos cognitivos, não desconsiderando os processos sociais que estão aqui implicados. Outra base teórica, na qual os autores se sustentam, é a chamada teoria do esquema que nos diz que os conhecimentos são estruturados de acordo com esquemas cognitivos. Ou seja, uma aprendizagem acontece, quando nova informação é integrada num esquema cognitivo anteriormente desenvolvido. O construtivismo é outra das bases teóricas que, para os autores, sustentam a AA, uma vez que a própria aprendizagem assenta num processo de construção constante. No que diz respeito ao construtivismo, temos de ter atenção que os alunos desenvolvem um significado ou uma representação da aprendizagem, sendo este um aspeto fulcral desta teoria. No processo de ensino e aprendizagem, salientamos a prática pedagógica reflexiva numa dialética que remete para o facto de os professores melhorarem a forma como ensinam se desenvolverem um diálogo

constante com a *praxis*. Ou seja, verifica-se aqui a necessidade de refletir sobre a prática pedagógica, de forma a melhor compreendê-la e desenvolvê-la.

Também Wiggins (1989a), caracteriza a AA dando o exemplo de que esta reproduz, de certa forma, os desafios e exigências colocados, habitualmente, aos escritores, *designers*, cientistas ou historiadores. Tal remete para a realização de ensaios, investigação individual ou em grupo, portefólios, entre outros. A avaliação será ainda mais autêntica se permitir o diálogo entre alunos e professores, nomeadamente quando o aluno pede para que determinada questão seja esclarecida, sendo-lhe também permitida a justificação das suas respostas. Segundo o autor, a AA implica desafios complexos do ponto de vista intelectual, não podendo ser fragmentada ao nível das tarefas. Trata-se, portanto, de uma avaliação contextualizada.

### **2.3. Instrumentos de avaliação formativa**

*Current conceptions of the evaluation of educational instruments (e.g. new curricula, programed texts, inductive methods, individual teachers) are still inadequate both philosophically and practically. (...) Intellectual progress is possible only because newcomers can stand on the shoulders of giants. This feat is often confused with treading on their toes, particularly, but not only by the newcomer (Scriven, 1966, p. 1).*

Fernandes (2005), considera que é possível utilizar-se uma grande variedade de instrumentos de avaliação, bem como de estratégias e técnicas, no âmbito da avaliação formativa. De facto, os instrumentos utilizados, em função deste tipo de avaliação, espelham a conceção de escola e a sua cultura, sendo importante que os alunos se enquadrem na mesma (Bicacro, 2012). No entanto, o mais importante reside na capacidade de diversificar os instrumentos, com o objetivo último de aperfeiçoar as aprendizagens de cada aluno (Fernandes, 2005). Para Pinto e Santos (2006), tendo em consideração as características dos agentes envolvidos e dos seus ambientes educativos, neste tipo de avaliação, o desafio reside na escolha dos instrumentos entre as várias possibilidades existentes, como o caso dos relatórios escritos, teste em duas fases e o portefólio. Villas Boas (2001, p. 186), refere que “a avaliação formativa é a

que usa todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar a sua aprendizagem”.

Na mesma linha de pensamento Lopes e Silva (2012) afirmam que a avaliação formativa aplicada na prática, ao longo das diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem, bem como de uma forma contínua, implica que se recorra a diversas técnicas de avaliação formativa (TAF), de forma a aproveitar as suas potencialidades, em prol da aprendizagem dos alunos. Assim, é importante conhecer as potencialidades das diferentes TAF, pois tal irá permitir adequar melhor cada uma delas à fase do ensino (em que serão aplicadas), mas também aos objetivos a que nos propomos atingir. Por outro lado, permite ainda saber como utilizar os dados decorrentes das TAF, pelos alunos e professores, com vista à melhoria das aprendizagens (Lopes & Silva, 2012).

Mesmo com uma seleção, planificação e implementação cuidadosas, as TAF só terão uma dimensão formativa se a informação (resultados) que possibilitam, for usada para orientar o ensino e aprendizagem, ou seja, as TAF descritas neste livro só terão efeitos na aprendizagem dos alunos, se os professores usarem os dados obtidos para agirem na sala de aula. Há um “tesouro” de dados que pode ser explorado todos os dias nas aulas e que surge das interações entre os alunos, da observação das suas ações e da análise das suas respostas às questões que lhes são colocadas. O desafio consiste não só na recolha sistemáticas desses dados, mas também compreender o que fazer com eles (Lopes & Silva, 2012, p. 47).

No Quadro 2, descrevem-se as cinquenta técnicas de avaliação formativa (50 TAF) apresentadas pelos dois autores, em função dos objetivos e da fase do processo em que podem ser utilizadas na sala de aula.

Quadro 2 – 50 TAF para usar na sala de aula (Lopes & Silva, 2012, pp. 44-46)

Técnicas de avaliação formativa para usar na sala de aula	Momento de utilização			Induzir e identificar conceções alternativas e/ou conhecimentos prévios	Envolver e motivar o aluno	Ativar o conhecimento e promover a metacognição	Proporcionar estímulos para uma investigação científica	Iniciar um inquérito científico e a exploração de ideias	Desenvolvimento e transferência de conceitos formais	Melhorar o questionamento e as respostas	Verificar a compreensão	Fazer revisões	Dar <i>feedback</i>	Autoavaliação e avaliação de pares	Reflexão
	Antes da aula/lição	Durante a aula/lição	No final da aula/lição												
1. Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída	+	+	+	+		+			+		+			+	+
2. Minitestes construtivos (formativos)			+								+	+	+		+
3. Cantos	+	+		+	+	+	+				+	+	+		+
4. Galeria / Parede de <i>graffiti</i>	+	+		+	+	+					+			+	+
5. Caça ao intruso	+	+		+	+	+	+	+	+						+
6. Cartões coloridos ( <i>Post-its</i> )	+	+	+	+	+	+			+		+		+	+	+
7. Boletins de voto	+	+	+	+	+						+		+	+	+
8. Dedos para cima	+	+	+	+	+	+					+			+	
9. Filas ordenadas	+	+		+	+	+	+	+	+			+	+		+
10. Organizadores gráficos	+	+	+	+	+	+					+	+		+	+
11. Eu costumava pensar... Mas agora eu sei	+	+	+			+					+	+	+	+	+
12. Questionamento / Fazer perguntas na sala	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
13. Pensar – Formar Pares – Partilhar	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
14. Em poucas palavras ou O mais resumidamente possível		+	+	+	+	+					+		+		+
15. Pingue-pongue ou Lançar a bola		+	+		+	+			+	+	+	+	+		
16. Fazer questões e misturar respostas		+	+							+	+	+	+		+
17. Tirar do saco		+	+	+						+	+	+	+		
18. O ponto enlameado ou Pedra no caminho			+			+					+		+	+	+
19. Duas estrelas e um desejo			+		+	+	+						+	+	

20. Do punho a cinco dedos			+			+					+	+	+	+	
21. Diário de bordo do aluno			+		+	+							+	+	+
22. Grelhas de avaliação			+								+		+	+	+
23. Enunciados C & D	+	+	+	+	+	+	+	+			+	+			
24. Desenhos anotados do aluno	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+		+		
25. Notas em cadeia – O acordeão / harmónica	+	+	+			+			+		+	+	+		
26. Dia da limpeza – Lavandaria ou barrela			+	+							+	+	+	+	
27. Verificação para-brisas			+			+					+		+	+	+
28. Cartões semáforo		+	+		+	+			+		+	+	+	+	
29. Copos coloridos			+		+								+	+	
30. Etiquetas autocolantes coloridas		+	+										+	+	+
31. Círculo de acordo / desacordo		+	+	+	+	+	+								
32. Pausa de três minutos		+			+	+								+	+
33. 3-2-1			+			+							+	+	+
34. Trocar perguntas			+		+	+	+		+	+			+	+	
35. O ponto mais importante (PMI)			+	+	+				+				+		
36. Variações K-W-I	+		+	+	+	+		+						+	+
37. Polegar para cima – Para o lado – Para baixo		+	+	+	+							+	+	+	
38. Primeira palavra – Última pergunta	+		+	+	+				+						+
39. Questionamento recíproco guiado pelos pares		+	+			+	+		+	+	+	+	+	+	
40. Pensar em voz alta na rodinha ou Painel de discussão em aquário	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+		+
41. Correções colaborativas com sugestões (CCS)			+			+		+					+	+	
42. Cabeças numeradas juntas	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+
43. Questionar o facto			+			+	+		+	+					
44. Preenchimento de lacunas num texto – Técnica Cloze	+			+	+						+				
45. O portefólio de aprendizagem			+	+				+					+		+
46. Já podem mostrar			+	+	+	+	+	+	+			+	+	+	
47. Observação direta		+									+		+		
48. A reunião individual			+	+	+	+	+				+	+	+	+	+
49. Olhar para trás			+		+	+					+				+
50. Venham cinco			+		+	+							+		+

A chave deste tipo de avaliação passa pela interpretação dos dados recolhidos, que são disponibilizados pelas TAF e sua utilização para informar o processo de ensino e aprendizagem. Paralelamente, as TAF implicam o *feedback* (o mais imediato possível) aos alunos, após a realização da avaliação.

Focando-nos na avaliação formativa na área da música, podemos elencar seis princípios desenvolvidos por Hale e Green (2009): (i) começar com o final em mente, no sentido em que o resultado final produz uma imagem clara do que se quer atingir de todo o processo; (ii) realizar uma avaliação diagnóstica, procurando saber os conhecimentos que os alunos já possuem; (iii) monitorizar os progressos dos alunos durante a aprendizagem, fornecendo-lhes *feedback*; (iv) promover a autoavaliação dos alunos, ao longo do processo; (v) utilizar rubricas ou guias de outro tipo que descrevam diferentes níveis de desempenho; (vi) avaliar-se enquanto docente. Robinson (1995, p. 31) ao valorizar o “*product/performance portfólio*” como um instrumento passível de representar o progresso dos alunos ao longo do tempo, valoriza este instrumento como método de avaliação formativa alternativa.

Das diferentes TAF elencadas no Quadro 2, aquelas que melhor se adequam à avaliação na disciplina de ATC são: minitestes construtivos (formativos); eu costumava pensar... mas agora eu sei; questionamento/fazer perguntas na aula; pensar – formar pares – partilhar; em poucas palavras ou o mais resumidamente possível; fazer questões e misturar repostas; grelhas de avaliação; questionamento recíproco guiado pelos pares; correções colaborativas com sugestões (CCS); questionar o facto; observação direta; reunião individual e o portefólio de aprendizagem. No próximo capítulo será dado destaque ao portefólio reflexivo em suporte digital: o e-portefólio reflexivo (e-PR). É no paradigma da avaliação formativa alternativa, mais participativa e autêntica, que se inclui este instrumento (Orvalho, 2012, p. 5716):

O portefólio reflexivo como instrumento que “*traz cada um dos alunos dentro*” evidencia não só a dimensão cognitiva, mas também a metacognitiva, sendo por isso uma obra criativa, que revela a pessoa integral que aprende. Através do fio condutor da narrativa, cada estudante evidencia: (i) a forma como fez a apropriação do conhecimento, sustentada na reflexão crítica, permanente e sistemática; (ii) pela diversidade dos materiais produzidos revela a consecução das aprendizagens e o significado que lhes atribui nas pontes que construiu entre as teorias e a prática; (iii) a fundamentação do caminho escolhido demonstra o sentido prospetivo das suas expetativas e o grau de desenvolvimento e de transformação conseguido.

Nas palavras de Fernandes (2008, p. 87) a avaliação torna-se:

Mais contextualizada porque ocorre à medida que os alunos vão resolvendo ou trabalhando as tarefas que lhes são propostas no contexto normal da sala de aula (...). Mais participada, porque os professores partilham o poder da avaliação com os seus alunos (...) e mais reflexiva pois há oportunidades para que os alunos se habituem a rever os seus trabalhos de forma crítica, consistente e sistemática.

Terminamos este capítulo com a ‘provocação’ de Wiggins (1989a, p. 712) “*Only a human and intellectually valid approach to evaluation can help us insure progress toward national intellectual fitness*”.

### Capítulo 3 – O uso do Portefólio no processo de ensino

*Student portfolios can help make your music classroom goals clearer and more achievable, and they document what each child is learning* (Mills, 2009, p. 34).

Numa época de profundas transformações, caracterizada por fortes e rápidas mudanças, que tornam a compreensão da sociedade mais complexa e onde a incerteza ocupa um lugar cada vez mais vincado na nossa existência, cresce, simultânea e proporcionalmente, o grau de exigência em todos os sistemas sociais a um nível global (EIPPP, 1995). Neste sentido, também a aprendizagem, enquanto atividade subjacente e transversal ao longo das vidas do ser humano e das organizações, implica a “referência a uma nova preocupação social e política” (Nóvoa, 2007, p.1). Esta referência realça a profissão docente e as instituições de ensino como os principais envolvidos na preparação dos indivíduos para o confronto com os novos desafios da contemporaneidade. As escolas e os docentes não poderão incidir, meramente, sobre a herança cognitiva, fomentando-a enquanto objetivo primordial a atingir. Será necessário reorganizar e criar novos pilares onde assentem, também, a aprendizagem de novas competências, capacidades pessoais, sociais e de integração (EIPPP, 1995). Partindo desta leitura mais abrangente, da sociedade onde se insere a escola e da própria escola, o desafio da presente investigação é o de contribuir para a reflexão e criação de novos olhares sobre as formas do exercício da atividade docente na disciplina de ATC em geral e da avaliação das aprendizagens, em particular.

Com esta pesquisa procura-se saber se o e-PR pode assumir o papel de uma plataforma digital de excelência, no que diz respeito à avaliação formativa, mais autêntica e participada, e se como ferramenta é reveladora do processo e não só os produtos do percurso de ensino e aprendizagem de cada aluno. Pretende-se saber se a estratégia do uso do e-portefólio reflexivo (e-PR), como ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação, melhora a qualidade das aprendizagens dos alunos, na disciplina de ATC.

Assim sendo, neste trabalho procuraremos refletir sobre a pertinência da construção do portefólio enquadrada numa abordagem que se opõe a uma pedagogia assente na transmissão de conhecimentos e numa visão passiva do papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem, encarado como aquele que “segue a prescrição” (Machado & Formosinho, 2012, p. 36). É, justamente, a este nível que nos parece residir a pertinência e atualidade desta

pesquisa, no campo da investigação educacional, que através da utilização de uma pedagogia diferenciada, procura proporcionar a possibilidade de integração de conteúdos, processos e resultados finais de aprendizagem de forma alternativa ao que habitualmente acontece numa conceção burocrática e industrial da escola. Ou seja, a utilização do portefólio reflexivo nesta disciplina poderá ser um veículo para a promoção de atividades que implicam o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo (ao nível do processo). Este instrumento permite a diversidade ao nível do formato e estrutura dos trabalhos - relatórios, trabalhos de composição, resenhas críticas (ao nível dos produtos). As atividades serão propostas em função dos conhecimentos dos alunos (ao nível dos conteúdos). Nas palavras de Moreira (2010, p. 27),

ao promover uma atitude de sistemática pesquisa da prática docente, o portefólio reflexivo propicia a tomada de consciência dos efeitos dessa prática na construção do conhecimento pelos alunos. Desse modo, faz emergir, por exemplo, fragilidades que conduzem à procura de novos conhecimentos e aspetos fortes a serem rendibilizados no exercício quotidiano da docência, uns e outros a serem revestidos na prática de ensinar.

### **3.1. Origens do Portefólio**

Originariamente, o portefólio é uma pasta grande e fina em que os artistas e os fotógrafos iniciantes colocam amostras das suas produções, as quais apresentam a qualidade e a abrangência do seu trabalho, de modo a ser apreciado por especialistas e professores (Villas Boas, 2006, p. 33).

Nos últimos tempos assistimos a uma grande variedade de alterações no que diz respeito às conceções do ensino e aprendizagem, tendo como consequências alternativas mais complexas no que diz respeito aos tipos de avaliação utilizados (Vieira, 2002). Para a autora, o conhecimento, não é exclusivo dos estabelecimentos de ensino e na sua natureza tem de ser dinâmico. É, pois, com esta assunção que se percebe que conceber o saber de forma descontextualizada e acumulativa de informação, baseado, apenas, na transmissão do conhecimento, através da repetição realizada pelo professor ou pelos materiais didático-pedagógicos, não possui mais enquadramento em qualquer tipo de proposta de ensino que aposta na formação integral dos indivíduos. Na sociedade atual, sociedade da informação e da comunicação, os professores e os alunos podem ter acesso ao que cada um ensina e aprende. Para Vieira (2002) é, precisamente, nesta conjuntura de profundas mudanças ao nível das conceções de ensino e aprendizagem que surge uma nova ferramenta que permite a recolha de evidências de aprendizagem, dentro do paradigma da avaliação formativa – o portefólio. Villas

Boas (2006, p. 33) defende que “o portefólio é um dos procedimentos de avaliação condicentes com a avaliação formativa”.

Este instrumento tem as suas origens nas artes, mas a sua utilização foi amplificada para outras disciplinas, dadas as suas potencialidades ao nível do ensino-aprendizagem, como nos relata Lorenzo e Ittelson (2005, p. 3)

*Student e-portfolios are gaining ground in general educational courses where they can reveal levels and competencies in such areas as communications, math, or leadership. Other disciplines such as business, nursing, architecture, and engineering are also using them to record students' learning experiences and skill sets.*

Não admira por isso que no Canadá (onde o portefólio assume a designação de ‘dossier de ensino’ tenha já uma utilização de cerca de vinte anos (Seldin & Cols, 1998, *cit. in* Vieira, 2002). Nos Estados Unidos da América, a sua utilização no contexto educativo possui um significado de grande relevância, que segundo Zeichner e Wray (2001) favorece uma avaliação de carácter mais autêntico. Para os autores, a grande questão incide na qualidade da reflexão promovida pela utilização de diferentes tipos de portefólios, em condições diferenciadas. De facto, sempre que estamos perante métodos ativos de aprendizagem, estes requerem processos de avaliação coerentes com aquele que é, nos nossos dias, o novo perfil profissional (Marin et al., 2010).

Assim sendo, o portefólio constitui um instrumento de avaliação que tendo sido utilizados no campo das artes, tinha como meta a criação de formas alternativas e inovadoras de avaliação, com vista ao fomento das consideradas inteligências artísticas. Este instrumento possibilitava a mobilização das capacidades a nível criativo, bem como a demonstração de provas de trabalho realizado individualmente. No entanto, ao nível da utilização do e-portefólio reflexivo (objeto de estudo do nosso estudo empírico) este distingue-se do portefólio da área das artes, na medida em que o aluno documenta as tarefas e as suas aprendizagens através de uma narrativa contínua e reflexiva das atividades de aprendizagens que desenvolveu. É essa narrativa que gera alteração no que respeita o modo de como os alunos se compreendem a si e aos outros. Por outro lado, ao lerem as suas narrativas, tal poderá permitir ao jovem, futuro adulto profissional, desenvolver uma teoria sobre a sua experiência (Marin et al., 2010). Nas palavras destes autores “significativas contribuições foram dadas à cultura reflexiva por meio de educação defendido por Paulo Freire (2002), fundada na ética no respeito à dignidade e em favor da autonomia do ser dos educandos” (Marin et al., 2010, p. 192).

Os mesmos autores, consideram que os atuais métodos de aprendizagem, de cariz ativo, devem estar associados a processos avaliativos que estejam em coerência com os novos perfis profissionais, como é o caso do portefólio, enquanto instrumento de avaliação dialógica, ainda que a sua aplicação obrigue a uma constante atenção e ajustamentos que são da responsabilidade dos docentes. A construção de portefólios permite aceder a um conjunto de trabalhos perspectivados como sendo significativos e fornece uma imagem dos esforços implicados, bem como dos progressos e desempenho ao longo dos percursos dos alunos (Simão, 2005).

Quando iniciei a atividade docente na disciplina de ATC, deparei-me com o facto de os trabalhos realizados pelos alunos terem uma natureza estanque na forma como eram organizados, não permitindo uma reflexão e revisão crítica necessárias para a continuidade e progressiva complexificação dos trabalhos a realizar no futuro. A proposta de utilização do portefólio apareceu como resposta a este problema, de forma a melhorar a didática específica desta disciplina e ajudar a atingir com qualidade os seus objetivos. Procurei com esta estratégia atender às necessidades de cada aluno, promover os seus conhecimentos e competências, criar uma abordagem centrada no processo e na forma como os alunos refletem ao longo dele (no sentido de integrarem as aprendizagens e evoluírem na sua autonomia, nos seus conhecimentos e capacidades). No fundo, o que está neste momento em causa, é a utilização de recursos e instrumentos de avaliação da aprendizagem promotores de percursos diferenciadores e facilitadores da construção de projetos de vida (nos quais se incluem os projetos profissionais) que possam ir ao encontro dos interesses dos alunos, num contexto realista de construção de expectativas.

### **3.2. Tipologias de Portefólio**

As profundas mudanças sociais, políticas, económicas, culturais e tecnológicas da atualidade têm desencadeado mudanças paradigmáticas cuja consequência é a necessidade de reorganização do modo de agir do ser humano, que deve se abrir para a complexidade e contradição, pois a contradição de incerteza e racionalidade técnica preconizadas na modernidade vem sendo substituída pela incerteza e indeterminação da pós-modernidade. (...) Para atender a tais necessidades, a educação precisa de voltar-se para a formação de pessoas/profissionais capazes de participar do processo de transformação da sociedade de forma crítica e flexível. Assim, surge no cenário educacional a '*cultura reflexiva*' (Marin et al., 2010, p. 192).

De acordo com Fernandes (2005), o portfólio de um aluno constitui um conjunto estruturado e planejado dos trabalhos desenvolvidos ao longo de um determinado período de tempo e que permite a criação de uma imagem real das aprendizagens, experiências, dificuldades e progressos desenvolvidos. O portfólio é perspectivado não só como uma ferramenta de aprendizagem, mas também como estratégia de avaliação alternativa, visto que, possibilita ao professor um melhor acompanhamento dos trabalhos realizados por cada aluno. Esta avaliação assume um cariz autêntico na medida em que para avaliar a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e as necessidades de aprendizagem fá-lo através de trabalhos (ou extratos dos mesmos) que vão sendo construídos pelos alunos (Murphy, 1994).

Para Butler (2006) o portfólio é uma compilação de evidências (desde excertos de escrita, fotografias, projetos de investigação, vídeos, avaliação de professores e colegas) reunidas de forma a demonstrar o percurso de aprendizagem do aluno, assim como as suas competências. Os portfólios podem, de igual modo, estar direcionados para uma determinada disciplina em específico. Para além das evidências já enunciadas, os portfólios podem incluir, fundamentalmente, uma reflexão acerca destas. São estas reflexões que justificam as razões de escolha de determinados trabalhos, simbolizando, desta forma, o que o aluno aprendeu sobre estes mesmos trabalhos e atividades (Abrami & Barrett, 2005). Este é um aspeto fundamental do portfólio e faz com que os alunos tenham um papel ativo na sua aprendizagem (Butler, 2006). Para a autora, o portfólio pode ser utilizado com diferentes propósitos: por questões de desenvolvimento profissional, para candidaturas a empregos e promoções, mas também com fins de aprendizagem e avaliação. Podem, ainda, ser utilizados para múltiplas audiências: aulas, mentores, empregadores, entre outros. Na própria formação de professores, nos Estados Unidos, é promovida a utilização de portfólio, como forma de creditação das suas habilitações (Zeichner & Wray, 2001). Acima de tudo, tal como refere Moreira (2010, p. 391) “o formato dos portfólios varia consideravelmente; no entanto, qualquer portfólio deve apresentar uma ampla e bem organizada documentação”.

Neste sentido, Zeichner e Wray (2001), partindo da revisão bibliográfica, abordam três tipos de portfólio na educação de professores: “*learning portfolio*”, “*credential portfolio*” e “*showcase portfolio*”. No que diz respeito ao primeiro, é frequentemente utilizado ao longo da formação ou estágio do jovem professor aprendiz, de forma a obter a sua profissionalização. Quanto ao segundo tipo, procura demonstrar se determinados professores em formação

conseguiram alcançar um nível significativo de competências ou padrões necessários para ensinar. Outra das razões para a utilização do portefólio está intimamente relacionada com a procura de emprego. Associado a este objetivo, estão os “*showcase portfolio*”, utilizados quando os alunos procuram concorrer para posições de docência.

Abrami e Barrett (2005) abordam o desenvolvimento dos portefólios eletrónicos que, de forma digital, arquivam conteúdos visuais e auditivos, bem como *software* capaz de assumir um papel avaliativo numa grande diversidade de processos pedagógicos. De acordo com estes autores, estes portefólios podem ser divididos em três tipos, atendendo às características que apresentam e de acordo com revisão bibliográfica realizados pelos mesmos: “*process portfolio*”, “*showcase portfolio*” e “*assessment portfolio*”.

O “*process portfolio*” tem o propósito de criar uma coleção de trabalhos dos estudantes que possibilitem transmitir as suas narrativas, aquisições, esforços, bem como as suas aprendizagens numa ou várias áreas. Estes e-portefólios envolvem os alunos nas suas próprias aprendizagens, focando-os nas suas necessidades, erros, interesses, pontos fortes e objetivos do ponto de vista da reflexão. No que diz respeito ao aspeto reflexivo, tão fulcral neste trabalho, procura-se promover o autoquestionamento sobre os seus processos, estratégias e aquisições, de modo a poderem melhorar, corrigir e alcançarem um sucesso mais significativo. Por outro lado, favorece que os estudantes tenham uma melhor compreensão de si próprios e se foquem nas suas competências e enfatiza o *feedback* durante o processo de aprendizagem. Estes portefólios, ensinam os estudantes a realizar escolhas, permitindo que desenvolvam as suas capacidades de autoavaliação e encorajam a interatividade entre pares, pais e professores, bem como demonstram o progresso dos estudantes, avaliando as competências desenvolvidas pelos mesmos.

