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

KELLY ADENA

AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

PONTA GROSSA
2017

KELLY ADENA

AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.ª Dr.ª Ana Luiza Ruschel Nunes.

PONTA GROSSA
2017

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

Adena, Kelly
A232 Avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária e a formação de professores de Artes Visuais/ Kelly Adena. Ponta Grossa, 2017.
245f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profª Drª Ana Luiza Ruschel Nunes.

1.Avaliação em Artes Visuais. 2.Docência universitária. 3.Formação de professores. I.Nunes, Ana Luiza Ruschel. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 378.1

TERMO DE APROVAÇÃO

KELLY ADENA

AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO 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. Ana Luiza Ruschel Nunes - UEPG

Profª Dra. Consuelo Alcione Borba Duarte Schlichta - UFPR

Profª Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG

Profª Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG - suplente

Ponta Grossa, 04 de setembro de 2017.

Dedico àqueles que lutam pela presença e qualidade da Arte na educação, em especial a minha orientadora Prof.ª Dr.ª Ana Luiza Ruschel Nunes.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus e a Nossa Senhora da Imaculada Conceição, pela bênção e força para poder realizar este sonho acadêmico.

Em especial, agradeço a minha querida orientadora Prof.ª Dr.ª Ana Luiza Ruschel Nunes, por acreditar em mim e não medir esforços e dedicação para que este trabalho fosse realizado, sempre muito dedicada e compassiva em suas valiosas orientações, por conduzir-me com grande sabedoria pelos caminhos do conhecimento. Agradeço por estar sempre presente na construção desta dissertação.

Aos meus pais, Antonio e Zofia, grandes incentivadores da minha profissão e apoiadores de meus sonhos, também ao meu irmão Kleiton, minha cunhada Izabel, ao meu amado esposo Dirceu por todo o carinho, alegria, compreensão, orações e apoio nesta trajetória e a nossa filha Sophia, por ser minha companheira e o otimismo para finalização deste trabalho. Muito obrigada, amo vocês.

À Prof.ª Dr.ª Ana Mae Barbosa, a Prof.ª Dr.ª Simone Regina Manosso Cartaxo, a Prof.ª Dr.ª Sílvia Christina de Oliveira Madrid e a Prof.ª Dr.ª Consuelo Alcione Borba Duarte Schlichta, pelas importantes contribuições no exame de qualificação, que acrescentaram imprescindíveis conhecimentos a essa dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PPGE/UEPG/PR, pelo compromisso na condução das disciplinas, possibilitando significativa aprendizagem que muito acrescentou em minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa e Estudos em Artes Visuais, Educação e Cultura GEPAVEC/UEPG/CNPQ, por tantas aprendizagens, doses de otimismo, colaborações no processo da pesquisa e de tantas outras experiências e aprendizagens, obrigada por tudo.

Aos amigos que conheci nessa trajetória de aprendizagem no PPGE/UEPG/PR, partilhando dúvidas, compartilhando conhecimentos e otimismo, meus sinceros agradecimentos e desejo de sucesso para todos.

Aos colaboradores sujeitos desta pesquisa e ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, por toda colaboração.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, pelo atendimento e convivência.

À Capes e ao PPGE/UEPG/PR, pela bolsa recebida para o desenvolvimento desta pesquisa

A todos e a todas, muito obrigada!

A ciência nunca resolve um problema sem criar pelo menos outros dez.
(George Bernard Shaw)

ADENA, Kelly. **Avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária e a formação de professores de Artes Visuais**. 2017. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). A problemática se expressa por meio da seguinte indagação: Quais são os fundamentos teórico-metodológicos de avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR? O objetivo geral é analisar os fundamentos teórico-metodológicos de avaliação do ensino e aprendizagem de Artes Visuais, na docência universitária sob a perspectiva crítica de Adorno (2009, 2010), no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR. Como objetivos específicos deste estudo foram elencados: a) Detectar a concepção de avaliação do ensino e aprendizagem nos documentos oficiais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR; b) Analisar a concepção de avaliação de ensino e aprendizagem dos professores e dos acadêmicos do 4º ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR; c) Analisar os critérios de avaliação e as práticas avaliativas da aprendizagem que os docentes utilizam nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR. O referencial teórico é constituído principalmente pelos seguintes autores: Adorno (2009; 2010); Barbosa (1984, 1989, 1991, 2003); Demo (1998, 2004); Freire (1989, 1997, 1999, 2005); Isaia (2003, 2005, 2006); Libâneo (1990, 2005); Luckesi (2003, 2005, 2011); Masetto (2003), Pucci (1998, 2001); Saul (1992, 1995, 2008); Zimmerman (2005), dentre outros. A metodologia da pesquisa ampara-se em uma abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso com direcionamento do método dialético fundamentado pela Teoria Crítica de Adorno (2002,2010). Os instrumentos de coleta de dados são os questionários, a entrevista aberta ou semiestruturada e a análise documental. Os sujeitos da pesquisa foram os professores com formação em Artes Visuais que atuam no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR e os licenciandos do 4º ano/2016 e 4º ano/2017 do referido Curso. A análise dos dados foi realizada de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo de Bardin (2004) e Lüdke e André (1986). Os resultados demonstram que os fundamentos teórico-metodológicos de avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR são, na maioria, fundamentados na teoria histórico-crítica, com ênfase na avaliação formativa, processual e na diversidade de instrumentos avaliativos. No entanto, conclui-se que há muito para se discutir, refletir e pesquisar sobre a avaliação na docência universitária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, e que apesar de alguns avanços, a mesma ainda é dispersa, frágil e complexa no processo de ensino e aprendizagem na docência em Artes Visuais, sendo necessários outros estudos para subsidiar a formação de professores para atuar na Educação Básica.

Palavras-chaves: Avaliação em Artes Visuais. Docência Universitária. Formação de professores.

ADENA, Kelly. **Evaluation of teaching and learning in college teaching and training for teachers of Visual Arts**. 2017. 245 pages. - Dissertation of Master's degree in Education - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa City, 2017.

ABSTRACT

The object of this study is to evaluate the teaching and learning in college teaching of the Course Degree in Visual Arts from the State University of Ponta Grossa - UEPG / PR. The problem is expressed by means of the following question: What are the basics theoretical-methodological evaluation of teaching and learning in college teaching of the Course Degree in Visual Arts of the UEPG/PR? The general objective is to analyze the foundations theoretical-methodological assessment of the teaching and learning of Visual Arts, in college teaching in the critical perspective of Adorno (2009,2010), in the Course of Degree in Visual Arts of the UEPG/PR. As specific objectives of this study were listed: (A) detect the concept of evaluation of teaching and learning in the official documents of the Course Degree in Visual Arts of the UEPG/PR; (B) analyze the concept of evaluation of teaching and learning for teachers and academics from the 4th year Degree in Visual Arts of the UEPG/PR; (C) Examine the evaluation criteria and the evaluation practices of learning that professors use in the disciplines of the Course Degree in Visual Arts of the UEPG/PR. The theoretical referential consists of the following authors: Adorno (2009;2010); Barbosa (1984, 1989, 1991, 2003); Demo (1998, 2004); Freire (1989, 1997, 1999, 2005); Isaia (2003, 2005, 2006); Libâneo (1990, 2005); Luckesi (2003, 2005, 2011); Masetto (2003), Pucci (1998,2001); Saul (1992, 1995, 2008); Zimmerman (2005), among others. The research methodology is supported by a qualitative approach in a case study with routing of the dialectic method founded by Critical Theory of Adorno (2002, 2010). The data collection instruments are the questionnaires, interviews or semi structured interviews and documentary analysis. The research subjects were professors with training in Visual Arts that act in the Course of Degree in Visual Arts of the UEPG/PR and licensees of the 4th year/2016 and 4th year/2017 of that course. The data analysis was performed in accordance with the theoretical assumptions of the methodology of content analysis of Bardin (2004) and Lüdke and André (1986). The results show that the foundations theoretical-methodological evaluation of teaching and learning in college teaching of the Course Degree in Visual Arts of the UEPG/PR are for the most part based on the theory of history and criticism, with emphasis on the formative evaluation, the procedure and the diversity of evaluative instruments. However concludes that there is so much to discuss, reflect and search on the evaluation in college teaching of the Course Degree in Visual Arts, and that despite some progress, the same is still fragmentary, fragile and complex in the process of teaching and learning in teaching in Visual Arts, being required further studies to support the training of teachers to work in Basic Education.

Key words: Evaluation in Visual Arts; College Teaching; Training Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Mapa organizacional do Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG/PR.....122

QUADRO 1 – Abordagens de ensino e concepções de avaliação conforme Mizukami (1986).....30

QUADRO 2 – Dissertações de Mestrado de IES Públicas e Privadas sobre Avaliação em Arte e Artes Visuais de 2008-2015 42

QUADRO 3 – Categorias de análise a partir dos dados e sua constante repetição.....115

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABRACE	Associação Brasileira de Artes Cênicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CONFAEB	Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais
IES	Instituições de Ensino Superior
EAD	Educação à Distância
FAEB	Federação de arte educadores do Brasil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEA	Movimento Escolinhas de Arte
MEC	Ministério de Educação
MINC	Ministério da Cultura
MP	Medida Provisória
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PSS	Processo Seletivo Seriado
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica/ Ministério da Educação
SEFA	Secretaria da Fazenda
SCIELO	*Scientific Eletronic Library Online*
THE	Teste de Habilidade Específica
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USAID	*United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....13

INTRODUÇÃO.....16

CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM.....23
1.1 AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO BRASIL: TRAJETÓRIA, CONCEPÇÕES E ABORDAGENS DE ENSINO.....24
1.2 PESQUISA EM AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM POR PROFESSORES EM ARTES VISUAIS.....40
1.3 AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS.....48

CAPÍTULO 2 - A AVALIAÇÃO NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....58
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS.....73

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO NA COMPREENSÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA E SEUS FUNDAMENTOS, NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR.....82
3.1. ABORDAGEM E MÉTODO DA PESQUISA.....82
3.1.1 A pesquisa qualitativa de enfoque crítico com visão histórico-estrutural e o estudo de caso histórico-organizacional 83
3.1.2. O Método Dialético da Teoria Crítica na pesquisa 87
3.1.3 Teoria crítica: aclarando conceitos e categorias 88
3.1.4. A pesquisa na abordagem do campo epistemológico da Teoria Crítica: Dialética Negativa de Adorno (2009)..... 96
3.2. CONTEXTO, SUJEITOS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....102
3.3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS 107

CAPÍTULO 4 - A AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR: ANÁLISE, DISCUSSÃO E RESULTADOS.....112
4.1 SITUANDO O CONTEXTO, ORIGEM E TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR EM ARTES VISUAIS E O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR 115
4.2. CATEGORIA I – CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS, PROFESSORES E ALUNOS.....122
4.3. CATEGORIA II – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PRÁTICAS AVALIATIVAS EM ARTES VISUAIS.....148

4.4 CATEGORIA III: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR 175

CONSIDERAÇÕES FINAIS 197

REFERÊNCIAS.....203

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR 214
APÊNDICE B: MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR 220
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO ACADÊMICOS 4º ANO016/2017 DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR.....224
APÊNDICE D: MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ACADÊMICOS 4º ANO 2016/2017 DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR.....230
APÊNDICE E: SOLICITAÇÃO PARA PESQUISAR NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAS, DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR 234
APÊNDICE F: SOLICITAÇÃO PROGRAD/UEPG/PR DE DOCUMENTOS OFICIAIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS PARA PESQUISA**.....**236
APÊNDICE G: QUADROS COM MAPEAMENTO DO ESTADO DA ARTE: AVALIAÇÃO EM ARTE/AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS/AVALIAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS-PERÍODO: 2000-2015 238

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> Eu sou uma pergunta... Sou tudo o que não tem explicação. Sou alguém em constante construção.
>
> (Clarice Lispector)

Como nasce uma pesquisa, uma pergunta, uma inquietação? Eis que a resposta muitas vezes pode estar na trajetória do sujeito que encontra motivação para buscar a verdade sobre algo que o impulsiona a traçar caminhos.

A origem da pesquisa parte da minha iniciativa como pesquisadora, que quer conhecer e aprender sobre algo que me inquieta. A partir das percepções da sociedade, contexto e área de formação, nesse caso as Artes Visuais, vejo a necessidade, como professora e pesquisadora, de suprir um conhecimento o qual me faz falta e que pode contribuir a suprir as necessidades tanto da formação inicial como da formação continuada de professores de Artes Visuais.

Deste modo, tratar da origem dessa pesquisa é falar sobre minha vida e profissão. Enquanto humanos de uma sociedade em evolução, nossa personalidade é expressa também através de nosso trabalho. Somos muito de nossa profissão, somos aquilo que buscamos a partir de nosso interesse e paixão, bem como da consciência histórica de formação e atuação - a minha trajetória profissional em Arte e seu ensino visando à formação humana da sociedade. Assim, a Arte como parte da formação humana, não pode prescindir da formação e atuação no ensino e aprendizagem, e nestes a avaliação do ensino e da aprendizagem, na formação do profissional em ensino de Artes Visuais.

O problema dessa pesquisa teve origem ainda no início de minha formação, assim, movida pelo interesse no conhecimento em Arte e com o objetivo de concretizar minha formação como professora, o Curso em Licenciatura em Artes Visuais foi a escolha feita em minha juventude. Com encanto, opção e intencionalidade venci uma etapa no processo de minha formação profissional.

Lembro-me muito bem dos primeiros dias de aulas, que seguiram com indagações de meus docentes se conhecíamos o objetivo do curso para a formação de professores e se tínhamos o interesse de atuar na educação. Sobre ser

professora, nunca tive dúvidas, queria a licenciatura, o aprender a ensinar, mediar e compartilhar a Arte.

Também no primeiro ano do curso, fomos orientados na disciplina de Metodologia de Pesquisa I a elaborar um projeto de pesquisa cujo tema fosse uma grande inquietação para nós. Concomitantemente, tínhamos a Disciplina de Didática, e eis que surgiu uma preocupação que me inquietava: como avaliar o ensino e aprendizagem em Artes Visuais? A avaliação do ensino e aprendizagem me parecia complexa, como ela poderia favorecer a aprendizagem? Como proceder na avaliação em Artes Visuais e se desvincular de aspectos subjetivos de julgo e fruir, criar e superar uma apreciação estética? Quais critérios utilizar? Foram tantas indagações norteadoras para que o projeto tomasse forma, mas, ensejos diferentes e propensos para aquele período me levaram a pesquisar outro tema para o trabalho de conclusão do curso e o projeto ficou guardado, à espera de uma nova oportunidade.

Os anos passaram e logo estava diante do espaço de atuação profissional em sala de aula como professora nos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública. Foi no terceiro ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, aos 19 anos, em 2009, que iniciei minhas primeiras experiências pedagógicas e didáticas em Artes Visuais. Sempre atuando em Artes Visuais, com alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Neste processo, a inquietação, o exercício diário de compreender a avaliação, analisá-la, refazê-la e a necessidade de compartilhar reflexões, ideias, instrumentos e encaminhamentos da prática educacional em Artes Visuais com colegas da área na escola, desafiaram minha ação docente e foram presença marcante em minhas práticas pedagógicas nesta trajetória profissional de oito anos de atuação na educação básica.

Assim, após vivencias com a avaliação do ensino e aprendizagem na educação básica e da interrogação que me ocasionou a propor uma pesquisa numa temática que ainda incitava muitas perguntas na escola e no processo de como ensinar para melhor o aluno aprender Artes Visuais, aliaram-se à inquietude de como poderia melhor qualificar a concepção da prática de avaliar aos conhecimentos de Artes Visuais. Todas estas vivências ainda me faziam rememorar o que aprendi sobre avaliação da aprendizagem, e daí surge a motivação para a realização desta pesquisa.

Desta forma, minha vivência e experiência favoreceram o amadurecimento da proposição do projeto de pesquisa que deixei de realizar no Curso de Licenciatura em Artes Visuais e que me possibilitou, na atualidade, a inserção no Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Determinada e buscando o tema, me indagava: Será que a avaliação que realizo na educação básica, é a concepção e a prática adequada para a educação em Artes Visuais? Aprendemos sobre avaliação, na didática e metodologia no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, como um dos saberes para a docência? Quais são as pesquisas realizadas sobre avaliação em Artes Visuais? Tais inquietações se aliaram as contribuições de docentes que atuam na formação de professores de Artes Visuais e que em suas práticas vivenciam a avaliação, tanto em relação aos saberes específicos em Arte, como nos saberes pedagógicos.

Isso tudo me direcionou como pesquisadora a buscar fontes e subsídios que levassem a analisar e a compreender a avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais. Assim, a pesquisa foi partilhada com a relevante contribuição e discussão junto a minha orientadora, e desta forma, os direcionamentos dessa investigação voltaram-se para a formação de professores em Artes Visuais, onde o desenvolvimento artístico e pedagógico se desenvolvem na formação de professores, incidindo a questão da avaliação, consequentemente, em todos os âmbitos educacionais, sejam eles públicos ou privados, no ensino de Artes Visuais.

De tal modo, trago aqui, juntamente com minha orientadora, o processo de construção dessa pesquisa e sua temática e conhecimento intermitente, processo que foi para mim, desafiador, porém necessário para a compreensão do objeto e para minha contínua formação humana e profissional, e sem dúvida para contribuir com este tema da avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária, neste caso, da docência universitária tendo como foco o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.

Assim, espero compartilhar os conhecimentos alcançados com este estudo com aqueles educadores que lutam pela garantia e qualidade do ensino de Artes Visuais, pois não podemos perder a esperança enquanto a Arte for uma das alavancas e bases para o alento intelectual e a emancipação.

Portanto, esse trabalho construído por quatro mãos, com as valiosas contribuições de minha orientadora, na sequência será apresentado.

INTRODUÇÃO

> A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a 'cultura primeira' do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um procedimento de mútua educação.
>
> (José Eustáquio Romão)

Pesquisar sobre a avaliação tem sido um dos objetos mais frequentes no campo da educação, tanto pela sua intrínseca presença na prática pedagógica, sua necessidade de aprofundamento teórico, quanto a sua relevância para a aprendizagem. A avaliação é mais uma das atividades destinadas à prática pedagógica do trabalho do professor. Ensinar e avaliar andam em uma relação permanente, na qual o professor se torna pesquisador da aprendizagem do aluno a partir de sua trajetória de estudante ou das aprendizagens recentemente vivenciadas. Avaliar a aprendizagem se torna também uma autoavaliação do professor, de sua prática e concepção teórica de construção de conhecimento. Assim, a avaliação possui a característica de poder rever a aprendizagem em ambos os sujeitos, aluno e professor.

Referente à avaliação, esta pesquisa destina-se a investigar a avaliação em Artes Visuais no ensino superior a partir dos docentes e acadêmicos, a fim de contribuir para melhor compreensão dessa área e buscar subsídios para refletir sobre o ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

A partir de mapeamentos[1] realizados sobre pesquisas referentes ao objeto avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais, do período de 2008 a 2015, foram encontradas um total de 10 (dez) dissertações sobre avaliação em Artes Visuais e nenhuma tese, o que ocasionou muitas reflexões e ao mesmo tempo preocupações devido ao quantitativo de pesquisas tênues tendo em vista os últimos 8 (oito) anos.

[1] O mapeamento realizado das dissertações é apresentado no capítulo 1: Avaliação do Ensino e Aprendizagem. No Apêndice G, estão as tabelas com mais produções bibliográficas produzidas na área de Avaliação em Arte no Brasil - Mapeamento até 2015.

Do material mapeado, também constatamos que a avaliação em Artes Visuais precisa passar por uma análise mais criteriosa de uma avaliação pré-estabelecida, construída e conhecida, compreendendo melhor sua produção científica, “o que” se avalia em Artes Visuais, “como” se avalia o conteúdo/conhecimento e em que concepção estão fundamentadas tais práticas avaliativas de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, diante da pouca produção científica sobre avaliação em Artes Visuais, da carência de mais discussões na área em âmbito nacional e principalmente, referente à escassa pesquisa sobre os aspectos teóricos e metodológicos da avaliação em Artes Visuais em cursos de formação inicial de professores, constatamos a necessidade de desenvolver essa pesquisa.

Necessitamos também, considerar a formação inicial de professores de Artes Visuais frente a uma avaliação que possibilite o ensino e aprendizagem que compreenda a Arte como necessária para a formação humana integral e como conhecimento, uma área humanizadora, imprescindível para desenvolver a sensibilidade estética, o senso crítico, formular e interpretar significados do mundo. Para Barbosa (1991, p. 5),

> [...] não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem Arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento representacional que caracterizam a Arte.

Assim, em todos os âmbitos educacionais públicos ou privados da educação básica e do ensino superior, a Arte se torna fundamental, pois quando orientada numa perspectiva histórico-crítica, é desencadeadora de esclarecimento sobre as ideologias presentes na sociedade e coautora do desenvolvimento da autonomia para o sujeito em emancipação.

De tal modo, ao considerarmos a importância do ensino de Arte, também se faz necessário refletirmos sobre a avaliação, que está intrinsecamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem, pois o modo como o professor compreende a avaliação revela sua concepção de aprendizagem, sua prática pedagógica e consequentemente sua visão de mundo e de valores.

A avaliação da aprendizagem do aluno ocorre em todas as áreas de conhecimento e gera muitas indagações, e quando refere-se à Arte, não é diferente.

Por vezes, alguns defendem que a avaliação, de fato, deve ocorrer por se tratar de uma área de conhecimento coerentes, outros, veem a Arte como uma área com aspectos subjetivos, tornando complexa sua avaliação.

> No ensino de arte a dificuldade na compreensão da avaliação torna-se ainda maior, pois os docentes, além de avaliarem características inerentes aos conteúdos, precisam preocupar-se com os valores artísticos, estéticos e criativos dos discentes. Para isso, é necessário que organizem suas práticas avaliativas atentos à seleção de instrumentos com critérios justos de aferição de saberes em que o papel da Arte contribui para a formação do indivíduo (CABRAL, 2009, p. 125).

Dessa forma, a organização da prática avaliativa do professor requer reflexão e busca de encaminhamentos, sobretudo no que se refere às diferentes ferramentas avaliativas, aos critérios diversificados e escolhidos com os alunos e as concepções de avaliação em Artes Visuais quando nos colocamos em um contexto sem perder de vista a relações entre os valores estéticos e aspectos subjetivos das construções poéticas.

Segundo Barbosa (2009, p. 22), "[...] é preciso descobrir os erros para não repeti-los, e eles são descobertos mediante avaliação, que não deve levar à punição, mas, à readequação, reestruturação, redimensionamento". Destarte, é relevante a necessidade de ampliar conceitos, analisar e refletir constantemente sobre a avaliação, que por sua decorrência, vai revelar esta concepção na prática avaliativa do artista/professor/pesquisador.

Portanto, a necessidade de aprofundar e realizar mais pesquisas na área de avaliação em Artes Visuais se torna imprescindível, para que futuramente se possa estabelecer bases comuns sobre a temática, a fim de fundamentar e praticar uma avaliação que concretamente possibilita uma aprendizagem em Artes Visuais. Pois, "é pelo caminho da pesquisa e da avaliação que se pode desenvolver o enorme potencial educativo, para o entendimento do mundo que nos cerca [...]" (BARBOSA, 2009, p. 22). Neste sentido, a investigação da avaliação em Artes Visuais é um caminho amplo, que necessita de discussões e reflexões.

Dessa forma, a partir da necessidade de pesquisar, analisar e refletir sobre a avaliação em Artes Visuais essa pesquisa se desenvolveu a partir do seguinte problema: Quais são os fundamentos teórico-metodológicos de avaliação do ensino

e aprendizagem na docência universitária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR?

Esta problemática direcionou para o objetivo geral de analisar os fundamentos teórico-metodológicos de avaliação do ensino e aprendizagem de Artes Visuais, na docência universitária sob a perspectiva crítica de Adorno (2002, 2010), no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

Da formulação do objetivo geral, os objetivos específicos elencados são: a) Detectar a concepção de avaliação do ensino e aprendizagem nos documentos oficiais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR; b) Analisar a concepção de avaliação de ensino e aprendizagem dos professores e dos acadêmicos do 4º ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR; c) Analisar os critérios de avaliação e as práticas avaliativas da aprendizagem que os docentes utilizam nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

Com o intuito de investigarmos a avaliação do ensino e aprendizagem na formação dos professores de Artes Visuais e como ela se dá na docência universitária, delimitou-se como campo o contexto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (UEPG/PR). Os sujeitos da pesquisa são os professores com formação em Artes Visuais que atuam no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR e os licenciandos do 4º ano/2016 e 4º ano/2017 do referido Curso.

A abordagem desse estudo é norteada pela pesquisa qualitativa de enfoque crítico, com visão histórico–estrutural, no estudo de caso histórico-organizacional e na utilização do método dialético crítico subsidiado pelos princípios da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica sob os pressupostos de Theodor Wiesengrud Adorno.

Para o desenvolvimento de um processo de avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais de finalidade emancipatória, pautamo-nos em estudos de Adorno (2002; 2010) e temos como direção a perspectiva crítica de avaliação de Luckesi (2003; 2005; 2011) e Saul (1992; 1995; 2008).

Assim, os pressupostos que norteiam a opção por este estudo partem da concepção de avaliação da aprendizagem emancipatória destacando a avaliação formativa, democrática e dialogada. Portanto, balizada pelos fundamentos teórico-metodológicos numa perspectiva crítica de educação e avaliação. (LUCKESI, 2003; 2005; 2011)

Entendemos que para a avaliação contribuir para o processo de aprendizagem e formação, é necessário que a mesma não se restrinja a atividades de quantificação a fim de um conceito/avaliação final, mas que se discuta a avaliação com os acadêmicos visando a sua atuação docente futura, como profissionais do ensino da Arte. E que na formação dos professores, sejam apresentadas e discutidas possibilidades e formas avaliativas, objetivos e critérios de cada atividade avaliativa tanto em relação aos conteúdos teóricos quanto na avaliação de atividades e práticas artísticas.

O referencial teórico que norteia a pesquisa está fundamentado em autores que trazem discussões sobre a história e concepções da avaliação da aprendizagem no campo geral da educação como: Romão (1998); Abramowicz (1996); Anastasiou (2007); Freitas (2003); Veiga (1996); Freire (1989; 1997; 1999; 2005); Bloom (1983); Canen (1997); Saul (1992; 1995; 2008); Hadji (2001); Cappelletti (1999); Libâneo (1990; 2005); Luckesi (2003; 2005; 2011); Lüdke (1994); Demo (1998; 2004), Vasconcellos. C. (2000), Vasconcellos. M. (2002), entre outros. Também autores que possibilitem a compreensão da avaliação na abordagem da teoria crítica, como Saul (1995) Avaliação emancipatória, Pucci (1998, 2001) Teoria Crítica e Educação, Adorno (2009; 2010); Adorno e Horkheimer (1985) entre outros. Autores que trazem reflexões sobre o ensino e avaliação em Arte/Artes Visuais, como Tourinho (2003); Boughton (2005); Ferraz e Fusari (1999); Barbosa (1984; 1989; 1991; 2003); Oliveira (2001); Osinski (2002); Nevo (1998); Zanellato (2008); Zimmerman (2005), dentre outros. Referencial sobre a docência universitária como Isaia (2003; 2005; 2006); Cocco e Isaia (2014) Masetto (2003), Cunha (2006), Catani (1997), entre outros. Sobre a formação de professores em Artes Visuais, Barbosa (1989), Rosa (2005), dentre outros. Também autores que trazem reflexões sobre pesquisa qualitativa, estudo de caso, metodologia e epistemologia na perspectiva da Teoria Crítica como Triviños (1987), Ludke e André (1986), como também para análise de dados Bardin (2004).

A escolha dos autores acima elencados para o referencial teórico pautou-se no interesse em pesquisar a avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais no contexto universitário, por isso, buscamos aprofundar aqueles que trazem reflexões sobre o histórico, concepções e práticas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem na docência universitária, campo de formação de professores. Além disso, optamos por guiar a pesquisa à luz da Teoria Crítica tanto na

abordagem da metodologia, na análise dos resultados, como relacionando com a concepção de avaliação formativa, crítica e emancipatória. A escolha por referenciais sobre docência universitária busca compreender como se dá e docência universitária, a formação, o cotidiano e as dificuldades desta profissão no que se refere à prática avaliativa.

Esta pesquisa, portanto, visa contribuir para a formação dos professores de Artes Visuais no Curso Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR a partir da análise da compreensão da avaliação da aprendizagem dos acadêmicos, tanto pela perspectiva do professor quanto dos alunos, e dos pressupostos que norteiam os documentos, a fim de analisar qual a percepção do Curso sobre a avaliação do ensino e aprendizagem. E repensar como o processo avaliativo no ensino superior pode colaborar para uma formação crítica, participativa e emancipatória de profissionais em Artes Visuais que atuarão na educação básica e consequentemente em demais espaços/instituições de aprendizagem em Artes Visuais.

Para o desenvolvimento do trabalho definiu-se quatro capítulos explicitados a seguir.

No capítulo 1, intitulado “A avaliação do ensino e aprendizagem” abordamos a história da avaliação vinculada às abordagens pedagógicas e às diferentes concepções de avaliação do ensino e aprendizagem. Trazemos também as considerações das pesquisas de dissertações sobre esse tema no mapeamento realizado e apresentamos as reflexões sobre a avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais e a fundamentação teórica da avaliação do ensino e aprendizagem no que se refere às concepções e instrumentos avaliativos.

O segundo capítulo, denominado “A avaliação na docência no ensino superior na formação de professores” busca caracterizar à docência universitária, a prática pedagógica docente e avaliativa no ensino superior, os desafios e a formação de professores em Artes Visuais.

O terceiro capítulo, denominado “Metodologia da pesquisa: o caminho percorrido na compreensão da avaliação da aprendizagem na docência universitária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR”, descrevemos os procedimentos desenvolvidos e o campo epistemológico da pesquisa fundamentada na Teoria Crítica de Adorno (2009, 2010).

O quarto capítulo, intitulado “A avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais na docência universitária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da

UEPG/PR: análise, discussão e resultados” objetiva apresentar a análise dos dados e a reflexão sobre os aspectos teóricos e metodológicos da avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais na formação de professores no contexto universitário, campo da pesquisa.

E por último, apresentamos as considerações finais dessa pesquisa.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

> A avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela.
>
> Paulo Freire (1997)

Ao nascermos somos avaliados e em nosso desenvolvimento induzidos para avaliamos objetos, alimentos, escolhas, pessoas. Assim, nascemos e vivemos em uma sociedade onde passamos a ser avaliados e nos tornamos avaliadores. Acabamos emitindo um juízo de valor sobre determinantes de diferentes aspectos de nossa vida, desde a mais básica subsistência até grandes decisões. O ato de avaliar pode ser uma decisão imediata, com critérios simples como a escolha de uma roupa, um alimento, um caminho para o mercado, mas também abrange complexidade quando precisamos analisar e levantar critérios e determinantes, como uma decisão na escolha da profissão.

No cotidiano, buscamos por meio da avaliação e escolhas, os caminhos mais adequados e os melhores resultados, e sempre desejamos que nossas escolhas e opções sejam as corretas e as melhores alternativas. No processo de ensino e aprendizagem, a avaliação escolar passou a afastar-se da vida e do desenvolvimento do aprendiz, deixando de lado o processo de formação que vise significativa qualidade de sua educação.

Com relação à prática da avaliação, é preocupante a problemática da realidade escolar apontada por Freitas (2003, p. 40), de que:

> [...] a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social [...] Isso colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social. Aprender para mostrar conhecimento ao professor tomou o lugar do aprender para intervir na realidade.

Pensar e direcionar as práticas pedagógicas para uma avaliação direcionada para o processo de ensino e aprendizagem, visando a emancipação com a capacidade de intervir na realidade, é o caminho para superar a concepção

examinadora que colabora para manutenção do caráter conservador do ensino. Esta tarefa, não deixa de ser um desafio, mas este não é foco e sim uma das consequências do resultado da mudança nos encaminhamentos avaliativos que precisam ocorrer nos cursos de formação inicial e continuada de professores, refletindo em mudanças na educação básica.

Neste capítulo, apresentaremos as abordagens de ensino, as concepções e a trajetória da avaliação do ensino e aprendizagem no Brasil. Na sequência, trazemos o mapeamento da pesquisa em avaliação em Artes Visuais no cenário nacional e finalizamos com as reflexões sobre avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

1.1 AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO BRASIL: TRAJETÓRIA, CONCEPÇÕES E ABORDAGENS DE ENSINO

Em sua gênese, a avaliação (do latim *valere*) trouxe o significado de reconhecer e atribuir um valor. Nos dicionários, avaliar geralmente aparece com o significado de determinar, calcular o valor de algo. Esta concepção, quando atribuída à educação, encontrou espaços para limitar-se a uma avaliação examinadora, que tradicionalmente determina o certo do errado, o bom do ruim, a aprovação da reprovação. Com isso, um clima de angústia se expressa quando tocamos no assunto avaliação, que é resultado de um processo histórico que permanece no senso comum da concepção tradicional.

Luckesi (2005, p. 49) indica heranças examinatórias e de resistência às mudanças que se cristalizaram na educação e que os professores vivenciaram enquanto eram alunos, numa longa história de avaliações por exames, e hoje, inconscientemente, estes professores replicam o modo tradicional em suas práticas, o que ele chama de “herança psicológica”.

