

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

ANA INEZ MOTTIM JUSTINO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE
PROFESSORES DE ARTES VISUAIS**

**PONTA GROSSA
2013**

ANA INEZ MOTTIM JUSTINO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE
PROFESSORES DE ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linha de pesquisa História e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mary Ângela Teixeira Brandalise

**PONTA GROSSA
2013**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

J96 Justino, Ana Inez Mottim
Concepções e práticas de avaliação da
aprendizagem de Professores de Artes
Visuais/ Ana Inez Mottim Justino. Ponta
Grossa, 2013.
156f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profª Drª Mary Ângela
Teixeira Brandalise.

1.Arte. 2.Avaliação da aprendizagem em
Arte. 3.Ensino básico - ensino
fundamental. 4.Professores de Artes
Visuais. I.Brandalise, Mary Ângela
Teixeira. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III.
T.

CDD: 371.26

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA INEZ MOTTIM JUSTINO

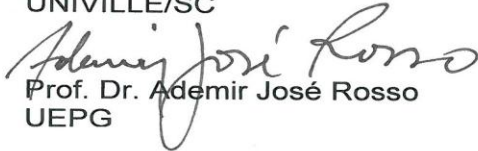
**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE
PROFESSORES DE ARTES VISUAIS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)


Profª Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise
UEPG


Profª Dra. Sílvia Sell Duarte Pillotto
UNIVILLE/SC


Prof. Dr. Ademir José Rosso
UEPG

Ponta Grossa, 28 de outubro de 2013.

Dedico

Ao meu companheiro de todas as horas Altair,

Às minhas amadas filhas Iara e Naiara,

À minha orientadora e amiga Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que sempre está comigo, nos momentos alegres e difíceis de minha vida, nos momentos de dúvidas e de medos, quando tudo parece ser contrário a mim, me carrega no colo e realiza milagres.

À Professora Mary Ângela Teixeira Brandalise, minha orientadora, exemplo de dedicação, e competência, que estendeu a mão e me acolheu. Serei sempre grata pela confiança, incentivo e generosidade em compartilhar seus conhecimentos e seu tempo.

Aos professores doutores Ademir José Rosso, Silvia Sell Duarte Pillotto e Ana Lúcia Pereira Baccon pela atenção, disponibilidade e importantes contribuições no Exame de Qualificação deste trabalho.

Ao coordenador do PPGE, Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

Aos professores do Programa de Pós Graduação pelos ensinamentos partilhados.

Aos funcionários do CIPP, Cléia, Luiz, Elias e Cleonice, e à bibliotecária Angela, da Biblioteca Central da UEPG pela atenção e disponibilidade.

Aos queridos colegas de mestrado os quais tive o prazer de conviver.

Ao Coordenador Técnico Pedagógico de Arte do NRE/PG professor Paulo Eduardo Ribeiro pela atenção e interesse na pesquisa.

Aos colegas egressos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG que colaboraram na pesquisa.

Aos meus amigos Camila, Nilcéia, Rossana, Elisângela, Priscila, Vilson, Giane, pelo apoio, conversas e colaborações para o andamento da pesquisa.

Às minha querida família, minha mãe Lavínia, meus irmãos David, Teresa, Márcia, Francisco, Geraldo, Luciane, Patrícia, meus sobrinhos e sogros, pelos momentos de união, na alegria e na tristeza.

Ao meu marido Altair por todo o companheirismo e incentivo. Às minhas filhas Iara e Naiara, ao Michel e André por me apoiarem e entenderem meus momentos de ausência.

Ao meu pai Osmar (*in memorian*) meu exemplo de honestidade, trabalho e verdade. Minha avó Iônia (*in memorian*) que sempre me incentivou e acreditou em mim. Minhas eternas saudades.

*Conheça todas as teorias,
domine todas as técnicas,
mas ao tocar uma alma humana,
seja apenas outra alma humana.*

Carl G. Young

JUSTINO, Ana Inez Mottim. **Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem de professores de Artes Visuais**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise das concepções de avaliação da aprendizagem em Arte de docentes egressos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. O objetivo da pesquisa foi analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que permeiam as práticas pedagógicas de professores da disciplina de Arte, atuantes no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas do município de Ponta Grossa/PR. Os objetivos específicos foram: a) identificar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores de Arte; b) verificar se os objetivos, critérios e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nas práticas avaliativas estão em consonância com suas concepções de avaliação. A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, e os procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados foram: o questionário, a observação e a entrevista. Os dados coletados por meio de questionários foram organizados e analisados a luz do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, desenvolvido por Lefèvre e Lefèvre (2005), e geraram os DSC sobre as concepções e práticas de avaliação dos professores pesquisados. As observações das aulas de Arte e as entrevistas com os professores de Arte foram transcritas e categorizadas conforme os conceitos do referencial teórico adotado. Utilizou-se como fundamentação teórica sobre os pressupostos históricos e filosóficos da arte e da avaliação educacional os autores: Osborne (1968), Langer (1971), Aranha e Martins (2005, 2009), Dias Sobrinho (2004) e Rodrigues (1995); sobre os conceitos de campo e *habitus* Bourdieu (1998, 2007) bem como de autores que discutem as concepções de educação e avaliação da aprendizagem como Saviani (1991, 2002, 2008), Mizukami (1986), Luckesi (2005, 2011), Libâneo (2005), Barbosa (1998 a 2011), Fusari e Ferraz (1999, 2001) e Hernández (2000), entre outros. Os resultados da pesquisa indicam que: a) os professores de Artes Visuais tem conhecimento e clareza de que a avaliação da aprendizagem na disciplina de Arte realizada numa perspectiva formativa é a mais adequada; b) a concepção de avaliação de aprendizagem presente nas práticas pedagógicas dos professores das escolas pesquisadas revelou a existência de duas posturas avaliativas. A primeira postura observada revelou que a avaliação da aprendizagem é entendida como mecanismo de controle, de comparação e referida à medida, ou seja, é uma concepção de avaliação tradicional, racionalista. O professor de Arte utiliza a avaliação de aprendizagem como mecanismo disciplinador e de poder, ou seja, o foco da avaliação não é o conhecimento construído pelo aluno, mas muito mais o disciplinamento de seu comportamento. Na segunda postura, a avaliação da aprendizagem assenta-se na perspectiva formativa e o professor de Arte a realiza considerando a avaliação, de fato, integrada às atividades de ensino e aprendizagem; c) verificou-se nas observações, que os objetivos, instrumentos e critérios avaliativos, quando definidos, estão em consonância com a concepção de avaliação do professor e da escola; e, por fim, constatou-se que a disciplina de Arte no Ensino Fundamental ainda é considerada coadjuvante no currículo escolar pela maioria dos sujeitos das escolas, e não como um campo de conhecimento.

Palavras-chave: Arte. Avaliação da Aprendizagem em Arte. Ensino Básico - Ensino Fundamental. Professores de Artes Visuais

ABSTRACT

This study presents an analysis of learning evaluation conceptions of teachers of Arts who graduated at the Visual Arts teaching course at the Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. The objective of this research was to analyze the learning evaluation conceptions which permeate the teaching practices of Arts teachers who work with the 8th and 9th years of elementary school, in public schools in the city of Ponta Grossa-PR. Specific objectives were: a) to identify the Arts teachers' conceptions of learning evaluation; b) to verify whether objectives, criteria and evaluation tools used by the teachers in the evaluation practices are in agreement with their evaluation conceptions. The study was carried out based on a qualitative approach, study case, and the methodological procedures employed for data collection were: questionnaire, observation and interview. Data collected through questionnaires was organized and analyzed under the light of the Discourse of the Collective Subject – DCS, developed by Lefèvre and Lefèvre (2005), and generated DCS about conceptions and evaluation practices of the teachers who took part in the study. Classroom observations and interviews with the Arts teachers were transcribed and categorized according to the concepts of the theoretical background adopted. The historical and philosophical bases of Arts and educational evaluation were approached through the following authors: Osborne (1968), Langer (1971), Aranha and Martins (2005, 2009), Dias Sobrinho (2004) and Rodrigues (1995); on the concepts of field and *habitus*, Bourdieu (1998, 2007) were surveyed, as well as authors who discuss education and learning evaluation such as Saviani (1991, 2002, 2008), Mizukami (1986), Luckesi (2005, 2011), Libâneo (2005), Barbosa (1998 a 2011), Fusari and Ferraz (1999, 2001) and Hernández (2000), amongst others. Results of the study indicated that: a) Visual arts teachers are aware that Arts learning evaluation which is carried out in formative way is more suitable; b) the conception of learning evaluation present in teachers' pedagogical practices in the schools under study revealed the existence of two evaluation postures. The first one showed that the learning evaluation is understood as a control, comparison and measurement mechanism, that is, it is a traditional, rationalist conception. The Arts teacher uses the learning evaluation as a discipline and power mechanism and the focus of evaluation is on disciplining students' behavior rather than taking notice of the knowledge built by the student. The second posture showed that the learning evaluation is based on the formative perspective and the Arts teachers use the evaluation integrated to teaching and learning activities; c) it was also seen in the observations that the objectives, tools and evaluation criteria, when defined, are in agreement with the teacher and school evaluation conceptions; and, finally, it was observed that Arts in elementary school is still considered an accessory subject in the school curriculum rather than an area of knowledge, by most people in schools.

Palavras-chave: Arts. Arts learning evaluation. Primary - Elementary School. Visual Arts Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 –	PESQUISAS EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL – 2004 - 2011.....	63
QUADRO 2 –	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA O ENSINO DE ARTE.....	73
QUADRO 3 –	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA UM PORTFÓLIO.....	76
GRAFICO 1 –	CARACTERIZAÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG – 2006 –2010...	87
QUADRO 4 –	CATEGORIA, SUBCATEGORIAS E IDÉIAS CENTRAIS ORIUNDAS DOS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES NOS QUESTIONÁRIOS – 2012.....	92

LISTA DE SIGLAS

ANPAP	Associação Nacional de Pesquisas em Artes Plásticas
ANPED	Associação Nacional de Pesquisas em Educação
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DBAE	Discipline Based Art Education
DCE/Pr	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
DVD	Digital Versatile Disc
EHC	Expressões- chave
FURB/SC	Universidade Regional de Blumenau – Santa Catarina.
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IC	Idéias Centrais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e de Desporto
NRE/PG	Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa
PCN- Arte	Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Permanente de Professores
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEED/PR	Secretaria da Educação do Estado do Paraná
SESI/SP	Serviço Social da Indústria de São Paulo
UATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
UEL/PR	Universidade Estadual de Londrina – Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESP/SP	Universidade Estadual de São Paulo – São Paulo
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E HISTÓRICOS DA ARTE E A DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	 16
1.1 ARTE: BREVE HISTÓRICO NA CULTURA HUMANA.....	16
1.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: QUESTÕES FILOSÓFICAS, HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS.....	27
1.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE BOURDIEU PARA AVALIAÇÃO NO ENSINO DA ARTE.....	29
 CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS EM ARTE.....	 32
2.1 ESCOLA TRADICIONAL.....	33
2.2 ESCOLA NOVA.....	40
2.3 ESCOLA TECNICISTA.....	48
2.4 ESCOLA TEÓRICO – CRÍTICA.....	52
2.5 AVALIAÇÃO NO ENSINO DA ARTE.....	61
2.5.1 Instrumentos avaliativos.....	75
 CAPÍTULO 3 – CAMINHOS DA PESQUISA: REVELANDO AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	 83
3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	83
3.2 SUJEITOS E CAMPO DA PESQUISA.....	86
3.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	90
3.3.1 Os questionários.....	91
3.3.2 As observações e as entrevistas.....	104
 CONCLUSÃO	 122
REFERÊNCIAS	127

APÊNDICE A – Currículo Básico para a Escola Pública Do Estado Do Paraná – 1990.....	136
APÊNDICE B – Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes Visuais – 5ª a 8ª séries – 1998.....	139
APÊNDICE C – Diretrizes Curriculares Estaduais/PR – Artes Visuais – 2008...	142
APÊNDICE D – Questionário.....	144
APÊNDICE E – Roteiro de observação.....	148
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista.....	150
APÊNDICE G – Autorização para pesquisa.....	153
APÊNDICE H – Termo de consentimento.....	155

INTRODUÇÃO

Acompanhando o desenvolvimento do processo histórico do ensino de Arte no Brasil, além da LDB 9394/96 que instituiu o ensino de Arte como disciplina obrigatória nas escolas de Ensino Básico, verificou-se a carência de docentes com formação acadêmica específica nas quatro áreas artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, revelando a necessidade da criação de cursos de licenciaturas para suprir esta demanda reprimida.

No Estado do Paraná, especificamente na cidade de Ponta Grossa, no ano de 2003, foi implantado na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, os Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música, com a primeira turma formada em 2006.

Como egressa da primeira turma de licenciados, em Artes Visuais da UEPG, durante a graduação passei por diferentes momentos avaliativos. Cada professor com suas concepções, práticas, critérios e instrumentos de avaliação. Sentia nas aulas práticas, a dificuldade de alguns professores, em estabelecer os critérios, os objetivos, e os instrumentos de avaliação que fossem adequados aos conteúdos dados em aula. Outras vezes, os alunos eram avaliados recebendo a mesma nota, e não recebíamos um *feedback* dos trabalhos realizados, procedimentos que geravam insatisfação, tanto para os professores, como para os acadêmicos.

Durante o estágio curricular percebi situação semelhante nas escolas, com a utilização de instrumentos avaliativos inadequados para os conteúdos abordados em aula, ou mesmo com cobrança de conteúdos que não tinham sido ensinados pelo professor.

Depois de formada, atuando como docente em Artes Visuais em diferentes segmentos, como na Educação Especial – deficiência visual, no Curso Superior de Formação Específica em Estilismo e Produção de Moda, no curso de especialização em Educação Especial, como professora de pintura na Universidade Aberta da Terceira Idade – UATI, e como membro de banca de avaliação de obras artísticas, vivenciei momentos, em que era necessário avaliar. Nesses processos avalia-se o conhecimento do aluno, o trabalho artístico, a criação e a estética, aspectos muitas vezes subjetivos, muitos questionamentos surgiam: o que avaliar? Como avaliar e quando avaliar? Quais instrumentos de avaliação utilizar?

Em todos os graus do ensino, a avaliação desafia o professor a apontar objetivos, criar critérios e utilizar diferentes instrumentos para avaliar o aluno. A avaliação escolar é tema de muitos trabalhos de pesquisas, discussões em fóruns, encontros e congressos. Nas

Diretrizes Curriculares para Educação Básica de Arte do Estado do Paraná estão definidas as orientações para a avaliação da disciplina de Arte para a Educação Básica, enfatizando a necessidade de que ela seja desenvolvida de forma diagnóstica e processual. “É diagnóstica por ser a referência do professor para planejar as aulas e avaliar os alunos; é processual por pertencer a todos os momentos da prática pedagógica.” (PARANÁ, 2008, p. 81).

Mediante essas reflexões e inquietações, surgiram alguns questionamentos que culminaram na proposição desta pesquisa, a qual tem a seguinte questão norteadora: quais concepções de avaliação da aprendizagem orientam as práticas pedagógicas de professores da disciplina de Arte atuantes nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa/PR?

Com o propósito de responder o problema proposto foi definido o seguinte o objetivo geral para a pesquisa: analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que permeiam as práticas pedagógicas de professores da disciplina de Arte, com formação específica em Artes Visuais, que atuam nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos traçados para alcançá-lo foram: a) identificar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores de Arte; b) verificar se os objetivos, critérios e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nas práticas avaliativas estão em consonância com suas concepções de avaliação.

Pela particularidade do estudo proposto, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, cuja fundamentação metodológica está apoiada nos estudos de Lüdke e André (1986), Chizzotti (1991), Marconi e Lakatos (2003).

Os sujeitos da pesquisa são os egressos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG, que concluíram o curso entre os anos de 2006 e 2010, e que atuam como docentes na disciplina de Arte, nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais da cidade de Ponta Grossa.

Os procedimentos metodológicos de coleta de dados foram realizados em etapas e empregando os seguintes instrumentos: questionários enviados *online* para professores, observações nas escolas e entrevistas semiestruturadas e gravadas com professores.

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico sobre arte e avaliação educacional, seus respectivos pressupostos filosóficos e históricos que envolvem alguns interesses, funções e valores atribuídos à arte desde a pré-histórica até a pós-modernidade. Para fundamentar tais discussões, utilizou-se a obras dos autores: Osborne (1968), Langer (1971), Aranha e Martins (2005, 2009) e Pareyson (1997), entre outros. Autores como Dias Sobrinho (2004) e Rodrigues (1995) colaboram em

relação aos pressupostos filosóficos, históricos e epistemológicos da avaliação educacional, além dos estudos de Bourdieu (1998, 2007) em relação aos conceitos de campo e *habitus* que contribuem na compreensão das concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos professores de Arte.

No segundo capítulo, é realizada a discussão sobre avaliação da aprendizagem em Arte considerando os pressupostos históricos, políticos, educacionais e culturais das tendências pedagógicas em educação no Brasil. A discussão teórica está apoiada nos autores Saviani (1997, 2008, 2011, 2012), Mizukami (1986), Luckesi (2005, 2011), Libâneo (2005), Barbosa (1998 a 2013), Fusari e Ferraz (1999, 2001), Hernández (2000), Boughthon (2005), Depresbiteris e Tavares (2009), entre outros. No mesmo capítulo, está apresentado o estado da arte sobre as produções acadêmicas realizadas no Brasil, em torno do tema “avaliação da aprendizagem em Arte nos anos finais do Ensino Fundamental”. Foram levantados oito trabalhos científicos, entre dissertações e artigos publicados em revistas e anais eletrônicos. Os trabalhos inventariados foram realizados entre os anos de 2004 a 2011 pelos seguintes autores: Santos (2004), Pillotto e Mognol (2007), Lara (2009), Tinoco (2010), Guimarães (2010), Guimarães et al. (2010), Tourinho (2010) e Kreisch (2011).

No terceiro capítulo está explicitada a metodologia, o campo de estudo e os sujeitos da pesquisa, bem como a coleta, a organização, a categorização e análise dos dados coletados por meio dos questionários, das entrevistas e das observações. Os dados resultantes do questionário foram organizados e analisados a luz do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, desenvolvido por Lefèvre e Lefèvre (2005), das quais emergiram oito categorias, referente às quais foram elaborados os DSCs da pesquisa. Das observações e entrevistas, originaram nove categorias empíricas, as quais foram analisadas a partir do quadro teórico definido.

Após a análise dos dados pôde-se concluir que duas são as posturas avaliativas presentes nas práticas pedagógicas dos professores das escolas pesquisadas. A primeira, de acordo com as características observadas na avaliação da aprendizagem dos alunos revelou que ela é entendida como mecanismo de controle, de comparação e referida a uma medida, ou seja, é uma concepção de avaliação tradicional, racionalista e autoritária. O professor de Arte utiliza a avaliação de aprendizagem como mecanismo disciplinador e de poder. A segunda concepção de avaliação da aprendizagem assenta-se na perspectiva formativa como proposto no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola e o professor de Arte a realiza considerando a avaliação, de fato, integrada às atividades de ensino e aprendizagem. Verificou-se também que os objetivos, instrumentos e critérios avaliativos utilizados nas práticas avaliativas, quando definidos, estão em consonância com a concepção de avaliação adotada pelos

professores de Arte. E, por fim, constatou-se que a disciplina de Arte no Ensino Fundamental ainda é considerada coadjuvante no currículo escolar pela maioria dos sujeitos das escolas, e não como um campo de conhecimento como as demais disciplinas.

Acreditamos que este trabalho contribuiu não somente para os professores da área de Arte do ensino fundamental, mas para toda a educação básica, para a avaliação de aprendizagem dos sistemas educacionais assim como para a (re)formulação de políticas educacionais.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E HISTÓRICOS DA ARTE E DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A ARTE é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro que não o estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser. A vida humana se confunde, em suas origens, com as manifestações artísticas: os primeiros registros que temos de vida inteligente sobre a terra são, justamente, as manifestações artísticas do homem primitivo. É esse imbricamento que acaba por definir a essência do ser humano.

(Evelyn Berg)

Neste capítulo faz-se uma breve discussão sobre os pressupostos filosóficos e históricos da arte, ressaltando alguns pontos mais relevantes da história da cultura humana que envolve os interesses, as funções e os valores atribuídos à arte desde a sociedade pré-histórica até a Pós-Modernidade, assim como os paradigmas educacionais que envolvem a avaliação educacional. Os estudos de Bourdieu (1998, 2007), em relação aos conceitos de campo e de *habitus*, colaboram na compreensão das concepções de ensino e de avaliação dos sujeitos da pesquisa. A discussão está apoiada nos trabalhos de alguns filósofos e de estudiosos como: Osborne (1968), Langer (1971), Aranha e Martins (2005, 2009), Pareyson (1997), Pevsner (2005), Dias Sobrinho (2004), Brandalise (2010), Rodrigues (1995) e Bourdieu (1998, 2007).

1.1 ARTE: BREVE HISTÓRICO NA CULTURA HUMANA

[...] as idéias, não raro, atuam na prática muito antes de se articularem nos escritos dos teóricos profissionais. A Estética formal, como a conhecemos, é uma recém chegada na história do pensamento humano. Mas os homens ponderaram, especularam, tiveram as suas convicções acerca da natureza da arte, do por que e do para que da atividade artística, muito antes do século XVIII. As diferentes épocas e culturas tinham um ponto de vista diferente sobre estes assuntos, manifestado não só no que os artistas diligenciavam fazer ou no que se esperava que fizessem, mas também nos critérios pelos quais se avaliavam suas obras. Por essa razão, as observações de um artista, de um moralista ou de um eclesiástico são, às vezes tão significativas no revelar as implícitas suposições estéticas de uma época quanto as mais poderosas e abstrusas formulações dos filósofos. (OSBORNE, 1968, p.13).

A arte sempre esteve integrada na história da civilização humana e tem sido com o passar do tempo, vinculada a conceitos, a funções, a técnicas e a finalidades relacionadas a diversas épocas, a interesses e a culturas. Fusari e Ferraz (2001, p.103) explicam que “ao buscarmos definições para a arte podemos esbarrar em conceitos até contraditórios e que foram incorporados pela cultura.” Assim, o conhecimento da arte se dá, ao nos aproximarmos de um aprofundamento sobre a contextualização econômica, cultural e social de uma determinada sociedade em diferentes períodos históricos. Deste modo, esses diferentes contextos, definições e visões a respeito da arte se projetam também no seu ensino por meio de diferentes e particulares concepções, metodologias, práticas, e avaliação de cada professor de Arte¹. A escolha dos conteúdos e critérios avaliativos também depende da visão que se tem do que é arte.

No Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2007, p.81) a palavra arte, do grego *Téxvr* e do latim *Ars*, é definida, em termos gerais, como um “conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer.” Para Platão (427 – 347 A.C.), não havia distinção entre arte e ciência, pois considerava como arte todas as atividades humanas. Aristóteles (384 – 322 A.C.) retirou a ciência da definição de arte, definindo-a como objeto de produção, “o hábito, acompanhado pela razão de produzir alguma coisa.” Por outro lado, Kant (1724 – 1804) faz distinção entre arte e natureza, arte e ciência, arte mecânica e arte estética².

Hoje a Estética³, disciplina criada em 1750, pelo filósofo alemão Baumgarten, é um ramo da filosofia que estuda a arte e o belo. Num sentido mais amplo, a estética é a doutrina do conhecimento sensível, do grego *aisthesis*, sentir, é a compreensão pelos sentidos. Recentemente o significado ampliou-se para, “além de julgamentos e avaliações, também às qualidades de um objeto, às atitudes do sujeito para considerar o objeto e, principalmente, à experiência prazerosa que o indivíduo pode ter diante de uma obra de arte.” (ARANHA; MARTINS, 2009, p.402). O estético representa não só a beleza, mas também outros valores artísticos, propostos pelas obras de arte. As visões de arte podem ser muito diferentes entre si, mas para ser arte, ela precisa passar pelos sentidos humanos.

Desse modo, a educação dos sentidos, segundo Aranha e Martins (2005), é treinada a partir da familiaridade com a arte por meio de visitas a museus, a cinemas, a espetáculos de dança, a teatro, a concertos musicais, a festas folclóricas, por meio de leitura de livros, de observação de locais e espaços que abrigam obras de arte. Este conhecimento sobre arte é

¹ A palavra Arte será utilizada em letra maiúscula quando se referir à disciplina de Arte.

² Sobre arte mecânica e arte estética ver em Arte (2007, p.82).

³ Sobre estética ver em Estética (2007, p.367-374).

feito por meio do fazer arte, apreciar a arte, pela disponibilidade de conhecer e de entender diferentes tipos de arte, de conhecer história e história da arte possibilitando compreender a obra no período em que foi criada assim como de seu estilo, técnica e linguagem artística.

As definições mais conhecidas da arte, recorrentes na história do pensamento, podem ser reduzidas a três: ora a arte é concebida como um **fazer**, ora como um **conhecer**, ora como um **expressar**. Estas diversas concepções ora se contrapõem e se excluem umas às outras, ora, pelo contrário, aliam-se e se combinam de várias maneiras. Mas permanecem em definitivo as três principais definições da arte. (PAREYSON, 1997, p.21, grifos do autor).

A primeira definição, segundo o autor, explica que o valor da arte concebida como um fazer prevaleceu na antiguidade, fixando-se no aspecto produtivo e manual da obra. Nesta época não havia distinção entre arte ou o ofício de um artesão⁴.

Na segunda, a arte concebida como conhecimento, o aspecto executivo é secundário, tendo diferentes visões que ora se articulam e ora se contrapõem tanto como uma visão suprema como uma visão ínfima do conhecimento, assim como uma realidade sensível ou uma realidade metafísica superior e mais verdadeira ou ainda como uma realidade sensível e profunda.

Finalmente a terceira definição de Pareyson (1997) concebe a arte como um expressar e deu-se no romantismo no qual a beleza da arte estava na beleza da expressão da obra, na expressão do artista colocada na obra e no sentimento que esta obra suscitava no observador. “Desde então, as concepções de arte como expressão multiplicaram-se e se aprimoraram.” (PAREYSON, 1997, p.22).

Além de Pareyson (1997), Langer (1971, p. 82) define a arte como “a criação de formas perceptíveis expressivas do sentimento humano”, evidenciando dois principais significados da palavra expressão: a) como autoexpressão, permitindo manifestar os sentimentos num estado físico ou emocional, por meio de uma reação espontânea a qualquer situação; b) como apresentação ou expressão de uma ideia, por meio de símbolos ou de palavras. A autora revela, ainda, que qualquer cultura tem a possibilidade de desenvolver sua arte, assim como, de desenvolver sua linguagem e complementa que “algumas culturas primitivas não possuem nenhuma mitologia nem religião reais, mas todas possuem alguma arte – a dança, o canto, o desenho (algumas vezes só em utensílios ou no corpo humano).” (LANGER, 1971, p. 81).

⁴ O ofício de um artesão é produzir objetos e artigos de artes decorativas e industriais úteis para a vida diária do homem. Ver em Artes Aplicadas (2001).

Desde a Antiguidade, afirma Osborne (1968), a história da cultura ocidental, apresenta três categorias básicas de interesse pelas artes. Essas categorias foram classificadas por Aranha e Martins (2005) que consideram como as três principais funções da arte: a) função pragmática ou utilitária; b) função naturalista; c) função formalista que serão apresentadas a seguir.

a) função pragmática ou utilitária

Na história antiga, no tempo das cavernas, o ser humano se expressava por meio da arte sem uma intenção artística propriamente dita, sua expressão tinha uma função mágica de dominar a natureza pela capacidade de criar imagens semelhantes a fatos reais, ou de simplesmente fabricar objetos com a finalidade específica de utensílio. Havia na época, uma estética natural de embelezamento, mas não com intenção artística como a denominamos hoje, Arte Rupestre⁵. (OSBORNE, 1968).

Aranha e Martins (2005, p.135) afirmam que o interesse pela arte era de função pragmática, ou seja, “a arte serve como meio para se alcançar um fim não-artístico, não sendo valorizada por si mesma, mas só pela sua finalidade.” As autoras explicam que, conforme o momento histórico vivido, a arte poderia ter finalidades: pedagógicas; políticas; sociais; religiosas ou de manufatura.

A Arte Egípcia tinha finalidade religiosa, dinástica ou cultural, e apresentava grande criatividade e técnica apurada. Para os egípcios, as esculturas dos faraós e as máscaras mortuárias representavam um papel importante para proteger e preservar os restos mortais dos faraós e tinham a função de garantir a reencarnação do espírito morto para o início de uma segunda existência. (ARANHA; MARTINS, 2005; FARTHING, 2011).

Além do Egito, na Grécia Antiga a arte estava presente não só nos mais importantes eventos sociais e religiosos, mas também na vida diária do homem. A poesia e a arte tiveram grande influência para formar a estrutura da sociedade e do indivíduo, fazendo parte do currículo educativo das cidades com suas grandes estátuas e quadros artísticos. Essas obras eram adquiridas pelas cidades, tendo grande aceitação pelo povo.

⁵ Considerada a expressão artística mais antiga da humanidade, a arte rupestre do francês *rupestre* o termo designa gravação, traçado e pintura sobre suporte rochoso, qualquer que seja a técnica empregada é realizada em cavernas, grutas ou ao ar livre. Ver em Arte Rupestre (2001).

As obras de arte são consideradas artefatos fabricados com um propósito. Reputam-se bem sucedidas de acordo com a sua eficácia para o propósito que levam e com a estimulação desse propósito. Essa atitude tende a obscurecer os critérios estéticos e substituí-los pela eficiência técnica de um lado e, de outro, pela apreciação moral ou social dos efeitos. Opõe-se à crença moderna nos padrões estéticos independentes ou “autônomos”, pelos quais se devem avaliar as obras de arte. (OSBORNE, 1968, p.32).

Igualmente, segundo Osborne (1968), na Idade Média, a igreja utilizou a arte como um modo de educar a população analfabeta e rude, com preceitos de moral e da doutrina cristã. Esse caráter didático, religioso e moral era transmitido, por meio da contemplação das pinturas bizantinas⁶ que mostravam as histórias da Bíblia, pressupondo assim que as pessoas aprendiam com os exemplos das boas ações dos santos e das histórias da bíblicas.

Nessa perspectiva, a arte exercia uma função social, religiosa, mágica e educativa de aprimoramento do caráter moral do indivíduo em particular e da sociedade em geral. A arte não tinha uma função artística, mas sim utilitária de um conceito prático de apreciação como qualquer produto feito pelo homem, sendo avaliada “pela sua eficácia na promoção dos objetivos para os quais tinham sido feitas.” (OSBORNE, 1968, p.32).

Seguindo as idéias de Osborne (1968), Aranha e Martins (2005, p.51) enfatizam que “até o século XVIII [...] as obras de arte eram para ser usadas e apreciadas pela qualidade do trabalho e pela eficácia com que serviam aos fins para os quais haviam sido criadas.” A partir daí, passou-se a fazer a distinção entre artes aplicadas ou industriais⁷ e belas artes⁸.

Os critérios avaliativos das obras na função pragmática ou utilitária estavam de acordo com os critérios de moral e de eficácia da obra em relação a sua finalidade. Importava saber se a obra havia atingido os objetivos a que se propusera, não se preocupando com a qualidade estética da obra.

Em relação aos artistas, na Antiguidade e na Idade Média, de modo geral, eram considerados como “classe de trabalhadores artífices e não ocupavam lugar elevado na escala social.” (OSBORNE, 1968, p.39).

⁶ A arte bizantina evoluiu ao longo de mil anos e teve como característica a mistura do classicismo grego e a arte romana com tendência oriental. Os artistas, geralmente anônimos, criaram mosaicos, pinturas, ícones, esculturas religiosas e afrescos para decorar igrejas e monastérios com cenas da vida e dos ensinamentos de Cristo. Ver em Farthing (2011, p. 72-81).

⁷ “Produção artística que se orienta para o mundo cotidiano, pela criação de objetos, de peças e/ou construções úteis ao homem em sua vida diária. A noção remete a alguns setores da arquitetura, das artes decorativas, do design, das artes gráficas, do mobiliário etc. e traz oposição em relação às belas-artes.” Ver em Artes Aplicadas (2001).

⁸ A divisão e o termo foram criados pelas academias de arte europeias, no século XVII, com o objetivo de separar as artes em duas classificações. Belas-artes (*beaux-arts*) ou “artes superiores”, de caráter não-utilitário, opostas às artes aplicadas e às artes decorativas, distintas daquelas que combinam beleza e utilidade. São elas: Arquitetura, Pintura; Escultura; Música; Literatura; Teatro; Dança; e Cinema. Ver em *Beaux-Arts* (2001).

b) função naturalista

O naturalismo marcou profundamente a arte ocidental a partir do século V A.C. na Grécia Antiga até o final do século XIX. Na arte grega o uso da técnica estava no interesse de “produzir *fac-símiles*⁹ convincentes das aparências visíveis das coisas, em lugar das formas e caracteres que se lhes conheciam.” (OSBORNE, 1968, p.52). A arte abrangia um rígido formalismo, com o objetivo de dar às figuras e esculturas a aparência real e verdadeira independente do tempo e espaço, criando uma ilusão da realidade utilizando técnicas revolucionárias para a época como o *escorço*¹⁰ e a perspectiva¹¹.

Esse conceito é revelado, segundo Osborne (1968, p. 69), pela *mimese*¹², nítida ideia do naturalismo, ou seja, a imitação da natureza. Assim, “a definição mais antiga da arte na filosofia ocidental, a de imitação, pretende subordinar a arte à natureza ou à realidade em geral.” (ABBAGNANO, 2007, p. 368). Osborne (1968, p.54) acrescenta ainda que se definirmos “o naturalismo estético como a ambição de colocar diante do observador uma semelhança convincente das aparências reais das coisas, o critério do êxito passará a ser a verossimilhança ilusionística.” Assim, a importância e admiração de uma obra de arte estão em relação à habilidade técnica do artista em representar a realidade.

Outro conceito, definido na Poética de Aristóteles, mostra a arte pictórica como imitação, como modo de aprendizagem e como, dessa maneira é apreciada por todos.

Pois gostamos de olhar para exatas reproduções de coisas que são, por si mesmas, desagradáveis de se verem como, por exemplo, as formas dos mais repugnantes animais e dos cadáveres. A razão disso é que a aprendizagem é muitíssimo agradável não só para cientistas mas também igualmente para o resto do gênero humano, embora em grau mais limitado. É por isso que as pessoas gostam de ver ilustrações, pois ao estudá-las, ganham conhecimento e fazem inferências no que respeita à classe de coisas a que cada qual pertence. Porque, se o observador adergar de não ter visto o objeto antes, a ilustração não lhe causará prazer como “imitação”, mas em virtude da sua execução, ou da sua côr, ou de alguma outra causa semelhante. (OSBORNE, 1968, p.64).

⁹ Reproduções exatas.

¹⁰ “Representação em desenho ou pintura, de qualquer objeto ou figura humana, a partir da aplicação das leis da perspectiva. O objetivo dessa técnica é produzir a impressão de tridimensionalidade na figura representada. O termo deriva do verbo italiano *scorciare* que significa tornar mais curto, encurtar.” Ver em Escorço (2001).

¹¹ “Técnica de representação do espaço tridimensional numa superfície plana, de modo que a imagem obtida se aproxime daquela que se apresenta à visão. Na história da arte, o termo é empregado de modo geral para designar os mais variados tipos de representação da profundidade espacial. Os desenvolvimentos da ótica acompanham a Antiguidade e a Idade Média, ainda que eles não se apliquem, nesses contextos, à representação artística. É no renascimento que a pesquisa científica da visão dá lugar a uma ciência da representação.” Ver em Perspectiva (2001).

¹² Sobre *mimese*, ver em Osborne (1968, p.68-72).

Osborne argumenta que o prazer no reconhecimento intelectual de uma obra artística assim como a correção ou a admiração pela perícia do artista, importantes na arte naturalista e defendido por Aristóteles, não seria mais aceitável no pensamento moderno.

Na Grécia Antiga, a natureza era tratada como externa e desvinculada do homem por isso a tentativa de domínio, observação e representação. Já, na Idade Média, a natureza e o homem passaram a ser parte de uma criação divina. As obras de arte assumiram aqui um caráter de ícones, ou seja, “objetos através dos quais a devoção do homem poderia ser canalizada para o Deus supremo.” (OSBORNE, 1968, p.118).

Outros autores, Aranha e Martins (2005), lembram que, na Idade Média, a arte naturalista ficou adormecida e tomou lugar a estilização¹³ na qual prevalece a concepção religiosa e didática da arte, mas ela (a arte naturalista) é retomada nos séculos XIV e XV pela arte renascentista, principalmente na Itália, caracterizando a arte do ocidente. Afirmam que a arte renascentista é herdeira do naturalismo grego, na qual a perfeição da arte está na fidelidade da reprodução e imitação ilusória da natureza cuja perfeição enganava a visão do espectador. Quanto maior a ilusão mais a perfeição da arte valorizava a habilidade do artista.

Inere ao ponto de vista do naturalismo que o fato de que a atenção é desviada da obra de arte para o assunto representado. A obra de arte torna-se como que transparente e nós olhamos através dela, para o que ela representa. Não vemos uma bela estátua, mas um belo corpo habilidosamente “imitado”, ou vemos apresentados os sinais da experiência emocional. Quando os gregos elaboraram as proporções ideais para o corpo humano, estas foram julgadas uma espécie de “estatística demográfica” no sentido moderno: as proporções ideais para o corpo vivo. Competia ao escultor produzir uma imagem de um corpo assim em bronze ou mármore. Sendo igual a capacidade do artista, o melhor assunto faz o melhor quadro. [...] Sócrates presume que “as pessoas olham com mais prazer para as pinturas que retratam os caracteres belos, bons e agradáveis” do que para aquelas que “estão representados o deformado, o mau e o detestável.” (OSBORNE, 1968, p.60).

Osborne (1968) diz que, no naturalismo, o assunto apresentado pode refletir verdades, e ainda mostrar um mundo ideal acima da realidade, a obra pode ser real ou imaginária, ou ainda pode ter uma tendência do realismo ou do idealismo, que são tipos do naturalismo artístico. O realismo, característico da arte renascentista do século XV, “mostra o mundo como ele é, nem melhor nem pior. [...] Já o idealismo retrata o mundo nas suas condições mais favoráveis. Na verdade, mostra o mundo como desejaríamos que fosse, melhorando e aperfeiçoando o real.” (ARANHA; MARTINS, 2009, p.439). Na arte renascentista, segundo Osborne (1968), recomendava-se ao artista a escolha de assuntos nobres, dignos, e de estilo grandioso. Nesta fase do renascimento, o trabalho do artista passou

¹³ Simplificação dos traços, esquematização das figuras sem representação de detalhes ou volume.

a ser reconhecido levando-o a categoria de trabalhador intelectual. Pevsner (2005, p.96) diz que esta “nova concepção da posição do artista na sociedade levou necessariamente a uma nova concepção do ensino de arte.”

Leonardo propôs um novo programa de ensino totalmente revolucionário para a época. A perspectiva deveria ser a primeira matéria ensinada; depois, o aluno seria iniciado na teoria e na prática da proporção; em seguida, começaria a exercitar-se na cópia de desenhos dos mestres, no desenho a partir de relevos, no desenho com modelo-vivo e, por fim, na prática de sua arte. (PEVSNER, 2005, p.97).