O segundo tipo avançado pelos autores – “*showcase portfolio*” – designa um e-portefólio que permite ao aluno demonstrar as competências, capacidades e aquisições alcançadas. A este nível, a demonstração constitui-se como elemento preponderante.

Finalmente, o terceiro tipo – “*assessment portfolio*” – assenta no julgamento e na avaliação externa, podendo ser utilizado quer na avaliação formativa quer na sumativa. Este tipo de e-portefólio podem incorporar formas tradicionais de evidências, contudo englobam, também, evidências mais complexas, no que diz respeito à forma, aproximando este tipo de portefólios à AA (sobre a qual já refletimos no capítulo anterior). Tendo em conta todos os

contributos anteriormente referidos, cujo denominador comum assenta na reflexão, iremos agora debruçar-nos sobre o e-PR, uma vez que foi esta a ferramenta utilizada no nosso estudo de caso.

As vantagens da utilização do portefólio reflexivo, em formato eletrónico, têm vindo a ser alvo de estudo por vários autores. Existem, assim, potencialidades já conhecidas do portefólio eletrónico que têm vindo a ser estudadas, procurando formar alunos que tenham capacidade de mobilizar os recursos necessários à atual sociedade digital e desafios por ela lançados. Barrett (2000), refere que o uso do portefólio eletrónico, tanto pelos alunos como pelos professores, reveste-se de especial importância no desenvolvimento das capacidades ao nível da tecnologia e da multimédia. Desenvolve as competências profissionais do professor, bem como das aprendizagens dos alunos, realizadas ao longo da sua vida. O portefólio eletrónico facilita, também, o intercâmbio de ideias e *feedback*, bem como a partilha de filosofias e práticas de ensino (Lorenzo & Ittleson, 2005). Tal como os tradicionais portefólios baseados em papel, estes encorajam a tão proclamada reflexão dos seus trabalhos, assim como os motivos para as escolhas de determinadas peças a serem incorporadas no seu portefólio. É através desta reflexão que os alunos conseguem atribuir significado às suas aprendizagens, princípio basilar do construtivismo. Verifica-se ainda a existência, do ponto de vista psicológico, de um sentido de mestria, de satisfação e realização pessoal, tal como é enfatizado por Canada (2002, p.75 *“portfolios may provide students with extra incentives to revise their work, increase their sense of ownership, and foster their relationships with their professors”*). Acima de tudo, estes portefólios são de fácil partilha com os outros (colegas, empregadores, entre outros) e, por essa razão, apresentam uma longa longevidade. Ao nível da avaliação, envolvem os alunos neste processo, bem como permitem que estes redefinam e desenvolvam uma revisão dos seus portefólios, tal como referido por Wade, Abrami e Sclater, (2005). Para estes autores os portefólios digitais permitem um acesso remoto, de forma a que os alunos possam completar os seus trabalhos, bem como desenvolver aprendizagens à distância. Os autores realçam, de igual modo, o acesso remoto, por parte dos professores, com o objetivo de avaliação e revisão dos trabalhos dos alunos. Vários autores (Abrami & Barrett, 2005; Canada, 2002; Milman & Kilbane, 2005; Wade et al., 2005) abordam o facto de ser possível incorporar muitos elementos no portefólio eletrónico, desde aqueles de cariz multimédia até imagens, áudio, gráficos e vídeo. Milman e Kilbane (2005, p. 1):

*Professional materials included in digital teaching portfolios are presented using a combination of digital media such as audio recordings, graphics, hypermedia programs, database, spreadsheet, video,*

*and word processing software. Such portfolios contain content that resembles more conventional teaching portfolios but have unique characteristics that influence their design, production, and sharing.*

No entanto, Barrett (2000, p. 7) clarifica que não podem ser apenas incluídos materiais multimídia, como dá conta esta citação:

*(...), we will continue to produce web pages or multimedia presentations masquerading as electronic portfolios; a portfolio without goals (or standards) and reflections is just a multimedia presentation, or a fancy electronic resume, or a digital scrapbook. By following the portfolio development process as defined above, including reflection, direction (goal-setting) and connection (dialogue with others about the portfolio), a teacher creates a foundation for powerful professional development.*

Ahn (2004, p. 1) “*converting student work into digital formats provided new and innovative ways to organize, search through and transport e-portfolios*”. Não admira, desta forma, que quando integrados na Internet sejam de fácil acesso a um maior número de pessoas. Young (2002), destaca a fácil capacidade de organização e alojamento na Internet, sendo que tal não implica grandes gastos e podem incluir uma dimensão de privacidade de forma a proteger o trabalho do estudante. O acesso é, desta forma, limitado apenas àqueles que o estudante deseja que o seu trabalho seja visto. Efetivamente, para o autor as questões da privacidade são prementes: “*Many of those efforts include a privacy feature that allows students to regulate access to their portfolios*” (Young, 2002, p. 1). Butler (2006), aponta algumas diferenças com os tradicionais portefólios, sendo que o portefólio eletrónico, valorizado neste trabalho, revela-se de mais fácil acesso, reduz tempo e empenho dedicado, é de mais fácil compreensão e preciso, permite um *feedback* mais imediato, é acessível de forma quase instantânea e possibilita espaço para a inclusão de materiais mais extensos. Para Vieira (2002, p. 150),

O portefólio evidencia ao mesmo tempo, tanto para o educando tanto para o educador, processos de auto-reflexão. Com isso, ele possibilita o sucesso do estudante que, em tempo, pode transformar, embelezar, (re)equacionar sua aprendizagem, em vez de simplesmente saber sobre ela, ao mesmo tempo em que permite ao professor repensar sobre sua prática e suas condutas pedagógicas em vez de somente fazer algum juízo, avaliar ou classificar o processo de ensino-aprendizagem do aluno”.

### **3.3. O portefólio como ferramenta de Ensino, Aprendizagem e Avaliação**

O pensamento reflexivo é estimulado pelo processo de elaboração do portefólio, quando, por meio do exercício continuado da meta-reflexão, proporciona ao sujeito a informação, o conhecimento do seu próprio

processo de construção do saber, além da identificação de fatores do meio influentes neste processo (Dias, 2005, p. 111).

Sendo mais do que uma coleção de trabalhos, o portfólio facilita e potencia o ensino e a aprendizagem reflexiva (Simão, 2005), quer retrospectiva quer prospectiva. Assim, ao longo do processo de construção do portfólio, o pensamento reflexivo é promovido e através da meta-reflexão, o aluno desenvolve conhecimento do seu processo de construção do saber, bem como da identificação de fatores que têm relevância neste processo (Dias, 2005). É neste âmbito que Murphy (1994) encontra o valor fulcral dos portfólios, enquanto instrumentos de avaliação: os estudantes podem refletir e analisar o seu desenvolvimento e progresso ao longo do tempo. Também Bernardes e Miranda (2003) salientam a importância de o professor se disponibilizar, desde logo, para encontros com o objetivo de orientar o aluno, observando e estudando o seu portfólio. Este fator é fundamental para que o aluno tenha consciência das suas fraquezas e pontos fortes, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, esta atitude cuidada permitirá ao professor um ajuste das suas intervenções e atuações como docente. É também fundamental que o docente analise o portfólio, realize anotações e questões que queira abordar. Esta ação deverá apresentar-se numa lógica de diálogo construtivo, dando a palavra ao aluno, para que este possa explicar os motivos das suas opções e consiga expor as suas aprendizagens. Acima de tudo, para os autores, o que se procura com este tipo de interação não é adotar uma atitude autoritária ou de julgamento. Villas Boas (2006) reflete sobre esta questão, ao debruçar-se sobre a natureza colaborativa do trabalho entre professor e aluno, nomeadamente, pela partilha do progresso e/ou necessidades do aluno, bem como formulando as suas próprias maneiras de aprender, mas sempre com o apoio do docente. Para Murphy (1994), o portfólio pode ser encarado como uma ferramenta à disposição dos professores para promoção do envolvimento direto e ativo dos seus alunos. A realização do portfólio estimula, de facto, a participação, a motivação e autonomia dos alunos, por ser utilizado como estratégia de autorregulação da aprendizagem (Simão, 2005). Paralelamente, a natureza interativa inerente à construção do portfólio, nomeadamente na forma constante como alunos e professores interagem e colaboram poderá maximizar os benefícios do processo de aprendizagem (Murphy, 1994).

Um outro aspeto pertinente, para o autor, do recurso ao portfólio, está associado ao fato de se enquadrar numa abordagem educativa que se faz servir de variadas e múltiplas fontes, indicadores e formas de obtenção de informação sobre os alunos e seu desenvolvimento ao nível da aprendizagem. O mero recurso a testes estandardizados, como único método de

avaliação, acaba por condicionar os professores a simplesmente ensinarem para a situação de teste (Draves, 2009). Heath, (2005, p. 66), defende também o uso do portfólio eletrônico:

*Much of what educators do does not communicate effectively on the printed page. Because working with students is dynamic, creative, and stimulating, educators need a vehicle that adequately conveys these characteristics to their portfolio audience. An electronic portfolio that employs a variety of media can present artifacts in ways that convey the vitality of the profession*

### **3.4. Portfólio como estratégia de avaliação alternativa**

A perspectiva construtivista da aprendizagem acentua o papel decisivo do aprendente na construção do seu conhecimento pelas oportunidades que comporta de tomar decisões, na persecução de tarefas, na reflexão e na avaliação (Simão, 2005, p. 85).

Num contexto de ensino e aprendizagem no qual os alunos são dotados de uma participação ativa, em que são disponibilizadas tarefas diversificadas, com dinâmicas de trabalho diferenciadas é necessária uma avaliação formativa que seja distinta (Fernandes, 2005). Paulson, Paulson e Meyer (1991) consideram que os portfólios permitem uma forma de avaliação que difere dos métodos tradicionais, pois favorecem uma observação mais holística dos alunos: desenvolvimento de soluções criativas, a forma como assumem riscos e avaliação que fazem do seu desempenho.

Fernandes (2005) considera que o portfólio se insere numa lógica de avaliação formativa mais contextualizada, participada e reflexiva. A avaliação é contextualizada pois desencadeia-se ao longo da resolução das tarefas propostas aos alunos, com menor interferência no que diz respeito aos constrangimentos associados aos testes estandardizados e com mais possibilidades de demonstrar o que sabem e o que têm capacidade para fazer. Os professores poderão, por esta via, melhor conhecer as suas dificuldades e trabalhar na sua superação. Para além disso, é dado espaço à autoavaliação e à autorregulação: o aluno pode analisar o seu trabalho. Trata-se de uma avaliação participada pois é partilhada entre alunos e professores, entre outros professores e até com encarregados de educação. Segundo o autor, esta participação dos alunos encerra em si uma grande riqueza do ponto de vista educativo e formativo ao promover aprendizagens significativas de cariz cognitivo, metacognitivo, social, cultural e afetiva. Por fim, consiste numa avaliação mais reflexiva pois favorece a revisão constante por parte dos alunos dos seus trabalhos, assentando numa perspetiva crítica e sistematizada. Permite, deste modo, analisar o que foi desenvolvido até ao momento, o que de

mais significativo existe no trabalho, a evolução e o que necessita ser feito. Ou seja, estamos ao nível da revisão e reformulação do trabalho desenvolvido no tempo.

Para Condemarín e Medina (2000), é importante que a identificação das competências, conhecimentos e atitudes que serão alvo de avaliação final, possa assentar nos objetivos dos programas de estudo adotados pela equipa docente da escola. Também no que diz respeito aos propósitos do portefólio, estes podem ser definidos pela equipa docente ou pelo professor da disciplina. Para os autores, sem estas especificações estarem claramente definidas, haverá o risco do portefólio não cumprir o seu verdadeiro objetivo e ser apenas um depósito de trabalhos.

Em suma, o portefólio permite avaliar o processo (para além do produto). Como tal, ele representa um instrumento de avaliação que nos permite aceder a evidências de capacidades e conhecimentos que não seriam de igual modo observáveis através de outras formas de avaliação (Paulson, Paulson & Meyer, 1991). Ao encontro desta ideia, Bernardes e Miranda (2003, p. 30), afirmam que:

A avaliação dos portefólios coloca algumas dificuldades, na medida em que se está perante um novo instrumento de avaliação. Ao fazer-se a análise do portefólio, tem-se de proceder à avaliação de produtos e à avaliação de processos. Quando se avalia produtos (textos, registos auditivos, respostas, etc.) verifica-se em que medida a realização da tarefa foi eficaz e se o aluno se preocupa com o resultado final. Em contrapartida, quando se tem em vista a avaliação de processos, interessa verificar como ele executa a tarefa.

### **3.5. Princípios que orientam a construção do portefólio reflexivo**

No fundo, a ideia de organizar, de forma pensada e deliberada, os trabalhos dos alunos num portfolio, é a de obter uma imagem, tão nítida quanto possível das aprendizagens que desenvolveram ao longo de um dado período de tempo, das suas experiências, dificuldades e progressos (Fernandes, 2005, p. 87).

Ao nível da estruturação do portefólio, este deve ser concebido no sentido de atender às necessidades específicas de cada aluno (Murphy, 1994). Ainda que não esteja definido um formulário ou um modelo único de construção de portefólio, alunos e professores devem estabelecer as regras e estipular os trabalhos que serão incluídos, bem como as condições em que o fazem e as razões desta inclusão (Fernandes, 2005; Simão, 2005). Tal deverá ser feito atendendo aos objetivos, condições e recursos disponíveis. Simão (2005) refere também a

importância de ser dada oportunidade aos alunos de elegerem os trabalhos que considerem mais representativos das suas aprendizagens. Por outro lado e, a este nível Damm (1994) propõe que não sejam incluídos apenas os melhores trabalhos (pelo menos até ao fim do ano letivo), mas também esboços e até trabalhos que o aluno não goste. Neste sentido, poderemos incorporar um leque alargado de trabalhos: composições, relatórios, comentários a textos ou outros suportes, reflexões sobre a disciplina, progressos dos alunos, dificuldades que identificou, entre outros. Contudo, estes trabalhos devem ser revistos para que o portefólio não se torne numa vulgar pasta de arquivo de trabalhos (Fernandes, 2005).

Condemarín e Medina (2000, p.72), consideram que a estrutura e o conteúdo dos portefólios não se coadunam com formatos rígidos, salientando, de igual modo, a análise e revisão dos trabalhos numa lógica colaborativa entre professores e alunos, desta forma:

*Las decisiones, tanto acerca del diseño, como de la selección de sus contenidos, deben ser determinadas a partir de una clara definición de las competencias, conocimientos y actitudes que se desea evaluar y de los propósitos o intenciones que se asignen al portafolio como instrumento de recolección y conservación de evidencias. Estas decisiones son importantes, dado que tienen incidencia no sólo en la selección del contenido, sino también en los criterios para evaluarlo.*

Para Reardon, Lumsden e Meyer (2005), o portefólio eletrónico deve conter uma matriz de competências que constitui o cerne do portefólio, pois permite ao aluno demonstrar as competências que foram trabalhadas e alvo de desenvolvimento. Este instrumento permite, também que os alunos possam realizar uma apresentação da sua biografia, destacando o seu passado académico e planos académicos futuros, sendo também possível integrar o seu *curriculum vitae*, em diferente formatos. Será, também, importante, incluir referências, nomeadamente do ponto de vista, dos seus trabalhos. Finalmente, os alunos podem integrar excertos ou trabalhos completos que desenvolveram, em variados formatos. É aqui que encontramos as evidências que podem ser incluídas, desde apresentações em *PowerPoint*, reflexões, investigações, trabalhos artísticos, *links* para *websites* de interesse, bem como todos os outros trabalhos que demonstrem a qualidade das suas competências desenvolvidas.

*In general, e-portfolios are helping students become critical thinkers and aiding in the development of their writing and multimedia communication skills. E-portfolios can help students learn information and technology literacy skills and how to use digital media. Beyond academic evidence, they give students the opportunity to create a digitized showcase of their work and skills that can be presented to prospective employers. Some career services offices are providing an e-portfolio tool to students (and more recently to alumni). These e-portfolios may link students to their alma mater after graduation, provided they*

*receive temporary or lifetime access to their e-portfolios housed on the institution's servers. This can be a free or fee-based (typically through alumni membership) alumni service, depending on the institution* (Lorenzo & Ittelson, 2005, p. 3).

### **3.6. O uso do portefólio na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico, Secundário e Superior**

O portefólio tem vindo a destacar-se uma prática de excelência em áreas diversificadas dos ensino e da aprendizagem, nomeadamente na avaliação da aprendizagem dos alunos (em Portugal, é recomendada a sua implementação nas orientações curriculares para todos os ciclos de ensino) (Moreira, 2010, p. 28).

Tem-se verificado a utilização do portefólio, não apenas com jovens, jovens adultos e adultos, mas também com crianças. Efetivamente, o portefólio assume um cariz assente na aprendizagem ao longo da vida. Não admira, portanto, que o portefólio também seja, igualmente, usado com crianças, *“the portfolio is a purposeful collection of work designed to represent the child's efforts, progress, and achievements”* (Stockall, Dennis & Rueter, 2014, p. 32), verificando-se semelhanças como os portefólios utilizados em idades mais avançadas. A revisão da bibliografia demonstra que a aplicação do portefólio na educação e formação tem vindo a ser feita nos diversos níveis de educação e ensino, desde o pré-escolar, básico, secundário até ao superior e distintas áreas do saber. Butler (2006) elenca algumas das disciplinas como: formação de professores, enfermagem, medicina, psicologia, engenharia e nas artes, de uma forma genérica.

Globalmente, podemos encontrar trabalhos realizados em diversas áreas do saber, bem como nos diferentes níveis de ensino (Bicacro, 2013; Fernandes, 2010; Marin et al., 2010; Orvalho, 2012; Palomares Ruiz, 2011; Parente, 2004; Stockall et al. 2014; Vieira, 2002; Wall, Higgins, Miller & Packard, 2006), bem como do uso de portefólio na formação dos professores (Gonçalves, Montero & Lamas, 2012; Moreira, J., 2010; Sá-Chaves, I., 2000; Villas Boas; B., 2006; Orvalho, 2012). É possível verificar, na diversidade de estudos, os benefícios da aplicação do portefólio, nomeadamente, o reflexivo e digital. Isto poderá traduzir, no nosso ponto de vista, um novo paradigma na educação, por mobilizar questões associadas à inovação e por implicar ativamente os alunos no processo de regulação das aprendizagens, inspirando o seu pensamento crítico, autónomo e reflexivo.

Sendo assim, é pertinente a questão colocada por Abrami e Barrett (2005, p. 7): *What is evidence of EP [Electronic Portfolio] success?*

*With most initiatives, whether they are business-oriented, educational, philanthropic or otherwise, there are often criteria by which the success of the initiative is judged. In the case of the EP movement, what are the criteria by which the initiative will be judged in the short term and in the long term? One criterion might be scalability, the extent to which EPs are in wide use throughout Canada, the United States, and the rest of the world. Another criterion might be satisfaction, including sustainability and long-term maintenance and commitment to EPs. A third criterion might be cost versus benefit, worthiness, or efficiency and return on investment. A fourth criterion might be learning gains and effectiveness including personal enrichment. A final criterion might include the number of accurate prior learning assessments and successful job placements or advancements due to EPs.*

Uma vez que esta pesquisa está relacionada com a construção e análise de e-PR nos cursos secundários do ensino artístico especializado de música, faz todo o sentido referir a experiência inovadora que Orvalho, L. (2012, p. 5718), desenvolve desde o ano 2009, ao nível da docência universitária, em três das unidades curriculares do Mestrado em Ensino da Música (Ensino, Aprendizagem e Avaliação I e II e Pedagogia), oferecido pela Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) e a Escola das Artes, da Católica Porto, sobre a introdução do uso do e-PR como metodologia alternativa de ensino, aprendizagem e avaliação, na formação dos professores do ensino artístico“. Esta investigadora considera que no ensino superior, a utilização do portefólio como modelo curricular, ou metodologia de trabalho pedagógico é ainda uma inovação, não se encontrando generalizada, apesar da recomendação da Associação Europeia para a Garantia da Qualidade da Educação Superior (ENQA) (Palomares, 2011)” e os resultados obtidos na sua investigação-ação:

(...) demonstram que esta metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos professores do ensino artístico melhora o desenvolvimento profissional, incentiva a investigação-ação, potencia as competências pessoais e transversais como: a iniciativa, a autonomia, a atitude colaborativa, a resolução de problemas, a motivação, o pensamento reflexivo e crítico, o compromisso social, o comprometimento com a aprendizagem, as destrezas profissionais e o uso das TIC, a construção do conhecimento acerca da prática, a capacidade de autoavaliação, entre outras.

O processo de construção do portefólio permitiu abrir uma janela mais ampla que evidenciou não só as aprendizagens de cada estudante (professor-aprendiz), a sua forma de pensar, de sentir, a sua criatividade (refletida no formato eletrónico escolhido e na organização da estrutura do e-portefólio), as dificuldades sentidas (e como elas foram ultrapassadas com a intervenção do feedback imediato da professora e dos colegas), os pontos fortes e as aspirações futuras, o que muito enriqueceu o currículo de cada um; (Orvalho, 2012, pp. 5718-5719).

Orvalho (2012) utilizou esta metodologia de portefólio não só nos mestrados, como também noutros cursos de formação de professores: curso de profissionalização para os professores do ensino profissional, em 2012-2013, nos cursos de formação modular avançada em educação, em 2012 e no curso de capacitação pedagógica para a docência dos alunos bolsiros moçambicanos, em 2013.

## Capítulo 4 – O uso do Portefólio no Ensino da Música

A revisão da bibliografia revelou que o e-PR tem vindo a ser utilizado em diversas áreas do saber, sendo as suas potencialidades já largamente reconhecidas pela comunidade científica. Para Hill (2008, p. 1), o uso do portefólio em papel ou digital no ensino em geral e, em particular, no ensino da música é assim descrito:

*In recent years, portfolios in paper or digital form have become a requirement for teachers. Many university teacher education programs throughout the United States, including music education, require a portfolio as a graduation requirement. For practicing teachers interested in National Board Certification, a portfolio is part of the assessment process required by the National Board for Professional Standards. Portfolios can be extremely valuable for all teachers, particularly in the field of music, to chronicle professional accomplishments. Much has been published about portfolios, describing every element from the purposes portfolios serve to the content, design, and methods in which they should be distributed. The choices can be daunting. The goal of this article is to examine what a portfolio is and how one can be developed, as well as to provide a portfolio template specifically suited to the music educator.*

### 4.1. Aprendizagem da Música através do Portefólio

*Whereas a Professional portfolio, however, contains representative samples of the artist's best work and is designed to show a prospective employer the artist's range of accomplishments, the portfolio in an educational setting includes work that represents an on-going process (Damm, 1994, p. 34).*

Para Fernandes (2005), o portefólio pode englobar uma grande diversidade de trabalhos, sendo que a abordagem que o autor desenvolve potencia algumas vantagens: capacidade para abranger mais objetos e processos de avaliação; procura coincidir tarefas de aprendizagem com as de avaliação (por forma a melhorar a consistência entre currículo, desenvolvimento e avaliação); contextualiza a avaliação (já que está associada à situação em que a aprendizagem se desenrolou); demonstra mais sobre o que os alunos sabem ou conseguem fazer; incentiva a participação ativa dos alunos na avaliação e reflexão crítica dos seus trabalhos; promove a autoestima dos alunos, pois reforça as oportunidades que possuem para demonstrar o que são capazes de fazer; por ter um cariz longitudinal ajuda a identificar com maior facilidade a evolução e as dificuldades dos alunos; conhece, mais profundamente, as aprendizagens dos alunos.

Na revisão da literatura que foi feita, encontramos referências à possibilidade de recorrer a ferramentas tipicamente associadas à área do ensino da música, na construção de portfólios, como é o caso de gravações áudio (Albert, 2006; Damm, 1994) ou produtos multimídia (Fernandes, 2005). Apesar do reconhecimento das vantagens associadas à utilização do portfólio no âmbito do ensino da música, não se encontrou bibliografia específica sobre a utilização de portfólios na disciplina de ATC. Para ultrapassar esta dificuldade procurámos encontrar referências associadas ao ensino da música (noutras disciplinas) que incorporassem o portfólio na sua prática pedagógica (como são por exemplo: Albert, 2006; Damm, 1994; Draves, 2009; Koops, 2008; Mills, 2009).

Koops (2008) desenvolveu um estudo no qual explorava a utilização do portfólio para documentar e avaliar o desenvolvimento do sentido de musicalidade em estudantes universitários. De acordo com os estudantes, a utilização do portfólio ajudou-os na compreensão e sensibilização para a sua musicalidade, bem como para a possibilidade de a desenvolver. Para além disso, os resultados demonstraram que o portfólio constitui um instrumento importante ao nível da integração e síntese das suas aprendizagens.