Neste sentido, apesar de muitos autores definirem a principal função da avaliação como diagnosticar a situação da aprendizagem do aluno para dar o direcionamento de sua prática visando ao progresso do aprendiz, (HOFFMANN, 1993; LUCKESI, 2005, 2011; PERRENOUD, 1993; SAUL, 1995), ainda a percepção popular da avaliação na sociedade muitas vezes é vista como um modo de examinar, uma prova, uma situação complexa, difícil, de angústia, ou seja, “avaliar

faz parte do cotidiano de nossas vidas, apesar de sua má fama" (DEMO, 2004, p. 108).

Tal taxação da avaliação com sua concepção amedrontadora e angustiante se desvia de sua verdadeira função, e isso se deve principalmente à história da avaliação educacional, inicialmente utilizada para examinar, conhecida segundo Luckesi (2005, p 42) como prática educativa pautada por uma "pedagogia do exame". O ato de avaliar, portanto, segundo Luckesi (2011, p. 197) "é diagnóstico, enquanto examinar é classificatório".

Avaliações examinatórias ainda persistem com seus instrumentos quantitativos dos quais, muitos permanecem no dia a dia das pessoas, tanto nas escolas, nos vestibulares quanto em cursos de ensino superior e em concursos onde as avaliações eliminatórias e classificatórias são utilizadas e consideradas como necessárias em uma sociedade que oferece insuficientes oportunidades, destacando os sujeitos por seus méritos e esforços, subestimando a maioria através dos resultados de avaliações como testes. Assim, o ser humano se acostuma com o uso autoritário da avaliação que se transforma em modo "disciplinador de condutas sociais" e "ganha os foros do direito de premiar ou castigar dentro do ritual pedagógico" (LUCKESI, 2005, p. 41), e que consequentemente, perpassa para mais espaços da sociedade.

A cultura avaliativa foi um processo com várias redes de significados influenciados por ações políticas e sociais.

Quanto a sua origem, a avaliação é marcada por um caráter examinatório e classificatório, quando na China Antiga, no século 2.205 a.C o imperador Shun "usava a avaliação (com um certo ritual e formalidade classificatória), no sentido de examinar as 'competências' de seus oficiais com o fim de promovê-los ou demiti-los" (ALBUQUERQUE, 2004, p. 37).

A prática da avaliação na sociedade se manteve presente no cotidiano das pessoas, quando relacionada à educação. Segundo Luckesi, (2005, p. 22), a avaliação se desenvolveu como "um disciplinamento social dos alunos" e estas práticas avaliativas das pedagogias dos séculos XVI e XVII, período de emergência da sociedade burguesa, ocorriam e ainda perduram. Os Jesuítas (século XVI) realizavam em sua pedagogia provas e exames com bancas examinadoras nos estudos escolásticos. Comênio, autor da Didática Magma, defende a educação onde

o centro é a ação do professor e o exame, um ótimo meio disciplinador para deixar os alunos atentos às atividades escolares.

> O professor pessoalmente, como inspetor supremo, deverá dirigir-se ora a um, ora a outro, para verificar, sobretudo a atenção daqueles em quem tem pouca confiança. Por exemplo: pedirá as lições aprendidas de cor a um aluno, a um segundo, a um terceiro e a todos, enquanto todos os outros ouvem. Assim, todos deverão ir preparados para a escola, pelo temor de serem interrogados (COMENIUS, 2002, p. 213).

Esta herança puramente classificatória, de verificação e disciplinadora de concepção onde a avaliação esteve independente do processo de ensino e aprendizagem e à mercê das vontades do sistema de ensino e do professor, perdurou por um longo tempo e apenas recentemente é que o cenário na educação tem mostrado outras concepções e encaminhamentos para rever esta cultura avaliativa.

A trajetória da avaliação educacional no Brasil é marcada por uma influência dos Estados Unidos referente à “ênfase na testagem e nos processos de mensuração do rendimento escolar” (SAUL, 1992, p. 2). No século XIX, o americano Horace Mann propôs um sistema uniforme de testes por meio de exames para avaliar a aprendizagem e a qualidade da educação em escolas públicas de Boston, o que incitou grande crítica ao sistema educacional e indicou a possibilidade de uma avaliação em grande escala dos padrões educacionais no país. Essa experiência acabou alcançando o Brasil e principalmente no que tange a implantação de sistemas nacionais de avaliação da educação, aprendizagem e currículo (DEPRESBÍTERES, 1989).

Assim, sob esta influência, na linha do tempo da avaliação do ensino e aprendizagem no Brasil, a década de 1930 é marcada pela ideia de avaliar como mensuração, um período onde estudos e pesquisas na área educacional passaram a incluir procedimentos abrangentes de avaliação do desempenho dos alunos. (ALBUQUERQUE, 2004, p. 39).

Resquícios das avaliações tradicionais, ou exames, permanecem na contemporaneidade, seus resultados continuam constrangendo as pessoas que não conseguem alcançar resultados satisfatórios e que em muitos casos, acabam sentindo-se incapazes. Também, é perceptível que na trajetória escolar, principalmente nos últimos anos, no ensino médio, “todas as atividades docentes e

discentes estão voltadas para o treinamento de resolver provas, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada na Universidade" (LUCKESI, 2005, p. 17).

Em 1934, Ralf Tyler propôs pela primeira vez o termo "Avaliação Educacional" quando criou a proposta de educação por objetivos, onde a avaliação consiste em verificar o grau de mudança no processo de acordo com os objetivos (HOFFMANN, 1992).

> [...] a teoria da avaliação educacional, no Brasil, sofreu uma grande influência dos estudos norte-americanos. A partir os anos 60, principalmente, foi muito ampla a divulgação da proposta de Ralph Tyler conhecida como "avaliação por objetivos". Essa proposta passou a ser referencial teórico básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande e duradoura repercussão nos meios educacionais (HOFFMANN, 1992, p. 39-40).

Segundo Hoffmann (1992), Ralf Tyler possuía uma concepção de avaliação como um processo de verificação do comportamento do aluno propondo mudança para tais comportamentos. Esta visão comportamentalista da aprendizagem se manteve por muito tempo e se mantém presente nas concepções de professores, como detentores do poder de julgar seus alunos estabelecendo objetivos restritos aos conteúdos programados. Este tipo de avaliação era direcionada para uma concepção de verificação de critérios e análise do desempenho final. Como afirma Hoffmann (1992), a avaliação por objetivos foi o referencial teórico básico da década de 1960, em que muitos professores foram formados, assim, este encaminhamento metodológico avaliativo vivenciado e apreendido por estes professores, repercutiu nas práticas escolares a partir da atuação destes profissionais.

No entanto, na trajetória da avaliação educacional, para propor superar a visão tradicional e técnica da avaliação e outras problemáticas, criaram-se aos poucos outras abordagens avaliativas que visam a uma avaliação democrática, processual, contextualizada e libertadora (LUCKESI, 2005).

Assim, a abordagem da avaliação quanto à sua história pode ser apresentada em um breve painel de evolução que vai da concepção tecnicista, de medir, dar nota em direção para uma concepção onde a avaliação é considerada em um contexto amplo, sociopolítica e culturalmente construída, passando a ser emancipatória e transformadora (ABRAMOWICZ, 1996).

Ao considerarmos a avaliação como um processo amplo, destacam-se algumas das concepções mais comuns da avaliação, as quais Bloom (1983) apresenta como um esquema abrangente destacando três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa, e somatória. Para o autor, os três tipos de avaliações estão vinculados e devem ser trabalhados juntos para o sucesso na aprendizagem. No entanto, o problema é que muitas vezes a avaliação permanece na função classificatória.

Esses tipos de avaliação (diagnóstica, somativa e formativa) apontados por Bloom (1983), podem ser identificadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 5692/1971 (BRASIL, 1971) e em projetos de avaliação nas escolas da época. Tais concepções eram influenciadas pelo positivismo com ênfase nas tecnologias para a educação a na visão tecnicista da avaliação, ligadas ao currículo escolar e repercutindo na necessidade de avaliar programas educacionais (ALBUQUERQUE, 2004, p. 40).

Segundo Albuquerque (2004, p. 43), a década de 1980 foi um marco importante no processo de (re) democratização do país, neste período, ampliam-se as pesquisas e discussões da avaliação que rompem com o positivismo e se fundamenta em uma perspectiva crítica da educação, onde as pesquisas e em especial a Pedagogia histórico-crítica tiveram forte influência do materialismo histórico dialético.

Este contexto é confirmado por Sousa (1995, p. 45), que diz:

> A avaliação começou a ser entendida como prática socioeducacional, com finalidade política de promoção da transformação social a partir da década de 80, quando os referenciais da pesquisa educacionais passaram a ter conotação crítica. Mesmo assim, [...] sobre a teoria divulgada no Brasil evidenciou-se a tendência de valorizar a dimensão tecnológica da avaliação, enfatizando o caráter cientificista e os métodos e procedimentos operacionais.

O surgimento de uma concepção crítica com ênfase qualitativa e emancipadora da avaliação não superou a presença da avaliação classificatória, objetivista e quantitativista, porém, esta passou a dividir espaços com as avaliações em prol da aprendizagem do aluno.

Assim, como as compreensões sobre a avaliação se aprimoraram e, constatada a infinidade de concepções sobre avaliação, Romão (1998, p. 51), propôs uma síntese de tais definições em concepção I - avaliação quantitativa,

classificatória, seletiva, periódica, baseada em padrões socialmente construídos; concepção II - caracterizada por ser processual, qualitativa, contínua, diagnóstica, contextualizada, compreendendo a subjetividade do aluno.

Para compreensão das diferentes concepções de avaliação presentes no ensino brasileiro, elaboramos o quadro 1 abaixo, com as diferentes linhas pedagógicas ou tendências, denominadas “abordagens” do ensino, conforme exemplifica a autora Mizukami (1986).

QUADRO 1 - Abordagens de ensino e concepções de avaliação conforme Mizukami (1986).

(continua)

ABORDAGENS DE ENSINO	AVALIAÇÃO	TEORIA/AUTORES
TRADICIONAL	Visa à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. - provas, exames, chamadas orais, exercícios. - exame com fim em si mesmo - notas como aquisição de patrimônio cultural	ABORDAGEM QUE NÃO SE FUNDAMENTA IMPLÍCITA OU EXPLICITADAMENTE EM TEORIAS EMPIRICAMENTE VALIDADAS, MAS NUMA PRÁTICA EDUCATIVA E NA SUA TRANSMISSÃO (ÉMILE CHARTIER SNYDERS)
COMPORTAMENTALISTA	- Parte do pressuposto que o aluno progride em seu ritmo próprio - Consiste em constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos estabelecidos - pré- testagem - a avaliação ocorre no decorrer e no final do processo, constituinte da própria aprendizagem	EMPIRISMO COMPORMENTALISTAS POSITIVISTAS LÓGICOS (SKINNER)
HUMANISTA	- Despreza qualquer padronização de produtos de aprendizagem e competências do professor - defesa da autoavaliação	ESPONTANEISTA INTERACIONISTA (A. NEILL B. ROGERS)
ESCOLA NOVA	- Avaliação como um processo válido para o aluno e não para o professor - Autocrítica e a autoavaliação - Constitui apenas uma das etapas da aprendizagem e não o seu centro ou fim. - Não deve visar só aos aspectos intelectuais mas também atitudes e habilidades. - Valoriza a cooperação e solidariedades.	JOHN DEWEY FERNANDO AZEVEDO, ANÍSIO TEIXEIRA

QUADRO 1 - Abordagens de ensino e concepções de avaliação conforme Mizukami (1986).
(conclusão)

ABORDAGENS DE ENSINO	AVALIAÇÃO	TEORIA/AUTORES
COGNITIVISTA	- Não há pressão no desempenho acadêmico e desempenho padronizado durante o desenvolvimento cognitivo do ser humano. - A avaliação é realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implica verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, realizou operações, relações, etc - Verifica rendimento por meio de reproduções livres, explicações práticas, explicações causais - Múltiplos critérios - Considera as soluções erradas, incompletas ou distorcidas dos alunos e suas interpretações do mundo de acordo com o estágio de desenvolvimento humano	ABORDAGEM INTERACIONISTA (JEAN PIAGET JEROME BRUNER)
SÓCIO- CULTURAL	- Autoavaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. - Exames e notas não fazem sentido nesta abordagem - Avaliação como processo da prática educativa - Aluno e professor identificam dificuldade e progressos por meio da avaliação	ASPECTOS SÓCIO-POLÍTICOS-CULTURAIS (PAULO FREIRE)

Fonte: Elaborado pela autora, inspirada em Mizukami (1986).

Neste quadro, são apresentadas as diferentes abordagens de ensino que norteiam concepções e práticas avaliativas diferenciadas que vão desde a concepção tradicional examinatória da avaliação evoluindo para uma concepção dialogada e com ênfase sócio-político-cultural. Também é possível identificar que determinadas ações e encaminhamentos pedagógicos são resultados de teorias de conhecimento que expressam diferentes concepções de mundo, homem e sociedade que visam a manter ou a transformar, por meio do ensino.

Mizukami (1986) exemplifica como as teorias de conhecimento são expressas no ensino com base na relação sujeito e objeto, diferenciadas em empiristas, inativistas e interacionistas. Tais posições epistemológicas podem expressar abordagens diversas, mas traduzem as maneiras de ver e compreender o

ensino, ora para um homem inserido em um contexto sócio, político e cultural ou considerando-o apenas em sua condição desvinculado de seu contexto.

O reconhecimento dessas abordagens é enfatizado pela autora, não no aspecto de adotar uma ou outra, mas identificar “formas de articulação entre elas e o fazer pedagógico do professor” (MIZUKAMI, 1986, p. 109). Repensar as abordagens em seus aspectos sócio-culturais, técnicos, emocionais, cognitivos e comportamentais, a fim de que possam ser considerados, de maneira que a “prática pedagógica, tal como aqui enfocada genericamente, poderá assumir o sentido de práxis, de uma atividade teórico–prática” (MIZUKAMI, 1986, p. 109).

No caminho traçado para a superação da abordagem tradicional da avaliação, a ênfase no reconhecimento do aluno como protagonista da avaliação é abordada por Veiga (1996, p. 163), onde "a avaliação, em seu sentido amplo, só será possível na medida em que estiver a serviço da aprendizagem do educando". Ou seja, o centro da aprendizagem e da avaliação é o aluno. A avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem do educando, possibilitando também ao professor rever as suas práticas pedagógicas para poder reencaminhar e possibilitar a aprendizagem dos seus alunos.

A “avaliação diagnóstica”, defendida por Canen (1997), pois possibilita uma visão do futuro com bases na investigação do presente, é um processo permanente onde o professor se torna investigador e questionador sobre as ações realizadas, tanto suas como de seus aprendizes.

Saul (1992) apresenta uma concepção pontuando a “avaliação emancipatória[2]”, que compreende um processo que visa a descrever, analisar e criticar a realidade a fim de transformá-la. “O paradigma da avaliação emancipatória inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa” (SAUL, 2008, p. 22).

A proposta de Saul (1992) foi importante para avançarmos nas discussões sobre “teoria e a práxis de uma avaliação substantivada de democracia/emancipadora” (ALBUQUERQUE, 2004, p. 43). Sua principal fonte teórica foi Paulo Freire, um dos pensadores mais importantes da história da Pedagogia, como enfatiza:

[2] “A literatura educacional registra, pela primeira vez, a denominação “avaliação emancipatória” criada por Ana Maria Saul, em sua tese de doutorado intitulada: Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação. São Paulo, PUC/SP, 1985. A publicação da tese data de 1988” (SAUL, 2008, p. 21).

> Paulo Freire expressou em sua prática de educador e, em muitas de suas obras, uma posição muito clara a respeito da relação entre a avaliação e as práticas educativas. Para ele, existe uma relação que poderíamos dizer 'vital' entre a prática docente e a avaliação (SAUL, 2008, p. 19).

Freire expressa em sua trajetória a reflexão de que a avaliação é aliada e faz parte de toda prática docente no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, avaliação, ensino-aprendizagem, prática docente[3] e função social da educação são aspectos que estabelecem teias de ligação e relevância em todo projeto de conservação e/ou construção da sociedade que almejamos formar. Nesse processo de transformação,

> [...] a avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa (SAUL, 2008, p. 21).

Com esses objetivos, esta avaliação é compreendida como um caminho para que o homem desenvolva sua consciência crítica da realidade, sua emancipação. Assim, Saul (2008, p. 23) caracteriza como se dá a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, no marco da avaliação emancipatória.

> • Tem função diagnóstica.
> • Favorece o autoconhecimento do educando.
> • Contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo de aprendizado.
> • Tem compromisso com a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos.
> • Propõe uma relação pedagógica democrática entre educador e educando.
> • Ajuda o educando a aprender e o educador a ensinar.
> • Auxilia o professor a replanejar a sua ação.
> • Prioriza os aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando.
> • Enfatiza o processo e o resultado do aprendizado.
> • É participativa.

Nessa prática guiada pela avaliação emancipatória, o foco é o aluno, sujeito transformador e a avaliação é dialogada, democrática e participativa.

[3] Sobre prática docente abordaremos mais detalhadamente no capítulo dois deste trabalho.

A proposta de Saul (2008) é um paradigma da avaliação emancipatória, nesse contexto, semelhante ao da Avaliação Dialética Responsiva proposto por Tijiboy (1995). Nesta concepção, a avaliação exerce uma força de transformação, onde o educador desenvolve uma nova visão de mundo e do homem, aceitando desafios e mudanças na sua prática e na sociedade, através de um exercício de relação dialógica, que se una ao coletivo pedagógico formando uma massa crítica para negociar e decidir caminhos, princípios e direitos. A avaliação é vista como uma estratégia educacional de rompimento com o conservadorismo, agindo de maneira a garantir a autoconsciência nas ações “em resposta” às informações avaliativas (TIJIBOY, 1995).

Esses dois paradigmas, avaliação emancipatória e avaliação dialética responsiva possuem o princípio do diálogo problematizador e apresentam caminhos para a reconstrução de uma educação democrática preparada para desenvolver a emancipação do sujeito e assim a transformação social.

No caminho de uma avaliação que ocorra por meio do diálogo, para Hadji (2001), avaliar não é medir e compreende um processo de diálogo entre professores e alunos. A avaliação é cotidiana, contínua. Seu posicionamento defende uma “avaliação formativa”, que possui um potencial parecido com a avaliação emancipatória. Hadji (2001) defende a avaliação formativa como uma utopia promissora que pode tornar-se realidade, que deve ser perseguida pelos educadores que se comprometem com a aprendizagem e formação plena de seus aprendizes.

A concepção de avaliação formativa é também defendida por Cappelletti (1999, p. 28) como “uma situação do aprender num projeto educacional como ação consciente, reflexiva e crítica, que se destina à promoção do homem, histórica e circunstancialmente situado oferecendo-lhe condições de pensar, de se ver, de optar e de autorrealizar-se”. Neste sentido, a avaliação formativa visa à formação humana, como um procedimento desenvolvido ao longo do processo de formação e possibilita meios do indivíduo se desenvolver e evoluir com suas próprias capacidades.

Libâneo (1990, p. 195) no que se refere à avaliação diz que é uma tarefa “que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que são obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e alunos são comparados com os objetivos propostos”. Assim, é imprescindível que a avaliação seja conhecida, compartilhada e discutida

principalmente com os alunos, para que possam acompanhar o processo do qual eles são os principais protagonistas.

No entanto, as vastas concepções, classificações encaminhamentos de avaliação revelam a realidade da prática avaliativa, onde “[...] todos falam de avaliação, mas cada um conceitua e interpreta esse termo com significados distintos: [fazendo] usos díspares, com fins e intenções diversas [...]” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 37).

Desta maneira, concepções diferentes de avaliação estão presentes nos espaços educativos e seus instrumentos e metodologias são utilizados com finalidades distintas, ora para servir ao sistema conservador que preza por uma média final, ora para atender ao intuito do professor responsável e consciente de sua prática transformadora da sociedade na formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Pensar a avaliação como dada ou acabada em si mesma contrapõe o pensamento de Luckesi (2005, p. 10) que afirma: “a avaliação não existe por si, mas para a atividade à qual serve, e ganha as conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que subsidia”, o que revela o caráter epistemológico das concepções e também a ideologia vigente das práticas pedagógicas do professor, pois, segundo Demo (1998, p. 8),

> [...] somos inevitavelmente ideológicos, porque não somos objetivos como fenômeno de expressão histórica. Somos objetivos como fato social. Quer dizer, nossa subjetividade *é* um fato. Mas a expressamos de modo subjetivo, do nosso jeito. Ideologia é, em parte, a modulação de nossas formas de expressão, no sentido da ocupação dos espaços do poder. A dimensão política contém o horizonte da potencialidade humana. É a arte do possível, pois é possível ser feita em parte. A perspectiva da criatividade.

Segundo Demo (1998), a potencialidade humana é movida pela nossa ideologia construída com fatos políticos, históricos e sociais. Nossas ações revelam a ideologia que nos molda e molda também outras pessoas, grupos e classes, e consequentemente, as práticas avaliativas expressam a visão de mundo e a ideologia que impera em nossa personalidade enquanto professores.

Frente à grande diversidade de concepções avaliativas no âmbito educacional, para Libâneo (2005), ocorrem concepções híbridas com ênfase em tendências diversas na compreensão e práticas avaliativas do contexto escolar. Essa mescla ocorre na adaptação e na busca de uma qualidade de ensino.

Tais tendências pedagógicas, concepções e métodos avaliativos diferenciados coexistem nos espaços educacionais e cotidianamente influenciam no processo de ensino e aprendizagem, revelando aspectos e níveis de participação, envolvimento e compromisso dos professores nessa prática tão relevante e necessária na formação dos alunos.

Demo (2004) discute sobre a utilização da avaliação classificatória que está presente no contexto educacional e implícita na sociedade, e que “é mister levar-se em conta que toda avaliação é naturalmente classificatória. Ao lado de sua face pejorativa, é mister reconhecer algo que lhe é natural” (DEMO, 2004, p. 110). Pois, ao analisar qualquer coisa, a mente humana passa a classificar, pois precisa comparar, distinguir e definir, sendo inerente em muitas de nossas ações.

> Naturalmente, cada professor observa seus alunos dentro de uma expectativa mental diferenciada, percebendo que um avança mais rápido, outro menos, um é inquieto, outro calmo, um é agressivo, outro pacífico, um é dedicado, outro relapso. Perceber diferenças entre os alunos não é apenas importante, hoje é exigência da multiculturalidade. Quando se diz que a avaliação deveria ser emancipatória, não escapamos deste gesto de classificar vários tipos de avaliação, preferindo-se aquele que gostaríamos que fosse emancipatório. Ou seja, para falar de emancipação, esta implícito que distinguimos entre pessoas mais ou menos emancipadas (DEMO, 2004, p. 111).

Por ser classificatória, para Demo (2004, p. 113), a avaliação é inevitável no sistema de ensino e apresenta duas faces: uma excludente e “deseducativa”, que preferencialmente deve ser evitada, mas devido a sua outra face, onde ela “faz parte do negócio”, é inevitável e necessária, por isso, não podemos simplesmente lutar contra a avaliação classificatória, pois na vida vivemos em um “contexto natural de classificações” e é preciso reconhecê-lo para então, poder engrenar encaminhamentos de uma batalha contrária, pois “assim procede a democracia: não podemos acabar com o poder, mas democratizá-lo, [...], Acabar com a classificação, é a classificação mais sonsa” (DEMO, 2004, p. 113).

O referido autor também expressa uma visão polêmica, mas que não deixa de ser verdadeira onde a nota é aceitável levando em consideração a sua eficiência em ser curta, rápida e clara para o aluno ao invés de relatórios e conceitos. Ocorre uma situação movida pelo sentimento onde o professor acredita que um conceito baixo que vale dois causará menos desânimo quanto o número 2 (dois) de nota, que afinal, é tudo a mesma coisa (DEMO, 2004).

O posicionamento de Demo (2004) quanto à avaliação não defende a avaliação classificatória, mas nos mostra que esta é mais um tipo de avaliação com uma função específica e que se acrescenta às outras concepções e formas avaliativas que podem dialogar no processo de ensino e aprendizagem do aluno para sua conscientização frente a sua condição social, bem como apontar meios para a superação e driblar a reprodução. Pois, segundo Sousa e Alavarse (2003, p. 75) o que ainda predomina na educação é o projeto de

> [...] reprodução cultural e econômica das relações de classe de nossa sociedade. Tomar conhecimento destas revelações é um passo inicial, mas não suficiente para impulsionar a busca de novas respostas, e isto se evidencia quando constatamos que, embora já tenham sido bastante divulgadas, pouco impacto têm tido no sentido de provocar transformações no contexto escolar.

Neste sentido, por mais que exista o reconhecimento de uma concepção crítica da avaliação, enquanto o professor/sistema/gestor não tornar tal concepção parte integrante de sua prática pedagógica, a transformação para um projeto de escola democrática e crítica da realidade visando à emancipação do sujeito ainda caminhará lentamente.

Neste contexto de reprodução social, para Luckesi (2005, p. 9), avaliação virou um “fetiche” no espaço escolar, passando a chamar atenção para a pedagogia de exames, secundarizando o processo de aprendizagem. Como fetiche, a avaliação serve como controle e domesticação dos alunos pelo professor, o que expressa uma concepção classificatória, excludente e seletiva, características do modo de produção do sistema capitalista. O caminho seria a democratização da avaliação no ambiente educativo aliado aos movimentos de transformação social em prol de uma sociedade igualitária, democrática e justa, concebendo a avaliação como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2005, p. 9). Assim, é preciso colocar a avaliação “a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social” (LUCKESI, 2005, p. 28).

Porém, no sistema educacional brasileiro, impera a pedagogia baseada no modelo liberal conservador, um modelo social dominante que se desencadeou a partir da Revolução Francesa, tendo a burguesia alcançado o poder, se mantendo conservadora dos seus ideais e modelos daquela época, onde o homem, apesar de

ter o direito de liberdade e igualdade perante a lei, deveria ainda alcançar com seu próprio esforço a sua autorrealização por meio da conquista e uso de bens.

Segundo Saviani (1999), o modelo liberal conservador produziu três pedagogias diferentes, mas que visam manter a configuração da sociedade burguesa capitalista, chamadas por ele de teorias não-críticas. São elas: a pedagogia tradicional, centrada no intelecto e no professor que transmitia o conhecimento aos alunos, os quais deveriam realizar disciplinarmente as atividades; a pedagogia renovada ou pedagogia escolanovista, que tenta superar a teoria tradicional visando às diferenças dos indivíduos, focando nos sentimentos, no psicológico e nos processos pedagógicos e a terceira, a pedagogia tecnicista, voltada para "racionalidade, eficiência e produtividade".

Saviani (1999) também assinala a existência das teorias crítico-reprodutivistas, assim consideradas por compreenderem a educação na perspectiva de determinantes sociais, porém, reprodutivistas, por concluírem que a educação reproduz a sociedade e a esta é dependente, ou seja, a "escola não pode ser diferente do que é". São elas: teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e da escola dualista.

No seio dessas teorias (não-críticas e crítico-reprodutivistas) as práticas pedagógicas avaliativas mantiveram as características conservadoras[4], por isso Saviani (2003) destaca a necessidade de uma crítica às pedagogias críticas da educação, que vise à transformação da sociedade até que formulou a pedagogia denominada Histórica–Crítica, que

> [...] em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as sua principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua formação (SAVIANI, 2003, p. 9).

[4] A burguesia fora revolucionária em sua fase constitutiva e de ascensão, na medida em que se unira às camadas populares na luta contra os privilégios da nobreza e do clero feudal; porém, desde que se instalara vitoriosamente no poder, com o movimento de 1789, na França, tornara-se reacionária e conservadora, tendo em vista garantir e aprofundar os benefícios econômicos e sociais que havia adquirido (LUCKESI, 2005, p. 29).

Uma mudança significativa é o direcionamento da pedagogia histórico-crítica, influenciada pela teoria de Karl Marx, frente às propostas das teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas. Saviani (1999, 2003) destaca a preocupação com o processo da aprendizagem e com a formação do aprendiz, neste contexto, a avaliação é voltada para a efetiva aprendizagem do aluno, é compartilhada e dialogada.

Neste caminho de transformação social, a pedagogia libertadora, de Paulo Freire (1999, 2005), expressa a visão de que a transformação somente será possível através de uma educação que vise à emancipação das classes trabalhadoras, numa educação voltada para adultos. Freire (2005), aponta que a pedagogia do oprimido visa à emancipação somente por parte do reconhecimento da condição dos oprimidos.

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005, p. 40).

Freire (1999; 2005), defende uma educação e uma avaliação libertadora, ou seja, democrática, compartilhada, crítica, participativa, dialógica na qual alunos e professores sejam coparticipantes contribuindo de fato para a construção do conhecimento, em que o educando se reconheça neste processo e o professor faça uma reflexão crítica permanente de sua prática.

Deste modo, em um contexto de precárias condições de trabalho enfrentadas por educadores (salvo raras exceções), todo o sistema de ensino se torna responsável pelo desenvolvimento pedagógico nos espaços escolares. Na educação pública, os órgãos governamentais exercem grande influência e manipulações de suas vontades, muitas vezes, conservadoras, e resta aos educadores, sujeitos de mediação, lutar pela construção de um projeto de sociedade, possível somente, via uma compreensão crítica do coletivo visando à transformação.

> Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que esta fazendo e para onde possivelmente está caminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade

> racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social. (LUCKESI, 2005, p. 46).

Portanto, a avaliação é uma ação política educativa, não é neutra e envolve alunos, professores, sistemas de ensino, gestores que precisam priorizar a formação e condições para que na relação professor-aluno, a avaliação, como mediação entre o ensino e aprendizagem, seja entendida como parte integrante desse processo, que indica e fornece informações para a sua autorregulação e consequentemente a conscientização do aluno frente à sociedade conservadora, evitando que o professor, aluno, e sujeitos enfim, sejam politicamente pobres, como define Demo (1998).

> Politicamente pobre é a pessoa ou grupo que vive a condição de massa de manobra, de objeto de dominação e manipulação, de instrumento a serviço dos outros. Dá-se na esfera do poder, onde o pobre aparece como matéria de dominação, na senzala da vida, coibido de autodeterminação. Uma face aguda dessa pobreza é a falta de consciência dela mesma, porque uma das condições fundamentais de superação é tomar consciência dela e partir para um projeto de autopromoção. A pobreza política extrema é aquela que é percebida como condição histórica natural e normal, onde a manipulação não é somente desapercebida, mas até mesmo desejada, porque incorporada ao ritmo tido por normal da vida (DEMO, 1998, p. 8).

Os desafios são muitos quando se aceita como “normal” a condição da classe trabalhadora que é uma condição cultural na sociedade conservadora. As manipulações da mídia, da indústria cultural e os sistemas pregam a ideologia conservadora e a educação é um dos poucos instrumentos de contradição a esta hegemonia capitalista. A avaliação, neste contexto, não deve intensificar desigualdades, mas sim a própria igualdade de direito de aprendizagem, onde diagnosticar o que o aluno é capaz de fazer com autonomia, indica ao professor o momento e a qualidade da intervenção pedagógica. Desta forma, a avaliação possui intencionalidade e precisa ser refletida pelo docente para, depois, mediar e dialogar sobre a avaliação com o aluno, atendendo as suas necessidades e instigando para novas aprendizagens (DEMO, 1998, p. 8).

Em suma, ao longo da história educacional, pôde-se perceber que houve avanços nas concepções avaliativas e encaminhamentos adotados com relação à avaliação em prol da aprendizagem, porém, coexistem diversas compreensões e instrumentos tradicionais e inovadores nas práticas dos docentes e que precisam de atenção.

Sobre avaliação ainda, no próximo tópico, trazemos uma visão do panorama da pesquisa em avaliação em Artes Visuais no cenário nacional.

1.2 PESQUISA EM AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM POR PROFESSORES EM ARTES VISUAIS

Este texto foi construído com objetivo de identificar as concepções de avaliação em Artes Visuais presentes nas dissertações de pesquisa cujo período compreende os anos de 2008 a 2015, em relação à concepção de avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

Para o levantamento das informações, elaboramos esta investigação focalizando pesquisas sobre a avaliação do ensino e aprendizagem de pesquisadores professores que realizaram estudos e reflexões sobre a avaliação em Arte e em Artes Visuais. A opção de produções pela área de maior abrangência, como avaliação da área de *Arte* se deve à circunstância de que muitas pesquisas tangem seus estudos sobre as Artes Visuais ou artes plásticas, porém intitulam com a denominação *Arte*. Desse modo, a procura se deu por trabalhos que evidenciassem em seus títulos e palavras-chave, a **avaliação em Arte** e a **avaliação em Artes Visuais.**

O levantamento foi realizado nos acervos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), no *SCIELO (Scientific Eletronic Library Online*), no acervos dos anais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e ANPED SUL, acervos da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), do CONFAEB (Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil), em livros e em fontes de pesquisa geral da internet. Neste levantamento não fizemos um recorte temporal dos trabalhos, pois eles são escassos.

A partir dessa busca foram localizados 43 (quarenta e três) trabalhos, sendo deste total: 7 (sete) artigos encontrados em periódicos, 10 (dez) dissertações de mestrado, 6 (seis) referências que abrangem capítulos de livros, apenas 1 (um) que compreende o livro todo sobre a temática, 15 (quinze) artigos completos publicados em anais de eventos científicos e mais 5 (cinco) em fontes gerais, como cadernos do

PDE/SEED/PR (Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná). Nos livros encontrados, os autores abordam a metodologia de ensino da Arte, concepções pedagógicas, práticas artísticas e questões de currículo sendo uma parte ou capítulo norteado para avaliação em Artes Visuais.