No entanto, Leonardo da Vinci desaprovava o ensino baseado apenas na prática e na concepção da arte como ofício manual. Em sua academia, o primeiro conselho que dirigia aos principiantes era: “*Studia prima la scientia, e poi seguita la praticia nata da essa scientia, [...] quelli che s’ innamorano di pratica senza scientia sono come li nocchieri che entrano in naviglio senza timone o bussola [...]*.”¹⁴ (PEVSNER, 2005, p.97, grifos do autor). Este sistema de ensino pretendia desvincular a arte do artesanato e ensinar ao pintor em primeiro lugar os conhecimentos da arte e depois a habilidade artística. Assim, esta nova concepção de arte exigia uma nova concepção de público, um público mais qualificado, mas em quantidade menor, causando, apesar do prestígio social do artista, uma insegurança social deixando-o a mercê dos poderosos.

Adicionando novos enfoques, Aranha e Martins (2009, p.442) afirmam que “o naturalismo renascentista se distingue do naturalismo grego porque faz uso das conquistas da ciência para atingir um realismo cada vez maior nas representações.” Noutra publicação (2005) consideram, como critérios de avaliação do naturalismo estético; a correção da representação, na qual o assunto de interesse deve ser representado de modo que possamos identificá-lo e interpretá-lo como real; a inteireza, ou seja, o assunto deve ser representado por inteiro; e o vigor, se a situação representada for imaginária deve haver um poder de persuasão.

Apontam as autoras para uma ênfase na avaliação do conteúdo da obra, interessando, para o observador, o assunto da obra, mais do que a forma, o seu modo de apresentação, assim como a técnica, a composição ou ainda, a criatividade. Assim, verifica-se também que até o século XIX, as descrições críticas das obras eram quase que essencialmente descrições do tema das obras e não da obra em si. Para Osborne (1968), foi no Século XX que os críticos começaram a ocupar-se da qualidade estética da obra no lugar do seu assunto representativo.

¹⁴ “Estude primeiro a ciência e depois a prática nascida dessa ciência porque aqueles que se deixam fascinar pela prática sem a ciência, são como os pilotos que se põem a navegar sem leme ou bússola.” (PEVSNER, 2005, p.97, tradução do autor).

c) função formalista

Com a dissolução do naturalismo, quando o objetivo da arte era promover valores morais, religiosos, políticos e sociais, a especificidade da arte encontra-se como promotora da experiência estética atenta as características individuais de cada tipo de arte. Os artistas passam a valorizar o fazer a obra de arte.

A função ou interesse formalista visa à forma de apresentação da obra de arte em si, e principalmente a valorização da experiência estética desta obra propiciando um conhecimento concreto e sensível do mundo, cujo “objetivo [...] não é pensar o mundo e nem agir sobre ele; mas tão-somente, senti-lo na sua profundidade.” (ARANHA; MARTINS, 2005, p. 137). Assim sendo, desde o impressionismo quando os artistas davam importância à valorização das propriedades formais da obra de arte, como o uso das variações de luz, deixaram de ser importantes: o interesse pelo assunto ou o tema; a questão do realismo ou idealismo; os valores expressivos, sociais ou religiosos da obra, entre outros, que eram tão fortes no naturalismo e passam a fazer parte de um segundo plano. A obra de arte apresenta sua própria realidade autônoma e individual, isto é, é organizada com a finalidade de apreciação estética. (OSBORNE, 1968).

Um aspecto especial do interesse mais deliberado pelas propriedades formais ou perspectivas das obras de arte, em lugar do seu conteúdo temático, tem sido o destaque dado ao que de amíúde se denomina o significado “emocional” ou “expressivo” dos elementos pictóricos – cores, formas, linhas, massas e suas combinações. (OSBORNE, 1968, p.253).

O significado emocional, ou expressivo, do interesse do formalismo complementa o autor, difere do contexto romântico do naturalismo no qual a expressão diz respeito à experiência emocional do artista que é retratada na sua obra e acolhida pelo observador. No interesse formal, a própria arte com sua linguagem visual e combinações de elementos forneceria o significado emocional e expressivo para o observador.

Verifica-se assim um maior interesse de estudos sobre o significado expressivo das cores, linhas e formas emocional ou expressiva dos elementos pictóricos principalmente com a publicação de Kandinsky (2000), artista fundador do expressionismo abstrato alemão. Acrescenta Osborne (1968, p. 254) que o ensaio serviu de inspiração “para a formulação básica dos princípios que inspiravam uma escola de pintura abstrata.” Osborne explica ainda, que os artistas modernos, tinham mais interesse em fazer um quadro do que representar

alguma realidade, reproduzir ou promover valores que não fossem o estético. “A obra de arte é a coisa criada e não a cópia da coisa criada.” (OSBORNE, 1968, p.251).

Deste modo, uma obra de arte se constitui de uma forma, que pode ser permanente ou dinâmica, real ou imaginária, “mas é sempre um todo perceptível, com identidade própria; como um ser natural, tem um caráter de unidade orgânica, auto-suficiência, realidade individual. E é [...] como aparência que uma obra de arte é boa, má ou apenas medíocre.” (LANGER, 1971, p.84).

Os critérios de avaliação, por exemplo, do ponto de vista formal, são tirados da própria obra, ou seja, os princípios e organização interna dos elementos visuais¹⁵ que compõem uma obra de arte e suas relações. “Não importa o tipo de obra analisado, todos envolvem a estrutura interna de signos selecionados” (ARANHA; MARTINS, 2005, p. 137) que variam de acordo com cada novo projeto, linguagem e códigos específicos de cada arte. Essa avaliação depende de um público educado com uma capacidade e sensibilidade estética de conhecer os diferentes códigos formais e reconhecê-los.

Fez-se até este ponto um rápido caminho da arte e suas funções desde a pré-história até a modernidade na qual a arte se liberta da representação realista do mundo, se torna autônoma, se abstrai, se deforma e se fragmenta, numa linguagem não imitativa ela cria novas formas e se torna seu próprio assunto a partir dos elementos da linguagem visual. As funções da arte (pragmatista ou utilitária, naturalista, e formalista) podem se apresentar juntas ou individualmente, ou ainda uma se sobrepondo a outra, conforme sua finalidade. As diferentes leituras das obras de arte dependem da sensibilidade e conhecimento do observador. (SANTOS, 1997; ARANHA; MARTINS, 2005).

A partir de agora, se apresentarão estudos mais atuais e contemporâneos, um período em que a sociedade é controlada pela dinâmica de diferentes meios de comunicação¹⁶, as informações nos chegam com rapidez e em tempo real e a arte entra no período da pós-modernidade.

A pós-modernidade¹⁷, segundo Aranha e Martins (2009, p.447), é um movimento que teve início na segunda metade do século XX, particularmente com a arquitetura italiana, e depois nas artes plásticas com a *pop art*¹⁸, e em seguida com a literatura e o teatro.

¹⁵ Componentes visuais que combinam entre si para formar qualquer trabalho de arte: ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, movimento, etc.

¹⁶ Meios de comunicação de massa: televisão, telefone, microcomputadores, internet, celulares, etc.

¹⁷ Maior aprofundamento ver em Santos (1997).

¹⁸ Um dos primeiros movimentos artísticos pós-modernos, tentava eliminar de sua obra os valores artísticos tradicionais e tinha interesse pelas imagens e técnicas da cultura de massa. “Os artistas desse movimento defendem uma arte popular (pop) que se comunique diretamente com o público por meio de signos e símbolos

Conta Santos (1997, p.36-37, grifos do autor) que

Foi contra o subjetivismo e o hermetismo modernos que surgiu a arte Pop, primeira bomba pós-moderna. Convertida em *antiarte*, a arte abandona os museus, as galerias, os teatros. É lançada nas ruas com outra linguagem, assimilável pelo público: os signos e objetos de massa. Dando valor artístico à banalidade cotidiana - anúncios, heróis de gibi, rótulos, sabonetes, fotos, stars de cinema, hamburguers -, a pintura/escultura Pop buscou a fusão da arte com a vida, aterrando o fosso aberto pelos modernistas. A antiarte pós-moderna não quer representar (realismo), nem interpretar (modernismo), mas apresentar a vida diretamente em seus objetos. Pedaco do real dentro do real (veja as garrafas reais penduradas num quadro), não um discurso à parte, a antiarte é a *desestetização e a desdefinição* da arte. Ela põe fim à "beleza", à "forma", ao valor "supremo e eterno" da arte (desestetização) e ataca a própria definição de arte ao abandonar o óleo, o bronze, o pedestal, a moldura, apelando para materiais não artísticos, do cotidiano, como plástico, latão, areia, cinza, papelão, fluorescente, banha, mel, cães e lebres, vivos ou mortos (desdefinição).

Pode-se dizer ainda que a estética pós-moderna propõe a utilização de “materiais, formas e valores simbólicos ligados à cultura local”, surgem também os *happenings*¹⁹, as *performances*²⁰, e as *intervenções* que consistem em manifestações artísticas que interferem na vida da cidade. Estão entre as principais características da estética pós-moderna: a desconstrução da forma, o ecletismo de tendências, materiais, o uso de diferentes estilos, o hibridismo, o efêmero, pelos meios de comunicação de massa, etc. “As coisas vão acontecendo, aparentemente sem ligações causais. [...] Não existe um estilo único, tudo vale dentro do pós-tudo.” (ARANHA; MARTINS, 2009, p.448). Santos (1997, p.18, grifos do autor) compartilha a ideia de que a pós-modernidade não tem unidade

[...] o *pós* contém um *des* - um princípio esvaziador, diluidor. O pós-modernismo desenche, desfaz princípios, regras, valores, práticas, realidades. A *des*-referencialização do real e a *des*-substancialização do sujeito, motivadas pela saturação do cotidiano pelos signos, foram os primeiros exemplos. Muitos outros virão.

Aliado àquelas características, o pós-modernismo traz, como principais postulados, a impossibilidade da exata interpretação de uma obra; “uma obra de arte não é boa nem tem propriedades formais intrínsecas; o mérito artístico é função das contingências históricas e culturais”; o conhecimento humano geralmente é moldado pela arte e pelos produtos culturais

retirados do imaginário que cerca a cultura de massa e a vida cotidiana. A defesa do popular traduz uma atitude artística contrária ao hermetismo da arte moderna. Nesse sentido, a arte pop se coloca na cena artística que tem lugar em fins da década de 1950 como um dos movimentos que recusam a separação arte/vida. [...] eis um de seus traços característicos –pela incorporação das histórias em quadrinhos, da publicidade, das imagens televisivas e do cinema.” Ver em Arte Pop (2001).

¹⁹ Espetáculos teatrais, sem um texto definido, que se constroem a partir da interação atores-público.

²⁰ Espetáculos artísticos, na música, teatro e artes visuais que utilizam várias linguagens artísticas.

do homem de tal modo que, impossibilitam ultrapassar os discursos, textos e narrativas dominantes para se estabelecer sua verdade e assim sua adequação. (ARANHA; MARTINS, 2009, p.448). Continuam as autoras, que em relação à avaliação e interpretação da obra de arte pós-moderna, o filósofo francês Jacques Derrida

[...] critica a idéia modernista de que é possível chegar a interpretações verdadeiras da arte, pois as obras têm significados estáveis e inerentes a elas. [...] é sempre possível descobrir novos significados e, no processo, oferecer diferentes interpretações igualmente plausíveis.

[...] o objetivo da interpretação não é encontrar significados ocultos na obra, mas fazer um jogo de significados. Fixar-se em qualquer um deles seria arbitrário, pois é somente uma das variadas possibilidades que estão abertas. (ARANHA; MARTINS, 2009, p.448).

1.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: QUESTÕES FILOSÓFICAS, HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS

Assim como no campo da arte, também toda a investigação em avaliação educacional depende de um lugar epistemológico, pois dependem de concepções filosóficas, históricas e epistemológicas. Para Pedro Rodriguez (1995), é possível agrupá-las em três grandes paradigmas epistemológicos: o paradigma objetivista (racionalista) que concebe a avaliação como técnica; o paradigma subjetivista que concebe a avaliação como prática e o paradigma dialético ou interacionista, que considera a avaliação como práxis.

O primeiro conceito tem seus fundamentos no positivismo²¹ e sendo assim considera a realidade social idêntica a realidade física e natural, pois assegura “a objetividade necessária à ciência e a técnicas neutras e despojadas de valores, cuja visão de mundo organiza-se em esquemas fechados de compreensão da realidade e se traduz por uma ética tendencialmente utilitarista, pragmatista e individualista.” (BRANDALISE, 2010, p.62). Predomina nesta perspectiva epistemológica o controle, a quantificação, a comparabilidade, caracterizando-a

²¹ “Este termo foi empregado pela primeira vez por Saint-Simon, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia. Foi adotado por Augusto Comte para a sua filosofia e, graças a ele, passou a designar uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do séc. XIX teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental. A característica do Positivismo é a romantização da ciência, sua devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível. [...] o Positivismo acompanha e estimula o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da sociedade moderna e expressa a exaltação otimista que acompanhou a origem do industrialismo.” Ver em Positivismo (2007, p.776-777).

como extremamente técnica na qual predomina a busca da objetividade e da neutralidade sem interferência da subjetividade dos valores e das emoções.

O segundo, conforme Pedro Rodriguez, opõe-se ao primeiro, já que postula a complexidade das situações vivenciadas e construídas pelos sujeitos, a partir de interesses, de valores, de experiências e de vivências do sujeito.

A teoria tem origem na prática e é por ela validada, em lugar de ser a teoria a validar a prática como acontece na postura objetivista. A relação entre subjetividade e objetividade é explicada pelo conceito de intencionalidade, que caracteriza a abertura do sujeito em direção ao objeto para apreendê-lo e dar-lhe significado. O sujeito tem que assumir uma posição interna de participação na investigação ou situação, recorrendo à introspecção e à *redução fenomenológica* para compreendê-la. (BRANDALISE, 2010, p.63-64, grifo do autor).

Nessa postura epistemológica, não se considera a questão da organização social na qual os sujeitos estão inseridos, ou seja, não se considera o contexto político social, o conflito e a negociação, entendidos como processos individuais, daí a avaliação assumir uma função de autocontrole e de autorregulação. Há poucas alterações em relação à postura objetivista, pois a postura subjetivista continua tendo um caráter controlador e conservador.

Diferentemente do paradigma objetivista e do subjetivista, a epistemologia dialético crítica da avaliação, não atribui independência ou prioridade nem à realidade objetiva nem à subjetiva, submete-as, porém, ao critério da prática social, reconhecendo sua concretude e sua historicidade. (BRANDALISE, 2010). Isso significa que as influências e as determinações sociais internas interferem nos comportamentos e nas ações sociais dos sujeitos. Tal postura epistemológica requer uma ruptura entre o conhecimento empírico e o subjetivo.

Esta perspectiva de avaliação é considerada polissêmica por Dias Sobrinho (2004), e ainda plurireferencial, pois considera a realidade dinâmica e complexa. Considera ainda que, o processo avaliativo não é neutro, nem isento de valores políticos, sociais, culturais e éticos; mas é, processo complexo que produz efeitos em todos os envolvidos em suas práxis. Portanto, a avaliação não pode ser concebida e nem realizada no vazio, “apenas por referência a um conjunto de ideais, tomado em si próprio, mas também por uma referência àquele existente e realizado no e pelo contexto social e institucional real em que vai ter lugar.” (RODRIGUES, 1995, p.95).

Assim, considerando a discussão com os autores, concorda-se com Brandalise (2010, p.66) quando afirma que

A complexidade das situações reais, repleta de contradições, incoerências e desarticulações, agregadas à coexistência e conflito das posturas epistemológicas da avaliação – objetivista, subjetivista e dialética -, e de diferentes graus de autonomia, competência e desenvolvimento humano, tem implicações profundas no campo educacional e, conseqüentemente, nos espaços escolares.

Desse modo, fica evidenciada, especificamente, no ensino da Arte nas escolas, essa complexidade porque embora cada espaço epistemológico da avaliação tenha uma identidade, elas possuem uma relação de interdependência entre si que são definidas pelas posições ontológicas, axiológicas, éticas e políticas.

1.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE BOURDIEU PARA AVALIAÇÃO NO ENSINO DA ARTE

Segundo Goldstein (2010, p.1), “Bourdieu construiu pilares fundamentais para o estudo sociológico da cultura e da arte.” Esses conceitos fundamentam as práticas sociais, sendo que, entre eles podemos distinguir: os conceitos de campo; *habitus*; capital cultural; ideologia do dom e do gênio; poder e violência simbólica, além de considerar a importância de compreender as relações entre a obra, o artista e o campo a que pertence. A fim de fundamentar e de compreender as articulações entre concepções e práticas de avaliação no ensino de Arte, buscou-se na teoria bourdiana, os conceitos de campo e de *habitus*, estabelecidos por Bourdieu (1998).

Para ele, a sociedade é formada por diferentes campos relativamente autônomos, no qual cada espaço social corresponde a um campo específico, como: o campo cultural; o econômico; o educacional; o da arte; o científico; o religioso, etc. Em cada campo, determina-se a posição social e de domínio de seus integrantes, assim como se mostram os detentores do maior volume de capital, seja de capital social, econômico ou cultural.

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica de crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (BOURDIEU, 1998, p.69, grifos do autor).

Os campos são espaços de relações e manifestam a história acumulada de um segmento que possui agentes com posições, a priori, fixadas com interesses comuns,

disputando, entre si, prestígio e poder, explica Mocelin (2010). O *habitus* é indissociável do campo e representaria “a história incorporada pelos agentes em espaços sociais.” Bourdieu define *habitus* como

[...] *principio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (principium divisionis) de tais práticas.* Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é que se constitui o *mundo social representado*, ou seja, o *espaço dos estilos de vida* (BOURDIEU, 2007, p.162, grifos do autor).

Do pensamento do autor, depreende-se que os agentes possuidores de um *habitus*, adquirido durante a vida e dentro de certo campo, produzem, nesse campo, determinadas práticas, os produtos dessas práticas e conseqüentemente os julgamentos relativos a elas. Diz ainda Bourdieu (2007, p.164), que existem diferentes *habitus* e estes são resultados de vivências de diversas áreas e que produzem entre outras situações, distintas interpretações, julgamentos, gostos e estilos de vida.

Segundo Depresbiteres e Tavares (2009, p.17), para Bourdieu, o *habitus* é

[...] a predisposição das pessoas em atuar sempre da mesma maneira, de perseguir com rigidez certos objetivos, de aprovar determinados gostos, em virtude de certas tendências, que as impelem a agir e reagir da mesma forma. Isso leva a práticas, percepções e atitudes que são regulares, sem serem conscientemente coordenadas e governadas por regras.

Este *habitus*, incorporado pelas pessoas, faz com que ajam sempre da mesma forma, de acordo com seus valores, gostos, tendências e objetivos, ou seja, o *habitus* define as decisões para o agir.

O *habitus* pressupõe que a narrativa do agente é relacionalmente determinada no campo, e sustentada em sua história passada, acumulada, como um “script”, que orienta o perfil e a ação posterior da trajetória do indivíduo, ou seja, seu *habitus*, uma gramática que define o repertório de decisões para a ação. O agente possui escolhas, mas nesse repertório de possibilidades forjadas pelo campo. De maneira mais atual, poder-se-ia dizer que, para Bourdieu, um indivíduo/agente é “formatado” para atuar num “sistema compatível” (campo), e o conteúdo dessa formatação seria o *habitus*. (MOCELIN, 2010, p.2, grifo nosso).

Analisando o conceito de *habitus*, Subtil, Sebben e Rosso (2012, p.352) afirmam que este conceito favorece o entendimento da sólida interdependência entre o sujeito e a sociedade em que vive, “não há uma absoluta autonomia, uma independência do indivíduo na

apropriação e na expressão dos bens culturais, uma vez que pelo *habitus* incorporado acontece a interiorização da exterioridade expressa nas visões de mundo que informam o senso comum.”

Em relação à avaliação da aprendizagem, a rotina no uso de mesmos instrumentos para se avaliar “funcionam de maneira protetora e mantenedora de papéis, agindo com efeito anestésico sobre o sentido de plausibilidade do professor.” (DEPRESBITERES; TAVARES, 2009, p.17).

Nesse capítulo, longe de esgotar o assunto, além de mostrar alguns conceitos dos estudos de Bourdieu, como campo e *habitus*, que contribuem na compreensão das concepções e das práticas de ensino e da avaliação, dos sujeitos da pesquisa, seu objetivo foi apontar os paradigmas educacionais da avaliação educacional, assim como evidenciar a importância da arte na história cultural e social da humanidade, sua finalidade, sua função e os valores a ela atribuídos desde os tempos mais remotos da civilização.

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS EM ARTE

Na história da educação brasileira, várias sínteses que periodizam essa história foram elaboradas, sendo que, encontra-se em todas, diferentes concepções políticas e ideológicas da educação.

A síntese elaborada por Saviani (2008) divide a história da educação brasileira em quatro períodos abaixo sistematizados.

O primeiro período (1549-1759) diz respeito à vertente religiosa da pedagogia tradicional, inspirada na concepção humanista tradicional de filosofia da educação, com uma visão essencialista do homem que traz a educação centrada no conhecimento.

O segundo período (1759-1932) marca a coexistência entre a pedagogia tradicional de vertente religiosa e a pedagogia tradicional leiga na qual impera o ecletismo, o liberalismo e o positivismo.

O terceiro período (1932- 1969) traz o predomínio da pedagogia nova, inspirada na concepção humanista moderna, voltada ao pragmatismo, e à visão existencialista concentrando-se na vida, na atividade.

O quarto período (1969-2001), traz a predominância da pedagogia tecnicista, numa concepção analítica da filosofia da educação, por meio de análise lógica da linguagem educacional, juntamente com o desenvolvimento de pedagogias contra hegemônicas e críticas, numa concepção dialética da filosofia da educação; resumindo: o homem como ser histórico e concreto.

Sabe-se que as práticas pedagógicas também são ricas de concepções sociais, históricas, culturais, éticas e educacionais de cada professor. Cabe ao professor, diz Libâneo (2005, p.1), assumir “um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos.”

Nenhum investigador e nenhum educador prático poderá, pois, evadir-se da pedagogia, pois **o que fazemos quando intentamos educar pessoas é efetivar**

práticas pedagógicas que irão constituir sujeitos e identidades. Por sua vez, sujeitos e identidades se constituem enquanto portadores das dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética, situados em contextos socioculturais, históricos e institucionais. Buscar saber como esses contextos atuam em processos de ensino e aprendizagem de modo a formar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos com base em necessidade sociais, é uma forte razão para o cotejamento entre o “clássico” da pedagogia e as novas construções teóricas lastreadas no pensamento “pós-moderno”. (LIBÂNEO, 2005, p.2, grifos do autor).

Tanto o ensino, como a avaliação da aprendizagem em Arte, estão vinculados a estas concepções de educação, de homem, de mundo, de cultura e de sociedade. Como afirma Luckesi (2005, p.28), “a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam.” As teorias pedagógicas tem o objetivo de fundamentar a prática docente e como discutido anteriormente, no capítulo 1, em relação ao ensino da Arte, além das concepções de educação surgem também, concepções artísticas e estéticas relacionadas aos diferentes momentos históricos, sociais e culturais vividos pelo homem. (FERRAZ; FUSARI, 1999).

Neste capítulo, por meio das contribuições dos estudos de Saviani (1991, 2002, 2008), Mizukami (1986), Luckesi (2005, 2011), Libâneo (2005), Ghiraldelli (2003), Barbosa (2002), Fusari e Ferraz (1999, 2001) entre outros, apresenta-se uma breve discussão sobre as tendências pedagógicas, suas concepções e suas influências no ensino e na avaliação da disciplina de Arte, especificamente em Artes Visuais.

2.1 ESCOLA TRADICIONAL

A história das idéias pedagógicas, no Brasil, segundo Saviani (2008) começa em 1549, com o início da educação formal colonial do Brasil, com a chegada dos jesuítas e do *Ratio Studiorum*, documento que teve sua publicação final em 1599, formulado para consolidar o sistema educacional jesuítico, cujo objetivo era ditar regras de organização e de metodologia de ensino, inclusive, sistematizar a avaliação dos alunos. Dava-se, na época, o início da circulação das idéias pedagógicas no Brasil.

Os colégios jesuítas foram pioneiros na educação do Brasil Colônia, tendo exercido grande influência sobre a sociedade, preocupando-se com a formação do homem cristão, com a fé e com a cultura daquele tempo. Luckesi (2011) afirma que a pedagogia jesuítica, sendo

disciplinadora e herdeira da dogmática católica medieval, contexto em que foi criada, supria as necessidades da sociedade burguesa emergente. Segundo Liblik e Diaz (2006), os jesuítas ofereciam aos descendentes dos colonizadores que tinham instrução, o canto orfeônico e a música instrumental. O teatro, além de servir para catequizar os indígenas, foi usado como força de influência com os senhores de engenho, e na educação feminina, vigorava o ensino de boas maneiras e de prendas domésticas.

No que tange à avaliação, a educação da época ditava normas de alta disciplina com aplicação de provas, de prêmios ou de castigos, além da leitura pública de notas. O *Ratio Studiorum*, o capítulo específico sobre avaliação, intitulado “Normas para a prova escrita”, ditava as regras de aplicação de provas e de controle do comportamento dos estudantes no dia da prova, desde a presença obrigatória do aluno até sua saída da sala de aula.

É no contexto dessa compreensão pedagógica disciplinadora que a *Ratio studiorum* define o que deve ser feito na prática dos exames, mediante as provas. Importante observar inicialmente que em todas as aulas havia exercícios e sua respectiva correção, com consequente atribuição de algum conceito: registrava-se na caderneta do professor o desempenho do estudante (o que hoje denominamos de caderneta se chamava, na época, de “pauta do professor”). O professor deveria manter sua “pauta” sempre atualizada com anotações sobre cada estudante. Essa “pauta do professor” deveria ser entregue, ao final do ano letivo, aos membros da banca examinadora, composta de três professores [...] a qual examinaria cada estudante, por meio de prova escrita e oral, a fim de aprová-lo – ou não – para a classe seguinte. (LUCKESI, 2011, p.243).

O método, referido por Saviani (2008, p. 57), cita, entre outros autores Francis Bacon, descrevendo o método pedagógico dos jesuítas como “uma forma educacional mais avançada” e moderna que formou grandes intelectuais²², e passou a ser conhecida como pedagogia tradicional. Mizukami (1986, p.8) enfatiza que:

O ensino tradicional, para Snyders, é ensino verdadeiro. Tem a pretensão de conduzir o aluno até o contacto com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros. Dá-se ênfase aos modelos, em todos os campos do saber. Privilegiam-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos.

Assim, o aluno deveria se apropriar desses modelos e das grandes realizações e descobertas, pois para Snyders a essência do ensino tradicional estava em se afastar “da vida para melhor compreendê-la, para confrontá-la com modelos; modelos estes que

²² Entre eles, Descartes, Bossuet, Molière, Corneille, Montesquieu, Rousseau, Diderot, Richelieu, Calderon de La Barca, Lope de Veja, Miguel de Cervantes, Vico, O’Connell, Antônio Vieira. Consultar Saviani (2008, p.57).

representavam o que de mais alto a humanidade já atingira em termos de realizações artísticas e científicas.” (DI GIORGI, 1986, p.18). Por outro lado, Snyders também fez algumas críticas, levantando alguns pontos negativos sobre o ensino tradicional, o qual considerava o mundo um lugar de perdição, onde o homem perde-se a si mesmo, e onde a interferência da família na vida diária impede que o homem avance em autonomia. A criança é vista como um ser inapto a compreender o que quer que seja, sendo que os modelos utilizados para a aprendizagem escolar, muitas vezes, eram isolados e até opostos às experiências habituais das crianças.

Saviani (2008, p.58) afirma que, “essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável.” O objetivo da educação, nessa perspectiva, é moldar o educando no ideal de perfeição humana estabelecido para merecer a vida sobrenatural.

Deste modo, o papel da escola tradicional era transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade tendo um professor bem preparado como transmissor do conhecimento. Aos alunos cabia assimilar os conhecimentos passivamente, como verdades absolutas, independente do interesse do aluno. A educação se centrava no educador, no intelecto, nas disciplinas e no conhecimento, trazendo uma visão de homem acabado e pronto, tábula rasa, na qual são impressas e repetidas as informações recebidas pelo mundo externo, do ambiente, da educação formal, da família e da Igreja.

Essa concepção considera em primeiro lugar, o produto, o resultado final, sem ênfase no processo educacional. Visa produzir pessoas eficientes e com níveis culturais intimamente ligados aos valores da sociedade na qual estão inseridas.

Na escola, o ambiente físico era austero e cerimonial, sendo que o professor detinha a autoridade e o poder decisório, por meio de uma relação com o aluno, vertical, individual e de mediador entre este e os conteúdos pré-definidos pela escola. As matérias mais importantes tinham maior carga horária, sendo de atividades verbal, oral, intelectual e de raciocínio abstrato. Mizukami (1986, p.13-14) compartilha da ideia de que

Uma das decorrências do ensino tradicional, já que a aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominada hábitos, geralmente isolados um dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos. O aluno que adquiriu o hábito ou que “aprendeu” apresenta, com frequência, compreensão apenas parcial. Essas reações estereotipadas estão sempre ligadas a uma expressão simbólica quer seja verbal, algébrica ou numérica, que as desencadeiam.

Depreende-se, assim, do pensamento da autora, que no modelo pedagógico da escola tradicional não se dá importância ao pensamento reflexivo, ou às diferenças individuais de cada aluno. A aprendizagem é um fim em si mesmo sem a relação do conhecimento do conteúdo com a experiência imediata do aluno, a não ser pela mediação do professor. Na pedagogia tradicional “a escola não é considerada como a vida, mas, sim, fazendo parte dela.” (MIZUKAMI, 1986, p.12).

Nessa concepção de avaliação da aprendizagem, Mizukami (1986) reforça que o ponto fundamental é o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos de forma automática era considerada indício de aprendizagem bem sucedida. Não havia um atendimento individual em relação aos alunos, uma vez que todos deveriam seguir o mesmo ritmo de desenvolvimento. Tal processo educacional pressupunha a verificação da aprendizagem por meio de provas escritas, orais, exames, trabalhos de casa e exercícios, os quais deveriam ser respondidos com exatidão conforme os conteúdos abordados pelo professor em sala de aula. A autora argumenta ainda que, perante a sociedade, as notas obtidas correspondiam a níveis de aquisição do patrimônio cultural, e o diploma era tido como um “instrumento de hierarquização dos indivíduos num contexto social. [...] com papel mediador entre formação cultural e o exercício de funções sociais determinadas.” (MIZUKAMI, 1986, p.10).

Deste modo, a catequese e a educação formal jesuítica, na concepção tradicional religiosa, vigoraram por 150 anos, até a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, data em que, conforme Saviani (2008) termina o primeiro período da história da educação brasileira, marcando o final do monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional. A partir daí, o ensino seria mantido pelo Estado, desarticulando o único sistema de educação que tínhamos e que era atrelado a ordem religiosa. (GHIRALDELLI JR, 2003).

O segundo período (1759-1932) marca a coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. Ghiraldelli Jr (2003) conta ainda, que foi a partir da chegada da família real ao país em 1807, quando o Brasil passa a ser a sede da coroa portuguesa, que o ensino começou a sofrer profundas alterações com a criação de diversos cursos profissionalizantes de nível médio e superior; sendo, o ensino estruturado em três níveis, primário, secundário e superior.

Igualmente, Barbosa (2002a, p.15) revela que, desde o início do século XIX, a tendência da educação brasileira foi dar priorizar o ensino de nível superior, inclusive o ensino artístico, muito antes dos níveis primário e secundário, com a justificativa de que “o ensino superior era a fonte de formação e renovação do sistema de ensino em geral como um

todo.” A autora completa informando que na realidade as causas principais para esta prioridade eram de

[...] formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte, enquanto que durante os primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país o que norteou o pensamento educacional brasileiro. (BARBOSA, 2002a, p.16).

Em relação ao ensino de Arte, Barbosa (2002a) afirma que a chegada da família real ao Brasil foi responsável pela origem de vários movimentos e de eventos artísticos que definiram a formação institucional de professores de Arte. De grande importância na época, destacou-se a vinda da Missão Francesa²³ em 1816, com a presença de renomados artistas da Europa importantes membros da Academia de Belas Artes, do Instituto de França, sendo convidados pelo embaixador de Portugal na França, a organizar o ensino das Belas-Artes, no Brasil, assim como criar uma pinacoteca.²⁴

Assim, a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios²⁵ marca o início do ensino de Arte erudita no Brasil, vindo a se chamar Escola Nacional de Belas Artes após a proclamação da República. (BARBOSA, 2002a).

Na mesma obra, declara que nessa época configurou-se o preconceito em relação ao ensino da Arte no Brasil. Tal preconceito caracterizava-se por: oposições políticas entre brasileiros e os membros da Missão Francesa que eram bonapartistas; ressentimento dos portugueses, pois não tinham uma Academia de Arte, como a projetada para o Brasil; preconceito de ordem estética, em que todos os membros da Missão Francesa (1816) eram artistas neoclássicos²⁶, estilo em plena expansão na Europa, e que determinou o ensino de Arte no Brasil, substituindo a arte brasileira existente na época, o barroco-rococó²⁷.

²³ “Idealizada por Antonio de Araújo de Azevedo (1754-1817), sob a chefia de Joaquim Lebreton a Missão Artística Francesa (1816) composta por artistas franceses, tinha por finalidade a criação de uma Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Essa proposta surgiu com a necessidade de formar uma sociedade culta e ilustrada ao redor da nova Corte com uma modernização segundo padrões europeus”. (BARBOSA, 2002a, p.16-17).

²⁴ “Em latim a palavra *pinacotheca* torna-se sinônimo de galeria de quadros ou museu. Na concepção moderna, designa uma coleção de quadros específica, uma galeria de pintura ou ainda o acervo de pinturas de um determinado museu. [...] As pinacotecas podem pertencer, portanto, a colecionadores particulares ou aos museus, criados a partir da metade do século XVIII, em um processo cultural relacionado ao iluminismo.” (PINACOTECA, 2001).

²⁵ “Criada pelo príncipe regente D. João, foi inaugurada em 1816, mas começou a funcionar efetivamente apenas em 1826. O objetivo da Academia era a implantação do ensino das artes no Brasil segundo o paradigma acadêmico do neoclassicismo francês. O núcleo fundador foram os professores da Missão Artística Francesa. A Academia funcionou com este nome até a Proclamação da República, quando foi renomeada para Escola Nacional de Belas Artes.”

²⁶ “Movimento cultural europeu, do século XVIII e parte do século XIX, que defende a retomada da arte antiga, especialmente greco-romana, considerada modelo de equilíbrio, clareza e proporção. O movimento, de grande

Aqui chegando, a Missão Francesa já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obras de artistas humildes. Enfim, uma arte de traços originais que podemos designar como barroco brasileiro. Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira. (BARBOSA, 2002a, p.19).

Apesar da riqueza do Brasil em relação à diversidade cultural, à existência de uma arte brasileira, a arte neoclássica que seguia os moldes da Europa foi implantada no Brasil com o apoio da burguesia. A arte era entendida como belo ideal, sendo que esta mudança afastou a arte do povo, gerando a desvalorização de uma arte sensível e autêntica, aumentando assim o preconceito e “a idéia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura.” (BARBOSA, 2002a, p.20). O próprio ensino da Arte, instituído no Brasil por D. João VI, em 1816²⁸, caracteriza a arte como um acessório, quando utilizada como instrumento de modernização para outros setores, não reconhecendo o valor da arte em si mesma. A ênfase era no fazer técnico e científico, preocupando-se com o produto, sendo que o desenho estava relacionado com o progresso industrial, utilitário, de preparação técnica para o trabalho.

Essa aceção por Fusari e Ferraz (2001) é reforçada, contando que, na escola tradicional, de concepção idealista, pouco crítica da educação, no ensino da Arte, prevalecia a teoria estética mimética, do belo, o neoclassicismo, a crença da arte como dom e como vocação, descrevendo o artista como gênio²⁹. Apresentava ainda regras que possibilitassem a cópia e a reprodução do modelo real por meio do desenho natural, do desenho decorativo e do desenho geométrico, com o objetivo de desenvolver a visão e a coordenação motora. Os conteúdos abrangiam o conhecimento de proporção, de perspectiva, de construções geométricas, de composição e esquemas de luz e de sombra.

expressão na escultura, pintura e arquitetura, recusa a arte imediatamente anterior - o barroco e o rococó, associada ao excesso, à desmedida e aos detalhes ornamentais.” (NEOCLASSICISMO, 2001).

²⁷ Em contraposição ao ideal clássico, as obras de estilo barroco mostram certa tendência ao bizarro, ao assimétrico, ao extravagante, ao apelo emocional, inexistente até então na arte renascentista. “O estilo barroco chega ao Brasil pelas mãos dos colonizadores, sobretudo portugueses, leigos e religiosos. Seu desenvolvimento pleno se dá no século XVIII, 100 anos após o surgimento do Barroco na Europa, estendendo-se até as duas primeiras décadas do século XIX. Mestres portugueses se unem aos filhos de europeus nascidos no Brasil e seus descendentes caboclos e mulatos para realizar algumas das mais belas obras do barroco brasileiro.” (BARROCO, 2001).

²⁸ Decreto de 1816, com o qual D. João VI criou o ensino artístico no Brasil com a fundação no Rio de Janeiro da Escola de Ciências, Artes e Ofícios.

²⁹ Para o neoclassicismo o artista era o gênio, era uma inteligência superior que, através do Desenho, seria limitada, domada pela razão, pela teoria, pelas convenções da composição para melhor entender a tradição e a história. Ver em Barbosa (2002a, p.34).

Nesse sentido, as escolas primárias e as secundárias apresentavam o ensino do desenho, de concepção neoclássica enfatizando “a linha, o contorno, o traçado, e a configuração,” com exercícios de reprodução de modelos fixados por repetição com fins de aprimoramento e destreza. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.28).

A função da arte era a de manter a divisão social existente na sociedade. No início do século XX, a arte, aliada ao método de observação da natureza tinha uma concepção de educação moral e ética expressa tanto por Rui Barbosa como André Rebouças que diziam: “O desenho é a escola primeira do belo. O justo, o bom e o belo formam uma trindade sublime.” (BARBOSA, 2002a, p.61).

Assim, a avaliação da aprendizagem em Arte, nessa época, dava-se a partir da extrema semelhança da produção com o modelo ou como o padrão estabelecido.

Até os anos 1930 existe a predominância desta Escola Tradicional como tendência pedagógica, valorizando-se a transmissão do conhecimento a partir da memorização e da quantidade de informações retidas pelos discentes. A representação está calcada na forma acadêmica e em exercícios de cópia de modelos. O processo de ensino está centrado no conhecimento, na memorização, na repetição e na figura do professor, que ao avaliar adota atitude autoritária, percebendo o desenvolvimento intelectual do aluno, e por vezes, impingindo castigos corporais. Os instrumentos avaliativos mais empregados eram a prova escrita e a arguição oral e, os resultados explicitados em notas, boletins, quadros de honra; as notas de excelência contempladas por prêmios, cadernos de ouro e outros. O temor ao mestre e a avaliação eram constantes. A sociedade conservadora reforçava a estrutura escolar comprometida com a formação da elite, desde o Brasil Colônia. (LIBLIK; DIAZ, 2006, p.21).