Draves (2009) levou a cabo um estudo com o intuito de investigar a capacidade do portfólio ser usado como instrumento de avaliação no ensino da música, numa amostra de estudantes universitários. Os seus resultados demonstram que os portfólios constituem um instrumento consistente e válido de avaliação no ensino da música, *“portfolios emerged as one tool to show evidence of student learning in a rich and meaningful way”* (Draves, 2009, p. 25). Paralelamente, a utilização de portfólios promove o trabalho colaborativo entre estudantes, professores e pais.

Mills (2009) reflete sobre a possibilidade do portfólio ser utilizado de forma a avaliar o progresso dos estudantes em contexto de sala de aula para o ensino da música, partindo daquele que é um dos objetivos comuns entre os professores de música: apoiar os alunos no desenvolvimento da sua capacidade para refletir e avaliar a sua experiência de criação musical. O portfólio, aplicado ao contexto de ensino da música, favorece a responsabilização dos alunos pelo seu processo de aprendizagem. Uma vez que os alunos de música assumem um papel ativo na seleção dos conteúdos, estes tendem a refletir sobre o seu trabalho. Desta forma, os alunos estão também envolvidos na avaliação da qualidade do trabalho que desenvolveram, bem como podem documentar o seu próprio progresso.

Para Mills (2009, p. 2),

*In certain kinds of portfolios, students then formalize this knowledge through written reflections that become a guideline for reviewing the portfolio's contents. The process of creating a portfolio also provides opportunities for reflection as teachers and students engage in contextually rich dialogue. (...) When students create portfolios, both the process and product are captured, allowing both students and teachers to better understand depth of student understanding and achievement.*

De forma a avaliar o impacto da reflexão no desempenho profissional de professores, Gonçalves, Montero e Lamas (2012), desenvolveram uma investigação realizada no âmbito da formação de professores, mais concretamente professores em formação no Mestrado do Ensino de Educação Musical do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação Jean Piaget. Os autores basearam-se numa abordagem qualitativa (estudo de caso múltiplo), com a utilização de portefólios eletrónicos. De uma forma genérica, os autores concluem que estes portefólios parecem conduzir à reflexão no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Notou-se ainda, que o portefólio incidia sobre a dimensão profissional e pessoal (sendo estas interligadas).

#### **4.2. O uso de e-portefólio reflexivo (e-PR) na disciplina de ATC**

*If there is one characteristic of the art that remains constant, it is change. (...) Those who refuse to accept change, or who canonize common-practice music of the seventeenth to nineteenth centuries to the detriment of contemporary music, lack the vision necessary to understand the inevitable nature of change (Cope, 1997, p. xi).*

Para responder a esta questão ATC, concebeu-se e implementou-se um estudo empírico, centrado num estudo de caso, a escola onde o investigador é professor desta disciplina. De facto, não tendo sido encontrada nenhuma investigação sobre modelos de docência que associasse, especificamente, à disciplina de ATC o uso do e-portefólio reflexivo como metodologia alternativa de ensino, aprendizagem e avaliação, constituí para nós um desafio desenvolver uma pesquisa onde a aplicação do e-PR fosse aplicada a esta disciplina.

Voltando à citação de Cope (1997), a questão da mudança tão enfatizada pelo autor, é de extrema relevância para os alunos desta disciplina, aprofundarem os seus conhecimentos no âmbito da música contemporânea para a qual não estão tão familiarizados, sem negligenciar, naturalmente, a música dos restantes períodos históricos, que fazem parte do currículo da disciplina. Para que esta familiarização motive os alunos, procurou-se que a mudança fosse

também levada a cabo na forma como a disciplina foi estruturada e avaliada: através da utilização do portefólio eletrónico reflexivo (e-PR).

Nesta primeira Parte da dissertação apresentamos o estado da arte que enquadra e fundamenta teórica e concetualmente o estudo empírico que se desenvolve na Parte II – a utilização do e-portefólio reflexivo na disciplina de ATC. Os estudos referenciados (no subcapítulo 4.1. Aprendizagem da Música através do portefólio), baseados também, no portefólio no ensino da Música, revelam a sua pertinência numa lógica de ensino colaborativo e reflexivo, assente na qualidade da relação dialogante entre professor e aluno.

## PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

A expressão “Os professores falam e os alunos absorvem” (Machado & Formosinho, 2012) traduz uma crença que tende a limitar os projetos de diferenciação pedagógica. Por um lado, esta crença parece assentar na lógica da transmissão direta de conhecimentos como única estratégia de ensino, acabando por reforçar, por outro lado, a perspetiva de que os alunos são seres passivos. Tal conceção veicula uma imagem da educação enquanto ato de mera transferência e depósito de saberes e informações a um destinatário que não possui um papel ativo ao longo de todo o processo. Nesta ótica, não seriam atendidas as idiossincrasias de cada estudante ao nível dos seus processos e ritmos de aprendizagem, das suas capacidades ou considerados os seus conhecimentos prévios e significados que lhes atribui. De acordo com esta crença, o professor é encarado como aquele que sabe, que educa, que fala, cabendo ao aluno assumir o papel daquele que não sabe, que não é autónomo no seu pensamento, que assimila e memoriza conhecimentos para poder repeti-los. O primeiro é o sujeito do processo e o segundo é mero objeto (Freire, 1974, 1975, *cit. in* Machado & Formosinho, 2012).

Nesta investigação procuramos distanciar-nos desta crença pedagógica, e seguir o paradigma construtivista compatível com o quadro teórico traçado na Parte I. Assim, todo o trabalho de campo foi planeado dentro desse quadro concetual e teórico, com a antecedência devida para que fosse mobilizada a ação dos alunos. A planificação e o *design* da pesquisa, neste contexto, pareceu-nos de todo relevante, para que o trabalho de investigação atingisse os objetivos traçados.

De seguida, apresentaremos o quadro e processo metodológico, onde abordaremos o objeto de estudo (e-PR no processo de ensino, aprendizagem e avaliação da disciplina de ATC) e problemática (inscrita na avaliação das aprendizagens e da melhoria das práticas pedagógicas) a que se pretende responder, a motivação do investigador para enveredar por esta investigação (aprofundamento da ferramenta portefólio no processo de ensino, aprendizagem e avaliação), as questões de investigação e objetivos a atingir.

## Capítulo 1 – Quadro e Processo Metodológico

### 1.1. Objeto de estudo e motivação que justificam a presente investigação

O objeto de estudo desta investigação educacional centra-se na avaliação formativa através do uso do e-PR no processo de ensino, aprendizagem e avaliação da disciplina de ATC, dos cursos secundários artísticos especializados de música.

A razão do interesse pelo aprofundamento da ferramenta portefólio no processo de ensino, aprendizagem e avaliação deve-se ao facto da experiência pedagógica do investigador, como docente da disciplina de ATC, desde o ano letivo de 2010-2011, lhe ter revelado que os trabalhos apresentados pelos alunos em suporte de papel (caderno diário) não potenciam os objetivos de aprendizagem desta disciplina, nem estimulam os procedimentos necessários a um *continuum* processo de enriquecimento e complexificação dos problemas que são estudados na área da composição. Esta limitação deve-se à natureza e forma estante como os exercícios são organizados, que em nada favorece a análise, reflexão e revisão críticas destes, tão necessárias para uma progressão formativa integral, contribuindo para a falta de motivação e empenho dos alunos.

Os objetivos de aprendizagem fixados para esta disciplina (apresentados aqui de forma sumária, uma vez que foram largamente explanados no primeiro capítulo da Parte I) podem ser assim enunciados: compreensão e desenvolvimento das capacidades de análise musical e caracterização das obras que os alunos interpretam; promoção de conhecimento e utilização da linguagem musical das diferentes épocas da história da música; desenvolvimento da criatividade composicional e gosto pela pesquisa de novas obras/compositores. Para ultrapassar este problema e, atendendo ao carácter iminente prático desta disciplina, pareceu-nos importante optar por outra forma de organização e apresentação dos trabalhos. Uma ferramenta mais compatível com uma avaliação formativa autêntica e com as possibilidades oferecidas pela atual sociedade da comunicação e do conhecimento, que facilitasse aos alunos discutirem as suas dificuldades e as diferentes técnicas que vão utilizando nos diversos estilos de composição.

A revisão do estado da arte, apresentada na Parte I desta dissertação e, a experiência vivenciada nas unidades curriculares de Ensino, Aprendizagem e Avaliação I e II, orientadas pela Professora Doutora Luísa Orvalho, na parte curricular do presente mestrado, revelou-me

que o e-PR podia ser uma excelente plataforma para ultrapassar o problema enunciado e servir os objetivos pretendidos da disciplina de ATC, onde são realizados muitos exercícios de composição e de análise musical.

Com esse objetivo, foi implementado o portefólio reflexivo, a título de experiência piloto, no ano letivo 2012-2013, na disciplina de ATC, da AMVC, com os sete alunos que no presente ano letivo (2013-2014) se encontram a frequentar os 11º e 12º ano (quatro + três alunos, respetivamente), e que são os participantes privilegiados do presente estudo de caso. A realização da experiência piloto integrou-se no projeto de intervenção centrado na escola, no âmbito da avaliação das unidades curriculares de Ensino, Aprendizagem e Avaliação I e II do presente Mestrado. Os alunos da turma que frequentavam o 10º ano, aquando desta experiência piloto (2012-2013), optaram por realizar os seus portefólios reflexivos em formato papel. Por sua vez, os alunos que frequentavam o 11º ano realizaram-no em formato digital. Desta experiência surgiu a necessidade e motivação em realizar uma investigação mais estruturada e refletida, tendo sido lançado o desafio (bem aceite pelos alunos) da construção de portefólios reflexivos em formato digital (e-PR).

## **1.2. Problemática de estudo, questões de investigação e objetivos**

A natureza de um problema de Investigação consiste na produção do conhecimento de realidade social, de um determinado contexto ou processo, e que é expresso na questão: o que é que não sabemos e queremos saber? (Afonso, 2005, p. 53).

Com este estudo pretende-se saber se na disciplina de ATC, dos cursos secundários artísticos especializados de música, o e-PR pode servir como uma excelente plataforma, não só para uma avaliação mais autêntica e participativa, valorizando as evidências de aprendizagem, através da exposição e discussão dos trabalhos, mas também como ferramenta que revele o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Procura-se conhecer o percurso de aprendizagem de cada aluno, estabelecendo desta forma, um significado mais profundo aos próprios exercícios executados. Tentaremos compreender em que medida este tipo de exposição *online* pode fomentar nos alunos, um maior empenho, interesse, motivação, aplicação e esforço na autoavaliação e heteroavaliação dos trabalhos realizados. A pergunta de partida a que a presente investigação pretende dar resposta é a seguinte:

*Será que o e-PR pode melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos na disciplina de ATC?*

As questões orientadoras ou questões de investigação que constituem o desafio desta investigação são:

**Questão 1:** Quais são as principais competências que o e-PR permite desenvolver na disciplina de ATC?

**Questão 2:** Será que o e-PR permite que os alunos desenvolvam uma componente prática mais autónoma e refletida ao longo do processo de ensino aprendizagem?

**Questão 3:** Será que o e-PR permite organizar melhor os trabalhos realizados na disciplina de ATC tendo em consideração uma possível continuidade dos estudos na área da composição?

**Questão 4:** Em que medida o e-PR pode ser uma ferramenta de avaliação mais autêntica e participativa, promotora do pensamento reflexivo e crítico e de atitudes colaborativas na auto e heteroavaliação das aprendizagens?

**Questão 5:** Será que a construção do e-PR é potenciador da motivação dos alunos no desenvolvimento das aprendizagens na disciplina de ATC?

Saber se a estratégia do uso de e-PR, enquanto ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação, na disciplina de ATC, melhora as aprendizagens dos alunos é a **finalidade** desta pesquisa. Tendo em conta as intenções do investigador, os **objetivos específicos** que nos propomos alcançar com este estudo empírico são:

- Revelar a importância da construção de um e-PR na disciplina de ATC;
- Demonstrar as vantagens do uso do portefólio como estratégia de avaliação formativa alternativa e como metodologia de ensino e aprendizagem na disciplina de ATC;
- Identificar as principais competências que são desenvolvidas pelos alunos, na construção dos seus e-portefólios reflexivos;
- Contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas na disciplina de ATC;
- Aprofundar a didática específica da música, através da reflexão sobre os resultados obtidos neste estudo empírico.

Em síntese ao circunscrever como **problemática** a avaliação das aprendizagens na disciplina de ATC, o estudo delineou como objeto o uso do e-portefólio reflexivo, sobretudo pelas potencialidades que esta ferramenta tem revelado no ensino, aprendizagem e avaliação. Saber em que medida melhoram as competências que os alunos devem desenvolver nesta disciplina e, conseqüentemente a prática profissional docente.

## **Capítulo 2 – Metodologia da Investigação**

### **2.1. Abordagem e estratégia metodológicas: razões da opção**

Tendo em conta a natureza do contexto, a problemática, as questões do estudo e os objetivos enunciados, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa, usando como abordagem metodológica, o estudo de caso, complementada por uma estratégia metodológica de natureza quantitativa, o inquérito por questionário. Neste estudo participaram sete alunos de duas turmas, 11º ano (quatro alunos) e 12º ano (três), dos cursos secundários artísticos especializados de música, que frequentam a disciplina de ATC, no ano letivo 2013-2014, na AMVC. O período da presente investigação e recolha de dados decorreu durante oito meses, de setembro de 2013 a abril de 2014.

Para Afonso (2005, p. 70) a lógica que caracteriza uma pesquisa no âmbito de estudo de caso “... [é] estudar o que é particular, específico e único.” Yin (2005) refere que no estudo de caso são investigados fenómenos contemporâneos segundo os seus contextos de vida real. Através de diversos processos pré-estabelecidos, o estudo de caso constitui-se como forma de investigação de temas de natureza empírica. Da revisão bibliográfica que se fez, encontramos um ponto comum: os estudos de caso apresentam-se circunscritos no espaço e no tempo e são desenvolvidos em contextos naturais, nos quais se procura valorizar o respeito pelas pessoas que integram o processo. O seu objetivo passa, segundo Bassegy (1999), pela fundamentação de decisões e juízos práticos, numa atitude que remete para a exploração de aspetos importantes, enunciação e verificação de explicações credíveis sobre o que se encontrou. Pretende-se, ainda, estruturar argumentos ou narrativas válidas, bem como relacionar com temas da literatura científica.

Esta pesquisa, foi realizada na Academia de Música de Viana do Castelo (AMVC), durante oito meses (desde setembro a abril), no ano letivo de 2013-2014. As técnicas utilizadas para a recolha e produção de dados foram: a observação direta e participante, os inquéritos por questionário aos alunos e os e-PR construídos por estes na disciplina de ATC. As técnicas de análise, tratamento e interpretação dos dados privilegiados nesta investigação foram: a análise estatística e de conteúdo das respostas fechadas aos inquéritos por questionário e a análise de conteúdo dos e-PR construídos pelos alunos e das reflexões críticas produzidas na avaliação do final dos períodos.

As investigações de natureza qualitativa e quantitativa diferem em muitas formas, mas podem, no entanto, complementar-se. Uma das características que distinguem estes dois tipos de investigação, prende-se com a natureza dos dados recolhidos (Neuman, 2007). O processo qualitativo é mais demorado, refletido e implica um percurso de “crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2005). De acordo com Bogdan e Bilken, (1994), a investigação qualitativa é naturalista, sendo o investigador o instrumento principal, onde cada ato, palavra e gesto são percecionados através da observação e recorre a dados descritivos que podem ser transcrições, fotografias, gravações, notas de campo e reflexões. Neste aspeto, os autores indicam que, na pesquisa qualitativa, os dados não se reduzem a números. Ou seja, existe uma preocupação sobretudo com o processo e não com os resultados, bem como analisa os dados numa lógica indutiva e assume o significado destes como fundamental para a investigação. Nas palavras de Strauss e Corbin (2008, p. 11), “*qualitative methods can be used to obtain the intricate details about phenomena such as feelings, thought processes, and emotions that are difficult to extract or learn about through more conventional research methods*”. A investigação de cariz qualitativo possibilita a utilização de diversas estratégias do ponto de vista metodológico, sendo elas sustentadas por uma abordagem ao objeto de estudo de natureza interpretativa e naturalista, assim como a que aqui apresentamos – o estudo de caso.

Por sua vez, a informação quantitativa decorre de procedimentos de medição de variáveis, no qual, através de regras pré-concebidas, se atribuem números. Quando se trata de dados quantitativos, o investigador parte de ideias abstratas para técnicas de coleção de dados, para depois alcançar uma informação numérica precisa, que funciona como representação empírica das ideias abstratas (Neuman, 2007).

A observação direta e participante, a análise qualitativa e interpretativa dos conteúdos dos e-PR e da questão aberta do questionário dizem respeito à investigação qualitativa do

trabalho de campo feito com os sete alunos das duas turmas. Neste âmbito, os alunos elaboraram os seus e-PR, através da ferramenta wix.com<sup>6</sup>, disponível *online*. O investigador (professor da disciplina de ATC) recolheu os dados relativos ao processo e aos produtos à medida que os trabalhos se iam concretizando. Em março de 2014 (no final do segundo período, coincidente com a fase final da presente investigação) foi aplicado o inquérito por questionário “*Competências básicas que desenvolveu na elaboração do seu e-Portefólio Reflexivo na disciplina de Análise e Técnicas de Composição, da Academia de Música de Viana do Castelo*” (ver Anexo 9), estruturado predominantemente por questões fechadas (com uma única questão aberta), para inquirir os sete alunos da nossa “amostra” e com o objetivo de recolher e produzir dados que permitissem responder às questões da nossa investigação. Esta etapa correspondeu à estratégia metodológica de natureza quantitativa.

A justificação para a escolha do inquérito por questionário, para além daquela que foi apresentada no capítulo 3.6., da Parte I, prende-se com a reconhecida vantagem que este instrumento de recolha de dados apresenta sempre que se procura conhecer competências, capacidades, valores, atitudes e comportamentos de um conjunto de indivíduos, de forma a obter-se uma generalização (Ghiglione e Matalon, 1992). A utilização deste instrumento ao colocar um conjunto de questões escritas (às quais também se responde de forma escrita), permite converter a informação que se obtém em dados pré-formatados (Afonso (2005). O inquérito por questionário é (frequentemente) usado em estudos de caso, nomeadamente num contexto social específico, conforme refere Afonso (2005, p. 103):

A viabilidade do questionário como uma técnica fiável de recolha de dados implica a garantia de alguns pressupostos básicos, relativamente aos respondentes. Por um lado, é necessário que assumam uma atitude cooperativa, isto é, que aceitem responder voluntariamente. Por outro lado, é necessário que, ao responderem, diga o que efetivamente sabem, querem e pensam. Contudo, para que isso seja possível, será necessário que saibam o que querem ou pensam para o poderem expressar.

De facto, na presente investigação todos os alunos aceitaram responder ao inquérito por questionário, podendo tal dever-se ao facto das respostas por escrito serem menos embaraçosas e mais rápidas para os alunos.

Tratando-se de uma investigação que se insere nas ciências da educação, foi sempre previsto que estaríamos perante uma abordagem complexa no que respeita aos métodos de pesquisa utilizados, ao assunto a estudar e ao próprio processo de investigação. Abordamos, de

---

<sup>6</sup> Construtor de sites *online*, de forma gratuita.

seguida, esta questão, pois ela constituiu uma tarefa árdua (ainda que essencial), melhorar, desenvolver e reconceitualizar criticamente uma nova forma de trabalhar os objetivos da disciplina de ATC, através do uso do e-PR.

## **2.2. Cenário investigativo: caracterização do contexto e participantes**

Esta investigação, levada a cabo na AMVC, definida como pessoa coletiva de utilidade pública, com estatutos publicados no Diário da República n.º 53, III série, em 4 de março de 1978, assume o carácter de associação, tendo sido criada em 15 de novembro de 1977. Durante o seu percurso, a AMVC contou com o apoio da Câmara Municipal de Viana do Castelo e respetiva Santa Casa da Misericórdia. Foi patrocinada pelo Ministério da Educação, Cultura e Fundação Calouste Gulbenkian, pela qual foi distinguida com o Prémio Gulbenkian Educação 2010. De acordo com a análise documental e informação institucional recolhidas, a presente associação encontra-se inscrita no Ministério da Educação e Ciência e possui autonomia pedagógica para o ensino dos Cursos Básico de Música e Secundário de Música, em diferentes modalidades instrumentais. Para além da ação formativa, a AMVC tem tido um papel de relevo no que respeita a realização e divulgação de concertos de música erudita. É igualmente objetivo da escola a criação de públicos de sala de concerto de todas as faixas etárias e a formação, desenvolvimento e interpretação de projetos musicais relacionados com a música contemporânea.

No que diz respeito à caracterização dos participantes desta investigação, o grupo escolhido pertence a duas turmas da disciplina de ATC, da AMVC: 11º e 12º anos dos cursos secundários artísticos especializados de música. A primeira é constituída por quatro elementos: três do género feminino e um do género masculino. A segunda turma é constituída por três elementos: um do género feminino e dois do género masculino. Estas turmas são formadas por alunos proveniente de formação diversificadas ao nível do instrumento (Piano, Guitarra e Canto). A escolha deste grupo deveu-se ao facto de ano letivo anterior (2012-2013) já terem desenvolvido os seus portefólios reflexivos, numa experiência piloto que o investigador fez ainda na parte curricular do mestrado, desenvolvida nas unidades curriculares Ensino, Aprendizagem e Avaliação I e II, orientada pela Professora Doutora Luísa Orvalho.

Relativamente ao aproveitamento escolar da turma do 11º ano podemos caracterizar como satisfatório. Trata-se de um grupo heterogéneo, com ritmos de aprendizagem diferentes sendo possível destacar, por esta razão, a entajada que sempre se tem verificado entre os

alunos da turma. Do ponto de vista comportamental demonstram curiosidade e interesse pela temáticas abordadas, o que se reflete numa atitude questionante e assertiva. Quanto à turma de 12º ano, o seu aproveitamento é bastante satisfatório. É de salientar o espírito crítico e analítico dos alunos face às temáticas abordadas na disciplina, nomeadamente as de carácter mais complexo. Ao nível do comportamento são alunos que demonstram grande atenção e interesse em sala de aula, e de pesquisa fora dela. Constituem, desta foram, dois grupos interessados pelo processo de ensino e aprendizagem da disciplina, altamente motivados para o ensino para a competência.

O ensino para a competência não difere radicalmente do ensino em geral. A diferença está na atenção redobrada que é colocada em cada aluno, na promoção da responsabilidade atribuída ao aluno pela sua aprendizagem, na atenção dada aos conhecimentos prévios e na ênfase colocada, mais no domínio dos objectivos de ensino pelos alunos, que na simples cobertura da matéria dada pelo professor (Orvalho, 2012, p. 1).

### **2.3. Trabalho de campo: procedimentos de recolha de dados**

Segundo Afonso (2005, p. 58), “o *design* da investigação deve expressar uma visão prospetiva, descritiva e argumentativa sobre o modo como o investigador imagina que a estratégia de investigação selecionada pode ser eficazmente posta em prática, nas circunstâncias concretas do estudo empírico que é proposto”.

Antes de entrar no trabalho de campo foi preciso reunir autorizações de todos os Encarregados de Educação (dos sete alunos participantes neste estudo), para a aplicação do inquérito por questionário, bem como da Direção da AMVC para o acesso ao campo de investigação (ver Anexos 7 e 8).

Optou-se pelo questionário – *Competências básicas que desenvolveu na elaboração do seu e-Portefólio Reflexivo na disciplina de Análise e Técnicas de Composição, da Academia de Música de Viana do Castelo* (Anexo 9) – adaptado de Orvalho (2012)<sup>7</sup> e Palomares (2011)<sup>8</sup>, pelo facto de ele se ajustar aos objetivos da nossa investigação no que diz respeito à avaliação das seguintes competências: planificação do trabalho, aquisição e gestão da informação,

---

<sup>7</sup> Orvalho, L. (2012). O portefólio reflexivo como metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos professores do ensino artístico. In *Atas do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária - Ensino Superior. Inovação e Qualidade na Docência* (pp. 5714-5725). Edição de CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

<sup>8</sup> Ascensión Palomares Ruiz. CEU. Universidad de Castilla-La Mancha. Albacete. España. *Revista de Educación*, 355. Mayo-Agosto 2011, pp. 591-604.

avaliação crítica de situações e abordagens, autonomia na aprendizagem, interação social com outras turmas, procura de conhecimentos, colaboração e trabalho em grupo, partilha e comunicação com colegas, análise e avaliação da informação, pensamento reflexivo, motivação e iniciativa pessoal, desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), organização e autoavaliação das aprendizagens. A utilização do questionário, passou, inicialmente, pela sua tradução para Língua Portuguesa e correção junto de uma perita de investigação.

Após esta fase, procedeu-se à validade deste instrumento de recolha de dados, aplicando -o à turma do 1º Ano do Curso de Instrumentistas de Cordas e Tecla (correspondente ao 10º ano de escolaridade), da Escola Profissional de Música de Viana do Castelo. Recorreu-se a uma turma que nunca tinha utilizado o e-PR, para garantir a imparcialidade. Esta fase revelou-se fundamental, pois foi solicitado aos alunos *feedback* relativo a este instrumento, com o objetivo de clarificar a sua compreensão e corrigir ambiguidades, tendo sido, posteriormente, realizadas algumas alterações relativas à formulação dos seus itens. Foi também medido o tempo de resposta do questionário. A aplicação deste instrumento ao público-alvo decorreu no dia 11 de março de 2014, (numa hora em que todos os alunos pudessem estar presentes), pelo próprio investigador, em ambiente de sala de aula. Todos os alunos foram, previamente, informados acerca da sua aplicação.