Do mapeamento realizado, por opção, selecionamos para análise as dissertações produzidas no âmbito da pesquisa nacional referentes à avaliação em Arte e Artes Visuais, pois tais dissertações revelam o que de mais significativo tem se verificado e produzido em pesquisa sobre a Avaliação em Artes, no Brasil. Do total de pesquisas em dissertações, salientamos que foram de dez (10) de professores e pesquisadores em IES, de dez (10) Estados do Brasil. Destacamos que não foi encontrada no período pesquisado, até o presente momento nenhuma pesquisa de tese de doutorado sobre a temática investigada. Assim, este trabalho se constituiu da análise das concepções de avaliação em Artes Visuais na produção científica através de dez (10) dissertações encontradas e estruturadas no período de 2008 a 2015, pontuadas no quadro 2 abaixo.

QUADRO 2 - Dissertações de Mestrado de IES Públicas e Privadas sobre Avaliação em Arte e Artes Visuais de 2008-2015.

(continua)

AVALIAÇÃO EM ARTE/AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS PERÍODO: 2008 – 2015						
Nº	ANO	TITULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR	ÁREA	IES
D1	2008	Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em artes visuais	Portfólio. Artes visuais. Avaliação. Livro de artista.	José Roberto Zanellato	ARTE .	Pontifica Universidade Católica de Campinas (PUC)
D2	2008	A produção artística na escola, num ensino com projetos: como avaliar?	Projetos. Avaliação Formativa. Educação estética.	Suely Ramos da Silva	ARTE	Universidade Presbiteriana Markenzie
D3	2009	Avaliação do ensino e aprendizagem em arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação	Avaliação formativa. Avaliação educacional. Ensino de Arte. Avaliação da aprendizagem em Arte.	Rosangela de Souza Bittencourt Lara	ARTE	Universidade Estadual Paulista (UNESP)

QUADRO 2 - Dissertações de Mestrado de IES Públicas e Privadas sobre Avaliação em Arte e Artes Visuais de 2008-2015.

(conclusão)

AVALIAÇÃO EM ARTE / AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS PERÍODO: 2008 – 2015						
Nº	ANO	TITULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR	ÁREA	IES
D4	2010	A avaliação da aprendizagem em arte: desvelando realidades	Avaliação da aprendizagem. Ação docente. Concepções epistemológicas. Ensino de Arte.	Ana Luiza Bernardo Guimarães	ARTE	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
D5	2010	Avaliação em artes: saberes e práticas educativas de professores no ensino fundamental	Avaliação. Artes. Artes Visuais. Formação continuada.	Eliane de Fátima Vieira Tinoco	ARTES VISUAIS	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
D6	2010	O ensino de artes na educação básica em tempos de avaliação educacional: um estudo de caso em uma escola pública estadual paulista	Ensino de Artes. Avaliação da aprendizagem. Educação Básica.	Marisa Ribeiro da Silva Pardini	ARTE	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Univ. de São Paulo (FFCLRP)
D7	2011	Avaliação formativa no ensino de arte: estudo sobre as propostas e práticas de professores em escolas públicas de Blumenau	Avaliação em Arte. Avaliação formativa. Concepções e Práticas Avaliativas em Arte. Avaliação do Ensino em Arte. Tendências da Avaliação no ensino de Arte	Cristiane Kreisch	ARTE	Universidade Regional de Blumenau (FURB)
D8	2013	O processo de avaliação em artes visuais: Perspectivas e inovações direcionadas à formação docente	Avaliação. Ensino-aprendizagem. Artes Visuais. Inovação Educacional. Desenvolvimento Local.	Tânia Alves de Souza Oliveira	ARTES VISUAIS	Centro Universitário UMA
D9	2013	Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem de professores de artes visuais	Arte. Avaliação da aprendizagem em arte. Ensino básico – ensino fundamental. Professores de artes visuais.	Ana Inês Justino	ARTES VISUAIS	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
D10	2015	Avaliação no ensino de artes visuais: desdobramentos e implicações para docência	Avaliação. Ensino de artes visuais. Docência.	Vanessa Priscila da Costa	ARTES VISUAIS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Fonte: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), no *SCIELO (Scientific Eletronic Library Online*). Elaborado pela autora.

Após o mapeamento das dissertações das IES públicas e privadas, num total de dez (10) dissertações identificadas foi realizada a leitura para análise e identificação da **concepção de avaliação da aprendizagem em Artes Visuais.**

Na **D1**, a concepção de avaliação apresentada por Zanellato (2008), enfatiza seu estudo na utilização do "portfólio avaliativo e reflexivo", destacando a avaliação por meio deste instrumento como reflexiva e democrática, baseando-se no método estruturalista, situa o portfólio no campo da avaliação entendida e concebida nesta pesquisa como: **avaliação progressiva** ou **avaliação processual.**

Silva (2008) na **D2**, pesquisa sobre a concepção de **avaliação formativa**, com o intuito de propor a formação estética dos alunos através da autoavaliação e um ensino de Arte por meio de projetos, onde a avaliação formativa é utilizada para intencionalmente melhorar o processo cognitivo dos alunos. É concebida da seguinte forma:

> Este modo de avaliar esta inserida numa noção de avaliação reguladora da aprendizagem, e foi considerado por nós como o mais eficiente para este tipo de trabalho, em que um professor de outra área se vê diante das produções artísticas de seus alunos e precisa avaliá-las sem o domínio dos conceitos da disciplina de arte (SILVA, 2008, p. 13).

Sob esse aspecto, a abordagem da avaliação utilizada justificada pela autora é devido à ausência do professor que ministrou o projeto com alunos de Ensino Médio, na montagem de uma mostra de fotografia da cidade e locais históricos em seus 450 anos de fundação, realizada em 2004.

Como resultado da análise das concepções de avaliação presentes na prática educativa de professores do ensino fundamental do SESI-SP, a autora Lara (2009, p. 7), na **D3**, enfatiza a "avaliação formativa compreendendo-a, não como mero instrumento, mas como um dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem". Dessa forma, a autora destaca a importância da avaliação intrinsecamente ligada à aprendizagem do aluno e como encaminhamento que exige a dedicação atenta do professor, como afirma a seguir.

> O conceito de avaliação formativa também foi abordado não apenas como estratégia, mas como objetivo importante para a construção da autonomia do sujeito que aprende, possibilitando que perceba seu percurso de aprendizagem, pois é para ele que aprendizagem deve fazer sentido. Tarefa que exige uma ação intencionalmente planejada pelo docente e intenso diálogo com os aprendizes (LARA, 2009, p 121).

Na **D4**, Guimarães (2010) faz um mapeamento das concepções avaliativas dos professores de Arte da rede pública do município de Assis/SP e aponta que dentre as concepções de "*laissez-faire"*, ou criação espontânea, caracterizadas por serem descompromissadas, também aparece a **avaliação formativa**, defendida e concebida pela autora como "aquela que contribui para a superação da aprendizagem" (GUIMARÃES, 2010, p. 7).

Na **D5**, Tinoco (2010), apresenta em sua pesquisa o objetivo de aprofundar conhecimentos sobre ao processo de avaliação de professores de Artes Visuais do Ensino Fundamental que investem em formação continuada e que atuam nas escolas municipais e estaduais de Uberlândia/MG, a autora chegou à conclusão de que as práticas avaliativas dos professores sujeitos da pesquisa se configuravam como **avaliações formativas**.

Na **D6**, a partir das observações realizadas sobre as práticas e instrumentos avaliativos de duas professoras de Artes de uma escola de ensino fundamental no interior do Estado de São Paulo, Pardini (2010, p. 74) constatou que tais educadoras priorizam uma **avaliação formativa**, fundamentada na concepção de Hadji (2001), de que a avaliação formativa possibilita tanto o rever da prática do professor como o aluno repensar a sua aprendizagem. Tal concepção de avaliação é a defendida por Pardini (2010, p. 20) quando diz que:

> Entendo que avaliar envolve compreender o processo da construção desse conhecimento [construído durante o processo de ensino aprendizagem] e este é distinto a cada aluno. Selecionar instrumentos e critérios para realizar esta avaliação é muito mais denso que parece. Ser professor e avaliador supõe atuar em um campo neutro, mas minado por instrumentos previamente formatados que geralmente não revelam a realidade existente.

A partir da concepção de Pardini (2010) é possível verificar que a avaliação concebida reconhece a capacidade de aprendizagem particular de cada aluno na construção do conhecimento, bem como se trata de um processo que vai além da seleção de instrumentos para um trabalho complexo de reconhecer a realidade de cada aluno.

Na **D7**, Kreisch (2011) teve como direcionamento de sua pesquisa a prática de avaliação em Arte nas escolas de Educação Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC. O trabalho consistiu em identificar e caracterizar as

práticas avaliativas que buscam romper com a avaliação classificatória visando a uma perspectiva de **avaliação formativa**, que fundamenta a pesquisa da autora.

> [...] esta pesquisa está fundamentada na concepção de avaliação formativa tal como preconizada por Hoffmann (2000), Luckesi (2003), e de arte-educadores como Oliveira (2001), Boughton (2005) e Hernández (2000), que definem a avaliação formativa em Arte como uma importante aliada do professor e do aluno na promoção da aprendizagem significativa e na reflexão sobre a prática pedagógica (KREISCH, 2011, p. 6).

A concepção de avaliação formativa é compreendida na **D7** como um encaminhamento que visa à aprendizagem significativa do aluno por meio da reflexão sobre a prática pedagógica do professor. A pesquisa demonstrou em seus resultados que, para a maioria dos professores de Arte das escolas de Ensino Fundamental de Blumenau, a avaliação é concebida como um instrumento de verificação, o que a autora Kreisch (2011, p. 6) considera como "falta de compreensão/conhecimento sobre práticas formativas", e que é referente aos professores que alegaram realizar a avaliação formativa, alguns foram equivocados, pois mesmo utilizando instrumentos como autoavaliação e avaliação processual, expressaram em suas práticas uma reprodução da avaliação classificatória, cuja concepção e prática avaliativa apresenta contradições gerando equívocos de concepção de avaliação.

Oliveira (2013) na **D8**, elabora a partir de uma análise da avaliação ao longo da história da educação uma proposta de intervenção relativa à construção de uma nova metodologia de avaliação em Artes Visuais que tenha o foco no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa é amparada na abordagem de uma "concepção crítico-dialética[5]", referenciada em 1998 como "teoria dialética do conhecimento", que considerando a vida como um processo encaminha-se para uma concepção educacional que visa à criação e à transformação em uma ação consciente da realidade. Assim, a **D8** de Oliveira (2013) fundamenta-se no "princípio da **avaliação na visão dialética do conhecimento**, que implica o princípio de historicidade: - o conhecimento humano visa sempre ao futuro à evolução, à superação – uma ação que se projeta no futuro" (OLIVEIRA, 2013, p. 42), visando a uma ação ativa dos sujeitos e à transformação da realidade.

[5] A concepção crítico-dialética, que tem suas raízes em Marx e em seus seguidores teóricos com Makarenko, Gramsci e Snyders.

Na **D9**, a autora Justino (2013) considera em seu trabalho a concepção de **avaliação formativa** como auxiliar do processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais, porém complexa de ser realizada devido ao real contexto e condições de trabalho dos professores de artes visuais. Em sua pesquisa, Justino (2013), realiza uma análise das concepções e instrumentos avaliativos de Artes Visuais de professores de alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental de escolas públicas da cidade de Ponta Grossa/PR. Tais professores de Arte, sujeitos da pesquisa, são egressos do Curso de Licenciatura de Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG/PR. Dos resultados, a autora destaca que os professores pesquisados da educação básica reconhecem e têm clareza de que a avaliação formativa é mais adequada. Também como resultados, Justino (2013), aponta que coexistem dois tipos de concepção e postura de avaliação de aprendizagem em Artes Visuais: uma entendida como avaliação controladora, de medida em uma concepção tradicional e outra concepção subsidiada na avaliação formativa, concebida como parte importante do processo de ensino e aprendizagem.

Para finalizar, a mais recente investigação mapeada foi a **D10**, onde a autora Costa (2015) baliza a sua pesquisa com o intuito de colocar o conceito de avaliação da aprendizagem em Arte em movimento, considerando que a avaliação “é um conceito que precisa ser discutido, precisa ser pensado e repensado a todo instante” (COSTA, 2015, p. 58). A autora buscou identificar como o discurso da avaliação em Artes Visuais se movimenta nas publicações, em documentos legais e em imagens (de sua formação), considerando que poucos tocam no assunto a ponto de conceber essa temática como complexa. De fato, os resultados demonstram a escassa e sucinta abordagem da avaliação em Artes Visuais, o que tenciona para a relevância de se pensar, produzir, investigar e publicar mais pesquisas e reflexões sobre a avaliação como um todo em sua teoria e pratica avaliativa.

Com o mapeamento das produções científicas com enfoque nas concepções de avaliação dentro do contexto da pesquisa e educação em ensino e aprendizagem em Artes Visuais, no âmbito nacional, constatamos que as diferentes concepções e práticas avaliativas coexistem na escola, revelando um hibridismo nas concepções pedagógicas, contudo em sua maioria, dentre todos os trabalhos de pesquisa encontrados e analisados das dissertações sobre a avaliação em Arte e, Artes Visuais, percebemos que a concepção de avaliação que mais é concebida pelos

autores pesquisadores é a avaliação formativa, amparada por uma concepção processual do processo de ensino e aprendizagem.

Foi possível também verificarmos que as ideias produzidas em torno da avaliação formativa não geraram uma concepção unificada, mas assim como as abordagens das concepções teóricas, se diversificam em seus apontamentos, contudo, tais concepções igualmente convergem para uma mesma perspectiva vinculada à aprendizagem significativa do aluno e o acompanhamento deste processo.

Nesse sentido, a avaliação necessita ser norteada pelo diagnosticar, mediar, incentivar, orientar, estimular e intervir quando necessário, é justa em seus critérios para com os alunos numa avaliação que considera o presente-passado-futuro-presente.

A avaliação consciente possibilitará transformações significativas na aprendizagem do aluno e destacará o papel formador relevante na constituição do ser reflexivo, perceptivo, ativo e crítico-criativo. Avaliar não para examinar e sim para construir para uma emancipação humana dos alunos. Ao compreender a avaliação como um processo, é importante que o professor considere a história processual do desenvolvimento, aprendizagem e do comportamento moral e ético de seus alunos em seu planejamento, e não somente dos conteúdos. Igualmente, o professor planeja, executa e avalia numa perspectiva dialética crítica com o intuito de pensar uma avaliação que pondere, em sua concepção e prática, os diferentes níveis de aprendizagem considerando também os princípios morais e éticos na formação humana dos alunos.

A avaliação de um modo geral é um processo complexo, norteador de discussões pedagógicas e de diálogos entre alunos e professores. Em Artes Visuais, ela não deve se restringir à rotulação de um talento, na livre expressão não mediada e nem servir de levantamento de simples informações sobre a aprendizagem. Da mesma forma, a avaliação não pode ser puramente pragmática de execução de técnica pela técnica artística, mas acompanhar o processo criativo e poético e, de maneira significativa, contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno para uma compreensão crítica das Artes Visuais e sociedade, objetivando a formação humana, em que o intelectual, o artístico, a ética e a moral, a intersubjetividade possam estar em consonância na compreensão e ação de um

cidadão e cidadã emancipados, levando em consideração as diferentes culturas e diferenças visando a uma inclusão social para todos.

Constatamos, com o mapeamento realizado, que avaliação em Artes Visuais precisa passar por uma análise mais criteriosa de uma avaliação pré-estabelecida, construída e conhecida pelos alunos referente à avaliação da aprendizagem nessa área de conhecimento perante aspectos do seu processo de desenvolvimento. Também que é necessário compreender melhor em sua produção científica, “o que” se avalia em Artes Visuais, “como” se avalia o conteúdo/conhecimento e em que concepção estão fundamentadas tais práticas avaliativas de ensino e aprendizagem. Igualmente em relação ao posicionamento objetivo e subjetivo de todas as atividades do processo.

Dessa forma, diante da pouca produção científica sobre avaliação em Artes Visuais, da carência de mais discussões na área em âmbito nacional e, principalmente, referente à escassa pesquisa sobre os aspectos teóricos e metodológicos da avaliação em Artes Visuais em cursos de formação de professores, constatamos a necessidade de desenvolver essa pesquisa que tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos-metodológicos de avaliação do ensino e aprendizagem de Artes Visuais, na docência universitária sob a perspectiva crítica visando à formação de professores no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

No próximo tópico, apresentaremos as reflexões sobre a avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

1.3 AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS

> As pessoas sem imaginação estão sempre querendo que a arte sirva para alguma coisa. Servir. Prestar. [...] Dar lucro. Não enxergam que a arte [...] é a única chance que o homem tem de vivenciar a experiência de um mundo da liberdade, além da necessidade.
>
> (Paulo Leminski)

É considerável vasta a referência de autores que tangem seus estudos sobre avaliação, porém, quando se volta para a avaliação em Arte e, especificamente em Artes Visuais, os estudos ainda são recentes, por vezes

suficientes no cenário nacional. Isso se deve ao fato do encaminhamento recente de valorização do ensino em Artes Visuais em nossas escolas, presente na disciplina de Arte, que só entrou para o currículo das escolas brasileiras, oficialmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) bem como podemos considerar ainda recente a oferta de cursos de graduação específica em Licenciatura em Artes Visuais.

Assim, pesquisas e práticas de professores têm trazido possíveis referências a partir de estudos de caso específicos ou incorporando conceitos, práticas e metodologias da área da pedagogia vinculando a avaliação. Portanto, a abordagem científica específica em avaliação em Artes Visuais é contemporânea, resultado de experiências e concepções advindas de instituições de ensino.

Segundo Tourinho (2003), o ensino da Arte não está em busca de soluções e sim em busca de provocações, a avaliação no ensino da Arte é uma provocação que deve nos atrair. Tal concepção de ensino de Arte como uma provocação, refere-se ao fato de que coexistem diferentes abordagens e discussões neste processo, onde avaliar ou não avaliar e quais instrumentos empregar nesse procedimento geram debates contínuos e inquietações.

> A avaliação das atividades artísticas tem sido muito polemizada, 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).

Por mais complexa que avaliação em Arte possa ser, ela jamais pode ser deixada de lado ou subtendida em um âmbito diferenciado e descaracterizado dos pressupostos teóricos metodológicos da avaliação educacional no processo de ensino e aprendizagem. Assim, considerar tanto a subjetividade e produção estética do sujeito como o conhecimento teórico e prático construídos são aspectos que devem ser ponderados no processo de ensino e aprendizagem em Arte, bem como no encaminhamento avaliativo adotado pelo professor e repensado segundo contextos e momentos diferenciados.

Ocorre que avaliação da aprendizagem em Arte baseia-se como nos afirma Frange (2003, p. 36) “[...] muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de afirmar teses”. Tal inconsistência traz indícios que é um desafio traçar o cenário da avaliação em Arte, pois aparecem

concepções diversificadas, influenciadas por teorias epistemológicas divergentes, como críticas, positivistas e idealistas. Muito ocorre a concepção do discurso de avaliação ser dissociada da prática avaliativa em que professores acreditam na teoria formativa, emancipadora em suas concepções teóricas, mas quando põe em prática sua metodologia avaliativa, revelam-se direcionamentos divergentes, contraditórios às concepções que se expressam em documentos de currículo, planejamento e planos de aulas.

No início do século XX, principalmente nas décadas de 1920, 1930 e 1940, desenvolveu-se sob a influência da teoria expressionista uma abordagem e interpretação da Arte como pura sensibilidade e mera expressão subjetiva, ausente de conhecimento e conteúdos, em uma concepção de ensino de Arte baseada no *laissez-faire*, ou “espontaneidade criadora”, que era voltada para as expressões livres e subjetivas da criatividade dos alunos (OSINSKI, 2002).

Nessa abordagem, segundo Osinski (2002, p. 101), além de desvalorizar a área de Arte, desvinculando-a de seu caráter de área de conhecimento, a qualidade das práticas pedagógicas em Arte e, consequentemente a avaliação, foram afetadas, pois não se podia e não fazia sentido avaliar em Arte ao aceitar toda a produção espontânea dos alunos.

> A avaliação da aprendizagem em Arte, na perspectiva *laissez-faire*, traduz práticas espontaneístas de ensinar e de aprender. Ao professor, cabe o aceite de tudo o que foi realizado pelo aluno, o respeito à expressividade e à subjetividade de todos, limitando-se a facilitar a aprendizagem dos alunos – porque não investe em seu papel de interventor (GUIMARÃES, 2010, p. 97).

Assim, desconsiderando esta visão espontânea de criação, há muito a ser avaliado em Arte, a ampla gama de experiências e conhecimentos que a aprendizagem em Arte propicia, por uma avaliação formativa que acompanha o processo do aprendiz.

Os aspectos que podem ser avaliados em Arte podem ir muito além da diversidade de experiências, conhecimentos e aprendizagens em Arte, e servem como ponto de discussão para refletir e reformular encaminhamentos para ampliação do conhecimento e da compreensão, reflexão e experiência estética e poética, no ensino e aprendizagem em Arte.

Guimarães (2010) apresenta em sua pesquisa, por meio de um estudo de caso, e detecta a existência de divergentes métodos e concepções existentes entre os professores de Arte sobre avaliação, bem como aponta resultados distintos sobre a efetiva aprendizagem em Arte. A pesquisadora defende que a abordagem que gerou bons resultados na aprendizagem foi a concepção e prática de “avaliação formativa” dos professores pesquisados.

Sobre a busca de uma avaliação formativa em Arte, Guimarães (2010, p. 130) apresenta que

> [...] o caminho da avaliação formativa no ensino de Arte não é muito sereno, porque exige ação e transformação. Transformar a perspectiva avaliativa é assumir um compromisso constante com a inovação. Afastar-se de uma avaliação classificatória e aproximar-se de uma avaliação formativa demanda domínio teórico e disposição para uma prática mais exigente e diversificada. Redirecionar a prática avaliativa, transpondo a postura classificatória é um procedimento necessário para compreender melhor o ato de aprender - para poder (re) encaminhá-lo – e de ensinar – para poder reestruturá-lo.

Contudo, a própria avaliação pode ser considerada como uma investigação do professor atento para com os melhores encaminhamentos que propiciem a formação da aprendizagem significativa.

> A avaliação no ensino de arte é um meio pelo qual o professor, no seu papel de interlocutor atento e consciente dos diferentes conhecimentos e estruturas de raciocínio dos alunos, adquiri subsídios, percebendo nos diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, de que forma o aluno internalizou os conceitos de arte e os valores trabalhados; como o aluno construiu conhecimentos a partir da mediação professor-aluno-grupo e da utilização de diversos procedimentos, métodos, materiais e instrumentos, garantindo a identificação do resultado que está construindo o que poderá ser visto nas mudanças do comportamento do aluno, na sua promoção. Isso possibilitará ao professor a organização ou reorganização das experiências de ensino aprendizagem da arte, perseguindo o caminho que deverá seguir (OLIVEIRA, 2001, p. 134).

Assim, cabe ao professor de Arte não somente reconhecer e utilizar instrumentos avaliativos diferenciados, mas também saber identificar os melhores caminhos a serem utilizados, acompanhar o aluno, bem como estar suscetível a reorganizar sempre que necessário sua prática pedagógica.

Sobre a importância do debate e reflexão sobre avaliação na aprendizagem em Artes Visuais, Nevo (1998) defende um amplo debate na escola sobre avaliação vendo-a como papel importante no aprimoramento da educação além das técnicas.

A mesma abordagem percebe-se em Lüdke (1994), a de que a superação das dificuldades com a avaliação vai além das questões técnicas. Assim, é necessário partir da compreensão das concepções e abordagens da avaliação escolar, argumentando, assumindo uma postura de acordo com a atuação de forma coerente por parte dos professores e seus posicionamentos. Isso se encontra frisado em Hoffmann (2009, p. 13), quando destaca que “É preciso, então, pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro”. O que os professores concebem como avaliação norteia a sua prática e, consequentemente, os resultados desse processo. Assim, destacamos a relevância da compreensão da concepção que o professor possui da avaliação.

A necessidade de direcionar pesquisas sobre a avaliação em Arte baseia-se na concepção de que esse assunto precisa ser desenvolvido nas instituições de ensino partindo da compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem em Arte está subsidiado na consideração de Arte como uma área de conhecimento.

> [...] tratar a arte como *conhecimento* é ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque no ensino de arte, que vem sendo trabalhado há anos por muitos arte-educadores. Ensinar arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção /análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente (GUERRA; MARTINS; PICOSQUE, 1998, p. 13).

Nesse sentido, a qualidade de um bom professor é medida pela sua angústia em repensar constantemente sua metodologia, pois segundo Lampert (2005, p. 152):

> [...] refletir criticamente sua ação pode ser um começo que, necessariamente, será sem fim, pois o professor de Artes visuais deve estar questionando constantemente o processo de ensino/aprendizagem em arte, seu e de seus alunos, para que possa intervir em contextos e trajetórias, que propiciem múltiplos olhares. Ser professor é exercitar todos os dias um ato de amor, de paciência. É querer bem, é querer que seus alunos compreendam a realidade, assim interpretando e significando uma contextualização reflexiva, dialógica e crítica.

O exercício docente e a responsabilidade com que deve ser orientada a avaliação no processo de ensino e aprendizagem em Arte carecem ser norteados pela reflexão crítica do professor sobre sua prática, como um processo contínuo, de

estabelecimento de objetivos educacionais, de instrumentos e critérios adequados, apresentados com clareza aos alunos, como uma ação compartilhada e aberta para novos encaminhamentos. Assim, a educação em Arte pode exercer a capacidade de desenvolver no indivíduo maneiras de interpretar e analisar o mundo de maneira crítica e desenvolver habilidades de transformá-lo, como salienta Barbosa (2003, p. 18):

> A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Portanto, é preciso que o ensino de Artes Visuais, aliado à aprendizagem significativa da cultura e sensibilidade e permeado por uma avaliação formativa, emancipatória e democrática, sejam encaminhamentos formadores de sujeitos ativos e sensíveis ao meio social em que estão inseridos.

Zimmermann (2005) indica o uso da avaliação autêntica em Arte. Nesta avaliação, a aquisição de conhecimentos e as habilidades dos alunos são mensurados conforme a resolução de problemas reais e autênticos, como situações problemas presentes em seu contexto. As avaliações dão oportunidade do aluno engajar-se em atividades desafiadoras, complexas e agregadas com a cooperação de colegas estudantes, professores e sujeitos da comunidade. São avaliações autênticas de estudantes de Arte no contexto de sua comunidade que envolvem tanto a verificação dos procedimentos, como dos produtos da aprendizagem.

A autora Zimmermann (2005) contribui com suas investigações sobre este tipo de avaliação que difere de avaliações tradicionais que seguem com medidas padronizadas na Arte, pois

> [...] as avaliações autênticas habitualmente são avaliações alternativas com base no desempenho do aluno, de quem são requeridas soluções para problemas da vida real, envolvendo decisões, similares às feitas por profissionais, como críticos de arte, historiadores de arte ou artistas e aplicáveis fora do ambiente da sala de aula. As tarefas envolvidas encorajam os alunos a aplicar conhecimentos prévios e habilidades relevantes para resolver “problemas realísticos” ao completar essas tarefas. Tem–se como exemplo, a participação em debates sobre lugares adequados para exposição de trabalhos de arte, mantendo portfólios do trabalho em processo e do trabalho acabado, exibidos posteriormente em

> áreas públicas ou apresentados em publicações de críticos de arte em jornais locais (ZIMMERMAN, 2005, p. 405-406).

A avaliação autêntica envolve a *seleção, coleta* e *interpretação de informações* a respeito de três tipos de atribuições: I - atribuições do programa; I - atribuições de aprendizagem do estudante; III atribuições do professor.

Os processo e instrumentos que serão utilizados para desenvolver avaliação autêntica, são variados, porém, possuem uma elaboração complexa, exigindo do estudante de arte engajamento nas atividades. Estes instrumentos e processos são:

> (1) peças artísticas selecionadas e produzidas durante período de tempo específico; (2) Portfólio contendo registros, anotações, diagramas e modelos de um trabalho inacabado; diagramas modelos ou fotocópias de slides, vídeos e/ou fotografias de produtos finalizados; (3) críticas de observadores, autoavaliação do aluno, de estudantes de outras turmas de Arte, diários e notas de alunos, que descrevam como desenvolveram as idéias refletidas nos trabalhos de Arte, resposta aos comentários e questionamentos dos professores, artigos de revistas e jornais sobre trabalhos de Arte e artistas do passado; (4) anotação de observações de professores em forma de lista de verificação ou relatos de eventos etc; (5) notas de entrevistas em forma de discussões do professor com estudantes sobre seu trabalho de Arte; (6) trabalho produzido por estudantes em resposta às tarefas específicas; (7) habilidades e conceitos recentemente adquiridos que os alunos compartilham com os seus pares; (8) lista de verificação relacionada a processos técnicos; e (9) grupos de apresentações e performances que são afirmações públicas da aprendizagem da Arte (ZIMMERMANN, 2005, 406-407).

Assim, há uma variedade de instrumentos avaliativos por meio da avaliação autêntica, que valorizam a autonomia do estudante, seu processo, sua aprendizagem e possibilitam o professor acompanhar o processo dos alunos e sua prática docente. Como critérios de avaliação autêntica, destacam-se o desenvolvimento do estudante de arte nas atividades propostas, sua capacidade de analisar, de investigar e de resolver problemas entre tantos como

> [...] os critérios para a avaliação autêntica incluem certificar-se de que os alunos exerçam seu poder de julgamento ao posicionar-se e ao esclarecer e resolver os problemas propostos. Assim, envolvem-se com as questões em profundidade; em vez de ter apenas uma noção da extensão dos problemas, localizam e analisam informações tanto quanto chegam a conclusões, comunicam claramente os resultados, reconhecem que as soluções dos problemas são múltiplas, demonstram a habilidade de investigação e expressão, e usam o conhecimento com eficiência e imaginação ao responder a questão (ZIMMERMANN, 2005, p.409).

No campo na avaliação em Artes Visuais, existem também, diversos **instrumentos avaliativos** na avaliação formativa, que visam ao acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno. Tais instrumentos ampliam as possibilidades de encaminhar a avaliação em uma perspectiva formativa em colaboração com essa compreensão acerca do campo das artes visuais, tanto na perspectiva teórica quando prática.

O **portfólio** é um instrumento que visa à abordagem do processo de ensino e aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva processual, Zanellato (2008) diz que, no Brasil, o portfólio possui maior semelhança pedagógica com a avaliação formativa.

O portfólio já era utilizado no Brasil no Ensino de Arte desde o Movimento Escolinhas de Arte (MAE) e era composto de desenhos dos alunos que eram analisados em diálogo com colegas e/ou com o professor, de maneira periódica, a cada dois meses, ou seja, era utilizado como avaliação na Escolinha de Arte de São Paulo (1968/1971). O portfólio passou a ser metodologia e avaliação em arte a partir de Howard Gardner, que na virada cultural da Arte/Educação passou a estimular os alunos a coletarem e acrescentarem em seus portfólios, imagens de Arte, juntamente com seus trabalhos de produções, como também textos, pesquisas pessoais, estudos, esboços, ideias e reflexões (BARBOSA, 1999).

O portfólio revela-se como um método avaliativo que colabora com o processo de ensino e da aprendizagem do aluno em Artes Visuais e pode ter formatações diversas podendo ser uma pasta, um fichário, álbum, arquivos em mídia como cd, *pendrive* dentre outros formatos onde o estudante possa guardar todas as suas construções e produções ao longo de um determinado tempo. Tais produções podem ser registros de aula, relatórios, autoavaliações, pesquisas, trabalhos práticos e teóricos, possibilitando a reflexão cotidiana do processo, tanto do aluno quanto do professor, permitindo o diálogo para o planejamento futuro (SHORES; GRACE, 2001).

De fato, o trabalho com o portfólio estimula muito os sujeitos da avaliação, os alunos, que demonstram sempre entusiasmo na elaboração, complementação e análise de suas aprendizagens. Tais portfólios aparentam ser como diários de estudo, sobre as aulas e sobre as percepções, pesquisas e aprendizagens dos próprios alunos. A possibilidade de guardar os registros de suas aprendizagens possibilita aos alunos e ao professor rever todo o processo, de onde partiu, onde

está e aonde se pretende chegar. Essa ferramenta organiza o trabalho docente, torna transparente o processo da avaliação e inviabiliza por completo e por muito tempo usado, o caderno de Arte ou caderno de Educação Artística.

Outra ferramenta de aspecto participativo, formativo e processual é o uso do instrumento de **Leitura de Imagem,** compreendendo a imagem como fundamento para o ensino e aprendizagem, pois para a arte ela é conhecimento e engendra um processo criativo não só de sua construção de saberes artísticos, como da leitura imagética, seja imagens da arte produzida historicamente, seja a leitura das imagens culturais e do cotidiano. As Artes Visuais possuem seus códigos e um sistema estruturado de signos e os nossos alunos podem e precisam decodificá-los, isto se torna possível pela mediação do professor ao longo de um processo de aprendizagem. A leitura de imagem possibilita ao aluno demonstrar ou dar visibilidade e visualidades como diz Buoro (1998) diante dos seus conhecimentos artísticos, tanto como conceitos e concepções da história da Arte e da estética e da experiência estética, de uma maneira aberta, objetiva e subjetiva, norteando para o discurso ou para a produção de um trabalho artístico e suas poéticas.