Desse modo, analisando boletins de uma escola tradicional, as autoras perceberam, entre outros aspectos, que a avaliação referia-se à supervalorização de atitudes, como comportamento, e aplicação de ordem, sendo que os conteúdos das disciplinas ficavam em segundo plano. Verificaram também atitude discriminatória segregando alunos que já haviam sido expulsos por outra escola, e alunos com algum tipo de doença que poderia ser considerada como contagiosa na época. “A disciplina era empregada como forma de moldar o caráter.” (LIBLIK; DIAZ, 2006, p.23).

Finalmente, usada de forma punitiva ou como demonstração de autoridade pelo professor, os alunos que não cumpriam as normas disciplinares estabelecidas pela escola, muitas vezes, recebiam como castigo, não participar das aulas de Arte que eram entendidas na época como um momento de lazer.

Assim sendo, a concepção de avaliação na escola tradicional era de uma avaliação subjetiva, de julgamento, de juízo de valor. Os autores que se destacaram nos estudos dessa linha teórica foram: Lee Cronbach³⁰, Michel Scriven e Stake. (LIBLIK; DIAZ, 2006).

2.2 ESCOLA NOVA

Conforme abordado no item anterior, a pedagogia tradicional vinculada à razão caracteriza-se como prática educativa de transmissão do conhecimento, de memorização, de repetição dos conteúdos e de uma avaliação de aprendizagem centrada no produto. Contrapondo-se à educação tradicional, com a influência do iluminismo e das pesquisas nas áreas da Biologia e da Psicologia sobre o estudo do desenvolvimento cognitivo-afetivo das crianças, surge um movimento na Europa e nos Estados Unidos, denominado Pedagogia da Escola Nova.

A Pedagogia Nova (SAVIANI, 2008), também conhecida como Escolanovismo ou Escola Nova, surgiu contra as tradições da educação formal e essencialista da Pedagogia Tradicional, com o ideal de uma sociedade mais democrática e justa, que propunha uma nova visão de homem na qual a existência precede a essência. Considerava que o homem adquire o conhecimento pela experiência de vida e na interação entre sujeito e objeto.

Nessa nova visão antropológica, surge uma perspectiva naturalista, “o homem faz parte da natureza física, submetendo-se às mesmas leis que presidem a vida orgânica e a matéria. Ele é apenas um ser vivo como os demais.” (SEVERINO, 1994, p.32). O homem não é mais um ser divino e imutável, o objetivo da vida nessa perspectiva é se concentrar na vida e na atividade.

Essa concepção de educação, voltada para o pragmatismo³¹, foi definida por Saviani (2008) como o terceiro período da história das idéias pedagógicas no Brasil, e abrange os anos

³⁰ Na década de 60, esses estudiosos, consolidaram a idéia de uma perspectiva mais ampla de avaliação. Cronbach “ressalta a necessidade de a avaliação ir além de um julgamento final sobre algo. [...] deveria se definir. Propôs a superação da idéia dos objetivos como organizadores da avaliação. Para ele, o centro da avaliação deveria se orientar pela noção de tipo de decisão que se pretende que ela sirva e com a utilização de grande número de informações.” Scriven “traz a idéia de mérito, valor do que está sendo objeto da avaliação [...]. São deles os termos ‘avaliação formativa’ e ‘somativa’. [...] iniciou seus estudos com a idéia de alcance dos objetivos, mas depois de algum tempo propôs uma nova forma de avaliar denominada ‘avaliação independente de objetivos’.” Para Stake, “sua concepção de avaliação é a de que ela esteja voltada mais para as atividades do programa do que para seus objetivos.” Maior aprofundamento consultar Depresbiteris e Tavares (2009, p.32-33).

³¹ Doutrina experimentalista. Ver em (PRAGMATISMO, 2007, p.784-785).

de 1932 a 1969. Saviani (1997, p.19) salienta que esta nova pedagogia de uma escola mais democrática, voltada para estudos psicológicos e biológicos, dada um lugar de equalização social, onde a marginalidade que era vista na escola tradicional como o não domínio do conhecimento, na escola nova esta marginalidade está voltada para o rejeitado, não por ser iletrado, mas por ser rejeitado pelo grupo por qualquer motivo.

Esse novo pensamento educacional atraiu alguns pesquisadores como Decroly e Montessori³², quando a partir de experiência com crianças, (por meio de testes de inteligência, de personalidade, etc.)³³ com algum tipo de deficiência neurofisiológica ou psíquica, descobriram que “os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único.” (SAVIANI, 1997, p.20).

Tais estudos mostraram, no Brasil, segundo Barbosa (2002b, p.102), “a necessidade das indagações científicas a cerca da natureza da criança e a compreensão empírica da ideia de que a criança não era mais um adulto em miniatura, mas um ser *sui generis*, com características próprias”, diferentemente do que se acreditava no ensino tradicional.

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma pedagogia que considera que o importante não é o aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1997, p.20-21).

Destarte, sendo o ideal desta nova pedagogia a organização de uma sociedade mais democrática, desenvolveram-se propostas de experiências cognitivas na educação que levavam “em consideração os interesses, motivações, iniciativas e necessidades individuais dos alunos.” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.31). Para isso, a função do professor era trabalhar com pequenos grupos como um orientador, para estimular a aprendizagem por meio da experiência, da iniciativa e do interesse do aluno, “num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, bibliotecas de classe etc. [...] assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.” (SAVIANI, 1997, p.21).

Saviani (2006, p.2) enfatiza que essa pedagogia prioriza a prática, a qual determina a teoria.

³² Ver em Di Giorgi (1986).

³³ Ver em Barbosa (2002a, p. 100-104).

Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com acompanhamento do professor.

Outrossim, no início do século XX, revela Alambert (2004, p.8-9) que a Europa vivia um momento de reconstrução e de reorganização pós-guerra³⁴ “caracterizado por uma profunda crise econômica, social e moral que atingiu os países capitalistas na década de 20”, trazendo um forte sentimento de nacionalismo principalmente na arte e na cultura, o que “serviu de base ideológica para as produções estéticas de muitos intelectuais europeus”. No Brasil, esse sentimento marcou seu auge na Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, um dos principais eventos da história da arte do Brasil, em que artistas brasileiros romperam com as representações da Arte Neoclássica direcionando a produção artística a partir das raízes nacionais, como a Arte Colonial e o Barroco que eram anteriormente discriminadas.

Explica Alambert (2004, p.8, grifo do autor) que

Os intelectuais e artistas dos anos 20 tentaram eliminar definitivamente da cultura brasileira qualquer vestígio da influência lusitana e colonizadora que porventura houvesse escapado à escola romântica do século XIX, que se havia proposto a criar conscientemente uma literatura eminentemente nacional. Esse novo grupo lançou-se ao mundo de braços dados com as vanguardas artísticas e culturais européias, mas com o cuidado de não tirar os olhos (e, em alguns casos, os pés) do “caráter brasileiro”, já visto, nessa época, sob um outro prisma, o da **ambigüidade**: o que nos define culturalmente é a herança latina somada à cultura européia, além da nossa etnia mestiça, influenciada por culturas “primitivas” dos trópicos (ameríndias e africanas).

Assim, a Semana de Arte Moderna representou um marco no processo de reflexão e reinterpretação da cultura brasileira, expandindo-se por diversas regiões, com “salões de arte com características inovadoras e mais nacionalistas.” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.35). A arte brasileira busca características próprias, para romper com os padrões estéticos europeus. Além disso, foi também responsável pelo início de uma grande revolução metodológica no ensino de Arte no Brasil, pois tinha a intenção de “colocar o país em sintonia com o desenvolvimento tecnológico e cultural, prioritariamente europeu.” (LIBLIK; DIAZ, 2006, p.25).

Segundo Fusari e Ferraz (2001), esta nova pedagogia foi sistematizada e divulgada por John Dewey³⁵, filósofo norte-americano, cujas obras publicadas no início do século XX

³⁴ A primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), conhecida como a Grande Guerra, um dos acontecimentos mais marcantes do século XX.

³⁵ Ver em Barbosa (2002b), Osinski (2002).

tiveram grande influência nos educadores do mundo e do Brasil. Traz como princípio uma pedagogia pragmática e experimental, voltada para a técnica e a para a prática, em que a base da educação é o progresso do aluno ativo, educado para viver em uma sociedade democrática e cooperativa.

Osinski (2002) diz também que, para Dewey, não se podia separar a vida da experiência e da aprendizagem, e tendo, como lema, o aprender fazendo. Para isso, Dewey utilizava, como metodologia de trabalho, o sistema de projetos, considerado o mais importante sistema de ensino da Escola Nova.

O projeto é algo que absorve toda a classe ou um grupo de alunos durante algum tempo do ano escolar, podendo chegar a ser o ano inteiro. Deve se dar, de preferência, em torno de algo que é, ao mesmo tempo, de interesse dos alunos e da comunidade local. Deve envolver trabalho manual e intelectual conjuntamente. Deve procurar envolver, além dos alunos que estão diretamente trabalhando no projeto, outros membros da comunidade escolar e mesmo de fora da escola. Exige, evidentemente, o ensino globalizado: todas as disciplinas se voltam unicamente para a resolução dos problemas que se colocam com entraves ao desenvolvimento do projeto. (DI GIORGI, 1986, p. 37).

Em relação ao conhecimento, Di Giorgi (1986, p.36) lembra que para Dewey ele nunca é “gratuito, mas sempre interessado nos objetivos a que possa conduzir podendo ser legitimado e validado. [...] O critério de verdade de uma idéia é a sua utilidade.” Dewey teve suas primeiras manifestações no Brasil, na década de 1930, nas reformas educacionais brasileiras, e entre seus seguidores, podemos citar entre outros, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Este último foi aluno de Dewey nos Estados Unidos, tendo traduzido para a língua portuguesa suas principais obras. Estes educadores brasileiros, influenciados pelo pensamento de Dewey, estavam ávidos por uma transformação no cenário nacional que responsabilizasse o Estado pela reconstrução educacional que priorizasse uma educação pública, única, laica, gratuita e obrigatória do ensino elementar, uma educação em comum, sem distinção de sexo. Tais desejos foram publicados no documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³⁶, em 1932. (DI GIORGI, 1986).

O movimento dos renovadores ganha corpo com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, se expande com a realização das Conferências Nacionais de Educação a partir de 1927, e atinge plena visibilidade com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. (XAVIER, 2002 apud SAVIANI, 2006, p.10).

³⁶ Ver em Ghiraldelli Jr. (1990, p.54-78), Saviani (2008, p. 241-254).

Esta nova pedagogia para o ensino da Arte, rompeu com os valores estéticos neoclássicos da pedagogia tradicional, deixando de lado a centralidade no conhecimento, os exercícios de cópias de modelo de repetição, os desenhos geométricos, entre outros, passando a se preocupar em valorizar o desenho livre, a criatividade, a livre expressão, a sensibilidade, além de motivar a “produção artística das crianças, bem como seus processos mentais, seu mundo imaginativo, passando até mesmo a colecionar os desenhos infantis.” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.36).

Além de John Dewey, no Brasil Viktor Lowenfeld (Estados Unidos) e Herbert Read (Inglaterra) tiveram grande influência no pensamento de alguns professores de Arte. Assim, Osinski (2002) afirma que os pensamentos de Dewey para o ensino de Arte e seus estudos traziam uma concepção de arte como experiência. A autora revela que Dewey se opunha tanto ao radicalismo da escola tradicional e acadêmica, como ao radicalismo da livre expressão pura e simples, propondo a aquisição de novos parâmetros que privilegiassem a experiência. Para Dewey,

É realmente uma tolice o método de simplesmente rodear a criança com materiais, instrumentos, apetrechos etc. e deixá-la reagir a estas coisas de acordo com seus desejos. Para ele, sem algum direcionamento da experiência, no sentido de um processo contínuo de expressão, desempenho ou execução, a resposta às condições circundantes será casual, esporádica e [...] cansativa. [...] Concluímos que para ele, é indispensável manter o interesse, o desenvolvimento cumulativo e progressivo do poder de uma realização efetiva de resultados. Finalmente a avaliação de resultados, em termos de relação entre meios e consequências, fará com que eles se incorporem à ação subsequente. (BARBOSA, 2002b, p.82-83).

Igualmente, Viktor Lowenfeld, filósofo e educador austríaco que, como Dewey, tinha por princípio a base psicológica da pedagogia, desenvolveu pesquisas sobre a criatividade e estudou as características das fases de desenvolvimento da criança e do adolescente a partir de diferentes tipos de testes. (FUSARI; FERRAZ, 2001). Trabalhou com crianças cegas³⁷, compartilhando com o pensamento da pedagogia nova e em relação ao ensino de Arte, propondo que

A arte não deve cair na armadilha de competir com disciplinas acadêmicas, mas precisa manter sua integridade bastante para permanecer basicamente humana. Deve constituir aquele setor para onde os jovens podem voltar-se sem a preocupação de receber notas ou sem a apreensão de mostrar um rendimento de acordo com os padrões estabelecidos por outrem. A arte tornar-se-á uma força vital na vida dos estudantes, de conseguir ser essencial para o pensamento deles e constituir o caminho pelo qual possam expressar os sentimentos sobre a sociedade circundante,

³⁷ Ver em Lowenfeld e Brittain (1970).

o que não podem fazer na escola ou fora desta. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1970, p.404).

A esse respeito, Lowenfeld (1970, p.19-20) afirmava que, além de um erro é também injusto avaliar o trabalho das crianças, pelo seu aspecto estético, pelo gosto ou pelo padrão de beleza, não devendo ser o produto avaliado e sim o processo criador. “Na educação artística, o produto final está subordinado ao método criador. O importante é o processo da criança - o seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, suas reações ao seu ambiente.” O autor diz, ainda, que não existe resposta certa ou errada no trabalho criador. O que considera importante e melhora a produção do aluno nas aulas de Arte é a afetividade do professor em relação ao aluno. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1970).

Outro autor, Herbert Read (1893 - 1968), filósofo inglês que se dedicou também aos estudos sobre análise de expressões artísticas de crianças e de adolescentes, formulou a teoria da Educação pela Arte³⁸ na qual a base da educação e da democracia encontra-se na liberdade individual e nas suas diferenças, integradas na sociedade. Considerou que a “Arte deveria ser a base de toda a Educação.” (LIBLIK; DIAZ, 2006, p. 26). Pela teoria de Read, completa Osinski (2002, p.94), a “atividade de expressão pessoal não seria passível de ser ensinada, podendo qualquer intervenção externa gerar inibições e frustrações”; o professor, nesse caso, deveria ser apenas um guia, a “vigiar o desenvolvimento da criança facilitando o seu processo orgânico natural”. A Educação pela Arte é,

[...] um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social a que pertence. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.19).

A partir dessa teoria, segundo Barbosa (2003), surgiu um dos movimentos mais significativos do ensino de Arte no Brasil, o Movimento das Escolinhas de Arte, que tinha como “objetivo liberar a expressão da criança fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto.” A primeira escolinha de Arte foi fundada no Paraná, na década de 1930, pelo artista plástico Guido Viaro. Mais tarde, esta teoria foi difundida por Augusto Rodrigues, artista plástico pernambucano com a fundação da Escolinha de Arte do Brasil em 1948. As escolinhas eram organizadas como ateliers-livres, onde atuavam artistas plásticos,

³⁸ Ver em Osinski (2002).

com atividades centradas no espontaneísmo, na criatividade, na utilização de diversidade de materiais e de livre expressão - *laissez faire*³⁹. (FUSARI; FERRAZ, 2001).

[...], a concepção estética predominante passa a ser proveniente de: a) estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do meio ambiente (estética de organização pragmática com base na Psicologia Cognitiva); b) expressão, revelação de emoções, de *insights*, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos (estética de orientação expressiva, apoiada na Psicanálise). Esta teoria de Arte com base na Psicologia e centrada no aluno-produtor dos trabalhos artísticos, vem sendo até início dos anos 90 a mais enfatizada na educação escolar brasileira em Arte. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.32).

Após as ideias da Escola Nova se efetivarem nas Escolinhas de Arte, o aluno passou a ser visto como um ser criativo, sendo-lhe dadas todas as condições para se expressar artisticamente, num aprender fazendo, mas sem a intenção final de vir a se tornar um artista, mas sim para desenvolver a criatividade, a expressão, a afetividade e a espontaneidade. (FERRAZ; FUSARI, 1999).

Na Pedagogia Nova, a aula de Arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa “expressar-se” subjetiva e individualmente. *Conhecer* significa *conhecer-se a si mesmo*; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacita a atuar cooperativamente na sociedade. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.4).

As atividades nas aulas de Arte restringiam-se ao “ensino do desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação.” (BARBOSA, 2007, p.12).

O sistema educacional não exige notas em arte porque a educação artística é concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina de acordo com as interpretações da lei educacional 5.692. Algumas escolas exigem notas a fim de colocar artes num mesmo nível de importância de outras disciplinas; nestes casos o professor deixa as crianças se auto-avaliarem ou as avalia a partir do interesse, do bom comportamento e da dedicação ao trabalho. (BARBOSA, 2007, p.12).

O Currículo Básico do Estado do Paraná (1990, p. 172) explica que esta prática espontaneísta, baseada na livre expressão, torna-se autoritária, “pois nega o acesso ao conhecimento artístico, na medida em que este é tomado como expressão.” Nesta concepção de que “arte não se ensina, se expressa” houve uma grande mudança em relação à avaliação

³⁹ Deixar fazer, sem interferência.

vindo a privilegiar os aspectos afetivos e os psicomotores, sendo que a autoavaliação se impõe como forma de se avaliar os aspectos subjetivos e individuais do aluno. Liblik e Diaz (2006, p.30-31) explicam que

A auto-avaliação é utilizada como forma de dar vez e voz ao aluno. Adota-se uma postura mais democrática tentando avaliar o sujeito como um todo, com interesses e necessidades distintas. O aluno por sua vez começa a entender a avaliação como elemento importante para seu crescimento. O professor observa, faz anotações, acompanha as transformações e as experiências vividas, valoriza a qualidade dos conhecimentos absorvidos e a auto-percepção. Empregando-se conceitos como excelente, ótimo, muito bom, bom, regular e fraco para descrever o desempenho dos alunos. A falta de critérios fidedignos – transposição apenas de notas para conceitos – cria insegurança com os conceitos que abrem uma margem grande na descrição, que é subjetiva.

As autoras evidenciam ainda que, na Escola Nova, a concepção de avaliação era a da descrição. Segundo Fernandes (2005), a avaliação nessa perspectiva, tinha como principal objetivo, por meio de observações frequentes, o professor descrever como os alunos atingiram ou não os objetivos educacionais pré-estabelecidos.

Entretanto, Osinski (2002, p.101) lembra que a partir da segunda metade do século XX surgiram novas idéias que tentavam encontrar o equilíbrio entre os dois extremos, o da pedagogia tradicional e da pedagogia escolanovista. A “banalização da livre expressão” e o despreparo e a omissão dos professores em sala de aula ocasionaram a desvalorização e desprestígio da disciplina e do professor de Arte. Verificou-se que este tipo de ensino, à expressão e à sensibilidade, deixou dúvidas quanto à sua competência, visto que não gerou melhores apreciadores de arte.

A avaliação da aprendizagem, conforme Hernández (2000), sempre manteve certa relação com as tendências pedagógicas, enquanto que na pedagogia tradicional, os critérios de avaliação baseavam-se na cópia e na semelhança do produto artístico com o modelo, ao passo que na escola nova, de abordagem expressionista, a avaliação não tinha sentido.

Por um lado, se avaliássemos o que se apresentava como livre exercício da criatividade do menino e da menina, estaríamos incorrendo no contrário do que se pretendia: em vez de deixar que a criança se expressasse, estaríamos limitando-a; em vez de possibilitar-se que mostrasse seu mundo interior sem barreiras, obrigava-se sua adequação ao critério da avaliação. Por outro lado se houvesse avaliação, o menino e a menina, em vez de ser espontâneos e mostrar a riqueza de sua imaginação e experiências pessoais, acabariam fazendo representações estereotipadas. A solução para esse falso dilema foi drástica, como em boa parte denunciava Eisner (1995): tudo que o menino e a menina fizerem estaria e deveria ser considerado como positivo, pelo fato que, desta forma, estariam mostrando seus mundos interiores, suas experiências pessoais. De qualquer forma, deveria valorizar a riqueza plástica e formal de suas produções, mas sempre num sentido que não

interferisse no desenvolvimento de sua liberdade e espontaneidade. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 144).

2.3 ESCOLA TECNICISTA

Saviani (2008), em sua periodização das idéias pedagógicas no Brasil, aloca, no quarto período (1969-2001), a predominância da pedagogia tecnicista (1969-1980); as pedagogias contra hegemônicas e críticas, numa concepção dialética da filosofia da educação (1980-1991) e o neoprodutivismo, o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).⁴⁰ O autor (1997) afirma que, apesar do ideário da Escola Nova ter se propagado entre os educadores, não se efetivou na rede pública ficando restrito a escolas experimentais e pequenos grupos de elite. Além de apresentar um custo muito elevado às escolas outros fatores externos ao processo pedagógico contribuíram para a crise da Escola Nova na segunda metade do século XX.

Além disso, o mundo estava em plena transformação científica, social, política e cultural, surgindo desse desenvolvimento, a necessidade de se investir em maiores conhecimentos industriais, tecnológicos e científicos. Consequentemente a educação deveria contribuir atendendo esta demanda, mas não em uma escola que dava “atenção excessiva às crianças e pouca importância aos conteúdos que lhe eram ensinados”, explica Saviani (2008, p. 340). Surgiram assim as primeiras manifestações da tendência tecnicista nos Estados Unidos.

Essa tendência iniciou a sua articulação no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970, em pleno regime militar, e com um grande crescimento econômico e industrial, vindo a suprir as necessidades de formação de mão de obra e da preparação para o trabalho, além de tentar obter melhores resultados em relação ao sistema escolar.

A educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que tem em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é **aprender**, e para a

⁴⁰“Nova fase das idéias pedagógicas, a pós-modernidade, a partir dos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Marcado pelo descentramento e desconstrução das idéias anteriores, mas cuja referência se encontra nestes movimentos que as precederam. Assim, em sua denominação, se antepõe prefixos do tipo ‘pós’ ou ‘neo’.” Ver em Saviani (2008, p.425-442).

pedagogia nova, **aprender a aprender**, para a pedagogia tecnicista o que importa é **aprender a fazer**. (SAVIANI, 2008, p.383, grifo nosso).

Com influência positivista de Augusto Comte (1798-1857), e behaviorista de Skinner (1904-1990), a tendência tecnicista traz uma abordagem comportamental baseada “no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo da maneira que o torne objetivo e operacional.” (SAVIANI, 2008, p.381). Diferentemente do que acontecia na pedagogia nova, na pedagogia tecnicista buscava-se a objetividade, a imparcialidade, o controle, a coordenação e o planejamento de profissionais especialistas, habilitados e neutros que garantissem a maior eficiência no desempenho da maioria dos alunos. O professor e o aluno ocupam uma posição secundária na pedagogia tecnicista, uma posição de executores e de submissão ao processo de organização racional da escola. Como diz Saviani (2008, p. 382), “na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que os professores devem fazer e, assim também, quando e como o farão.” Esta padronização do sistema de ensino é ajustada tanto às diferentes disciplinas como às suas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, o ensino é realizado por meio do treinamento e do desenvolvimento de habilidades e de comportamentos que obedecem a objetivos pré-fixados, podendo ser mudados durante o percurso, sendo que “o conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem a competência [...]. A educação, decorrente disso, se preocupa com aspectos mensuráveis e observáveis.” (MIZUKAMI, 1986, p.20).

Visando à sintonia entre os interesses da escola e os da sociedade industrial, afirmam Fusari e Ferraz (2001) que os elementos de organização, curriculares, (objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação) eram interligados e expressos em forma de documento assim como os planos de aula. As autoras (2001, p.41) dizem ainda que “os conteúdos escolares e os métodos de ensino, [...] são submetidos aos objetivos comportamentais previstos no todo da organização do processo ensino-aprendizagem tecnicista.”

Segundo Barbosa (2003), com a ditadura de 1964, no Brasil, houve uma grande perseguição contra os professores, sendo que as Escolas Experimentais⁴¹ e as escolas de Educação Infantil foram, aos poucos, sendo fechadas. A partir daí, as práticas artísticas realizadas nas escolas públicas, limitavam-se a desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e a outras festas, como dias dos pais, festa junina, decoração da escola, etc.

⁴¹ Em 1958, uma lei federal permitiu e regulamentou a criação de classes experimentais que visavam, sobretudo, investigar alternativas experimentando variáveis para os currículos e programas determinados como norma geral pelo Ministério de Educação com a presença da arte nos currículos experimentais. Ver em Barbosa (2003).

Conforme Saviani (2008, p.365), “com a aprovação da Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial.” Esta mesma lei em seu artigo 7º, tornou obrigatória a inclusão da Educação Artística nos currículos escolares de 1º e 2º graus juntamente com Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programa de Saúde. (Brasil, 1971).

Fusari e Ferraz (2001, p.41) dizem que nesta época

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. Desde sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuantes ao sabor das tendências e dos interesses”. Ainda no mesmo parecer fala-se sobre a importância do “processo” de trabalho e estimulação da livre expressão. Contraditoriamente a essa diretriz um tanto escolanovista, os professores de Educação Artística, assim como as demais disciplinas, deveriam explicar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados.

Barbosa (2003) confirma que a partir da Reforma Educacional de 1971, estabeleceu-se a polivalência do ensino de Arte. Nesta época, o professor de 1ª a 8ª séries do 1º grau ficou responsável por lecionar as quatro linguagens artísticas; as artes plásticas, a música, o teatro e a dança. Isso fez com que muitos professores que atuavam em linguagens específicas, se sentissem inseguros, quanto à docência, fator desencadeador da utilização de livros didáticos de Educação Artística para maior apoio às suas práticas pedagógicas.

A autora complementa que, para preparar esses professores polivalentes, em 1973, foram criados cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística, com duração de dois anos. Mais tarde, esses professores poderiam fazer a Licenciatura Plena com habilitação específica nas áreas de artes plásticas, de desenho, de artes cênicas ou de música. Para preparar as Secretarias de Educação na orientação dos professores para a implantarem e elaborarem o currículo da nova disciplina, o Ministério da Educação organizou um convênio com as Escolas de Arte do Brasil com a participação de um representante de cada Secretaria Estadual de Educação. Entretanto foram poucos os Estados brasileiros⁴² que trabalharam na preparação dos professores, para aplicarem as atividades e as normas dos guias propostos.

⁴² Segundo Barbosa (2003), os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, desenvolveram um trabalho mais efetivo em relação à aplicação das normas gerais e as atividades sugeridas nos guias curriculares.

Fusari e Ferraz (2001, p.42) explicam que, apesar de as escolas estarem preparadas, com “recursos audiovisuais tais como gravadores, projetores de *slides*, de filmes etc.”, a maioria dos professores não tinha uma prática pedagógica com esses recursos, provavelmente pela deficiente formação inicial e também devido à fragilidade de fundamentação teórico-prática para o ensino de Arte.

Segundo Schlichta, Tavares e Trojan (2002), a Educação Artística, metodologicamente, foi tratada como atividade, o que decretou a simplificação da arte na escola. Trabalhava-se, nesta fase, o domínio de materiais, as habilidades técnicas e as comportamentais. Sua metodologia obedecia a etapas pré-determinadas, a partir de técnicas ou de esquemas (planos de curso e de aulas), sendo que a avaliação da aprendizagem baseava-se em objetivos mensuráveis e observáveis.

Na tendência tecnicista, a autoavaliação era utilizada, mas

[...] se impõe a necessidade de avaliar as habilidades técnicas e o domínio de materiais que serão utilizados pelo aluno na sua expressão. Nesse sentido há um barateamento ainda maior do conhecimento, que nesse ensino, é reduzido a objetivos operacionais e mensuráveis (como por exemplo recortar dentro dos limites). Cabe então, ao professor a tarefa de medir a produtividade dos alunos, assinalando se atingiram ou não tais objetivos. É evidente que não se pode descartar a necessidade de domínio destes procedimentos, mas este domínio não se dá independente da construção dos sentidos humanos, do saber estético e do trabalho artístico. (PARANÁ, 1990, p. 172).

Na pedagogia tecnicista, baseada numa abordagem comportamental, a avaliação fazia parte do processo de ensino e aprendizagem “pois os comportamentos dos alunos são modelados à medida que estes têm conhecimento dos resultados de seu comportamento.” (MIZUKAMI, 1986, p.35). Fazia-se uma pré-testagem do comportamento prévio do aluno e a partir daí eram planejadas e definidas ações e objetivos a serem atingidos durante e ao final do processo, além disso, os objetivos a serem alcançados eram de conhecimento público, assim como os critérios, as formas de atingi-los e as atividades alternativas.

Liblik e Diaz (2006) explicam que os objetivos de aprendizagem eram verificados a partir de observações e de descrições de comportamento do aluno, assim como por meio de outros instrumentos: medidas, programas, testes, materiais de ensino e entre outros.

As autoras afirmam (2006, p. 34) que

[,,] a auto-instrução na avaliação de objetivos instrucionais visava oportunizar retorno sobre a performance, o desempenho do aluno. As fichas de registro bem como os conselhos de classe determinavam ou não o avanço do aluno a partir de

notas ou conceitos ou a combinação destes. O sistema de avaliação estava respaldado na produtividade do aluno.

Na mesma linha de pensamento Mizukami (1986, p.30) diz que, conforme o grau de desempenho do aluno era-lhe atribuído como forma compensatória: “elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimento do mestre e dos colegas, prestígio, [...], diploma, as vantagens da futura profissão, a aprovação final do curso, possibilidade de ascensão social, monetária, status, prestígio da profissão, etc.”

Saviani (2008, p.383-384) diz que a pedagogia tecnicista,

[...] ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2008, p. 383-384).

Em virtude da concepção tecnicista que predominava nas escolas e as grandes dificuldades enfrentadas pelos professores de Arte, em relação à falta de preparo teórico-metodológico, no início da década de 80, deu-se início a vários encontros e a movimentos de organização dos professores de Arte, na tentativa de superar essas fragilidades, os movimentos de arte-educadores se espalham pelo país. (FUSARI; FERRAZ, 2001).

2.4 ESCOLA TEÓRICO - CRÍTICA

Conhecendo o que explicitam as pedagogias tradicional, nova e tecnicista, muitos educadores, preocupados com os rumos da educação escolar, principalmente com a educação pública, passam a discutir as contribuições da escola para uma melhoria das práticas sociais. Surgem então novas teorias, num projeto pedagógico progressista, de consciência crítica, entre elas a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico - crítica que coexistiram lado a lado com as outras escolas pedagógicas.

A Pedagogia Libertadora surge no Brasil, entre os anos de 1961 e 1964, como um método revolucionário de educação de adultos, desenvolvido pelo educador brasileiro Paulo

Freire. Seu trabalho “voltado para o diálogo educador-educando e visando à consciência crítica, influencia principalmente movimentos populares e a educação não-formal.” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.33). Esta pedagogia

[...] objetiva a transformação da prática social das classes populares. Seu principal intento é conduzir o povo para uma consciência mais clara dos fatos vividos e, para que isso ocorra, trabalham com a alfabetização de adultos. Na metodologia de Paulo Freire, alunos e professores dialogam em condições de igualdade, desafiados por situações-problemas que devem compreender e solucionar. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.44).

Retomada a partir de 1971, esta tendência pedagógica visa uma educação de caráter não formal, não diretivo e não autoritário, sendo a aquisição do conhecimento, vista como inerente à prática social e ressignificada em forma de ação no mundo. Sua intenção foi “libertar as pessoas da opressão da ignorância e da dominação.” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.44).

A partir de 1979, surge a pedagogia histórico-crítica, formulada por Demerval Saviani (2008), Libâneo (1985) e outros estudiosos. De concepção dialética, tem, como base filosófica o materialismo histórico de Marx, e como bases psicológicas a teoria histórico-cultural de Vygotsky. Na “pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema de desenvolvimento social e das classes. [...] Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade.” (SAVIANI, 2011, p.72).

Afirmam Fusari e Ferraz (2001) que na pedagogia histórico-crítica, a educação escolar é responsável por mostrar ao aluno que o exercício de uma cidadania participante, consciente e crítica depende da apreensão e da consciência do conhecimento acumulado na história da humanidade, tanto os conhecimentos já produzidos como os em produção, sendo que este conhecimento deve propiciar ao aluno, compreender melhor a sociedade, para poder transformá-la.

Destacam as autoras que, para Saviani, a pedagogia histórico-crítica

[...] estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos acontecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos de

processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1980, p.60, apud FUSARI; FERRAZ, 2001, p.47).

Essa pedagogia, pois, busca valorizar a escola e aplicar uma pedagogia ativa como instrumento importante de transformação; objetivando tornar os educandos pessoas críticas, buscando transformar a sociedade por meio do conhecimento acumulado historicamente assim como do conhecimento oriundo de seu meio social.

Para Subtil (2011), a pedagogia histórico-crítica foi referência para a formulação do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Publicado em 1990, e baseado no materialismo histórico e dialético, esse documento promoveu uma reavaliação curricular de todas as áreas de conhecimento, inclusive o ensino de Arte. Nas suas palavras:

Em artes foram contemplados os fundamentos metodológicos e os conteúdos de Plástica, Teatro e Música, da Pré-escola às 8ª séries. Neste momento, mais do que entender a demanda da sociedade capitalista, ou da formação destinada ao mercado e às determinações econômicas, os encaminhamentos teóricos metodológicos, pelo menos no Paraná, visaram à proposição de uma formação calcada nas demandas humanas, estéticas e espirituais (formação dos sentidos humanos) que a arte poderia atender. (SUBTIL, 2011, p.248).

A autora explica ainda, que neste documento, a arte é reconhecida como área do conhecimento, “passível de ser apreendida, compreendida e fruída por todos” e para isso, pressupõe-se o conhecimento da história social da arte.

Assim, a proposta para a Educação Artística que consta no Currículo Básico (PARANÁ, 1990) tem dupla função:

Analisar o seu papel na formação da percepção e da sensibilidade do aluno através do trabalho criador, da apropriação do conhecimento e do contato com a produção cultural existente. E, de outro lado, colher a significação da arte no processo de humanização do homem, visto que este, como ser criador, se transforma e transforma a natureza através do trabalho, produzindo assim, novas maneira de ver e sentir. (PARANÁ, 1990, p.145).

A base da ação pedagógica para o ensino de Arte, proposta no Currículo Básico, é “a humanização dos objetos e sentidos, a familiarização cultural e o saber estético, e também o trabalho artístico.”⁴³ (PARANÁ, 1990, p.150).

Na pedagogia crítica, o conteúdo da disciplina relaciona-se com o conhecimento da produção artística existente e com os modos de ver e fazer arte, articulado com a prática

⁴³ Ver em Paraná (1990, p.150-153).

social. Tem, como metodologia, o processo de formação dos sentidos e do conhecimento artístico, avaliando a aquisição dos conteúdos para apreciar e produzir (SCHLICHTA; TAVARES; TROJAN, 2002, p, 64).

Em referência à avaliação em Arte, a sugestão do Currículo Básico (APÊNDICE A) é buscar superar formas autoritárias e arbitrárias de avaliação que se preocupam em classificar os alunos na disciplina “em talentosos ou incapazes, abandonando-os às suas próprias condições.” (PARANÁ, 1990, p.172). Propõe-se, assim, uma avaliação contínua, com a participação de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem no qual se devem estabelecer, de forma específica, os critérios de avaliação a partir dos conteúdos definidos para a disciplina.

No documento, a proposta em Arte não é avaliar o trabalho ou a expressão do aluno, mas, sim, avaliar os conhecimentos ou o domínio que o educando vai adquirindo, ao organizar esses conteúdos e os elementos formais na composição artística. Os conteúdos são a referência para avaliar a aprendizagem do aluno, assim como, esta avaliação possibilita, “ao professor, perceber em que medida houve a apropriação do conteúdo proposto.” (PARANÁ, 1990, p.173). No entanto,

Apesar de todo o esforço técnico-prático despendido e do envolvimento dos intelectuais e professores na formulação do Currículo Básico, tal documento, de certa forma, foi negado pelas circunstâncias político ideológica dos anos seguintes. Isso se comprova pela ausência destes pressupostos nas formulações teórico metodológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que foram editados na sequência. (SUBTIL, 2011, p.249).

Saviani (2008, p.20) na mesma linha de raciocínio, diz que

[...] o fato de que as pedagogias críticas lograram certa hegemonia na mobilização dos educadores ao longo dos anos de 1980 conduziu ao equívoco de supor que se estava diante de um período diferenciado. Na verdade, tratava-se de uma hegemonia conjuntural e circunscrita ao processo de mobilização, não chegando, em nenhum momento, a se impor, isto é, a se encarnar na prática educativa como forma dominante. [...] às pedagogias críticas operaram como contraponto às idéias sistematizadas na teoria do capital humano que, formuladas no final dos anos de 1950 e início da década de 1960, se impuseram a partir dos anos de 1970 mantendo sua hegemonia mesmo nos anos de 1980, quando a avalanche de idéias críticas suscitou a expectativa de sua superação. Tal conclusão fica evidente à luz dos acontecimentos da década de 1990, quando se manifestou com toda a força a idéia da educação como instrumento mais poderoso de crescimento econômico e, por consequência, de regeneração pessoal e de justiça social. (SAVIANI, 2008, p.20-21).

Na mesma época, vários arte-educadores, insatisfeitos com as diversas questões referentes ao rumo do ensino de Arte, como já explicitado, sem definições metodológicas claras, com práticas de ensino espontaneistas, tecnicistas e construtivistas, mal fundamentadas por professores polivalentes, e muitos destes sem formação na área. Por essas razões, realizaram-se, em vários Estados brasileiros, encontros de discussões sobre o ensino de Arte. Os encontros, entre professores de Arte, nas associações, nas organizações e nos congressos estaduais, nos nacionais e nos internacionais, foram realizados no sentido de buscar soluções e alternativas para valorizar e melhorar o ensino de Arte desde a educação infantil até o ensino superior. (FUSARI; FERRAZ, 2001).

As idéias de Lowenfeld na esfera internacional e Augusto Rodrigues na esfera nacional impactavam, então, o ensino da arte com sua ênfase na livre-expressão da criança. Era o “modernismo” na arte-educação, respondendo com o *laissez-faire* ao excesso de rigidez vigente no ensino de arte, o que, ao longo do tempo, acabou gerando um esvaziamento conteudístico neste ensino cuja importância se pretendia resgatar.

A década de sessenta vê surgirem na cena internacional alguns pensadores que propugnam a volta do conteúdo para as aulas de arte e este movimento vai cristalizar-se na década seguinte nos Estados Unidos, com o aparecimento do DBAE⁴⁴ (Discipline Based Art Education). No Brasil, Ana Mae Barbosa desenvolve um conjunto de idéias que, calcadas nesta formulação matricial geram a Metodologia Triangular. É o que muitos pensadores denominam de pós-modernismo na arte-educação. (BERG, 2007, p.XV-XVI).