Para além deste instrumento, no início do ano letivo, os alunos foram preparados para a realização de reflexões críticas sobre os seus percursos (autoavaliação), ao longo do primeiro período, e sobre o uso do e-PR na disciplina de ATC. O Quadro 3 apresenta a calendarização das diferentes etapas da investigação:

**Quadro 3 - Calendarização das etapas da investigação**

Etapas do Estudo	2013				2014			
	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.
Estado da Arte / Revisão Bibliográfica								
Uso dos e-portefólios reflexivos pelos alunos na disciplina de ATC								
Pedido de autorização à direção e aos encarregados de educação dos alunos para a realização do estudo na escola								

Adaptação e validação do inquérito por questionário								
Aplicação do inquérito por questionário aos participantes deste estudo de caso								
Recolha e tratamento de dados								
Análise e interpretação dos dados								
Elaboração do Relatório final								

## 2.4. Técnicas e instrumentos de recolha e produção de dados

Atendendo à variedade de técnicas que permitem recolher dados numa investigação desta natureza, procuramos recorrer aquelas que melhor se adequavam ao objeto, finalidade e objetivos específicos da presente investigação. Da panóplia de técnicas existentes, optou-se pelo recurso a: observação direta e participante, inquérito por questionário adaptado de Orvalho (2012) e Palomares Ruiz (2011), as reflexões sobre o uso dos e-PR construídos pelos alunos na disciplina de ATC e as reflexões críticas produzidas na avaliação do final do primeiro período.

### 2.4.1. e-Portefólios Reflexivos

Os alunos participantes nesta pesquisa já haviam construído um portefólio reflexivo no início do ano letivo de 2012-2013. Os alunos que se encontravam (à época) no 10º ano optaram por realizá-lo em formato de papel e os alunos da turma de 11º ano escolheram o formato digital. Para a realização deste estudo de caso, optou-se pela uniformização do formato digital nas duas turmas (e-PR). Isto implicou que a turma que tinha desenvolvido um portefólio reflexivo em papel criasse um novo em formato eletrónico. Por sua vez, os alunos que já usavam o formato digital, procederam à atualização e revisão dos mesmos ao longo deste ano letivo (2013-2014).

A conceção e construção dos e-portefólios reflexivos foi sempre alvo de acompanhamento pelo docente, promovendo a autorreflexão dos alunos sobre as suas aprendizagens, para que fossem capazes de as traduzir em discurso direto escrito e apresentado no próprio e-PR. Esta monitorização ao nível da construção desta ferramenta de aprendizagem e avaliação (numa vertente formativa) foi discutida com os alunos, logo no início de cada ano letivo (2012-2013 e 2013-2014), porque nenhum tinha experiência anterior de ter participado

num projeto deste cariz, ou seja, que fizesse uso do portefólio reflexivo. O início do processo foi marcado pela negociação dos conteúdos a abarcar no e-PR, tais como:

- Breve apresentação de cariz biográfico sobre o percurso académico, pessoal e profissional do autor(a) do portefólio;
- Inclusão de um conjunto de trabalhos considerados significativos para evidenciar o progresso dos alunos – sendo dada autonomia e promovido o espírito crítico para a seleção dos mesmos;
- Definição clara dos critérios para fazer as respetivas escolhas;
- Capacitar o aluno para refletir sobre a sua aprendizagem (metacognição);
- Inclusão de um trabalho final de análise e composição com uma ponderação de 50% na classificação final da disciplina de ATC;
- Autoavaliação reflexiva no final de cada período letivo;
- Reflexão sobre o uso do e-portefólio, identificando ganhos, benefícios e aprendizagens desenvolvidas pela sua utilização, ao nível musical, académico e pessoal;
- Secção livre onde os alunos podem, autonomamente, optar por conteúdos que vão ao encontro dos seus interesses vocacionais, do ponto de vista musical. Neste campo procura-se fomentar um espírito de pesquisa e de interesse dos conteúdos trabalhados em sala de aula;
- Um item opcional para que os alunos possam incluir outros trabalhos, desde que sejam relativos e significativos para a sua formação enquanto instrumentistas e pertinentes para o conteúdo programático da disciplina de ATC.

Com o recurso ao e-PR não é apenas necessário que os alunos optem pelos seus melhores trabalhos (nomeadamente, no que concerne à classificação que neles obtiveram), ainda que o possam fazer. Naturalmente, a ênfase é colocada nos trabalhos que sejam capazes de ilustrar o progresso e a evolução académica de cada um dos alunos e o seu desenvolvimento pessoal. A utilização do e-portefólio implica também a mobilização de recursos associados às TIC que podem tornar esta ferramenta mais atrativa do ponto de vista didático para os alunos.

O docente assumiu, a este nível, uma função relacionada com a organização do tempo e do trabalho dos alunos, recorrendo a uma atitude de apoio colaborativa, procurando ter um papel ativo no que diz respeito à “orientação de percursos individuais de aprendizagem” (Bicacro, 2013, p. 65). O docente foi acompanhando e apoiando a construção individual de cada um dos portefólios, pelo que a classificação atribuída a cada um destes, no final de cada período letivo, foi resultante de uma constante reflexão e autoavaliação (autorregulação metacognitiva) baseada no registo, *feedback* e acompanhamento dos seus progressos. Daí que, esta avaliação não seja feita pela constatação do estado do portefólio em períodos de tempos isolados, ou do produto final, mas sim do processo numa lógica de *continuum*, em tudo semelhante à lógica de diário de bordo. A atividade do docente não se esgotou na promoção do desenvolvimento académico ilustrado nos e-PR, mas também no aperfeiçoamento das competências no domínio das TIC, inerentes e obrigatórias para a construção desta ferramenta digital. Os e-PR construídos e desenvolvidos pelos alunos, podem ser consultados nos seguintes sítios eletrónicos:

<http://fabio-l-fernandes.wix.com/fabioatc>

<http://anaclaraaraujo.wix.com/cadernodecomposicoes>

<http://chicolz.wix.com/portfolio>

<http://inespiano14.wix.com/analisesdecomposic>

<http://isabelaraujocorte.wix.com/portefolio>

<http://machadocosta3.wix.com/portefolio-atc>

<http://mafaldarsm.wix.com/cupofmusic>

#### **2.4.2. Inquérito por Questionário**

A viabilidade do questionário como uma técnica fiável de recolha de dados implica a garantia de alguns pressupostos básicos, relativamente aos respondentes. Por um lado, é necessário que assumam uma atitude colaborativa, isto é, que aceitem responder voluntariamente. Por outro lado, é necessário que, ao responderem, digam o que efetivamente sabem, querem e pensam. Contudo, para que isso seja possível, será necessário que saibam o que querem ou pensam para o poderem expressar. Na verdade, a informação recolhida através da técnica dos

questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem. (...) Contudo, é preciso ter sempre em conta que os respondente inserem as suas respostas a um questionário nas suas estratégias de vida pessoal e profissional, no âmbito das quais fazem a gestão dos seus papéis sociais e das respectivas representações (Afonso, 2005, p. 103).

Palomares Ruiz (2011, p. 591) defende que *“la utilización del Portfolio se presenta como una metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación que nace como metodología alternativa, convirtiendo al alumnado en parte ativa del aprendizaje, potenciando su madurez, compromiso social y ético”* e apresenta um questionário que procura avaliar as competências básicas promovidas pelo portefólio. A autora diz-nos como esta ferramenta permite verificar *“la valoración comparativa de las competencias que desarrolla el Portfolio, según el alumnado que ha participado en la experiencia”* (p. 600). Foi com base neste instrumento, que Orvalho (2012) desenvolveu a investigação-ação sobre a utilização do e-portefólio reflexivo como metodologia alternativa de ensino, aprendizagem e avaliação, no âmbito da formação dos professores do ensino artístico, realizada na Universidade Católica Portuguesa, Católica Porto.

Este questionário, depois de adaptado dos questionários utilizados nas investigações conduzidas por Orvalho (2012) e Palomarez Ruiz (2011), foi traduzido e validado numa turma de alunos diferente da “amostra” e serviu para fazer a recolha e produção de dados. Após a análise e tratamento quantitativo e qualitativo da informação, permitiu-nos identificar as competências básicas promovidas pela sua utilização nos alunos inquiridos no estudo de caso. O questionário é constituído por vinte e duas questões, vinte e uma das quais são fechadas (análise quantitativa). A pergunta número vinte foca-se especificamente na disciplina de ATC *“O e-PR possibilita uma melhor autoavaliação das aprendizagens em ATC”*. A pergunta número vinte e dois, é uma questão aberta (análise qualitativa), tal como acontecia no instrumento usado por Orvalho (2012). Os itens são respondidos numa escala de *Likert* de cinco pontos (1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – bastante e 5 – muito), na qual os alunos indicam em que medida as seguintes competências foram promovidas pelo uso do seu e-PR: capacidade de planificar o próprio trabalho; capacidade de adquirir e gerir a informação; capacidade de avaliar criticamente situações, abordagens, resultados e alternativas; autonomia, conseguindo que o aluno assuma um papel mais ativo na construção de aprendizagem relevante; interação social com outras turmas; procura ativa de conhecimentos (novas matérias,

partituras, compositores e gravações musicais); capacidades de trabalho em grupo e maior colaboração; partilha de experiências e a comunicação entre os colegas da mesma turma; capacidades de análise, seleção e avaliação da informação; reflexão sobre o que se faz, como se faz e dos resultados obtidos; pensamento reflexivo e crítico, atitudes colaborativas e capacidade de auto e heteroavaliação; motivação contínua; aprendizagem independente e mais focada; uso das tecnologias da informação e comunicação; análise e reflexão mais profundas dos problemas estudados; iniciativa pessoal, a comunicação e a satisfação pelo trabalho realizado; capacidade de desenho e gestão de novos projetos (por ex.: composições musicais livres; prosseguimento de estudos na área da composição); capacidade de trabalhar com alunos de outras turmas; autoconceito e compromisso pessoais; organização dos trabalhos desenvolvidos (trabalhos de análise, técnicas de composição e composições musicais livres); autoavaliação das aprendizagens em ATC; outras competências não listadas anteriormente (ver Anexo 9).

Termina-se este subcapítulo fazendo ouvir as palavras de Afonso (2005, p. 103), sobre a estrutura do questionário:

No plano formal, a configuração do questionário constrói-se em função de escolhas para o formato das perguntas, e para o tipo de respostas que se pretende.

O formato das perguntas varia em função da respectiva substância. Assim, as perguntas podem ser directas ou indirectas, conforme o respectivo objectivo se torna mais ou menos óbvio para o respondente.

## Capítulo 3 – Apresentação e Discussão dos Resultados

### 3.1. Técnicas de análise e interpretação dos dados

Partindo dos objetivos gerais propostos para o presente estudo, apresentamos e discutimos os resultados provenientes do tratamento da informação recolhida através dos diferentes instrumentos, usando dois métodos: quantitativo e qualitativo. Ao inquérito por questionário foi feita uma análise estatística do tratamento das respostas aos itens de resposta fechada e uma análise de conteúdo ao item de resposta aberta. Quanto às reflexões produzidas pelos alunos nos e-PR foi feita uma análise de conteúdo categorial do corpus documental obtido pela sua transcrição.

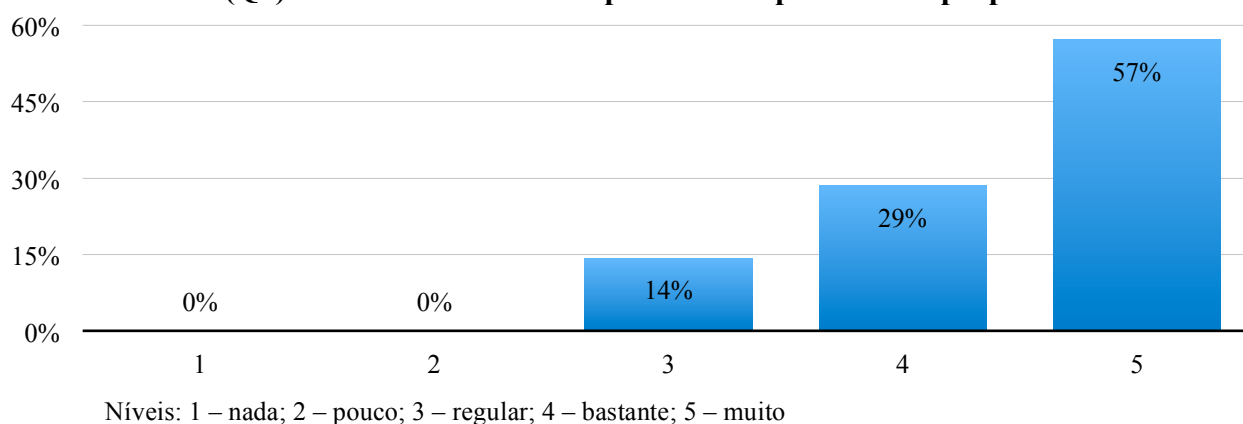
A triangulação dos dados recolhidos através das múltiplas fontes de evidência permitiram obter um todo mais estruturado e coerente com o quadro teórico mobilizado, dando sentido e validade às interpretações produzidas nas respostas às questões da investigação.

#### 3.1.1. Análise quantitativa do inquérito por questionário

Foi feita uma análise estatística do tratamento das respostas aos inquéritos por questionário de forma a sintetizar e representar, de forma compreensível, os dados recolhidos. Os resultados são apresentados através de gráficos, para facilitar a discussão dos mesmos.

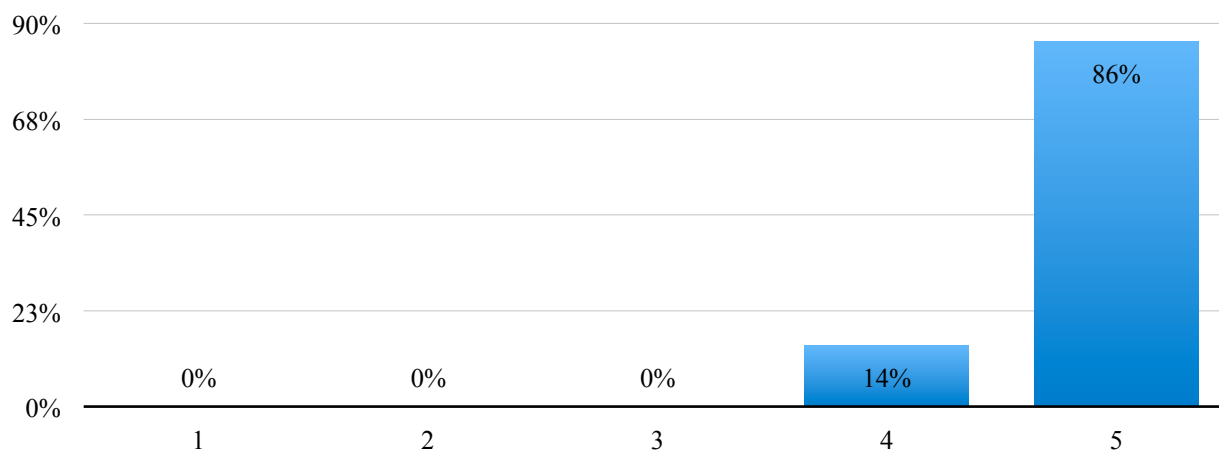
O gráfico 1 traduz o tratamento das respostas relativas ao item “*Fomenta a capacidade de planificar o próprio trabalho*”. Dos sete alunos respondentes, 57% considera que o e-PR estimula muito a capacidade para planificar os seus próprios trabalhos; 29% dos alunos considera que estimula bastante e apenas 14% dos alunos considera o nível 3 (regular). Não observamos respostas nos níveis 1 (nada) e nível 2 (pouco).

**Gráfico 1 – (Q1) - O e-PR Fomenta a capacidade de planificar o próprio trabalho**



Analisando o segundo item, “*Desenvolve a capacidade de adquirir e gerir a informação*”, 86% dos alunos considera que o e-PR desenvolve muito (nível 5) a capacidade de adquirir e gerir a informação. Os restantes 14% consideram que desenvolve bastante, nível 4 da escala, conforme gráfico 2.

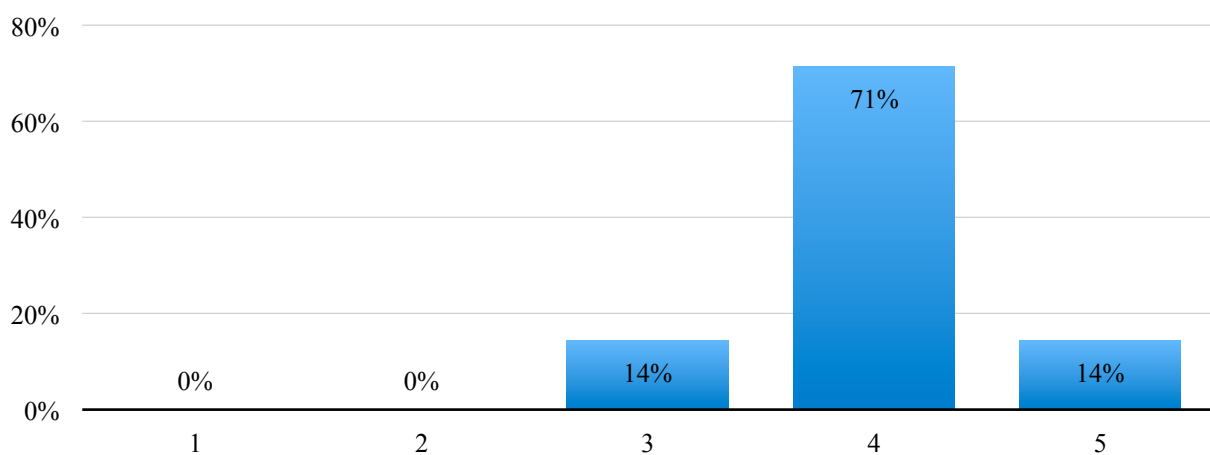
**Gráfico 2 – (Q2) - Desenvolve a capacidade de adquirir e gerir a informação**



Níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – bastante; 5 – muito

No gráfico 3, relativo ao terceiro item “*Aumenta a capacidade de avaliar criticamente situações, abordagens, resultados e alternativas*”, verifica-se que 71% das respostas incide no facto de o e-PR aumentar *bastante* a capacidade de avaliar criticamente situações, abordagens, resultados e alternativas. No nível 3 (regular) encontramos 14% das respostas e 14% dos alunos considera que aumenta muito, nível 5.

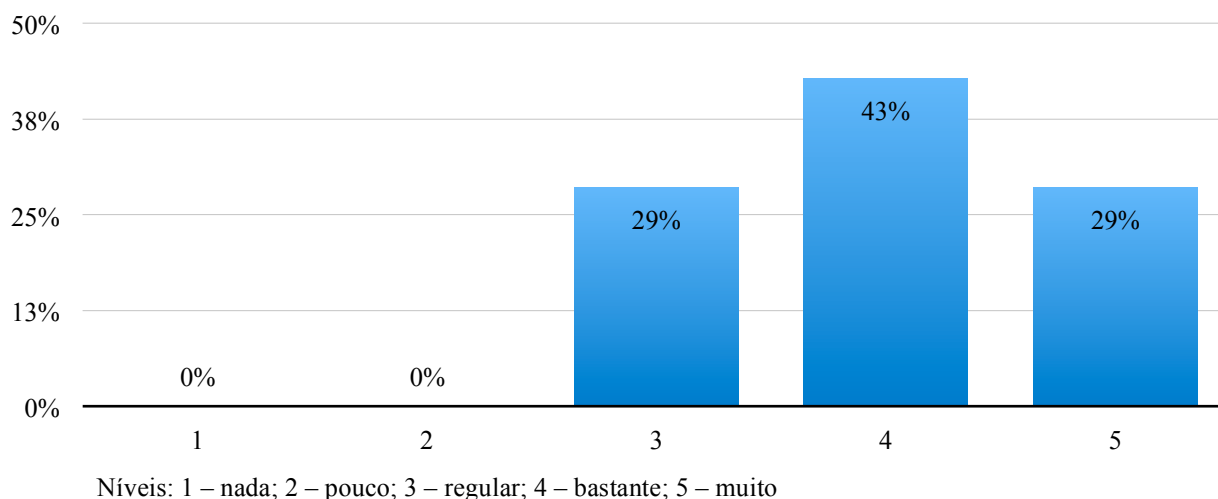
**Gráfico 3 – (Q3) - Aumenta a capacidade de avaliar criticamente situações, abordagens, resultados e alternativas**



Níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – bastante; 5 – muito

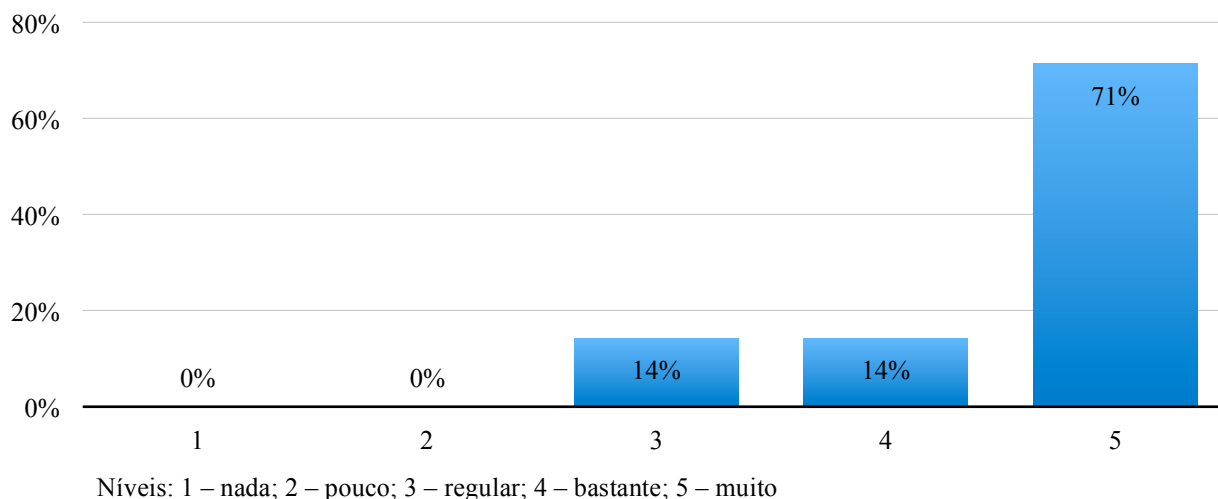
Passando para o gráfico 4 que apresenta os resultados do quarto item, “*Potencia a autonomia, conseguindo que o aluno assuma um papel mais ativo na construção de aprendizagem relevante*”, as respostas dos alunos estão divididas em percentagens mais próximas, estando 43% direcionada para o nível 4 (bastante) e 29% para os níveis 3 (regular) e 5 (muito).

**Gráfico 4 – (Q4) - Potencia a autonomia, conseguindo que o aluno assuma um papel mais ativo na construção de aprendizagem relevante**



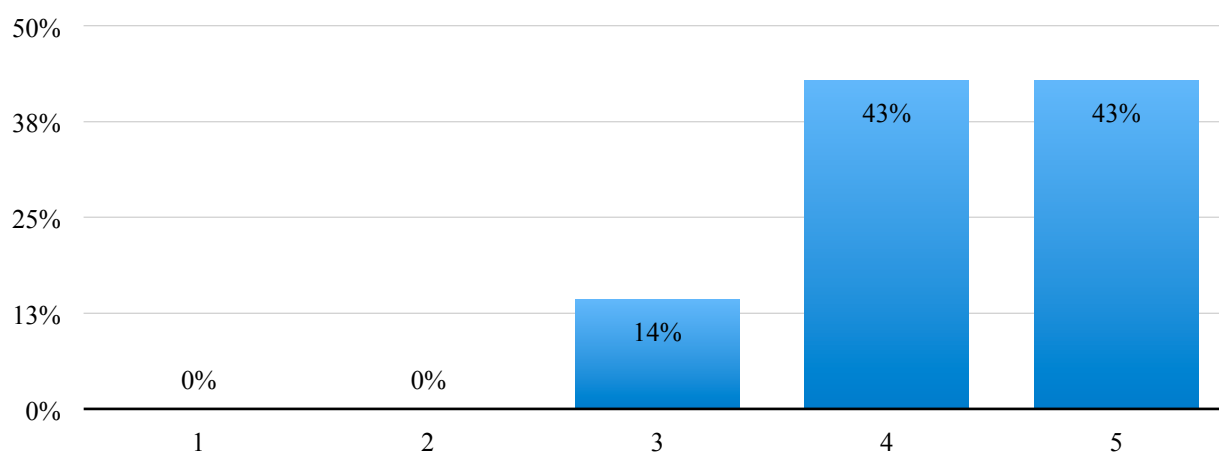
No que respeita o item “*Facilita a interação social com outras turmas*” (quinto item), observamos no gráfico 5, que a grande maioria (71%) concorda que o e-PR permite muito (nível 5) o diálogo e o contacto com colegas de outras turmas. 14% dos alunos considerou que esta ferramenta de ensino, aprendizagem e reflexão facilita bastante (nível 4) essa interação, enquanto que os restante 14% classificou-a como regular (nível 3).

**Gráfico 5 – (Q5) - Facilita a interação social com outras turmas**



De acordo com o gráfico 6, no sexto item “*Aumenta a procura ativa de conhecimentos (novas matérias, partituras, compositores e gravações musicais)*”, encontramos igualdade de respostas nos níveis 4 (bastante) e 5 (muito). Uma percentagem de 86% dos alunos, divididos de forma igual em 43% pelos níveis bastante e muito, consideram que o e-PR permite a pesquisa de novos materiais, partituras, compositores e gravações. Os restantes 14% responde com o nível 3 (regular).