> Essa leitura visual se dá a partir de um processo de dissociação e associação, no qual o aluno destaca e reorganiza os elementos constitutivos da obra observada ou do recorte visual da realidade, segundo um critério próprio e individual, entre o ver/fazer e fazer/ver, se torna o meio do qual o pensamento analógico e o divergente se fazem presente, é um processo, onde o olhar do aluno como interpretante procura observar a pintura como uma segunda realidade, um signo novo, subsidiado pelo pensamento divergente, dessa forma busca-se também reconhecer visualmente os elementos estruturais da linguagem plástica (ponto, linha, forma, cor, espaço, superfície, composição), relacionando-os entre si para descobrir, na singularidade de cada composição, não só os elementos formais, mas o conteúdo por eles revelado (BUORO, 1998, p.17).

A Leitura de Imagem também pode ser realizada com um encaminhamento baseado na proposta de Ott (1997), onde o aluno, ao ler uma imagem visual, descreve, analisa, interpreta, fundamenta e revela seus conhecimentos por meio da expressão artística, ou seja, sua produção.

Como outro instrumento de destaque, temos a **Autoavaliação***,* que pode ser realizada de forma oral ou escrita, onde o aluno aponta o seu parecer sobre o que presenciou nas aulas, o que aprendeu seu comprometimento, participação e envolvimento na disciplina, um parecer aberto e flexível. Pode ser escrito e mediado por uma ficha de preenchimento ou como texto ou relatório. A autoavaliação é

importante, pois o aluno se vê protagonista, responsável e envolvido com sua avaliação, ampliando e socializando saberes e experiências, além disso, esse modo de autoavaliação se torna relevante por possibilitar também que o professor possa verificar o seu trabalho e também fazer uma reflexão posterior de sua própria prática educativa. Segundo Liblik e Diaz (2006, p. 30-31),

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

Nesse sentido, devemos ter um cuidado com a utilização da autoavaliação e utilizá-la com clareza e objetivos auxiliando na avaliação em conjunto com outros instrumentos avaliativos, pois, por pertencer a uma abordagem da pedagogia da Escola Nova, o instrumento pode ser neutro quanto a sua eficiência e seu comprometimento com o ensino e aprendizagem.

A variedade de métodos e instrumentos que podem ser empregados no processo de avaliação no ensino e aprendizagem de Artes Visuais é vasto e se desenvolve mediante as necessidades de cada contexto específico de aprendizagem. Cabe ao professor elencar os objetivos, planejar e repensar a sua prática, considerando a avaliação como um instrumento crítico e processual, além de uma forma de ensino e apreensão e construção dos conhecimentos realizada ou não pelo aluno, mas que convém para qualificar a aprendizagem e a compreensão crítica das Artes Visuais.

Dando sequência à reflexão da avaliação, no próximo capítulo, traremos reflexões sobre a docência, prática docente e a avaliação do ensino e aprendizagem no ensino superior, objeto dessa pesquisa, e reflexões sobre a formação de professores em Artes Visuais.

CAPÍTULO 2

A AVALIAÇÃO NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

> Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora, como algo sem importância, a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens a das mulheres não tivesse nada a ver com sua experiência de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos. Com seu bem querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu bem-estar na passagem dos dias e dos anos.
>
> (Paulo Freire)

Quando refletimos sobre a formação profissional de um professor ou uma professora, não podemos deixar de lado a complexa formação do indivíduo como um todo, ou seja, além dos cursos realizados, os aspectos psicológicos, emocionais, sua trajetória de vida, também fazem parte relevante desta formação humana e integral.

Vygotsky (1996) apresenta a concepção histórica cultural do homem onde a sociedade forma o psiquismo humano, e este humano forma a sociedade, de uma maneira recíproca. Nesse sentido, todos os conhecimentos, percepções de mundo, maneiras de ser, agir, pensar são construídos ao longo da vida. O indivíduo socialmente construído esta em constante desenvolvimento e transformação ao vivenciar as experiências de sua vida. Como em um curso universitário ou o cotidiano de sua profissão, a pessoa possui várias experiências, não somente para aprimorar os conhecimentos técnicos, mas também aspectos intelectuais, pessoais, éticos e morais, ou seja, todo o conjunto que forma o ser humano.

Assim, a docência no ensino superior é compreendida como uma profissão, e ser profissional da educação e do ensino da Arte envolve aspectos psicológicos da identidade do professor que, um dia, vivenciou influências formativas ou vivenciou modelos de professor na sua vida acadêmica e no seu processo de formação e, que

agora, faz a mediação de suas vivências em suas práticas profissionais de formação de professores.

A avaliação, neste contexto, não é meramente um procedimento técnico do processo de ensino e aprendizagem, mas uma vivência intelectual, emocional e política que inevitavelmente, por vezes, provoca sensações desconfortáveis, por ser "fonte de angústia para os alunos com dificuldade e mesmo para os outros alunos, que não têm grande coisa a temer, mas não o sabem" (PERRENOUD, 1993, p. 183).

Tais sensações perante a avaliação variam de acordo as diferenças individuais, a personalidade do indivíduo, que para Fierro (1996, p. 154), corresponde ao

> [...] conjunto de fenômenos, processos e sistemas de diferente natureza, ainda que relacionados entre si e que polarizam ao redor dos seguintes focos: as diferenças individuais, que se manifestam de modo distinto, específico e diferenciado com que as diferentes pessoas reagem diante de situações iguais ou semelhantes.

Dessa forma, as diferenças entre como os sujeitos reagem a certas condições e imposições cotidianas caracterizam a subjetividade e a personalidade das pessoas. Assim, tanto diante da avaliação quanto da formação docente, aspectos pessoais, psicológicos fazem parte do cotidiano universitário e são inerentes à formação de novos profissionais e no aprimoramento da profissão docente.

A docência universitária ou docência superior corresponde às atividades realizadas pelos docentes que orientam a formação de futuros profissionais. Tais ações desses docentes professores são conduzidas pela vida profissional e subjetiva, baseadas não só em conhecimentos acadêmicos, saberes e práticas, mas também em relações pessoais e afetivas interpessoais, com aspectos de valor e ética, expressando que a docência universitária vai muito além da profissão em sua concepção técnica, mas expressa o que de característica pessoal há em cada docente (ISAIA, 2003).

Para Cocco e Isaia (2014, p. 5), "a docência na universidade configura-se como um processo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, advindos do exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento".

A docência universitária também corresponde ao sujeito social, ativo que traz consigo suas características pessoais e formativas dentro do espaço universitário, conforme e concepção de Masetto (2003, p. 31) de que o docente

> [...] tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um "político", alguém compromissado com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se desprega de sua pele no instante em que entre em sala de aula.

Dessa forma, a docência universitária é compreendida como a práxis vivida pelo professor na universidade, vinculando toda a sua formação acadêmica e profissional com sua trajetória de vida. Essa docência, não se encontra estagnada e acabada, por mais que apresente características comuns e duradouras, ela é mutável e aprimorada, pois envolve o ser humano e a relação com sujeitos ativos em um ambiente de construção de conhecimento.

> No âmbito do conhecimento, o ensino superior percebe a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção de conhecimento e de pesquisa e os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete partilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com os outros, inclusive com seus próprios alunos. È um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno no ensino superior (MASETTO, 2003, p. 14.)

Segundo Masetto (2003), espera-se que os professores universitários sejam além de fontes de conhecimento, mais ativos na busca da qualidade pedagógica e da autonomia dos alunos.

> Os docentes de educação superior atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providência adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal (MASETTO, 2003, p. 16).

Porém, a preocupação com as habilidades pedagógicas e a prática de ensino nem sempre foram uma questão relevante na profissão docente. Segundo Masetto (2003), a origem na profissão docente tem início nas universidades europeias com profissionais que apresentando determinado sucesso em suas áreas profissionais eram convidados a formar novos profissionais. No Brasil, até a década

de 1970, era exigido dos docentes a formação do bacharel e a competência de sua atuação. Somente mais tarde, década de 1980 e 1990, as universidades passaram a exigir cursos de especialização e mais tarde, como requisito, o título de mestrado e doutorado. Esses aspectos históricos demonstram que as exigências para ser docente da universidade continuam a ser as mesmas, domínio do conteúdo e experiência profissional, na concepção de que “quem sabe, sabe ensinar”. Pois, segundo Masetto (2003, p. 13),

> [...] só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício da profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica pois ele é educador.

Masetto (2003) destaca que podemos adentrar a uma área relevante e bastante discutida por autores da docência universitária, a formação pedagógica que tem sido tratada com ênfase e encarada como uma das problemáticas referentes à qualidade de formação universitária. Segundo Gil (2005, p. 17),

> Na medida em que se analisa o problema do magistério de nível superior fica evidente a necessidade da formação pedagógica dos professores. Formação esta que enfatize não apenas os métodos de ensino, mas também a incorporação de conceitos acerca do papel do professor em relação ao aluno, à escola e à própria sociedade.

Nesse contexto, a prática pedagógica e educativa do professor universitário é um dos atributos inerentes ao docente. Freire (1997, p. 23) afirma que: “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Assim, a preocupação está voltada ao aluno e ao processo de troca e aprendizagem onde o discente aprende com o professor e, o docente aprende e aprimora sua prática a partir da interação com o aluno. Esse processo consiste na reflexão que resulta na experiência docente. De acordo com Freire (1997), a prática docente deve ser norteada pela intencionalidade consciente do professor, vinculada ao campo epistemológico, ao tipo de conhecimento que pretende mediar, para que não haja a ingenuidade da compreensão de sua prática e sim uma concepção crítica, como salienta a seguir.

> [...] O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (FREIRE, 1997, p. 43).

Assim, esta vivência compartilhada com o aluno na prática é parte integradora da formação e aprimoramento profissional, principalmente quando a profissão em questão, é o professor. Educadores são inevitavelmente influenciados por suas vivências pedagógicas enquanto alunos e a responsabilidade na formação de novos profissionais, ganha conotações que abrangem concepções filosóficas e sociais.

> Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência (CUNHA, 2006, p. 269).

Vivências da trajetória formativa e profissional são ou não modelos inspiradores de novos profissionais. A trajetória de vida está interligada à trajetória profissional e ao valor de vivências significativas que marcam a memória colaboram com a assimilação de conhecimentos, ou seja, enquanto alunos possuímos memórias de nossas experiências com as práticas de nossos professores e quando discentes, ao estudarmos abordagens de ensino, é possível estabelecer referências e análise de nossas vivências.

> As concepções sobre prática docente não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais, que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí para todo o percurso da vida escolar e profissional (CATANI, 1997, p. 34).

Dessa forma, a experiência formativa é anterior à licenciatura e também contínua, vem antes da graduação com memórias de experiências e se prolonga no conhecimento e prática do professor com seus alunos. Consequentemente, as práticas desenvolvidas pelo professor são absorvidas pelos discentes, devido a isso,

na docência, a avaliação da prática é fundamental para autoavaliação docente e o aprimoramento de sua qualidade e eficiência do processo de ensino aprendizagem.

> [...] Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência (FREIRE, 1989, p. 47).

Portanto, quando refletimos sobre a avaliação no ensino superior em cursos de formação de professores, é inevitável pensar nas consequências dessas formações que incidem na educação básica.

Nesse sentido, alguns dos problemas enfrentados com a avaliação que consequentemente resultam em defasagens de aprendizagem também derivam da problemática na formação prática pedagógica e didática dos professores nas instituições de ensino superior, das concepções tradicionais que ainda apresentam seus resquícios, da dicotomia entre discurso e prática e do retrocesso das instituições educacionais com relação à avaliação examinatória e simplesmente classificatória ainda presente em muitos cursos.

Contudo, ao considerarmos o ensino superior brasileiro, podemos destacar que diversas reformas e mudanças têm acontecido na área da avaliação. A maior ênfase está em novas práticas avaliativas, maior preocupação com a avaliação formativa e reflexiva, diferentes formatos de cursos e de instituições de ensino superior (o ensino à distância, por exemplo), novas leis, inovações nas exigências do mercado e da sociedade, entre outras mudanças, como a intensificação da avaliação institucional e avaliações externas (MASETTO, 2003).

Porém, direcionando para a avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura, destacamos um ambiente de desafios e potencialidades que emergem no contexto das universidades e que precisam de atenção, pois o modo como as práticas avaliativas são realizadas, como desenvolvem as experiências dos alunos, resultarão no modo como os acadêmicos entendem, concebem e, no futuro, realizarão as avaliações quando atuarem como professores. Além disso, existem muitas dificuldades latentes na formação de professores para atender às expectativas contemporâneas, como salienta Vasconcellos (2002, p. 160).

> Ao observarmos a prática pedagógica no interior das instituições superiores brasileiras, facilmente percebemos as dificuldades vivenciadas por estas, no que tange às suas reais possibilidades de formar profissionais dentro das expectativas atuais. O atendimento destas expectativas, com certeza, não é uma tarefa simples e depende fundamentalmente de novas formas de conceber e implementar políticas educacionais, da ruptura de paradigmas, mudança de mentalidade e cosequentes transformações pedagógicas, que supõe novas formas de conceber o conhecimento e o ensino, novas metodologias e novas formas de avaliação.

A reflexão sobre a concepção de avaliação e a sua realização nos cursos de formação de professores não pode ser limitada em uma prática examinatória da aprendizagem com a finalidade apenas de medir, mas nortear suas discussões para a concepção de avaliação que apresente um conjunto de instrumentos, ainda em construção e passível de aprimoramentos que possibilitem a efetiva avaliação como auxiliadora da aprendizagem. Tal avaliação, que torna possível a aprendizagem, não é somente um desafio para o aluno, mas para o professor, que em sua prática, carece dominar e saber encaminhar suas metodologias com o intuito de ter a avaliação como uma ferramenta auxiliadora da aprendizagem.

A ênfase nos processos pedagógicos, voltados à avaliação no ensino superior, merecem uma atenção essencial, pois devido à responsabilidade e potencial deste nível de ensino, o centro da mudança na educação básica e na formação da maioria da população nacional está nas escolas, avaliar para promover, libertar e emancipar (FREIRE, 1989) é uma amostra do quão importante é a formação desses profissionais que atuarão na educação básica, pois

> [...] as experiências que os futuros educadores têm no seu processo de formação são decisivas para suas posturas posteriores, a prática da sala de aula. Há, portanto, necessidade de que esses educadores tenham já na sua formação uma nova prática em termos de avaliação (VASCONCELLOS, 2000, p. 84).

Assim, quando nos referimos à avaliação da aprendizagem, não somente nos direcionamos para a avaliação do aluno e do que ele realiza, mas também, (como já enfatizado no início desse texto) da própria prática pedagógica do professor. Freire (1989) expressa que existe uma relação muito forte entre a prática docente e a avaliação, que se faz necessária sempre, pois “[...] o trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva” (FREIRE, 1989, p. 47).

A preocupação com a formação dos professores é um dos principais caminhos para a busca de qualidade na educação. Analisar e refletir sobre as práticas e os processos pedagógicos e também avaliativos de sua formação, como autoavaliação realizada pelo envolvimento e compromisso dos docentes formadores, são fundamentais.

A superação dos modelos tradicionais bem como a apresentação e o trabalho para com os novos instrumentos avaliativos são necessários. O docente formador precisa reconhecer, saber realizar, identificar as funções e trabalhar com diferentes instrumentos avaliativos[6], a fim de tornar seus alunos cientes da existência desses instrumentos e da possibilidade de encaminhamentos diferenciados e registros de acompanhamento ou avaliação (ANASTASIOU, 2007).

No entanto, a partir dos estudos e reflexões de Anastasiou (2007), Brito e Lordelo (2009), Hoffmann, (1992), Lüdke e Salles (1997), são encontrados desafios na avaliação da aprendizagem do ensino superior.

Dentre tais desafios podemos destacar as **concepções pré-construídas pelos acadêmicos ingressos**: O primeiro desafio já é o enfrentado antes de ingressar no curso, a maioria dos acadêmicos precisa passar por uma avaliação, o vestibular, tal avaliação é visivelmente classificatória e eliminatória. Esse processo de adentrar em um curso de ensino superior logo colabora para fortalecer a construção de uma concepção limitada de avaliação, que por vezes, pode ter sido vivenciada na educação básica. Eis a importância de o curso trabalhar para ampliar as inúmeras facetas, encaminhamentos e funções da avaliação superando concepções já formadas pelos alunos ingressos. No entanto, a avaliação classificatória ocorre e é necessária enquanto os sistemas e a oferta de educação superior à população permanecerem limitadas e insuficientes. Mas este é um aspecto muito mais amplo e burocrático.

Nesse contexto, outro, de muitos desafios dos docentes para com a avaliação de seus alunos, é **desmitificar a avaliação** como simples teste, exame, com seu caráter tradicional e tecnicista e apresentar outras facetas da avaliação. Percebe-se em relação a esse aspecto a **resistência de muitos alunos** para com a substituição das provas que é grande, muitos acadêmicos não aceitam e julgam os

[6] Sobre os tipos e variedades dos instrumentos e registros de acompanhamento ou avaliação ver Anastasiou (2007, p. 12-17).

professores que não realizam exames, como se este fosse o único meio mais eficiente e existente de avaliar, pois “ainda não temos uma cultura para perceber e realizar uma avaliação que abra espaço para uma negociação integral, ainda temos traços de uma avaliação que se restringe a medir” (BRITO; LORDELO, 2009, p. 259). Isso ocorre porque a sociedade em que vivemos incentiva a competição, o sobressair perante o outro, o reconhecimento e premiação pela capacidade, e no senso comum, a prova possibilita isso. Porém, vale destacar também a questão excludente dos exames, pois não consideram o processo, nem as subjetividades e potencialidades de cada sujeito, mas o produto final.

Outro aspecto de desafio a ser enfatizado e que muito ocorre nos cursos de formação e consequentemente nas escolas, é que muito do que se faz consiste em reproduzir aquilo que se vivenciou. **Alunos reproduzem experiências e práticas vivenciadas com seus professores na formação**, o que pode causar um círculo vicioso e perigoso de retrocesso quando a variedade de instrumentos é presa aos encaminhamentos tradicionais, limitando novas possibilidades de abordagens e encaminhamentos avaliativos.

Segundo Hoffmann (1992), **alguns professores ainda permanecem exercendo ações classificatórias e autoritárias**, gerando contradições entre seus discursos e práticas, causada principalmente pela concepção construída pelo educador ao longo de sua formação, sua experiência como aluno e professor.

> Nós viemos sofrendo a avaliação em nossa trajetória de alunos e professores. É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso. Temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “resignificado” para a avaliação e desmitificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga (HOFFMANN, 1992, p. 12-13).

Nesse sentido, Brito e Lordelo (2009) confirmam o processo de reprodução das práticas vivenciadas na formação e ao longo da vida estudantil e acadêmica. Baseados nos escritos de Lüdke e Salles (1997), esses autores chamam a atenção para o “ciclo da avaliação”, um processo de reprodução perigosa quando a marca que fica é a da avaliação como medir e quantificar. Este ciclo precisa de atenção e ações para sua interrupção.

Outro desafio refere-se à **formação de docentes do ensino superior**. A formação dos professores formadores exigida para atuarem nas graduações, muitas

vezes se restringe à titulação de mestre e/ou doutor obtida por meio de programas *stricto sensu* com foco na pesquisa, o que nem sempre garantem que esse professor passe por formação pedagógica[7] e prática referente à didática e aos encaminhamentos pedagógicos e metodológicos de ensino e aprendizagem.

> [...] os professores das diferentes áreas da educação superior, com exceção da área de pedagogia, passam a integrar o corpo docente dessas instituições e outras exigências formais, sem terem recebido nenhuma preparação especial para o trabalho docente, a não ser aquela relativa à sua especificidade [...]. (LÜDKE; SALLES, 1997, p. 170 apud BRITO; LORDELO, 2009, p. 262).

Para aprimorar e dar continuidade à formação é preciso pensar na **formação continuada** desses profissionais, no aprimoramento profissional com iniciativas individuais e principalmente dos cursos e das instituições de ensino superior (IES), em um sentido mais amplo, enaltecendo a responsabilidade das IES para com a qualificação de seus profissionais.

Brito e Lordelo (2009) enfatizam um dos maiores desafios da avaliação a partir dos estudos de Jussara Hoffmann (1999): “o maior desafio no Ensino Superior **é favorecer a descoberta pelos professores do significado da avaliação mediadora** para a formação do profissional competente (HOFFMANN, 1999, p. 154 apud BRITO; LORDELO, 2009, p. 261, grifo nosso). Nesse sentido, para Hoffmann (1999), os professores precisam compreender a avaliação a partir de uma perspectiva mediadora, de processo e de diálogo a fim de propiciar sentido ao processo avaliativo para o aluno.

Nas universidades, também há a **carência de discussão sobre a prática pedagógica da avaliação**, limitando a compreensão da avaliação de forma superficial, ela é um processo tão complexo na aprendizagem do aluno. A avaliação é muitas vezes tratada nos cursos como subtendida nas disciplinas da grade curricular, não há um direcionamento específico para a discussão sobre a complexidade que é a avaliação: o que avaliar, quando avaliar, como avaliar, o que

[7] Quando nos referimos à formação pedagógica dos professores das Instituições de Ensino superior, é reconhecida a sua ausência principalmente em cursos que não são de licenciaturas: os bacharelados. Neles, os docentes que atuam, por vezes não encontram em sua trajetória, formação didática para a preparação do encaminhamento pedagógico, que fica subtendido muitas vezes como desnecessário, pois se aprende no fazer ou se reproduzem práticas e vivências de sua trajetória como aluno.

fazer com os resultados, entre outros aspectos necessários. Assim, é preciso uma reflexão mais ampla e constante sobre a temática (BRITO; LORDELO, 2009).

Mais um desafio com relação à avaliação e que está presente nos cursos de formação, é com relação à **responsabilidade docente e participação discente**. É preciso que exista autonomia e responsabilidade do professor para com o ensino e aprendizagem de seus alunos, a sua inquietude e compromisso com a prática pedagógica é essencial para a aprendizagem. Já os acadêmicos, demonstram falta de interesse e participação no processo. Relatos de professores desvelam a desmotivação quando são propostas atividades diferenciadas de avaliação. O comodismo, a dificuldade, o cansaço de alunos que trabalham, em muitos casos, podem ser alguns dos motivos (VILLAS BOAS, 2005).

Como exemplo de desmotivação dos alunos, Villas Boas (2005), apresenta um relato de implantação de instrumentos diferenciados de avaliação em um curso de pedagogia, o portfólio, com o objetivo da construção da autonomia do aluno e sua formação, no entanto, a autora destaca a resistência inicial e o incômodo dos acadêmicos em aceitar o uso do portfólio, que o consideraram como um instrumento complexo e trabalhoso.

Outro desafio é com relação ao sistema, *a* **organização do curso***,* o trabalho coletivo nas instituições de ensino superior. Em um contexto quase que de isolamento de profissionais (com suas aulas, projetos, estudos e pesquisas) há frágeis possibilidades de diálogos, que podem causar lacunas na estrutura curricular das disciplinas e na elaboração das ementas. É preciso o diálogo para com os outros a fim de que o professor reveja a sua prática e identifique lacunas e possibilidades. Hoffmann (1992) destaca que a avaliação é tão importante para professores como para alunos. A autora, que defende uma avaliação libertadora[8] e reflexiva[9], a percebe como um processo dialético, de superação aos obstáculos por meio do reconhecimento das contradições e da constante reflexão sobre sua prática. Segundo Hoffmann (1992, p. 111),

> [...] a avaliação é essencial à docência, no seu sentido de constante inquietação, de dúvida. Um professor que não problematiza as situações do cotidiano, que não reflete passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas.

[8] Sobre avaliação libertadora ver também Hoffmann (2002, p.109 – 115).
[9] "Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliativa" (HOFFMANN, 2001, p. 10).

Assim, o professor precisa estar ciente de toda organização do sistema de ensino, das leis e determinações que regem os encaminhamentos, pois a avaliação, segundo Hoffmann (1992) é um ‘jogo político poderoso’, pois o sistema educacional possui influências burocráticas, que muitas vezes mantém uma prática tradicional, classificatória e que conserva as diferenças sociais. O professor e o coletivo acadêmico precisam estar em consenso e reconhecer esses fatores para tomarem consciência do jogo de poder para possibilitar a reconstrução de significado da avaliação. Afinal, a prática avaliativa muito se deve à concepção do professor sobre a avaliação e sobre a sua importante função social.

> Enquanto avaliamos, exercemos um ato político, mesmo quando não o pretendemos. Tanto as ações individualizadas, quanto a omissão na discussão dessa questão reforçam a manutenção das desigualdades sociais. A avaliação, na perspectiva de uma pedagogia liberadora, é uma prática coletiva que exige consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações (HOFFMANN, 1992, p. 112).

Portanto, o modo como a avaliação é realizada em cursos de ensino superior, vai muito além do que ocorre nas aulas, pois envolve um planejamento do departamento com o currículo, do aprimoramento do Projeto Político Pedagógico da IES, resultando na organização da grade curricular das disciplinas e nas práticas pedagógicas, ou seja, um compromisso de todo o coletivo acadêmico. Assim, a avaliação deve ser cautelosamente trabalhada e desmitificada, pois seu potencial para manter a ordem social vigente de diferenças sociais e exclusão é muito intensa.

Os encaminhamentos encontrados para superação dos desafios elencados exigem muita dedicação de professores, acadêmicos e das instituições de ensino superior com relação à formação inicial e continuada, com a grade curricular e com estratégias que possibilitem o diálogo e reflexão sobre as práticas pedagógicas avaliativas dos professores de cada curso.

A avaliação não pode ser deixada de lado, como um apêndice à parte do ensino e aprendizagem, ou como mero instrumento de obtenção de notas e conceitos para condição de aprovação ou reprovação, ela precisa ser dialogada, vivenciada e enfatizada intrínseca e processualmente na aprendizagem (ANASTASIOU, 2007).

Na prática pedagógica, a avaliação precisa ser trabalhada em um processo de trocas que envolva vários momentos de diálogo entre os sujeitos. É preciso

questionar o aluno, negociar a avaliação, a fim de que ele se veja no processo e compreenda como a avaliação tem sido realizada (HOFFMANN, 1992).

É também necessária a existência de uma inquietação com a formação inicial e continuada dos mestres e doutores atuantes nos cursos, a fim de que se preencham as lacunas existentes, bem como o compromisso do coletivo das IES com a atualização dos currículos que visem à avaliação em prol de mudanças qualitativas em uma avaliação para a emancipação.

> Uma avaliação, visando a emancipação, contempla também a análise do currículo em curso, além da construção contínua da autonomia do aprendiz. Deve ser analisada coletivamente a partir de alguns momentos fundamentais: problematização, análise critica, síntese e proposições, discutidos em relação aos alvos e metas propostas. O registro destes dados é fundamental para historicizar o processo. Esgotado um foco, passa-se aos seguintes: dados coletados, eixos pretendidos, as situações de aprendizagem propostas (tipos de aulas), os eventos, envolvendo universitários e professores, os instrumentos selecionados, o processamento dos resultados, etc. (ANASTASIOU, 2007, p.14).

Tal processo amplo e coletivo, que requer a reflexão crítica para com o procedimento avaliativo em diferentes situações, visa à construção da autonomia do acadêmico, assim, é preciso que o aluno sinta segurança na aprendizagem adquirida para poder rever seus conceitos e desmitificar paradigmas construídos em sua trajetória, a fim de ele ser a mudança que queremos ver. Segundo Brito e Lordelo (2009, p. 261), existe a possibilidade de superação que visa a mudar a sucessão de reprodução de conceitos e práticas avaliativas mitificadas.

> [...]para mudar em alguns aspectos “o ciclo da avaliação”, é imprescindível promover transformações: é preciso discutir sobre o processo avaliativo nas salas de aula de formação de professor, mudar a forma de avaliar os universitários; pensar na inclusão do tema avaliação da aprendizagem nos currículos dos cursos de licenciatura; apresentar aos futuros professores outras possibilidades de avaliar o aluno e, por fim, mostrar a avaliação como aliada da educação. Essas são algumas formas para começar a modificar o cenário da avaliação no sistema de ensino (LORDELO, 2009, p. 261).

É muito importante a concepção de avaliação que é construída pelos alunos de licenciatura durante sua formação, a concepção que o professor tem de avaliação influenciará o acadêmico a compreendê-la dentro do seu processo de formação e na sua futura atuação como professor. Assim, é importante que os alunos estudem sobre a avaliação, reconheçam a existência das diferentes concepções, influências teóricas e pedagógicas e dos mais diversos instrumentos a partir da própria

experiência vivenciada, dialogada e compartilhada com seus docentes na formação. Assim, “a avaliação, nessa perspectiva, deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação” (HOFFMANN, 1992, p. 42).

Também é preciso deixar bem claro que a prática avaliativa aliada ao processo de ensino e aprendizagem precisa ser mediada por meio da reflexão constante sobre: Para que é preciso avaliar? O que é preciso avaliar? Quando avaliar? Como avaliar? O que fazer com os resultados dessa avaliação? Dentre tantas outras indagações que precisam fazer parte do cotidiano do professor.

É necessário que os alunos de licenciaturas presenciem, vivam e percebam que a avaliação também é uma reflexão constante da prática pedagógica do professor. Ela pode ser vista como um meio de gerar aprendizagem e novos meios a serem metodologicamente tomados pelo professor.

É um momento tanto de aprendizagem do aluno quanto de verificar se houve efetivação no processo de ensino e aprendizagem. Ela é fundamental, é a compreensão se o ensino realmente ocorre e se o aluno aprendeu, também é um momento para o professor rever suas atitudes pedagógicas e verificar dificuldades dos alunos, erros comuns para que se possa retornar e rever o quê, por algum momento, pode ter sido deixado para trás na mediação entre o educador-aluno. Assim, a avaliação pode ser vista como uma reflexão sobre a qualidade do trabalho pedagógico do professor e não somente do aluno (LUCKESI, 2000).

Em suma, como um desafio, mas também como um caminho a ser trilhado, avaliar requer reconhecer a existência de diferentes sujeitos, procurar reconhecer a subjetividade dos acadêmicos dentro de uma única turma. Como a avaliação faz parte da experiência cotidiana, são os diálogos, as vivências que colaboram para com a aprendizagem, nesse sentido, Loch (2000, p. 20) se baseia nos pressupostos teóricos de Freire, Piaget, Wallon, Vygostky para ressaltar que

> [...] cada pessoa é um ser único e original, com experiências, histórias, conhecimentos, possibilidades e limitações diferentes, que a constituíram como é; a sala de aula é o espaço da diferença, da heterogeneidade. Assumir a diferença, a heterogeneidade como valor, como riqueza, tem um novo sentido ético, pois ela nos potencializa para agir socialmente. A qualidade da avaliação passa a estar em sua capacidade de diálogo ao indagar, investigar, refletir sobre os percursos, processos, procedimentos na produção de conhecimento, contribuindo na criação de meios que auxiliem na superação de limites encontrados nessa produção, e não como algo a

> ser medido na busca do que todos devem alcançar. Trata-se de busca da superação da homogeneidade, do aluno ideal.

Assim, a aprendizagem envolve processos e estágios de desenvolvimento, acompanhamento e reconhecimento do aluno e também envolve a dimensão ética da avaliação. Cada objetivo traçado e proposta de avaliação requer considerar as habilidade e dificuldades de cada aluno e suas diferentes capacidades. A sociedade precisa oportunizar direitos para que pessoas diferentes, uns com menos ou mais dificuldades, consigam alcançar objetivos semelhantes. A seleção em uma sociedade democrática não valoriza a dimensão ética da avaliação.

Nessa condição, o professor também expressa a sua função de formação ética como educador na condução e preparação de futuros profissionais, uma função já confiada à sua profissão, pois para Vasconcellos (2002, p. 115),

> [...] interessante observar que o comportamento ético do professor raramente é objeto de discussão, além do fato de que os professores não possuem, como muitos outros profissionais, um código de ética que regulamente suas atividades. Talvez isso ocorra, a nosso ver, pela expectativa de que o mestre, pela própria natureza de sua profissão seja não somente consciente do aspecto moral de sua atuação como ainda seja transmissor dessa própria moralidade na educação de seus alunos.

Portanto, a profissão docente é incumbida de uma função de moralidade e exemplo ético que é expresso em todas as suas atividades docentes. A responsabilidade é grande, diante da desafiadora expectativa de formação de profissionais, pois o processo de formação envolve todas as atividades, metodologias, ideologias, teorias e fundamentos que norteiam a ação do professor para com seus alunos e na avaliação, não poderia ser diferente, aliás, ela é uma das possibilidades do exercício moral e ética perante os diferentes sujeitos.

Assim, a qualidade da avaliação em prol de uma significativa formação é possível também a partir da organização do processo pedagógico, bem como do exercício do diálogo e do trabalho coletivo, da compreensão que o aprender é muito mais eficiente quando há a consideração da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, compreendidos como procedimentos mútuos e cooperativos. Há a necessidade do trabalho em equipe que possibilite a superação dos limites individuais de cada acadêmico e não somente os estabelecidos em comparação ao outro ou à maioria.

Portanto, avaliar também é um processo de respeito mútuo, uma questão política, pedagógica e ética, entre aluno e professor, professor e professor, aluno e aluno. Assim, a reflexão e o diálogo ainda são os melhores encaminhamentos necessários na ênfase dos processos pedagógicos dos instrumentos avaliativos que podem envolver a classe de alunos, mas também reconhecer os potenciais específicos de cada aluno e educador.