O movimento denominado Arte-Educação começou, a partir de 1983, a sistematizar uma proposta de ensino de Arte que foi primeiramente denominada de Metodologia Triangular, depois Proposta Triangular, hoje é chamado de Abordagem Triangular⁴⁵ pela autora, a arte-educadora Ana Mae Barbosa. Segundo a autora, essa abordagem não se limita a uma metodologia de ensino, mas tem como objetivo conhecer a fundo os problemas de ensino aprendizagem em Arte.

Segundo Barbosa e Coutinho (2011, p. 50)

A triangulação que se anuncia em sua denominação se refere às três dimensões inerentes ao fato artístico. Elliot Eisner, um dos importantes filósofos do ensino de artes dos Estados Unidos, dizia, já na década de 1970, que não podemos querer ensinar arte sem levar em conta que em nossa cultura **produzimos** arte porque **apreciamos** arte e gostamos de **conversar** sobre arte. (grifo das autoras).

⁴⁴ DBAE – Arte-Educação como Disciplina, tem como base quatro disciplinas: a Produção, a Crítica, a História e a Estética da Arte. Ver em Barbosa (2007.p.34-43). Eisner (2005).

⁴⁵ Ver em Barbosa e Cunha (2010) e Barbosa (2007).

A Abordagem Triangular tem, como ações integradoras e totalizadoras, três ações básicas, a leitura de imagem, a produção e a contextualização.

A Abordagem Triangular guarda a idéia da “pedagogia problematizadora” de Paulo Freire, por isso a “leitura”, aliada à contextualização daquilo que é “lido”, deve ser entendida como “questionamento, busca, descoberta”, e não como preleção discursiva, um equívoco interpretativo. (BREDARIOLLI, 2010, p.36).

Em relação ao conjunto de ações propostas, não há necessidade de se obedecer a uma ordem específica. A **leitura de imagem** diz respeito, não apenas a uma leitura crítica de obras da História da Arte, mas sim, a uma leitura de mundo que admite qualquer tipo de imagem e seus significados, “a ação contextualizadora está intrinsecamente relacionada ao ato de ler, ouvir... perceber e significar o mundo.” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.51). **Contextualizar** é estabelecer relações que podem “ser histórica, cultural, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc.”, afirmando a autora que a contextualização vai em direção da interdisciplinaridade⁴⁶ e da multiculturalidade⁴⁷, valores estes que definem a pedagogia pós-moderna. (BARBOSA, 1998, p. 38). Em relação à **produção**,

[...] pelas concepções de Dewey, que nos apresenta uma possibilidade de compreensão mais orgânica da experiência pelo fato de não separar as dimensões artísticas das dimensões estéticas. Sendo assim, ao configurar e operar no âmbito das práticas artísticas o sujeito necessariamente precisa estar conectado com os aspectos estéticos. Toda a produção tem seu contexto de origem, seja material ou conceitual. A história das técnicas, o desenvolvimento das tecnologias no campo das artes são questões intrinsecamente relacionadas com as práticas de produção e de recepção. Fecha-se assim o elo entre as dimensões da Proposta Triangular. O contexto da produção é tão importante quanto o contexto da recepção. Esta é a idéia de sistema que perpassa esta abordagem. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.52).

Barbosa (2005) resgata o pensamento de três grandes filósofos/educadores para fundamentar a abordagem triangular:

Para ambos [Eisner e Freire], a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”. É na valorização da experiência que os três filósofos e/ou epistemólogos se encontram. Se, para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar conhecimento. Já Eisner destaca a experiência do mundo empírico sua

⁴⁶ Ver em Barbosa (2005).

⁴⁷ Ver em Barbosa (2005, p.265-269).

dependência de nosso sistema biológico, que é a extensão do nosso sistema nervoso, ao qual Susanne Langer chama de “órgão da mente.” (BARBOSA, 2005, p. 12).

A Abordagem Triangular, segundo Barbosa (2003, p.5), foi sistematizada “a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade⁴⁸. A Pós-Modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade.” Esta expressividade foi instituída pelo modernismo, mas com um novo objetivo, não mais concebendo a arte como expressão interior, ou saber normatizado ou como linguagem, mas sim, como experiência, como cultura e como conhecimento, propondo uma aprendizagem de tipo dialógico, construtivista e multicultural. (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

Esta abordagem que tem, por base, os três eixos de conhecimento em Arte: o fazer artístico; a análise de obras artísticas; e a história da arte, foi inserida na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴⁹ - PCN – Arte (1997). Segundo Barbosa (2003), porém, esta inclusão, nos PCN – Arte desconsiderou vários aspectos de sua abordagem, inclusive, na mudança de nomenclaturas.

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. Nesses parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (89/90) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros dirigidos por um educador espanhol, des-historicizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da Educação Nacional. A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como: Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1ª a 4ª séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (5ª a 8ª séries). (BARBOSA, 2003, p.6).

Um ano antes do lançamento dos PCN (1997), em 1996, a LDB, Lei nº 9.394/96, em seu art. 26, § 2º, definia que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996, p.12-13). Segundo Subtil (2011, p.249), “tal formulação

⁴⁸ Barbosa e Coutinho (2011, p.48).

⁴⁹ Os PCN são referências de orientação básica de objetivos, conteúdos e didática de ensino para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. Tem como objetivo garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Sem caráter de obrigatoriedade, os Parâmetros devem ser adaptados às peculiaridades locais. Em 1997 foi lançado o primeiro volume que abrange os anos iniciais do Ensino Fundamental e o segundo volume publicado em 1998 para os anos finais do Ensino Fundamental.

contemplou a reivindicação de identificar a área por *Arte* e não mais por *Educação Artística*. Efetivava-se assim o movimento iniciado nas décadas anteriores em prol da definição de Arte como um campo de conhecimento [...].”

Ana Mae sugere, em seus livros, formas de ação na atualidade, considerando a relevância da recuperação histórica do ensino de Arte, para se conhecer as diferentes realidades presentes que contribuam para se perceber “as realidades pessoais e sociais, aqui e agora, e lidar criticamente com elas.” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.35).

Assim, enquanto os modelos pedagógicos anteriores se apoiavam na ideia da arte na relação entre o artista e o objeto, a perspectiva da pós-modernidade concebe a arte como cultura e não mais, como um saber normatizado da escola tradicional, ou a expressão interior, como da escola nova. Na pós-modernidade

[...] ao invés de assumir um conceito de cultura como elemento aglutinador de identidades, como algo fixo e homogeneizador, importa pensar a cultura como redes de significados, como comunidades de sentidos, de pertinência e de pertencimento, que revela heterogeneidade e contradições. Portanto, é uma idéia mais dinâmica de cultura que comporta transfusões e mestiçagens nos trânsitos entre culturas. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.47-48).

Desse modo, a essência das teorias pós-modernas em Arte-educação se faz pela relação mediática entre arte e público, o conceito de arte como experiência cognitiva e o currículo em Arte, quer seja formal ou informal. (EFLAND, 2002, apud BARBOSA, 2005).

Barbosa e Coutinho (2011) explicam que, na cultura contemporânea, três fatores embasam estas novas abordagens do ensino de Arte: a) ampliação da ideia de arte caracterizando os aspectos sociais e políticos da vida cotidiana por meio de linguagens híbridas, configuradas em narrativas; b) mudanças em relação às pesquisas das teorias e à história da arte, quando por um lado perante a diversificação das práticas artísticas contemporâneas, privilegia-se o interesse de estudo nos processos de recepção, de apropriação e de circulação da arte, em detrimento do interesse do artista ou da obra; por outro, preocupa-se em observar como a arte interage com o fator político, com o social e com o estético, fazendo com que o espectador seja entendido, não mais como um ser passivo, mas alguém que interage com a obra e com a arte; c) evidência da grande influência da cultura visual nas sociedades tecnológicas. A grande presença dos meios de comunicação de massa (internet, música popular, televisão, cinema, videogames, etc.), na vida dos estudantes, faz com que haja um distanciamento relativamente grande entre os alunos e grande parte dos educadores em respeito à capacidade de manipular imagens por meio das novas tecnologias.

Desse modo, segundo as autoras, esse contexto faz com que, hoje, a pedagogia escolar seja suplantada pela pedagogia cultural, uma cultura massificada transmitindo seus valores e seus conhecimentos, que são assimilados pelos jovens.

Segundo Freedman (2005, p.130), um estudo sobre “apropriação das representações da propaganda em relação a gênero”, realizados por Beach e Freedman, em 1992, evidenciaram que os alunos, ao assistirem um comercial, invariavelmente se colocam neste mundo fictício, comparando-o e julgando-o como padrão em relação à realidade. Assim, a menos que sejam ensinados (pelos professores) a transformar essas informações em conhecimento, esses alunos absorvem as imagens numa perspectiva acrítica e inconsistente com os objetivos da escola.

Com isso, além da importância das novas tecnologias no ensino de Arte, torna-se urgente e necessário ao professor, aprender a ensinar essas tecnologias na sala de aula assim como educar o aluno para melhor receber, melhor compreender e melhor construir valores, por meio das artes tecnologizadas, contribuindo para formar um público crítico e consciente. (BARBOSA, 2005).

Diante desta sociedade contemporânea, a educação para a cultura visual, configura-se no Brasil, como estratégia pedagógica que reforça a ideia da interdisciplinaridade.

Nesta proposição os fundamentos teóricos e didáticos do ensino das artes visuais são necessariamente revisados. É necessário pensar o visual em termos de significação cultural, de práticas sociais e de relações de poder. É necessário refletir sobre as maneiras de olhar e de produzir olhares. Pressupõe uma mudança radical, do estudo da arte para o estudo da cultura visual, mudança de objeto de estudo e de conteúdos. Tem como propósito formativo proporcionar aos estudantes ferramentas para uma compreensão crítica do papel que cumprem em cada sociedade e a posição que ocupam no jogo das relações de poder. Tem como objetivo proporcionar aos estudantes os fundamentos para compreender criticamente os mundos sociais e culturais em que vivem e produzem suas relações de significados. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.49).

Essa abordagem da cultura visual⁵⁰ se abre a diferentes temas, como racismo, desigualdades sociais, culturais e de gênero. A escola é vista como espaço de preparação do aluno, “para fazer um uso crítico e democrático das informações que hoje todos os cidadãos têm a disposição.” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.50).

Diz Freedman que

⁵⁰ Formulada a partir de estudos culturais na Inglaterra e América do Norte na segunda metade do século XX, no Brasil se configura com uma estratégia pedagógica da sociedade contemporânea. Ver em Barbosa e Coutinho (2011, p.49-51), Hernández (2000, p.122-142) e Freedman (2005, p.126-142).

Negligenciar a experiência do aluno fora da sala de aula é a resposta às representações conflitantes da arte discutidas aqui. No entanto, pelo menos alguns conflitos devem ser conceituados como dualismos e complexidades, e não contradições, e entendidos como parte do campo do conhecimento da arte. O conhecimento que os alunos obtêm fora da sala de aula, por meio de formas populares de cultura visual, poderia ser usado para dar-lhes uma oportunidade de atentar para questões de representação e de conceituação, criação e interpretação da arte. Em outras palavras, temos de começar a dar atenção ao conteúdo da mídia ao qual a criança assiste e a trabalhar para ampliar o conhecimento e a imaginação das crianças por meio de vários tipos de produções da cultura visual e da crítica. (FREEDMAN, 2005, p.140-141).

No entanto, dizem Barbosa e Coutinho (2011) que o distanciamento, tanto do fato artístico, como da experiência estética são fatores que levam a algumas críticas feitas a essa abordagem de ensino de Arte.

2.5 AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ARTE

Com o intuito de levantar e de analisar o que vem sendo estudado sobre o tema desta dissertação, **Avaliação da Aprendizagem em Artes Visuais no Ensino Fundamental**, construiu-se este breve estado da arte.

Segundo Ferreira (2002, p.258), as pesquisas denominadas de estado da arte, são “definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento.”

Em relação ao campo da educação, Romanowski e Ens (2006, p.39) dizem que este tipo de pesquisa procura

Identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.

Utilizou-se como critérios de seleção para procura das produções científicas: a) a presença das palavras-chave “avaliação”, “aprendizagem” e “arte”; b) identificação com o tema desta dissertação, a Avaliação da Aprendizagem em Artes Visuais no Ensino Fundamental.

As fontes escolhidas para coleta de dados foram digitais. São elas: Portal de Periódicos da CAPES⁵¹, IBICT⁵² (BDTD)⁵³, SCIELO⁵⁴, Domínio Público⁵⁵, *Google Acadêmico*⁵⁶, ANPAP⁵⁷ e ANPED⁵⁸, sendo que, no levantamento realizado no banco de teses e de dissertações da CAPES, com as palavras-chave: avaliação, aprendizagem e arte, foram encontrados 88 trabalhos científicos. Após as primeiras análises dos títulos, das palavras-chave e dos resumos, foram sendo descartadas as produções que não se relacionavam com os critérios já escolhidos para a elaboração deste estado da arte, o que originou apenas 4 dissertações das autoras: Lara (2009), Guimarães (2010), Tinoco (2010) e Kreisch (2011).

Na página eletrônica do IBICT, pelo BDTD, de 71 trabalhos encontrados, apenas 3 foram os selecionados, sendo estes os mesmos encontrados na busca do portal da CAPES. No *Google Acadêmico*, a dissertação de Guimarães (2010) e o artigo de Tourinho (2010). No SCIELO buscaram-se os artigos científicos com os mesmos descritores (avaliação, aprendizagem e arte), sendo localizados apenas 3 trabalhos, mas nenhum deles, porém, da área de arte. Ali também, com as palavras avaliação e arte, foram localizados 51 trabalhos, dos quais, apenas um foi selecionado. No Domínio Público, não foram encontrados trabalhos correspondentes às palavras-chave adotadas na busca.

Da procura nos anais da ANPAP, dos 6 anais disponíveis por meio eletrônico, de 2007 a 2012, foram encontrados 3 artigos científicos, mas apenas 2 foram selecionados, sendo um deles publicado em 2007, e o outro, em 2010. Nos anais da ANPED, apenas 1 artigo foi publicado com o tema.

Assim, consolidando o levantamento dos trabalhos científicos, relacionados ao tema, constituem este estado da arte 4 dissertações e 4 artigos que tratam da Avaliação da

⁵¹ Portal de Periódicos da CAPES – Biblioteca Virtual Banco de Teses e Dissertação (resumos). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses>>.

⁵² IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

⁵³ BDTD - Banco Digital de teses e dissertações do IBICT (textos na íntegra) Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>>.

⁵⁴ SCIELO - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica Online) é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>.

⁵⁵ Domínio Público – Biblioteca digital com 94.700 títulos cadastrados para pesquisa.

⁵⁶ *Google Acadêmico* – ferramenta digital de pesquisa do *Google*

⁵⁷ ANPAP – Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas

⁵⁸ ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação

Aprendizagem em Artes Visuais no Ensino Fundamental, os quais estão organizados com as seguintes informações: ano, tipo, título, palavras-chave, autor (es) e local, no quadro abaixo.

QUADRO 1 – PESQUISAS EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL - 2004-2011

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS – ENSINO FUNDAMENTAL				
Ano	N.	Tipo	Título	Autor
2004	1	Artigo de dissertação	Teorização dos docentes sobre a avaliação em Artes Plásticas Palavras-chave: Pensamento do professor. Avaliação em Artes. Teorias implícitas. Compreender. Juízo de valor. Ação reflexiva. Conhecimento leigo. Psicologia. Arte. Didática.	Suzana Maria Ortiz Dos Santos
2007	2	Artigo de evento	Questões sobre avaliação em Artes Visuais Palavras-chave: Avaliação. Ensino e aprendizagem. Arte na educação.	Silvia S. Duarte Pillotto Letícia T. C. Mognol
2009	3	Dissertação	Avaliação do ensino e aprendizagem em Arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação Palavras-chave: Avaliação formativa. Avaliação educacional. Ensino de arte.	Rosangela de Souza Bittencourt Lara
2010	4	Dissertação	Avaliação em Artes: saberes e práticas educativas de professores no ensino fundamental Palavras-chave: Avaliação. Artes. Artes Visuais. Formação continuada.	Eliane de Fátima Vieira Tinoco
	5	Dissertação	Avaliação da aprendizagem em Arte: desvelando realidades. Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ação docente. Concepções epistemológicas.	Ana Luiza Bernardo Guimarães
	6	Artigo de evento	A avaliação da aprendizagem em Arte: veredas visitadas. Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ação docente. Concepções epistemológicas. Ensino de Arte.	A. L. Guimarães N. de Souza E. A. G. Ribeiro M.C. Nascimento R. R. Correa
	7	Artigo de evento	Retomando um tema delicado: avaliação e ensino de Arte. Palavras-chave: Avaliação. Arte/educação. Ensino de arte. Escola.	Irene Tourinho
2011	8	Dissertação	Avaliação formativa no ensino de Arte: estudo sobre as propostas e práticas de professores em escolas públicas de Blumenau. Palavras-chave: Avaliação no ensino de arte. Avaliação formativa. Tendências.	Cristiane Kreisch

Fonte: Portal de Periódico da CAPES, IBICT, BDTD, Google Acadêmico, SCIELO, ANPAP.

O artigo **Teorizações dos docentes sobre a avaliação em Artes Plásticas**, publicado em 2004, apresenta uma síntese da dissertação de mestrado de uma pesquisa de caráter qualitativo, não experimental e exploratório, tendo, como objetivo, compreender o pensamento do professor de Artes Plásticas na avaliação dos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais, do Rio de Janeiro.

Seu aprofundamento teórico compreendeu, principalmente, as teorias implícitas no campo da Psicologia, da Arte e da Didática, cujas questões foram fundamentadas com a colaboração dos autores: Bruner (1991), Pozo (1989,1998, 1999), Feldman (1995,1999), Rodrigo, Rodríguez Péres e Marrero (1993). Perrenoud (1996,1999), Bertoni e outros (1999,2000) e Elichiry (2000) foram os autores basilares dos conceitos de avaliação, de prática avaliativa e de saberes docentes, sendo que o diálogo, estabelecido com Dewey (1949, 1980,1998), com Eisner (1995,1998), com Ostrower (1983, 1991,1998) e com Barbosa (1996, 2000, 2000a, 2001b), fundamentaram teoricamente as concepções de ensino de Arte.

Assim, a autora concluiu, por meio de análises das respostas das entrevistas realizadas com os professores, que a avaliação em Arte, nas escolas pesquisadas consiste: a) na atribuição de um juízo de valor; b) em uma ação reflexiva dentro da proposta da avaliação diagnóstica e da formativa; c) na presença de professores leigos, com dificuldades em relação a conceituações e a significados reais de termos, d) em uma opção predominante de professores que em detrimento de escolha de teorias e/ou concepções de ensino, privilegiam teorias pedagógicas pessoais (teorias implícitas) nem sempre percebidas e construídas por meio de interações educativas em sala de aula.

O artigo **Questões sobre avaliação em Artes Visuais**, apresentado em 2007, na 16ª ANPAP, trouxe as primeiras análises sobre uma pesquisa que foi realizada na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, tendo início em 2007, com a continuidade em 2008. Seu objetivo foi abordar algumas questões sobre o processo avaliativo, em Artes Visuais, desenvolvidos na pesquisa, de caráter qualitativo e de enfoque etnográfico, intitulado, “Processos de avaliação em arte: da formação superior ao ensino básico”. Teve, como objetivos, investigar o desenvolvimento de processos de avaliação do ensino de Artes Visuais, e ainda, conhecer que critérios e que aspectos epistemológicos permeiam o campo da avaliação em Arte do ensino básico, no município de Joinville/SC. Os instrumentos de coleta de dados, utilizados na investigação, foram a observação, a entrevista, o questionário e a análise documental.

Nesse sentido, a fundamentação teórica sobre os diferentes tipos e concepções de avaliação, avaliação em Arte e ensino de Arte foi apoiada trabalhos dos seguintes estudiosos:

Estebán (2003/2005); Firme (1994); Hoffmann (2003); Vianna (1999); Sacristán (1998); Eflan (2005); Canen (1997); Hernández (1998/2000); Boughton (2005); Zimmerman (2005); Barbosa (2005) e Eisner (1998), entre outros. Assim, segundo as pesquisadoras (2007), “esses autores apontam para uma abertura conceitual, metodológica e ético-política, propondo uma visão crítica e humanista da avaliação” e sinalizam a avaliação formadora como fonte de análise para o processo avaliativo em Arte.

As autoras abordam, ainda, algumas questões contemporâneas sobre o ensino de Arte, que devem ser consideradas, tais como: a qualidade de produção de imagens; a relação da arte com o contexto; as relações entre a arte popular e as belas artes; a influência das novas tecnologias nas produções artísticas contemporâneas e a questão de gênero, além de uma contínua reflexão e debates no que dizem respeito à epistemologia da arte na educação.

A dissertação de mestrado **Avaliação do ensino e aprendizagem em Arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação**, defendida em 2009, no Instituto de Artes – UNESP/SP, foi uma pesquisa de caráter qualitativo, buscando estudar a avaliação no processo de ensino aprendizagem de Arte do Ensino Fundamental, da rede escolar SESI/SP. A pesquisa teve como objetivos: a) evidenciar concepções de professores de Arte sobre avaliação da aprendizagem em Arte; b) discutir e articular estas concepções concepção de ensino da Arte existente com uma perspectiva formativa da avaliação; c) colocar, em discussão, o papel desempenhado pelos alunos na avaliação.

Dessarte, como procedimento de coleta de dados, fez-se uso de questionário e de entrevista com professores polivalentes que lecionam na 4ª série (atual 5º ano) do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica baseou-se em levantamento de diferentes concepções de avaliação educacional, principalmente, a avaliação formativa, assim como, baseou-se em promover discussões a partir de fatores históricos, políticos e sociais da educação, da avaliação e do ensino de Arte. Dias Sobrinho (2002), Fernandes e Freitas (2008), Demo (2005) Freitas (2009) fundamentaram a discussão sobre avaliação. Para discussão sobre o ensino de Arte, os teóricos Fischer (1987), Eisner (1995) e Barbosa (1975 a 2002), entre outros, contribuíram para o debate.

Assim, com a análise dos resultados, a autora chegou a algumas conclusões em relação às práticas avaliativas na rede escolar SESI/SP: (a) diferentes concepções permeiam as práticas avaliativas na rede escolar SESI/SP, com avanços e com recuos para uma avaliação mais democrática; (b) os alunos que participam do processo avaliativo são vistos mais como objetos do que sujeitos da avaliação; (c) a realidade é de uma avaliação seletiva e

classificatória, com uma prática tida como uma somatória de avaliações que culminam em uma nota ou em uma menção final.

Concluindo podemos afirmar que a formação continuada deve ser considerada como espaço privilegiado para o professor compreender a avaliação, como um processo, a partir de sua própria prática; é necessária uma mudança na compreensão do espaço escolar, como lugar de aprendizagem e de pesquisa para o professor; nas salas de aula, deve-se considerar a importância da diversidade cultural dos alunos, a partir dos códigos de linguagens, das formas de viver, de sentir e de pensar, além de repensar a autoavaliação como fundamental no processo de avaliação.

Conforme o levantamento realizado, é possível perceber que o ano de 2010 foi o mais produtivo em relação às publicações na área de avaliação em Artes Visuais, no Ensino Fundamental, totalizando 4 trabalhos publicados, destes 2 dissertações e 2 artigos.

Defendida em 2010, a dissertação **Avaliação em Artes: saberes e práticas educativas de professores no ensino fundamental**, teve como objetivos, entender e aprofundar conhecimentos sobre o processo de avaliação de professores de Artes Visuais que atuam no Ensino Fundamental, de escolas municipais e estaduais na cidade de Uberlândia/MG, assim como identificar conceitos e práticas de avaliação desses professores.

De caráter qualitativo, a autora parte do princípio de que a avaliação, no processo de ensino e aprendizagem, auxilia ao professor na sua prática educacional. A fundamentação teórica da pesquisa foi apoiada no estudo dos pesquisadores: Perrenoud (1999), Hernández (2000), Hargreaves, Earl e Ryan (2001), Hadji (2001), Paro (2001), Esteban (2003), Freitas (1995; 2007), Vasconcellos (2003), Alves (2004), Barbosa (2005), Fernandes (2009) e Arslan e Javelberg (2009).

Deste modo, para o levantamento dos dados, a autora utilizou os seguintes instrumentos: os questionários, as entrevistas e a observação, sendo que esta última foi realizada nas aulas de uma professora de escola estadual e municipal, possibilitando as seguintes considerações: a) as práticas de avaliação dos professores estão se configurando como formativas. b) nota-se uma falta de embasamento teórico sobre o tema avaliação em Arte, considerando-se a pouca informação recebida sobre o assunto tanto na formação inicial como na formação continuada.

Verificou-se também, que, o fato de não ser atribuídas notas, nas aulas de Arte, das escolas municipais, gera muitos questionamentos dos alunos, da equipe pedagógica e dos gestores da escola, sendo considerado como um descompromisso com a aprendizagem em

Arte. Assim, a nota é um fator de tensão entre aqueles sendo a atribuição de nota considerada como “mentira” pelos professores.

A dissertação de mestrado **Avaliação da aprendizagem em Arte: desvelando realidades**, defendida em 2010, na - Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR, teve caráter qualitativo, caracterizando-se como um estudo de caso, desenvolvido entre os anos de 2008 e de 2009. O estudo foi realizado na rede pública municipal de Assis/SP, tendo com sujeitos da pesquisa, seis professoras de Arte que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo da pesquisa foi refletir e analisar as concepções e os sentidos que a avaliação da aprendizagem em Arte possui no âmbito dos modelos epistemológicos e nos seus reflexos nos modelos pedagógicos.

O referencial teórico, construído sobre o ensino de Arte e avaliação da aprendizagem em Arte, assim como sobre modelos pedagógicos e epistemológicos em relação à avaliação da aprendizagem foi baseado nos estudos de Barbosa (1998, 2013); Ferraz e Fusari (1993,1996); Freire (1977, 1978, 1985, 1995,1997), Gadotti (1995); Libâneo (1985, 2005); Luckesi (1992, 1995, 2000); Ghiraldelli Júnior (1991); Hernández (2000); Lownfeld (1997); Mizukami (1986); Piaget (1975,1998); Saviani (1986); Vygotsky (1991) entre outros colaboraram no aprofundamento teórico.

Os procedimentos de coleta de dados, utilizados, foram análise documental, questionários e entrevistas. Após a triangulação dos dados, esses foram analisados e interpretados pela análise de conteúdo clássica, possibilitando a categorização em três concepções epistemológicas de avaliação da aprendizagem em Arte: a) concepção diretiva; b) concepção não diretiva, e c) concepção relacional. A partir destas categorias, as autoras constataram a existência de um hibridismo dos modelos pedagógicos, e uma concepção de avaliação que tem como meta, alcançar os objetivos traçados e os resultados esperados. Apesar disso, perceberam-se algumas iniciativas no sentido de melhorar o ensino para uma efetiva aprendizagem, unida a uma avaliação mais adequada, como a avaliação formativa.

Evidenciou-se, assim, a necessidade de um trabalho reflexivo e permanente de formação continuada para se aprofundassem as concepções teóricas e as práticas, dando um novo significado à avaliação da aprendizagem em Arte, desconstruindo as posturas avaliativas já enraizadas, a fim de se adotar uma avaliação mais processual e integrada ao processo ensino e aprendizagem.

A síntese dessa dissertação (GUIMARÃES, 2010) foi publicada, em 2010, no seminário da ANPED Sul, sob a forma de artigo **A avaliação da aprendizagem em Arte: veredas visitadas**.

Em 2010, foi publicado nos anais da 19º ANPAP, o artigo **Retomando um tema delicado: avaliação e ensino de Arte**. O artigo discutiu o tema a partir das dificuldades de se avaliar em Arte, e a retomada das discussões nas reformas curriculares para o ensino de Arte que estão ocorrendo em vários estados brasileiros - São Paulo, Minas Gerais, Amapá, Goiás, Santa Catarina, etc. O estudo centrou-se em três questões: 1) O que temos pensado sobre avaliação? 2) Que questões estamos enfrentando? 3) Como podemos refletir sobre nossas fantasias, medos e amores nos processos de avaliação?

A primeira pergunta foi fundamentada em Foucault (1977), em Hernández (2000), Marina (2004), Oliveira (2005), e em Pimentel (2009) colaborando na revisão de conceitos, de tipos e de tendências de avaliação que tem sido proposto para o ensino de Arte, principalmente a avaliação formativa, proposta pelos PCN. Destacaram, ainda, os tipos de conteúdos e as estratégias para se avaliar.

Na questão 2, fez um levantamento das condições e dos imprevistos que professores e professoras enfrentam no mundo contemporâneo, levando em conta o que afeta a vida pessoal e global, exprimindo o que esta sendo proposto para a avaliação em Arte na contemporaneidade. E, finalmente, na última questão (3), entre outras colocações, a autora expôs que avaliar não é um processo neutro, nem objetivo, questionando sobre a ideia vigente da aprendizagem da Arte ser sempre “algo positivo e prazeroso da vida”.

Assim, a autora propôs continuar e ampliar o debate sobre avaliação, incluindo alguns recursos, como: incorporar erros, expor-se a riscos, agregar (aprender a ser o outro), pontuar a necessidade de elogiar, e desenvolvendo a capacidade do elogiar-crítico.

Por outro lado, a dissertação de mestrado, **Avaliação formativa no ensino de Arte: estudo sobre as propostas e práticas de professores em escolas públicas de Blumenau**, defendida em 2011, está vinculada ao grupo de pesquisa Processos e Métodos Pedagógico-Didáticos, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Regional de Blumenau – FURB/SC. O trabalho teve, como objetivo, caracterizar as práticas avaliativas formativas de professores de Arte, das escolas da Rede Municipal de Blumenau/SC.

A pesquisa foi fundamentada na concepção de avaliação formativa, pelos autores: Hoffmann (2000) e Luckesi (2000), além dos arte-educadores Oliveira (2001), Boughton (2005) e Hernández (2000), que consideram a avaliação formativa em Arte como uma importante aliada do professor e do aluno para promover a aprendizagem significativa e para refletirem sobre a prática pedagógica.

Os procedimentos metodológicos envolveram entrevistas e observações que foram analisadas, sendo que os resultados mostraram que, apesar da declaração dos docentes

apontando para uma avaliação formativa em suas práticas, falta-lhes o conhecimento sobre conceitos e utilização de instrumentos e de práticas formativas, sendo que a maior característica verificada foi o uso da autoavaliação e da avaliação processual, e em alguns momentos, mostraram-se reprodutores de uma prática classificatória.

Em relação aos trabalhos científicos levantados e analisados, neste estado da arte, pudemos verificar que, apesar da relevância e da complexidade do tema, poucos trabalhos foram realizados na área. As pesquisas aqui apresentadas procuraram colher evidências, conhecer, caracterizar, aprofundar e analisar as concepções e das práticas de avaliação dos professores de Arte do Ensino Fundamental de diferentes escolas e regiões do Brasil, como Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Por meio de pesquisas qualitativas, em geral, os autores constataram que: a) diferentes concepções e práticas avaliativas estão presentes na escola, o que caracteriza um hibridismo dos modelos pedagógicos; b) a realidade mostra uma avaliação seletiva e classificatória; uma prática de avaliação como somatória que culmina numa nota ou menção final, preocupada com objetivos e com resultados; c) constatou-se a falta de conhecimento por parte dos professores sobre conceitos e sobre os modos de utilizar de instrumentos e práticas formativas; d) observaram-se algumas tentativas de melhora para uma avaliação mais democrática e formativa; e) verificou-se a participação de alunos como objeto e não como sujeitos da avaliação.

Para concluir, constatou-se, não só a necessidade de um trabalho reflexivo e permanente de formação continuada, para se aprofundarem as concepções teóricas das concepções teóricas e práticas, dando um novo significado à avaliação da aprendizagem em Arte, mas também a adoção de uma avaliação mais processual, integrada ao processo de ensino aprendizagem, como a avaliação formativa, aliadas à necessidade de se ampliar o debate sobre avaliação.

Como discutido anteriormente, as concepções de ensino e de avaliação em Arte revelam-se devido a diferentes questões culturais, sociais, políticas, estéticas e subjetivas de sensibilidade, de criatividade, de expressividade, de linguagem e de conhecimento, questões estas multiculturais e interdisciplinares.

Segundo Penna (2001), nos documentos oficiais PCN – Arte (1997, 1998), elaborados pelo Ministério de Educação e de Desporto (MEC), são apresentadas propostas e orientações didáticas para as quatro linguagens artísticas; Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, sendo elas compostas, primeiramente, de uma visão histórica da Arte e de seu ensino no Brasil, assim como de uma fundamentação teórica caracterizando a Arte como área de

conhecimento. Traz também orientação para a prática pedagógica, contemplando: objetivos, conteúdos e critérios de seleção de conteúdos. O segundo volume, que contempla os anos finais do Ensino Fundamental, trazendo um item específico sobre avaliação, aborda os critérios e as orientações para a avaliação na área, incluindo os critérios de avaliação para cada linguagem artística específica.

Os PCN-Arte (1998) (APÊNDICE B) sugerem que a avaliação seja realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com base nos conteúdos, nos objetivos e na orientação do projeto educativo, em três momentos: o primeiro, como diagnóstico do nível de conhecimento artístico estético dos alunos; o segundo, durante a aprendizagem identificando como o aluno interage com os conteúdos e transforma seus conhecimentos; e o terceiro, no término do período de atividades de uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu.

Destarte, os critérios de avaliação em Artes Visuais recomendados pelos PCN (1998), para avaliar a aprendizagem dos alunos são: a) criar formas artísticas por meio de poéticas pessoais; b) estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si, por seu grupo e por outros sem discriminação estética, artística, étnica e de gênero; c) identificar os elementos da linguagem visual e as suas relações em trabalhos artísticos e na natureza; d) conhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos, reconhecendo a existência desse processo em jovens e em adultos de distintas culturas; e) valorizar a pesquisa e a frequência junto às fontes de documentação, de preservação, de acervo e de veiculação da produção artística.

No Estado do Paraná, em 2006, com base no Currículo Básico (1990) e nos PCN (1997-1998) foi elaborado um documento orientador do currículo para a rede pública do Estado, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE/Pr

[...] além de tratar as especificidades da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares organizam-se a partir das disciplinas que compõem a base nacional comum e a parte diversificada. O texto que orienta a organização de cada uma das disciplinas – Arte, Artes, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia – constitui-se de uma abordagem sobre a dimensão histórica da disciplina, com ênfase na problematização das relações entre a(s) ciência(s) de referência e a disciplina escolar, os percursos da disciplina no âmbito escolar, destacando-se os mais recentes indicativos que marcaram a história do componente curricular, a saber, o Currículo Básico, a Proposta de Reformulação do 2º Grau e os Parâmetros Curriculares Nacionais. (PARANÁ, 2006, p.7).

Assim, depois de várias leituras críticas, de estudos e de debates, as DCE (2006) receberam alguns ajustes no texto final, dando origem a um novo documento do Estado do Paraná em 2008.

Nas DCE (2008) (APÊNDICE C), cada disciplina tem sua direção definida a partir de fundamentos e de encaminhamentos teórico-metodológicos, de conteúdos estruturantes para compreensão do objeto de estudo, da avaliação e de bibliografia. No tangente à avaliação da disciplina de Arte a avaliação é diagnóstica e processual, ou seja,

É diagnóstica por ser a referência do professor para planejar as aulas e avaliar os alunos; é processual por pertencer a todos os momentos da prática pedagógica. Inclui a avaliação do professor, da classe, sobre o desenvolvimento das aulas e a auto-avaliação do aluno. (PARANÁ, 2008, p.81).

Sabe-se que, avaliar em Artes Visuais, apesar de tentativas de se estabelecer padrões e critérios para a produção artística, é o ato pedagógico mais complexo que os professores enfrentam no trabalho escolar. O que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar?

A avaliação das atividades artísticas tem sido muito polemitizada, pelas complexidades que envolve, principalmente quando se refere ao estabelecimento de critérios, à expressão de julgamentos sobre a produção estética e expressiva (visual, dramática, musical, poética). Por outro lado, preocupa-nos uma possível descaracterização do verdadeiro sentido da ação avaliativa. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.121).

Assim, que critérios o professor utilizaria para dar nota ao desenho de um aluno tímido que tem medo de se expressar? Avaliar em Arte, principalmente quando se diz respeito à produção, à criatividade e à expressividade, é uma tarefa muito complicada e subjetiva. Arslan e Iavelberg (2009, p.79) explicam que

[...] uma nota inesperada pelo aluno pode criar ou aumentar seu bloqueio expressivo para o resto da vida. [...] Não seria melhor ter sensibilidade e observar os progressos do aluno, dar um voto de confiança às suas potencialidades, criar propostas que o levem a aprender a desenhar confiando em si mesmo? Afinal, o professor precisa saber ensinar a fazer arte. Se o aluno não se dedicou o quanto podia a uma tarefa e por isso alcançou baixos resultados, talvez valha a pena avaliar com um conceito correspondente ao nível do trabalho para pontuar sua atitude, e não para puni-lo.

Boughton (2005, p.375) afirma que, apesar das tentativas de estudiosos da área, em estabelecer padrões claros e pretendidos para as Artes Visuais, em relação à avaliação, ela permanece como uma das mais complexas tarefas enfrentadas pelos professores, colaborando para isso, alguns fatores, entre eles; a avaliação requer dos professores diferentes formas de

análise e de relato, pois tem a finalidade de satisfazer a diferentes propósitos educativos, as discordâncias, a falta de entendimento, a limitação de termos e de palavras-chave, para distinguir e para descrever as tênues qualidades das formas visuais, dificultando a aplicação de padrões avaliativos bem como o uso de critérios de julgamento.

Para Arslan e Iavelberg (2009, p.80), “a avaliação pressupõe um juízo de valor e uma marca de subjetividade do avaliador”, assim, para se tornar mais objetiva, depende de critérios e de orientações de avaliação que devem ser bem definidos, utilizados com transparência e sempre compartilhados com os alunos, que poderão participar do processo de suas aprendizagens.

Para melhor se orientar, na avaliação, é necessário que o professor tenha bem claro quais os objetivos e os conteúdos do ensino de Arte que serão contemplados. Na efetiva avaliação, o professor deve considerar: os conteúdos que foram ensinados por ele em sala de aula e não os conhecimentos extraescolares, adquiridos pelos alunos; os modos e as condições de aprendizagem; e as características pessoais e os saberes de cada aluno que trarão evidências sobre o progresso ou não desse aluno na disciplina. (ARSLAN; IAVELBERG, 2009).

A avaliação referenciada em critérios baseia-se no desempenho de cada educando, tomando-se como referência os objetivos e critérios de avaliação. A nota é atribuída em função de sua proximidade com as expectativas que esses objetivos representam em termos de alcance. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p.57).