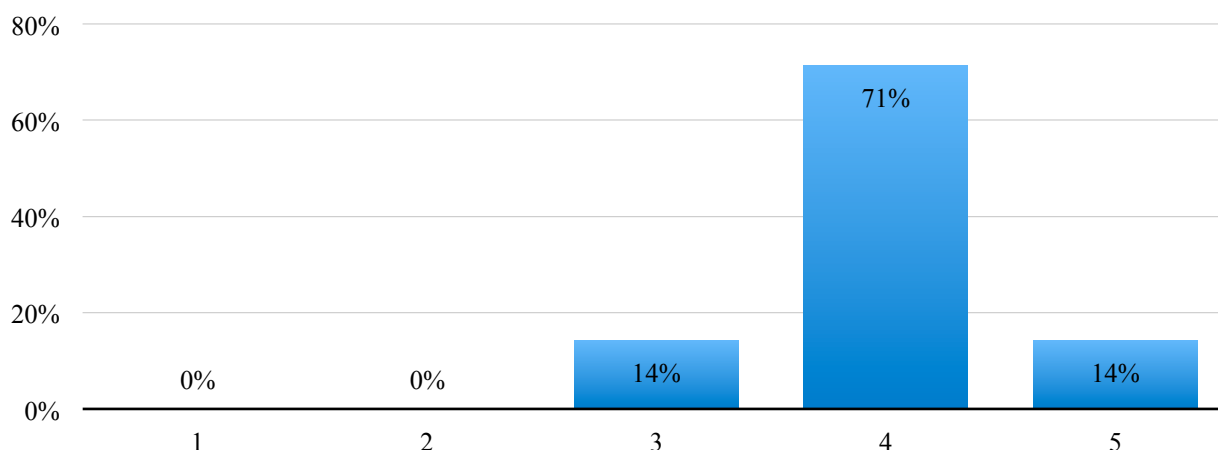
**Gráfico 6 – (Q6) - Aumenta a procura ativa de conhecimentos (novas matérias, partituras, compositores e gravações musicais)**



Níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – bastante; 5 – muito

Analisando os dados do item 7, “*Desenvolve capacidades de trabalho em grupo e maior colaboração*”, observamos no gráfico 7, respostas inequívocas, já que 71% dos alunos considera que o e-PR desenvolve bastante (nível 4) as capacidades de trabalho em grupo e permite maior colaboração. Com 14% encontramos respostas de nível 3 (regular) e de nível 5 (muito).

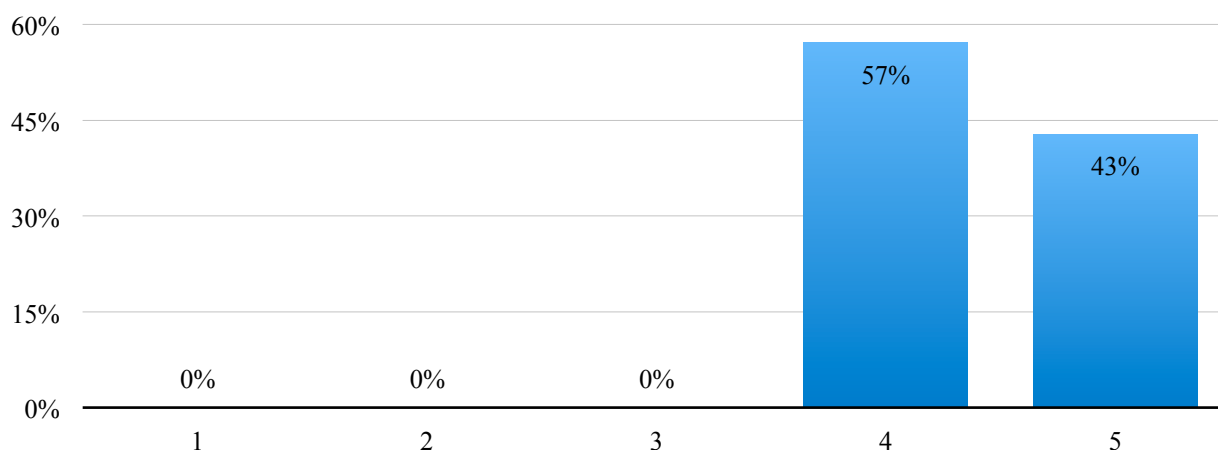
**Gráfico 7 – (Q7) - Desenvolve capacidades de trabalho em grupo e maior colaboração**



Níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – bastante; 5 – muito

No gráfico 8, oitavo item, “*Intensifica a partilha de experiências e a comunicação entre os colegas da mesma turma*”, as respostas dos alunos dividem-se entre os níveis 4 (bastante) e 5 (muito), onde o primeiro se traduz em 57% e o segundo em 43%.

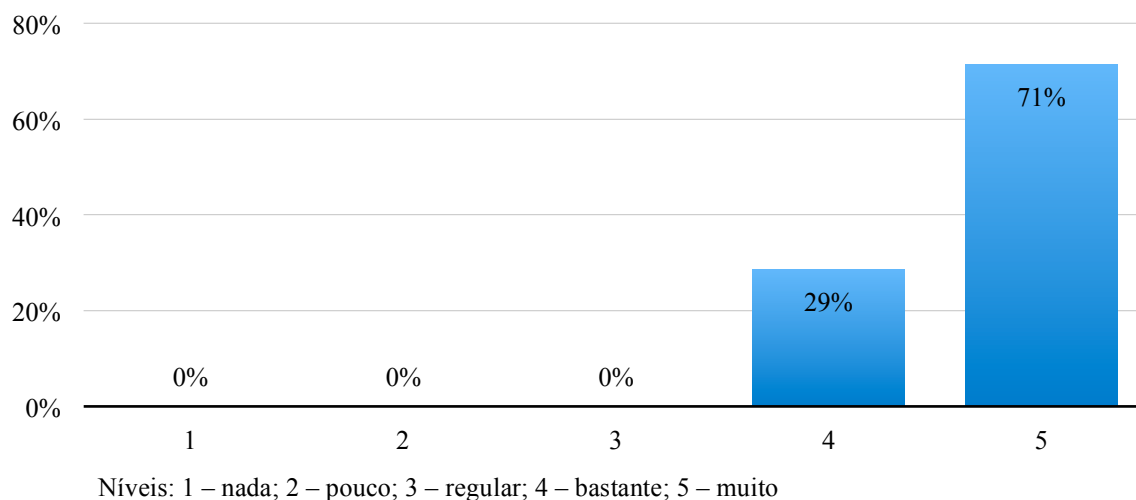
**Gráfico 8 – (Q8) - Intensifica a partilha de experiências e a comunicação entre os colegas da mesma turma**



Níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – bastante; 5 – muito

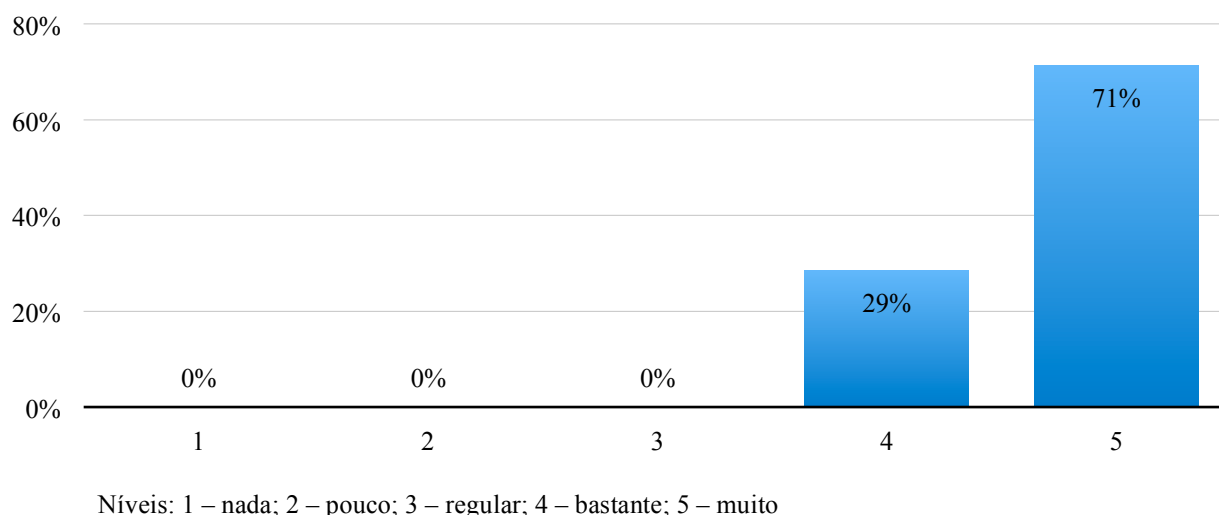
Face ao nono item, “*Desenvolve capacidades de análise, seleção e avaliação da informação*”, observamos que a grande parte dos alunos, representado uma percentagem de 71%, considera que o e-PR desenvolve muito (nível 5) as capacidades de análise, seleção e avaliação da informação. As restantes 29% respostas situam-se no nível 4 (bastante), conforme se representa no gráfico 9.

**Gráfico 9 – (Q9) - Desenvolve capacidades de análise, seleção e avaliação da informação**



No gráfico 10, décimo item, “*Promove a reflexão sobre o que se faz, como se faz e dos resultados obtidos*”, encontramos respostas semelhantes à anterior. Verificamos que 71% dos alunos concorda que o e-PR promove muito (nível 5) a reflexão sobre o que se faz e sobre os resultados obtidos. Os restantes 29% dos alunos responderam de acordo com o nível 4 (bastante).

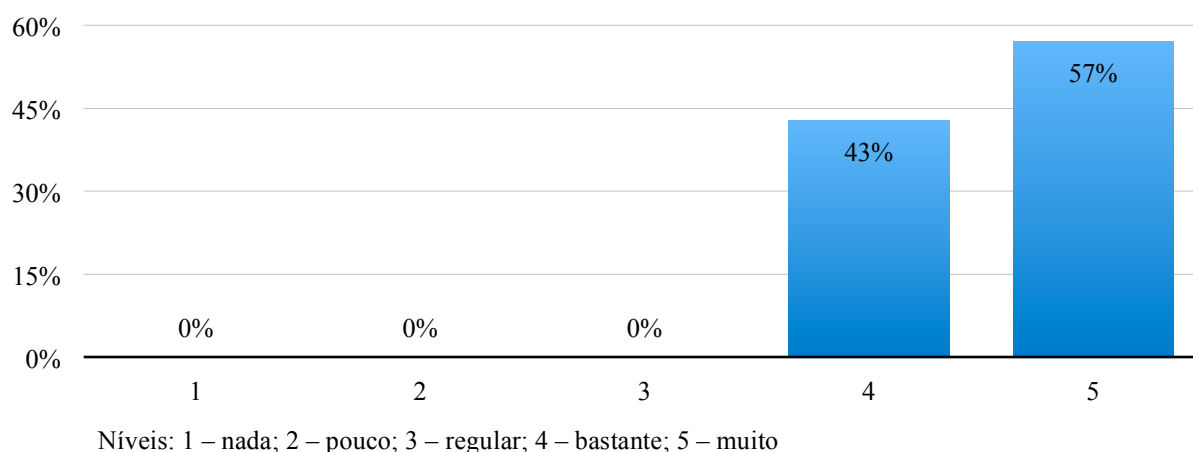
**Gráfico 10 – (Q10) - Promove a reflexão sobre o que se faz, como se faz e dos resultados obtidos**



Passando para o item número 11, “*Promove o pensamento reflexivo e crítico, atitudes colaborativas e capacidade de auto e heteroavaliação*”, existe uma proximidade das respostas entre os níveis 4 (bastante) e 5 (muito). O gráfico 11, mostra que 57% dos alunos considera

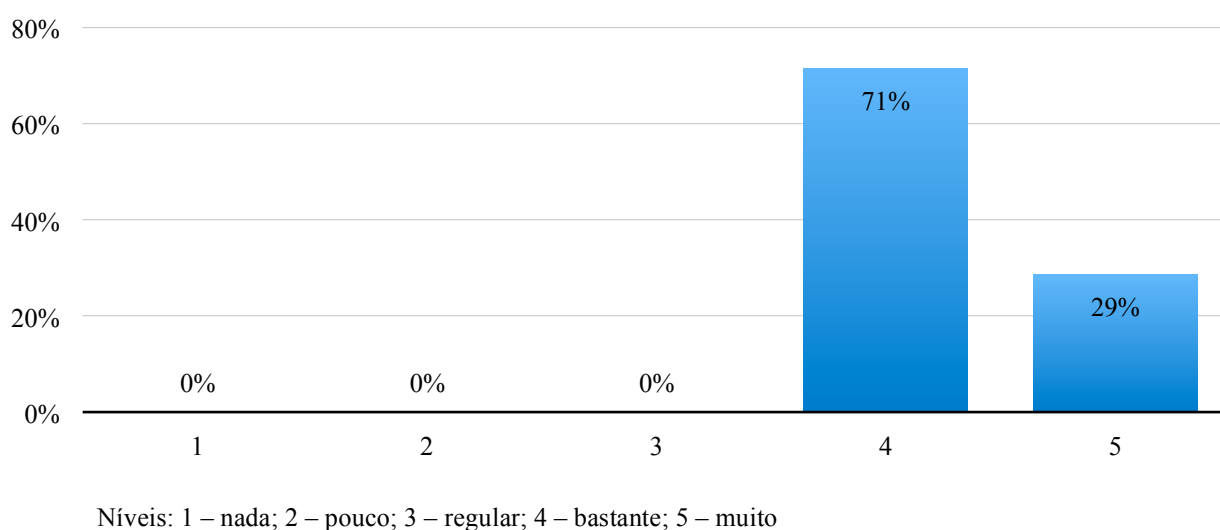
que a promoção de pensamento reflexivo, de atitudes colaborativas e de capacidades de auto e heteroavaliação é muita (nível 5), enquanto os restantes 43% identifica como bastante (nível 4).

**Gráfico 11 – (Q11) – Promove o pensamento reflexivo e crítico, atitudes colaborativas e capacidade de auto e heteroavaliação**



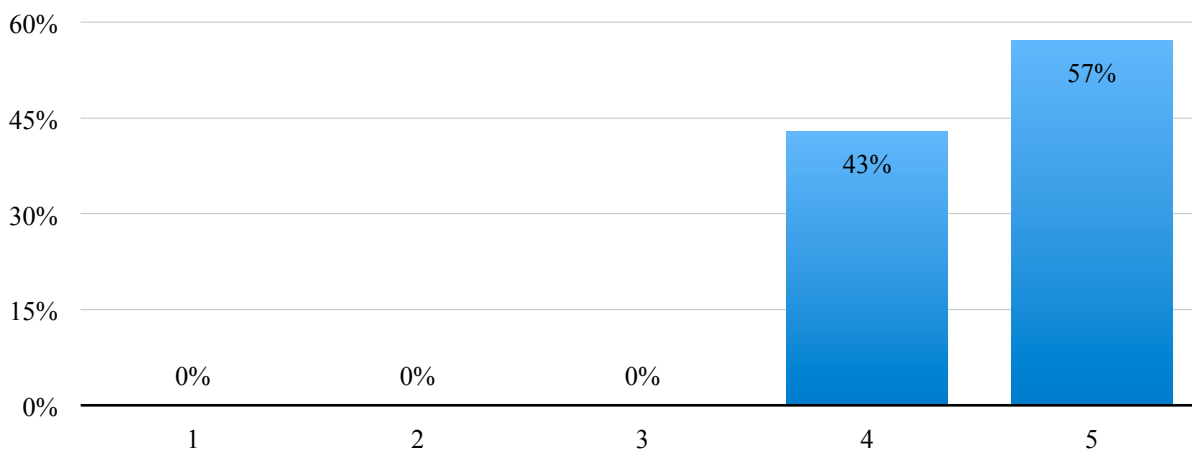
No que respeita o item 12, “*Fomenta a motivação contínua*”, 71% dos alunos responde que o e-PR fomenta bastante (nível 4) a motivação contínua; 29% atribuiu-lhe o nível 5 (muito), conforme gráfico 12.

**Gráfico 12 – (Q12) - Fomenta a motivação contínua**



No gráfico 13, as respostas ao item “*Desenvolve a aprendizagem independente e mais focada*”, questão número treze, encontramos a maioria das opiniões no nível 5 (muito), com 57% das respostas e 43% no nível 4 (bastante).

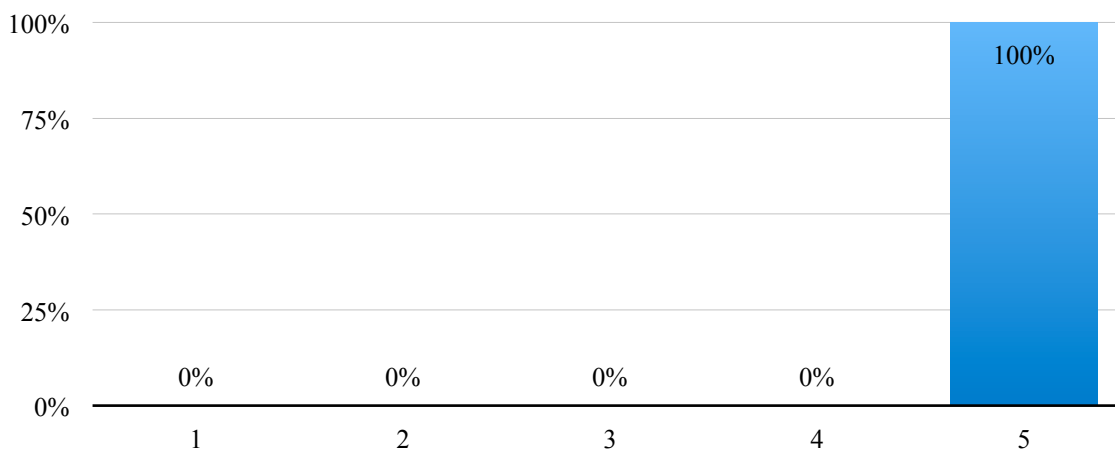
**Gráfico 13 – (Q13) - Desenvolve a aprendizagem independente e mais focada**



Níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – bastante; 5 – muito

No que respeita ao uso das TIC, “*Fomenta o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)*”, item número catorze, todos os alunos afirmam que o e-PR fomenta muito (nível 5) este domínio. Como se trata de um portefólio eletrónico, é de esperar esta resposta uma vez que a plataforma utilizada para a construção do e-PR recorre a diversas ferramentas do mundo digital (gráfico 14).

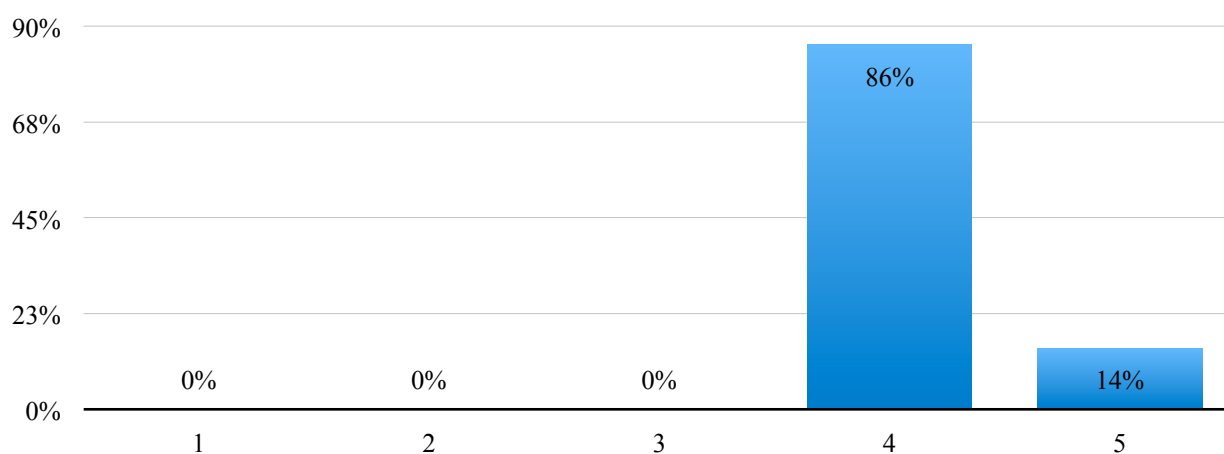
**Gráfico 14 – (Q14) - Fomenta o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)**



Níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – bastante; 5 – muito

No gráfico 15, à pergunta “*Possibilita uma análise e reflexão mais profundas dos problemas estudados*”, a esmagadora maioria das respostas situa-se no nível 4 (bastante) e as restantes 14% no nível 5 (muito).

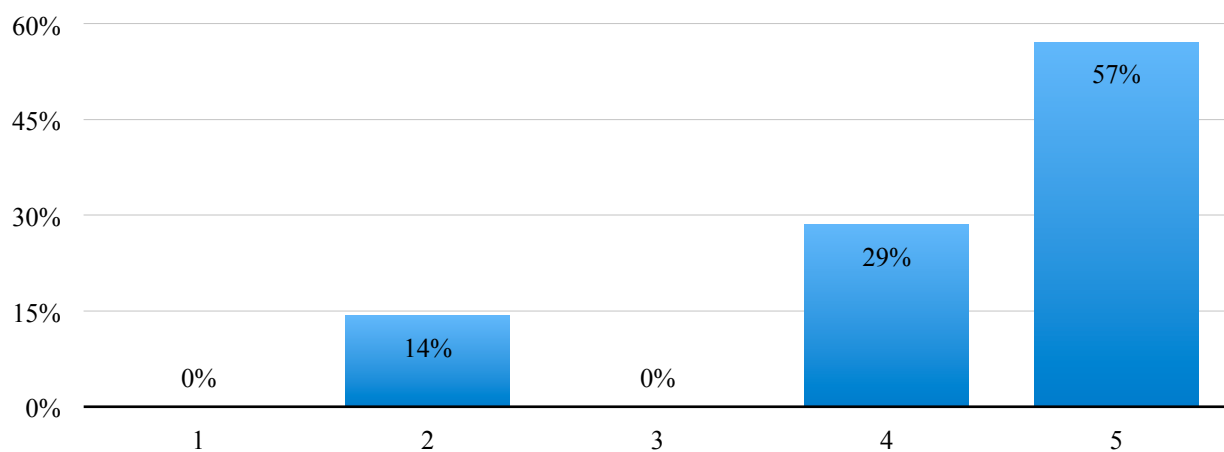
**Gráfico 15 – (Q15) - Possibilita uma análise e reflexão mais profundas dos problemas estudados**



Níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – bastante; 5 – muito

O gráfico 16, relativo ao item “*Melhora a iniciativa pessoal, a comunicação e a satisfação pelo trabalho realizado*”, observamos que 57% dos alunos considera que o e-PR melhora muito (nível 5) a iniciativa pessoal, a comunicação, bem como a satisfação pelo trabalho realizado; 29% dos alunos respondem com o nível 4 (bastante) e, pela primeira vez, encontramos uma resposta no nível 2 (pouco), que aqui é representada por 14%.

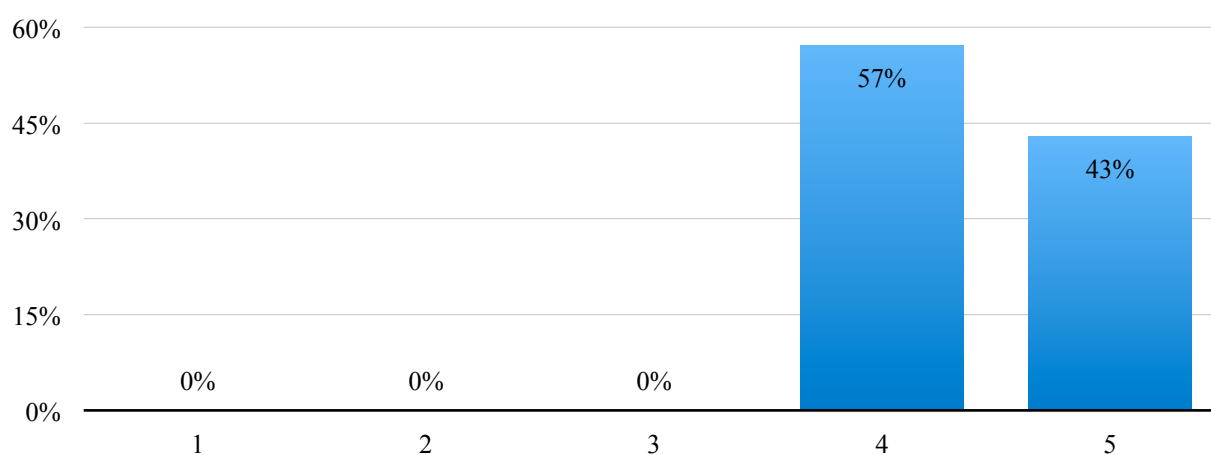
**Gráfico 16 – (Q16) - Melhora a iniciativa pessoal, a comunicação e a satisfação pelo trabalho realizado**



Níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – bastante; 5 – muito

O gráfico 17, a questão número dezassete, “*Potencia a capacidade de desenho e gestão de novos projetos (por ex.: composições musicais livres; prosseguir estudos na área da composição)*” remete-nos para a capacidade de desenho e gestão de novos projetos. 57% indica que esta ferramenta de trabalho potencia bastante (nível 4) a criação de composições musicais livres, bem como a continuação dos estudos de nível superior na área da composição. Os restantes 43% responde com o nível 5 (muito).