No próximo tópico, abordaremos as reflexões sobre formação de professores em Artes Visuais.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS

> Quando sugeri que nós conversássemos sobre: 'Formação — para quê?' ou 'Educação — para quê?', a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir (ADORNO, 2010, p.139).

A formação de professores específica em sua área é um dos aspectos mais relevantes quando nos referimos à qualidade de ensino e aprendizagem. Professores habilitados em suas áreas específicas fazem a diferença na valorização e qualidade do ensino que desempenham. Nesse contexto, a formação precisa ser vista além de uma necessidade, deve ser encarada como um caminho para a mudança. A condução de uma formação visando à transformação social e emancipação humana é possível por meio de uma educação/formação orientada, planejada, dialogada e crítica.

Na área da Arte, somente recentemente, nas últimas duas décadas, presencia-se o aumento da oferta de cursos de formação de professores em Arte, tanto de licenciatura em Artes Visuais presenciais, além do amplo campo de cursos ofertados por ensino a distância (EaD). Ainda recentemente, também, se implantam na modalidade de EaD, a possibilidade de segunda licenciatura e aproveitamento do currículo anterior para profissionais que já possuem uma licenciatura e desejam fazer outra, através de uma formação com curta duração de tempo.

Referente à formação de professores de Arte, segundo os estudos de Varela (1986) e Barbosa (1984), é possível dizer que tal formação no Brasil teve seu desencadeamento a partir da metade do século XX, com os cursos de formação

inicial e continuada de professores que atuavam no 1º Grau realizados pelo Movimento Escolinhas de Arte (MEA).

De acordo com Barbosa (1989, p. 170) na década de 1970, a partir da Lei nº 5.692/1971, houve o acréscimo e foram implantados os Cursos de Educação Artística-Licenciatura curta, como “atividade” aos currículos escolares, no entanto,

> [...] isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5.692, denominada ‘Diretrizes e Bases da Educação’ (BARBOSA, 1989, p. 170).

Nessa referida lei, o currículo e o seu ensino eram voltados para a formação de ensino profissionalizante e tecnicista para mão de obra barata e “as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo” (BARBOSA, 1989, p. 170).

A partir da implantação da Lei nº 5.692/1971 os cursos de bacharelado em Arte, que já existiam, passaram a se adaptar e a se transformar em Licenciatura, mas foram muito intensos os cursos de licenciatura de curta duração denominados de Educação Artística. Os primeiros cursos se desenvolveram como licenciatura curta e com uma proposta de formação de professor polivalente, para atuar com todas as áreas: artes plásticas, música e artes cênicas. A demanda que precisava ser suprida com a criação dos cursos de Licenciatura em Educação Artística foi regulamentada a partir da Resolução nº 23/73 (Lei 5.692/1971) (ROSA, 2005).

Na década de 1980, segundo Rosa (2005), as questões referentes à polivalência e à licenciatura curta se tornaram pontos de discussão importantes em ações como o movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, no entanto, tais problemas diminuíram, mas não resultaram em sua extinção. Ainda hoje, enfrentamos condições em diversos sistemas de ensino nos estados brasileiros com a formação por um currículo polivalente, tendo a formação de professores concebida pela perspectiva da polivalência do professor de Arte e referente à licenciatura curta, esta ainda ocorre quando muitos ainda se submetem em realizar a segunda licenciatura em um período de doze a dezoito meses de formação.

A movimentação dos profissionais da Arte foi muito relevante para a mudança nas condições de formação de professores e do ensino da Arte na educação pública, a criação das associações estaduais de professores de Arte e também da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) foram importantes para mudanças significativas que resultaram em avanços na LDBEN de nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Com a LDBEN de nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a legislação altera a nomenclatura "Educação Artística" para "Arte" (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), percebemos aqui o surgimento explícito do ensino de dança. A Arte passa a ser obrigatória no currículo da educação básica como "disciplina" (BRASIL, 1996). Então é necessário alterar e superar uma formação polivalente na formação em Educação para a formação de licenciado em Artes Visuais, licenciado em Dança, licenciado em música e licenciado em Teatro. Dessa nova alteração na nova LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) emerge na década de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em cada linguagem artística da Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

O notável engajamento dos profissionais da Arte, que resultou também em outros grupos organizados que se dedicaram à qualidade do ensino de Arte como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE) e Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), entre outras.

No entanto, o cenário de melhor estruturação dos cursos de formação de professores de Arte levou um longo tempo, e devido a pressões aos órgãos governamentais até à estruturação e legalização dos currículos norteadores para a Arte. Em 2004, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Música, Teatro e Dança com o Parecer do CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5/8/2003 e publicado em 12/2/2004 (BRASIL, 2003). Cinco anos depois da aprovação desses cursos, em 16 de janeiro de 2009 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais a partir da resolução nº CNE/CES 1/2009[10] que visa uma formação de

[10] Resolução CNE/CES 1/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de janeiro de 2009, Seção 1, p. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 16 DE JANEIRO DE 2009. Art. 4. O curso de graduação em Artes Visuais deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

professores com um perfil a ser exigido para a formação de professores de Artes Visuais (BRASIL, 2009).

> Art. 3º O curso de graduação em Artes Visuais deve ensejar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes a área das Artes Visuais (BRASIL, 2009, p. 1-2) .

O amplo perfil descrito compreende o professor de Artes Visuais em sua formação teórica e prática, ensejando a práxis do conhecimento. Também é possível identificar o perfil professor-artista-pesquisador, um perfil onde o professor capacitado para o ensino de Artes Visuais desenvolva sua produção e potencial criativo e poético, como professor e pesquisador. Esse perfil tem sido relevante nas discussões atuais, mas percebemos que ainda falta muito para a compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos e sua implementação na formação do professor e pesquisador. Na mesma resolução acima referenciada, o currículo para os cursos de formação de professores de Artes Visuais segue os fundamentos educacionais aliados às outras áreas do conhecimento. Numa inter-relação entre as Artes Visuais e sua perspectiva histórica social, psicológica, filosófica, tecnológica, educacional, numa abordagem contextualizada, como é descrito abaixo.

> Os conteúdos curriculares devem considerar o fenômeno visual a partir de seus processos de instauração, transmissão e recepção, aliando a práxis à reflexão crítico-conceitual e admitindo-se diferentes aspectos: históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos (BRASIL, 2009, p. 3).

I - interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual;
II - desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual;
III - atuar, de forma significativa, nas manifestações da cultura visual, instituídas ou emergentes;
IV - atuar nos diferentes espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de Artes Visuais;
V - estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais.
Parágrafo único. Para a Licenciatura, devem ser acrescidas as competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores para a Educação Básica.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em 06 out. 2016.

A formação de professores de Arte precisa abranger também a experiência e aprendizagem estética e poética. A Arte precisa ser vivenciada e integrada à vida nos cursos de formação de professores para que tenha sentido a aprendizagem e existência para potencial transformador.

> Portanto, os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria da Arte-Educação será reconstrutora (BARBOSA, 2003, p. 14).

Até este momento, percebemos o quão recente está a estruturação, ainda em construção, dos campos de ofertas de ensino de Artes Visuais na formação no ensino superior e consequentemente seus reflexos na educação básica.

A trajetória do ensino, formação de professores e da valorização da Arte na educação confirma que todas as mudanças são desencadeadas por movimentos organizados que pressionam os órgãos governamentais e por um amplo campo de formação de intelectuais transformadores da realidade. Entretanto, não podemos ser ingênuos, pois há interesses político-ideológicos do próprio estado e as políticas públicas da educação, e no nosso caso, as implicações de tais instâncias na gestão do ensino das Artes, na gestão pública escolar e da universidade, em suas múltiplas dimensões.

Para a construção de uma educação emancipadora e transformadora da sociedade, a formação de professores em Artes, e aqui nos referimos à formação em cada linguagem (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), em que cada uma necessita estar comprometida com a mudança da sociedade, contrapondo-se ao projeto da elite conservadora e esclarecendo as ideologias do currículo oculto presente na educação.

Giroux (1997) classifica os professores com base em sua análise da função social desses intelectuais educadores e destaca a formação de **intelectuais transformadores*.*** *Os* intelectuais transformadores buscam inserir a realidade na escola e transformar a proposta pedagógica e o espaço educativo em um espaço para transformações sociais, politizando o pedagógico e atuando a fim de "pedagogizar" o político. (GIROUX, 1997, p.162). Esses professores devem compreender o ensino como prática emancipadora e,

> [...] devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p. 163).

Essa visão de formação e identidade dos professores intelectuais transformadores pretende superar a existência de “intelectuais críticos” (GIROUX, 1997) que meramente fazem críticas à realidade, porém não se engajam em ações para a transformação social, de “intelectuais adaptados”, estes que são neutros e que em suas ações sustentam o projeto dominante por meio de discursos alienados, como também, vão contra a ação dos “intelectuais hegemônicos”, são estes os que buscam manter o sistema social conservador (GIROUX, 1997, p.163).

No entanto, o sistema e o campo universitário de formação de professores são complexos e desafiadores. Candau (1997) analisa as condições do campo de formação de professores na universidade e identifica problemas relacionados à profissão e que infelizmente ainda hoje, vinte anos depois, estão presentes na realidade dos educadores brasileiros: a desvalorização profissional pelo poder público e a precária remuneração, como salienta Candau (1997, p. 32):

> Formar professores em um país onde a educação de fato não é considerada como prioridade, onde a vontade política não se compromete seriamente com as questões básicas da educação – alfabetização, escolarização primária para todos e de qualidade, formação para a cidadania, entre outras, é tarefa por muitos, considerada fadada ao fracasso.

As condições físicas e financeiras dos espaços educacionais e a desqualificação do trabalho dos professores são problemas sérios para a transformação da realidade em nosso país, pois também afetam sua autoestima e confiança para rever e tornar suas práticas transformadoras. Na verdade, tal desqualificação do profissional da educação e consequentemente da qualidade da educação pública consiste em uma ferramenta (da elite conservadora) para manter as classes populares distantes da emancipação, da transformação e de melhores condições de vida.

Atualmente, o cenário educacional tem sofrido muitos ataques que afetam a profissão docente e consequentemente a formação de professores. Frente às graves crises, em especial na atualidade, como cortes de recursos financeiros para a educação, mudanças políticas, enfrentamos também alternações como a proposta as Propostas de Emenda à Constituição - PEC 241/2016 ou a PEC 55/2016, que congela as despesas do Governo Federal, de acordo com a inflação, por até 20 anos. A educação será fortemente atingida com tal mudança.

Na área da Arte, o contexto atual se torna ainda mais complexo e apreensivo com a relação à Medida Provisória do Ensino Médio - MP nº 746/2016, sancionada pelo presidente Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017, que altera os Artigos da LDBEN nº 9.394/1996 e da Lei nº 11.494, de junho de 2007, Lei do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Dentre um dos pontos críticos, a MP nº 746/2016 inicialmente apresentou alteração nos aspectos legais da obrigatoriedade do ensino das Artes no ensino médio, mas com a última emenda no relatório apresentado pelo Relator da emenda, volta a ser obrigatória como “estudos e práticas”, porém seguindo sua obrigatoriedade dentro da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) cuja aprovação está em processo, podendo ainda sofrer mudanças internas quanto ao texto (BRASIL, 2016).

Nesse contexto, a desmotivação ocorre de muitas formas, tanto pela ameaça de diminuição de campo de trabalho para professores das Artes o que consequentemente afeta a demanda das instituições de formação de professores, quanto ao descaso com que as Artes em suas diferentes linguagens têm sido tratadas pelo governo. Enquanto esperávamos e lutávamos pela ampliação dessas linguagens na formação e na atuação do ensino dessas Artes tendo em vista o Projeto de Lei nº 7.032/2010, aprovado na câmara e senado, sancionada pela presidente da República virou a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, vigorando a partir dessa data, já alterada na própria LDBEN nº 9394/1996. Uma conquista da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, que há 10 (dez) anos lutou diante das Políticas Públicas gestoras tanto no Congresso Nacional e Senado, em que tramitava de forma lenta. O senado foi pressionado nos últimos 4 (quatro) anos pela FAEB, também junto aos setores da SEB/MEC, SEFA/MINC, CNE/MEC, num intenso diálogo para que na Lei sancionada nº 13.278/2016, fosse respeitada a obrigatoriedade das Artes, diante das alterações na BNCC (BRASIL, 2016) para

uma educação integral de formação humana e com qualidade em todos os níveis de ensino.

Aparece também, tanto quanto o descaso para com a Arte na educação, a desmotivação de professores para com as impostas condições de campo de trabalho como para a autoestima de uma área que tem sido atacada constantemente pelas ações governamentais. A exemplo do que já referimos acima, do embate recente travado quanto à imposição da BNCC (BRASIL, 2016), criada pelo Ministério da Educação, cuja proposta inicial inferioriza o valor da Arte no currículo como mero sub-componente da área de linguagens. E também, na mais recente versão já aprovada na sua última instância no senado federal, sem discussão com a sociedade e instituições educacionais, e seguiu para sansão do presidente da República, onde houve alteração do texto final do relator, colocando as Artes e seu conteúdo como “estudos e práticas”, descaracterizando-as como conhecimento.

O contexto do ensino da Arte na educação brevemente descrito expressa o cotidiano de luta que somente professores críticos transformadores e ativos, compromissados com a Arte, poderão somar esforços a fim de garantir e adequar as melhores condições possíveis do ensino da Arte na educação pública em todos os níveis de ensino e visando principalmente, a sua qualidade da formação e emancipação humana e dos alunos.

Educação crítica e transformadora parte do processo contínuo de ensino - avaliação - aprendizagem onde a prática docente seja compromissada com a formação de professores ativos e transformadores que darão continuidade pela sua formação, nas escolas, ampliando, assim, os espaços críticos, teórico, poéticos e reflexivos da Arte enquanto práxis social e educacional, para com a sociedade.

> A formação de professores de arte exige o mesmo desafio de qualquer outra área: possibilitar elementos para uma formação de qualidade e preocupada com a transformação social, levando em conta o posicionamento dos educadores enquanto intelectuais. Os papéis assumidos pelos professores dos futuros professores influenciam na natureza do comprometimento destes com a transformação social. O encaminhamento pedagógico na formação do professor é importante para a qualidade desta formação (ROSA, 2005, p. 171).

É relevante que na formação de professores de Arte engajados com a causa, sejam lapidados e percebam também na graduação e na formação continuada o engajamento de seus docentes, a exemplo e motivação das lutas que

já foram travadas neste campo de conhecimento e que hoje, nos desafiam ainda mais.

Nesse contexto atual, muitas lutas vão ser exigidas dos profissionais da Educação, muito mais ainda dos profissionais das Artes e nestes a formação e atuação dos professores de Artes Visuais, tendo destaque para o objeto desta pesquisa que é a avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR).

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO NA COMPREENSÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA E SEUS FUNDAMENTOS, NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR

A metodologia que norteou este estudo é apresentada neste capítulo, desenhando os caminhos que se construíram ao longo do processo dessa pesquisa cuja temática direciona-se para a avaliação da aprendizagem em Artes Visuais no ensino superior, destacando a avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR).

Partindo dessa temática, a questão que norteia a problemática do presente estudo se expressa por meio da seguinte indagação: Quais são os fundamentos teórico-metodológicos de avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR?

Como objetivo geral, a pesquisa delimita: Analisar os fundamentos teórico-metodológicos de avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária sob a perspectiva crítica, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

A partir do desígnio compreendido no objetivo geral desse estudo, os objetivos específicos que nortearam os procedimentos da pesquisa são: a) Detectar a concepção de avaliação do ensino e aprendizagem nos documentos oficiais do Curso de Licenciatura de Artes Visuais da UEPG/PR; b) Analisar a concepção de avaliação de ensino e aprendizagem dos professores e dos acadêmicos do 4º ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR; c) Analisar os critérios de avaliação e as práticas avaliativas da aprendizagem que os docentes utilizam nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

3.1. ABORDAGEM E MÉTODO DA PESQUISA

A abordagem desse estudo é conduzida pela pesquisa qualitativa de enfoque crítico, com visão histórico–estrutural, no estudo de caso histórico-

organizacional e na utilização do método dialético crítico subsidiado pelos princípios da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica sob os pressupostos de Theodor Wiesengrud Adorno.

3.1.1 A pesquisa qualitativa de enfoque crítico com visão histórico–estrutural e o estudo de caso histórico-organizacional

As características do objeto de estudo, bem como a necessidade de estar com os docentes e acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, para questioná-los sobre suas concepções e os métodos de avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais, nos orientaram para a escolha da abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso.

A metodologia investigativa ampara-se em uma abordagem qualitativa por estar diretamente associada ao objeto de estudo onde o pesquisador entra em contato com o ambiente da pesquisa.

> A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (LÜDKE; ANDRÉ,1986, p. 11).

Essa abordagem possibilita e requer a atuação do pesquisador na percepção do contexto e do campo da pesquisa em que o fenômeno se apresenta. O contato do pesquisador com o ambiente investigativo possibilita uma melhor apreensão das características do objeto de estudo em seu meio, como uma possibilidade de maior veracidade e compreensão dos fatos em sua totalidade.

Segundo Triviños (1987), em meados da década de 1970 começa a se desenvolver nos países da América Latina um grande interesse pelos aspectos qualitativos da educação que desencadearão mudanças no modo da pesquisa, visando a um enfoque metodológico qualitativo em um contexto onde o quantitativo positivista era utilizado com mais frequência. As posições quantitativas possuem, segundo Triviños (1987, p. 117), dois enfoques: um baseado na fenomenologia compreendido como enfoque subjetivista compreensivista e outro com base no marxismo, o enfoque crítico-participativo. Nesse trabalho, utilizamos a abordagem

da pesquisa qualitativa na perspectiva do enfoque crítico com visão histórico-estrutural, que utiliza a

> [...] dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão, intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos (Marx, Engels, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromn, Habermas etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p. 117).

Nesse sentido, tal abordagem traz a contribuição de perceber o objeto em um contexto social e histórico, privilegiando a prática e o intuito transformador do conhecimento que com suas bases na Teoria de Marx e na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, indicam a abordagem do método dialético, contrário a uma visão conservadora, sendo a pesquisa qualitativa crítico-participativo “capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

Portanto, não cabe apenas identificar e analisar o objeto, mas compreendê-lo em seu contexto histórico e social, em um processo que possibilita ao pesquisador dar o retorno aos possíveis aspectos encontrados aos sujeitos que fazem parte do contexto da pesquisa, como proposta de reflexão para mudança e transformação da realidade quando esta for propicia para o avanço.

Além disso, a pesquisa qualitativa também parte da descrição, porém, numa ação mais profunda para a análise.

> A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da *descrição* que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, a causa da existência dele, procurando *explicar* sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por *intuir* as consequências que terão para a vida humana. (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

Assim, por meio da descrição e análise do fenômeno, buscamos chegar à causa para compreensão do objeto. Compreendendo o fenômeno em sua amplitude é possível atentar esforços para sua consequência futura, como a repercussão na educação em Artes Visuais e a avaliação na educação básica a partir da formação universitária dos professores. Além disso, na pesquisa qualitativa o pesquisador

dedica atenção especial e valoriza o processo de investigação e não apenas o produto do resultado da análise final, pois

> [...] a investigação histórico-estrutural aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em uma visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico (TRIVIÑOS, 1987, p.129).

Dessa forma, salientamos o enfoque qualitativo como o mais adequado para esse estudo que visa a compreender a avaliação do ensino e aprendizagem na docência no ensino superior no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, tanto por meio dos docentes, quanto dos alunos e da análise de documentos. Assim, devido a essa faceta do método, não basta somente analisarmos os fundamentos teórico-metodológicos e as concepções, mas buscarmos a partir da análise da totalidade de seu contexto possíveis contribuições o objeto investigado, nesse caso, a avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

Nesse sentido, urge contribuirmos com o ensino e aprendizagem em Artes Visuais no âmbito da educação universitária, escolar e social, e a partir da delimitação do objeto de estudo a fim de compreendermos em seu contexto singular e significativo. Assim, a pesquisa de abordagem qualitativa norteou-se para modalidade de estudo de caso na categoria Estudo de Caso histórico-organizacional, que segundo Triviños (1987, p. 134), é quando o “interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição [...] O pesquisador deve partir do conhecimento que existe sobre a organização que deseja examinar”.

No contexto da pesquisa, por meio do estudo de caso da avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária objetivando a formação inicial de professores de Artes Visuais, adentraremos na análise de documentos e arquivos que trazem registros da constituição do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da UEPG/PR, olhando a organização da universidade, em especial do curso, programas, planejamentos entre outros e seus encaminhamentos. De tal modo, o estudo de caso histórico-organizacional expressa uma importante colaboração para compreendermos a avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária para a constituição da identidade do ser professor de Artes Visuais e de como a

formação e o processo de avaliação ocorre no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

O estudo de caso consideramos ser mais apropriado, porque a abordagem é delimitada por ser um caso, que é a análise da avaliação do ensino e aprendizagem no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR. Porém, segundo Lüdke e André, por mais que seja um caso delimitado e que expresse um conhecimento singular, o estudo de caso possibilita também estudos comparativos entre diferentes contextos, bem como a análise especifica, mas integrante, influenciada e influenciadora de um sistema mais amplo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Lüdke e André (1986) destacam que o estudo de caso possui a característica de visar à descoberta, pois trata-se de um processo onde o pesquisador, ao partir de seus pressupostos teóricos iniciais que embasam a estrutura básica, poderá realizar a inserção de novos aspectos que surgirem ao longo da práxis investigativa, durante o avanço da pesquisa, na construção do conhecimento, dessa forma

> [...] esta característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não e algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Outro aspecto característico do estudo de caso é este enfatiza a “interpretação em contexto”, assim, a identificação da influência de fatores sobre o objeto pesquisado possibilita uma melhor e completa compreensão desse objeto. É viável ao considerarmos o objeto no contexto em que ele se situa, as percepções, interações, comportamentos dos sujeitos precisam ser comparados e relacionados a sua realidade e ao problema a que estão vinculados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Também, o estudo de caso procura “retratar a realidade de forma completa e profunda. [...] enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19). Além disso, o estudo de caso também possui a flexibilidade e a necessidade de utilizar uma variedade de fontes de coleta dados para levantamento das informações. Nesse sentido, a presente pesquisa se ancora em meios propícios e concretos da realidade para a construção do conhecimento requerido. Assim, foi essencial delimitarmos, investigarmos e apreendermos o objeto: a avaliação do ensino e aprendizagem na

formação inicial de professores para atuar na educação básica, mas delimitado e voltado para a realidade da avaliação em Artes Visuais na docência universitária no contexto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

Para que a abordagem qualitativa adotada na modalidade do estudo de caso alcance o objeto de estudo em seu contexto e, para que possamos colaborar com a análise sobre a avaliação do ensino e aprendizagem numa perspectiva de avaliação emancipatória crítica por meio do ensino e aprendizagens críticas em Artes Visuais, aliamos o campo epistemológico de pesquisa ao campo epistemológico do objeto pesquisado, alicerçado aqui pelos fundamentos da Dialética Negativa (ADORNO, 2009) do campo epistemológico da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

3.1.2. O Método Dialético da Teoria Crítica na pesquisa

O método da Dialética Crítica está expresso na constituição da Teoria Crítica influenciada principalmente pela Teoria de Marx. No entanto, a Dialética Crítica se diferencia do Materialismo Histórico Dialético por ter intencionalidade de emancipar o sujeito para desvendar a realidade por detrás das ideologias e desmascarar verdades da sociedade e suas contradições, enquanto o materialismo histórico dialético apresenta como principal objetivo a transformação radical da realidade em que o sujeito se encontra inserido por fatores determinantes do modo de produção capitalista, tendo fortemente o fator econômico como condicionante da vida em sociedade.

Optamos pela Teoria Crítica, pois acreditamos que a mudança na realidade, visando a uma qualidade comum a todos, só é possível a partir do esclarecimento e emancipação de cada sujeito que, estando esclarecido da possível verdade e suas contradições, saberá nortear suas ações para a efetiva transformação.

Além disso, os filósofos da Teoria Crítica, dos quais citamos Theodor Wiesengrud Adorno, ainda que com uma concepção inicial de educação, muito contribuiu para pensarmos na importância da educação e da formação cultural, o quanto a Arte e a qualidade de seu ensino devem ser enfatizadas e o sujeito esclarecido para distingui-la dentro de um contexto abarcado pela cultura de massa e ideologias dominantes disseminadas pela indústria cultural massificadora.

Assim, optamos por apresentar a gênese da Teoria Crítica para clarear e justificar a abordagem dessa base teórica epistemológica importante para esse estudo e assim poder apresentar a Dialética Negativa de Adorno (2009).

3.1.3 Teoria Crítica: aclarando conceitos e categorias

A Teoria Crítica[11] possui seu berço na Alemanha e refere-se ao pensamento de um grupo de intelectuais influenciados pela Teoria Marxista, porém, não ortodoxos, cujo contexto são as duas grandes guerras mundiais, aproximadamente a partir da década de 1920, iniciaram pesquisas, reflexões e intervenções teóricas sobre problemas gerados pelas consequências do contexto das guerras, do avanço dos governos totalitários na Europa, do desenvolvimento do capitalismo tardio, a ascensão econômica americana e da crise econômica europeia. As principais reflexões realizadas por esses intelectuais abrangeram problemas sociais, econômicos, filosóficos e estéticos e por mais que permanecessem nos ideais do pensamento de Marx, baseados na união do materialismo marxista com a psicanálise de Freud, eles também dialogaram crítica e intensamente com Weber, Kant, Hegel, Nietzsche dentre outros filósofos (PUCCI, 2001).

A criação do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt na Alemanha tornou-se o local de pesquisa e o órgão de divulgação dos estudos da Teoria Crítica, através da Revista de Pesquisa Social. Os membros desse instituto foram alvo de perseguição política devido ao pensamento vinculado à esquerda alemã e ficaram reconhecidos como os intelectuais da "Escola de Frankfurt"[12]. Destaca-se entre os integrantes desta Escola: Max Horkheimer, mestre e coordenador de 1930 até 1967; Theodor Wiesengrud Adorno que entrou no Instituto no final dos anos 1930 e o dirigiu de 1967 a 1969; Walter Benjamin, bolsista do Instituto nos anos 1933-1940 e

[11] O termo *teoria crítica* foi utilizado inicialmente por Max Horkheimer, em 1937, na obra "Teoria tradicional e teoria crítica", onde o autor opta por esta expressão para evitar a terminologia "materialismo histórico" então utilizada pelo marxismo ortodoxo, que tinha predomínio na época por querer mostrar que a teoria marxista podia ser atual. Porém, era preciso dedicar duas reflexões não só para o economicismo, mas também para aspectos filosóficos, culturais, políticos e psicológicos da realidade. (PUCCI, 2001).

[12] O Instituto passou a ser chamado de "Escola de Frankfurt" a partir dos anos 50, no período pós-guerra, com o retorno de Marx Horkheimer e de Adorno para a Alemanha. Ambos haviam se refugiado da perseguição nazista e mudando a sede do Instituto para Nova York, Estados Unidos, onde ficaram chocados com a cultura americana direcionando assim os estudos para a cultura de massa.

Jürgen Habermas[13], representante ainda vivo, mas que se afastou da Escola posteriormente (PUCCI, 2001).

Segundo Geuss (1988), a escola frankfurtiana surgiu como um instituto fundado pelo economista austríaco Carl Grünberg, na cidade de Frankfurt em 22 de junho de 1924, com objetivo de fazer um levantamento histórico das lutas do movimento operário alemão. Essa escola de teoria neomarxista que também abordava os estudos de Freud, com relação à psicanálise, se opôs à Teoria Tradicional e propôs uma crítica à ideologia[14]. Assim, a essência da Teoria Crítica da sociedade é

> [...] a crítica que ela faz à ideologia. O que impede os agentes na sociedade de perceber corretamente sua verdadeira situação e seus reais interesses è a ideologia deles, se os agentes querem se libertar da repressão social, eles devem escapar da ilusão ideológica (GEUSS, 1988, p. 10).

O contexto da 1ª Guerra Mundial (1914-1918), a depressão econômica e 2ª Guerra Mundial, bem como as consequências destrutivas criadas por ambas, geraram certo desencantamento para os intelectuais da teoria crítica com relação ao Iluminismo. Para eles, o excesso da razão causado pelo desenvolvimento científico e industrial não levou o ser humano para um bom caminho, mas para o aumento da destruição em massa, da manipulação e da violência (PUCCI, 2001).

A crítica realizada ao Iluminismo e à razão é enfatizada na obra de Adorno e Horkheimer, “Dialética do Esclarecimento”, uma das mais importantes obras da Teoria Crítica. Os autores apresentam e destacam aspectos de um processo em que as pessoas se libertam do misticismo da natureza para o desenvolvimento e utilização da razão instrumental, desencadeando o processo de racionalização que prossegue na ciência e na filosofia. A racionalização ocasionada pelo esclarecimento, não é vista com aspectos positivos por esses autores da teoria

---

[13] Jürgen Habermas se afastou da Escola de Frankfurt devido a seu posicionamento contrário perante à “Dialética do Esclarecimento” de Horkheimer e Adorno. Ao seu ver, estes autores trazem uma visão pessimista e sem soluções para as problemáticas sociais. Com sua Razão Comunicativa, Habermas procura uma saída para os impasses criados por Horkheimer e Adorno (SIEBENEICHLER, 1994).

[14] Segundo Geuss, para Habermas, ideologia é fundamentalmente falsa consciência e é a Ideologiekritik que mostra aos agentes que tal figuração do mundo é falsa. Assim, os membros da Escola de Frankfurt defendem três teses sobre a Ideologiekritik: “1. Crítica radical da sociedade e crítica de sua ideologia dominante são inseparáveis [...] 2.A Ideologiekritik não é apenas uma forma de “crítica moralizante”, isto é, uma forma ideológica de consciência não é criticada por ser repugnante, imoral, desagradável, etc., mas por ser falsa, por ser uma forma de ilusão [...] 3. A ideologiekritik [...] difere significativamente da ciência natural em estrutura cognitiva e, para sua análise adequada, requer mudanças básicas nas perspectivas epistemológicas que herdamos do empirismo tradicional (GEUSS, 1988, p. 44).

crítica, pois o desenvolvimento da razão desencadeia o contexto de dominação, alienação e destruição massiva, pois segundo Adorno e Horkheimer (1985 p. 19),

> [...] no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investí-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal.

A obra de Adorno e Horkheimer (1985) é por vezes interpretada como uma visão pessimista da sociedade e da ciência e, que apesar de trazer coerência das reais consequências do esclarecimento como excesso de razão, os autores críticos não apresentam soluções e/ou caminhos para a situação descrita. De fato, a teoria crítica difere das teorias científicas, pois segundo Geuss (1988), as teorias científicas são objetivas e possuem o intuito da manipulação satisfatória do mundo exterior, por meio do uso instrumental, capacitando os agentes que as controlam para competir com o ambiente e realizar com êxito os fins desejados, o que acaba por escravizar o homem ao instrumental, enquanto as teorias críticas são reflexivas e têm em vista a emancipação e a elucidação, tornado os agentes cientes das repressões ocultas, libertando tais agentes dessas coerções e possibilitando condições de determinar seus verdadeiros interesses.

De acordo com Geuss (1988), as teorias críticas possuem conteúdo cognitivo com formas de conhecimento e pensamentos importantes como guias para a ação humana, pois visam a produzir esclarecimento entre os agentes, estipulando os verdadeiros interesses e são inerentemente emancipatórias, pois libertam da coerção autoimposta. Assim, “[...] uma teoria crítica, portanto, é uma teoria reflexiva que dá aos agentes um tipo de conhecimento inerentemente produtor de esclarecimento e emancipação” (GEUSS, 1988, p. 9).

Destarte, em muito é significativa a teoria crítica para pensar na formação de sujeitos/agentes cientes da existência da manipulação camuflada, assim podemos considerar que a própria apresentação, estudo e reflexão de aspectos e situações vivenciadas e explicadas por Adorno e Horkheimer (1985) em Dialética do Esclarecimento são relevantes para a formação da autoconsciência perante o sistema e à sociedade no que se refere à alienação e dominação implícita e explícita presente nas ideologias predominantes, mesmo que a realidade apareça como atroz e desanimadora.

Dentre os aspectos e/ou conceitos abordados e trabalhados por Adorno e Horkheimer (1985) destacamos alguns Pontos que são relevantes para a fundamentação teórico-metodológica dessa investigação na educação e artes visuais na compreensão das principais características da Teoria Crítica, como: **esclarecimento, razão instrumental, semiformação, emancipação, indústria cultural, personalidade autoritária e barbárie.**

Esclarecimento é a tradução do termo alemão *Aufklärung*, e que segundo a concepção de Kant, é um processo onde o indivíduo vence a ignorância e supera a acomodação de não querer pensar por conta própria. Trata-se de uma emancipação intelectual direcionada à razão que leva à crítica aos ideais inculcados pelos superiores ou governantes. Para Adorno e Horkheimer (1985), fazendo a crítica a Kant, avançam e abordam o termo **esclarecimento** que é utilizado para indicar o processo de desencantamento do mundo, um processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência, onde o ser humano busca se libertar do medo da natureza desconhecida, do mito e da dominação, porém esse processo recai na crença no mito retornado à dominação e na barbárie, resultando na falta de uma razão que valorize a experiência formativa dialética (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Nesse sentido, para os autores, o esclarecimento que identificaram na sociedade é apoiado em uma concepção de razão vista como **razão instrumental**, que não alcança um esclarecimento vitorioso, crítico, emancipador, não fortalece a humanidade nem a liberta, porém, a destrói pelo esclarecimento apenas formal instrumental (SIEBENEICHLER, 1994). Adorno (2010) utiliza a expressão razão instrumental quando destaca o desenvolvimento do capitalismo na sociedade e o valor atribuído ao material e do trabalho que não humaniza o homem, mas o torna um instrumento de modificação da natureza, uma visão restrita do homem focalizando no instrumental técnico, separando trabalho intelectual de trabalho manual (ADORNO, 2010).