Martins, Picosque e Guerra, (1998) afirmam que a avaliação, na disciplina de Arte, deve se desenvolver como um processo, sendo que os critérios de avaliação dependem das diferentes teorias, das práticas e das concepções pedagógicas de cada professor. A partir dos campos conceituais dos conteúdos da disciplina, as autoras colocam algumas questões que podem ser pensadas como critérios avaliativos, os quais estão sistematizados no quadro a seguir:

QUADRO 2 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA O ENSINO DE ARTE

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA O ENSINO DE ARTE		
Criação/produção	Percepção/análise	Produção artística/estética
O que e como produz?	O aluno frui arte?	Constrói conceitos sobre arte?
- Simboliza seu sentir por meio de diferentes modalidades expressivas em artes visuais? - Como organiza o espaço? - Utiliza-se tanto o bi como o tridimensional? - Como trabalha cores? - Cria cores novas? - Elabora novas formas, texturas? - Como utiliza o material? - Como representa os elementos visuais?	- Faz leitura e análise de obras? - Reconhece elementos visuais em diferentes modalidades (pintura, escultura, colagem, desenho, gravura, cinema, fotografia)? - Sabe fazer uma análise interpretativa? - Percebe a multiplicidade de leituras que cada obra proporciona e as diferentes maneiras de simbolizar uma mesma ideia?	- Relaciona e compara intenções e valores nas manifestações artísticas e estéticas do passado e da atualidade, na sua própria cultura e na de outros povos? - Em que nível de profundidade? - Identifica autores e artistas de diferentes épocas, países, movimentos e gêneros? - Compreende e explica como as manifestações artísticas, a história e a cultura se influenciam mutuamente na produção e decodificação de seus produtos?

Fonte: Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 142-145).

Nota: Quadro sistematizado pelas autoras do trabalho.

Conforme Boughton (2005), estudos sobre práticas avaliativas realizados em alguns países da Europa e da Oceania, revelam que os critérios de avaliação usados pelos professores variam pouco de país para país. A maioria utiliza uma destas três categorias de critérios: a) habilidade de desenvolver e de interpretar um tema; b) nível de especialização técnica; c) habilidade de atingir sensibilidade expressiva pessoal e de usar várias técnicas e processos.

Assim, a avaliação pode tanto dar indícios de conteúdos que o aluno aprendeu, como pode aprimorar esses saberes, e mostrar equívocos na organização do ensino os quais devem ser ajustados pelo professor. “A avaliação não é um instrumento de controle do professor, de constatação pura e simples das aprendizagens, mas um instrumento de aprendizagem e reorientação do planejamento das situações de ensino.” (ARSLAN; IAVELBERG, 2009, p.81). Uma observação constante no processo de aprendizagem e de avaliação possibilita, pois ao professor, conhecer como os alunos estão compreendendo os conteúdos trabalhados na disciplina.

Essa avaliação da aprendizagem remete a três tipos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. A avaliação diagnóstica, segundo Boughton (2005), deve fazer parte da rotina escolar, tendo a função de auxiliar os professores, por meio de testes, de observações, de conversas, de trabalhos em sala de aula, de identificar as fragilidades e as

potencialidades dos estudantes, para assim, o professor poder decidir sobre os futuros procedimentos e sobre as estratégias educacionais.

Esta avaliação inicial, segundo Hernández (2000), tem a função de recolher informações sobre o conhecimento básico e sobre o modo como os alunos aprendem e, assim, possibilitar o planejamento de diferentes situações de ensino para desenvolver as práticas pedagógicas em sala de aula.

Já a avaliação formativa é a base de todo o processo avaliativo, pois objetiva auxiliar o aluno a avançar em sua trajetória escolar, não como forma de controle e de qualificação, mas sim, como orientação durante o processo de construção do conhecimento pelo aluno.

A avaliação formativa implica, para os professores, uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e de aprendizagem, para ir-se adequando à evolução dos alunos e para estabelecer novas pautas de ação em relação às evidências sobre sua aprendizagem. Nesse processo, a análise dos trabalhos dos alunos poderia ser realizada não da ótica de estarem bem ou mal realizados, mais sim levando em conta a exigência cognitiva das tarefas propostas, a detecção dos erros conceituais observados e as relações imprevisíveis. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 150).

Aliando-se ao processo diagnóstico, a avaliação formativa ou contínua permite ao aluno um *feedback* de seu desempenho. Boughton (2005) diz que na avaliação em Arte, à autorreflexão do aluno é o que se dá menor atenção.

Os professores tendem a não ouvir cuidadosamente os estudantes, que parecem diretivos através de aulas expositivas, que os estudantes entendem mais de seus próprios sentimentos e sensibilidade do que pensam os adultos e que o diálogo, adequadamente conduzido, pode revelar valiosas percepções no processo de fazer arte. (BOUGHTON, 2005, p. 381).

Lopes e Silva (2010, p.47), acreditam que o *feedback*, torna-se eficaz quando tem uma função de ensino, fornecendo “informações específicas relativas à tarefa ou ao processo de aprendizagem que preencham a lacuna entre o que é compreendido e o que necessita de ser aprendido e isso pode ser conseguido de muitas formas diferentes.”

Entendendo-se a importância do *feedback*, num processo avaliativo de perspectiva formativa, os autores citam o conceito de *feedback* definidos por Winne e Butler (1994)

[...] *feedback* é informação com a qual um aluno pode confirmar, adicionar, reescrever, afinar ou reestruturar informações existentes na memória, mesmo que a informação seja do domínio do conhecimento, do conhecimento metacognitivo, de crenças sobre si mesmo e sobre tarefas e estratégias cognitivas. (WINNE; BUTLER, 1994, p.5740 apud LOPES, SILVA, 2010, p.47, grifos do autor).

Lopes e Silva (2010) acrescentam ainda, que, o *feedback* pode ser feito de diferentes maneiras; pode ser escrito, oral, individual ou em grupo, por meio de demonstrações ou conversas com os alunos, mas é necessário que seja sempre de forma positiva, enquanto o aluno está fazendo o trabalho, ou logo após. No *feedback*, realizado pelo professor, é fundamental que se leve em consideração a perspectiva do aluno e como ele o interpretará.

Diferentemente das anteriores, segundo Depresbiteris e Tavares (2009, p. 54), a avaliação somativa “visa verificar o conjunto de conhecimentos desenvolvidos em certo período”, estabelecendo uma nota final pela média das avaliações formativas, mas além dessa finalidade, pode se transformar num momento de reflexão, tanto do professor como do aluno em relação ao seu desempenho global.

Hernández (2000, p.161) pondera sobre alguns aspectos do que é importante definir e identificar no planejamento da avaliação em Artes Visuais: a) a noção sobre a natureza dos conhecimentos relacionados com a arte (cultura visual); b) a posição diante da subjetividade e da objetividade do produto estético e seu impacto no ensino e no trabalho de *atelier*; c) a concepção da necessidade, ou não, da avaliação (não como qualificação) relacionada à Arte na educação.

Segundo o autor, a necessidade da avaliação está presente na necessidade de os estudantes terem uma resposta sobre seu aprendizado, na oportunidade de difundir e na valorização da disciplina e do programa de ensino de Arte. Além disso, a avaliação permite diagnosticar o conhecimento e as necessidades de aprendizagem dos estudantes, relacionar objetivos e finalidades educativas com a aprendizagem realizada pelos estudantes, revisar e valorizar o ensino, além de reconhecer, de descrever, de informar a aprendizagem dos estudantes.

2.5.1 Instrumentos avaliativos

No dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004, p. 1114), umas das definições conferidas para o termo instrumento é a de um “recurso empregado para se alcançar um objetivo, conseguir um resultado; meio.” Na avaliação, os instrumentos são apenas recursos utilizados para se obter uma avaliação de determinada área de conhecimento, pois não existem instrumentos avaliativos específicos para as diferentes áreas que venha a tornar a avaliação infalível. (HADJI, 1994).

Nenhum instrumento é completo, e sua finalidade é medir, verificar. Deste modo, os professores devem escolher e considerar aqueles que evidenciem maior número de informações sobre o caminho de aprendizagem, percorrido pelo aluno, conscientes de que “avaliar exige muito mais. Exige julgar, estimar e facilitar a tomada de decisão e intervenções para a melhoria daquilo que se está avaliando.” (DESPREBITERIS; TAVARES, 2009, p.22).

Na prática educativa existem controvérsias sobre a utilização de instrumentos de avaliação. Muitos professores creem que só estão avaliando quando aplicam provas. Essa crença pode provocar um grave problema: direcionar a aprendizagem para um processo formal e final de um período de estudo.

Entretanto outros professores acham que não precisam usar procedimentos mais elaborados de coleta das informações. Defendem a idéia de que basta observar o educando, em seu dia a dia, para bem avaliá-lo. Ainda há aqueles que afirmam conhecer o aluno pela intuição, em decorrência da grande experiência de docência que possuem. (DESPREBITERIS; TAVARES, 2009, p.21).

As autoras explicam que essas posturas estanques, preferindo uma avaliação formal com o uso da prova, como instrumento avaliativo e outra, preferindo uma avaliação informal, recorrendo a outras diferentes atividades, impedem uma visão integrada do processo de ensino-aprendizagem. Assim, sabendo-se da importância do papel do professor em observar as características de um aluno, ainda se torna fundamental considerar que uma avaliação de maior formalidade também forneça significantes informações sobre o desempenho dos alunos.

Para Hadji (1994), em um sistema de avaliação formativa, os instrumentos devem servir para evidenciar aos professores, tanto os aspectos positivos quanto negativos da aprendizagem do aluno.

Arslan e Iavelberg (2009) dizem que para cada conteúdo ensinado faz-se necessário um instrumento de avaliação apropriado, pois nem sempre um conteúdo teórico pode ser avaliado por meio de um trabalho prático e vice e versa. O professor de Arte deve fazer a adequação necessária desses instrumentos conforme o conteúdo trabalhado, o contexto e a faixa etária dos alunos.

Zimmerman descreveu uma série de medidas que incluem exposição de trabalhos dos estudantes e de suas atuações, perfil de seu comportamento, questionário e gravações de entrevistas com os estudantes, métodos de multiplicação (que requerem do aluno que reensinem aos colegas conceitos recém-aprendidos), vídeos com o comportamento dos estudantes e relatos verbais imediatos. (BOUGHTON, 2005, p.381).

Igualmente, Desprebiteris e Tavares (2009) complementam que para se elaborar um instrumento de avaliação, o professor deve estar atento a alguns fatores como: as finalidades

da avaliação; o que deverá ser avaliado; os critérios de avaliação; a análise do tempo disponível para preparar, aplicar, analisar e para interpretar a avaliação; a qualidade dos instrumentos e o uso que se fará das informações obtidas.

Além disso, muitos instrumentos podem ser utilizados como: relatório de atividades extraclasse como, visitas a ateliês, a museus, a exposições; debates; painéis; portfólios, seminários; trabalho em grupo, entre outros.

a) portfólio

Alguns autores, como Hernández (2000), Liblik e Diaz (2005, 2006), Boughton (2005), Arslan e Iavelberg (2009), sugerem como instrumento de avaliação para o ensino de Arte, o portfólio.

Extraído do campo da arte, o portfólio consiste num conjunto de trabalhos que permitem documentar as capacidades de criação de um artista, de um pintor, de um desenhista, de um fotógrafo, de um arquiteto, de um designer, entre outros. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

O portfólio⁵⁹, segundo Hernández (2000), configura-se como um dos elementos mais importantes do processo avaliativo do ensino de Arte. Sua característica principal é a organização crítica de trabalhos realizados pelo aluno que espelhem seu percurso de aprendizagem, possibilitando confrontá-lo com os objetivos educacionais propostos pelos professores no início do processo educativo. “A função do portfólio se apresenta assim como facilitadora da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino.” (HERNÁNDEZ, 2000, p.165).

O portfólio possibilita ao professor, além de analisar o processo educativo, repensar mudanças no programa de ensino da disciplina. Apesar de seguir um programa de atividades propostas e objetivos de aprendizagem definidos, o portfólio permite ao aluno sentir sua individualidade, no trabalho, como uma trajetória própria.

Processo constante de reflexão, de contraste entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para sua concepção, a maneira como cada aluno explica seu próprio processo de aprendizagem, como dialoga com os problemas e temas da série e os momentos-chave em que o estudante considera (e coloca para contraste com o

⁵⁹ O portfólio, no campo da arte caracteriza-se por um suporte físico, utilizado por arquitetos, por desenhistas e artistas, abrigando os trabalhos mais significativos de sua trajetória profissional, dando assim uma visão geral de sua produção que será apreciada por clientes, por críticos de arte, por donos de galeria, etc. Ver em Hernández (2000, p. 163-174).

grupo e com o professor) em que medida superou ou localizou um problema que dificulta ou permite continuar aprendendo. (HERNÁNDEZ, 2000, p.166).

Boughton (2005) evidencia, que o portfólio pode ser elaborado de diferentes formas chamadas continentes, que podem ser em forma de pasta, de caderno, de caixa, de CD-ROM, entre outras. Aí, podem-se colocar todos os registros, relativos às atividades e aos documentos que apresentem as evidências dos conhecimentos e das estratégias, construídos pelo estudante e pelo professor durante o processo, como: anotações pessoais, conexões com outros temas fora da escola, avaliações e comentários reflexivos, escritos e gravados pelo aluno, pelos colegas e pelos professores; além de fotografias, de projetos de trabalhos e de trabalhos completos e em andamento. Nesse sentido, é importante enfatizar que o portfólio vai além de um simples recolhimento de material, ou de ordenação de evidências de aprendizagem.

No portfólio é possível identificar questões relacionadas ao modo como os estudantes e os educadores refletem sobre quais os reais objetivos de sua aprendizagem, quais foram cumpridos e quais não foram alcançados, onde, quando e por que houve um enfoque inadequado, tanto em relação ao esforço quanto às estratégias de aprendizagem de cada estudante, e aponta a direção para a qual será mais promissor a projeção de um enfoque futuro. (GARDNER, 1994, p.84 apud HERNÁNDEZ, 2000, p.166).

Na sequência, Hernández (2000) apresenta os passos para a realização de um portfólio⁶⁰: a) o professor deve estabelecer claramente para o aluno o propósito do uso do portfólio; b) cada aluno deve estabelecer sua estratégia de construção do portfólio e suas finalidades de aprendizagem conforme as finalidades estabelecidas pelo professor para a disciplina; c) recolher evidências de sua experiência dentro e fora da escola que correspondam ao conteúdo da disciplina e suas experiências de aprendizagem; d) selecionar as fontes de informação conforme suas finalidades de aprendizagem; e) refletir sobre as intenções de aprendizagem, os critérios de seleção de informações e de reflexão sobre o processo vivido para elaborar o portfólio; f) autoavaliar-se. Cada portfólio se caracteriza como uma criação única fazendo parte da memória de aprendizagem de cada aluno.

Apesar da quantidade de informação recolhida em um portfólio, diz Hernández (2000), que avaliar um portfólio é mais trabalhoso; não é mais difícil, porém do que avaliar e qualificar um exame, ou um trabalho de pesquisa. O sucesso desse instrumento depende da clareza com que são apresentados pelo professor os objetivos da aprendizagem, do portfólio e da disciplina. O professor é mediador na avaliação que realiza.

⁶⁰ Ver em Hernández (2000, p.166-170), Depresbiteris e Tavares (2009, p.149-166).

O olhar do professor medeia, em boa parte, a avaliação que realiza. Daí a importância de não esquecer o que Paulson e Paulson (1991) nos lembram a respeito do seguinte: *o que vemos ao avaliar um portfólio é produto das lentes que usamos ao avaliar o seu conteúdo* (p.5). É por isso que me parece importante explicitar aos estudantes (e a nós mesmos) quais os critérios, o olhar que vamos utilizar para julgar a sua avaliação, antes de sua aplicação e, inclusive, antes que montem o portfólio. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 172)

Barton e Collins (1993 apud HERNÁNDEZ, 2000, p.173) sugerem como critérios de avaliação de um portfólio os critérios técnicos e qualitativos:

QUADRO 3 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA UM PORTFÓLIO

Critérios	Perguntas
Técnicos	Tem algumas metas e reflexões explícitas? Cada documento tem um cabeçalho que lhe de sentido?
Qualitativos	Até que ponto o estudante evoluiu para as metas estabelecidas? O que aprendeu? É suficiente ou devo aprofundar algum aspecto? Que qualificação lhe corresponde em função do critério estabelecido pela escola ou sistema escolar?

Fonte: Barton e Collins (1993 apud HERNÁNDEZ, 2000, p.173).

Nota: Quadro sistematizado pelas autoras do trabalho.

Em função da correção do portfólio ser mais laboriosa, Liblik e Diaz (2006) sugerem que se o professor for responsável por muitas turmas ou por um número grande de alunos, é mais viável fazer uso do portfólio em uma turma apenas, por um bimestre ou algo semelhante. “Para a aplicação do portfólio é importante que o professor se prepare, leia, escreva o seu próprio registro sobre o caminho percorrido em uma espécie de diário de bordo.” (LIBLIK; DIAZ, 2006, p.66).

O portfólio se constitui em uma forma de avaliação dinâmica e possibilita mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino, pois de forma dialética, pendular, permite a troca entre os envolvidos e novos redimensionamentos [...]. O portfólio é uma medida que permite constatação de grandes avanços quando utilizado como avaliação contínua, processual e também quando se configura uma política baseada não só na observação, mas em pesquisa, objetivos pedagógicos, troca, respeito mútuo e escuta sensível. (LIBLIK; DIAZ, 2006, p.67-69).

b) prova

A prova é um “instrumento que permite coletar informações sobre os conhecimentos, as habilidades de um aluno. Meio de que o professor dispõe para comprovar e julgar, com

honestidade, os avanços de seus alunos no processo de ensino aprendizagem.” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p.76). As provas podem ser escritas, orais e práticas. As provas escritas podem ainda se classificar em objetivas e em dissertativas, como, por exemplo, com os conteúdos teóricos da história da arte.

Segundo Arslan e Iavelberg (2009), a prova pode ser uma síntese do que foi estudado e trabalhado. É um momento de reflexão, em que as questões devem ser elaboradas de maneira a motivar os alunos a responderem. As correções da prova escrita podem ser feitas coletivamente na sala de aula, cabendo ao professor, comentar e explicitar acertos, falhas e idéias para os alunos poderem compreender os critérios de avaliação, e como estão sendo avaliados. Dessa maneira, a avaliação é diferenciada, tornando-se uma nova situação de aprendizagem, pois considera as formas de aprendizagem de cada estudante.

A prova escrita pode envolver diferentes tipos de itens, objetivos ou dissertativos, podem ser nas formas de lacuna ou de completamento; de associação ou de correspondência; do tipo verdadeiro e falso; de múltipla escolha; de resposta curta e itens dissertativos. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009). Ao elaborá-la⁶¹, o professor deve estar atento ao tempo disponível para realizar a prova, devendo ser estabelecido conforme a idade dos alunos, o nível de escolaridade, e a complexidade do conteúdo e da resposta.

c) autoavaliação

Segundo Depresbiteris e Tavares (2009), a autoavaliação encontra-se em um papel privilegiado entre as novas formas de avaliação, já que possibilita e estimula o aluno a conquistar uma perspectiva de autonomia e de autocrítica em direção à aprendizagem significativa, tornando-o ciente do que deve aprender, do por que e do para que. Para isso o professor deve auxiliar o aluno, nesta reflexão, explicitando os objetivos e as finalidades a serem alcançados na disciplina, e direcionando, com perguntas sobre a aprendizagem.

Perguntar aos alunos o que sabiam antes e o que acrescentaram após os estudos, comparar o que sabiam e o que sabem agora, o que leram, o que aprofundaram, o que aprenderam de novo são questionamentos que ajudam a pensar para responder uma auto-avaliação. (LIBLIK; DIAZ, 2006, p.64).

⁶¹ Para conhecer procedimentos de elaboração de instrumentos, ver em Depresbiteris e Tavares (2009, p.75-91).

As autoras explicam ainda, que o professor deve ter a clareza do que se quer avaliar, não devendo usar, como autoavaliação, recursos, como pedir que os alunos escrevam sobre o que gostaram ou não, nas atividades, ou que notas se dariam.

d) exposição ou apresentação de trabalhos

Nas exposições de trabalhos, a avaliação torna-se mais um momento de aprendizagem, pois uma mesma proposta pode resultar em diferentes imagens que podem ser analisadas e comentadas pelos alunos e pelos professores. Arslan e Iavelberg (2009) dizem que se deve evitar julgamentos estéticos, de feio ou bonito, nos trabalhos dos alunos, deve-se, porem, observar: se responderam aos objetivos da proposta; as soluções mais criativas; as características comuns e as diferentes em cada trabalho; as semelhanças com obras de artistas; a utilização de diferentes recursos técnicos e recursos materiais; a habilidade no manuseio de material; o comentário dos alunos, entre outros.

Nesse sentido, o professor deve incentivar os alunos a apresentarem e a relatarem o processo de elaboração, assim como, deve estimular a participação dos outros colegas nos comentários, observando a ideia do trabalho; as cores; a composição; os materiais; as formas, etc.

e) exercícios plásticos

Avaliar os trabalhos práticos como desenho, pintura, escultura, recorte, colagem, entre outros, é a tarefa mais difícil do professor de Arte. A avaliação deve ocorrer durante o processo de criação quando o professor observa e orienta o aluno a resolver o problema com a técnica ou com a utilização de materiais. Não é avaliado somente o produto, mas o processo. Assim, dizem Arslan e Iavelberg (2009), que é muito importante que o professor, além de ter cuidado e sensibilidade com as observações e com as avaliações realizadas, deixar claro para o aluno que todos os trabalhos são de grande importância e que todos podem produzir trabalhos de qualidade a partir das práticas dos saberes, dos valores e dos conceitos aprendidos em aula. O professor deve promover, pois, entre os alunos, a autoestima e o gosto pelas aulas de Arte.

A avaliação não é livre da marca pessoal dos que dela participam: professores e alunos. É impossível chegar a critérios e formas de avaliação 100% objetivos. Entretanto, essa objetividade deve ser buscada pressupondo-se que a educação escolar em arte precisa ter suas referências nas práticas sociais, nos trabalhos dos artistas e na produção reflexiva dos especialistas: críticos, historiadores, filósofos, arte-educadores e educadores. O trabalho em equipe é referência fundamental para a avaliação em arte, sob a ótica de muitas disciplinas e projetos interdisciplinares. (ARSLAN; IAVELBERG, 2009, p.102).

Liblik e Diaz (2006) dizem que quanto mais instrumentos avaliativos forem utilizados na avaliação, melhor.

Quanto mais objetivo for um instrumento avaliativo, mais rápido se torna o processo de mensuração/julgamento da tarefa. Entretanto, um instrumento pode não ser aberto e/ou abrangente o suficiente para identificar o que o aluno aprendeu. Professores que se preocupam em encontrar instrumentos que possibilitem uma avaliação mais “rápida”, muitas vezes esquecem que avaliar com “qualidade” pressupõe, quase sempre, um tempo que não se esgota no momento sala de aula e nem no ato da leitura dos trabalhos. Tempo assaz escasso no cotidiano escolar. (LIBLIK; DIAZ 2006, p.67).

Existem muitos instrumentos que podem ser utilizados para avaliação em Arte, como: debates; painéis; seminários; trabalho em grupo; relatório de atividades como: visitas a ateliês; a museus; a exposições, entre outros. Entretanto, Desprebiteris e Tavares (2009) reforçam a ideia de que não é suficiente diversificar os instrumentos avaliativos. Essa diversidade se deve ao fato da necessidade de se analisar a aprendizagem dos alunos por diferentes pontos de vista, essa escolha, porém, não deve ser realizada de maneira aleatória, mas voltada ao que se deseja avaliar.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS DA PESQUISA: REVELANDO AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE

Neste capítulo, abordam-se a metodologia da pesquisa e a análise dos dados coletados. A opção metodológica da investigação, os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados utilizados, bem como o campo de estudo e os sujeitos da pesquisa são inicialmente apresentados, seguidos da organização e análise dos dados coletados discutidos a partir do quadro teórico metodológico construído.

3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

As concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem, de professores egressos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da UEPG, atuando como professores da rede estadual de ensino constituem o objeto desta pesquisa qualitativa, cujo problema originou-se da imersão da pesquisadora no contexto do processo ensino-avaliação-aprendizagem em Arte, no Ensino Fundamental. Ao experimentar o espaço escolar com professores e com alunos, e ao partilhar de suas experiências acreditou-se ser possível reconstituir o sentido que os atores sociais dão à avaliação da aprendizagem em Arte.

A pesquisa qualitativa

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1991, p.79).

Assim, depreende-se do pensamento do autor que a pesquisa, desenvolvida numa perspectiva qualitativa, estabelece uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado,

“indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos.” (CHIZZOTTI, 1991, p.84).

O estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Pela especificidade do objeto de estudo, optou-se, como metodologia de pesquisa, o estudo de caso. Assim, busca-se nessa metodologia interpretar o contexto, utilizando-se de vários procedimentos metodológicos para coletar os dados, tais como: observações, entrevistas, análise de documentos e gravações.

No estudo de caso

Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir do qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.18).

A escolha dos sujeitos desta pesquisa, egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG⁶², deu-se pela relação e pelo interesse particular da pesquisadora, tendo integrado, como aluna, a primeira turma do curso. Outro motivo dessa escolha foi a situação histórica que vive a disciplina de Arte em relação à obrigatoriedade de seu ensino nas escolas⁶³, assim como da inserção e a valorização dos profissionais formados na área.

Desse modo, para identificar e analisar as concepções e as práticas de avaliação desses egressos, atuantes como professores na disciplina de Arte de Escolas Públicas Estaduais da cidade de Ponta Grossa, foram definidos como procedimentos metodológicos o questionário, a observação e a entrevista.

Primeiramente, utilizou-se como recurso para obtenção dos dados da pesquisa, o questionário. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p.201), o questionário define-se como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.”

O questionário (APÊNDICE D) desta pesquisa foi composto de duas partes. A primeira com nove questões abertas, sobre o tema avaliação da aprendizagem em Arte e a

⁶² O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa iniciou suas atividades com a primeira turma, no ano de 2003, tendo a duração de 4 anos e com 20 alunos matriculados.

⁶³ Em 1996, na LDB, Lei nº 9.394/96, em seu art. 26, § 2º, escreve-se que “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996, p.12-13).

segunda com dezessete questões fechadas a fim de traçar o perfil socioeducacional dos professores pesquisados.

Assim sendo, as questões abertas foram elaboradas buscando-se identificar a concepção de avaliação da aprendizagem do professor, as formas de avaliação presentes nas práticas docentes, os instrumentos de avaliação utilizados, os critérios avaliativos adotados e o modo como eles são estabelecidos pelo professor, a proposta de avaliação de aprendizagem da escola, o conhecimento do professor sobre as propostas de avaliação dos PCN e das DCE/PR, e, finalmente as dificuldades e/ou experiências positivas na avaliação da aprendizagem em Arte.

Os questionários foram aplicados via *Google docs*⁶⁴ e enviados por e-mail para os professores de Artes Visuais, egressos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG, concluintes entre os anos de 2006 a 2010 e que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Outro recurso, utilizado para levantamento de dados da pesquisa foi a observação. Segundo Lüdke e André (1986), a observação pode ser utilizada, pelo pesquisador, tanto como método principal de investigação, como aliada a outras técnicas de coleta de dados. A observação, para ser validada como instrumento de investigação, pressupõe um planejamento prévio e cuidadoso, determinando-se o que e como observar. A observação *in loco*, permite descobertas mais próximas às ações e as realidades dos sujeitos.

Assim, para esta pesquisa sistematizou-se um roteiro de observação (APÊNDICE E) com o objetivo de auxiliar e facilitar o levantamento das informações as quais foram descritas em um diário de campo.

Para aprofundar e complementar as informações obtidas pelo questionário e pelas observações nas aulas de Arte realizou-se entrevistas semiestruturadas com os professores das duas escolas. (APÊNDICE F). Segundo Manzini (2004, p.4) “geralmente a entrevista é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda, para complementar, informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador [...]”. Sobre a entrevista semiestruturada, o autor explica que, também conhecida como semidiretiva ou semiaberta, tem como característica, utilizar um roteiro de perguntas principais, como meio de organização do pesquisador, possibilitando o surgimento de novas questões durante a entrevista a fim de atingir o objetivo da pesquisa.

⁶⁴ Serviço de armazenamento e compartilhamento de arquivos on-line <<https://docs.google.com>

As entrevistas foram realizadas ao final do período das observações em horários agendados antecipadamente. O registro das respostas foi feito por meio de gravações em aparelho digital. Posteriormente essas gravações foram transcritas com a utilização do aplicativo *Express Scribe* v.5.5.2⁶⁵.

3.2 SUJEITOS E CAMPO DA PESQUISA

Os professores de Artes Visuais egressos da UEPG

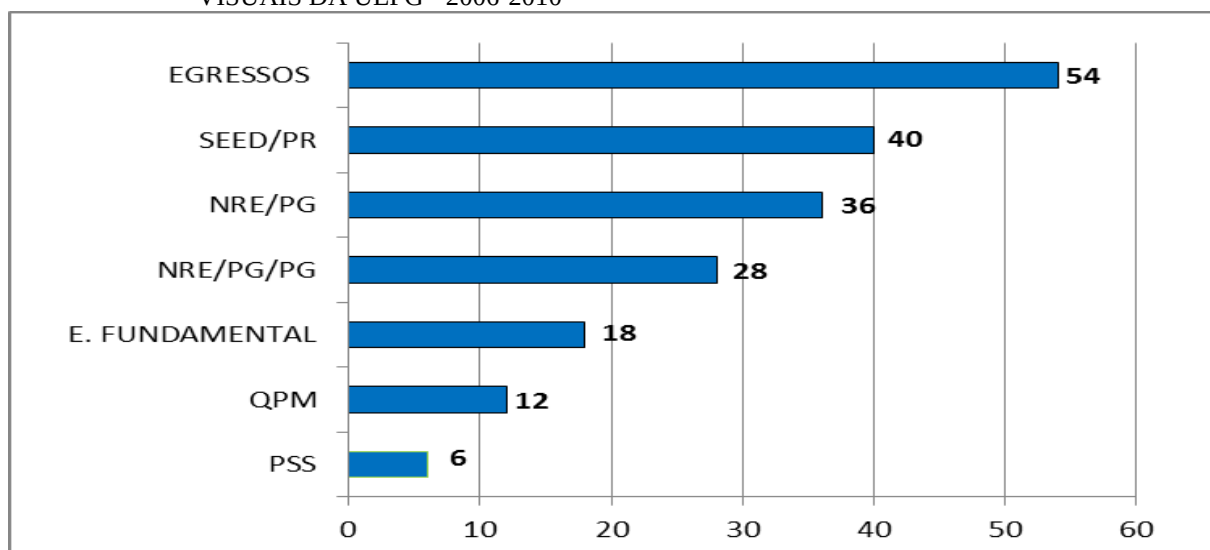
Inicialmente, uma pesquisa exploratória objetivou fazer um levantamento dos professores de Arte, egressos das quatro primeiras turmas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG no período de 2006 – 2010, por meio, de informações coletadas na Pró-Reitoria de Graduação, constatando-se que foram 54 licenciados. De posse dos nomes, fez-se uma nova busca, no site da Secretaria da Educação do Estado do Paraná⁶⁶ - SEED/PR, tendo-se verificado que do total (54) desses egressos, 40 faziam parte do quadro funcional da SEED/PR. Dos 40 egressos, 36 eram lotados no Núcleo Regional de Educação - NRE de Ponta Grossa sendo que, destes, 28 faziam parte do NRE da cidade de Ponta Grossa e atuavam na disciplina de Arte de Escolas Públicas Estaduais do município. Destes 28 professores, 18 atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental sendo 12 com vínculo como Professor do Quadro Permanente do Magistério – QPM, e 6, com vínculo, pelo Processo Seletivo Simplificado – PSS. Dentre os 18 professores atuantes no Ensino Fundamental, 12 eram mulheres e 6 eram homens.

Na sequência, o gráfico 1 apresenta os dados dos egressos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, que atuavam no Ensino Público Estadual, no período de 2006-2010.

⁶⁵ Este software, foi desenvolvido para auxiliar a transcrição de gravações oriundas de gravadores digitais (Sony, Philips e Sanyo) sem necessidade de conversão. Permite reproduzir o arquivo, alterar volume e velocidade para melhor compreensão do conteúdo sem alterá-lo.

⁶⁶ Site Dia a Dia Educação. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/profissionaiseducacao/>>. Acesso em: jun. 2012.

GRÁFICO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG - 2006-2010



Fonte: Site Dia a Dia Educação. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/profissionaiseducacao/>>. Acesso em: jun. 2012

Notas: Dados sistematizados em gráfico pelas autoras do trabalho.

A partir dessas informações e de posse dos contatos dos professores, inicialmente, solicitou-se ao NRE/PG, autorizar a realização da pesquisa nas escolas públicas da rede estadual de ensino. Após a aprovação pela chefia do NRE, foi encaminhado um questionário (via *Google docs*) para os 18 professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental na disciplina de Arte.

Após a organização e a análise dos dados do questionário, os 7 professores informantes foram contatados para uma conversa informal sobre a possibilidade de os observarmos em sala de aula e de entrevistá-los. Entre eles, dois estavam com maior disponibilidade imediata de tempo e de horários, sendo receptivos no tocante à possibilidade de observação em sala de aula por parte da pesquisadora.

Assim, após o aceite dos dois professores, contatou-se a direção das escolas, solicitando permissão para fazer a coleta de dados, por meio de observações das aulas de Arte e de entrevistas com os professores regentes.

As observações foram realizadas, nas aulas de Arte de duas escolas públicas estaduais da cidade de Ponta Grossa, tendo como sujeitos, dois professores da disciplina. Em cada escola observou-se duas turmas de cada professor, uma turma de 8º ano e outra de 9º ano. As observações foram concentradas no período de aproximadamente um mês, final do terceiro bimestre escolar, período que permitiu a observação de aulas com conteúdos, atividades, avaliações e recuperações. Em cada uma das 4 turmas, foram realizadas 5 observações totalizando 20 horas.

O critério de escolha das turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental deu-se ao fato de que, nestes anos, além da obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas, os alunos também já percorreram uma trajetória em relação à aprendizagem da Arte.

Com o propósito de preservar a identidade dos professores e das escolas, estes foram codificados como: Professor 1 – Escola 1; Professor 2 – Escola 2.

Caracterização do Professor 1 e da Escola 1

O Professor 1 tem formação em Licenciatura em Artes Visuais, pela UEPG, e pós-graduação *lato sensu* em Arte-Educação. Atua, há 6 anos, como professor do Quadro Permanente do Magistério – QPM, em uma escola pública estadual, da cidade de Ponta Grossa/PR. (Escola 1), na disciplina de Arte, turnos matutino e vespertino, com carga horária semanal de 40 horas (32 horas/aula), em turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos.

A instituição de ensino, aqui nomeada como Escola 1, configura-se como escola estadual e está localizado na periferia do município de Ponta Grossa. Foi criada e inaugurada no ano de 1997, com oferta para os anos finais do Ensino Fundamental, 6º a 9º anos. Iniciou suas atividades com 298 alunos matriculados em dois turnos, matutino e vespertino.

O prédio com 1.198 m² de área construída num terreno de 9.171,56 m², consiste em dois pavimentos no qual se distribuem 6 salas de aula, 1 biblioteca, 1 laboratório de ciências, 1 sala de educação física, 1 sala de professores, 2 banheiros, pátio interno e quadra esportiva coberta. Todas as salas de aula são equipadas com lousa, quadro de aviso, carteiras e cadeiras escolares, televisão e aparelho de DVD, caixa de som e câmera de segurança, além de cortinas e ventilador.

O quadro funcional da escola apresenta um total de 45 docentes com licenciatura plena, que cumprem uma carga horária semanal que varia de 2 a 36 horas/aula, assim como 4 pedagogas, 4 auxiliares técnicos administrativos, 8 auxiliares de serviços gerais, 1 diretor auxiliar, 1 diretor e 1 agente de leitura.

No ano de 2012 a escola contou com 650 alunos matriculados, distribuídos em três turnos: a) matutino, com 4 turmas de 8º ano e 4 turmas de 9º ano (243 alunos) ; b) vespertino, com 4 turmas de 6º ano, 3 turmas de 7º ano e 1 turma de 8º ano (250 alunos); c) período noturno com 1 turma de 6º ano, 1 de 7º ano, 1 de 8º ano e 2 turmas de 9º ano, num total parcial de 146 alunos.; e mais uma turma de educação especial com 11 alunos pela manhã.

A organização curricular prevê um total de 40 semanas de aula, com 25 h/aulas semanais. A matriz curricular é composta por 8 disciplinas: Arte, Ciências, Educação Física,

Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Ensino Religioso e Inglês, sendo a disciplina Arte contemplada com uma carga horária de 2 horas/aula por semana, ministradas em dias diferentes.

No Projeto Político Pedagógico (2006) da escola, os alunos são caracterizados como pertencentes às classes econômicas de médio a baixo poder aquisitivo, na maioria crianças carentes e seus pais profissionais autônomos, sem renda fixa. Grande parte dos alunos são moradores de um conjunto habitacional da área de abrangência da escola e de vilas a elas adjacentes. No ano de 2011, os índices de aprovação ficaram em 79,3%, de reprovação em 20,7%, e de abandono dos alunos, em 0%.

Caracterização do Professor 2 e da Escola 2

O Professor 2 tem formação em Licenciatura em Artes Visuais, pela UEPG, e pós-graduação *lato sensu* em Arte-Educação. Atua, há 6 anos, como professor do Quadro Permanente do Magistério – QPM, do Núcleo Regional de Ensino de Ponta Grossa, em uma Escola Pública Estadual de Ponta Grossa/PR. (Escola 2). Atua na disciplina de Arte, há 4 anos, turnos matutino e vespertino, com carga horária semanal de 20 horas (12 horas/aula) nas turmas de 7º, 8º e 9º anos, atuando também como professor de ateliê e como artista plástico.

A Escola 2 surgiu de a necessidade da comunidade local de uma escola que oferecesse Ensino Fundamental 6º a 9º ano, para as crianças que concluíam o 5º ano do Ensino Fundamental na escola municipal existente no bairro.

Iniciou seu funcionamento em 1992, no período noturno, ofertando 01 turma de 6º ano sendo demais implantadas gradativamente, nos anos subsequentes. No início, o objetivo da escola, era atender aos alunos fora da faixa etária escolar, mas desde 1998 que mantém turmas regulares, atualmente nos períodos matutino e vespertino.

Com 1.437,00 m² de área construída num terreno de 4.473,00m², o prédio atual da referida escola constitui-se de 1 pavimento, possuindo 6 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de vídeo, 1 laboratório, 2 banheiros, cozinha, 1 pátio coberto, 1 quadra de esportes e dependências administrativas (secretaria, sala de direção, sala dos professores e banheiros). Não possui estrutura física própria para sala de recursos e apoio, mas os ambientes foram adaptados para seu funcionamento. Todas as salas de aula são equipadas com quadro de giz, quadro de aviso, carteiras escolares, televisão, DVD, caixa de som, câmera de vídeo, cortinas e ventilador.

O quadro funcional da escola apresenta um total de 47 professores com licenciatura plena e carga horária semanal que varia de 2 a 30 horas, assim como 2 pedagogos, 1 auxiliar técnico e administrativo, 4 auxiliares de serviços gerais, 1 diretor auxiliar, 1 diretor, 1 secretário e 1 agente de leitura.