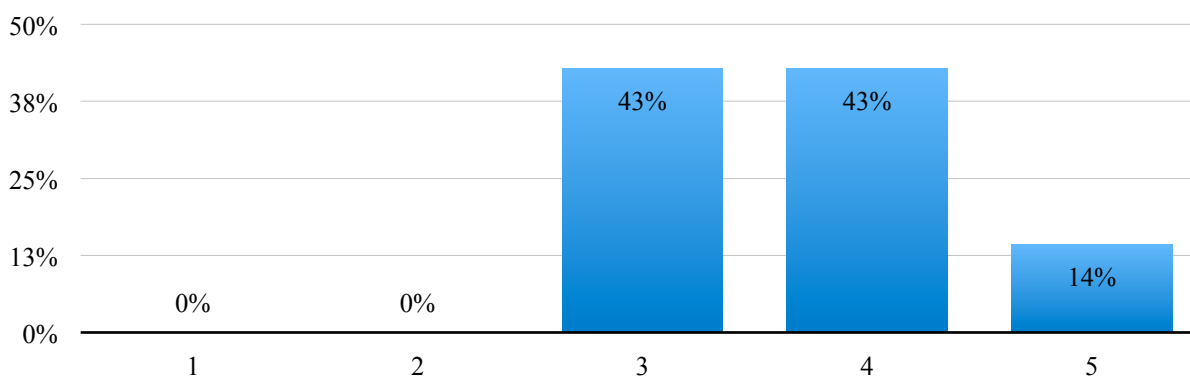
**Gráfico 17 – (Q17) - Potencia a capacidade de desenho e gestão de novos projetos (por ex.: composições musicais livres; prosseguir estudos na área da composição)**



Níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – bastante; 5 – muito

Analisando o gráfico 18, “*Promove a capacidade de trabalhar com alunos de outras turmas*”, verificamos que o foco das respostas (43%) assenta nos nível 3 (regular) e 4 (bastante) quanto à promoção de capacidades para trabalhar com alunos de outras turmas; 14% considera que essa capacidade se traduz como muito, ou seja, nível 5.

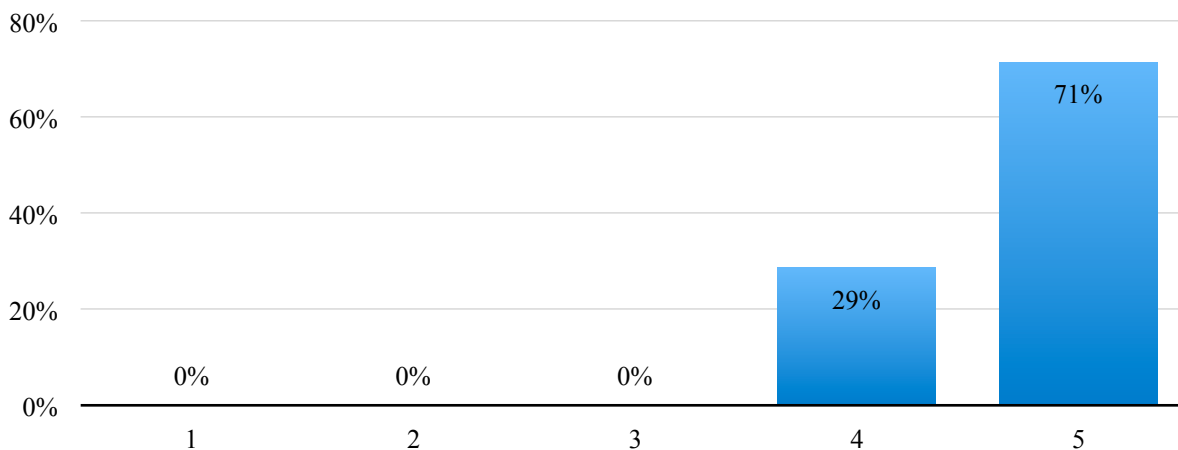
**Gráfico 18 – (Q18) - Promove a capacidade de trabalhar com alunos de outras turmas**



Níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – bastante; 5 – muito

Quando questionados sobre “*Se Melhora o autoconceito e o compromisso pessoais*”, pergunta 19, a grande maioria dos alunos, 71%, indica respostas de nível 5 (muito); 29% considera bastante (nível 4), conforme gráfico 19.

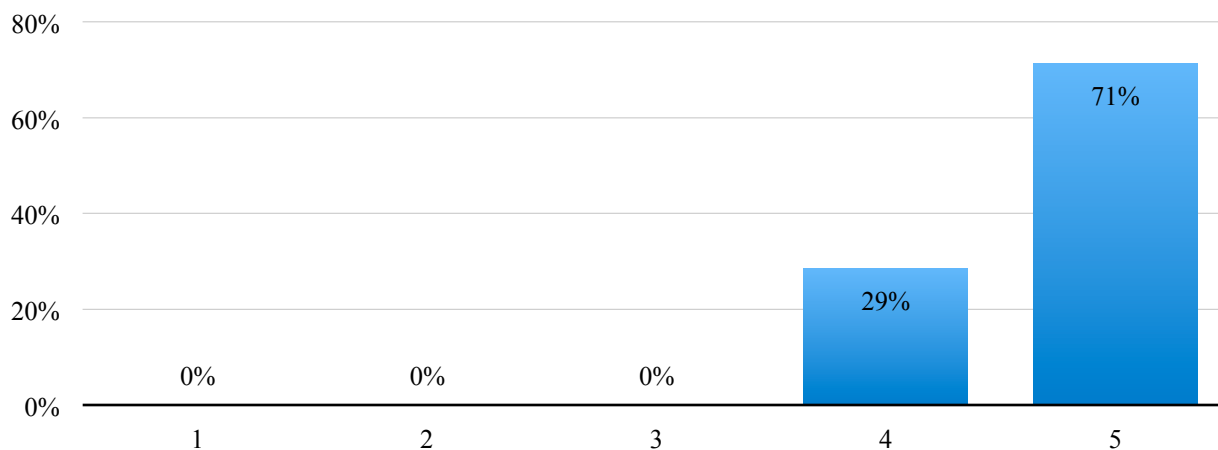
**Gráfico 19 – (Q19) - Melhora o autoconceito e compromisso pessoais**



Níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – bastante; 5 – muito

Quando abordamos as respostas do item 20, “*Possibilita uma melhor organização dos trabalhos desenvolvidos (trabalhos de análise, técnicas de composição e composições musicais livres)*”, no gráfico 20 verificamos que a grande maioria, 71%, classifica o e-PR de acordo com o nível 5 (muito) e 29% como nível 4 (bastante).

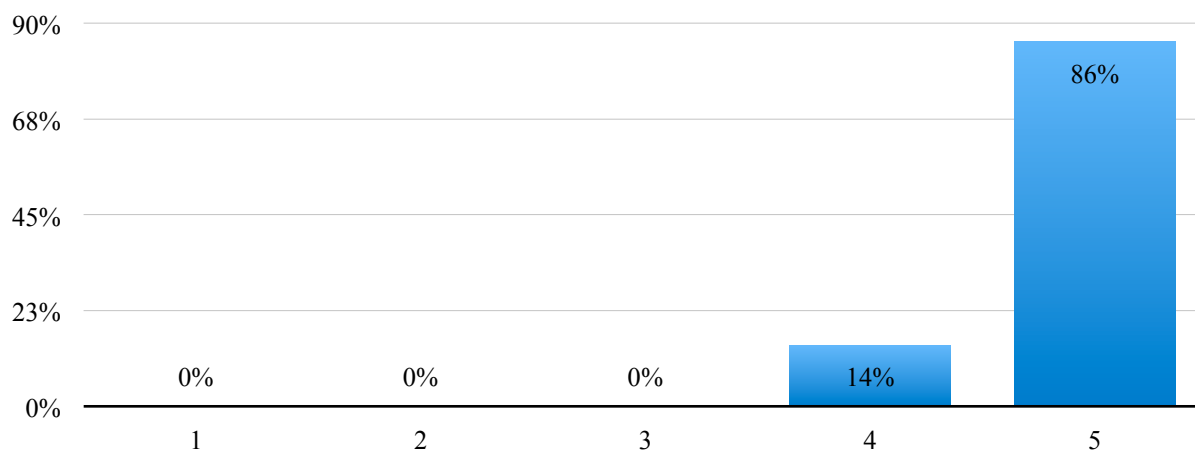
**Gráfico 20 – (20) - Possibilita uma melhor organização dos trabalhos desenvolvidos (trabalhos de análise, técnicas de composição e composições musicais livres)**



Níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – bastante; 5 – muito

O último gráfico (21), sobre a questão “*Possibilita uma melhor autoavaliação das aprendizagens em ATC*” indica-nos que a quase totalidade dos alunos, neste caso 86%, responde que esta ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação melhorar muito (nível 5), a autoavaliação das aprendizagens em ATC. Apenas 14% indica que melhora bastante (nível 4).

**Gráfico 21 – (Q21) - Possibilita uma melhor autoavaliação das aprendizagens em ATC**



Níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – bastante; 5 – muito

Em síntese, os resultados obtidos do tratamento das respostas ao questionário, vão ao encontro da expectativa que o investigador foi construindo ao longo de do todos o processo, quer através da observação direta e participante, das suas reflexões e das avaliações formativas e classificações finais obtidas pelos alunos. No geral, podemos constatar que os alunos reconheceram o e-PR, como uma ferramenta que : permite adquirir, gerir, seleccionar, analisar e avaliar informação; facilita a interação e partilha com outros colegas; promove o pensamento crítico e reflexivo do que se faz e como se faz; desenvolve a aprendizagem independente e mais focada; fomenta a motivação, bem como a iniciativa e os compromissos pessoais; potencia o uso das TIC e possibilita uma melhor organização dos trabalhos desenvolvidos, bem como a autoavaliação dos alunos.

### **3.1.2. Análise qualitativa da pergunta aberta do inquérito por questionário**

A última questão do questionário (Q22) permitiu recolher as opiniões dos alunos, em resposta aberta, obtendo-se, desta forma dados de natureza qualitativa. Conforme se mostra no Quadro 4, da análise de conteúdo do corpus documental obtido das transcrições das respostas a este item usando a técnica categorial permitiu a emergência dos sentidos interpretativos feito

pelo investigador à luz do quadro teórico e concetual adoptado. A descrição e interpretação destes dados foram tratadas através da técnica de análise de conteúdo. Nas palavras de Guerra (2006),

(...) a análise de conteúdo tem uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com um recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência.

Neste sentido, o objetivo último da análise de conteúdo, de acordo com uma perspetiva lógica e explícita, será o de realizar “inferências” a partir de dados cujas particularidades foram catalogadas e estruturadas (Vala, 1999).

#### Quadro 4 – Exemplo de categorização do item 22 (Q22) do inquérito por questionário

Categorias	Subcategorias	Excerto dos depoimentos	Sentidos interpretativos	
<b>I – Principais competências que desenvolve o e-PR</b>	A – Ensino, Aprendizagem e Avaliação	1. Promoção de pensamento crítico e reflexivo	<b>A 1</b> – “(...) <i>permite ter uma atitude crítica e reflexiva perante a nossa evolução, (...) fazendo com que [nos tornemos] cada vez melhores.</i> ” (QA7)	O uso do e-PR possibilita uma postura crítica e reflexiva face ao desenvolvimento do processo de aprendizagem.
		2. Autonomia e responsabilidade	<b>A 2</b> – “ <i>Faz-nos ser mais autónomos e ter consciência das nossas responsabilidades.</i> ” (QA6)	A construção e desenvolvimento de um e-PR potencia a autonomia e a responsabilidade do aluno, na disciplina.
		3. Ferramenta de	<b>A 3</b> – “ <i>Permite facilmente</i>	Como ferramenta de estudo o e-PR

	estudo e trabalho	<p><i>recordar as matérias anteriormente estudadas.”</i> (QA2)</p> <p><b>A 3</b> – <i>“Permite recordar alguns erros recorrentes cometidos no passado, prevenindo que estes se repitam no presente.”</i> (QA2)</p> <p><b>A 3</b> – <i>“Permite uma visão mais global sobre o trabalho realizado (...)”</i> (QA7)</p>	<p>permite uma visão holística sobre o trabalho realizado e relembrar as matérias estudadas, bem como refletir sobre as dificuldades, no sentido de as ultrapassar.</p>
--	-------------------	--	---

### 3.1.3. Análise qualitativa das reflexões dos alunos no e-PR

No Quadro 5 apresentam-se excertos da análise de conteúdo das reflexões produzidas pelos alunos, ao longo do seu percurso de aprendizagem, nos seus e-portefólio-reflexivos, usando a técnica categorial e os respetivos sentidos interpretativos feitos pelo investigador. Os sentidos interpretativos elaborados com base nos testemunhos dos alunos, têm na sua génese três conceitos basilares que permitem dar uma orientação à organização dos dados: a descrição, a análise e a interpretação (Wolcott, 1994, p. 12 cit. in Afonso, 2005).

**Quadro 5 – Exemplo de categorização das reflexões dos alunos**

Categorias	Subcategorias	Excerto dos depoimentos	Sentidos interpretativos
<p>A – Ensino, Aprendizagem e Avaliação</p>	<p>1. Promoção de pensamento crítico e reflexivo</p>	<p>A 1 – <i>“Este meio permite, de igual forma, ter uma visão crítica do nosso próprio trabalho pois podemos estar em constante comparação, tirar notas, deixar impressões acerca das nossas dificuldades, erros e coisas que podemos melhorar.”</i> (R1)</p> <p>A 1 – <i>“Este trabalho foi também bastante útil no decorrer do ano, pois permitiu-me observar as tarefas já feitas, lembrando-me dos erros cometidos, para que ao iniciar uma nova composição, estes não se repetissem.”</i> (R1)</p> <p>A 1 – <i>“Penso que o desenvolvimento deste projeto tem sido bastante útil pois permite uma visão mais global (...)”</i> (R2)</p> <p>A 1 – <i>“Permitiu-me (...) e a ser mais crítico e atento ao meu próprio trabalho.”</i> (R3)</p> <p>A 1 – <i>“O Portefólio destina-se a desenvolver processos reflexivos (...).”</i> (R4)</p> <p>A 1 – <i>“(...) os trabalhos estão apresentados de forma clara, permitindo a visualização da sua evolução, estimulando, desta forma, o pensamento crítico e reflexivo individual.”</i></p>	<p>O e-PR possibilita uma análise mais profunda dos trabalhos realizados, onde os alunos podem observar as suas dificuldades, erros e a sua progressão ao longo das várias etapas do ano letivo. Esta visão global do trabalho, permite aos alunos, promover o pensamento reflexivo e crítico, cultivando uma prática mais atenta na realização das tarefas para a disciplina de ATC.</p>

	(R5)	
2. Autonomia e ritmo de trabalho	<p><b>A 2</b> – (...) tornando-me não só mais rápido como também mais eficaz.” (R1)</p> <p><b>A 2</b> – “A partilha de informação entre alunos é também uma mais-valia, apoiando o estudo mais autónomo.” (R2)</p> <p><b>A 2</b> – “(...) ajudou-me a compreender melhor os erros cometidos (...) nas aulas, de maneira a poder evitá-los no futuro.”</p> <p><b>A 2</b> – “Permitiu-me ganhar autonomia e ritmo de trabalho (...)” (R3)</p>	O uso do e-PR permite um estudo mais autónomo e a criação de ritmos e hábitos de trabalho diferenciados. Permite destacar os progressos de aprendizagem realizados e os desafios que têm de vencer para atingirem as metas.
3. Evolução das aprendizagens	<p><b>A 3</b> – “Neste período senti uma grande evolução tanto ao nível da composição como da análise, (...) (R1)</p> <p><b>A 3</b> – “Apesar disto, penso que ainda tenho bastante para aprender e para evoluir e este portefólio vai ser uma grande ajuda para atingir esse objetivo, tendo uma fonte de exemplos que me podem ajudar a ultrapassar erros e dificuldades.” (R1)</p> <p><b>A 3</b> – “(...), este suporte ajuda-me, (...), a poder referir aquilo em que era frequente errar para no futuro não</p>	<p>Permite destacar os progressos de aprendizagem realizados e os desafios que têm de vencer para atingirem as metas estabelecidas</p> <p>Os trabalhos colocados no e-portefólio refletem o percurso feito pelo aluno na disciplina, estando disponíveis para a análise das facilidades e dificuldades com as quais os alunos se foram deparando e como as foram superando.</p> <p>Orienta os alunos na reflexão e na tomada de consciência (metacognição) do que lhe falta ainda aprender</p>

		<p><i>cometer as mesmas falhas.” (R3)</i></p> <p><b>A 3</b> – <i>“Permitiu-me uma coerência conceptual que respeita os princípios da minha educação e formação, uma vez que a metodologia da construção do portefólio, possibilita o acompanhamento individual da aprendizagem ao longo do percurso.” (R4)</i></p> <p><b>A 3</b> – <i>“Do primeiro ano para o segundo ano evolui muito mais.” (R4)</i></p> <p><b>A 3</b> – <i>“assim podemos ver o que podemos melhorar!” (R6)</i></p>	
	<p>4. Avaliação / autoavaliação das aprendizagens</p>	<p><b>A 4</b> – <i>“Permite uma autoavaliação mais eficaz” (R1)</i></p> <p><b>A 4</b> – <i>“Penso que o desenvolvimento deste projeto tem sido bastante útil pois permite (...)e uma avaliação/auto avaliação mais crítica dos trabalhos desenvolvidos.” (R2)</i></p> <p><b>A 4</b> – <i>“(…) para mim constitui-se como um espaço privilegiado de avaliação (...)” (R4)</i></p> <p><b>A 4</b> – <i>“Ao mesmo tempo, promove uma autoavaliação do trabalho realizado ao longo do período mais verdadeira e consciente.” (R5)</i></p> <p><b>A 4</b> – <i>“Com o portefólio a autoavaliação tornou-se mais fácil permitindo-me assim uma revisão mais verdadeira do</i></p>	<p>A revisão e escolha dos trabalhos expostos no portefólio possibilita uma abordagem mais refletida e crítica do percurso que o aluno desenvolveu ao longo dos períodos. É, pois, determinante para a constante autoavaliação do seu desempenho, que se verifica como um processo mais verdadeiro, consciente e eficaz. Do ponto de vista do professor, existe uma imagem mais clara do que foi o caminho efetuado pelo aluno na disciplina.</p>

		<i>meu trabalho realizado ao longo do período.” (R6)</i>	
	5. Ferramenta de estudo e trabalho	<p><b>A 5</b> – <i>“Sendo esta uma disciplina tanto prática como teórica este portefólio torna-se uma ferramenta muito útil.” (R1)</i></p> <p><b>A 5</b> – <i>“Na minha opinião [o portefólio] foi bastante útil (...)” (2)</i></p> <p><b>A 5</b> – <i>“Pareceu-me um excelente meio de trabalho (...)” (R3)</i></p> <p><b>A 5</b> – <i>“O Portefólio destina-se a desenvolver processos (...) de aquisição de saberes e competências exercidas em contexto formativo.” (R4)</i></p> <p><b>A 5</b> – <i>“(...) defino-o, desta forma, como um instrumento central de trabalho. (R4)</i></p> <p><b>A 5</b> – <i>“O portefólio, como ferramenta de estudo e de trabalho, é um ótimo meio [de organização dos conteúdos lecionados ao longo das aulas].” (R5)</i></p> <p><b>A 5</b> – <i>“para além de ser (...) destinado a uma maior (...) compreensão de informação (...)” (R7)</i></p> <p><b>A 5</b> – <i>“Após uma reflexão mais aprofundada sobre o uso do portefólio (...) concluí que pode ser mais útil e eficaz do que se possa imaginar.” (R7)</i></p>	Os alunos consideram o e-PR uma ferramenta útil, que se estabelece como um meio de trabalho que favorece o processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

### **3.3. Critérios de validade e aferição da qualidade do estudo**

O recurso à triangulação permite controlar a validade dos significados que foram apresentados nas descrições, narrativas, bem como nas interpretações do próprio investigador. Por esta via, procura-se tornar mais claro e evidente todo o significado da informação que foi recolhida e, correlativamente, poder identificar significados alternativos/complementares, passíveis de atender a uma maior complexidade do estudo. Segundo Afonso (2005), no que toca à avaliação da qualidade do material empírico que foi recolhido, esta é feita através de três critérios, sendo eles a representatividade, a validade e a fidedignidade. O primeiro refere-se à necessidade de garantir que os participantes, assim como os contextos selecionados sejam representativos do conjunto dos sujeitos e contextos a que se refere a pesquisa. Já o segundo, a validade dos dados, assenta na sua qualidade, avaliando a relevância da informação que foi produzida. Por fim, a fidedignidade, diz respeito à obrigação de que os dados se referem apenas à informação recolhida e não falsificada. Através da triangulação dos dados que foram recolhidos pelos diferentes instrumentos – inquérito por questionário e e-PR, julgamos ter conseguido a validade da presente investigação.

Paralelamente, procurou-se obter *feedback* de colegas, igualmente professores do Departamento de Ciências Musicais da AMVC, e de outros estabelecimentos de ensino, sobre a pertinência e os resultados obtidos na presente investigação.

## Capítulo 4 – Conclusão

Neste capítulo apresentam-se as conclusões a que se chegou, dando as respostas às questões de investigação orientadoras do presente estudo de caso. Considerando a pertinência dos resultados obtidos, neste capítulo apresenta-se uma reflexão geral sobre o percurso investigativo, fazendo referência ao contributo do conhecimento produzido e sua aplicabilidade na educação em geral e, em particular, no ensino da disciplina de ATC, dos cursos secundários especializados da música. Termina-se com algumas recomendações para futuros estudos.

### 4.1. Respostas às questões de investigação

As questões orientadoras ou questões de investigação que enunciámos no início desta investigação foram:

**Questão 1:** Quais são as principais competências que o e-PR permite desenvolver na disciplina de ATC?

**Questão 2:** Será que o e-PR permite que os alunos desenvolvam uma componente prática mais autónoma e refletida ao longo do processo de ensino aprendizagem?

**Questão 3:** Será que o e-PR permite organizar melhor os trabalhos realizados na disciplina de ATC tendo em consideração uma possível continuidade dos estudos na área da composição?

**Questão 4:** Em que medida o e-PR pode ser uma ferramenta de avaliação mais autêntica e participativa, promotora do pensamento reflexivo e crítico e de atitudes colaborativas na auto e heteroavaliação das aprendizagens?

**Questão 5:** Será que a construção do e-PR é potenciador da motivação dos alunos no desenvolvimento das aprendizagens na disciplina de ATC?

Após a conclusão do trabalho empírico as respostas as essas questões são:

**Questão 1:** Quais são as principais competências que o e-PR permite desenvolver na disciplina de ATC?

**Resposta 1:** De acordo com os resultados obtidos através do tratamento das respostas aos inquéritos por questionário o e-PR:

- fomentou o uso das competências digitais (no item Tecnologias da Informação e Comunicação, todos os alunos responderam com o nível máximo da escala, 100% (ver exemplo 1.2. e 1.3). Para além de todos os conhecimentos que são desenvolvidos na construção de um e-PR, os alunos também têm contacto com *software* associado à edição de texto, de imagens e principalmente de partituras);
- desenvolveu a capacidade para os alunos adquirirem e gerirem a informação (86%);
- possibilitou uma melhor autoavaliação das aprendizagens na disciplina de ATC (86%);
- facilitou a interação social com outras turmas (71%);
- desenvolveu a capacidade de análise, seleção e avaliação da informação (71%);
- promoveu a reflexão sobre o que se faz, como se faz e dos resultados obtidos (71%);
- melhorou o autoconceito e compromisso pessoais (71%);
- possibilitou uma melhor organização dos trabalhos desenvolvidos (trabalhos de análise, técnicas de composição e composições musicais livres) (71%) (ver exemplo 1.3);
- promoveu o pensamento reflexivo e crítico, atitudes colaborativas e capacidade de auto e heteroavaliação (57%);
- melhorou a iniciativa pessoal, a comunicação e a satisfação pelo trabalho realizado (57%);
- fomentou a capacidade de planificar o próprio trabalho (57%) e a aprendizagem independente e mais focada (57%).

Analisando as respostas de nível 4 (bastante), podemos constatar que esta ferramenta:

- possibilitou uma análise e reflexão mais profundas dos problemas estudados (86%);
- aumentou a capacidade de avaliar criticamente situações, abordagens, resultados e alternativas (71%);
- desenvolveu capacidades de trabalho em grupo e maior colaboração (71%);
- fomentou a motivação contínua (71%);

- intensificou a partilha de experiências e a comunicação entre os colegas da mesma turma (57%) ,

- potenciou a capacidade de desenho e gestão de novos projetos (57%).Exemplos das reflexões dos alunos:

Exemplos das reflexões dos alunos que justificam esta resposta:

Exemplo 1.1. – *“(...) e ao mesmo tempo adquirimos conhecimentos das TIC.”*

Exemplo 1.2. – *“Possibilita uma melhor aprendizagem no programa Sibelius.”*

Exemplo 1.3. – *“Desde o primeiro contacto com esta experiência, percebi que este instrumento de trabalho me seria útil para desenvolver as minhas capacidades de organização, que são reduzidas, e para servir como um arquivo onde poderia rever o trabalho realizado ao longo da minha caminhada na disciplina.”*

**Questão 2:** Será que o e-PR permite que os alunos desenvolvam uma componente prática mais autónoma e refletida ao longo do processo de ensino aprendizagem?