O enfoque no materialismo reincide na formação do homem na sociedade capitalista, extremamente tecnicista, onde ocorre o processo de **semiformação**, que para Adorno (2010), é o sujeito dominado por atitudes voltadas ao fetiche da mercadoria, causando a ameaça da subjetividade, como uma falsa experiência de formação, resultado da satisfação provocada pelo consumo dos bens materiais e

culturais gerada pela interferência na apreensão da sociedade pelos seus sujeitos com conteúdos irracionais ou com conteúdos conformistas (ADORNO, 2010).

> O mundo sensível e mundo intelectual já não se articulam mais no processo do trabalho, separando-se como trabalho manual e intelectual; portanto são travados também na experiência formativa, que não vem a termo, naufragando como "semiformação"(ADORNO, 2010, p. 26).

Assim, o mundo não mais humaniza o homem, o torna ferramenta, instrumento de produção do sistema capitalista, limitando seus saberes, iludindo o indivíduo que acredita saber, mas se detém apenas na experiência prática do fazer, não na experiência formativa.

Os bens culturais gerados pela ideologia dominante referem-se ao termo **indústria cultural**, que traz o conformismo ao consumidor por acreditar consumir sua própria cultura. Indústria cultural foi um termo criado da década de 1950 durante o período de permanência nos Estados Unidos de Adorno e Horkheimer (1985) quando refugiados da Segunda Guerra Mundial. Em contato com a mídia norte-americana, Adorno (2002) analisou que o lazer das pessoas já não se caracterizava simplesmente como momentos de diversão e entretenimento, mas um período destinado ao consumo de bens culturais criados por indústrias visando a lucros. Assim, o termo indústria cultural foi criado para substituir a palavra cultura de massa, pois esta já não designava todo o monopólio do capitalismo sobre a cultura (ADORNO, 2002). Portanto, indústria cultural refere-se ao conjunto de instituições, empresas e redes de mídias que produzem, distribuem e transmitem conteúdo artístico, cultural com o objetivo de adquirir lucros, é portadora da ideologia dominante e exerce dominação ao instaurar uma nova necessidade: o consumo. Como exemplo, temos o cinema que movimenta fortunas, é uma grande indústria e também a produção musical na atualidade, desenvolvida para obtenção de lucro, transformando arte e cultura em mercadoria.

Segundo Adorno (1991), a indústria cultural “[...] impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO; HORKHEIMER, 1991, p. 10). Assim, o avanço tecnológico e capitalista instaura uma dominação ideológica que passa ser natural, onde o sujeito inconscientemente é renovado pelo desejo de posse tanto de produtos como ações, costumes e identidades criadas e manipuladas para manter a

ordem do sistema vigente na sociedade. Tal manipulação é tão sutil e passa despercebida para as pessoas que ouvem, veem, experimentam, seguem e consomem segundo padrões e modelos apresentados nos mais diferentes meios de comunicação.

Consequentemente, a superação da manipulação existente na sociedade causada pela indústria cultural, seria a percepção da teoria crítica perante o desenvolvimento do esclarecimento levando à emancipação. Destarte, podemos apontar que a teoria crítica em sua origem e essência dedica-se portando a analisar a sociedade capitalista e suas relações na esperança de uma emancipação baseada no processo de esclarecimento, visando à igualdade e principalmente à liberdade do agente na constituição de uma sociedade democrática. Nesse aspecto, Adorno traz a seguinte exemplificação que explicita a limitação da concepção de Kant diante da emancipação, esclarecimento e menoridade.

> A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado 'Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?'. Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. 'Esclarecimento é a saída dos homens de sua autoinculpável menoridade' (ADORNO, 2010, p. 169).

Assim, destacamos a intrínseca relação entre esclarecimento e emancipação em prol da democracia apontada por Adorno (2010), que amplia a visão de um sujeito esclarecido e da importância do indivíduo ser esclarecido, entendido, autônomo, capaz de pensar e agir sem alienação. Assim como o músico, que pode se recusar a produzir o estilo musical vigente no mercado artístico e opta em se dedicar àquilo que o agrada, que o representa, ou mesmo o professor, que reconhecendo a existência de metodologias que atendem às ideologias vigentes se desvincula delas e realiza a sua autonomia no encaminhamento com seus alunos, naquilo que concebe sobre democracia, esclarecimento, como por exemplo, na perspectiva dialético-crítica.

Adorno (2010) refere-se a Kant e faz sua crítica sobre o esclarecimento e mais uma vez avança quando apresenta que atualmente podemos viver uma época de esclarecimento. Assim, "a emancipação é um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-

a-ser e não um ser” (ADORNO, 2010, p. 180). Todavia, a emancipação é vista por Adorno (2010) como uma grande dificuldade em uma sociedade que de várias maneiras impõe implícita ou explícita suas ideologias dominantes, por meio de uma grande pressão e controle sobre os indivíduos, além de outras grandes dificuldades as quais se opõem à emancipação, como destaca abaixo.

> O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é ‘a gente’, eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo (ADORNO, 2010, p. 181).

Assim, o conceito de emancipação, aparece como o fundamento, meio e fim da teoria crítica, um desafio que é centrado primordialmente em dois princípios básicos: a orientação para a emancipação do homem na sociedade a partir da compreensão e examinação do mundo visando a possibilidades e ações, bem como a manutenção do comportamento crítico, do valor no individuo perante o que existe sem recair em ideologias e descrições prontas e impostas (VIEIRA; CALDAS, 2006).

A emancipação é ameaçada pela existência de personalidades autoritárias que agem na sociedade. O termo **personalidade autoritária** foi utilizado por Adorno (2010) quando se refere à formação de identidades de sujeitos com excesso de razão instrumental, que não veem o semelhante como um ser humano, apenas como uma peça de uma grande massa que pode ser moldada, manipulada a favor de interesses soberbos levando à destruição.

> Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa. Para os que se comportam dessa maneira utilizei o termo "caráter manipulador" em Auihoritarian personality (A personalidade autoritária) (ADORNO, 2010, p. 129).

Tais pessoas se veem como coisas e tratam os outros como coisas, possuem uma ‘‘consciência coisificada’’ (ADORNO, 2010), se distinguem pela ausência de emoções, pela fúria organizada, determinados e atuantes segundo seus

anseios e que para Adorno (2010, p.130), são tipos de sujeitos que existem disseminados na sociedade, “[...] o que outrora era exemplificado, apenas por alguns monstros nazistas, pode ser constatado hoje a partir de casos numerosos, como delinquentes juvenis, líderes de quadrilhas e tipos semelhantes, diariamente presentes no noticiário”. Como exemplo histórico, temos a personagem autoritária de Hitler, tão marcante no contexto de vida de Adorno, seu receio após vivenciar tanta destruição e maldade, é que a sociedade retorne à temerosa **barbárie**.

> Bem, parece ser importante definir a barbárie, por mais que me desagrade. Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie” (ADORNO, 2010, p. 159-160).

Como barbárie, Adorno (2010) refere-se ao extremismo, ao preconceito delirante, à opressão, ao genocídio e à tortura, e como ele teme a sua volta, incansavelmente refrisa esse termo, vendo na escola a possibilidade de educar para se evitar a barbárie.

> Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência (ADORNO, 2010, p.116).

A maioria dos pressupostos apresentados por Adorno (2010) referentes à teoria crítica para com a educação giram em torno de sua preocupação com a possibilidade do retrocesso da sociedade para a violência extrema, a barbárie, onde somente a sua superação, seria a condição de qualidade de vida para a sociedade, que será apresentada adiante mais especificamente na análise de algumas obras específicas de Adorno.

Assim, os principais criadores da teoria crítica elaboraram e refletiram sobre conceitos específicos da teoria e, sendo a educação a área primordial da formação da humanidade em qualquer sociedade, tais concepções levantadas aqui se

relacionam ao desempenho dessas instituições educacionais perante a formação e de acordo com o enfoque que dão ao agente que querem formar, numa sociedade. Aqui nos referimos a nossa, o Estado Democrático de Direito. Destaca-se aqui, aspectos relevantes a serem pontuados e percebidos nas instituições escolares de todos os níveis, principalmente públicas, pois atendem à grande demanda de indivíduos que precisam reconhecer tais circunstâncias a fim de que se tornem agentes de mudança na esperança de uma sociedade melhor, no que se refere ao direito de ser e fazer sem a alienação da ideologia de dominantes.

3.1.4. A pesquisa na abordagem do campo epistemológico da Teoria Crítica: Dialética Negativa de Adorno (2009)

Para análise e compreensão do fenômeno em uma perspectiva artística, cultural e social do ensino e da avaliação da aprendizagem na docência universitária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR visando a contribuir para uma avaliação formativa democrática e emancipadora fez-se necessário a compreensão das principais categorias conceituais da Teoria Crítica criadas a partir dos estudos de Adorno e Horkheimer como o esclarecimento, razão instrumental, semiformação, emancipação, indústria cultural, personalidade autoritária e barbárie já apresentados nesse trabalho.

Desse modo, nada pode ser entendido isoladamente, fora da realidade a sua volta. Tudo e todos pertencem a uma "totalidade dialética", isto é, fazem parte de uma estrutura. Segundo Fontana (2009, p. 44), Adorno faz crítica à concepção dialética de Kant

> [...] predominante na tradição filosófica, principalmente no idealismo, baseia-se, segundo Adorno, na edificação de sistemas fechados e que, por conseguinte, encontram-se impossibilitados de pensar o novo, de compreender mais nitidamente a realidade que cerca o ser humano.

Assim, para Adorno, o pensamento e a reflexão a qual deveria captar potenciais para a mudança e transformação é comprometida sob o pensamento de Kant, pois existe um fechamento com o pensamento filosófico acabado do conceito, dessa forma,

> A teoria crítica assinala a necessidade de uma revisão no pensamento dialético, apresentando uma dialética aberta, que se nega a construir falsas

> sínteses. Ela busca, na tensão, a mola propulsora da reflexividade e o sentido último da filosofia (FONTANA, 2009, p. 44).

Dialética Negativa compreende um dos livros de Adorno que foi publicado em 1966, mas suas reflexões já apareciam em ensaios e outros livros do autor. A Dialética Negativa de Adorno é uma inversão frente aos paradigmas tradicionais da dialética da tradição iluminista.

> A dialética negativa deslinda no pensamento o que ele não é e, com isso, mostra ao pensamento o que ele, de fato, deve ser [...] e no lugar do falso conceito, revela-se sua materialidade, é revelado, então, o primado do objeto, esse é o momento em que a dialética negativa se instala (ADORNO, 2009, p. 195-197).

Nesse sentido, o conceito possui a impossibilidade de representar a coisa como realmente ela é, o conceito é o não-idêntico da coisa na dialética negativa, que para Adorno, é uma "alternativa de driblar a acomodação do conceito, promovendo sua incessante renovação" (FONTANA, 2009, p. 45). A Dialética Negativa de Adorno, ao negar o conceito, expressa a necessidade da construção de uma racionalidade crítica e transformadora, superando a racionalidade instrumental e o conceito como verdade da filosofia da identidade (o positivismo) (FONTANA, 2009).

> Adorno constrói a expressão 'Dialética negativa' e a propõe como método para se pensar e agir sobre a consciência retificada contemporânea, reflexo onipresente da realidade social continuamente reproduzida pelo capitalismo tardio. Entender a negatividade como o momento propulsor da dialética, como o motor intrínseco da história [...]. Mas fazer da negatividade o qualitativo determinante da dialética não era frear o dinamismo do processo metodológico [...] Adorno discute esse tema no prólogo de seu livro homônimo: [...] 'A intenção deste livro é liberar a dialética de sua natureza afirmativa, sem perder minimamente a precisão. Desentranhar (desdobrar/divulgar) seu paradoxal título é uma de suas intenções' (PUCCI, 1999, p. 76).

Defendendo a dialética na pesquisa empírica da sociedade, Adorno (2009) afirma que a sua função seria a de unir os dois momentos contrapostos da sociedade: sua opacidade e ausência de inteligibilidade e, por outro lado, o seu caráter redutível ao que é humano, portanto compreensível. Para Adorno (1986, p. 39) "O conhecimento não deve ser interpretado por um viés pragmático, pois, a pretensão do conhecimento [...] não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas precisamente na negação determinante de cada dado imediato". Assim, a construção do conhecimento vai além da coleta e análise de dados, mas no desenvolvimento da contínua crítica do fenômeno e do conceito.

A dialética, para ele, deve garantir uma permanente tensão entre pensamento e realidade. Mesmo criticando o idealismo não se pode prescindir da atividade conceitual, da negatividade do pensamento (este elemento de negação do imediato nutre a crítica de Adorno ao positivismo e idealismo).

Para Fontana (2009), a Dialética Negativa de Adorno se apresenta como uma nova dialética materialista, onde “objeto só pode ser pensado por meio do sujeito; porém se mantém sempre frente a este como um outro” (ADORNO,1986, p. 185). Neste sentido,

> Afirmar a prioridade do objeto não significa, simplesmente, defender o materialismo contra o idealismo. Antes disso, é condição para a persistência do pensamento crítico. O que se coloca em questão na filosofia de Adorno é a premissa fundamental que sustenta os sistemas idealistas da filosofia, qual seja, a autonomia do sujeito e, com isso, a auto-suficiência do conceito, apontando para o que o constitui. Porém, não se trata de uma simples inversão de fatores. A prioridade do objeto não elimina a função do sujeito. Exige, por isso, não menos, mas sim mais sujeito. No entanto, esse sujeito tem outro sentido na filosofia de Adorno. Não se torna um puro transcendental reduzido às categorias lógicas, mas é função do sujeito vivo. Dessa forma, se modifica também a noção de objeto, que não é algo imediato, mas é nele que se manifesta a tensão entre o conceito (sua identidade) e o que o conceito não consegue apreender (não-idêntico, o além-do-conceito) (PERIUS, 2008, p. 113).

O materialismo da dialética negativa ressalta a importância do objeto e do sujeito em constante reflexão acerca do objeto. Evita a consideração de um conceito estagnado. Mas a consideração de mudança e transformação, onde a concepção da verdade, que antes estava em um sistema fechado, se apresenta agora em constante movimento, na reflexão da razão (FONTANA, 2009, p. 51).

A Dialética Negativa, desse modo, não é simplesmente um método. Antes disso, é o resultado filosófico dessa inadequação fundamental entre o que o conceito consegue apreender e aquilo que no ato da compreensão lhe escapa.

O que a Dialética Negativa apresenta é o esforço de constituição da experiência individual diante de forças que buscam identificá-la a falsos universais. Contra toda fundamentação prévia, tal experiência é um exercício do pensamento que testa sua possibilidade à medida que é realizado. Nesse sentido, na Dialética Negativa, a constituição do processo dialético permanece na negatividade, pois não se pode atingir a verdade absoluta se esta é sujeita à mudança. Na filosofia, para Adorno, nada está pronto, o processo de compreender o real é permanente, por isso, não pode ser positiva e se acabar em um conceito final, ser estática, mas

repensar continuamente, negando assim uma síntese final (FONTANA, 2009). E nesta direção é que concebe a concepção de educação, não estática, e não como mera transmissão de conhecimento, instrumental e fechado.

Assim, pensar e repensar a avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR na perspectiva da Dialética Negativa compreende reconhecer a negatividade do conceito frente às mutáveis situações do contexto e da práxis dos sujeitos pesquisados, ou seja, o conceito de avaliação não é único e imutável, mas se configura de diferentes formas e práxis e sua compreensão pode alternar. Podemos levantar um conceito no momento histórico, tempo em que aquela análise foi realizada frente os fenômenos visualizados, os sujeitos investigados, instrumentos utilizados e dados coletados de determinado tempo e espaço, o que não vai relevar a verdade absoluta e imutável do fenômeno. A avaliação, assim, não a entendemos como instrumental e sim intelectual e fundamental, portanto não acabada e fechada em si mesma.

De tal modo, segundo Fontana (2009), podemos visualizar que a grande contribuição da dialética negativa está na negação do conceito na compreensão do objeto, sendo além disso, alem da síntese positiva, pois a negação do conceito sugere o constante aperfeiçoamento e reflexão da análise das coisas do mundo que se encontram em constante mutação.

Pucci (2012) apresenta dois dos elementos metodológicos, que segundo sua análise, constituem a metodologia da Dialética Negativa, são eles: o duplo sentido do conceito e a ideia de constelação.

O duplo sentido do conceito explicita que existe a tensão de dois polos na apreensão da verdade sob um objeto/fenômeno. De um lado, o conceito do objeto (que é abstrato) e do outro o fenômeno/objeto. O conceito não diz a realidade do objeto e é fundamental que o sujeito esteja em contato com o objeto para a superação do conceito abstrato. Assim, os conceitos das coisas não expressam as coisas como elas são realmente, representam a coisa, mas não a essência do que ela realmente é, sendo que as coisas também podem ser mutáveis, ou seja, podem mudar em contextos e tempos diferentes (PUCCI, 2012).

A ideia de constelação demonstra que, na definição das ideias e análise de fenômenos, existem diferentes tentativas de ordenação e estas são mutáveis na compreensão das coisas e na construção do conhecimento, assim como aglomerados de informações que se relacionam para construir ideias e estas se

interligam em constelações (PUCCI, 2012). A ideia de constelação sugere a existência de categorias/subcategorias que contribuem para relacionar ideias e informações na análise e compreensão do objeto.

Contudo, a reflexão de Adorno (2009) sobre Dialética Negativa e a Teoria Crítica expressa que no atual contexto histórico, político e social, não podemos ficar sem as suas reflexões, principalmente quando pensamos no papel do professor e o sistema de avaliação das instituições educacionais no contexto econômico, político e social alienador em diversos aspectos, inclusive culturais e artísticos. Como uma teoria é composta por uma união de conjecturas ou de argumentos, que são utilizados para compreender fenômenos reais, a teoria crítica apresenta um conjunto de reflexões para a compreensão e descrição da realidade por detrás das presunções apresentadas pela sociedade capitalista e ideológica. Assim,

> [...] a base da Teoria Crítica está, pois, no seguinte postulado: é impossível mostrar as coisas como realmente são, senão a partir da perspectiva de como elas deveriam ser. Na verdade, o "dever ser" se refere às possibilidades não realizadas pelo mundo social. Não tem caráter utópico, mas analisa o que o mundo poderia ter de melhor se suas potencialidades se realizassem. A identificação das potencialidades permite entender mais claramente como o mundo funciona e, dessa forma, identificar os obstáculos à realização das suas potencialidades. Assim, a teoria crítica aponta para a prática a partir da realização desses potenciais, por meio da identificação e rompimento dos obstáculos. É a teoria no ato. O ato é aquele da realização dos potenciais do mundo, e tais potenciais são de natureza necessariamente emancipatória (VIEIRA; CALDAS, 2006, p. 60).

Portanto, a perspectiva da Teoria Crítica na pesquisa não se trata apenas de analisar e descrever o mundo ou simplesmente desenvolver uma crítica de seu estado atual, mas indicar os potenciais qualitativos, indicando os possíveis entraves a serem superados. A Teoria Crítica não só pode como auxiliou em pensar no potencial da avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, como ele é e como pode vir a ser e, como possui potencial para guiar sob os obstáculos que podem ser ultrapassados em busca da educação que possibilite a emancipação do sujeito na sociedade Democrática de Direito, assegurada pela Carta Magna brasileira de 1988, e que portanto, necessita a igualdade nas mesmas condições, visando não à semiformação e sim à capacitação como sujeito de liberdade e consciente de escolhas e ações democráticas, para a emancipação crítica e cidadã.

Isso nos remete à educação, inclusive quando se trata da formação de professores, pois eles são influentes e mediadores que detêm o grande potencial de propiciar situações do desenvolvimento da consciência e emancipação humana do indivíduo. Porém, a complexidade do sistema engloba aspectos generalizantes de ideologias intrínsecas em ações do Estado e intuições e empresas privadas, incorporando uma cultura moldada e pensada para a manutenção do sistema vigente, pelo capital financeiro.

Sob a perspectiva da Teoria Crítica, no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, Esteban (2010) apresenta as premissas básicas da teoria crítica para compreender como ela se expressa no campo epistemológico de construção do conhecimento.

> - Todo conhecimento está fundamentalmente influenciado por relações de poder que são de natureza social e estão historicamente constituídas.
> - Os fatos nunca podem ser separados do campo dos valores e da ideologia.
> - A relação entre conceito e objeto e entre significante e significado não é estável e frequentemente se encontra influenciada pelas relações sociais de produção capitalista e do consumo.
> - A linguagem é fundamental na formação da subjetividade, tanto do conhecimento consciente quanto inconsciente.
> - O fato de determinado grupos da sociedade serem privilegiados do que outros representa uma opressão mais enérgica quando os subordinados aceitam seus *status* como algo natural, necessário ou inevitável.
> - A opressão tem muitas caras, e a preocupação ou o interesse por só uma das formas pode ser contraproducente devido à conexão entre elas.
> - As práticas de pesquisa dominantes geralmente estão envolvidas na reprodução de opressão da classe, raça e gênero (ESTEBAN, 2010, p. 69).

As explicações de Esteban (2010) servem para esclarecer a não neutralidade do campo e nem do objeto da pesquisa na sociedade, mas como podemos relacionar ao modo impregnado de ensinar e avaliar que está ligado a um sistema educacional, político e social que procura manter e disseminar as ideologias burguesas para manter o ‘statu quo’ de uma sociedade desigual. A compreensão desses fatores e reconhecimento desse contexto é primordial para o docente rever a sua prática da avaliação e os pressupostos decorrentes e suas concepções no contexto universitário de formação de professores, afinal toda ação revela uma ideologia vigente de formação e de atuação.

Para então desenvolver a pesquisa qualitativa de enfoque crítico com visão histórico–estrutural no estudo de caso histórico-organizacional, a Dialética Negativa possibilita que a análise do objeto investigado seja analisado em seu contexto social

e histórico, bem como possibilita um retorno visando a possíveis contribuições para a realidade do contexto em que se dá a pesquisa que, a partir da ênfase em conceitos pré-estabelecidos, para avançar na consideração da existência da negação e repensar o objeto além do conceito sobre a avaliação da aprendizagem em Artes Visuais, na docência universitária, em contexto.

3.2. CONTEXTO, SUJEITOS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com o intuito de estudarmos a avaliação do ensino e aprendizagem na formação dos professores de Artes Visuais e como ela acontece na docência universitária, a pesquisa compreendeu o contexto universitário do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

Os sujeitos da pesquisa são os professores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (UEPG/PR), que atuam na docência no campo específico da teoria e prática inserindo aí a produção artística e estar no campo específico de formação metodológica de ensino de Artes Visuais e de pesquisa em Arte Visual, no curso referido. Ainda são sujeitos, os acadêmicos dos 4º anos do Curso dos anos de 2016 e 2017.

A partir da abordagem da pesquisa qualitativa e do campo epistemológico crítico, delineado por estudo de caso único, numa visão histórico-estrutural e organizacional e por meio da dialética crítica, os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados foi o questionário semi-estruturado e a entrevista aberta ou semi-estruturada a partir de um roteiro e a análise documental.

Segundo Triviños (1987), por mais que o **questionário** seja mais frequentemente utilizado pela perspectiva da pesquisa positivista quantitativa, sua utilidade também pode ser conferida na pesquisa qualitativa quando se há a necessidade de “caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais (atividades ocupacionais que exercem na comunidade, nível de escolaridade, [...] função que desempenham” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). Nesse sentido, depende do pesquisador o modo como vai encaminhar a ferramenta, pois “verdadeiramente, os questionários,

as entrevistas, etc., são meios ‘neutros’ que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

Portanto, procuramos nos orientar em nossa pesquisa na perspectiva da teoria crítica, com a intencionalidade de utilizar todos os instrumentos no levantamento dos dados em sua totalidade para a apreensão da realidade investigada.

A partir da aceitação pelo Colegiado de Artes da abertura para pesquisar no contexto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, registrado em Ata N°004/2016, assinado pelos presentes na reunião do referido Colegiado e de acordo com a Comissão de Ética em Pesquisas em Seres Humanos (COEP/UEPG), cuja pesquisa foi aceita e, teve sequência a coleta de dados.

Com os acadêmicos, a aplicação dos questionários foi realizada em duas turmas de 4º anos, uma de 2016 e a outra de 2017. O 4º ano de 2016, possuía 18 (dezoito) alunos, destes, no dia da aplicação do questionário[15], 12 (doze) estavam presentes, 11 (onze) aceitaram responder e 1 (uma) pessoa optou por não responder. O 4º ano de 2017 possui 8 (oito) alunos, destes, 6 (seis) estavam presentes e todos responderam ao questionário.

Assim, a coleta de dados junto aos acadêmicos pontuou o total de 17 (dezessete) questionários respondidos com 27 (vinte e sete) questões cada. A denominação dos acadêmicos seguiu a ordenação que compreende o acadêmico A1 ao acadêmico A17.

Como dados do perfil dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, 14 (catorze) alunos tem entre 20 e 25 anos de idade e 3 (três) alunos possuem idade entre 25 e 45 anos. Dos 17 questionários respondidos, o gênero feminino abrange o total de 12 (doze) acadêmicas enquanto 5 (cinco) acadêmicos são do sexo masculino.

A formação básica dos licenciandos compreendeu em 76,46% do total em escola pública enquanto 23,55% em instituição privada. Dos 17 (dezessete) acadêmicos, 14 (quatorze) concluíram o Ensino Médio Regular, enquanto 2 (dois) realizaram o Ensino Técnico de Nível Médio e 1 (um) o Ensino Médio Integrado ou profissionalizante.

Com relação aos sujeitos professores, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR possui um total de 16 (dezesseis) professores (as) que atuam

[15] O questionário com os alunos licenciandos 2016 foi aplicado em 30 de novembro de 2016.

no curso, destes, 10 (dez) professores (as) têm a formação em Licenciatura em Artes Visuais e os outros 6 (seis) são professores de outros departamentos e possuem outras formações voltadas à área da educação. Desse total de 10 professores (as) graduados (as) em Artes Visuais, 7 (sete) são efetivos, e desses, 5 (cinco) possuem título de doutor (a) e 2 (dois) dos efetivos estão com doutorado em andamento. Dos colaboradores, num total de 3 (três), 1 (um) também é doutorando, os demais colaboradores são mestres. Assim, o Curso possui 7 (sete) professores (as) efetivos (as), considerando o período desde a implantação do Curso, em 2003.

Destacamos que os professores foram consultados, sobre o interesse de participarem ou não da pesquisa, para alguns o convite foi presencial para outros por endereço eletrônico e por telefone móvel. Dessa forma, dos professores 2 (dois) aceitaram contribuir com a pesquisa respondendo ao questionário. O questionário foi direcionado para as concepções e práticas avaliativas em Artes Visuais no contexto de atuação docente, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, bem como referente a trajetória de formação do professor.

Com os professores efetivos que aceitaram participar da pesquisa, foi-lhes dada ciência e, por uma questão ética na pesquisa, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O instrumento utilizado foi a entrevista aberta ou semiestruturada a partir de um roteiro. A **entrevista aberta ou semiestruturada** na pesquisa qualitativa é considerada privilegiada porque “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Partindo dessa caracterização, a entrevista aberta ou semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Assim, a entrevista é o instrumento mais flexível e foi utilizado com os docentes efetivos do curso já referido, por se tratar de sujeitos que possuem estabilidade na instituição e, portanto, atuam na prática da docência como professores permanentes efetivos por concurso público, portanto possuem mais tempo na formação pedagógica e, por consequência, na avaliação do ensino e aprendizagem dos acadêmicos em formação inicial para a docência em Artes Visuais na atuação futura na educação básica. Dessa forma, a entrevista com os

professores foi utilizada para complementar as narrativas dos professores referentes às respostas de seus questionários para uma análise de conteúdo mais coerente e cuidadosa eticamente visando à compreensão da concepção de avaliação diante da teoria e prática pedagógica do professor, para uma análise comparativa entre os dados fornecidos pelos alunos.

> Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruta de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A entrevista aberta e semiestruturada, a partir de um roteiro com base no questionário, foi realizada diretamente na sala dos professores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, ou em outra sala próxima e disponível para o dia agendado da entrevista. Cada entrevista ocorreu dentro do tempo em que se travou o diálogo entre entrevistado e entrevistador (pesquisador), entrevista esta gravada em áudio. As entrevistas foram realizadas com 5 (cinco) professores (as).

Assim, do total de 10 (dez) professores(as) do curso, 2 (dois) colaboradores aceitaram responder ao questionário, 1 (um) colaborador (a) concedeu entrevista. Dos professores efetivos 4 (quatro) aceitaram e concederam entrevista. Entretanto, 2 (dois) professores (as) aceitaram conceder entrevista, mas por motivos de doença de ambos (as), as mesmas não puderam ser agendadas e realizadas em tempo suficiente, visando à conclusão da pesquisa frente aos prazos previstos pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UEPG/PR.

Dessa forma, dos 10 (dez) professores (as) do curso, 9 (nove) aceitaram contribuir e a coleta de dados se efetivou com 7 (sete) professores (as) e um (a) professor (a) optou por não colaborar e 2 (dois) por motivo de doença não participaram. Na análise, os professores sujeitos da pesquisa foram denominados aleatoriamente de P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

Portanto, a coleta de dados com os professores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR atingiu 70% dos sujeitos, dando validade à pesquisa em termos quantitativos em relação aos professores participantes da pesquisa, 7 (sete) de 10 (dez) docentes. Um número significativo perante várias implicações

para realizar e efetivar a coleta de dados por meio das entrevistas, uma delas foi a greve dos professores em 2016, o período de reposição de aulas no final do ano letivo de 2016 e início de 2017, dentre tantos outros aspectos que fazem parte do contexto profissional, da vida e do trabalho do professor, no ensino superior.

Nessa perspectiva, destacamos a função social da pesquisa qualitativa na abordagem da Teoria Crítica, evidenciando a contribuição do sujeito/colaborador, do contexto de estudo, para a construção do conhecimento, pois na pesquisa o contato entre sujeito e pesquisador leva à cooperação, uma vez que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 33).

Após a finalização das entrevistas, os dados passaram por um minucioso processo de transcrição para o formato digital no programa *Word,* os quais foram arquivados no formato digital, a entrevista também foi impressa e organizada com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por cada sujeito juntamente com o instrumento do questionário.

O instrumento da **análise documental** também foi necessário para a pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39),

> [...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Assim, com o intuito de compreendermos os fatores legais, burocráticos históricos e sociais que influenciam o contexto do objeto da investigação, a análise documental fornece dados que podem esclarecer certos encaminhamentos adotados pelos sujeitos, bem como surgem como possibilidade de comparação entre o que se propõe na teoria e o que faz na prática.

Nesta direção os documentos selecionados para análise e solicitados no ano de 2016 à UEPG/PR e ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR via protocolo geral foram os seguintes:

- Projeto Pedagógico Institucional da UEPG/PR.
- Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.
- Programas das Disciplinas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.
- Ementas das disciplinas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

- A matriz curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Também foram utilizados para análise documental, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura - Resolução CNE/CES nº 1, de 16 janeiro de 2009 e o Parecer CNE/CES nº 280/2007, aprovado em 6 de dezembro de 2007.

3.3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados constitui-se em uma das etapas mais importantes da pesquisa na construção do conhecimento.

> Analisar os dados qualitativos significa 'trabalhar' todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Essa tarefa minuciosa e cuidadosa foi em um primeiro momento a organização de todo material que se obteve ao longo do processo e que se intensificou após a coleta total dos dados, identificando partes que podem ser comparadas para evidenciar tendências e aspectos relevantes. Tal análise é realizada sobre os pressupostos da fundamentação teórica da pesquisa à luz da abordagem e método utilizados, a fim de que os dados sejam organizados, analisados e discutidos, a fim de que os resultados apontem para o alcance dos objetivos e do problema pesquisado dentro da realidade do contexto do objeto da pesquisa.

Dessa forma Lüdke e André (1986) fundamentados em Bogdan e Biklen[16] (1982) sugerem procedimentos para o melhor direcionamento da análise que começa com a estruturação adequada da coleta de dados, como

> 1) a delimitação progressiva do foco de estudo; 2) a formulação de questões analíticas; 3) o aprofundamento da revisão da literatura; 4) a testagem de ideias junto aos sujeitos; e 5) o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 46).

[16] BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Educacion**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

Todo esse arcabouço expressa a importância do aspecto processual da pesquisa, cuja atenção não está centrada somente aos resultados, mas ao processo, para que tudo se justifique e relações significativas e coerentes sejam estabelecidas, de forma que não se constituam separações marcadas entre a coleta e a interpretações dos dados.

Assim, possuindo os primeiros dados e na sequência, a coleta de mais informações, e estabelecidas as direções teóricas do estudo, ocorre o primeiro passo da análise que é a construção de um conjunto de categorias descritivas que podem ser categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes, por meio de um dedicado processo de releituras. Porém, a categorização não esgota a análise, na sequência, é necessário que façamos um estudo minucioso e reflexivo balizado na teoria, fundamento da pesquisa no entrelaçamento com os dados a fim de que se acrescente algo a mais nas proposições muito bem concatenadas, como diferentes ou novos aspectos encontrados a fim de que o conhecimento de fato tenha seu caráter científico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para que os resultados tenham valor científico, devemos atentar a certas condições como:

> A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade), por um lado, constituindo os aspectos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo, [...] devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas (TRIVIÑOS, 1987, p. 170).