Em 2012 foram matriculados na escola 350 alunos, distribuídos em dois turnos: no período matutino, três turmas de 8º ano e três turmas de 9º ano (167 alunos); no período vespertino, três turmas de 6º ano e três turmas de 7º ano (164 alunos), além de 2 turmas de educação não regular com total de 19 alunos.

A organização curricular prevê um total de 40 semanas de aula, com 25 h/aulas semanais. A matriz curricular é composta por 8 disciplinas: Arte, Ciências, Educação física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Ensino Religioso e Inglês. A disciplina de Arte é contemplada com uma carga horária de 2 horas/aula por semana, ministradas em dias diferentes.

Outrossim, conforme o Projeto Político e Pedagógico (2010), a Escola 2 situa-se num bairro próximo ao entroncamento rododiferroviário da cidade, onde predominam diferentes tipos de comércio, como empresas e indústrias de pequeno e grande porte. Alguns alunos vêm de famílias carentes e desestruturadas.

A maior parte dos alunos reside em casas próprias com suas famílias, que são constituídas, em sua maioria, por pais, tios e avós. Quanto à escolaridade, a maioria dos pais não concluiu o Ensino Fundamental, mas tem consciência da importância do estudo para seus filhos. Essa maioria encontra-se empregada, com renda entre um a três salários mínimos sendo que suas maiores dificuldades estão relacionadas a condições financeiras e a serviços públicos, como saúde, saneamento e segurança. Verificou-se também que mais da metade dos alunos matriculados participam dos programas de governo “Bolsa Família” e “Leite da criança”.

Quanto ao aproveitamento dos alunos, no ano de 2011 o índice de aprovação ficou em 77,7% e o de reprovação em 22%, e a taxa de abandono dos alunos em 0,3%.

3.3 .ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, as informações oriundas, de cada instrumento de coleta de dados (questionário, observação e entrevista) foram organizadas e analisadas. Posteriormente, a

partir das similaridades e avaliando a ampla quantidade de dados que emergiram, verificou-se a necessidade da utilização de diferentes técnicas de organização e análise dos dados, assim como da complementação da fundamentação teórica das análises por meio de uma teoria requerida.

3.3.1 Os questionários

As questões abertas do questionário foram analisadas por meio da Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que possibilita, a partir das diferentes respostas dadas a uma determinada pergunta, identificar diversas expressões-chave e suas ideias centrais correspondentes com as quais, constroem-se distintos discursos sínteses denominados de Discurso do Sujeito Coletivo.

O Discurso do Sujeito Coletivo é uma metodologia de organização de análise de dados desenvolvida por Lefèvre e Lefèvre (2005) que permite, de forma qualitativa, conhecer o pensamento coletivo de um grupo sobre um determinado tema, respeitando e preservando a discursividade. A técnica proposta pelos autores consiste na análise do material coletado nos depoimentos, aqui recolhidos através de respostas a questionários apresentados aos informantes. Suas ideias centrais e as expressões-chave, combinadas revelam os Discursos do Sujeito Coletivo.

Com efeito, com o DSC, os discursos dos depoimentos não se anulam ou se reduzem a uma categoria comum unificadora já que o que se busca é *reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra cabeça, tantos discurso-síntese quantos se julgue necessários para expressar uma dada “figura”, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno.* (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.19, grifo dos autores).

Os autores explicam que as expressões-chave (EHC)

[...] são pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que devem ser sublinhadas, iluminadas, coloridas pelo pesquisador, e que revelam a essência do depoimento ou, mais precisamente, do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento (que em geral, correspondem às questões de pesquisa). (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.17).

Assim, as ideias centrais (IC) revelam e descrevem, de uma maneira sintética e fidedigna o sentido de o que, e sobre o que, cada sujeito expõe em seu discurso. Assim, cada discurso analisado e cada expressão chave dá origem ao DSC.

Nesta investigação da análise dos depoimentos dos professores, emergiram 8 categorias, nas quais estão contidas as subcategorias com suas respectivas ideias centrais. As 8 categorias possibilitaram o surgimento de 100 ideias centrais, as quais estão apresentadas no quadro nº 4, abaixo.

QUADRO 4 – CATEGORIA, SUBCATEGORIAS E IDEIAS CENTRAIS ORIUNDAS DOS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES NOS QUESTIONÁRIOS – 2012

Questão	Categorias	Subcategorias	Ideias centrais	Total
1	Concepção de avaliação da aprendizagem em Arte	Observação do desenvolvimento do aluno	4	15
		Construção do conhecimento pelo aluno	11	
2	Metodologia de avaliação da aprendizagem em Arte	Avaliação como processo integrado ao desenvolvimento da aula	5	14
		Instrumentos de avaliação utilizados pelo professor	9	
3	Avaliação da aprendizagem em Arte conforme proposto no PPP da Escola	SIM, contempla a proposta de avaliação definida na escola	7	10
		SIM, contempla a proposta de avaliação definida na escola mas, com autonomia para fazer ajustes à disciplina	3	
4	Critérios de avaliação da aprendizagem em Arte	Estabelecidos a partir dos conteúdos estudados	6	15
		Estabelecidos a partir do interesse, participação e disciplina dos alunos	9	
5	Conhecimento da proposta de avaliação da aprendizagem em Arte nas DCE/PR e PCN	Tem conhecimento e acato, mas com autonomia	7	7
6	Instrumentos de avaliação considerados adequados para avaliar a aprendizagem em Arte	Trabalhos Práticos - Produções	12	14
		Provas discursivas	2	
7	Dificuldades do professor na avaliação da aprendizagem em Arte dos alunos	Desvalorização da disciplina de Arte como área de conhecimento	4	11
		Turmas numerosas	3	
		Especificidade da avaliação em Arte	4	
8	Relato de experiências de avaliação em Arte.	Experiências significativas	5	14
		Resposta /feedback aluno	3	
		Dificuldades	6	
		Total de ideias centrais		100

Os DSC foram construídos a partir das ideias centrais de cada categoria, os quais serão apresentados na sequência.

Concepção de Avaliação da Aprendizagem em Arte

A primeira questão do questionário, (Para você o que significa avaliação da aprendizagem no ensino de Arte?) possibilitou a elaboração de dois DSC.

O DSC1 foi construído a partir de 4 ideias centrais, oriundas dos depoimentos que consideram a avaliação da aprendizagem em Arte como observação do desenvolvimento do aluno.

DSC1- Discurso da avaliação da aprendizagem como observação do desenvolvimento do aluno.

A avaliação em Arte significa verificação da aprendizagem através de vários sistemas de avaliação. É um momento delicado que exige muita atenção e responsabilidade do professor, uma vez que deve estar atento ao desenvolvimento. É perceber no educando o seu crescimento.

O DSC2 formou-se a partir de 11 ideias centrais oriundas das respostas de professores que consideram a avaliação da aprendizagem em Arte como processo integrado à construção do conhecimento pelo aluno.

DSC2- Discurso da avaliação como processo integrado à construção do conhecimento pelo aluno

Penso que a avaliação da aprendizagem no ensino de Arte não é somente um instrumento para medir o que o aluno aprendeu, e sim um instrumento que incentiva a aprendizagem processual do aluno. O processo é muito importante e vai refletir as facilidades e dificuldades do educando. É quando este (o aluno) demonstra seu conhecimento não apenas na avaliação escrita, que é uma formalidade nas escolas, mas, quando ele traz para a sala de aula sua percepção da arte observada em outros espaços que não a escola, especialmente, que faça isso de forma a converter o conhecimento artístico em algo compreensível, pertinente e relevante na vida do aluno, e não apenas como uma informação quantificável. É quando seus trabalhos artísticos declaram sua criatividade e absorção das técnicas aprendidas se refere ao nível de conhecimento que o aluno desenvolveu por meio das práticas artísticas, e com isso pode-se preparar um trabalho que possa explorar positivamente suas capacidades, não estabelecendo parâmetros comparativos entre um aluno e outro, mas dando-lhe liberdade de estabelecer seus próprios limites. É necessária uma avaliação que revele a apreensão do conteúdo e das técnicas artísticas por parte do aluno. A avaliação não é apenas um método para demonstrar os erros, uma vez que na arte não existe erros, pois cada aluno ou aluna tem uma habilidade específica.

Metodologia de Avaliação da Aprendizagem em Arte

As respostas à segunda questão do questionário, (Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos? Quais instrumentos de avaliação você utiliza?) originou a categoria metodologia de avaliação da aprendizagem em Arte a qual originou o DSC3 e o DSC4.

O DSC3 foi elaborado a partir de 5 ideias centrais nas quais os professores declararam que fazem a avaliação da aprendizagem dos alunos de forma integrada ao desenvolvimento das aulas, ou seja, ao processo ensino e aprendizagem.

DSC3- Discurso da prática de avaliação da aprendizagem em Arte como processo integrado ao desenvolvimento da aula.

A avaliação é diagnóstica e processual. Procuro avaliar, na medida do possível, a capacidade individual e os conceitos que os alunos se apropriaram ou não. Acredito que o trabalho deva ser prazeroso para todos os envolvidos, por isso opto por aulas dinâmicas. Tenho notado que com isso o interesse tem se mostrado satisfatório com participações e mais empenho dos alunos. Enfim, para decidir qual método avaliativo é o mais adequado, é importante atentar para a intencionalidade da proposta, ou seja, buscar coerência entre a forma de ensinar e a forma de mensurar o aprendizado.

O DSC4 contém 9 ideias centrais que se referem aos instrumentos de avaliação utilizados pelo professor de Arte.

DSC4- Discurso sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelo professor

Gosto de trabalhar instrumentos avaliativos que ajudem no processo de desenvolvimento dos alunos, em vez de optar por métodos que focam resultados isolados. Uso como meio de avaliação o processo, por isso, adoto pastas individuais em que eles guardam todas as atividades do semestre, além de facilitar a identificação das habilidades adquiridas e do percurso de criação do aluno, as pastas também propiciam uma definição clara das principais dificuldades encontradas no processo. Para uma sequência de aulas teóricas, a avaliação é feita com provas que exigem respostas dissertativas e objetivas. Trabalhos práticos individuais e em grupo. Produção no caderno, pesquisas, trabalhos feitos em sala, avaliações orais e atividades práticas - produções utilizando técnicas artísticas diversas. Desenhos, resenhas, práticas artísticas em dança, música e teatro, seminários e produção de trabalhos artísticos (desenhos, pinturas, esculturas).

Avaliação da Aprendizagem em Arte, conforme proposta do PPP da Escola

A avaliação da aprendizagem em Arte conforme proposta do PPP da Escola foi a categoria originária da terceira questão do questionário (A avaliação da aprendizagem em Arte nas séries que você atua estão de acordo com a proposta pedagógica e o sistema de avaliação da escola?) a qual originou dois discursos, o DSC5 e o DSC6.

O DSC5 constituiu-se das 7 ideias advindas das respostas dos 7 professores que declararam seguir a proposta de avaliação definida no PPP da escola nas suas práticas pedagógicas.

DSC5- Discurso da proposta de avaliação da aprendizagem em Arte conforme PPP da escola

Sim, é contemplada toda a proposta desde a distribuição de valores até os instrumentos avaliativos buscando sempre explorar o processo de desenvolvimento como um todo. Um dos desafios para o professor de Arte é a avaliação dos alunos. O método que trabalho para avaliar é de acordo com o que regem as Diretrizes, que deve ser contínua, cumulativa e correspondente à prática de ensino. A proposta de avaliação é igual para todas as disciplinas, onde 50 pontos são para a teoria e 50 pontos para a prática, propõem-se avaliações escritas, avaliações orais e trabalhos.

O DSC6 formou-se a partir de 3 ideias centrais que indicam que a avaliação da aprendizagem em Arte é a definida pela escola, mas que o professor tem autonomia para fazer os ajustes à disciplina de Arte.

DSC6- Discurso da proposta de avaliação da aprendizagem em Arte conforme PPP da escola, mas com autonomia

Nas reuniões escolares realizadas no início do ano, os professores de cada disciplina, de forma conjunta, tem autonomia para elaborar as propostas de avaliação. Com muita conversa e explicações adequadas à coordenação, pedi que a minha avaliação tivesse peso diferente, onde fiz um adendo destacando que 30 pontos seriam da teoria e 70 pontos da prática. Enfoco esses conteúdos, mas de maneira livre, admitindo não somente atividades teóricas como seria o rigorosamente proposto.

Critérios de Avaliação da Aprendizagem em Arte

A quarta questão do questionário, (De que forma você estabelece os critérios de avaliação de seus alunos para a verificação da aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Arte?) originou a categoria critérios de avaliação da aprendizagem em Arte, composta pelos DSC7 e DSC8.

O DSC7, caracterizado por 6 ideias centrais, mostra que os critérios de avaliação da aprendizagem são estabelecidos a partir dos conteúdos de conhecimento estudados na disciplina.

DSC7 - Discurso sobre o estabelecimento de critérios de avaliação da aprendizagem da disciplina de Arte a partir dos conteúdos estudados.

Os critérios de avaliação são seguidos dos PCN e DCE/PR. Como o sistema exige uma atribuição de notas de 1 a 10, não se podendo fugir disso, realizo uma avaliação diária, diagnóstica atribuindo notas com pequenos valores, e notas maiores atribuo a trabalhos, provas e apresentações. Ao final do bimestre essas notas são tomadas, resultando, assim, na média bimestral dos alunos. Na prova escrita através dos conteúdos, com questões de múltipla escolha. Nas produções artísticas relacionadas aos conteúdos, e por meio das pesquisas solicitadas e, trabalho de leitura de imagens em grupo. A avaliação ocorre com base em alguns critérios: se o objetivo do trabalho foi alcançado, se os elementos de composição exigidos foram utilizados, se os conhecimentos básicos em relação aos períodos/ movimentos artísticos foram compreendido, se o aluno for capaz de delimitar conceitualmente, ainda que de forma simplificada, determinado conteúdo, julgo que ocorreu a aprendizagem.

O DSC8, é constituído por 9 ideias centrais nas quais os critérios de avaliação da aprendizagem em Arte, foi estabelecido a partir do interesse, participação e disciplina dos alunos.

DSC8 - Discurso sobre o estabelecimento de critérios de avaliação da aprendizagem da disciplina de Arte a partir do interesse, da participação e da disciplina dos alunos.

Depende de cada turma, os critérios vão ao encontro de suas características. O importante como já afirmei é sempre dar ênfase ao processo pelo qual o educando demonstra interesse pelos conteúdos e, portanto maior participação. Destaco para eles que um bom trabalho só é bem feito e com qualidade a partir de concentração e determinação. O maior critério é a disciplina, esforço e interesse na realização das atividades e participação nas atividades práticas. Sendo assim, ficam claros

os resultados positivos ou negativos da maneira como se está ensinando e avaliando.

Resumidamente, avalio a capacidade do aluno de compreender, utilizar e problematizar os tópicos apresentados em sala, respeitando o limite dos alunos que não possuem técnica apurada, timidez para práticas, ou outras dificuldades. A habilidade já adquirida ou não é apenas um suporte.

Conhecimento da Proposta de Avaliação da Aprendizagem nas DCE/PR e nos PCN

A quinta questão, (Você conhece a proposição de avaliação de aprendizagem em Arte proposta na legislação nacional e estadual, ou seja, a proposta de avaliação dos PCN - Arte e DCE/PR?) originou a categoria sobre o conhecimento da proposta de avaliação da aprendizagem nas DCE/PR e nos PCN que formou o DSC9, caracterizado por 7 ideias centrais, que mostram que os professores tem conhecimento e declararam acatar as propostas oficiais de avaliação em sua prática, mas com autonomia.

DSC9 - Discurso sobre o conhecimento da proposta de avaliação da aprendizagem nas DCE/PR e PCN

Sim, conheço. Diagnóstica e processual, falando resumidamente. A escola, em que atuo, segue a proposta das DCE/PR. Acato sugestões de ambos os documentos, mas formulo meu próprio sistema a partir do que me parece pertinente para o espaço de ensino no momento. Faço o possível para trabalhar o que as DCE/PR regem. Acredito que algumas coisas não estão bem formuladas na DCE/PR, mas quem sabe com o tempo se reformule e os professores comecem colaborar mais nos NRE. Acredito que todos os professores de Arte que lecionam utilizam tais documentos para auxiliar em seu planejamento anual.

Instrumentos de avaliação considerados adequados para avaliar a aprendizagem em Arte

A categoria instrumentos de avaliação, considerados adequados para avaliar a aprendizagem em Arte, originou-se da sexta questão do questionário, (Quais instrumentos de avaliação você considera mais adequados para avaliar os alunos no processo ensino-aprendizagem de Arte?) possibilitou a elaboração de dois discursos, DSC10 e DSC11.

O DSC10 foi caracterizado por 12 ideias centrais, oriundas das respostas dos professores, que consideram os trabalhos práticos e as produções, como instrumentos mais adequados para a avaliação da aprendizagem em Arte.

DSC10 - Discurso que considera os trabalhos práticos e produções como melhores instrumentos para avaliação da aprendizagem em Arte

A avaliação sempre vai ser um tema controverso. Para avaliar em Arte deve ter formas diversificadas, pois utilizo a avaliação formativa e qualitativa. Todo instrumento é valido desde que bem aplicado e que alcance seus objetivos.

“O que eu gosto mais”. A prática realizada após contextualização de um período da história da Arte. As respostas dadas em um trabalho de leitura de imagem. Atividades diárias e trabalhos, onde os conhecimentos adquiridos sejam aplicados de alguma forma. Penso que no Fundamental, as produções adquirem proeminência, trocando de lugar com as avaliações subjetivas. Nos trabalhos de produção, ou seja, nos quais se valorize a criatividade e originalidade, o mais importante é quando eles produzem e tem a oportunidade de apresentar na escola em forma de exposições e espetáculos,

O DSC11 formou-se por meio de 2 ideias centrais que colocam as provas discursivas como instrumentos indicados para a avaliação da aprendizagem em Arte.

DSC11 - Discurso que considera a prova discursiva como melhor instrumento para avaliação da aprendizagem em Arte

Confesso que mantenho avaliações em forma de “prova” que ainda é o método mais respeitado entre os estudantes e até mesmo pelos pais. Provas nas quais os alunos possam se expressar de forma única, com perguntas discursivas, cada turma tem características próprias, onde o que funciona com alguns não tem resultados com outros.

Dificuldades do professor na avaliação da aprendizagem em Arte

A sétima questão do questionário, (Quais as dificuldades que você enfrenta no processo avaliativo de seus alunos?) originou a categoria, dificuldades do professor na avaliação da aprendizagem em Arte que contém os discursos DSC12, DSC13 e DSC14.

O DSC12 foi caracterizado por 4 ideias centrais, que mostram a desvalorização da disciplina de Arte como área do conhecimento, considerada uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo professor.

DSC12 - Discurso da dificuldade do professor na avaliação da aprendizagem devido a desvalorização da disciplina de Arte como área do conhecimento.

A maior dificuldade não está na avaliação, e sim na aceitação por parte dos educandos em ter AULA DE ARTE ministrada por professor com formação, pois eles estavam acostumados a simplesmente desenhar na aula de "educação artística". Uma dificuldade ainda forte é de a disciplina ser considerada por anos uma disciplina menor, de caráter lúdico, levando muitos alunos a levar a Arte com menos seriedade. A eventual falta de interesse na disciplina, proveniente de uma incapacidade, histórica no Brasil, de valorizar a disciplina de Arte como forma de conhecimento.

O DSC13 originou-se de 3 ideias centrais sobre a causa da dificuldade de realizar a avaliação da aprendizagem em Arte a quantidade de alunos existentes nas turmas das escolas

DSC13 - Discurso da dificuldade do professor na avaliação da aprendizagem dos alunos devido ao tamanho das turmas.

A quantidade elevada dos alunos em cada turma, a baixa carga horária, a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizado, às vezes é complicado dar atenção ao processo com salas muito cheias. É um trabalho que requer esforço e atenção para tentar atender a todos de acordo com suas necessidades. Tais fatos dificultam a avaliação diagnóstica.

E o DSC14 formado por 4 ideias centrais, mostra a especificidade da disciplina de Arte como uma das dificuldades do professor para realizar a avaliação da aprendizagem.

DSC14 - Discurso da dificuldade do professor, ao avaliar a aprendizagem dos alunos, devido às especificidades da avaliação em Arte.

A dificuldade maior é com relação aos alunos que tem medo de fazer tudo que é proposto como, desenho, teatro, dança e música, ou que não gosta de fazer nada, assim como a falta do hábito de estudo e interpretação do texto. Outra dificuldade é julgar, em alguns trabalhos práticos, se ele foi "mal feito" ou houve falta de técnica do aluno, isto exige maior aproximação do aluno. Não considero mal feito o não acadêmico, mas sim o trabalho que não apresenta nenhum grau de "harmonia" seja na cor, no traço, na apresentação da obra. Mas eu faço uma acrobacia nas aulas e aí vem a parte que não gosto, fazer pressão para ganhar nota.

Experiências do professor em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos

A oitava questão do questionário, (Relate experiências de sua prática de avaliação da aprendizagem em Arte.) originou a categoria que diz respeito às experiências do professor em

relação à avaliação da aprendizagem em Arte a qual é formada por 3 discursos. DSC15, DSC16 e DSC17.

O DSC15 foi construído com 5 ideias centrais as quais referem-se as declarações de experiências significativas dos professores de Arte em avaliação.

DSC15 - Discurso de relato de experiências significativas de avaliação em Arte.

Penso que minha experiência mais significativa foi com uma 5ª série, ano passado, através de conexões contínuas com outras disciplinas. Atividades que vem dando certo é o uso de jogos de perguntas e respostas sobre o conteúdo, produções práticas com aplicação da perspectiva, luz e sombra, proporção, entre outras técnicas. Produções relativas à História da Arte e a experiência com teatro: divisão de equipes e discussão do tema proposto -avaliação dos alunos no trabalho em equipe e capacidade de liderança e de subordinação; produção do texto teatral- avaliação da criatividade e da fluência da escrita; criação de personagens e cenário - avaliação das artes visuais na produção do figurino, maquiagem e cenário; produção e ensaios - avaliação da disciplina e de envolvimento do enredo com as personagens; apresentação - avaliação da desenvoltura, desinibição, e até da coragem de estar à frente de um público por parte dos mais tímidos. Eu me arrisco o tempo todo na sala de aula com tinta, ensaio de peças de teatro, musicalização, etc.

O DSC16 formado por 3 ideias centrais evidencia o *feedback* dos alunos como uma experiência significativa na disciplina de Arte.

DSC16 - Discurso de relato de experiências de *feedback* do aluno na avaliação em Arte.

Considero significativo para os educandos as avaliações das aulas práticas. Normalmente são muito participativos e estudam para o dia do jogo a fim de dar respostas corretas. Eles estão mais animados e até buscam informações novas. Fui capaz de levar os alunos a pensarem no conhecimento artístico como algo válido a ser incorporado a seu repertório de saberes. Ainda muitos alunos acreditam que um trabalho bem feito é um desenho acadêmico, uma apresentação com muitos ornamentos ou coisas do tipo, tanto que muitos dizem “não sei desenhar”. Mas é preciso entender que a avaliação é feita em cima dos critérios anteriormente abordados e não em cima de um traço mais figurativo e técnico.

As dificuldades de alguns professores na avaliação da aprendizagem são reveladas no DSC17, elaborado a partir de 6 ideias centrais.

DSC17 - Discurso de relato de dificuldades na avaliação em Arte.

As práticas bem planejadas dificilmente darão erradas, o problema para que elas aconteçam com a qualidade que queremos está na falta de sala adequada para Arte. Nos três anos em que trabalhei com Ensino Fundamental, defrontei-me com a dificuldade em traçar objetivos que fossem relevantes diante do que era exigido pela instituição face às necessidades dos alunos. Com isso percebe-se quando temos que retomar ou fazer ligações entre assunto.

O que revelam os DSC construídos a partir das respostas dos professores de Arte

O questionário, de característica diagnóstica, possibilitou por meio da riqueza dos depoimentos, expressar nos DSC, dados reveladores para a pesquisa. Para Lefèvre e Lefèvre (2010) estes discursos dão luz à teoria das representações sociais, incorporadas e vividas individualmente por estes sujeitos, aqui representados pelos professores de Arte do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais, egressos da Licenciatura em Artes Visuais da UEPG.

As 8 categorias oriundas dos depoimentos desvelam alguns aspectos sobre a avaliação em Arte, comentados a seguir.

- Uma concepção de avaliação de aprendizagem mais formativa, pois uma vez que evidencia que a avaliação deva ser um processo integrado ao desenvolvimento da aula, a observação do desenvolvimento do aluno e voltado para a construção do conhecimento pelo aluno. Os discursos enfatizam que o processo ensino-aprendizagem é muito importante, já que pode revelar a apreensão do conteúdo e das técnicas artísticas pelo aluno.

A avaliação formativa é a base de todo o processo educativo e, como afirma Boughton (2005), aliada a uma avaliação diagnóstica inicial, auxilia ao professor identificar o conhecimento prévio do aluno, colaborando para um melhor planejamento de suas práticas pedagógicas.

- Embora, tenha sido declarado nos discursos, que no PPP das escolas exista ou esteja definida a proposta avaliativa, cabe ao professor colocá-la em prática e para tanto, ele precisa ter clareza de que a avaliação numa perspectiva formativa exige um planejamento adequado que atenda as proposições curriculares oficiais e ao mesmo tempo, esteja relacionada a uma efetiva aprendizagem, ao interesse e à participação dos estudantes.

- A definição de critérios de avaliação e a escolha de instrumentos adequados para avaliar a aprendizagem em Arte são apontadas, pelos professores respondentes do questionário, como partes importantes no processo avaliativo. Os professores declararam que utilizam instrumentos avaliativos que auxiliem no processo de desenvolvimento do aluno com adoção de pastas individuais, provas dissertativas e objetivas, trabalhos escritos individuais ou em grupo, pesquisas, produções e práticas artísticas, entre outros. Mas, consideram os trabalhos práticos e produções como instrumentos mais adequados para se avaliar a aprendizagem em Arte, apesar de alguns considerarem a prova escrita como o instrumento mais respeitado entre os alunos e pais.

Quanto aos critérios de avaliação, os professores responderam que estes estão estabelecidos a partir dos conteúdos estudados, do interesse do aluno na disciplina, e em relação a participação e disciplina dos alunos. Martins, Picosque e Guerra (1998) alegam que os critérios de avaliação estão ligados às diferentes teorias, às concepções e práticas pedagógicas de cada professor, assim, vemos que nos discursos dos professores, os critérios avaliativos adotados relacionam-se não só com os objetivos e conteúdos da disciplina, mas também com questões mais subjetivas de características comportamentais, como: participação em aula, disciplina, esforço e interesse na realização das atividades.

[...] A avaliação ocorre com base em alguns critérios: se o objetivo do trabalho foi alcançado, se os elementos de composição exigidos foram utilizados, se os conhecimentos básicos em relação aos períodos/movimentos artísticos foram compreendido, se o aluno for capaz de delimitar conceitualmente, ainda que de forma simplificada, determinado conteúdo, julgo que ocorreu a aprendizagem. (DSC7).

Depende de cada turma, os critérios vão de encontro com suas características. O importante como já afirmei é sempre dar ênfase ao processo pelo qual o educando demonstra interesse pelos conteúdos e, portanto maior participação. Destaco para eles que um bom trabalho só é bem feito e com qualidade a partir de concentração e determinação. O maior critério é a disciplina, esforço e interesse na realização das atividades e participação nas atividades práticas. (DSC8).

Para Arslan e Iavelberg (2009) os critérios para uma efetiva avaliação devem ser bem definidos, tornando a avaliação em Arte mais objetiva, e quanto aos instrumentos avaliativos, devem ser apropriados aos conteúdos, ao contexto e à faixa etária dos alunos. Assegura Hadji (1994), que os instrumentos avaliativos devem servir para evidenciar ao professor os aspectos positivos e os negativos da aprendizagem.

- Quanto às dificuldades na avaliação, os professores evidenciam; a desvalorização da disciplina como área do conhecimento, a quantidade elevada de alunos em sala de aula, a baixa carga horária da disciplina, a necessidade de uma sala de aula própria para o ensino de Arte, e também a dificuldade em relação a definição de objetivos e de critérios avaliativos relacionados aos trabalhos artísticos.

A maior dificuldade não está na avaliação, e sim na aceitação por parte dos educandos em ter AULA DE ARTE ministrada por professor com formação, pois eles estavam acostumados a simplesmente desenhar na aula de "educação artística". Uma dificuldade ainda forte é de a disciplina ser considerada por anos uma disciplina menor, de caráter lúdico, levando muitos alunos a levar a Arte com menos seriedade. A eventual falta de interesse na disciplina, proveniente de uma incapacidade, histórica no Brasil, de valorizar a disciplina de Arte como forma de conhecimento. (DSC12).

Como expõe Barbosa (2002a), no Brasil, configurou-se o preconceito em relação à Arte e do seu ensino desde a chegada da Missão Francesa, com a substituição da arte brasileira por uma arte neoclássica europeia, afastando a arte do povo. Nessa época a arte era considerada um dom divino ou vocação de apenas alguns privilegiados, ou ainda, servia como passatempo, ou uma atividade supérflua da elite. Além disso, foi caracterizada como acessório de modernização industrial, um fazer técnico que servia a outros setores e, contudo, sem reconhecer o valor da arte em si mesma.

Apesar de ser considerada como área do conhecimento pelos PCN (1998) ainda hoje, evidenciam as declarações dos professores que esta visão ainda é muito forte nas escolas. Além disso, o ensino de Arte traz também dificuldades em relação a sua especificidade e à sua complexidade, quando envolve as produções. Como julgar os trabalhos práticos de produção estética e expressiva com tanta diversidade cultural envolvida? Que critérios devemos estabelecer?

Outra dificuldade é julgar, em alguns trabalhos práticos, se ele foi "mal feito" ou houve falta de técnica do aluno, isto exige maior aproximação do aluno. Não considero mal feito o não acadêmico, mas sim o trabalho que não apresenta nenhum grau de "harmonia" seja na cor, no traço, na apresentação da obra. Mas eu faço uma acrobacia nas aulas e aí vem a parte que não gosto, fazer pressão para ganhar nota.(DSC14).

- Em relação aos relatos de experiências dos professores no ensino de Arte, ficaram evidenciadas algumas experiências significativas tais como: o *feedback* dos alunos: uso de jogos nas produções práticas; trabalho em equipe; ensaios, apresentações, criação e confecção de cenário, figurino, maquiagem.

3.3.2 As observações e as entrevistas

Os dados coletados nas observações, realizadas nas escolas e nas entrevistas, foram registrados, e em seguida, organizados em categorias. As questões da entrevista foram transcritas e após várias leituras, as ideias foram agrupadas, considerando-se as ideias centrais dos depoimentos. As nove categorias que emergiram das observações e das entrevistas foram: a) o estudo da avaliação da aprendizagem na formação inicial do professor de Arte; b) a percepção dos gestores da escola sobre a disciplina de Arte; c) os PCN e as DCE/PR como norteadores do ensino de Arte; d) objetivos, critérios e sistema de avaliação das escolas; e) avaliação integrada ao processo ensino aprendizagem, *feedback* e recuperação; f) instrumentos de avaliação em Arte; g) relação professor-aluno; h) autoavaliação do professor e do aluno; i) disciplina dos alunos *versus* avaliação da aprendizagem.

O estudo da avaliação da aprendizagem na formação inicial do professor de Arte

O professor 1 e o Professor 2 declaram que na sua formação inicial, receberam um ótimo preparo em relação à avaliação da aprendizagem em Arte, assim como de conteúdos específicos do conhecimento em Arte, tanto para trabalhar no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. No entanto, também declararam nas entrevistas que sua formação inicial no curso de Licenciatura não é condizente com a realidade vivida nas escolas estaduais do Paraná.

O professor 1 afirma que já no segundo ano do curso de graduação, devido a falta de professores formados atuando nas escolas, ele e seus colegas já faziam parte do quadro permanente de professores do Estado, como professores da disciplina de Arte. Segundo o professor, essa experiência docente concomitante com a realização do curso de graduação possibilitou muitas discussões com os docentes formadores sobre o distanciamento entre a formação inicial posta na Licenciatura e a atuação docente. Os depoimentos confirmam:

Lá é tudo bonitinho e certinho. A faculdade não nos prepara para enfrentarmos a situação posta na realidade. A realidade deles não é a mesma. Eles não passam a realidade que a escola vive. Talvez também porque nunca deram aula. (Professor 1).

O que a gente aprendeu lá, não condiz com a realidade da escola. A realidade é bem outra em relação a tudo que a gente aprendeu. Num dia desses, eu encontrei a professora (nome da professora) numa apresentação de coral e ela falou: ah, isso que eu queria que vocês fizessem lá na escola, montar um coro na escola. Eu falei pra ela: você precisa ir lá ver a realidade porque não é fácil ter que trabalhar notas, avaliações, trabalhos que são solicitados na escola. Tem semana do negro, festa junina, que sempre tem que estar ajudando nestas coisas e ainda montar uma coisa destas. Só se a escola inteira estivesse engajada neste trabalho. Mas a realidade é bem outra do que tudo que a gente aprendeu. (Professor 2).

É possível observar, nos depoimentos dos professores, que os conteúdos de conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem integraram o currículo da licenciatura. No entanto, seus depoimentos deixam transparecer que o estudo não foi suficiente para lhes dar segurança para atuarem na escola, nos momentos em que se depararam com situações reais de avaliação e nem para saberem quais encaminhamentos metodológicos poderiam utilizar. Isso traz à tona uma discussão já histórica na licenciatura, o distanciamento entre a escola e a universidade.

Hernández (2005) expõe a necessidade de se redefinir a formação do professor de Arte na construção de uma identidade própria do futuro docente, estabelecendo-se por meio das relações com os outros e com seu entorno, sendo que a construção de sua subjetividade deve ocorrer, não apenas, conhecendo-se as estratégias para a docência, mas também, por meio de vivências, de convivências e de colaboração de diferentes situações criadas num grupo. O autor finaliza, destacando a importância da formação de profissionais críticos, por meio de um projeto formativo e emancipatório para a docência.

Tardif (2012) sugere que, nos programas de formação de professores, articulem-se de uma maneira mais efetiva, a formação cultural, a científica e a prática, levando os formadores universitários a especificarem as contribuições de sua própria disciplina em função da prática profissional dos professores, proporcionando assim, um espaço maior para a formação prática no meio escolar, com estágios de maior duração, com maior frequência e com repetições aos ambientes de prática.

O estágio curricular, sendo um espaço dentro da formação inicial, deve permitir uma aproximação do aluno com a realidade do ambiente escolar em que vai atuar. Oliveira (2005) afirma que o estágio é um espaço de descoberta, de investigação, de pesquisa e de

transformação da realidade por parte do aluno estagiário. É, pois, a fase propícia para o aluno levar sua proposta de prática educativa, de conhecer e de compreender a escola, o sistema de ensino e as políticas educacionais, de estudar mudanças, de denunciar falhas e carências da educação.

Na tentativa de superação do distanciamento, entre escola e universidade, entre teoria e prática cabe ressaltar atualmente a existência do programa PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência⁶⁷, que concede bolsas para alunos dos cursos de licenciaturas e demais profissionais envolvidos neste programa de estágio, como: coordenadores e supervisores nas redes e os responsáveis pelo projeto de estágio. O PIBID possibilita a inserção dos licenciandos na realidade escolar, a fim de diminuir as carências existentes no processo ensino-aprendizagem. Implantado desde 2010, o programa vem sendo desenvolvido no contexto brasileiro justamente com o objetivo de valorização do magistério e da melhoria da qualidade da formação de professores. O licenciando, inserido na realidade escolar, desde as séries iniciais da graduação, pode experimentar práticas pedagógicas sobre diferentes formas de avaliação da aprendizagem em Arte desenvolvidas pelos professores.

A percepção dos gestores da escola sobre a disciplina de Arte

O Professor 1 e o Professor 2 declararam que, apesar de sua formação em Artes Visuais, a escola insiste em que o professor de Artes Visuais trabalhe as quatro áreas da Arte: a Música, o Teatro, a Dança e as Artes Visuais. Outro aspecto que evidenciaram é a cultura da escola quanto às atividades relacionadas a festas, a organização e a ensaios que geralmente são entendidas como tarefa exclusiva do professor de Arte, mostrando um desconhecimento tanto do currículo da disciplina quanto da importância da Arte na formação humana. No depoimento do professor fica evidente essa percepção da escola

As escolas infelizmente não conseguem entender. Então eu trabalho as outras linguagens, mas tento colocar elas junto com as artes visuais. Só que a escola insiste, a gente mostra a resolução, a escola não consegue ver assim, que eu tenho que trabalhar apenas a minha parte, na qual sou formada. Eu sou o único professor de Arte aqui na escola, então eu acho que se torna mais difícil ainda, porque quando tem pelo menos dois, os dois abraçam a causa e conseguem mudar algo. (Professor1).

⁶⁷ PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência , criado pelo Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010)

Na Escola 1, observou-se que apesar dos gestores declararem que o Professor 1 esta mudando a imagem do professor e da disciplina de Arte na escola, ainda percebe-se que a visão de alguns professores e da própria coordenação ainda remete à ideia do professor como o organizador de eventos, quando o elogia pelos eventos organizados na escola.

Na Escola 2, o professor declara

Eu me sinto ainda..., meio deixada de lado. No primeiro ano que eu cheguei aqui e perguntei como queria que eu trabalhasse, ela falou (a pedagoga) que era pra eu dividir aquele conteúdo que tem nas diretrizes em blocos por bimestre, primeiro bimestre Música, depois Visuais, Dança e Teatro. Mas eu vi que é mais legal se você trabalhar interagindo uma coisa com a outra. A Arte ainda é vista até pela direção, pelas pedagogas, que não reprova, a visão delas é essa ainda. Eu vejo que toda a escola, até os alunos não tem essa noção que a arte pode até mudar a cabeça do aluno, pode mudar a escola. Até no começo era solicitado que eu fizesse alguns trabalhos temáticos, de Natal, de..., daí eu disse que não, eu tinha meu conteúdo pra trabalhar, mas a visão que eles têm ainda é que Arte é..., não é muito valorizada. (Professor 2).

Observou-se também, nas escolas, certo desdém por parte de alguns professores em relação à disciplina e ao professor de Arte com alguns comentários tais como: “Ah, eu queria é ser professor de Arte...”, “Nossa! Mas este aluno não vai bem em Arte? Imagine! É só desenhar!” Apesar da disciplina de Arte ser considerada pela LDB nº 9.394/96 obrigatória na educação básica, de “forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, parágrafo 2º).

O reconhecimento da importância da Arte, na formação e no desenvolvimento de crianças e jovens está definido nos PCN (1998) e nas DCE/PR (2006, 2008), que a consideram como uma área de conhecimento, como as demais disciplinas. Embora esse reconhecimento legal na educação brasileira esteja definido desde 1996, há ainda gestores, professores e alunos que tem uma visão distorcida do conceito de Arte proposto para o Ensino Fundamental. É muito comum na comunidade escolar, que a disciplina de Arte e as aulas a ela atribuídas, sejam consideradas como tempo/espço escolar disponível para ensaios e festas, além de confecção de presentes para datas comemorativas.

Isso se deve a fatos históricos de desvalorização e simplificação do ensino de Arte nas escolas. (FUSARI, FERRAZ, 2001; SCHLICHTA, TAVARES, TROJAN, 2002; OSINSKI, 2002; BARBOSA, 2003; SUBTIL, 2011).