**Resposta 2:** Parece-nos claro que o uso do e-PR possibilitou um estudo mais autónomo e responsável, assim como a criação de ritmos e hábitos de trabalho (ver exemplos 2.1. e 2.2.). Para além do pensamento reflexivo e crítico, os alunos tornam-se mais eficazes e independentes na resolução dos problemas, ao desenvolver a sua capacidade de perceção para o que fizeram menos corretamente e para as suas dificuldades, de modo a melhorar no futuro (ver exemplo 2.3). No inquérito por questionário, quando os alunos são questionados sobre esta competências 43% valorizaram-na como bastante (nível 4).

Exemplos das reflexões dos alunos que justificam esta resposta:

Exemplo 2.1. – *“Permitiu-me ganhar autonomia e ritmo de trabalho (...)”*

Exemplo 2.2. – *“Faz-nos ser mais autónomos e ter consciência das nossas responsabilidades.”*

Exemplo 2.3. – *“(...) ajudou-me a compreender melhor os erros cometidos (...) nas aulas, de maneira a poder evitá-los no futuro.”*

**Questão 3:** Será que o e-PR permite organizar melhor os trabalhos realizados na disciplina de ATC tendo em consideração uma possível continuidade dos estudos na área da composição?

**Resposta 3:** O e-PR permitiu reunir os exercícios e diversas informações de forma organizada. Os trabalhos não são tão facilmente perdidos e os alunos podem anexar aos mesmos, notas de diferentes tipos. Este arquivo fomentou, na ótica dos alunos, competências de organização (como também podemos observar pelas respostas ao inquérito por questionário, a percentagem de 71% no nível 5 - muito). A capacidade para organizar os trabalhos, no e-PR, constituiu, de igual modo, um meio facilitador na consulta dos projetos desenvolvidos na disciplina (ver exemplo 3.1.), assim como a sua partilha, na medida que qualquer aluno pôde ter acesso ao trabalho dos colegas (mesmo de outras turmas). Parece-nos também evidente que esta consulta pode não se restringir a um momento específico, atribuindo um carácter intemporal a esta ferramenta (ver exemplo 3.2.). A consulta e partilha estão ainda associadas ao prosseguimento de estudo a nível superior na área da música. Ou seja, a colocação dos trabalhos numa plataforma pessoal poderá trazer vantagens para quem deseja prosseguir estudos, de nível superior, não só na área da Composição Musical, mas também em outras áreas da música (ver exemplo 3.3.) Nas respostas ao inquérito por questionário, 57% dos alunos respondeu com o nível 4 (bastante) esta questão, e os restantes, 43% indicaram o nível 5 (muito).

Exemplos das reflexões dos alunos que justificam esta resposta:

Exemplo 3.1. – *“A exposição dos trabalhos numa plataforma virtual (...) ajuda-o na organização dos mesmo para consulta posterior.”*

Exemplo 3.2. – *“Tendo como objetivo futuro escrever várias fugas completas, tenciono recorrer a este portefólio para me esclarecer as diferentes dúvidas, que possa ter, e, até mesmo, retirar várias ideias que me possam ajudar no desenrolar da peça.”*

Exemplo 3.3. - *“(...) sendo muito importante para estimular a vontade de seguir a via da composição. Para quem estiver a pensar seguir composição o portefólio permite a partilha e exposição dos trabalhos tornando-se assim numa ferramenta importante”*

**Questão 4:** Em que medida o e-PR pode ser uma ferramenta de avaliação mais autêntica e participativa, promotora do pensamento reflexivo e crítico e de atitudes colaborativas na auto e heteroavaliação das aprendizagens?

**Resposta 4:** A revisão e seleção dos trabalhos expostos no portefólio permitiu uma abordagem mais cuidada, refletida e crítica do percurso que os alunos desenvolveram ao longo do ano letivo. Foi, pois, determinante para a constante autoavaliação do seu desempenho, que se verificou como um processo mais autêntico, consciente e eficaz (ver exemplos 4.1., 4.2. e 4.3.). Neste sentido, o e-PR favoreceu uma análise mais profunda dos trabalhos, em que os alunos puderam observar as suas dificuldades, erros, bem como a sua evolução ao longo de várias etapas de aprendizagem. Esta visão global do trabalho, por parte dos alunos, promoveu o pensamento reflexivo e crítico, desenvolvendo uma prática mais atenta na realização das tarefas para a disciplina de ATC (ver exemplo 4.4.). Através das respostas ao inquérito por questionário verifica-se que 57% se encontram no nível 5 (muito) e 43% no nível 4 (bastante).

Exemplos das reflexões dos alunos que justificam esta resposta:

Exemplo 4.2. – *“Penso que o desenvolvimento deste projeto tem sido bastante útil pois permite (...) uma avaliação/auto avaliação mais crítica dos trabalhos desenvolvidos.”*

Exemplo 4.2. – *“(...) para mim constitui-se como um espaço privilegiado de avaliação (...)”*

Exemplo 4.3.. – *“Ao mesmo tempo, promove uma autoavaliação do trabalho realizado ao longo do período mais verdadeira e consciente.”*

Exemplo 4.4. – *“(...) permite ter uma atitude crítica e reflexiva perante a nossa evolução, (...) fazendo com que [nos tornemos] cada vez melhores.”*

**Questão 5:** Será que a construção do e-PR é potenciador da motivação dos alunos no desenvolvimento das aprendizagens na disciplina de ATC?

**Resposta 5:** O uso desta ferramenta de trabalho motivou os alunos para o interesse e gosto pela disciplina (ver exemplos 5.1. e 5.2.). Esta motivação também se associou à realização de novos trabalhos (ver exemplo 5.3.). Podemos também destacar que a motivação ajudou-os a superar, no sentido de evidenciarem melhores resultados na disciplina – exemplo 5.4.. A exposição dos trabalhos no e-PR parece-nos que fomenta a motivação pelo facto de os trabalhos poderem ser consultados por qualquer um. Tendo consciência dessa realidade, responsabiliza-os para que desenvolvam os trabalhos da melhor forma possível para os apresentar (ver exemplo 5.5.). De acordo com a opinião de alguns alunos, o e-PR foi caracterizado como tendo grande valor para a disciplina de ATC – exemplo 5.6..

Exemplos das reflexões dos alunos que justificam esta resposta:

Exemplo 5.1. – *“É um trabalho muito proveitoso para todos os alunos, motivando para a disciplina (...).”*

Exemplo 5.2. – *“(...) o portefólio é uma ferramenta de trabalho motivadora, (...)”*

Exemplo 5.3. – *“A exposição dos trabalhos numa plataforma virtual motiva o aluno para a realização de novos trabalhos.”*

Exemplo 5.4. – *“(...) fazendo com que nos motive a auto superação (...)”*

Exemplo 5.5. – *“(...) também se revelou bastante agradável no que diz respeito à beleza artística e estética de um portefólio pessoal como este.”*

Exemplo 5.6. – *“A meu ver, a criação de um portefólio para esta disciplina é uma excelente ideia.”*

Tendo em consideração a pergunta orientadora inicial (Será que o e-PR pode melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos na disciplina de ATC?), intimamente relacionada com a finalidade deste trabalho, este é o momento para lhe darmos resposta. Atendendo às respostas favoráveis que obtivemos das questões de investigação podemos concluir que o e-PR contribuiu para melhorar e aprofundar a qualidade das aprendizagens dos alunos, na disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Efetivamente, todas as reflexões dos alunos foram no sentido, de valorizarem positivamente o uso do e-PR nesta experiência e das competências avaliadas, verificamos que, globalmente, as pontuações são boas. Da experiência do investigador, enquanto docente, consegui identificar a motivação e o interesse que os alunos sempre demonstraram na construção dos seus e-portefólios reflexivos, na sua melhoria e revisão constantes.

## **4.2. Conclusão geral**

O portefólio tem vindo a destacar-se como uma prática de excelência em áreas diversificadas do ensino e da aprendizagem, nomeadamente, na avaliação da aprendizagem dos alunos (em Portugal, é recomendada a sua implementação nas orientações curriculares para todos os ciclos de estudo) (Moreira, 2010).

É uma evidência para as Ciências Sociais que nas complexas sociedades ocidentais contemporâneas assistem-se a mudanças sociais, políticas, económicas, tecnológicas e culturais, de tal modo paradigmáticas, que interferem na forma como o ser humano age. Mais do que isso, elas obrigam a uma mudança para que possamos melhor compreender a complexidade e contradição com que somos deparados, uma vez que a antiga certeza foi já substituída pela indeterminação e incerteza da pós-modernidade (Marin, et al. 2009). A educação precisa, deste modo, voltar-se para a formação de pessoas e profissionais que sejam capazes de refletir criticamente, de modo a participarem na transformação da sociedade. É neste cenário educacional que surge a “cultura reflexiva”, alvo de estudo e pesquisa por muitos autores, nomeadamente, por Paulo Freire que nos falava da importância da ética, da autonomia dos alunos e no respeito à sua dignidade (Freire, 2002). No seguimento desta ideia, Guinote (2014, p. 69) diz-nos: “A liberdade é um valor que se sobrepõe a qualquer outro e vale por si mesma em relação a qualquer crítica”.

Esta conceitualização visa, neste momento (tal como foi feito na introdução), reforçar a ideia de que a escola pode e deve incentivar a utilização de ferramentas de cariz reflexivo, promotoras de pensamento autónomo, de iniciativa pessoal (competências estas tão fundamentais do ponto de vista cívico para futuros músicos). Estamos, pois, a referir-nos ao poder do e-PR na promoção destas competências (tal como demonstrado nos resultados apresentados anteriormente), mas também como ferramenta que permita aos alunos ter um papel ativo não só nos seus percursos, mas também na sociedade atual em que se inserem.

Gostaríamos, neste momento, de demonstrar, a partir dos testemunhos dos alunos participantes, as ideias anteriormente apresentadas e o reconhecimento por parte dos alunos da promoção das competências em causa. De facto, conseguimos identificar uma atitude positiva face à utilização desta ferramenta, que passou pelo seu total entendimento e gerou prazer na sua realização. Foi também notado um forte investimento na sua construção (em termos estéticos e de conteúdo), já que muitos o encaravam como porta de acesso para o Ensino Superior ou mercado de trabalho.

Globalmente, os alunos avaliaram, positivamente, as competências elencadas no inquérito por questionário adaptado de Orvalho (2012) e Palomares Ruiz (2011). A este nível, destacam-se as competências onde foram encontradas as percentagens mais significativas: uso das TIC; capacidade para os alunos adquirirem e gerirem a informação; melhor autoavaliação das aprendizagens na disciplina de ATC; interação social com outras turmas; capacidade de

análise, seleção e avaliação da informação; reflexão sobre o que se faz, como se faz e dos resultados obtidos; autoconceito e compromisso pessoais; organização dos trabalhos desenvolvidos; pensamento reflexivo e crítico, atitudes colaborativas e capacidade de auto e heteroavaliação; iniciativa pessoal, a comunicação e a satisfação pelo trabalho realizado; capacidade de planificar o próprio trabalho, bem como a aprendizagem independente e mais focada.

Salientando a pertinência das TIC, podemos reforçar a ideia de como foi importante mobilizar as competências a elas associadas. De facto, os alunos mostraram-se, de um modo global, competentes e eficazes no seu manuseamento, sendo que por vezes apresentavam soluções criativas para problemas que foram surgindo. Mesmo tendo que centrar algumas aulas no desenvolvimento do e-PR, estas foram orientadas para o desenvolvimento desta ferramenta e promoção da reflexão sobre a mesma, não constituindo um obstáculo para a concretização dos conteúdos programáticos da disciplina. Efetivamente, o desenvolvimento de competências inerentes às TIC (nomeadamente o uso de *software* direcionado para a área da Música) parece-nos fundamental quer para esta disciplina quer para os seus futuros profissionais.

Esta experiência foi muito enriquecedora do ponto de vista profissional e os resultados obtidos não se encontram distantes dos apresentados na revisão bibliográfica. No entanto, distanciando-nos, agora, dela e centrando-nos nesta investigação, em particular, é relevante focar os aspetos processuais que foram surgindo e que representam um contributo significado para a produção do conhecimento produzido: A monotorização por parte do professor tem de ser constante, bem como a promoção da atitude reflexiva. É necessário questionar frequentemente acerca dos “porquês dos porquês” de forma a percebermos a perspetiva dos alunos, genuinamente. Estamos convictos que com este procedimento conheceremos mais autenticamente os nossos alunos, melhorando a qualidade das suas aprendizagens. A questão relativa à construção da relação pedagógica entre alunos e professor ao longo deste processo, sai beneficiada pela criação dos e-PR. De facto, existiu uma aproximação entre o docente e alunos no seio de uma relação segura e de confiança vs a distância que é criada quando são usadas formas de avaliação desprovidas desta relação (testes standardizados). Apenas num contexto de confiança os alunos partilham aquelas que consideram ser as suas reais dúvidas e conseguem encontrar forças para ultrapassar obstáculos. Foi, assim, possível verificar que os alunos sentiram as aprendizagens como sendo suas e mais autónomas, mas percebendo sempre a presença do docente para os apoiar.

A base de conhecimentos que apoia as atuais práticas de ensino, valoriza o uso do portfólio, na medida em que se fundamenta numa visão construtivista da aprendizagem e de avaliação formativa alternativa, mais autêntica e participativa. Este paradigma pressupõe que cada aluno que aprende atribui significado ao que o rodeia, relacionando o que já sabe e experimenta com o que está a aprender, sobretudo quando o professor lhe coloca questões relevantes, encorajando-o à reflexão crítica e ao autoquestionamento, tendo em conta o seu ponto de vista, avaliando a aprendizagem de forma contextualizada e continuada (Orvalho, 2012).

### **4.3. Recomendações para futuros estudos**

A investigação sobre o uso de e-PR na área da música é recente e tem ainda muito percurso a fazer para explorar as suas implicações, pois a bibliografia encontrada neste campo do ensino artístico especializado, ainda é escassa. Após a experiência desenvolvida com esta investigação, podemos recomendar que, futuramente, se levem a cabo estudos sobre o uso e-PR noutras áreas disciplinares (por exemplo História da Cultura e das Artes e Formação Musical), dos cursos secundários artísticos especializados de música, uma vez que este trabalho revelou a pertinência desta ferramenta de avaliação formativa.

Como professor do Curso profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla e do Curso profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, seria interessante alargar esta experiência para estes cursos de nível secundário de educação. Desta forma, seria possível realizar estudos comparativos, bem como constituir uma amostra mais alargada e diversificada.

Como ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação seria importante fazer a experiência com alunos pertencentes a outros níveis de escolaridade, como serão exemplo disso alunos do Curso Básico de Música, mas também estudantes do Ensino Superior na área da Música.

## Referências bibliográficas

Abrami, P. C. & Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios [Versão Electrónica]. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3).

Ahn, J. (2004). Electronic portfolios: Blending technology, accountability and assessment. Disponível em: <http://thejournal.com/articles/2004/04/01/electronic-portfolios-blending-technology-accountability--assessment.aspx> [Consultado a 02/04/14].

Albert, K. (2006). *An E-Portfolio Model for Learning, Assessment, and Employment in Teacher Education at West Chester University of Pennsylvania*. Tese de Doutorado: Newark: Faculty of the University of Delaware.

Amorim, J. P. (2013). *Da “abertura” das Instituições de Ensino Superior a “novos públicos”:* O caso português. Tese de Doutorado. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. & Fonseca, A. M. (2006). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho. A expressão de uma outra sociedade*. Vila Nova de Gaia: Fundação FML.

Bauman, Z. (2001/2009). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Barrett, H. (2000). *Electronic teaching portfolios: Multimedia skills + portfolio development = powerful professional development*. Disponível em: <http://www.electronicportfolios.com/portfolios/site2000.html> [Consultado em 02/03/14].

Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.

Bernardes, C. & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio: Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora

Bicacro, I. (2013). *A utilização do portefólio como instrumento de avaliação e aprendizagem na disciplina de Geografia - estudo de caso*. Tese de Mestrado. Lisboa: Departamento de Educação e Ensino à Distância da Universidade Aberta.

Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7-74.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Butler, P. (2006). *A Review Of The Literature On Portfolios And Electronic Portfolios*.

Disponível em:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxzb2ZpYW1hbGhlaXJvfGd4Ojc3YjVhZmEyYjFmMDZmMjU> [Consultado a 02/03/2014].

Canada, M. (2002). Assessing e-folios in the on-line class. *New Directions for Teaching and Learning*, (91), pp. 69-75.

Castilho, A. M. M. (2008). *Avaliação em Educação em Pré-Escolar: Fundamento às práticas*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Coimbra, J. L. (2005). Subjective perceptions of uncertainty and risk in contemporary societies: Affective-educational implications. In I. Menezes, J. L. Coimbra & B. P. Campos (Eds.), *The affective dimension of education: European perspectives* (pp. 3-12). Porto: Centro de Psicologia da Universidade do Porto.

Condemarin, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación des los Aprendizajes: Un Medio Para Mejorar Las Competencias Lingüísticas Y Comunicativas*. MINEDUC P-900. República de Chile: División de Educación General / Ministerio de Educación.

Cope, D. (1997). *Techniques of the Contemporary Composer*. Wadsworth: Thomson Learning, Inc.

Damm, J. A. (1994). *Looking at learning: alternative assessment in the kindergarten*. Ann Arbor: UMI.

Darwin, S. (2012). Moving beyond face value: re-envisioning higher education evaluation as a generator of professional knowledge. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 37(6), pp. 733–745.

De Ketele, J. M. (1993). Évaluation conjugée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, 103, pp. 59-80.

Dias, C. (2005). “Portfolio” reflexivo fragmentos de uma experiência. In Sá-Chaves, I. (Org), *Os Portefolios Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (pp. 110–118). Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora.

Draves, T. J. (2009). Portfolio Assessment in Student Teaching: A Reliability Study. *Journal Of Music Teacher Education*, 19(1), pp. 25-38. doi:10.1177/1057083709343906

Elias, N. (1987/1991/2004). *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Equipa Internacional de Países Participantes do Programa Petra II, A. I. (1995). *O Professor Aprendiz - criar o futuro*. Porto: ME/DES.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Porto: Texto Editores, Lta.

Fernandes, S. (2010). *O Portefólio como uma estratégia de avaliação alternativa: um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25a ed.). São Paulo: Paz e Terra – (Coleção Leitura).

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1994). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press.

Gonçalves, S., Montero, L. & Lamas, E. (2012). *E-portfólio no mestrado do ensino da educação musical: instrumento favorecedor da reflexão*. VII Encontro Regional Norte da ABEM. Educação Musical em Perspectiva: Tecnologia, Inovação e Inclusão. Belém.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, pp. 105-117. Londres: Sage.

Guba, E. & Lincoln, Y. (2001). *Guidelines and Checklist for Constructivist (a.k.a. Fourth Generation) Evaluation*. Disponível em: <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/> [Consultado a 30/03/2014]

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Estoril: Príncipe Editora, Lda.

Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Hale, C. L., & Green, S. K. (2009). Six Key Principles for Music Assessment. *Music Educators Journal*, (95)4, pp. 27-31.

Heath, M. (2005). Are you ready to go digital? The pros and cons of electronic portfolio development. *Library Media Connection*, 23(7), pp. 66-70.

Hill, C. (2008). A Portfolio Model for Music Educators. *Music Educators Journal*, 95(1), pp. 61-72. doi:10.1177/0027432108318481

Koops, L. (2008). Using a Musicianship Portfolio as Assessment of Music and Education Course Objectives in a "Music for Elementary Teachers" Course. *Journal Of Music Teacher Education*, 18(1), pp. 39-54.

Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., Alaiz, V., (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso* (5a ed.). Lisboa: Texto Editora.

Lipovetsky, G. & Charles, S. (2004). *Os Tempos Hipermodernos*. Lisboa: Edições 70

Lombardi, M. M. (2007). Authentic Learning for the 21st Century: An Overview. *Educause Learning Initiative*. Eli Paper 1: 2007.

Lopes, J. & Silva, H., S. (2012) *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - edições técnicas, Lda.

Lorenzo, G. & Ittleson, J. (2005a). *An overview of e-portfolios*. Disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3001.pdf> [Consultado a: 02/03/14]

- MacDonald, L., Liu, P., Lowell, K., Tsai, H. & Lohr, L. (2004). Graduate student perspectives on the development of electronic portfolios. *TechTrends*, 48(3), pp. 52-55.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2012). Igualdade em Educação. Uniformidade Escolar e Desafios da Diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, pp. 29–43.
- Marin, M., Moreno, T., Moravcik, M., Higa, E., Druzian, S., Francischetti, I., Ilias, M. (2010). O uso de portfólio reflexivo no Curso de Medicina: Percepção dos Estudante. *Revista Brasileira de Educação Médica* 34(2), pp. 191-198.
- Marris, P. (1991). The social construction of uncertainty. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 77-90). London, N.Y.: Routledge.
- Marris, P. (1996). *The politics of uncertainty: Attachment in private and public life*. London: Routledge.
- Mills, M. M. (2009). Capturing Student Progress via Portfolios in the Music Classroom. *Music Educators Journal*, 96(2), pp. 32-38.
- Milman, N. B. & Kilbane, C. R. (2005). Digital teaching portfolios: Catalysts for fostering authentic professional development [Versão electrónica]. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3).
- Ministério da Educação. Direcção-Geral do Ensino Secundário. Divisão de Programas e Métodos, (1987, 1988a, 1988b). *Programa do Curso Complementar de Música e do Curso Supletivo e Complementar de Música*.
- Mónica, M. F. (2014). *A Sala de Aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor. O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Murphy, A. A. (1994). *A model for authentic assessment utilizing portfolios*. Ann Arbor: UMI.
- Neuman, W. L. (2007) *Basics of Social Research Qualitative and Quantitative Approaches* (2nd ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Nevo, D. (1983). The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature. *Review of Educational*, 53(1), pp. 117-128.

Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. Comunicação feita na Conferência “*Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*”, no âmbito da Presidência do Conselho da União Europeia, dias 27 e 28 de Setembro. Lisboa: Pavilhão Atlântico.

Orvalho, L. (2010). Teorias de aprendizagem e estratégias de ensino. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (artigo em pdf).

Orvalho, L. (2010). A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Dois estudos de caso. Dissertação de Doutoramento apresentada na Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa, em 2 de junho de 2011. Porto: UCP

Orvalho, L. (2012). O portefólio reflexivo como metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos professores do ensino artístico. In *Atas do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária – Ensino Superior. Inovação e Qualidade na Docência*, realizado na FPCE, da Universidade do Porto, dias 24, 25, 26 e 27 de julho de 2012, Edição de CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, pp. 5714-5725.

Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher*, 39(6), pp. 564-570

Parente, M. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational leadership*, 48, pp. 60-63.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (5)1, pp. 85-102

Reardon, R. C., Lumsden J. A. & Meyer, K. E. (2005). Developing an E-Portfolio Program: Providing a Comprehensive Tool for Student Development, Reflection, and Integration. *NASPA Journal (National Association of Student Personnel Administrators, Inc.)*, (42)3, pp. 368-380.

Robinson, M. (1995). Alternative Assessment Techniques for Teachers. *Music Educators Journal*, (81)5, pp. 28-34

Rodrigues, M. (2009). *Portfolio: Estratégia Formativa e de Reflexão na Formação Inicial em Educação de Infância*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Roldão, M. do C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Palomares Ruiz, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, (355), pp. 547-570. doi: 10-4438/1988-592X-RE2011-355-038

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos: Estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade.

Sacks, P. (2001). *Standardized Minds: The High Price Of America's Testing Culture And What We Can Do To Change It*. New York: Da Capo Press.

Scriven, M. (1966). The Methodology of Evaluation. *Social Science Education Consortium*. Indiana University.

Seldin, P. & Cols. (1998). O Portfólio de ensino. Em E. C. B Souza *Avaliação de Docentes e de Ensino. Leituras complementares*, 5. Brasília: UnB.

Simão, A. (2005). O “Portfolio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem. In Sá-Chaves, I. (Org), *Os Portefolios Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (pp. 83-100). Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora.

Stockall, N., Dennis, L. R. & Rueter, J. A. (2014). Developing a Progress Monitoring Portfolio for Children in Early Childhood Special Education Programs. *Teaching Exceptional Children*, 46(3), pp. 32-40.

Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2nd ed.). London: Sage Publications, Inc.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Coleção Educação Especial (18). Porto: Porto Editora.

Vieira, V. (2002). Porfólio: Uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), pp. 149-153.

Wall, K., Higgins, S., Miller, J., & Packard, N. (2006). Developing digital portfolios: Investigating how digital portfolios can facilitate pupil talk about learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 15(3), pp. 261-273.

Wade, A., Abrami, P. C. & Sclater, J. (2005). An electronic portfolio to support learning [Versão Electrónica]. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3).

Wiggins, G. (1989a). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *The Phi Delta Kappa*, 70(9), pp. 703-713.

Wiggins, G. (1989b). Teaching to the (authentic) test. *Educational Leadership*, 46(7), pp. 41-47.

Young, J. R. (2002). 'E-portfolios' could give students a new sense of their accomplishments. *Chronicle of Higher Education*, 48(26), A31-A32.

Zeichner, K. & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), pp. 613-621.

Vala, J. (1999). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-129). Porto: Edições Afrontamento.