Dessa forma, a análise se desdobra ao longo do fazer investigativo, através do objeto na inter-relação entre os fundamentos epistemológicos da avaliação do ensino e aprendizagem e os dados de estudo relacionado-o com o seu contexto em que emergiu e aprofundando a análise segundo as bases teóricas adotadas.

Assim, imbuídas de uma análise ética de pesquisa, a identificação dos sujeitos/colaboradores será mantida em sigilo absoluto, e serão dados codinomes alterando a identidade dos sujeitos com o uso de pseudônimos.

Portanto, o tratamento dos dados será realizado através da análise de conteúdo de Bardin (2004, p. 27) por ser “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, e ainda destaca que não é “[...] um instrumento, mas um leque de apetrechos, ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto de comunicação” (BARDIN, 2004, p. 23).

O percurso de análise dessa pesquisa e sua temática tomam como referência a obra de Laurence Bardin, uma referência atualmente em análise de conteúdo. No entanto, outros autores, como afirma Chizzotti (2006, p. 98) destacando que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Diante de uma diversificação e também aproximação terminológica, optou-se para a análise dos dados os procedimentos das etapas da técnica e procedimentos, segundo Bardin (2004), o qual as organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A **pré-análise**, seguindo Bardin (2004), é a fase em que se organiza os dados a serem analisados com o objetivo de torná-los operacionais, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas diante dos dados.

A primeira etapa consistiu na leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos; a segunda etapa refere-se a escolha dos documentos, que consistiu na demarcação do que seria analisado e daquilo que se elegeu na análise dos documentos selecionados; em terceira etapa temos a formulação das hipóteses e dos objetivos e, por fim, a quarta etapa, da referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolveu a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

A **segunda fase, a da exploração do material**, caracterizou-se pela exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro na pesquisa (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial, ou seja, a repetição de uma mesma palavra e ou concepção latente em que foram verificados os dados) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). A exploração do material consistiu numa etapa importante, porque possibilitou uma rica trajetória das interpretações e inferências. Esta foi a fase da descrição analítica, que diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido ao estudo que intentamos

ser aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização foram básicas nessa fase, balizados por Bardin (2004).

A **terceira fase** foi a fase do tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa etapa foi destinada ao tratamento dos resultados. Ocorreu nessa fase, a condensação e o destaque das informações para análise, culminando num árduo processo da pesquisa, nas interpretações inferenciais. Foi o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Tendo em vista as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2004), destacam-se como o próprio autor fez, as dimensões da codificação e categorização que possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências. No que tange à codificação, “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (BARDIN, 2004, p. 103).

Após a codificação, seguiu-se para a categorização, a qual consistiu na classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos (BARDIN, 2004, p. 117).

Cabe salientarmos que tais etapas envolvem diversos simbolismos que precisam ser decodificados. Para tanto, como pesquisadoras precisou-se fazer um esforço para desvendar o conteúdo latente, como refere Triviños (1987, p. 162) ao enfatizar sobre a análise de conteúdo. Nesse sentido, a análise contextual e histórica foi de grande valia, além da criatividade, intuição e crítica. Daí o papel do caráter crítico da pesquisa a que nos propomos no campo epistemológico da pesquisa. No que tange às fases da análise de conteúdo propostas por Bardin (2004), outros autores propõem fases semelhantes, apenas com algumas particularidades diferenciais que não alteram o processo em si.

Também Triviños (1987) lista as diferentes fases, utilizando-se da classificação de Bardin (2004), porém diferenciando-se em alguma nomenclatura e salientando alguns aspectos da própria teoria do autor. Assim, denomina as fases como pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial, chamando a

atenção para um fato: não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto nos documentos. O pesquisador deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem. Os investigadores que só ficam no conteúdo manifesto nos documentos seguramente pertencem à linha positivista (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

Entretanto, por mais que certas “regras” devam ser respeitadas e que sejam destacadas as diferentes fases e etapas no emprego da Análise de Conteúdo (BRADIN, 2004), os pressupostos da mesma não foi tomada por nós como modelo exato e rígido, mas flexível na forma de organizarmos e analisarmos tais dados em relação ao conteúdo, necessitando muitas vezes desvendá-los. Mesmo Bardin (2004) rejeita essa ideia de rigidez e de completude, deixando claro que a sua proposta da Análise de Conteúdo acaba oscilando entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade e a riqueza da subjetividade.

Nesse sentido, a técnica tem como propósito ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário, mas não a rigidez inválida, que não condiz mais com os tempos atuais, o que em muitos momentos teve-se que entrar no dissenso. Como salienta Richardson (1989, p. 176) ao considerar que das muitas concepções dadas para a Análise de Conteúdo, a grande maioria concorda em ser uma técnica de pesquisa ao afirmar: “[...] como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência”.

Assim, ao ter todos os dados pretendidos e a processualidade vivida já colocada acima, nas três etapas da técnica e procedimento da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004), procuramos realizar, como já referimos acima na análise dos dados, a categorização à luz do método dialético da Teoria Crítica, a Dialética Negativa, com base na categorização das contradições, historicidade e movimento na análise interpretativa e crítica dos dados, o que destacamos como um desafio, apresentado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

A AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR: ANÁLISE, DISCUSSÃO E RESULTADOS

Neste capítulo, direcionamos a pesquisa para análise, interpretação e discussão dos dados coletados, relacionando-os com o referencial teórico construído, buscando atingir os objetivos propostos neste estudo a partir da problemática norteadora da pesquisa, bem como os resultados encontrados.

Incumbe, no entanto, frisarmos a necessidade de contextualizarmos o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, para compreensão do contexto de trabalho profissional de formação de professores das Artes Visuais para atuar na Educação Básica. A caracterização do contexto, leva em consideração a historicidade e movimento do objeto em sua totalidade, no campo da Teoria Crítica.

É importante salientarmos também que os dados advindos das entrevistas e dos questionários procuram trazer a trajetória formativa em Artes Visuais e as experiências com avaliação ao logo da trajetória de vida dos sujeitos, com o intuito de compreendermos o objeto avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais vinculado num contexto de diferentes indivíduos com experiências particulares. Isso tornou a investigação complexa na interpretação e análise pela quantidade de dados coletados referentes às trajetórias dos sujeitos quanto à avaliação, porém enriquecedora na compreensão de como a concepção e prática da avaliação foi construída pelos professores e acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. No entanto, para focalizar as análises, os objetivos estabelecidos foram cuidadosamente seguidos, bem como a problemática norteadora desse estudo para o levantamento das categorias que foram analisadas, ampliando assim as informações da trajetória dos sujeitos e do contexto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Dessa forma, após a pré-análise, realizamos a segunda fase, de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004), a exploração do material que compreendeu a codificação, a classificação e a categorização. Esse processo foi possível a partir da

leitura dos dados coletados direcionados para os objetivos e para a resposta da problemática da pesquisa. Feita a leitura, a codificação e a classificação foi possível a organização de palavras e concepções latentes que se repetiram levantando as categorias para a interpretação e análise na terceira fase que é o tratamento dos resultados.

Assim, partindo do objetivo principal de analisar os fundamentos teórico-metodológicos de avaliação do ensino e aprendizagem, na docência universitária sob a perspectiva crítica, visando à formação de professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, com os dados coletados através documentos, sujeitos professores e alunos, foram elaboradas 3 (três) categorias e 10 (dez) subcategorias, as quais emergiram e estão relacionadas com os objetivos propostos nessa pesquisa.

QUADRO 3 - Categorias de análise a partir dos dados e sua constante repetição.

(continua)

AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUIAS – UEPG/PR			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**OBJETIVO GERAL**	**CATEGORIAS**	**SUBCATEGORIAS**
Detectar a concepção de avaliação do ensino e aprendizagem nos documentos oficiais do Curso de Licenciatura de Artes Visuais da UEPG/PR	**Analisar os fundamentos teórico-metodológicos de avaliação do ensino e aprendizagem de Artes Visuais, na docência universitária sob a perspectiva crítica de Adorno (2009, 2010) no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR**	**I CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO**	**Tipos de avaliação** - Avaliação Formativa - Avaliação Diagnóstica - Avaliação processual
			Avaliação em Artes Visuais
Analisar a concepção de avaliação de ensino e aprendizagem das Artes Visuais, dos professores e dos acadêmicos do 4º ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR		**II CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PRÁTICAS AVALIATIVAS**	Experiências com avaliação na trajetória de formação
			Instrumentos avaliativos
			Avaliação de atividades/ disciplinas teóricas e práticas
			Critérios avaliativos

QUADRO 3 - Categorias de análise a partir dos dados e sua constante repetição.

(conclusão)

AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUIAS – UEPG/PR			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**QUESTÃO DA PESQUISA**	**CATEGORIAS**	**SUBCATEGORIAS**
Analisar os critérios de avaliação e as práticas avaliativas da aprendizagem que os docentes utilizam nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR	**Quais são os fundamentos teóricos e metodológicos de avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR?**	**III** **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA** **E** **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS**	Concepção docência
			Desafios da docência
			Referências e experiências do professor e a formação continuada
			Identidade do curso, formação professor-artista- pesquisador

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

As categorias emergiram dos termos latentes na análise documental, das entrevistas com os professores e questionários com os alunos. Para isso, as perguntas dos questionários dos alunos foram correlacionadas e organizadas em tabelas com as respostas de cada sujeito para cada pergunta aberta realizada e, realizada a leitura, foram levantados os significados/termos que mais estavam presentes para cada questão. Do mesmo modo, as entrevistas transcritas dos professores foram organizadas por questões. Como as questões da entrevista eram abertas, houve certa dificuldade na esquematização das ideias, porém o roteiro comum a todos, colaborou para nortear o foco das discussões. Assim, as respostas das entrevistas e questionários de cada professor foram comparadas e, então levantados os significados/termos mais latentes. Por fim, os dados coletados com os alunos, os professores e nos documentos foram comparados e relidos, e destes emergiram as categorias apresentadas no quadro 3 acima.

4.1 SITUANDO O CONTEXTO, ORIGEM E TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR EM ARTES VISUAIS E O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR

É reconhecido que a trajetória do ensino superior em Artes Visuais no Brasil é recente, legalmente tendo seu início a partir da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) que cria e implanta Cursos de Licenciatura para a formação de professores e o Curso de Licenciatura em Educação Artística - Licenciatura Curta com perfil polivalente caracterizando um passo importante, porém muito frágil na qualidade da formação e ensino e Artes Visuais, pois a Educação Artística, ainda que obrigatória, era considerada como atividade e não disciplina e área de conhecimento.

Anos se passaram para que o engajamento de arte educadores brasileiros ocasionasse a mudança emergente proporcionada pela a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e continuou a ser obrigatório o ensino de Arte na Educação Básica e ampliando a necessidade de formação específica de professores na área de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, um passo fundamental para a superação do ensino polivalente. Com a alteração na LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), é criada na década de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em cada linguagem artística da Arte: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, foi criado o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR) que neste ano 2017 completa 15 (quinze) anos. O curso foi criado a partir da proposta de um grupo de professores do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, objetivando atender às necessidades da formação de profissionais dessa área. Implantado em 2003, foi criado pela Resolução UNIV nº 25 de 16 de setembro de 2002 e reconhecido pelo Decreto n º 3595 de 14 de outubro de 2008, o curso passou ao longo desses anos por mudanças de espaço físico e revisões de projeto pedagógico e de perspectiva de mudanças no currículo. O Departamento de Artes foi criado pela Resolução Univ. nº 43 de 10 de dezembro de 2008, e em 2009, o Departamento é implantado. Oficializa-se e se institucionaliza a função de chefe do Departamento, sob a administração da Chefe Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes e Chefe-Adjunto Prof. Ms. Nelson Silva Junior.

Atualmente, o curso funciona no Campus em Uvaranas da UEPG/PR – Ponta Grossa, com oferta de turno vespertino e atua hoje sob a orientação da versão 2015 (aprovada em 2014) do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). No entanto, a adaptação da nova versão está em processo de mudança, pois o antigo PPC de 2008, ainda está vigente na turma de 4ª série. O novo PPC de 2015, orienta as turmas da 1ª, 2ª e 3ª séries do ano letivo de 2017. Como esta pesquisa abrangeu como sujeitos os acadêmicos de 2016 e 2017, a formação dos mesmos inicialmente era orientada pelo currículo do PPC de 2008.

O PPC de 2008 é anterior à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais em 16 de janeiro de 2009, realizada a partir da resolução nº CNE/CES 1/2009 cuja formação de professores em Artes Visuais passou a exigir um perfil de um profissional capacitado para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais (BRASIL, 2009).

Dessa forma, a Resolução nº CNE/CES 1/2009 norteia o PPC de 2015, enquanto a versão anterior de 2008, conta com a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais da SESu/MEC, sistematizada pela comissão de Especialistas em Artes Visuais, na qual está embasado o Curso, ou seja, com o Parecer CNE/CES nº 280/2007, aprovado em 6 de dezembro de 2007.

O atual PPC - 2015 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR é estruturado a partir da seguinte Legislação Básica.

Formação do Professor

- LDB nº 9394/1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

- Resolução CNE-CP n° 01 de 18 de fevereiro de 2002- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

- Resolução CNE-CP n° 02 de 19 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Habilitação Específica de Artes Visuais

- Parecer CNE/CES nº 280/2007, de 06 de dezembro de 2007 – Diretrizes Curriculares
Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, Bacharelado e Licenciatura.

- Resolução CNE/CES nº 1, de 16 de janeiro de 2009 - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências.

Legislação Institucional

- Resolução UNIV nº 01 de 4 de maio de 2012 – homologa a Portaria R. nº 468 de 20 de dezembro de 2011, que aprovou as Normas Gerais para a Elaboração e Análise de Propostas de Novos Currículos e/ou Adequação Curricular dos Cursos Superiores de Graduação Presencial e a Distância da UEPG.

> **-** Resolução UNIV nº 45 de 18/12/2012 – altera o Art. 23 das Normas Gerais para Elaboração e Análise de Propostas de Novos currículos e/ou Adequação Curricular dos Cursos Superiores de Graduação Presencial e a distância da UEPG, homologadas pela Resolução UNIV. nº 1/2012 (UEPG, 2008, p.4).

Podemos verificar uma ampliação das leis que norteiam o currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, o que aponta que as deliberações políticas e regimentais mais recentes buscam maior organicidade e estrutura da área das Artes, do ensino e de seus processos formativos.

Além disso, a proposta de criação do referido curso se desenvolveu mediante o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná - DCEs (PARANÁ, 2006), para cada disciplina, cuja área de Arte, teve sua própria diretriz norteada pelas LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) se desvinculando dos PCNs (BRASIL, 1998). As DCEs (PARANÁ, 2006) foram elaboradas apresentando as quatro linguagens da Arte (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), numa perspectiva polivalente que, ainda que colocadas em conteúdos estruturantes de cada linguagem, na atuação na Educação Básica, está estruturada nas escolas públicas do Estado do Paraná, como disciplina de Arte, e, portanto, há uma contradição entre a formação do professor de Artes Visuais e as decisões dos gestores, diante das políticas educacionais.

Ironicamente, a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) nas DCEs (PARANÁ, 2006), ignorou todo o engajamento de anos da FAEB sobre o “repúdio em relação à prática da polivalência nas escolas brasileiras que obriga os docentes a desenvolverem ações que não se coadunam com o conhecimento teórico-metodológico dessas áreas de ensino”. Tal repúdio foi divulgado na carta do ConFAEB - São Paulo (2012); e de outras cartas que reiteram e repudiam as Políticas Públicas Educacionais que minimizam as Artes na Educação Básica como na carta do ConFAEB - Ponta Grossa/PR (2014) e da carta do ConFAEB - Fortaleza (2015).

Complementando a visão polivalente, a SEED-PR ainda publicou um livro didático de Artes (SEED-PR, 2006), totalmente orientado para a perspectiva polivalente no ensino de Arte, por meio de um projeto denominado Folhas[17] que uniu

[17] O Projeto Folhas foi um projeto de formação continuada e colaborativa com a contribuição de professores de escolas e dos técnicos do Núcleo Regional de Educação e do Departamento de Ensino Médio/Fundamental, na elaboração de planos de aulas nas diversas disciplinas, que teve

planos de aulas de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais de professores da rede. A questão também na Educação Básica do Paraná, não são os cadernos Folhas, a questão é a concepção de interdisciplinaridade tão desejada e por contradição, oculta, e um ensino das Artes na perspectiva polivalente, não só na atuação do professor de cada linguagem e expressão de cada uma delas, mas na prática os concursos públicos são para a grande área Arte, e a atuação dos professores não condiz com a legislação educacional. Mais que isso, os concursos só abrem edital para a Área de Arte e não para as linguagens específicas.

Outro aspecto relevante da trajetória do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, é que nos primeiros anos do curso, de 2003 a 2007 (turmas que ingressaram neste período), algumas disciplinas eram realizadas juntamente com o Curso de Licenciatura em Música, havendo a presença também de aulas de Teatro, Música, Dança e Artes Visuais para ambos os cursos: o Curso de Licenciatura em Artes Visuais e o Curso de Licenciatura em Música. As aulas de Teatro e a Dança eram ministradas por professor de Educação Física, num primeiro momento, e, portanto, não tinham formação na área específica, repetindo o que ocorria fortemente na Educação Básica.

Dessa forma, a perspectiva de formação polivalente estava presente dentro do curso, mesmo sendo específico para as Artes Visuais, e da mesma forma específico para Música, perdurando até a reestruturação do PPC que foi implantado em 2008, que alterou a grade curricular do curso, porém, ainda permanece em discussão, segundo menciona o PPC, com base em pesquisas referentes ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais,

> [...] a pesquisa realizada em 2011 aponta problemas e situações que vem sendo debatidas e trabalhadas no curso, desde a sua implantação em 2003, em especial, relacionadas à questão da polivalência e à relação entre teoria e prática. Esse debate instaurado no curso, referente à polivalência e à relação entre teoria e prática, continua em discussão, visando superar problemas como o da nomenclatura da disciplina de Arte, pois esta, muitas vezes, é entendida como uma atividade polivalente e não como uma área do conhecimento humano (UEPG, 2015, p. 10).

As mudanças que ocorreram no curso foram significativas ao longo desses anos. A avaliação presente no recente PPC/2015 aponta caminhos para avanços

início em 2004. Do projeto, planos de aulas foram organizados e produzidos livros didáticos pela SEED/PR para todas as disciplinas do Ensino Médio, incluindo Arte, numa perspectiva polivalente.

curriculares e pedagógicos. Nesse processo de desenvolvimento e avanço do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, é necessário frisar o contexto recente de implantação de cursos de graduação em Artes Visuais, no Brasil, que somente a partir da década de 1990, com a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), ou mais especificamente com as Diretrizes da Resolução CNE/CES 1/2009, neste século, há menos de 10 (anos), um período muito recente diante de tanta luta dos Arte-educadores no Brasil, para os avanços necessários e significativos na área.

Também é positivo os avanços na estrutura física do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, como a conquista de um espaço físico próprio e da criação do Departamento de Artes em 2009, já nominado, bem como o aumento do quadro de professores e sua qualificação profissional, de atuação de três professores em Cursos de Pós-Graduação e de projetos de pesquisa, ensino e extensão que acabam por ampliar a qualidade do curso e os processos formativos para atuar na Educação Básica. Nesse sentido, existe também a relevância das políticas públicas, da gestão universitária e no repasse de recursos para que o curso tivesse seu desenvolvimento qualitativo.

Dessa forma, o contexto histórico, social e político é relevante para ser considerado em todo o processo de constituição e organicidade do curso, bem como de seu desenvolvimento.

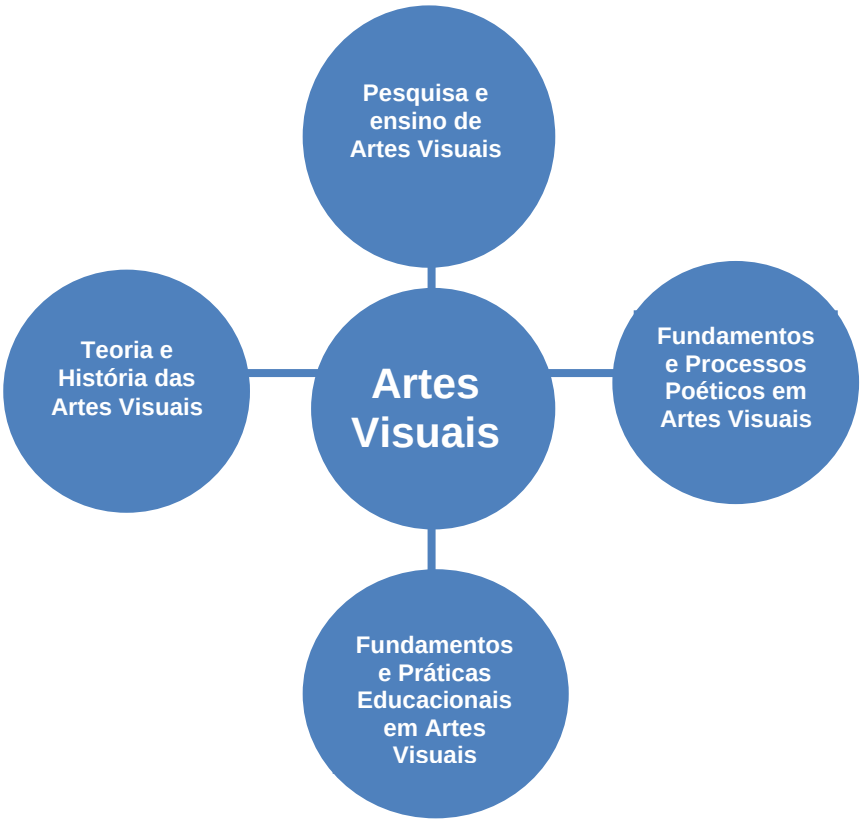
O currículo atual reelaborado, expressa avanços, porém ainda apresenta alguns impasses quanto ao campo teórico. Uma recente tese de Doutorado referente à análise e reflexão de currículo numa perspectiva hermenêutico-dialética de algumas universidades estaduais do PR e dentre estes cursos de Artes Visuais fez-se uma análise do currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR (BORSOI, 2016). Os resultados apontam, além do conceito 3 no exame do ENADE, o que denota a necessidade de uma análise e discussão das lacunas ocorridas nessa avaliação. Acreditamos que a falta de saberes, dos conhecimentos específicos e, com maior dimensão, acontece uma maior formação na carga horária que abrange uma gama de conhecimentos da formação pedagógica em detrimento da formação específica (BORSOI, 2016).

Percebemos, de acordo com os estudos de Borsoi (2016), um currículo embasado na perspectiva do materialismo histórico–crítico em seus fundamentos e que o mesmo não avançou na forma e conteúdo, porque o pedagógico é um fragmento da aprendizagem e a formação pedagógica-metodológica necessita estar

incorporada no processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas de formação específica, e não fragmentada, daí uma questão que abre a possibilidade democrática, com a escuta de todas as vozes de professores, alunos e funcionários do curso, para pensar a indissociabilidade entre a formação específica e a formação pedagógica, requerida nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores do magistério da Educação Básica, e que está referendado com maior ênfase nas novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores para atuar na Educação Básica – DCN (BRASIL, 2015).

O PPC2015 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR objetiva uma formação para o professor/pesquisador-artista e, a grade curricular do curso é norteada pelas áreas formativas em Artes Visuais enfatizando: a pesquisa e ensino de Artes Visuais; a teoria e história das Artes Visuais; os Fundamentos e práticas educacionais em Artes Visuais e os Fundamentos e Processos poéticos em Artes Visuais, como representado abaixo na figura 1 através do mapa organizacional do curso (UEPG, 2015).

FIGURA 1: Mapa organizacional do curso de Licenciatura em Artes Visuais- UEPG



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Em Artes Visuais da UEPG/PR. (UEPG, 2015, p. 25)

Este mapa dialoga com os eixos que são priorizados na formação do professor–artista–pesquisador.

A Comissão Permanente de Avaliação da UEPG/PR realizou avaliações no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, conforme consta no PPC/2015. Foram três importantes avaliações do curso: duas em 2009 – uma com o corpo discente e outra com o corpo docente – e uma em 2011 com os egressos. A avaliação pautada na teoria naturalista/crítica teve, conforme o PPC/2015 "[...] uma coleta de dados que foi amostral, optando-se pelo processo de amostragem aleatória proporcional ao número de alunos matriculados em cada curso e ao número de docentes atuantes no ano letivo de 2009, no curso" (UEPG, 2015, p. 5).

As avaliações constataram, dentre vários aspectos pesquisados, que o Curso apresentava uma aceitação na questão ensino e aprendizagem, por docentes e discentes, mas que melhorias precisavam ser realizadas.

> Entre os discentes que participaram da pesquisa, 69,68% consideram a relação Ensino-Aprendizagem, muito boa ou boa, porém, com a necessidade de alguns pequenos ajustes. Já entre os docentes, este índice foi de 63,33%. Para 21,21% dos acadêmicos participantes da pesquisa, o item Ensino-Aprendizagem necessita de melhorias, porém as boas características desse item prevalecem sobre os possíveis problemas. Entre os professores que compartilham da mesma opinião que os acadêmicos, o índice foi de 36,66%. Um percentual de 6,06% dos 22 discentes participantes da pesquisa considera que a relação Ensino-Aprendizagem do curso é insatisfatória e que as características negativas predominam neste item. Já entre os professores, o percentual foi nulo. Para 3,02% dos discentes as questões propostas na avaliação não se aplicam ao curso de Artes Visuais ou alegam desconhecimento para responder as questões (UEPG, 2015, p.7).

Quanto ao PPC/2008 e ao novo PPC/2015, apesar dos acadêmicos pertencerem a turmas que estão com a base curricular no PPC/2008, as falas dos docentes nas entrevistas fazem vista e referência ao novo PPC/2015, que está no seu terceiro ano de aplicação. Dessa forma, as concepções e relatos de práticas avaliativas dos professores referenciam as orientações identificadas no PPC atual, o que demonstra que as turmas que seguem legalmente o PPC antigo, já estão no encaminhamento metodológico da prática docente seguindo os pressupostos do

novo PPC, porém, permanecem com o currículo, disciplinas e suas respectivas ementas, referentes ao PPC/2008.

Dessa forma, nas análises, os docentes em suas falas estão pautados na orientação do PPC/2015, as análises terão como base, a proposta do PPC atual e não do PPC/2008.

Importante destacar que o estudo dos PPCs do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, foi um importante estudo documental, que subsidiou para uma compreensão da totalidade de sua organicidade e institucionalidade, o que nos direciona, a seguir, apresentar as análises e a discussão das categorias levantadas com base na coleta de dados.

4.2. CATEGORIA I – CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS, PROFESSORES E ALUNOS

Neste texto, procuramos responder à questão da pesquisa e ao objetivo geral atendendo especificamente a dois dos três objetivos específicos: a) Detectar a concepção de avaliação do ensino e aprendizagem nos documentos oficiais do Curso de Licenciatura de Artes Visuais da UEPG/PR; b) Analisar a concepção de avaliação de ensino e aprendizagem dos professores e dos acadêmicos do 4º ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

Assim, antes de adentrarmos às concepções dos sujeitos da pesquisa referente à avaliação da aprendizagem em Artes Visuais, trazemos o contexto legal de orientações presentes nos documentos analisados sobre a avaliação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR para detectar a concepção de avaliação do documento PPC (objetivo específico I) para na sequência analisarmos a concepção de avaliação dos sujeitos (objetivo específico II) nas análises dos dados coletados.

Nesse sentido, os documentos norteadores expressam as influências e diretrizes para o encaminhamento docente em sua prática pedagógica avaliativa com os acadêmicos.

Sobre a avaliação, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, Resolução CNE/CES nº1/2009, determinam que:

> Art. 10. As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, envolvendo todos os atores relacionados ao processo formativo, em consonância com o projeto pedagógico do curso, observados os aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando (BRASIL, 2009, p. 3).

Dessa forma, as avaliações da aprendizagem do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR devem considerar o perfil do estudante e estarem permeadas no PPC, bem como em consonância com os encaminhamentos avaliativos da IES. Nesse aspecto, tanto professores, como alunos e coordenadores devem estar envolvidos na avaliação vinculada à formação entendida como processo.

A UEPG possui em seus documentos a orientação de como deverá ser realizada a verificação da aprendizagem por meio do processo de avaliação e sistema de avaliação do rendimento dos acadêmicos (presencial) aprovado pela instituição, Resolução UNIV nº 39/1998, chamada de Avaliação do Rendimento Escolar, que está presente no PPC do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Esta orientação destaca que:

> A verificação da aprendizagem em cada disciplina será realizada através de instrumentos como provas orais, escritas e práticas, exercícios de aplicação, pesquisas, trabalhos práticos e outros previstos no respectivo SISTEMA de AVALIAÇÃO da disciplina, proposto pelo professor e aprovado pelo Colegiado de Curso, aos quais serão atribuídas notas. Para fins de verificação da aprendizagem as notas obtidas pelo acadêmico serão representadas numericamente, com valores do intervalo de zero (0,0) a dez (10,0). O resultado da avaliação da aprendizagem será calculado através das notas: a) de duas (02) verificações bimestrais e do exame final, quando couber, nas disciplinas ofertadas durante meio ano letivo; b) de duas (02) verificações semestrais e do exame final, quando couber, das disciplinas ofertadas durante todo o ano letivo. Ficará dispensado do exame final na disciplina o acadêmico que obtiver nota igual ou superior a sete (7,0), obtida pela média aritmética simples das duas verificações, que será considerada como nota final de aprovação na disciplina, a saber: a) das duas (02) verificações bimestrais, quando se tratar de disciplina de meio ano letivo; b) das duas (02) verificações semestrais quando se tratar de disciplina de ano letivo inteiro. Deverá prestar exame final na disciplina o acadêmico que obtiver nota entre dois e meio (2,5) e seis e nove (6,9), obtida pela média aritmética simples das duas (02) verificações conforme for o caso do tipo de oferta da disciplina (meio ano ou ano inteiro) (UEPG, 2015, p. 32).

Esse sistema é comum para todas as graduações presencias e disciplinas da instituição, e serve de orientação para mensuração do desempenho do aluno, para aprovação na disciplina e sua consequente graduação no curso, aliada a outras atividades necessárias para sua conclusão. O que podemos salientar é que no

âmbito da formação em Licenciatura em Artes Visuais, produções poéticas, diferentes identidades e todo um complexo processo qualitativo precisam ser transformado em resultados quantitativos para se adequarem ao sistema de avaliação aprovado pela IES. Dessa forma, segundo o PPC/2015, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, baseia-se na proposta avaliativa da UEPG/PR, como indica a seguir.

> Neste projeto de curso, prevê-se a adoção do sistema de avaliação da UEPG, aprovado pelos órgãos superiores, onde preceituam os critérios mínimos para aprovação acadêmica em cada disciplina. O exemplo de outros Colegiados de Curso da Instituição prevê-se que cada professor apresente sua proposta de ensino e avaliação, considerando alguns pressupostos básicos aqui expressos neste projeto, pois, a articulação entre o que se planeja no âmbito das práticas de ensino deve estar articulada com o nível mais abrangente de planejamento da formação docente: o projeto pedagógico de um curso (UEPG, 2015, p. 24).

Então, podemos afirmar que a avaliação exerce importantes funções e sua relevância para a formação do profissional o acompanha em toda a sua carreira formativa e posterior em sua formação continuada. No entanto, apresentados os dados que explicam o contexto de trabalho e orientações aos docentes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR sobre o processo avaliativo, considerando os pressupostos do PPC, cada professor precisa apresentar sua proposta de ensino e avaliação.

Segundo o PPC 2015, os pressupostos norteadores para a elaboração dos Planos de Ensino, incluindo a avaliação devem “valorizar a abordagem contínua, formativa de avaliação, sobre a abordagem somativa”, e

> [...] instaurar um clima de diálogo com seus alunos, no que respeita à discussão dos resultados e encaminhamentos necessários para novas intervenções na aprendizagem de cada aluno, superando-se a visão de apenas apresentar “notas” aos alunos, desprovido de discussões pedagógicas (UEPG, 2015, p. 25).

Essas orientações indicam uma concepção de avaliação formativa e a valorização do diálogo com os alunos, como uma avaliação dialogada. Além das orientações, o PPC 2015 permeia no corpo do projeto e referência a concepção de uma abordagem histórico-crítica, o que converge com a utilização da avaliação formativa, que é pautada numa concepção de avaliação crítica.

> A proposta para o novo projeto para a Licenciatura em Artes Visuais da UEPG manteve a dimensão política e o papel social dos cursos formadores de docentes, bem como, a dimensão crítica do currículo que supõe levar em consideração outra visão de educação, de ensino, de aprendizagem, avaliação e, principalmente, de organização dos conteúdos e disciplinas no ambiente universitário. Essa organização curricular terá como fundamento a Teoria Curricular Crítica, que, apesar de muitas controvérsias, constitui-se na vertente de estudos e formulações curriculares mais ricas e questionadoras nesse campo desde o final de década de 1970 (UEPG, 2015, p. 21).