Concorda-se com o proposto nas DCE/PR (2008) que a Arte não pode ser reduzida como um adendo a outras áreas de conhecimento no currículo, ou dito de outra forma, como

apenas um meio de comunicação, terapia ou livre expressão. Enfim, a Arte e seu ensino devem ser compreendidos como disciplina, campo de conhecimento, com suas especificidades e conteúdos, que são importantes para o desenvolvimento do sujeito inserido na sociedade. Portanto, a disciplina de Arte não pode mais ser considerada como uma atividade coadjuvante no currículo escolar ou apenas como um meio para disciplinar. (SUBTIL; SEBBEN; ROSSO, 2012).

Os PCN e as DCE/PR como norteadores do ensino de Arte

Quanto ao conhecimento e utilização dos PCN e das DCE/PR no planejamento do ensino de Arte nas escolas, os professores entrevistados declararam que tem conhecimento de que tais documentos oficiais trazem as diretrizes para o ensino de Arte na Educação Básica. Afirmaram que para a elaboração do PPP da escola estes foram utilizados e, por consequência, fundamentam o trabalho pedagógico do professor de Arte na escola. O depoimento do Professor 2 revela a percepção quanto a utilização desses documentos .

Declara o Professor 2

Nós não temos um livro didático para ter direção, sequência de conteúdos. Se você escolher trabalhar com as diretrizes é um caminho pra você seguir. É perfeita? Não é. Vimos que muitas coisas precisam mudar, mas já que elas estão aí acho que ela é um caminho para seguir. [...] Se todos os professores seguissem, não precisaria ser a risca, não seria repetitivo para os alunos e eles teriam uma visão geral da Arte. (Professor 2).

É relevante o depoimento do professor quando este aponta que a partir das diretrizes, o professor define o seu planejamento na disciplina. O currículo proposto para o ensino de Arte apresenta um encaminhamento metodológico que privilegia o conhecimento em Arte, a fruição e a prática artística contemplando três momentos da organização pedagógica: teorizar; sentir e perceber; e o trabalho artístico. O fundamento para o trabalho pedagógico proposto nas DCE/PR (2008) está assentado na concepção de currículo numa abordagem histórico-crítica tendo como pressupostos a interdisciplinaridade e a contextualização para desenvolvimento dos conteúdos curriculares e consequentemente para avaliação.

Objetivos, critérios e sistema de avaliação das escolas

Os professores entrevistados declararam que, o sistema de avaliação das escolas segue a proposta de avaliação das DCE/PR (2008), na qual a concepção de avaliação da aprendizagem em Arte configura-se como diagnóstica e processual, ou seja, a concepção de avaliação da aprendizagem é formativa. Nessa perspectiva, sugere-se, no planejamento das aulas, considerar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a avaliação-ensino-aprendizagem são processos integrados. A avaliação é integrada e processual, visto que necessita ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, incluindo diferentes formas de avaliação e de autoavaliação dos alunos.

O Professor 1 declarou na entrevista que trabalha conforme a proposta de avaliação do PPP(2006) da escola, no qual define que a avaliação precisa ser contínua, sistemática, cumulativa e de acordo com os objetivos relacionados aos conteúdos previstos.

O objetivo da aula de Arte é a própria habilidade do aluno dentro da Arte, da produção artística em si, na questão de fazer. Eu trabalho muito com eles, o desenho. Para mim acho que o valor maior é ele descobrir se ele acrescentou alguma coisa em relação à produção apesar de eu trabalhar o conteúdo teórico, as provas, isso para mim é só um detalhe dentro da aula. (Professor 1).

Nas duas escolas, a média final é obtida pela média aritmética simples das notas dos quatro bimestres. Os critérios de avaliação são estabelecidos nas duas escolas de forma diferenciada.

Na Escola 1, estabeleceu-se que a média final é calculada a partir de notas atribuídas para prova e trabalhos desenvolvidos na disciplina. Na entrevista, o Professor 1 declarou que foram estabelecidos os seguintes critérios avaliativos: 5,0 pontos para prova e 5,0 pontos para trabalhos, a quantidade de provas e de trabalhos pode ser definida pelo professor da disciplina. Ainda conforme o PPP, os resultados das avaliações são divulgados e registrados em forma de nota (0 a 10 pontos). Ao final de cada bimestre, os resultados das avaliações dos alunos são discutidos no Conselho de Classe e posteriormente registrados em boletins específicos.

Para ser aprovado na disciplina, o aluno deverá, ao final do 4º bimestre, ter obtido média igual ou superior a 6,0 e frequência igual ou superior a 75% nas aulas. Os alunos que tiverem notas inferiores a 6,0 terão direito a recuperação.

O aluno será reprovado no ano se ao final do 4º bimestre tiver média inferior a 3,0 ou frequência inferior a 75%.

A declaração do professor evidencia que a reprovação na série depende de uma análise dos professores no conselho de classe e que a reprovação em Arte geralmente se constitui como uma das disciplinas que o aluno reprovou em parceria com outra.

É nessa direção que aponta a declaração do Professor 1

Um aluno já reprovou em Arte, mas na verdade não reprovou simplesmente em Arte porque nenhuma disciplina tem autonomia de reprovar sozinha, o aluno. Ela simplesmente pesa se o aluno reprovar em outra disciplina, só vai ajudar de repente aquele mau aluno a reprovar. (Professor 1).

O sistema de avaliação, segundo o Professor 1, corrobora para que os alunos fiquem muitos preocupados com as notas, pois, em qualquer atividade eles perguntam se vai valer nota, e se disser que não vale, ou vale apenas um ponto, muitos deles não fazem as atividades propostas.

Isto nos remete às concepções de avaliação numa perspectiva tradicional, classificatória e comparativa, assumindo uma função disciplinadora de autocontrole e autoregulação, na qual o resultado das avaliações é considerado o ponto fundamental do processo avaliativo (BRANDALISE, 2010). Essa concepção ficou evidenciada nos momentos de observação da pesquisadora na escola, quando se deparou na Escola 1, no quadro de avisos uma lista parabenizando os 10 alunos que tiveram médias mais altas nas turmas de 6 e 7º ano. Nesta lista, consta o nome do aluno, da série e da turma em que estuda. As notas variam de 8,8 a 9,8. Como afirma Mizukami (1986), na escola tradicional, as notas obtidas eram divulgadas e correspondiam, diante da sociedade, a níveis de aquisição do patrimônio cultural.

Na Escola 2, conforme relato do professor, os critérios de avaliação são estabelecidos na semana pedagógica.

Temos a semana pedagógica antes de começar as aulas, e entramos em acordo com os outros professores de como serão as avaliações. São passados para nós os valores e cada professor tem liberdade de trabalhar encima daquilo, mais ou menos provas escritas. Temos passado para os alunos estes critérios de avaliação. Eles estão conscientes disso. Em Arte eu tenho liberdade de fazer os trabalhos. E, em vez de fazer prova oral, eu faço uma apresentação valendo como prova oral. Eles estão cientes como vai ser a avaliação, eles tem as atividades diárias. Tudo é passado pra eles. (Professor 2).

Segundo o Professor 2 para o ano letivo de 2012 foram estabelecidos os seguintes critérios de avaliação: realização de uma avaliação oral valendo 1,0 ponto, duas avaliações escritas uma valendo 3,0 pontos e outra 2,0 pontos; observação de atividades diárias 3,0 pontos e 1,0 ponto para disciplina. Conforme seu relato, o professor tem liberdade de diversificar e escolher os instrumentos que considera mais adequado para a avaliação.

Verificou-se na Escola 2, que há uma grande preocupação, de gestores e de professores, de diferentes disciplinas, em relação a avaliação dos alunos. Nota-se um empenho em recuperar notas por meio de recuperação e das atividades diárias.

Outro aspecto revelado nas entrevistas, diz respeito aos critérios avaliativos elencados pelos professores, O Professor 1, considera como critério de avaliação a disciplina, ou seja, o comportamento do estudante nas suas aulas. Além disso, o mesmo professor declarou ter muita dificuldade em atribuir critérios para a avaliação da aprendizagem em Arte.

O maior critério é concentração e comportamento, dentro do que se pede no momento a escola com relação à disciplina. Fica difícil, é complicado dar critérios para Arte, para avaliação. É uma grande dificuldade, então meu maior critério é não ter comparação no desenho, ele fazer a atividade dentro do que é coerente. Se hoje nós vamos trabalhar cores primárias, o objetivo é trabalhar as cores primárias, é este que você vai ter que utilizar, e foi trabalhado isso. Então, eu não dou nota pelo desenho. O critério é maior com relação ao conteúdo, o que nós vamos ter trabalhado, o tema do trabalho, e a produção que deve seguir os critérios do tema trabalhado no momento. (Professor1).

Nesse sentido, o Professor 2 declarou

Eu tenho bastante dificuldade porque o sistema de avaliação da escola é muito numérico, não é uma avaliação subjetiva. [...] Eu não rotulo os alunos por nota, Ah este aluno é 9,8. Eu digo que este é um aluno que pode passar de ano tranquilo. Os critérios dependem do tipo de trabalho. Um trabalho prático de apresentação eu sempre avalio a desenvoltura, empenho na preparação e apresentação do trabalho. [...] No trabalho escrito dou uma nota melhor pra aquele que se empenhou em ler, ver se estava legal. (Professor 2).

Contudo, o Professor 2 considera que a avaliação para a disciplina de Arte necessita ser diferenciada

O ideal seria que não fosse com notas. [...] Uma avaliação onde o aluno fosse considerado um excelente aluno, ou um excelente aluno com

difficuldade de aprendizado. Que tivesse estes critérios assim, mas que não precisasse colocar notas para eles. (Professor 2).

Percebeu-se nas observações das duas escolas, que os conteúdos da disciplina de Arte foram praticamente os mesmos, mas, a maneira como foi direcionada a aula, mostrou que na Escola 1 o objetivo do professor é manter a disciplina e a atenção dos alunos. Na escola 2, há uma preocupação em fazer a relação entre o contexto sócio-cultural do aluno e o ensino de Arte.

Durante e após as atividades, os critérios de avaliação que o Professor 1 apresentava para os alunos, pode-se citar: a presença; a disciplina; a participação em aula; o entrosamento e relacionamento no grupo de trabalho; a conversa; o comportamento; a concentração; a organização e o silêncio. Para as produções de desenho, o Professor 1 declara que não seria o ideal comparar os trabalhos porque, cada aluno tem suas habilidades próprias. E quando questionado pelos alunos sobre os critérios para avaliação das atividades em aula, respondeu:

*Não tiro nota do desenho, mas do comportamento de vocês. Critério: atenção!
Valeu o comportamento e a participação na aula. Valeu sinal de +.
(Professor1)*

Já, o Professor 2 declarou e foi observado que, informa aos alunos sobre os critérios e valores das avaliações dos conteúdos ensinados na sua disciplina. O professor relata que os alunos cobram muito este tipo de informação em relação à avaliação da disciplina. Afirma o professor que seus critérios dependem do tipo de trabalho.

*Um trabalho prático de apresentação sempre avalio a desenvoltura, empenho na preparação e apresentação do trabalho, é uma das coisas que eu mais avalio. No trabalho escrito também, [...] eu tento especificar tudo para eles, como vai ser avaliado, o que tem que ter no trabalho. Se um trabalho vale 3 pontos, como vai valer, o que vale 1 ponto, mais 1, mais1. Se eu não fizer isso, eles falam: “Ah, professora, mas a senhora não falou que era para fazer assim.” Então tem que especificar tudo e deixar bem claro como é que vai ser avaliado o trabalho.
Têm pesos diferentes para diferentes alunos. De alguns alunos cobro mais, pois sei que podem. Outros têm mais dificuldades. (Professor 2).*

Enfim, pode-se verificar que os critérios de avaliação que o Professor 1 utiliza, estão direcionados para o comportamento, a disciplina do aluno. E que o Professor 2 define os

critérios de avaliação a partir dos conteúdos desenvolvidos na disciplina. As declarações do Professor 1, confirmadas pela pesquisadora nos momentos de observação, revelaram que há alguns equívocos em relação aos conceitos de critérios de avaliação de aprendizagem. Pesquisas realizadas sobre avaliação da aprendizagem em Arte, Santos (2004), Tinoco (2010) e Kreisch (2011), também concluíram que há fragilidades por parte dos docentes quanto aos conhecimentos e procedimentos relacionados a avaliação da aprendizagem.

Boughton (2005) compartilha dessa mesma ideia e enfatiza que além da dificuldade de entendimento sobre os conceitos e termos referentes à avaliação, observa-se também às dificuldades de estabelecer e utilizar critérios específicos para a avaliação dos conteúdos de Arte. Nessa mesma direção Arslan e Iavelberg (2009) afirmam que a avaliação em Arte para se tornar mais objetiva necessita da adoção de critérios bem definidos, os quais precisam ser compartilhados com os alunos.

Afinal, a avaliação da aprendizagem, pressupõe que o professor faça o planejamento dos conteúdos para a sua disciplina a partir dos objetivos de aprendizagem que se espera que o aluno alcance. Os critérios de avaliação sempre estão atrelados aos objetivos traçados no planejamento docente para que o aluno possa construir o conhecimento. Pode-se afirmar também, que a escolha dos conteúdos e critérios avaliativos, assim como as metodologias, práticas e avaliação de cada professor de Arte, estão vinculadas à concepção do professor do que é arte.

Avaliação integrada ao processo ensino aprendizagem, *feedback* e recuperação

Nas duas escolas pesquisadas, observou-se que todas as atividades realizadas pelos alunos, tanto na escola como em casa, eram avaliadas pelos professores.

Na Escola 2, essas atividades tem um peso específico nos critérios de avaliação da escola. As atividades diárias, avaliadas pelo professor, totalizam 4,0 pontos, destes, 1,0 ponto equivalente à disciplina do aluno. O aluno que atingir menos de 3,0 pontos, tem a possibilidade de recuperar esta nota, refazendo as atividades. A recuperação das atividades é feita em um dia especial chamado, Dia D. Este dia, é marcado geralmente numa quarta-feira, final do bimestre escolar, no qual, cada professor responsável por uma turma, tem a incumbência de passar para os alunos, as atividades das disciplinas, que cada aluno deve recuperar. Essas atividades são entregues, para a professora responsável, pela pedagoga da

escola. Os alunos que não ficarem para a recuperação participam de atividades recreativas organizadas por outros professores.

O Professor 2, declarou que considera as atividades diárias significativas para a aprendizagem, mas diz que, não aprova este tipo de recuperação. Para seus alunos, as atividades, são recuperadas durante o bimestre. Diz ele, ainda, que, não deixa a responsabilidade para outros professores.

Acredito que as atividades diárias sejam as mais significativas, pois vejo o empenho, o progresso e as habilidades dos alunos. (Professor 2).

Do mesmo modo, observou-se que nas duas escolas, a recuperação bimestral é feita por meio de uma prova com o mesmo conteúdo da prova bimestral, mas, organizada de forma diferente e com o objetivo de melhorar a nota do aluno, observado conforme diálogo entre aluno e professor da Escola 1.

Quem quiser aumentar a nota pode fazer recuperação?(Aluno Escola 1)

Quem quiser fazer recuperação mesmo tendo 4,0 pode fazer. O conteúdo é o mesmo da prova, mas a prova é diferente. Depois eu aviso a data da recuperação que será na última semana do mês. (Professor1).

Na Escola 2, durante a recuperação, conforme as dificuldades do aluno, o professor lembrava sobre as atividades feitas em sala de aula. Enquanto isso, os outros colegas assistiam a um vídeo sobre arte.

Quanto a realização de *feedback*, foi possível constatar que embora o Professor 1 tenha declarado em sua entrevista que faz *feedback* com os alunos, durante as observações das aulas, constatou-se que em poucos momentos é feito um *feedback* efetivo pelo docente.

Alguns exemplos podem ser citados: a) em uma atividade para ser realizada em casa, em que os alunos deveriam responder em sala de aula e em voz alta, as três questões sobre o tema, Indústria Cultura, o Professor 1, ouvia as respostas, mas não fazia nenhum comentário. Só anotava o nome do aluno e dava nota no caderno; b) o professor passou um questionário no quadro de giz com a intenção de revisar os conteúdos estudados antes da realização da prova e fez a afirmativa, “*Dúvidas, perguntar em voz alta, pois a dúvida de um, pode ser a de outros.*”, em seguida passava pelas carteiras para esclarecer dúvidas dos estudantes. c) na

devolução das provas para os alunos, foi observado uma situação de *feedback* um tanto equivocada, porque a prova proposta aos alunos tinha sido de consulta livre nos textos estudados e nos registros do aluno no caderno. No momento das discussões das questões, o professor exigia que a resposta dada pelo aluno fosse idêntica aos textos de consulta.

Essa era a resposta correta. O que você fez, era continuação da resposta. Prova de consulta, maior critério é a atenção. Fazer cópia fiel do que está no caderno. Quando não é de consulta, tem que estudar ou decorar e você responde com suas palavras. Eu falei várias vezes, façam com atenção. Prova de consulta é atenção. Achar a resposta e fazer igual. Quando a prova não é de consulta eu aceito a resposta com as suas palavras e interpretações. Quando é de consulta, requer atenção porque está com a resposta ali, é só copiar. Se a resposta não está completa é porque o caderno não está completo. (Professor 1)

O registro, desse momento de observação, evidencia o conceito distorcido de *feedback*. Nessa situação vivenciada, ficou evidente que o instrumento avaliativo escolhido, os critérios de avaliação adotados e o *feedback* realizado, não condizem com uma avaliação formativa, mas revela uma concepção de educação tradicional na qual o professor tem o papel de transmissor do conhecimento e ao aluno, cabe a devolutiva desses conhecimentos nos momentos de avaliação de forma exatamente igual aquilo que lhe foi repassado.

No depoimento do Professor 2, sobre *feedback* observa-se que ele realiza o *feedback* de forma mais efetiva. Isso foi confirmado nos momentos de observação das aulas, pois o professor fazia comentários, apontava erros, mostrava acertos e sugeria formas para superação das dificuldades na aprendizagem. O *feedback* (LOPES; SILVA, 2010) é eficaz a medida que tenha a função de ensino, ou seja, quando o aluno recebe uma informação sobre um assunto ou tarefa que está executando, que esclareça dúvidas, e colabore para formação de conceitos que possibilitem uma aprendizagem efetiva. O *feedback* precisa sempre ser feito de forma positiva, mas pode ser feito de maneiras diferentes: por escrito nas provas ou portfólios, oralmente, ou por meio de conversas individuais ou em grupo.

Instrumentos de avaliação em Arte

Os instrumentos e técnicas de avaliação, como o próprio nome diz, são instrumentos para se verificar a aprendizagem do aluno em relação aos objetivos definidos para o conteúdo

abordado. Há diversos instrumentos de avaliação que podem ser utilizados na disciplina de Arte. Embora, alguns sejam mais adequados do que outros.

Nas escolas pesquisadas observou-se, e foi declarado pelos professores, que os instrumentos para a avaliação em Arte utilizados pelos professores variam entre: produções e apresentações artísticas, trabalhos práticos e teóricos, atividades realizadas em aula e em casa, trabalhos em grupo e individual, cadernos, e provas.

Nas declarações dos professores tomou-se conhecimento que o portfólio considerado por vários autores e educadores de Arte, Hernández (2000), Liblik e Diaz (2006), Boughton (2005), Arslan e Iavelberg (2009), como um dos instrumentos mais importantes do processo avaliativo no ensino de Arte não é utilizado pelos professores das escolas pesquisadas. Os professores apontaram como dificuldades para sua utilização a falta de espaço e armários na escola e falta de responsabilidade dos alunos em adquirir e preservar o material escolhido, no caso, cadernos e pastas. No entanto nos momentos de observação e da entrevista, foi possível perceber certo desconhecimento sobre o conceito de portfólio como instrumento de avaliação bem como seus objetivos, finalidades e organização. Nos depoimentos abaixo ficam evidentes essas fragilidades conceituais.

O portfólio eu fazia com as pastas, onde, o aluno tinha que fazer os desenhos e, eu ia anexando nas pastas. Ia avaliando o processo que é contínuo. (Professor 1)

Eu parei de trabalhar com a pasta porque os alunos tem dificuldades em ter pasta, até caderno eles não tem. Mas eu acho que a Arte deveria ser trabalhada por portfólio. (Professor 1)

Eu não uso portfólio porque o aluno não tem esta responsabilidade. Eu teria que ter um espaço pra guardar este material aqui na escola porque eles levam pra casa e esquecem ou perdem. [...] eles não tem nem empenho nem responsabilidade de trazer material. Até o caderno eles perdem.

Vejo o portfólio mais na área de visuais, com trabalho tudo junto uso caderno de desenho mesmo. O caderno eu avalio passando pelas carteiras e vejo se estão fazendo. Então não tem necessidade de avaliar novamente. (Professor2)

Questionados sobre a utilização de outro instrumento avaliativo para as atividades específicas de Arte, a exposições de trabalhos artísticos, os dois professores responderam que, não fazem mais exposições porque alguns alunos são muito críticos e riem do trabalho dos outros. Há muita comparação entre trabalhos e os alunos mais tímidos se sentem depreciados. Segundo Arslan e Iavelberg (2009), a exposição de trabalhos é mais um momento de

aprendizagem que deve ser incentivado pelos docentes, porém necessita ser conduzida de maneira a evitar julgamentos estéticos de feio ou bonito. O encaminhamento metodológico das professoras ao desvelar suas dificuldades para lidar com a postura dos alunos pode ser superado desde que trabalhem estas questões. A formação de um aluno crítico precisa ser desenvolvida nesses momentos, na escola. A exposição de trabalhos permite ao aluno um exercício para conhecer, valorizar e respeitar a diversidade cultural, artística e estética sua e a dos outros (PCN, 1998).

A prova escrita é outro instrumento utilizado pelos dois professores para avaliar os conteúdos estudados durante o bimestre. Nas observações das aulas das duas escolas, foi observado que os professores fazem uma revisão do conteúdo da prova, na qual eles propõem que os alunos respondam a um questionário em sala de aula, o qual também vale nota para os alunos. Esta revisão é feita por meio de questões relativas ao conteúdo do bimestre, na forma de questionário, que os alunos devem responder em aula. Este questionário também é avaliado.

O Professor 1 declarou que, além de outros instrumentos, ele e a maioria dos professores da sua escola utilizam a prova de consulta para avaliar a aprendizagem dos alunos. Segundo o professor, as respostas devem ser cópias fiéis dos textos estudados, os quais a professora solicita que estejam colados no caderno de Arte. Ele (o professor) só considera a resposta certa se for cópia do texto, pois o critério de avaliação da prova é “A atenção em copiar certo”.

Na observação de uma prova aplicada, o Professor 1 leu a prova e explicou as questões, e reforçou para os alunos que deve ser respondido conforme o texto do caderno.

Há pouco tempo eu não fazia prova de consulta. [...] Eu fazia as provas e eles tinham que estudar, trabalhava o conteúdo. Daí eu comecei a ver assim, puxa, como na escola todas fazem prova de consulta e eu exijo tanto deles. É claro que eu queria valorizar a questão da disciplina de Arte, já que tem que ter conteúdo teórico. Eu pensei, o que será certo em relação a isso? O que será que ele estará provando para mim? Só porque ele de repente decorou pra fazer prova e não vai saber mais? No segundo ano eu fiz prova de consulta mas falei para eles; olha, eu vou fazer prova de consulta com vocês, mas consulta a gente da uma oportunidade, vai ter que ter o critério da atenção. Vai transferir algo de lá para cá [...] vai ter que ter a atenção de copiar tudo certinho. Ter a concentração na hora em que está fazendo.

Depreende-se do depoimento do Professor 1, que embora ele seja contrário a este tipo de prova, acabou aderindo a utilização desse instrumento de avaliação porque o corpo

docente da escola assim o faz. Esse *habitus* incorporado de se adotar um instrumento avaliativo que faz parte da cultura da escola, mesmo reconhecendo a fragilidade do instrumento, pode ser explicado pelos conceitos de Bourdieu (1998) de que os agentes possuidores de um *habitus*, dentro de um campo, produzem nesse campo suas práticas, seus produtos e, conseqüentemente, seus julgamentos referentes a essas práticas e a esses produtos. Nesse sentido, Subtil, Sebben e Rosso (2012), em suas análises sobre o conceito de *habitus*, explicam que esta situação se origina devido a forte relação de dependência entre os sujeitos e o campo em que estão inseridos.

O Professor 2 também utiliza como instrumento a prova escrita, porém sem consulta. Geralmente a prova tem diferentes tipos de questões abertas e fechadas contemplando os conteúdos estudados num determinado período.

A prova, para ser efetiva como instrumento avaliativo, precisa ser organizada de maneira a colher da melhor forma possível, informações sobre a aprendizagem, o conhecimento e as habilidades do aluno. De acordo com Arslan e Iavelberg (2009) a prova é um momento de reflexão do processo ensino aprendizagem e sua organização exige técnicas específicas para elaboração de questões articuladas aos objetivos de aprendizagem propostos e, portanto, aquilo que se espera que o aluno tenha aprendido. Sabe-se que conforme as DEC/PR, o encaminhamento metodológico para o ensino de Arte se reflete em três eixos: o teorizar; sentir e perceber; e o fazer artístico. Para cada um desses eixos pode-se escolher instrumentos que melhor os identifique. Como exemplo, os portfólios podem se organizados em diferentes formatos e conter textos, desenhos, fotografias, recortes, entre outros registros com reflexões registradas pelo aluno e/ou pelo professor e sempre relacionados e direcionados para um objetivo de aprendizagem.

Dessa forma, o professor deve escolher o instrumento que mais subsídios apresentará sobre, os conhecimentos e habilidades do aluno avaliado porque nenhum instrumento é completo. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Relação professor-aluno

Um dos fatores que auxiliam na aprendizagem é a relação professor- aluno. Afirma Pereira (1996 apud Gomes 2012, p. 20) que uma relação de qualidade e afetividade entre professor e aluno, auxilia na aprendizagem e pode gerar sentimentos positivos dos alunos sobre si mesmos, e sobre os outros.

Na Escola 1 pode-se observar que a relação professor-aluno se caracteriza como vertical (MIZUKAMI, 1986), pois o professor detém o poder de decisão, e de transmissão de conhecimento com pouca interação com os alunos. Há um controle rigoroso da disciplina, o que faz com que os alunos não tenham a possibilidade de se expressarem com espontaneidade. O clima das aulas em geral é de hostilidade. Verificou-se ainda uma grande apatia e falta de interesse dos alunos em relação à disciplina. De fato, as relações interpessoais entre professor/aluno e aluno/aluno são muito tensas, e nos momentos de observação das aulas, foi possível perceber que a comunicação entre eles é com bastante agressividade e desconfiança. Geralmente os questionamentos dos alunos durante as aulas são sobre as avaliações, seus valores e critérios, estabelecendo assim uma forte relação de poder entre professor e aluno.

Nas observações realizadas na Escola 2, constatou-se que o relacionamento professor-aluno é mais amistoso, mais afetivo, revelando certa cumplicidade entre eles. Apesar de a turma ser agitada e barulhenta, quando o professor faz uma solicitação durante as aulas, os alunos buscam atender. Essa interação professor-aluno gera um maior interesse dos alunos no estudo dos conteúdos da disciplina. A postura docente revela uma concepção de educação mais emancipatória na qual o diálogo entre o professor e o aluno é priorizado, é essencial.

Luckesi (2011) na mesma perspectiva afirma que nessa relação o professor, no papel de líder do processo de ensino e aprendizagem, não tem todas as respostas e soluções para as novas experiências de aprendizagem do aluno, mas deve ser o mediador, que amorosamente acolhe, e guia o educando na construção da sua identidade e da sua aprendizagem.

Autoavaliação do professor e do aluno

A autoavaliação do professor é um momento de reflexão e autocritica sobre a sua prática pedagógica. É o momento de se perceber o trabalho do professor e do aluno. (BUENO, 2009). Os dois professores entrevistados, declararam que fazem autoavaliação quando corrigem as provas.

Na hora da correção da prova , quando muitos erram, é um momento em que penso no que falhei. Depois da aula, eu penso, eu gostaria de ter tido esta aula? (Professor 2).

Em relação à autoavaliação dos alunos, o Professor 2 revelou que faz autoavaliação com os alunos, geralmente em atividades práticas. Ele declarou que

Em algumas atividades eu faço autoavaliação. Eu faço questionário para eles se autoavaliarem como eles acham que foram na apresentação deles. Sempre é um trabalho prático que eu faço a autoavaliação para ver como se saem.

Lopes e Silva (2012) alegam que a autoavaliação possibilita ao aluno avaliar criticamente o seu progresso, suas dificuldades, sua participação e os resultados da sua aprendizagem. Além disso, Ferreira e Boff (2009) afirmam que a autoavaliação é um instrumento integrante do processo de avaliação formativa e permite reconhecer o crescimento da aprendizagem, rever os objetivos de aprendizagem, se estes foram alcançados e corrigi-los se necessário.

Quando faz uma autoavaliação com os alunos, o professor deve ter clareza dos objetivos que quer alcançar com este instrumento. A autoavaliação deve ser realizada sob uma boa orientação do professor, por meio de discussões, trazendo à lembrança as atividades realizadas em aula e seu processo de desenvolvimento. Na autoavaliação, tanto o professor como o aluno devem repensar suas ações, comprometimentos, o que fez de melhor ou não, o que poderia melhorar e em que situação poderia ter se dedicado mais. Para isso, é necessário um envolvimento de todos os alunos e também do professor em estar aberto à críticas e a avaliação dos alunos. (BUENO, 2009).

Disciplina dos alunos versus avaliação da aprendizagem

Durante as observações na Escola 1, a preocupação dos professores da escola, de uma maneira geral, é em relação à indisciplina dos alunos. O clima é tenso tanto nas salas de aula, nos corredores e até nas conversas na sala dos professores. Chama a atenção que nessa escola os alunos considerados mais indisciplinados estão agrupados em turmas ofertadas no período vespertino. A direção da escola dividiu as turmas e os alunos mais indisciplinados estão segregados nessas turmas.

Observou-se também, que o Professor 1, constantemente chama a atenção dos alunos quanto ao comportamento em sala de aula. Quando eles começam a conversar mais alto o

professor alerta (ameaça) que vai tirar nota de quem estiver conversando. Observou-se também, um controle rígido para que os alunos fiquem sentados em suas carteiras individuais.

Além disso, um “livro de ocorrência” com o nome de cada aluno, fica na sala de aula para que o professor anote qualquer situação de indisciplina ocorrida. Nas reuniões de pais este livro é mostrado aos pais. Na Escola 1 a avaliação dos alunos é utilizada como controle, como punição, porque a todo instante o professor ameaça tirar nota se os alunos não se comportarem. Além disso, a equipe pedagógica constantemente atende os estudantes nas suas salas para dar-lhes advertências a pedido dos professores. Portanto, a avaliação da aprendizagem nessa situação é utilizada como instrumento disciplinador do educando e não como processo formativo (LUCKESI, 2011). Verifica-se uma supervalorização de atitudes como o comportamento, numa concepção de avaliação punitiva, subjetiva, de julgamento e juízo de valor. (LIBLIK: DIAS, 2006).

Na Escola 2 as observações efetivadas mostraram que os alunos são ativos, alegres e barulhentos, porém participam das aulas e atendem as solicitações do professor, possibilitando uma aprendizagem mais prazerosa dos conteúdos de Arte. Demonstram maior interesse nas aulas, são questionadores e conseguem expor suas opiniões. Não há controle de comportamento de alunos com ameaças relacionadas às avaliações, ou às notas bimestrais. Verificou-se por parte do professor uma concepção pedagógica de postura crítica, em busca de transformação e de incentivo aos alunos a se tornarem sujeitos críticos e participativos, reconhecendo sua própria cultura e seu papel como sujeito ativo na sociedade. (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

Percebeu-se que com o Professor 2 a avaliação faz parte do processo diário, formativo, numa perspectiva dialético crítica da avaliação, que se revela no comportamento e desenvolvimento dos alunos como sujeitos ativos, críticos e autônomos. (BRANDALISE, 2010).

Nessas diferentes concepções de ensino e avaliação da aprendizagem, reveladas, concorda-se com Brandalise (2010) quando afirma que as diferentes e complexas situações reais de contradições de ensino e avaliação da aprendizagem trazem profundas implicações no campo educacional, pode-se dizer, nas escolas, nas salas de aula, nos professores e nos alunos.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi conhecer e analisar as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem em Arte dos egressos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG. Não se pretendeu aqui julgar, nem tão pouco condenar as ações dos professores investigados, pois sabemos que uma avaliação efetiva precisa estar inserida no processo ensino aprendizagem.

O diálogo estabelecido com os autores na construção do referencial teórico-metodológico, os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa - questionários, observações e entrevistas -, possibilitaram adentrar nas concepções de avaliação da aprendizagem em Arte dos professores pesquisados desvelando os conhecimentos, as dificuldades, as angústias e os anseios em relação à desvalorização da disciplina de Arte, às práticas pedagógicas e a avaliação da aprendizagem realizada no cotidiano da escola.

Como pesquisadora, as angústias também se fizeram presentes durante as observações e as entrevistas realizadas, momentos em que foram evidenciadas algumas práticas docentes consideradas já superadas e inadequadas por muitos estudiosos da área de avaliação educacional, mas existentes ainda hoje nas escolas e em sala de aula.

Tentar compreender as concepções de avaliação que sustentam as práticas avaliativas dos professores de Arte, e ao mesmo tempo gerar reflexões, discussões, problematizações e redirecionamentos para a melhoria qualitativa da aprendizagem dos estudantes foi o anseio desta investigação.

A fundamentação teórica da pesquisa objetivou apresentar os pressupostos filosóficos e epistemológicos da avaliação educacional, assim como evidenciar a importância da Arte na história cultural e social da humanidade, suas finalidades, suas funções e os valores a ela atribuídos desde os tempos mais remotos da civilização. Uma discussão em torno das concepções pedagógicas do ensino de Arte e da avaliação da aprendizagem em Arte tratou de conceitos evidenciando as especificidades de um processo avaliativo, do seu planejamento aos resultados.

As análises efetuadas a partir dos dados coletados possibilitam elencar alguns achados da pesquisa, os quais não tem um caráter conclusivo, mas podem apontar direções para novas investigações e estudos. São eles:

- No currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais realizado pelos professores pesquisados estão inseridos os conteúdos relativos à avaliação da aprendizagem e as especificidades para a realização da avaliação de Artes Visuais.

- Os egressos apontam que os estudos realizados sobre avaliação da aprendizagem na Licenciatura foram significativos, mas ao mesmo tempo apontam que há um distanciamento entre a teoria estudada e a realidade da escola. Deixam transparecer que sentem muitas dificuldades em sua atuação docente na transposição desses saberes adquiridos. No entanto, na análise dos depoimentos, por um lado, fica evidente a necessidade de que no interior da escola ocorram processos de formação continuada, numa perspectiva reflexiva, para que o professor conheça os pressupostos avaliativos do PPP e, ao mesmo tempo, tente efetivá-los nas suas práticas pedagógicas. É preciso que a proposta pedagógica da escola seja vivificada no espaço escolar e que a perspectiva avaliativa seja constantemente discutida e estudada. Por outro lado, os espaços de formação de professores de Artes Visuais precisam estar articulados com a realidade da escola básica.

- Os professores de Artes Visuais declararam ter conhecimento e clareza de que a avaliação da aprendizagem na disciplina de Arte realizada numa perspectiva formativa é a mais adequada. Reforçam essa concepção quando consideram que a avaliação não é um momento pontual, mas sim processual, que deve acontecer durante o desenvolvimento das aulas, e sem se estabelecer parâmetros comparativos entre os alunos.

- A visão que se tem da disciplina de Arte como uma atividade considerada coadjuvante no currículo escolar está muito arraigada nas escolas e seus sujeitos. Ela não é ainda entendida como um campo de conhecimento, da mesma forma que as demais disciplinas do currículo e, isso gera uma cultura no interior da escola, tanto no corpo docente como no discente, de que ela não é importante, não reprova ou que estão a serviço de realização de atividades folclóricas, lúdicas ou estritamente práticas para promover a escola, como se fosse um adereço ao currículo. Constatou-se também que os gestores tem se apropriado indevidamente do conceito de polivalência do ensino de Arte. O professor de Arte (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) conforme proposto nas DCE (2008) deve atuar em sua área de formação, mas mantendo relação entre saberes e conteúdos de outras disciplinas e não assumindo disciplinas que não sejam de sua formação.

- Os documentos curriculares oficiais são norteadores da avaliação da aprendizagem em Arte, conforme declarado tanto nos questionários como nas entrevistas, e nas observações em sala de aula. Foi constatado que os professores conhecem as DCE/PR para o ensino de Arte na Educação Básica, e que o currículo das escolas está estruturado

conforme as orientações dele emanadas. Ficou evidente que os PPP das escolas contemplam os pressupostos teórico-metodológicos para a avaliação da aprendizagem em Arte e que eles procuram segui-los com a possibilidade de ajustes ao seu contexto escolar.

- O planejamento da avaliação na disciplina de Arte é considerado flexível, porque o professor tem uma autonomia relativa para realizar a avaliação da aprendizagem a partir de critérios estabelecidos pela escola e, também, por ele enquanto docente da disciplina.

- Na observação em uma das escolas foi desvelado que embora o professor reconheça a importância da avaliação formativa e expresse elementos conceituais dessa perspectiva teórica, na sua atuação docente, ele demonstrou muitas dificuldades para desenvolvê-la, sendo fortemente influenciado pela cultura predominante na escola de uma perspectiva avaliativa classificatória, excludente e disciplinadora.

- O sistema de avaliação estadual em relação à nota e frequência mínima é o mesmo nas escolas estaduais do município, no entanto, cada escola define os seus critérios de avaliação nas disciplinas, de forma coletiva, e cada professor nos seus planos de curso estabelece os objetivos, critérios instrumentos para avaliação da aprendizagem do aluno.

- O *feedback* ao aluno, as atividades de recuperação bimestral, a autoavaliação do aluno e do professor, foram aspectos desvelados nos dados da pesquisa, embora tenha sido observada uma divergência nas maneiras de realizar o *feedback* pelos professores das duas escolas, conforme a concepção de educação e avaliação, que norteavam o trabalho docente e da escola.

- A maioria dos professores consideram os trabalhos práticos e as produções como os melhores instrumentos para serem utilizados na área de Arte, mas nas observações nas escolas, o instrumento mais utilizado é ainda a prova escrita, com variações de uma escola para outra, quanto aos demais instrumentos. Chamou atenção na pesquisa que os professores não utilizam o portfólio nas avaliações que realizam, uma vez que ele é um dos instrumentos mais indicados para a avaliação em Arte.

- As dificuldades apontadas pelos professores em relação à disciplina de Arte foram: a desvalorização da disciplina como área de conhecimento pelos alunos, a quantidade elevada de alunos nas turmas, a baixa carga horária da disciplina no currículo escolar, a falta de sala específica para as aulas da disciplina, as especificidades da avaliação em Arte, a definição de objetivos e critérios avaliativos relacionados aos conteúdos específicos, a indisciplina dos alunos nas aulas, e a relação professor-aluno.