Villas Boas, B. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições Asa.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso Planejamento e Métodos*. (3a ed.). S. Paulo: Bookman.

### **Referências Legislativas**

Declaração de Rectificação n.º 58/2012, de 12 de outubro. Diário da República, 1.ª série — N.º 198. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 19 592/2004 (2ª série), de 17 de setembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 220. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 65/SERE/90, (2ª série) de 23 de outubro. Diário da República, 1.ª série — N.º 245. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 156. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Portaria n.º 419-B/2012, de 20 de dezembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 246. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

### **Fontes multimédia**

<http://www.amv.pt> [Consultado em 10/01/14]

<http://www.anqep.gov.pt> [Consultado em 05/02/14]

## Anexos

### Anexo 1 – Plano de estudos do Curso Secundário de Música (CSM)

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x45minutos)		
		10.ºano	11.º ano	12.º ano
Geral	Português	4	4	5
	L. Estrangeira I, II ou III (a)	4	4	-
	Filosofia	4	4	-
	Educação Física	4	4	4
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Formação Musical	2	2	2
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
	Oferta Complementar (b)	(2)	(2)	(2)
	<i>Subtotal</i>	<b>8(10)</b>	<b>8(10)</b>	<b>8(10)</b>
Técnica-Artística	Instrumento/Educação Vocal/Composição (c)	2	2	2
	Classes de Conjunto (d)	3	3	3
	Disciplina de opção (e):	-	1 (2)	1 (2)
	• Baixo Contínuo			
	• Acompanhamento e Improvisação			
	• Instrumento de Tecla			
Oferta Complementar (b)	(2)	(2)	(2)	
<i>Subtotal</i>	<b>5 (7)</b>	<b>6 (8)</b>	<b>6 (8)</b>	
Educação Moral e Religiosa (f)		(2)	(2)	(2)
		2 (g)	2 (g)	2 (g)
<b>TOTAL</b>		<b>29/33</b> (31/35)	<b>30/34</b> (32/36)	<b>23/27</b> (25/29)

- a) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- b) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, em qualquer das componentes de formação, com uma carga horária até 2 blocos letivos, ou com a carga máxima indicada a ser aplicada na lecionação de duas disciplinas, não podendo ser ultrapassado o número máximo de disciplinas permitido na matriz dos cursos artísticos especializados. Caso as escolas não pretendam lecionar nenhuma disciplina de Oferta Complementar, poderão lecionar duas disciplinas de opção, nos termos em que as mesmas ocorrem, ou reforçar uma ou mais disciplinas coletivas das componentes de formação científica ou técnica-artística.
- c) Consoante a variante do curso: Instrumento, Formação Musical ou Composição, o aluno frequentará a disciplina de Instrumento, Educação Vocal ou Composição. Em Educação Vocal a carga horária semanal pode, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre os alunos. Caso o não seja, metade da carga horária desta disciplina poderá ser transferida para a lecionação da disciplina de Instrumento de Tecla.
- d) Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra.
- e) O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11.º e 12.º anos, uma das disciplinas. Excetua-se a ressalva constante na alínea b).
- f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 2x45minutos.
- g) Contempla até 2 blocos letivos de aplicação facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina coletiva das componentes de formação científica e ou técnica-artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

## Anexo 2 – Plano de estudos do Curso Secundário de Canto (CSC)

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x45 minutos)		
		10.ºano	11.ºano	12.ºano
Geral	Português	4	4	5
	L. Estrangeira I, II ou III (a)	4	4	-
	Filosofia	4	4	-
	Educação Física	4	4	4
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Formação Musical (b)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
	Oferta Complementar (c)	(2)	(2)	(2)
	<i>Subtotal</i>	<b>8 (12)</b>	<b>8 (12)</b>	<b>8 (12)</b>
Técnica-Artística	Canto	2	2	2
	Classes de Conjunto (d)	3	3	3
	Línguas de Repertório (e)	4	4	4
	• Alemão			
	• Italiano			
	Disciplina de opção (f):	-	1 (2)	1 (2)
• Prática de Canto Gregoriano				
• Arte de Representar				
• Instrumento de Tecla				
• Correpetição				
<i>Subtotal</i>	<b>9</b>	<b>10 (11)</b>	<b>10 (11)</b>	
Educação Moral e Religiosa (g)		(2)	(2)	(2)
		2 (h)	2 (h)	2 (h)
<b>TOTAL</b>		<b>33/39</b> (35/41)	<b>34/40</b> (36/42)	<b>27/33</b> (29/35)

- O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- A carga horária máxima é aplicável, em função da aferição resultante da prova de acesso e enquanto se justificar, aos alunos que não são detentores do 5º grau da disciplina de Formação Musical.
- Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, com uma carga horária até 2 blocos letivos. Caso as escolas não pretendam lecionar a disciplina de Oferta Complementar, poderão reforçar uma ou mais disciplinas coletivas das componentes de formação científica ou técnica-artística.
- Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Estúdio de Ópera.
- A distribuição da carga horária semanal entre as duas disciplinas de línguas de repertório é da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino.
- O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11º e 12º anos, uma das disciplinas. Excetua-se a ressalva constante na alínea c).
- Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 2x45 minutos.
- Contempla até 2 blocos letivos de oferta facultativa consoante o projeto educativo, numa das disciplinas da componente de formação científica ou da componente de formação técnica-artística, que funcionem em regime de turma. Pode ser aplicada, subdividida, em disciplinas diferentes, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

### Anexo 3 – Plano de estudos dos Cursos Complementares de Música (CCM, em regime integrado e articulado)

#### Formação geral de acordo com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º139/2012, de 5/07

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português .....	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b) .....	150	150	–
Filosofia .....	150	150	–
Educação Física (c) .....	150	150	150

(a) Carga letiva em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por disciplina e total por ano e contemplando ainda os valores mínimos e máximos correspondentes aos planos de estudo, consoante a área artística.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.

(c) Não existe na formação em Dança e Teatro.

#### Formação específica de acordo com as alterações introduzidas pelo Despacho n.º 19 592/2004 (2ª série), de 17/09

Disciplinas	Horas semanais		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Formação específica:			
Formação Musical .....	2	2	2
Análise e Técnicas de Composição .....	3 (2+1)	3 (2+1)	3 (2+1)
História da Música .....	2	2	2
Acústica Musical .....	–	–	2
Prática ao Teclado (*) .....	(1)	(1)	(1)
Coro ou Orquestra ou Conjuntos Vocais e ou Instrumentais (**) .....	2 (1×2)	2 (1×2)	2 (1×2)
<i>Total</i> .....	9/10	9/10	11/12

(\*) Facultativa para alunos que frequentem instrumento de tecla.

(\*\*) O aluno é obrigado à frequência de apenas uma das disciplinas, dando a escola, na sua organização, prioridade ao Coro e à Orquestra.

#### Formação Vocacional (Despacho n.º 65/SERE/90, (2ª série) de 23/10)

Disciplinas	Horas semanais		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Formação vocacional:			
<i>Cursos de Instrumento:</i>			
Instrumento Principal .....	2	2	2
2.º Instrumento (e) .....	1	1	1
Introdução à Composição Livre (f) .....	(1)	(1)	(1)
<i>Total</i> .....	3/4	3/4	3/4
<i>Total geral</i> .....	22/28	22/28	23/28

<b>Curso de Canto:</b>			
Técnica Vocal e Repertório .....	2	2	2
Instrumento de Tecla .....	1	1	1
Italiano .....	3	3	2
Alemão ou Francês .....	3	3	2
Introdução à Composição Livre (f) .....	(1)	(1)	(1)
<i>Total</i> .....	9/10	9/10	7/8
<i>Total geral</i> .....	28/34	28/34	27/32
<b>Curso de Formação Musical:</b>			
Instrumento Principal (g) .....	1	1	1
2.º Instrumento (e) .....	1	1	1
3.º Instrumento (f) .....	(1)	(1)	(1)
Introdução à Composição Livre (f) .....	(1)	(1)	(1)
Educação Vocal .....	1	1	1
<i>Total</i> .....	3/5	3/5	3/5
<i>Total geral</i> .....	22/29	22/29	23/29

- (e) Quando ministrada em regime de ensino integrado ou de ensino articulado em turma especial; noutro caso, a carga horária será de três horas, nos termos gerais.
- (f) Facultativa, com a carga horária indicada, quando nas condições da nota (a); noutro caso, a carga horária será de quatro horas, correspondendo ao 3.º curso do 12.º ano.
- (g) Facultativa para os alunos que frequentem um instrumento de tecla.
- (h) O aluno é obrigado a frequentar apenas uma das disciplinas, dando a escola prioridade na sua organização ao Coro e à Orquestra. O GETAP visibilizará protocolos entre várias escolas que visem possibilitar a frequência da disciplina de Orquestra.
- (i) Obrigatório e de natureza diferente do Instrumento Principal.
- (j) Facultativa.
- (k) Nos termos do n.º 44 do Desp. 78/SEAM/85, em articulação com as novas tabelas de conversão constantes do presente despacho, o nível terminal mínimo nesta disciplina é o 5.º ano ou grau.

## Anexo 4 – Plano de estudos do Curso Complementar de Música (CCM, em regime supletivo)

Disciplinas	Número de alunos por turma	Horas semanais		
		1.º ano	2.º ano	3.º ano
<b>Formação específica:</b>				
Formação Musical .....	6/11	1+1	1+1	1+1
<b>Análise e Técnicas de Composição:</b>				
Análise .....	6/11	1	1	1
Técnicas de Composição .....	3/6	2	2	2
Acústica Musical .....	-	1	-	-
História da Música .....	-	1+1	1+1	1+1
Prática ao Teclado (a) .....	2/3	-	(1)	(1)
Coro ou Orquestra ou Conjuntos Vocais e ou Instrumentais (b) .....	-	2	2	2
<i>Total</i> .....	-	10	9/10	9/10
<b>Formação vocacional:</b>				
<b>Cursos de Instrumento:</b>				
Instrumento Principal .....	1	1	1	1
<i>Total geral</i> .....	-	11	10/11	10/11
<b>Curso de Canto:</b>				
Técnica Vocal e Repertório .....	2	(c) 2 (1+1)	(c) 2 (1+1)	1
Instrumento de Tecla (d) .....	2	1	1	1
Italiano .....	-	1+1	1+1	1+1
Alemão ou Francês .....	-	1+1	1+1	1+1
<i>Total geral</i> .....	-	17	16/17	16/17

Disciplinas	Número de alunos por turma	Horas semanais		
		1.º ano	2.º ano	3.º ano
<b>Curso de Formação Musical:</b>				
Instrumento Principal (e) .....	1	1	1	1
Instrumento de Tecla (f) .....	1/2	(1)	(1)	(1)
<i>Total geral</i> .....	-	11/12	10/12	10/12

- (a) Facultativo para os alunos que frequentem um instrumento de tecla.  
 (b) O aluno é obrigado a frequentar apenas uma das disciplinas, dando a escola prioridade na sua organização ao Coro e à Orquestra. O GETAP viabilizará protocolos entre várias escolas que visem possibilitar a frequência da disciplina de Orquestra.  
 (c) Cada hora deverá ser dividida por dois alunos, um dos quais assiste à aula do outro.  
 (d) Quando o aluno não possuir já o 3.º ano ou 3.º grau (ver mapa no anexo ao presente despacho).  
 (e) Nos termos do n.º 44 do Desp. 76/SEAM/ES, em articulação com as novas tabelas de conversão constantes do presente despacho, o nível terminal mínimo nesta disciplina é o 5.º ano ou grau.  
 (f) Quando o instrumento principal não seja um instrumento de tecla.

## Anexo 5 – Conteúdos programáticos da disciplina de ATC, na AMVC

### 10º ANO

	CONTEÚDOS	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS
Análise	<b>MÚSICA MEDIEVAL E RENASCENTISTA</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Canto Gregoriano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar características do Canto Gregoriano;</li> <li>▪ Contactar com a notação gregoriana.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Música Trovadoresca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer algumas formas de Música Trovadoresca</li> <li>▪ Analisar relações entre música e poesia;</li> <li>▪ Relacionar a pontuação entre o texto escrito e a música.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Polifonia:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Organum</i></li> <li>- <i>Discantus</i></li> <li>- Conductus</li> <li>- Motete</li> <li>- Missa</li> <li>- Madrigal</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer as origens da música polifónica;</li> <li>▪ Identificar as suas características;</li> <li>▪ Analisar formas de música polifónica;</li> <li>▪ Reconhecer: <i>Cantus Firmus</i> e Isorritmia;</li> <li>▪ Conhecer música polifónica Portuguesa.</li> </ul>
Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modos e suas transposições;</li> <li>▪ Construções elementares sobre modos dados;</li> <li>▪ Construção de frases modais sobre um texto dado;</li> <li>▪ Classificação dos vários tipos de Canto Gregoriano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Improvisar e escrever consequentes para um antecedente dado.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicas de escrita contrapontística;</li> <li>▪ Polifonia imitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizar exercícios de contraponto a duas e três vozes, em todas as espécies (de contraponto);</li> <li>▪ Identificar e realizar sequências, transposições, repetições e imitações;</li> <li>▪ Escrever e executar cânones simples, a duas e três vozes;</li> <li>▪ Aplicar os conhecimentos de contraponto a pequenas peças que compõem para determinado instrumento.</li> </ul>

## 11º ANO

	CONTEÚDOS	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS
Análise	<b>MÚSICA BARROCA</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obras de:</li> <li>- Monteverdi</li> <li>- Carissimi</li> <li>- Gabrieli</li> <li>- Scarlatti</li> <li>- Vivaldi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar sucintamente alguns recitativos;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obras de:</li> <li>- Bach</li> <li>- Haendel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar Corais, Prelúdios e Fugas;</li> <li>▪ Ter contacto com Oratória, Cantata, Paixão, Ópera e <i>Concerti Grossi</i>;</li> <li>▪ Formar e cifrar acordes;</li> <li>▪ Detetar encadeamentos, modulações e cadências;</li> <li>▪ Relacionar tonalidades entre si.</li> </ul>
	<b>CLASSICISMO</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formas:</li> <li>- Binária</li> <li>- Ternária</li> <li>- Tema e Variações</li> <li>- <i>Rondó</i></li> <li>▪ Compositores:</li> <li>- Mozart</li> <li>- Beethoven</li> <li>- Haydn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Detetar estruturas, secções, temas, células e motivos, através da audição e leitura de partituras;</li> <li>▪ Analisar peças musicais tanto para instrumento solista como para orquestra, detetando-lhes a forma.</li> </ul>
Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Baixo cifrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpretar um determinado baixo e formar acordes seguindo as regras básicas da harmonia.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formação de acordes de 3 e 4 sons;</li> <li>▪ Encadeamentos elementares;</li> <li>▪ Cadências;</li> <li>▪ Funções tonais;</li> <li>▪ Modulações e tons próximos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Completar acordes dados;</li> <li>▪ Harmonizar baixos e sopranos dados, seguindo a lógica harmónica de um trecho;</li> <li>▪ Realizar cadências e modulações;</li> <li>▪ Utilizar acordes <i>pivot</i> e notas estranhas a harmonia (notas de passagem, retardos, ornatos, apogiaturas, etc.)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tema e variações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizar variações elementares sobre um tema dado.</li> </ul>

12º ANO

	CONTEÚDOS	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS
Análise	<b>CLASSICISMO</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Forma Sonata</li> <li>- Sinfonia</li> <li>- Concerto</li> <li>- Quarteto</li> <li>▪ Compositores:</li> <li>- Mozart</li> <li>- Beethoven</li> <li>- Haydn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar a forma sonata;</li> <li>▪ Contactar e identificar secções e partes, temas e motivos de obras orquestrais.</li> <li>▪</li> </ul>
	<b>ROMANTISMO</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Lieder</i>;</li> <li>▪ Compositores:</li> <li>- Schumann</li> <li>- Schubert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar <i>Lieder</i>;</li> <li>▪ Relacionar música e texto.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Música para Piano:</li> <li>- Prelúdios</li> <li>- Nocturnos</li> <li>- Improvisos</li> <li>- Baladas</li> <li>▪ Compositores:</li> <li>- Chopin;</li> <li>- Liszt</li> <li>▪ Música orquestral:</li> <li>- Música programática</li> <li>- Música vocal sinfónica</li> <li>- Ópera: abertura e árias</li> <li>▪ Compositores:</li> <li>- Berlioz</li> <li>- Brahms</li> <li>- R. Strauss</li> <li>- Wagner</li> <li>- etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar, ouvir e fazer comentários sobre a expressão e técnica pianística.</li> <li>▪ Ouvir e analisar extratos de obras com incidência na orquestração;</li> <li>▪ Ouvir e analisar, sucintamente, poemas sinfónicos.</li> </ul>
	<b>IMPRESSIONISMO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prelúdios para piano</li> <li>▪ Debussy e Ravel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar e comparar a música impressionista com obras na pintura e poesia da mesma época;</li> <li>▪ Detetar o modalismo e entoar escalas e modos.</li> </ul>	
Técnicas de Composição	<b>EXPRESSIONISMO</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Segunda Escola de Viena</li> <li>▪ Música Dodecafónica:</li> <li>- Schoenberg</li> <li>- Berg</li> <li>- Webern</li> <li>▪ Outras correntes do século XX:</li> <li>- Bartók</li> <li>- Stravinsky</li> <li>- Prokofieff</li> <li>- Ligeti</li> <li>- Kurtág</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observar as inovações a nível rítmico, harmónico, melódico e orquestral;</li> <li>▪ Conhecer a série dodecafónica e as suas formas de utilização;</li> <li>▪ Ouvir e analisar obras dos referidos compositores;</li> <li>▪ Verificar as novas concepções formais.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modulações a tons afastados</li> <li>▪ Encadeamentos de Sétimas (resoluções obrigatórias e excionais)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizar encadeamentos modulantes lógicos, segundo as leis da harmonia romântica.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento motivico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver células, motivos ou temas, previamente fornecidos pelos professor, dando-lhes um seguimento lógico por um mínimo de 16 compassos.</li> </ul>

## Anexo 6 – Competências e evidências de aprendizagem

Domínios		Parâmetros de avaliação	Peso
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	<p><b>COGNITIVO (saber)</b></p> <p><b>OPERATÓRIO e INSTRUMENTAL (saber-fazer)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquisição e aplicação de um vocabulário científico apropriado (ao nível harmónico, melódico, rítmico e formal);</li> <li>- Compreensão e aplicação prática de técnicas de composição fundamentais;</li> <li>- Reconhecimento e compreensão da linguagem musical dos diferentes períodos estilísticos;</li> <li>- Compreensão e apreciação das obras que analisa, ouve ou interpreta;</li> <li>- Identificação de formas e géneros musicais;</li> <li>- Desenvolvimento da sensibilidade auditiva;</li> <li>- Desenvolvimento da capacidade de apreciação crítica;</li> <li>- Capacidade de apreensão, interpretação e comunicação dos conhecimentos adquiridos;</li> <li>- Sistematização da informação;</li> <li>- Visão integradora dos saberes (articulação dos conteúdos das disciplinas científicas com outras áreas do saber);</li> <li>- Valorização do património musical nacional e internacional;</li> <li>- Valorização do gosto pela pesquisa e pela descoberta;</li> </ul>	<b>80%</b>
COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	<p><b>SOCIOAFETIVO (saber ser e saber estar)</b></p>	<p><b>Trabalho 10%</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revela hábitos de trabalho e de estudo;</li> <li>- Participa com empenho nas actividades da sala de aula;</li> <li>- Manifesta autonomia na realização das tarefas;</li> <li>- Realiza os trabalhos de casa;</li> <li>- - Consulta regularmente o blog da disciplina;</li> </ul>	<b>20%</b>
		<p><b>Organização 5%</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta nas aulas o material necessário (sebenta, caderno, lápis, borracha e caneta);</li> <li>- - Demonstra responsabilidade e autonomia na organização do tempo e dos materiais de estudo e trabalho;</li> </ul>	
		<p><b>Atitudes 5%</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revela assiduidade e pontualidade;</li> <li>- Revela interesse;</li> <li>- Manifesta respeito e correção nas relações interpessoais;</li> <li>- Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns;</li> <li>- - Avalia com isenção o seu desempenho e o dos outros;</li> </ul>	

### Cálculo da Classificação Trimestral:

A classificação trimestral da disciplina é obtida através da seguinte fórmula:  $CT=(CE*0,80)+(CT*0,20)$

CT – Classificação trimestral

CE – Classificação ao nível das Competências Específicas

CT – Classificação ao nível das Competências Transversais

## **Anexo 7 – Autorização para acesso ao campo de investigação**

Ex. ma Senhora Diretora da Academia de Música de Viana do Castelo

Eu, Daniel Henrique de Sousa Martinho, professor da Academia de Música de Viana do Castelo, encontro-me a frequentar o mestrado em Ciências da Educação - Música, na Universidade Católica Portuguesa (Porto), sob a orientação da Professora Doutora Luísa Orvalho e do Professor Nuno Peixoto. Presentemente estou a desenvolver uma investigação subordinada ao tema: “O e-portefólio reflexivo como ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina de Análise e Técnicas de Composição, dos Cursos Secundários Artísticos Especializados de Música”. Solicito, desta forma, a V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> a autorização para a realização do referido estudo nesta escola e para efetuar questionários de avaliação aos alunos que frequentam o segundo e terceiro anos, da disciplina de Análise e Técnicas de Composição.

Com os melhores cumprimentos,

Daniel Martinho

---

Viana do Castelo, 05/03/2014

## Anexo 8 – Autorização aos Encarregados de Educação dos alunos

Ex. mo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, Daniel Henrique de Sousa Martinho, professor da Academia de Música de Viana do Castelo (AMVC), encontro-me a frequentar o Mestrado em Ensino da Música, na Universidade Católica Portuguesa (Porto). Estando a desenvolver uma investigação subordinada ao tema: “O e-portefólio reflexivo como ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina de Análise e Técnicas de Composição, dos Cursos Secundários Artísticos Especializados de Música”, solicito a V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> a autorização para a realização de um questionário ao seu educando, sobre a temática acima referida.

Subscrevo-me com a maior consideração.

Viana do Castelo, 10/03/2014

\_\_\_\_\_



Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado(a)  
de Educação do aluno(a)

\_\_\_\_\_ do  
curso \_\_\_\_\_, autorizo o meu educando a  
participar na avaliação do estudo: “O e-portefólio reflexivo como ferramenta de ensino,  
aprendizagem e avaliação na disciplina de Análise e Técnicas de Composição, dos Cursos  
Secundários Artísticos Especializados de Música”, a ser realizado na AMVC.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

## Anexo 9 – Inquérito por questionário

Caro(a) estudante,

Solicitamos a sua colaboração no estudo “O e-portefólio reflexivo como ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina de Análise e Técnicas de Composição, dos Cursos Secundários Artísticos Especializados de Música”, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, na Universidade Católica Portuguesa (Porto), através do preenchimento do presente questionário.

Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, sendo utilizados para efeitos de estatística.

Obrigado pela sua colaboração!

**Preencha o Quadro I usando a escala de valorização seguinte:**

1 = nada; 2 = pouco; 3 = regular; 4 = bastante; 5 = muito.

QUADRO I. Competências básicas que desenvolveu na elaboração do seu e-Portefólio Reflexivo na disciplina de Análise e Técnicas de Composição, da Academia de Música de Viana do Castelo.

Competências	AVALIAÇÃO %				
	1	2	3	4	5
1. Fomenta a capacidade de planificar o próprio trabalho.					
2. Desenvolve a capacidade de adquirir e gerir a informação.					
3. Aumenta a capacidade de avaliar criticamente situações, abordagens, resultados e alternativas.					
4. Potencia a autonomia, conseguindo que o aluno assuma um papel mais ativo na construção de aprendizagem relevante.					
5. Facilita a interação social com outras turmas.					
6. Aumenta a procura ativa de conhecimentos (novas matérias, partituras, compositores e gravações musicais).					
7. Desenvolve capacidades de trabalho em grupo e maior colaboração.					
8. Intensifica a partilha de experiências e a comunicação entre os colegas da mesma turma.					
9. Desenvolve capacidades de análise, seleção e avaliação da informação.					

10. Promove a reflexão sobre o que se faz, como se faz e dos resultados obtidos.					
11. Promove o pensamento reflexivo e crítico, atitudes colaborativas e capacidade de auto e heteroavaliação.					
12. Fomenta a motivação contínua.					
13. Desenvolve a aprendizagem independente e mais focada.					
14. Fomenta o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).					
15. Possibilita uma análise e reflexão mais profundas dos problemas estudados.					
16. Melhora a iniciativa pessoal, a comunicação e a satisfação pelo trabalho realizado.					
17. Potencia a capacidade de desenho e gestão de novos projetos (por ex.: composições musicais livres; prosseguir estudos na área da composição).					
18. Promove a capacidade de trabalhar com alunos de outras turmas.					
19. Melhora o autoconceito e compromisso pessoais.					
20. Possibilita uma melhor organização dos trabalhos desenvolvidos (trabalhos de análise, técnicas de composição e composições musicais livres).					
21. Possibilita uma melhor autoavaliação das aprendizagens em ATC.					
22. Outras (indique outras competências).	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

Fonte: Adaptado de Orvalho, (2012). O portefólio reflexivo como metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos professores do ensino artístico. In *Atas do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária - Ensino Superior. Inovação e Qualidade na Docência*, pp. 5714-5725 e Palomares Ruiz (2011). *Revista de Educación*, N°355. Mayo-Agosto 2011, pp. 547-570