- As experiências relatadas como significativas relacionadas à avaliação da aprendizagem em Arte remete às atividades específicas da área de conhecimento, às

produções artísticas, nas diferentes linguagens de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Outro aspecto que eles consideraram positivo foi a opinião dos alunos nas aulas práticas.

- A relação professor-aluno se mostrou como um dos fatores que auxiliam na aprendizagem quando exercida com qualidade e afetividade gerando um clima mais amistoso em sala de aula além de maior interesse dos alunos no estudo dos conteúdos da disciplina.
- A observação da concepção de avaliação de aprendizagem presente nas práticas pedagógicas dos professores das escolas pesquisadas revelou a existência de duas posturas avaliativas. Na escola 1 as características observadas na avaliação da aprendizagem dos alunos revelou que ela é praticada como mecanismo de controle, de comparação e referida a uma medida, ou seja, é uma concepção de avaliação tradicional, racionalista e autoritária. O professor de Arte utiliza a avaliação de aprendizagem como mecanismo disciplinador e de poder, ou seja, o foco da avaliação não é o conhecimento construído pelo aluno, mas muito mais o disciplinamento de seu comportamento. Na escola 2 a avaliação da aprendizagem assenta-se na perspectiva formativa como proposto no PPP da escola e o professor de Arte a realiza considerando a avaliação, de fato, integrada às atividades de ensino e aprendizagem. Essas observações evidenciaram que a cultura da escola e a clareza dos pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos do PPP, precisam ser norteadores do trabalho coletivo na escola.

Por outro lado, enquanto pesquisadora e docente, graduada em Artes Visuais pude constatar que a formação inicial realmente distancia-se da realidade da escola. As dificuldades enfrentadas pelos professores de Arte, numa profissão desvalorizada, com carga horária semanal de 32 horas/aula, divididas em 16 turmas (2 aulas semanais de 50 minutos em cada turma) que apresentam, em média, 32 alunos matriculados em cada turma, somando um total de aproximadamente 500 alunos, tendo que dar conta de um extenso conteúdo, além das atividades extras. Em relação à avaliação da aprendizagem em Arte, por mais que o professor tenha consciência que a perspectiva formativa seja a mais adequada, na prática isso não se consegue estabelecer. Como um professor com tantos alunos, consegue fazer um diagnóstico de cada aluno, conhecer suas competências e dificuldades e acompanhar sem desenvolvimento? Como pode corrigir 500 provas num final de bimestre, ou recolher e avaliar trabalhos diários, portfólios, e outros instrumentos já citados?

O professor acaba sendo sucumbido pela cultura da escola que podemos notar ser mais forte que a própria formação do professor. Diante disso nos questionamos se podemos mudar esta realidade? Como? Isolados temos força para isso? Não estamos nos desvalorizando aceitando passivamente as imposições da “realidade” que acreditamos não

pode ser mudada? Onde está o espírito de mudança, contestador e revolucionário, o poder de inovação e criatividade do professor de Arte? Será que nossa formação inicial, que dizemos estar fora da realidade, não é um passo para mudá-la? Será que avaliar em Arte é suficiente para dar a disciplina a devida valorização que almejamos? São muitos os questionamentos urgentes e inquietantes que devem ser estudados e discutidos. As dúvidas desses professores também são minhas, suas dificuldades também são minhas, seus desejos e anseios também são meus.

Enfim, a pesquisa revelou duas diferentes e complexas concepções de avaliação da aprendizagem, situação um tanto contraditória para professores de Arte com a mesma formação inicial. As concepções da avaliação da aprendizagem dos professores pesquisados circulam entre uma concepção mais formativa, contínua e processual, integrada ao desenvolvimento da aula e ao conhecimento do aluno, numa perspectiva dialético crítica da avaliação e outra concepção de enfoque mais tradicional e quantitativo, voltada principalmente aos resultados e produtos da aprendizagem, geralmente aliada ao controle da disciplina dos alunos por meio da avaliação.

Nas concepções de avaliação da aprendizagem desveladas, observou-se que a avaliação praticada geralmente é híbrida, ora formativa, ora somativa, tendo sempre presente situações de contradições de ensino e avaliação da aprendizagem que trazem profundas implicações no campo educacional, e principalmente na formação e aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, os objetivos, instrumentos e critérios avaliativos utilizados nas práticas avaliativas, quando definidos, estão em consonância com a concepção de avaliação adotada pelos professores de Arte.

A avaliação da aprendizagem em Arte Visual por certo é uma tarefa complexa. Exige constante reflexão por parte dos docentes para compreensão do seu sentido mais amplo que é contribuir para a melhoria da aprendizagem e para a formação do aluno, ou seja, para a formação de um aluno crítico, questionador e humanizado, ciente de seu papel na sociedade.

Cabe aos professores formadores, pesquisadores e docentes procurar melhorar a qualidade da avaliação da aprendizagem, seja por meio de uma formação inicial e continuada dos professores numa perspectiva emancipatória e integralizadora do processo de ensinar e aprender, seja pelo desenvolvimento de estudos e pesquisas que busquem alternativas para superação dos impasses e fragilidades dos processos avaliativos inerentes a toda ação docente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 5. ed. ver. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALAMBERT, Francisco. **A Semana de 22: a aventura modernista no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2004. (Coleção História em Aberto).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia**. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2005.

_____. **Filosofando: introdução à filosofia**. 4. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2009.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

ARTE pop. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Artes Visuais. São Paulo: Itaú Cultural, 2001. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/enciclopedias/artesvisuais?id=367>> Acesso em: 20 jan. 2013.

ARTES aplicadas. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Artes Visuais. São Paulo: Itaú Cultural, 2001. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/enciclopedias/artesvisuais?id=908>> Acesso em: 20 jan. 2013.

ARTE rupestre. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Artes Visuais. São Paulo: Itaú Cultural, 2001. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/enciclopedias/artesvisuais?id=5354>> Acesso em: 20 jan. 2013.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002a.

_____. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&** n. 0, out. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/artigos.htm>>. Acesso em: fev. 2013.

_____. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In:_____ (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p.98-112.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, F. P. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. Curso de especialização para o quadro do magistério. Ensino fundamental II e Médio. São Paulo: NEAD, UNESP, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigitalunesp>>. Acesso em: jan. 2013.

BARROCO brasileiro. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Artes Visuais. São Paulo: Itaú Cultural, 2001. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/enciclopedias/artesvisuais?id=63>> Acesso em: 20 jan. 2013.

BEAUX-arts. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Artes Visuais. São Paulo: Itaú Cultural, 2001. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/enciclopedias/artesvisuais?id=6177>> Acesso em: 20 jan. 2013.

BERG, Evelyn. Apresentação. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. XI-XIV.

BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. p. 375-387.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Fernando Tomaz (trad. português de Portugal). 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Autoavaliação de escolas**: alinhavando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

BRASIL. Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 ago.1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: ago. 2012

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em ago. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**.

Brasília, 24 jun. 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm> Acesso em: abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Choque e Formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, A.M; CUNHA, F.P. (Orgs.) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 27-42.

BUENO, Luciana Estevam Barone. Avaliação da aprendizagem em Artes Visuais. In: ZAGONEL, Bernadete (Org.). **Metodologia do ensino de artes**. Curitiba: Ibepe, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DESPREBITERES, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: SENAC, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, v.25, n.88, p.703-725, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>> Acesso em: dez. 2012.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova**. São Paulo: Ática, 1986.

EISNER, Ernest. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, A.M. (Org.). **Arte-educação: leitura no subdolo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ESCORÇO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Artes Visuais. São Paulo: Itaú Cultural, 2001. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/enciclopedias/artesvisuais?id=45>> Acesso em: 20 jan. 2013.

ESTÉTICA. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 5. ed. ver. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 367-374.

FARTHING, Stephen. **Tudo sobre arte: os movimentos e as obras mais importantes de todos os tempos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FERNANDEZ, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto Editora, 2005.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Cristina Ortiga; BOFF, Carmem Eloah. Autoavaliação: um caminho responsável nesse andar formativo. In: PILLOTTO, Silvia S. D.; ALVES, Maria Palmira C. (Orgs.). **Avaliação em educação: questões, tendências e modelos**. Joinville: Editora Univille, 2009. p. 87-100

FERREIRA Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002, p. 257-272. Disponível em: <<http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo.org/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edart.org&nextAction=lnk&lang=p&indexSearch=&exprSearch=ESTADO%20DA%20ARTE>> Acesso em 10 nov. 2012.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da arte na cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p.126-141.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

GOLDSTEIN, I. Hierarquias da cultura. **Revista Cult**, ed. 128. São Paulo: Bregantini, 2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/website/dossie.asp?edtCode=62086FC5-CC50-4461-A8FC-09B94427C868&nwsCode=A0E1AED7-E77A-4577-80CA-E3CC92BBE01F>> Acesso em: 20 jun. 2011.

GOMES, Andreia Filipa da Cunha. **Percepção da interação professor-aluno como factor motivacional**. 2012. Dissertação de (mestrado em Psicologia)-Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Filosofia, Braga, Portugal, 2012. Disponível em: <<http://www.repositório.ucp.pt>> Acesso em: jul. 2013

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. **Avaliação da aprendizagem em Arte: desvelando realidades**. 2010, 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>> Acesso em 10 ago. 2012.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo; et al. A Avaliação da Aprendizagem em Arte: veredas visitadas. In: ANPED SUL: FORMAÇÃO, ÉTICA E POLÍTICA: QUAL PESQUISA, QUAL

EDUCAÇÃO? 8., 2010, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: ANPED, 2010. p. 1-15. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Didatica/Trabalho/08_44_07_A_AV_ALIACAO_DA_APRENDIZAGEM_EM_ARTE_VEREDAS_VISITADAS.PDF> Acesso em: ago. 2012.

HADJI, Charles. **A avaliação: regras do jogo – das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.

_____. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A Formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005. p. 21-42.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte e na pintura em particular**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KREISCH, Cristiane. **Avaliação formativa no ensino de Arte: estudo sobre as propostas e práticas de professores em escolas públicas de Blumenau**. 2011, 466f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>> Acesso em: 10 ago. 2012.

LANGER, Susanne K. **Ensaaios filosóficos**. São Paulo: Cultrix, 1971.

LARA, Rosângela de Souza Bittencourt. **Avaliação do ensino e aprendizagem da arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação**. 2009, 127f. . Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>> Acesso em: ago. 2012.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

_____. **Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo: a Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. Goiânia, 2005. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/martim/profes_form/teoria_debatecontempo.pdf>. Acesso em: jun. 2012.

LIBLIK, Ana Maria Petraitis; DIAZ, Marília. **A avaliação em artes visuais no ensino fundamental**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006. Disponível em: <http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_2/caderno_artes_final.pdf> Acesso em: fev. 2012.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **O professor faz a diferença**. Lisboa: Lidel, 2010.

_____. **50 técnicas de avaliação formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.

LOWENFELD, Victor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. 5. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS - A PESQUISA QUALITATIVA EM DEBATE, 2, 2004, Bauru, S.P. **Anais eletrônicos...** Bauru: SE&PQ/USC, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2013

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MOCELIN, Daniel G. **Pierre Bourdieu: a prática social entre o campo e o habitus**. Fato Sociológico weblog, Porto Alegre, 24 mai. 2010. Disponível em: <<http://fatosociologico.blogspot.com.br/2010/05/pierre-bourdieu-pratica-social-entre-o.html>>. Acesso em: dez. 2012.

NEOCLASSICISMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Artes Visuais. São Paulo: Itaú Cultural, 2001. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/enciclopedias/artesvisuais?id=361>> Acesso em: 20 jan. 2013.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A formação do professor e o ensino das artes visuais: o estágio curricular como campo do conhecimento. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A Formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p.57-72.

OSBORNE, Harold. **Estética e teoria da arte**. São Paulo: Cultrix, 1968.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. **Diretrizes curriculares da rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná: arte e artes**. Curitiba: SEED, 2006.

_____. **Diretrizes curriculares da rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná: arte**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1> Acesso em: jan. 2012.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas de estética**. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua visibilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de Arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

PERSPECTIVA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Artes Visuais. São Paulo: Itaú Cultural, 2001. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/enciclopedias/artesvisuais?id=3636> Acesso em: 20 jan. 2013.

PESVNER, N. **Academias de arte: passado e presente**. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; MOGNOL, Letícia T. Coneglian. Questões sobre avaliação em artes visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS: DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS, 16., 2007, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ANPAP, 2007.p.1166-1172. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/117.pdf>. Acesso em: ago.2012.

PINACOTECA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Artes Visuais. São Paulo: Itaú Cultural, 2001. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/enciclopedias/artesvisuais?id=6179> Acesso em: 20 jan. 2013.

POSITIVISMO. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 5. ed. ver. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.776-777.

RODRIGUEZ, Pedro. As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos. In: _____; ESTRELA, A. (Orgs.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa, Portugal: Edições Colibri, 1995. p. 93-120

ROMANOWSKI Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez.2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116275004>> Acesso em: nov.2012.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

SANTOS, Suzana Maria Ortiz dos. Teorizações dos docentes sobre a avaliação em artes plásticas. **Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 981-994, out./dez. 2004. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/av_arte.pdf>. Acesso em: ago. 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Projeto 20 anos. Cd ROM. **Revista Histedbr**, Campinas: Unicamp. 2006. p. 01-38. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html> Acesso em: out. de 2012.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHLICHTA, Consuelo Alcione B. D.; TAVARES, Isis Moura; TROJAN, Rose Meri. **Conteúdo, metodologia e avaliação do ensino de Artes**: curso de Pedagogia: séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de Educação a Distância. Curitiba: UFPR/NEAD, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre o ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.41, p.241-254, mar. 2011. ISSN:

1676-2584. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18_41.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2012.

SUBTIL, Maria José Dozza; SEBBEN, Egon Eduardo; ROSSO, Ademir José. Representações sociais sobre arte e ensino de arte. **Revista Contrapontos**, Itajaí: Univali, vol.12, n.3, p.350-361, set./dez. 2012. ISSN: 1984-7114. Disponível em:
<<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/issue/view/208>> Acesso em: 20 jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TINOCO, Eliane de Fátima Vieira. **Avaliação em artes: saberes e práticas educativas de professores no ensino fundamental**. 2010, 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010. Disponível em:
<<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>> Acesso em: ago. 2012.

TOURINHO, Irene. Retomando um tema delicado: avaliação e ensino de arte. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: ENTRE TERRITÓRIOS, 19., 2010, Cachoeira. **Anais eletrônicos...** Cachoeira: ANPAP, 2010. p. 2094-2106. Disponível em:
<http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/irene_maria_fernandez_silva_tourinho.pdf>. Acesso em: ago. 2012.

APÊNDICE A – Currículo Básico para a Escola Pública Do Estado Do Paraná – 1990

CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE ARTE DO CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ – 8º ANO e 9º ANO – 1990

CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ		
Conteúdos Educação Artística - Plástica - 7ª série (8º ano)		
Leitura das qualidades plásticas dos objetos e da realidade.	Saber estético	Trabalho artístico
1. Análise do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade. Qualidades Plásticas da Forma e do Espaço em relação a: Posição: 1º plano, 2º plano, 3º plano... Proporção: relação das partes com o todo, escalas. Movimento: tensão, peso. Pontos de Vista: um ponto de vista, vários pontos de vista. 2. Análise da Arte na Sociedade Feudal à Arte na Sociedade de transição do feudalismo para o capitalismo: Apreciação estética da Composição: compreensão da realidade expressa na obra. Modos de Compor: Arte Cristã, Primitiva, Bizantina, Românica, Gótica, Renascentista.	1. Elementos Visuais: ponto (densidade, localização), linha (direção, extensão), plano (limites, dimensões), volume (desdobramento), luz (claro, escuro), cor (tonalidades, nuances), textura. 2. Qualidades Plásticas: equilíbrio, harmonia, dinâmica. 3. Composição: Bidimensional (2 dimensões): retrato, paisagem, natureza morta, propaganda, fotografia, desenho, pintura. Tridimensional (3 dimensões): módulos, estrutura de encaixe, escultura, maquete...	Expressar as qualidades estéticas dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.
Conteúdos Educação Artística - Plástica - 8ª série (9º ano)		
1. Análise do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade. Qualidades Plásticas da Forma e do Espaço em relação a: Posição: simetria, assimetria. Proporção: escalas. Movimento: ritmo, tensão, peso. Pontos de Vista: um ponto de vista, vários pontos de vista. 2. Análise da Arte na Sociedade Capitalista: Apreciação estética da Composição: compreensão da realidade expressa na obra. Modos de Compor: Arte Neoclássica, Romântica, Movimentos Modernistas	1. Elementos Visuais: ponto (representação), linha (criação de planos e volumes), plano (criação de volumes), volume (profundidade, deformação), luz (claro, escuro, sombra), cor (escalas, valores), textura (condensação, rarefação). 2. Qualidades Plásticas: equilíbrio harmonia, dinâmica. 3. Composição: Bidimensional (2 dimensões): desenho, pintura, propaganda, paisagem... Tridimensional (3 dimensões): escultura, módulos, estrutura de encaixe	Expressar as qualidades estéticas dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.

Fonte: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990, p. 157-158.

Nota: organização das autoras do trabalho.

EXPLICAÇÃO DAS FORMAS ESPECÍFICAS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DO CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ (1990).

CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ	
Explicitação das formas específicas de avaliação em Educação Artística.	
Avaliação Professor	- como objetivo de reduzir ao máximo a arbitrariedade no processo avaliativo; - de caráter dinâmico, contínuo e cooperativo, que acompanha toda a prática pedagógica e requer a participação de todos os envolvidos no processo educacional; - estabelece critérios que sirvam de parâmetros, que balizem a ação pedagógica; - avaliar o domínio que este vai adquirindo dos modos de organização dos conteúdos ou elementos formais na composição artística. - avaliação como suporte para controlar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; - rever a prática pedagógica que possibilite ao aluno dirigir-se para a apropriação do conhecimento.
Conteúdos	- ponto de referência e os subsídios de onde serão extraídos os critérios e objetivos para a avaliação.
Crítérios	- critérios de avaliação em Educação Artística decorrem dos conteúdos; - consistem em uma seleção de expectativas que evidenciem a apropriação dos conteúdos da disciplina pelos alunos.
Expectativas de Aprendizagem	- uma proposta de representação artística tem por base o equilíbrio, a harmonia e a dinâmica. - expressar sua leitura sobre a realidade humano - social no trabalho artístico; - reconhecer e utilizar os diferentes sistemas de representação artística; - fazer uma leitura da produção artística, a partir dos procedimentos que foram usados; - ultrapassar a cópia, a imitação e os estereótipos de representação; - superar os hábitos de percepção impostos socialmente, que tendem a ver os objetos somente sob seus aspectos prático-utilitários; - construir, a partir da sensibilidade estética, da imaginação e do conhecimento técnico, o trabalho artístico, permitindo que este venha a ser partilhado com os outros.

Fonte: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990. p.172 – 173.

Nota: organização das autoras do trabalho

APÊNDICE B – Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte – 1998

**CONTEÚDO DE ARTE VISUAIS NOS PARÂMETROS CURRÍCULARES NACIONAIS - 5º A 8º SÉRIES
ENSINO FUNDAMENTAL PCN – ARTES VISUAIS- 5ª A 8ª SÉRIES (1998)**

PCN – Artes Visuais- 5ª a 8ª séries - Conteúdo de Arte Visuais		
Produção	Apreciação	Produção cultural e histórica
• Desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônicos, design, artes gráficas e outros. • Observação, análise, utilização dos elementos da linguagem visual. • Representação, comunicação das formas visuais, concretizando as próprias intenções e aprimorando o domínio dessas ações. • Conhecimento e utilização dos materiais suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas nos trabalhos pessoais, explorando e pesquisando suas qualidades expressivas e construtivas. • Experimentação, investigação, utilização e capacidade de escolha de suportes, técnicas e materiais diversos, convencionais e não-convencionais, naturais e manufaturados, para realizar trabalhos individuais e de grupo.	• Contato sensível e análise de formas visuais presentes nos próprios trabalhos, nos dos colegas, na natureza e nas diversas culturas, percebendo elementos comuns e específicos de sistemas formais (natureza e cultura). • Observação da presença e transformação dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens produzidas, na dos colegas e nas apresentadas em diferentes culturas e épocas. • Identificação, observação e análise das diferentes técnicas e procedimentos artísticos presentes nos próprios trabalhos, dos colegas e em diversas culturas. • Percepção e análise de produções visuais (originais e reproduções) e conhecimento sobre diversas concepções estéticas presentes nas culturas regional, nacional e internacional. • Reconhecimento da variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico nas formas visuais e suas conexões temporais, geográficas e culturais. • Conhecimento e competência de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, design, desenho animado etc. • Discussão, reflexão e comunicação sobre o trabalho de apreciação das imagens por meio de fala, escrita ou registros (gráfico, sonoro, dramático, videográfico etc.), mobilizando a troca de informações com os colegas e outros jovens. • Descoberta, observação e análise crítica de elementos e formas visuais na configuração do meio ambiente construído. • Reconhecimento da diversidade de sentidos existentes nas imagens produzidas por artistas ou veiculadas nas mídias e suas influências na vida pessoal e social. • Identificação de múltiplos sentidos na apreciação de imagens.	• Observação, pesquisa e conhecimento de diferentes obras de artes visuais, produtores e movimentos artísticos de diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história. • Compreensão sobre o valor das artes visuais na vida dos indivíduos e suas possíveis articulações com a ética que permeia as relações de trabalho na sociedade contemporânea. • Reflexão sobre a ação social que os produtores de arte concretizam em diferentes épocas e culturas, situando conexões entre vida, obra e contexto. • Conhecimento e investigação sobre a arte do entorno próximo e distante a partir das obras, fontes vivas, textos e outras formas de registro (material e/ou virtual). • Conhecimento, valorização de diversos sistemas de documentação, catalogação, preservação e divulgação de bens culturais presentes no entorno próximo e distante. • Utilização autônoma e frequência às fontes de informação e comunicação artística presentes em diversas culturas por meio de processos dialógicos diretos ou virtuais (museus, mostras, exposições, galerias, feiras, mercados, páginas e sítios informáticos). • Elaboração de formas pessoais de registro para assimilação, sistematização e comunicação das experiências com formas visuais, e fontes de informação das diferentes culturas. • Reflexão sobre as artes visuais e a cultura brasileira em sua diversidade e presença na comunidade e no cotidiano dos alunos. • Reconhecimento da presença de qualidades técnicas, históricas, estéticas, filosóficas, éticas, culturais nas produções visuais, sabendo observá-las como fonte de pesquisa e reconhecendo-as como veículo de compreensão diferenciada do ser humano e suas culturas. • Conhecimento crítico de diferentes interpretações de artes visuais e da cultura brasileira, produzidas por brasileiros e estrangeiros no país.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais - 5º A 8º Séries Ensino Fundamental – Pcn Arte – (1998, p.66-69).

AValiação em Arte Visuais nos Parâmetros Curriculares Nacionais - 5º A 8º SÉRIES
ENSINO FUNDAMENTAL PCN – ARTES VISUAIS- 5ª A 8ª SÉRIES (1998)

PCN – Artes Visuais- 5ª a 8ª séries - Avaliação em Arte Visuais	
Avaliação	- no processo de ensino e aprendizagem de arte precisa ser realizada com base nos conteúdos, objetivos e orientação do projeto educativo na área em três momentos: • pode diagnosticar o nível de conhecimento artístico estético dos alunos, nesse caso costuma ser prévia a uma atividade; • pode ser realizada durante a própria situação de aprendizagem, quando o professor identifica como o aluno interage com os conteúdos e transforma seus conhecimentos; • pode ser realizada ao término de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu.
Crítérios	• Criar formas artísticas por meio de poéticas pessoais. O aluno produz formas com liberdade e marca individual em diversos espaços, utilizando-se de técnicas, procedimentos e de elementos da linguagem visual? • Estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si, por seu grupo e por outros sem discriminação estética, artística, étnica e de gênero. O aluno sabe identificar e argumentar criticamente sobre seu direito à criação e comunicação cultural, respeitando os direitos, valores e gostos de outras pessoas da própria cidade e de outras localidades, conhecendo-os e sabendo interpretá-los? • Identificar os elementos da linguagem visual e suas relações em trabalhos artísticos e na natureza. O aluno conhece, analisa e argumenta de forma pessoal a respeito das relações que ocorrem a partir das combinações de alguns elementos da linguagem visual nos próprios trabalhos, nos dos colegas e em objetos e imagens que podem ser naturais ou fabricados, produzidos em distintas culturas e diferentes épocas? • Conhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos e reconhecer a existência desse processo em jovens e adultos de distintas culturas. O aluno conhece, sabe apreciar e argumentar sobre vários trabalhos, com senso crítico e fundamentos, observando semelhanças e diferenças entre os modos de interagir e apreciar arte em diferentes grupos culturais? • Valorizar a pesquisa e a frequência junto às fontes de documentação, preservação, acervo e veiculação da produção artística. O aluno valoriza a pesquisa, conhece e observa a importância da documentação, preservação, acervo e veiculação da própria cultura e das demais em relação aos espaços culturais, ao planejamento urbano, à arquitetura, como bens artísticos e do patrimônio cultural?
Registros e Instrumentos	- relatos de aula; observações sobre cada aluno; dinâmicas dos grupos; a organização dos trabalhos realizados pelos alunos segundo critérios específicos; as perguntas surgidas a partir das propostas; descobertas realizadas durante a aula, os tipos de documentação, gravações, propostas de avaliação trabalhadas durante as aulas e as propostas de registros sugeridas pelos alunos, como fichas de observação, cadernos de percurso, “diários de bordo” e instrumentos pessoais de avaliação e autoavaliação orientada.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais - 5º A 8º Séries Ensino Fundamental – PCN Arte – (1998, p.56; p.69-70; p.97).

APÊNDICE C – Diretrizes Curriculares Estaduais – Paraná - 2008

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – DCE/PR -2008

DCE/PR 2008 - Conteúdos Estruturantes para o Ensino Fundamental - 8ºano		
Teorizar – Sentir e Perceber – Trabalho Artístico		
Elementos formais	Composição	Movimentos e períodos
Linha Forma Superfície Textura Volume Luz Cor	Semelhanças Contrastes Ritmo visual Estilização Deformação Técnicas: desenho, , fotografia, áudio-víslual, mista...	Indústria Cultural Arte no século XX Arte Contemporânea
Abordagem pedagógica	- significado da arte na sociedade contemporânea e em outras épocas, abordando as mídias e os recursos tecnológicos na arte - perceber, teorizar e produzir a partir das mídias e recursos tecnológicos na arte.	
DCE/PR 2008 - Conteúdos Estruturantes para o Ensino Fundamental - 9ºano		
Linha Forma Superfície Textura Volume Luz Cor	Figurativa, Abstrata Figura-fundo Bidimensional Tridimensional Gêneros: paisagem, retrato, natureza-morta... Técnicas: pintura, grafitte, performance..	Realismo, Impressionismo, Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Abstracionismo, Dadaísmo,Construtivismo, Surrealismo, Op- art, Pop-art, Arte Naïf, Vanguardas artísticas, Arte Popular, Arte indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, Arte Latino-Americana, Muralismo...
Abordagem pedagógica	- arte como ideologia e fator de transformação social. - perceber, teorizar e produzir a partir do fator de transformação social.	

Fonte: DCE/PR - 2008

AValiação DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – DCE/PR - 2008

DCE/PR – 2008 - Avaliação em Arte Visuais -7	
Avaliação	Diagnóstica e processual Formas de avaliação da aprendizagem, Autoavaliação, formas de ensino. Prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos Processo sobre produto
Objetivos da avaliação	Desenvolvimento formativo e cultural do aluno Capacidade individual, desempenho, e participação do aluno nas atividades realizadas
Instrumentos avaliativos	-trabalhos artísticos individuais e em grupos Pesquisas bibliográficas e de campo Debates em forma de seminários e simpósios Provas teóricas e práticas Registro em forma de relatórios, gráficos, portfólio, áudio-visual e outros.
Expectativas de Aprendizagem	Compreensão dos elementos que estruturam e organizam a arte e sua relação com a sociedade contemporânea. A produção de trabalhos de arte visando a atuação do sujeito em sua realidade singular e social. A apropriação prática e teórica dos modos de composição da arte nas diversas culturas e mídias, relacionadas a produção, divulgação e consumo.

Fonte: DCE/PR - 2008

APÊNDICE D – Questionário

Questionário - Avaliação da Aprendizagem em Arte - PPGE/UEPG

Caro Professor, Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UEPG cujo tema é Avaliação da Aprendizagem em Arte. Sua opinião é muito importante para o andamento desta pesquisa e as informações obtidas neste questionário não serão analisadas ou divulgadas isoladamente mantendo-se assim sigilo absoluto e de uso exclusivo dos pesquisadores. Desde já agradecemos sua colaboração, disponibilidade e sinceridade em responder às questões.

Att.

Prof^a. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise.

Orientadora e docente do PPGE /UEPG

Ana Inez Mottim Justino

Mestranda em Educação - PPGE/UEPG Licenciada em Artes Visuais - UEPG

*Obrigatório

Para você o que significa avaliação da aprendizagem no ensino de Arte?

Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos? Quais instrumentos de avaliação você utiliza?

A avaliação da aprendizagem em Arte nas séries que você atua estão de acordo com a proposta pedagógica e o sistema de avaliação da escola?

De que forma você estabelece os critérios de avaliação de seus alunos para a verificação da aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Arte?

Você conhece a proposição de avaliação da aprendizagem em Arte proposta na legislação nacional e estadual, ou seja, a proposta de avaliação dos PCNs de Arte e as DCE/PR?

Quais instrumentos de avaliação você considera mais adequados para avaliar os alunos no processo ensino-aprendizagem de Arte?

Quais dificuldades você enfrenta no processo avaliativo de seus alunos?

Relate experiências de sua prática de avaliação da aprendizagem em Arte, que você considera significativa (ou não) para o ensino de Arte no Ensino Fundamental.

Outras sugestões/comentários

Ano do término da Graduação*

Especialização

Pós-Graduação stricto sensu:

- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

Tempo de Magistério*

Tempo de atuação no ensino de Arte*

NRE em que atua*

- ☐ NRE/PG município de Ponta Grossa
- ☐ NRE/PG municípios vizinhos
- ☐ Outro:

Vínculo empregatício*

- ☐ QPM
- ☐ PSS ou CLT
- ☐ Outro:

Escola(s) que atua*

Carga Horária semanal*

Turmas*

- ☐ 6º ano
- ☐ 7º ano
- ☐ 8ºano
- ☐ 9º ano

Desejo continuar contribuindo com a pesquisa, me colocando a disposição para conversarmos mais sobre o assunto. *

- ☐ sim
- ☐ não

Autorizo a divulgação das informações desde que seja preservada minha identidade.*

- ☐ sim
- ☐ não

Telefones para contato.*

E-mail para contato.*

Sexo*

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Idade*

Nome completo*

Tecnologia [Google Docs](#) [Denunciar abuso](#) [Termos de Serviço](#) [Termos Adicionais](#)

APÊNDICE F– Roteiro de Observação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Profa.Dra.Mary Ângela Teixeira Brandalise
Ana Inez Mottim Justino

DIÁRIO DE CAMPO DE OBSERVAÇÃO não participante
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE

Local: _____
Ano:_____ Turma:_____ N° de alunos:_____ Meninos:_____ Meninas:_____
Período: () manhã () tarde
Dias da semana: _____ horário:_____
_____ horário:_____
Prof. _____

ROTEIRO

- O professor deixa claro aos alunos os critérios de avaliação?
- O professor expõe os objetivos da avaliação?
- Avaliação se concentra no processo, no produto ou em ambas?
- Que instrumentos utiliza?
- Com que periodicidade utiliza os instrumentos?
- Faz avaliação informal? O que avalia?
- Participação do aluno no processo?
- Dá *feedback* para o aluno sobre o resultado das avaliações? Como
- Faz revisões das avaliações?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Fale sobre a tua formação.
- Fale sobre o sistema de avaliação utilizado na sua formação?
- Quais os pontos positivos e negativos que você observava nesta concepção de avaliação?
- A sua formação colaborou para uma melhor compreensão sobre como avaliar o aluno?
- Sua formação com a realidade da escola.

2 PRÁTICA DO PROFESSOR

- Como você planeja suas aulas de Arte?
- O que você considera mais importante para o aluno aprender nas aulas de Arte?
- Como melhor eles aprendem sobre Arte?
- Além das Artes visuais, você da aula das outras linguagens? É exigência da escola?

3. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA

- Qual a concepção de avaliação da escola?
- Qual o sistema de avaliação da escola?
- Quanto à recuperação?
- Algum aluno já reprovou (ou quase) em Arte? Se sim, este ocorrido teve alguma repercussão mais ampla envolvendo a direção ou os pais?
- Você conhece o que diz o PPP da escola sobre avaliação em Arte?

4. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

- Para você, qual a importância da avaliação em Arte?
- Você informa aos alunos sobre o seu sistema de avaliação? (objetivos, critérios, instrumentos). Quando e como?
- Você avalia por objetivos?
- O que você acha importante avaliar nas aulas de Arte?
- Além de avaliar a aprendizagem, o que mais você avalia no aluno? Como?
- Você dá um *feedback* para o aluno sobre o resultado das avaliações?
- O que acontece quando o(s) aluno(s) não responde satisfatoriamente nas avaliações? Que atitude você toma? Passa pra frente no conteúdo?
- Você faz revisões das avaliações? Como elas são feitas? Já são programadas? Refaz seu plano de aula para esclarecer dúvidas?
- Você percebe se seu sistema de avaliação esta vinculado a alguma tendência pedagógica? Qual seria?
- Para você, a avaliação da aprendizagem em Arte deve se concentrar mais, no processo, no produto ou em ambos. Dê um exemplo
- Você faz autoavaliação? Quando. De exemplo
- A avaliação na disciplina esta atenta aos ritmos de aprendizagem diferenciados dos alunos.
- Você acha a avaliação em arte menos objetiva que nas outras disciplinas?
- Quais suas dificuldades em avaliar os alunos nas aulas de Arte?
- Qual tipo de avaliação que você acha que seria ideal nas aulas de Arte?

5. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

- Que instrumentos de avaliação você utiliza, cite em grau de importância pra você?
- Com que periodicidade você utiliza estes instrumentos?
- Você trabalha com portfólio? Como você avalia? Critérios para avaliar o portfólio.

- Que instrumentos você acha que melhor avaliam o aluno? E que menos avaliam?

4. CRITÉRIOS NA AVALIAÇÃO

- Quais os critérios utilizados para as atividades de avaliação?
- Os critérios são informados aos alunos? Quando?
- Você sente alguma dificuldade na colocação destes critérios?
- Você avalia a criatividade?

6. ALUNOS E AVALIAÇÃO

- O aluno participa do processo de avaliação?
- Os alunos fazem autoavaliação? Como?
- O que você sente que eles mais gostam de ser avaliados? O que eles menos gostam?
- O que os alunos pensam sobre avaliação em Arte?
- Você percebe qual instrumento avaliativo os alunos mais gostam?
- O interesse, a participação e a cooperação no grupo são importantes fatores a considerar na avaliação dos alunos?
- Os resultados da avaliação em Arte tem um peso importante na passagem de ano dos alunos?
- Você avalia o aluno informalmente, pela observação direta?
- Na questão de disciplina, a avaliação está vinculada a disciplina?
- Algum pai já reclamou da nota do filho?
- Nas aulas de Arte, o que você acha mais importante para o aluno aprender.
- Quantos alunos e turmas você tem

APÊNDICE G – Autorização para pesquisa

Ponta Grossa, 03 de julho de 2012.

Ilma Sra.
Profª Maria Isabel Vieira
Chefe do Núcleo Regional de Educação - Ponta Grossa
Ponta Grossa - Paraná

Venho por meio desta, apresentar ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa a mestranda **Ana Inez Mottim Justino** que integra o Programa de Pós-Graduação da UEPG – Mestrado e Doutorado.

A mestranda está desenvolvendo uma pesquisa sobre a Avaliação da Aprendizagem em Arte, sob a minha orientação. A investigação objetiva apontar quais as concepções de avaliação da aprendizagem orientam as práticas dos professores de Arte com formação específica em Artes Visuais, egressos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, e que atuam nos anos finais do ensino fundamental da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa.

Para tanto, a mestranda necessita fazer uso de alguns instrumentos de coleta de dados como:

- a- **Análise documental** - PPP da escola, planos de aula, provas, instrumentos avaliativos, portfólios;
- b- **Questionário** - questionário via e-mail para os professores;
- c- **Entrevista** – entrevistas semi-estruturadas e gravadas, aplicadas a professores selecionados;
- d- **Observação** – observação não participante na disciplina de Arte – Artes Visuais, em duas escolas de ensino fundamental, anos finais da rede estadual de Ponta Grossa.

Com o levantamento destes dados e aporte de autores das áreas da educação, avaliação e Arte, entre outros, nossa pesquisa procurará contribuir para a melhor compreensão deste tema tão importante e polêmico, a Avaliação da Aprendizagem em Arte. Informamos que a pesquisa obedecerá todos os procedimentos de ética na pesquisa (anonimato, confidencialidade, entre outros).

Contando com a autorização para o desenvolvimento da pesquisa, coloco-me a disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente.

Prof. Drª Mary Ângela Teixeira Brandalise.
Email: marybrandalise@uol.com.br
Fone: (42) 3220 3743 (42) 99440144

APÊNDICE H – Termo de Consentimento



Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa: Avaliação da Aprendizagem em Arte

Pesquisador Responsável: Ana Inez Mottim Justino

Orientadora: Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise

Estamos realizando uma pesquisa junto às escolas públicas estaduais da cidade de Ponta Grossa. Este trabalho foi autorizado pelo NRE/PG e tem como tema a Avaliação da Aprendizagem em Arte.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que permeiam as práticas pedagógicas dos professores da disciplina de Arte, com formação específica em Artes Visuais, egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa que atuam no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Para levantamento dos dados, anteriormente aplicamos um questionário via e-mail, e alguns professores que responderam foram convidados a continuar no processo. Para isso, necessitamos fazer observações em sala de aula, entrevista com estes professores e contar com o acesso a alguns documentos como: PPP, planos de aula, instrumentos avaliativos dos alunos, etc.

As observações serão não participante, isto é, a observação será feita nas aulas de Arte (uma turma de 8º ano e outra de 9º ano), sem interferência do pesquisador, devendo estas observações ser sistemáticas e planejadas.

A entrevista será semiestruturada e o processo será realizado com gravação em aparelho digital. Posteriormente estas gravações serão transcritas para análise dos dados.

Informamos que a pesquisa obedecerá todos os procedimentos de ética (anonimato, confidencialidade, discrição, entre outros). Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para a instituição.

Não haverá qualquer tipo de despesa pela participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará a disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos_____.

Esta pesquisa pretende contribuir para a formação do professor de Arte, proporcionando ao egresso suporte para um melhor conhecimento e compreensão de suas concepções e práticas avaliativas deste tema tão importante e polêmico, a Avaliação da Aprendizagem em Arte.

Finalmente, pedimos que um responsável pela instituição, preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu, _____, RG nº _____
declaro, ter sido informado e concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que livremente manifesto a possibilidade de realizar esta pesquisa.

Assinatura do responsável: _____ Data: ____/____/____