A partir da concepção de avaliação dadas pelos documentos, adentramos agora à análise sobre a **concepção de avaliação** da aprendizagem que foi trazida pelos sujeitos, licenciandos e professores formadores, os docentes.

Quando indagado aos professores qual a concepção de avaliação proposta pelo colegiado do curso, obtivemos as seguintes respostas.

> P1 - É a relação formativa, processual. Cada um, lógico, tendo as suas especificidades. Mas essa é a ideia que tem de se formar, um processo.

> P2 - Vou ser bem sincero. Se eu for pensar no projeto não sei exatamente se há uma concepção formal, a linha teórica que nós seguimos. Sempre tivemos uma liberdade muito grande nas disciplinas. Por exemplo, cada professor tem uma forma de avaliação, mas eu não lembro para te dizer qual fundamentação teórica nós temos no projeto. Eu teria que dar uma olhada. Mas discutimos bastante isso quando reformulamos o projeto. Você vai ver, acho que você tem pergunta na frente, mas vou falar sobre isso, tenho uma concepção bem própria sobre a questão da avaliação.

> P3 - É uma perspectiva, não me lembro com as palavras, mas contempla diversos instrumentos de avaliação, por exemplo. Ele não tem só uma concepção; linha, não é nada rígido, mas ele contempla as avaliações processuais [...] Estou tentando lembrar as palavras. Mas ele contempla o que eu acredito em avaliação, por exemplo. Mas eu não participei dessa última mudança do projeto pedagógico. Quando eu cheguei já estava acontecendo e também tem todo um tempo burocrático das coisas acontecerem. Não é algo que se altere a todo momento. Mas é dentro de uma pedagogia crítica. O projeto em si ele vai muito mais tendendo, vemos um diálogo nas palavras, com a pedagogia histórico crítica. Quem construiu o projeto ou quem conduziu as discussões, vemos recorrente desse posicionamento crítico. E avaliação vem mais ou menos nessa linha também, de maneira geral.

> P4 - O projeto político pedagógico do curso, ele perpassa muito pela concepção de avaliação histórico-crítica, e não deixa de mencionar as questões que são legais, especificas da avaliação mesmo. E que eu acho que ele precisa ser revisto. O currículo como um todo, inclusive a avaliação.

> P5 - Nós fizemos uma discussão de incluir, de você pensar a teoria que ia embasar, você ter teoria crítica ou se seria uma teoria pós- crítica, nós tivemos essas duas discussões. Então a nossa discussão foi muito grande nessa questão da teoria crítica. Na avaliação a gente permeou um

> pouquinho dessa questão, dessa teoria crítica, da questão da avaliação, da área de arte mesmo, você ter, vamos dizer, ser bem complexa nessa questão de uma avaliação formativa, subjetiva, a gente discutir essa questão da subjetividade na avaliação. Então eu não sei se a gente consegue, bem claro, como ficou a questão da avaliação. Mas a gente fez essa discussão de ser uma avaliação ligada à questão da formação, esse professor, de ter essas questões subjetivas que permeiam. Então não é só, realmente, o que ele faz, aquilo que está, mas toda uma forma desse ser professor e da construção desse conhecimento. Quando a gente fala em avaliação, a gente pensa a questão da aprendizagem, não tem como.. Está colado essa questão a avaliação com a aprendizagem. Então o que a gente queria em relação a aprendizagem? O que a gente quer dele? Quando a gente discute essa questão, nós colocamos que queríamos... Somos terríveis, queremos tudo. O professor pesquisador. A gente falou que queríamos esse perfil. Então ele é um professor, ele tem que ser um pesquisador e ele tem que ser um artista. Então na verdade se a gente for pensar em termo de avaliação, como a gente vai avaliar ele ser professor, ele ser um pesquisador e ele ser um artista. Então nossa avaliação é bem, digamos, subjetiva nesse aspecto, porque a gente vai pensar nessa formação...
>
> P6 - Conheço apenas o currículo.
>
> P7 - Sim. A proposta de avaliação presente no Projeto Pedagógico consiste na oferta de pelo menos duas avaliações ao longo do bimestre ou semestre, mas a avaliação final, estas, de acordo com o programa de cada disciplina e a critério do professor, desde que o programa seja aprovado pelo colegiado e esteja de acordo com a linha crítica adotada pelo curso.

Nas concepções acima dos professores, podemos verificar que a concepção de avaliação não fica expressa. Indagamos sobre a concepção de avaliação do PPC ao P1 que disse que a avaliação é formativa, entretanto tem conhecimento dos tipos de avaliação mas não garante a compreensão de uma concepção, pois a avaliação formativa é um tipo de avaliação, mas qual a concepção subjacente?

Por outro lado, o P2 disse que se for pensar no PPC nem sabe se há uma "*concepção de avaliação formal, a linha teórica que seguimos*", o que denota que P2 desconhece o PPC, diz que sempre tiveram liberdade para avaliar e que depende de cada professor, e disse não lembrar da fundamentação teórica, e expressa: *"nós temos no projeto e teria que olhar para lembrar".* Disse ter uma concepção bem própria de avaliação, mas não conseguiu expressar a concepção de avaliação do PPC.

O sujeito docente P3, diz no início de sua fala, não lembrar da concepção e da palavra a que se refere. Afirma que a proposta avaliativa não é rígida no PPC e que não possui somente uma concepção. Como assim? Ocorre um hibridismo de abordagens avaliativas no PPC? O professor também destaca que contempla as avaliações processuais e vários instrumentos avaliativos e está de acordo com o que

ele concebe e acredita como avaliação, mas não lembra a concepção. Justifica que não participou no processo de reelaboração do projeto, e conclui afirmando que quem construiu o PPC, dialogou com uma abordagem da pedagogia histórico-crítica e que a "*avaliação vem mais ou menos nessa linha também, de maneira geral".* Dessa forma, o professor se mostrou inseguro ao dizer qual a concepção de avaliação presente no PPC do curso.

Já o P4 diz que: "*Ela, a avaliação, perpassa o projeto político pedagógico do curso, ele opta muito pela concepção de avaliação histórico-crítica, e não deixa de mencionar as questões que são legais, especificas da avaliação mesmo"*, ou seja, da orientação institucional sobre a organicidade da avaliação para todos os cursos da UEPG/PR. Mas que compreensão de avaliação se concebe na perspectiva teórica histórico-crítica? Avança na perspectiva dos pressupostos do PPC, mas não apresentou uma concepção de avaliação. Inclusive, destaca que: estando pela perspectiva teórico histórico-crítica e estar aliada às questões que são legais, específicas da avaliação mesmo, parece cair em si acerca daquilo que a instituição orienta, mas o fato de estar aliada às questões legais da avaliação institucional não significa estar embasada numa concepção histórico-critica. Parece estar o P4 em dúvida quanto à fundamentação teórica e a concepção de avaliação no PPC e conclui dizendo que acha que *"precisa ser revisto. O currículo como um todo, inclusive a avaliação*."

O P5, ao ser indagado sobre a concepção de avaliação, expressa que houve discussão se o PPC iria ser incluído na teoria crítica ou pós-crítica, e diz:

> P5 - Na avaliação a gente permeou um pouquinho dessa questão, dessa teoria crítica, da questão da avaliação, da área de arte mesmo, você ter, vamos dizer, ser bem complexa nessa questão de uma avaliação formativa, subjetiva, a gente discutir essa questão da subjetividade na avaliação.

O P5 faz referência à avaliação formativa, subjetiva. Destacar a avaliação formativa é significativo porque se insere na perspectiva crítica, mas destacar ser formativa não expressa a concepção de avaliação formativa. Aí nos vem a pergunta: O que eu ensino em artes visuais? E como o aluno aprende? Se eu ensino os conhecimentos teórico-práticos minha avaliação precisa considerar uma racionalidade em que razão e emoção está indissociada, mas como avalio se ele aprendeu ou não? E qual concepção de avaliação fundamenta e orienta para possibilitar ao aluno uma melhor compreensão dos saberes e práticas da sua

disciplina? Ou ainda estamos com resquícios de uma concepção de avaliação escolanovista? Ainda diz o P5: "*Então eu não sei se a gente consegue, bem claro, como ficou a questão da avaliação*" (então denota desconhecer a avaliação). Mas independente da avaliação e da concepção que consta no PPC o professor formador necessariamente deve ter uma concepção de avaliação, uma definição.

Concordamos com professor P5 de que: *"Quando a gente fala em avaliação, a gente pensa a questão da aprendizagem, não tem como... Está colada essa questão à avaliação com a aprendizagem. Então o que a gente queria em relação à aprendizagem?"* se pergunta o P5. Mas o P5, se contradiz porque confunde a questão da avaliação destacando que querem demais ao se referir à formação do professor e diz "*queríamos!!!"* (há um silêncio...) "*O professor pesquisador* (perfil). *Então ele é um professor, ele tem que ser um pesquisador e ele tem que ser um artista"* e complementa:

> P5 - na verdade se a gente for pensar em termos de avaliação, como a gente vai avaliar ele ser professor, ele ser um pesquisador e ele ser um artista. Então nossa avaliação é bem, digamos, subjetiva nesse aspecto, porque a gente vai pensar nessa formação.

Entretanto formar a professor-pesquisador-artista, por exemplo, como diz P5, a concepção de avaliação muda? Não dá para se ter uma concepção que embasa a prática avaliativa. Pode-se avaliar a aprendizagem dos conhecimentos desse futuro professor – pesquisador - artista, em formação inicial? E para isso P5 confunde a avaliação do que ensina, como ensina e para que ensina, pois mesmo com esse perfil referido por P5 a concepção ficou incompleta e faz referência ao Projeto Político Pedagógico, mas na sua narrativa a concepção de avaliação ficou frágil na perspectiva teórica Histórico-crítica.

Já o P6, apenas diz conhecer o currículo e não apresentou uma concepção de avaliação, quando indagado, o que é uma pena. E o P7 ao responder sobre a concepção de avaliação não responde à questão e se confunde com a proposição institucional de avaliação e o que consta no PPC, ou seja, não apresenta uma concepção de avaliação. Entretanto, contribui destacando que a avaliação *"deve estar de acordo com o programa de cada disciplina e a critério do professor, desde que o programa seja aprovado pelo colegiado"* e nesse sentido P7 diz em sua narrativa, o que considera importante, porque tem consciência de que a avaliação

“esteja de acordo com a linha crítica adotada pelo curso”. Então a concepção de avaliação do P7, em relação à concepção epistemológica da teoria crítica de Educação e de Artes Visuais afirma que a avaliação deve estar na perspectiva teórica histórico-crítica do PPC.

Assim, ao fazer uma análise do conhecimento dos professores sobre a concepção de avaliação do ensino e aprendizagem do PPC, analisamos que há uma lacuna frágil por parte de alguns professores do Curso e que há uma necessidade de um maior debate e discussão no campo teórico pedagógico histórico-crítico em relação à concepção pedagógica de avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária e da concepção do PPC no Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Direcionamos agora para a análise das concepções dos formandos, e se a forma de pensar dos professores reflete na formação de conceitos dos alunos. Assim, quando indagados se conheciam o Projeto Pedagógico do seu curso de formação - Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, 12(doze) responderam “não” por não ter conhecimento do PPC, e 1 (um) deixou a resposta em branco. O que já denota um problema a ser redimensionado. Um PPC que se quer na concepção histórico-crítica, e da construção democrática e participativa de professores, alunos e funcionários do Curso, indica ou dá indícios de sua construção frágil, na escuta de todas as instâncias de participação democrática.

Sobre a compreensão dos alunos se conheciam qual a concepção de avaliação proposta pelo colegiado do curso, 12(doze) alunos não responderam deixando a questão em branco, 2 (dois) afirmaram conhecer, mas não lembrar da concepção de avaliação e 3 (três) expressaram a seguinte compreensão.

> A2 - Uma avaliação que preza o desenvolvimento do profissional como professor.
>
> A3 - Avalia a forma com que o aluno aplica o aprendizado e se há evidência de falhas, no modo, do que o professor ensinou.
>
> A5 - Avaliar se o graduando está apto a exercer a função de professor após sua formação.

Dessa forma, percebemos que os licenciandos não conhecem a concepção de avaliação proposta pelo seu curso, reconhecem talvez, finalidades da avaliação que acreditam estar vinculadas às propostas do PPC, o que fragiliza a formação

para a docência em sua transposição para atuar na educação básica escolar (campo de futura atuação profissional).

Sobre a **concepção de avaliação que os professores possuem,** as respostas demonstram que a avaliação é para os docentes em Artes Visuais do curso uma dificuldade, mas necessária, em seus discursos, relatos de experiências são acrescentados, e a concepção se expressa no desenvolvimento de suas respostas na entrevista, como veremos a seguir.

No relato do professor P3, percebemos inicialmente uma concepção que indica traços de uma avaliação concebida como medir, mensurar a aprendizagem.

> P3 - Eu acho que avaliação é um momento - não sei, nunca formulei isso, mas assim, rapidamente – de você mensurar; medir esse processo de aprendizagem, de você perceber se o aluno aprendeu ou não. Tem gente que delega isso para o aluno, principalmente na educação superior, ele que se vire, aprendizagem é dele. Tem gente que pensa assim.

Para Hadji (2001, p. 27), que defende a avaliação formativa, medir "significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável" o que para o autor, não é sua concepção de avaliação, pois, "hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo" (HADJI, 2001, p. 34).

O professor P3 segue o seu relato, refere-se às teorias de aprendizagem de Vygotsky (1996) que traz a concepção histórica cultural do homem no processo de aprendizagem e de David Ausubel (1968) sobre a aprendizagem significativa, baseado na teoria cognitivista de aprendizagem.

> P3 - [...] eu acho que ela (a avaliação) é uma via de mão dupla. Tem uma parte que é responsabilidade do aluno e tem uma parte que é do professor. Porque isso reflete também as nossas práticas. Se eu ensino, eu quero que ele aprenda. E se ele não está aprendendo eu tenho que rever a minha maneira de ensinar. Então o tempo todo isso me alimenta, por isso que eu não gosto de fazer uma avaliação. Sempre várias. Tanto ateliê, prática. Diferentes formas; maneiras. Porque eu também acho que as pessoas aprendem de diferentes maneiras. E eu gosto muito das teorias de aprendizagem. Tem uma teoria de aprendizagem do Ausubel que vai falar da aprendizagem significativa – também não sigo só ele -, que eu acho muito interessante, que ele fala que você cria uma estrutura básica de conhecimentos e depois você vai para o específico. Você vai ampliando esse conhecimento. Então você tem que construir uma base para todos e depois ampliar. Gosto muito também de pensar o Vygotsky, que o professor pode fazer com que o aluno avance mais. Então as teorias de aprendizagem me encantam. Gosto de pensar os adultos, uma outra ideia

> de aprendizagem ligada aos objetivos deles, eles estão aqui porque eles têm um objetivo de vida. Eu fico o tempo todo tentando conectar os objetivos da disciplina com as expectativas dos alunos. Então eu acho que a avaliação me dá conta de tudo isso, me mostra se eu estou conseguindo estabelecer uma interlocução com o aluno e se essa relação de ensino aprendizagem está avançando ou não. É meio intuitivo, agora que você falou que eu fiquei filosofando.

Tais teorias de aprendizagem apreciadas pelo professor P3, contradizem a sua concepção de avaliação inicialmente apresentada de medir e mensurar, quando cita Vygotsky e também Ausubel[18], que se baseia na aprendizagem cognitivista e prioriza a memorização por meio dos instrumentos avaliativos. A teoria cognitivista, indica uma avaliação de verificação se o aluno já adquiriu noções, realizou operações, relações, de verificar o rendimento através de reproduções livres, explicações práticas e causais, segundo expressa a autora Misukami (1986) quando caracteriza a abordagem cognitivista de ensino. Percebemos um uso díspares de teorias de aprendizagem apreciadas pelo professor P3 que expressam certa contrariedade em relação à concepção avaliativa. Entretanto é significativo quando o P3 faz referência a Vigotsky, pois reiteramos que falar em avaliação na perspectiva histórico-crítica e falar em avaliação da aprendizagem na perspectiva vygotskyana, já avança em termos de coerência interna entre a concepção de avaliação na perspectiva histórico-crítica.

No entanto, ao definir avaliação, torna-se necessário distinguir avaliação de verificação, segundo Luckesi (2005, p. 93) avaliação e verificação são termos diferentes, avaliar é um ato que considera o processo, exigindo após a compreensão do objeto, um novo direcionamento do que fazer com o resultado da avaliação, enquanto verificar consiste numa ação que se encerra na obtenção do dado, que "congela" o objeto, ou seja, viu-se o resultado e pronto. Luckesi (2005) faz esta distinção, no entanto, encontramos o termo 'verificação' nos relatos dos sujeitos em suas concepções de avaliação e optamos por analisar a concepção de avaliação a

[18] Sobre avaliação, Ausubel (2003, p. 131), traz o seguinte: "quando se procura provas de aprendizagem significativa, quer seja através de questionamento verbal, de aprendizagem sequencialmente dependente ou de tarefa de resoluções de problemas, deve ter-se sempre em conta a possibilidade de memorização. Uma vasta experiência na realização de exames faz com que os estudantes se tornem adeptos da memorização, não só de proposições e de fórmulas chave, mas também de causas, exemplos, razões, explicações e formas de reconhecimento e de resolução de 'problema tipo". AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Platanos: Edições técnicos, 2003.

partir do contexto e conjunto das respostas, onde o conceito da palavra verificação é utilizada como sinônimo de avaliação, como veremos a seguir, no sujeito P4.

> P4 - Concepção de avaliação, está bastante numa avaliação formativa. É processual, de acordo com eu vejo o patamar de cada aluno, e vou desenvolvendo. Quando a disciplina não é teórica e é mais produção, eu consigo acompanhar um a um. Quando é mais teórica, fica mais no grupo, então é resultado e de acordo com o que vai entregando, desenvolvendo, participando. Mas ela sempre formativa, eu vou buscando elaborar melhor a percepção, a oralidade, a compreensão desses alunos.[...] É verificar no sentido da palavra, verificar se de fato o aluno está absorvendo o conteúdo que está sendo trabalhado. Então, avaliar aprendizagem, se fizer uma prova, eu vou avaliar se ele tem capacidade de elaboração de leitura e compreensão imediata. Mas como que eu vou saber se ele aprendeu de fato? Quando ele consegue se colocar com propriedade, e isso está introjetado nele. Ele não precisa ler para responder, está nele. Faz parte dele.

Assim, apesar do termo ‘verificação’ empregado, consideramos o contexto da resposta e, analisando a concepção do sujeito professor P4, identificamos referências sobre a avaliação formativa e a concepção de uma avaliação crítica, que ressalta, segundo Luckesi (2005, p. 117), a crítica de um percurso de ação no processo de avaliação, como um “ato amoroso”, envolvendo todos os sujeitos do processo no acompanhamento e redimensionamento quando necessário, das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação.

Assim percebemos a presença da concepção crítica de avaliação também nos sujeitos P5 e P6 nos relatos das entrevistas abaixo e na sequência, dos sujeitos professores P1 e P2.

> P5 - Eu gosto muito do Luckesi, ele trabalha com essa questão de avaliação. E ultimamente estou gostando muito de ler o Pedro Demo, que ele fala muito... Sou apaixonada. Ele tem agora aquele “Educar pela pesquisa”, estou apaixonada por essa questão de trabalhar com isso. Então essa questão, na avaliação, uma avaliação formativa, de você formar e de você acompanhar, de avaliação não ser uma coisa para medir, lógico que a gente acaba tendo que medir, porque temos que colocar uma nota lá no final. Mas assim, a avaliação como um instrumento para me ajudar como professora. Então avaliação inicial que eu faço, tem um panorama.[...] Para mim, toda a avaliação que eu faço, a concepção que eu tenho é que avaliação é um instrumento que vai me ajudar a pensar na aprendizagem, a pensar no meu conteúdo e a pensar na minha forma de trabalhar com esse aluno, de conseguir um processo melhor de ensino e aprendizagem. Ela é como se fosse um instrumento ligado a questão da aprendizagem. Ela não é uma coisa separada, uma coisa que não tem nó, ela tem a ver com esse processo meu como professora de construção. Então, por exemplo, eu nunca dou a disciplina igual de jeito nenhum. [...]. A minha concepção de avaliação é assim, você melhorar a questão da aprendizagem, senão não tem sentido a avaliação se você pensar na construção desse aluno, de aprendizagem.

> P6 - Que avaliação deve ser uma ferramenta formativa e não punitiva. Precisa valorizar os processos, assim os resultados serão a consequência daqueles. Aprecio um trabalho pautado na teoria crítica, respaldado pelos ciclos reflexivos propostos por Carr e Kemmis (1988) e pelo estudo de caso educacional proposto por Robert Stake. [...] Defendo a avaliação formativa contínua, baseada no pensamento crítico.

Dessa forma, a concepção crítica de avaliação é expressa pelos professores em suas falas e complementadas, quando referenciam autores nacionais de avaliação como Cipriano Luckesi e Pedro Demo (P5), e internacionais, como os canadenses Carr e Kemmis (1988)[19], referente à pesquisa educacional crítica e o pesquisador norte-americano Robert Stake (1994)[20] sobre o estudo de caso na perspectiva crítica para P6.

Quanto aos outros sujeitos professores, as respostas também indicam traços de uma concepção de avaliação crítica, com base na abordagem de ensino sócio–cultural[21], priorizado a autoavaliação[22] e reflexão do processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva de avaliação formativa, como aponta os sujeitos P1 e P2.

> P1 - Nossa, primeiro de tudo, avaliação, para mim, é o caos porque é um parto cada avaliação. Mas é de suma importância. Não tem como você não avaliar e ser avaliado, se auto avaliar. Sempre. Porque eu acho que, a partir da avaliação - por isso que tem de ser muito criteriosa - você evolui. Porque eu não acredito numa avaliação única. Já falei isso para você, lá atrás. Por exemplo: no vestibular, acho isso bem ingrato. O aluno é avaliado por toda uma educação básica para fazer uma prova e entrar. Mas é o critério feito. Acho bem complicado. Então, acredito que a avaliação é necessária, precisa ser estudada sempre. E acredito que nossas auto-avaliações permitem mudar nossos formatos de avaliações com nossos alunos. A pergunta é importante, não tenha dúvida. Mas é muito difícil. E acho que é um assunto que nunca se esgotará. Então, parabéns que está estudando isso. Não é fácil.

> P2 - Eu acho que a avaliação que faço é uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para mim é isso, claro que essa reflexão vai surgir na forma de uma nota, eu tenho que atribuir uma nota para um aluno. Muitas vezes já cheguei para dar nota com os trabalhos, olhei e disse que o aluno não é só esse trabalho, é mais do que isso. O trabalho não estava tão

[19] CARR, W. e KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**, Ed. Martinez Roca, Barcelona, 1988.
[20] STAKE, R. Case Studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, T. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 2005, p. 108-132.
[21] Sobre as Abordagens de ensino e concepções de avaliação conforme Mizukami (1986) voltar para capítulo 1, p. 28 dessa dissertação.
[22] Segundo Villa Boas (2008, p.51), a autoavaliação é" [...] é um componente importante da avaliação formativa. Refere-se ao processo pelo qual o próprio professor em formação analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem.' VILLA BOAS.B. M. F. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

> legal, mas no dia a dia... Então por isso que falo da palavra (avaliação) sobre o processo de ensino mesmo.

Entretanto na sequência vemos a fala de P7, que diz não adotar uma teoria específica de avaliação e salienta a ausência de formação referente à avaliação em Artes Visuais na sua formação acadêmica. Entretanto, descrevendo sua prática avaliativa, P7 indica adotar uma avaliação mais processual, mas, não expressa uma concepção de avaliação.

> P7 - A avaliação é parte do processo de aprendizagem, diz respeito àquilo que o aluno aprendeu de fato, e da mesma forma, é instrumento de verificação da eficácia ou não do ensino ou da prática proposta. Não adoto uma teoria de avaliação específica, porque percebo que diversas práticas de teorias diferentes se misturam, e cada ambiente de ensino exige que se trabalhe mais desta ou daquela forma. Outra questão importante é que a avaliação ou as formas de avaliar não são tão exploradas na formação acadêmica (pelo menos na minha formação). Na minha prática procuro valorizar o caminhar do aluno cotidianamente, seu processo de construção de conhecimento e seu potencial de argumentação e reflexão crítica sobre os conteúdos ministrados.

Contudo, nessa análise percebemos que a maioria dos professores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – UEPG/PR compreende a avaliação da aprendizagem na perspectiva de concepção crítica, o que é relevante no aspecto do campo teórico epistemológico do curso, referente ao processo avaliativo e de ensino aprendizagem na formação de professores.

Quanto à concepção de **avaliação da aprendizagem dos licenciandos**, quando indagados: “Qual a sua concepção de avaliação de aprendizagem?”, um aluno respondeu “minha concepção”, invalidando a interpretação da resposta, e nos relatos de outros 16 (dezesseis) licenciandos encontramos compreensões que indicaram avaliações formativas e processuais principalmente, com destaque para avaliação como processo, como podemos perceber pelas respostas dos seguintes licenciandos.

> A2- A avaliação deve ser vista como desenvolvimento do aluno, tanto individual quanto em grupo. A avaliação ocorre por meio processual.
>
> A4- Avaliação contínua e focada na individualidade do aluno, não percebendo apenas o produto final, mas todo o processo.
>
> A7- Deve dar-e ao longo de todo o período, avaliando-se não só o desempenho do aluno, mas sua evolução.

> A8- Avaliar o processo que o aluno caminha para reter algo, seus resultados e como ele pode aplica essa aprendizagem dentro de uma sala de uma produção por exemplo.
>
> A10 - Avaliar o que foi compreendido, assimilado após o processo cognitivo a que o aluno foi exposto durante as aulas dadas, sem deixar de lado o aprendizado da vivência, pré adquirido pelo aluno.
>
> A12- É constante, mostra a percepção do crescimento do aluno.
>
> A13- O desenvolvimento que se deu a partir do que ele já sabia e apreendeu no decorrer das aulas.
>
> A15- A avaliação da aprendizagem compreende o processo do aluno, o seu crescimento durante o trabalho realizado.

Esses licenciandos apontam uma compreensão de avaliação que prioriza o processo, a **avaliação processual**. Para Saul (1992, p. 47) a avaliação "centrada em processos é em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto; supõe, então, um enfoque seletivo e progressivo". O que podemos evidenciar nos comentários dos licenciandos que destacam o acompanhamento do desenvolvimento e progresso do aluno e de sua aprendizagem.

Essa visão de avaliação processual, expressa pelos licenciandos, refere-se à compreensão de uma concepção de avaliação qualitativa, que segundo Saul (1995, p. 46), "há uma preocupação em compreender o significado de produtos complexos a curto e a longos prazos, explícitos e ocultos, o que requer uma mudança de orientação, uma troca de pólo: da ênfase nos produtos à ênfase no processo."

As concepções dos licenciandos estão aliadas às concepções dos professores, pois em suas falas, dois docentes também apontaram conhecer e trabalhar com outras formas de avaliação, como a avaliação processual.

> P1 – Processual, você acompanha as etapas do desenvolvimento do aluno. Acho que um pouco do que acontece nos ateliês dá para pegar isso bem como exemplo. Ele vai avançando, então ele não tem momentos parados, é um continuo. Então você avalia de onde [...] ele saiu, até onde ele chegou. Isso envolvendo o que foi proposto e onde ele conseguiu chegar.

A avaliação processual segue semelhante abordagem teórica referente à avaliação formativa, e possuem suas bases na concepção crítica de educação. Inclusive, a autora Saul (1995), que define a avaliação processual como concepção qualitativa de avaliação, propõe a avaliação emancipatória pautada também na

avaliação qualitativa, sendo a avaliação emancipatória subsidiada pela abordagem crítica.

Dessa forma, numa concepção crítica de avaliação, o sujeito professor P4 destaca em sua prática avaliativa a avaliação processual e de acompanhamento do desenvolvimento do aluno perante a obtenção do conhecimento.

> P4 – [...] falando de avaliação, se eu tenho um processo, eu tenho um aluno que sei quem é, de onde veio, e por que ele pinta ou produz desta forma, eu vou acompanhando a evolução dele ou não. Eu vou percebendo o quanto ele está se doando, o quanto está adquirindo de conhecimento e ele consegue projetar naquele trabalho, então um produto, eu posso colocar quadros, telas, objeto, produção artística, e avaliar por um quesito. Esse quesito pode ser até metódico, vamos dizer, uma avaliação metódica. Tem ponto, tem linha, tem forma, tem composição, figura fundo, perspectiva, eu posso colocar N questões nessa avaliação, mas ainda eu estou avaliando um produto, não estou avaliando um ser, uma pessoa ou um processo de desenvolvimento. E eu sempre acho complicado avaliar o produto por si só. Sozinho.

Assim, a avaliação processual é mais significativa do que a avaliação do produto final, de um objeto, o que para o professor P4, é uma dificuldade avaliar o produto sozinho, pois precisa acompanhar o processo do aluno.

Retornando às concepções de avaliação dos licenciandos, temos também visíveis compreensões de avaliação formativa, como podemos observar nas respostas dos sujeitos A5 e A9, o que direciona para a compreensão da capacidade crítica dos alunos avaliados, apesar do uso do termo ‘julgar’, presente no contexto da resposta.

> .
> A5- Acredito na avaliação que visa julgar a transformação do aluno. Em Artes Visuais, sendo julgado, suas capacidades críticas, olhar estético e poder se contextualizar a História da Arte.
>
> A9- A própria palavra já diz avaliar a aprendizagem é perceber que o aluno tomou para si e para sua vida aquele conhecimento.

Além dessas concepções, os alunos também demonstraram compreender a **avaliação diagnóstica**, que está aliada à avaliação formativa e que segundo Bloom (1983) podem ser concebidas e trabalhadas juntamente. Assim, os licenciandos destacam a avaliação diagnóstica em suas falas.

> A11- A avaliação precisa considerar o ponto de partida de cada aluno, pois cada um possuí características únicas e o desenvolvimento é pessoal.

> A17 - A avaliação se constitui na compreensão em saber até onde seu aluno aprendeu.

No entanto, algumas respostas dos licenciandos limitam-se à compreensão de avaliação como verificação da aprendizagem, que ocorre através de instrumentos avaliativos, tendendo para uma concepção tradicional de avaliação, verificando e medindo o quanto o aluno aprendeu, e não indicando uma possibilidade de retomada de novos encaminhamentos didáticos para a aprendizagem (LUCKESI, 2005), como percebemos na definição de avaliação dos licenciandos.

> A1- De que se utilizando dos instrumentos avaliativos, conseguimos o retorno da compreensão do aluno.
>
> A3- Avaliação que é feita após algo ser ensinado com o fim de entender como e se o aluno esta aprendendo.

Outros licenciandos concebem a avaliação como atividade cabível ao professor e que este procure direcionar em sua prática uma avaliação que seja espontânea para o aluno assim como o processo de aprendizagem.

> .
>
> A6 - Cada indivíduo aprende de uma forma diferente, é de responsabilidade do professor fornecer meios para que o aluno consiga expressar o que sabe.
>
> A16 - Tentar fazer com que o aluno aprenda sem se sentir na obrigação de fazer determinada atividade.

A compreensão de avaliação do licenciando A16 refere-se a uma compreensão de avaliação pertencente à Escola Nova, visando às diferenças dos indivíduos, focando nos sentimentos, no psicológico segundo Saviani (1999), o que expressa uma abordagem de ensino e avaliação em Artes Visuais baseada no "*laissez–faire"*, ou criação espontânea, caracterizadas por serem descompromissadas com o devir, sem obrigação (OSINSKI, 2002).

Assim, a partir das análises realizadas da compreensão dos licenciandos sobre a avaliação da aprendizagem, e apesar de alguns relatos voltarem para a concepção de uma avaliação tradicional, a maioria dos sujeitos licenciandos expressam uma compreensão de avaliação voltada para a avaliação processual, o caminho para uma concepção crítica de avaliação, o que converge com a concepção de avaliação apresentada pelos docentes e que, aparece relacionada

com a abordagem crítica de ensino expressa no PPC/2015 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

Nessa perspectiva, a concepção de avaliação da aprendizagem em Artes Visuais de docentes e licenciandos do curso referido é, na maioria, voltada para a concepção crítica de avaliação, porém expressa seus impasses e permanências numa adoção de práticas e concepções tradicionais que precisam ser revistas, principalmente na compreensão dos acadêmicos quanto à concepção de avaliação e às teorias que fundamentam tais concepções.

Todos os relatos de entrevista dos sujeitos, bem como as análises realizadas acima, sobre as concepções de avaliação, são voltadas ao processo de ensino, aprendizagem e na avaliação em Artes Visuais, e colaboraram para esse processo de conhecer e analisar a concepção de avaliação de ensino e aprendizagem das Artes Visuais no curso. No entanto, na coleta dos dados (entrevistas e questionários), também procuramos direcionar questões sobre a avaliação especificamente na área de conhecimento de Artes Visuais procurando compreender e problematizar **Avaliação em Artes Visuais** e complementar a análise das concepções de avaliação da aprendizagem em Artes Visuais.

Assim, perguntamos aos professores formadores do curso se Artes Visuais se avalia. Todos os docentes afirmaram que sim, que Artes Visuais se avalia, porém cada professor trouxe sua reflexão sobre a questão da avaliação na área de conhecimento em Artes Visuais, o que consideramos interessante:

> P1 – [...]. Não sei se avalia. Mas tem. Se é avaliada, pode ser, não sei. Mas, tudo na nossa vida, tem de ter avaliação. Passamos por, na vida inteira. Seja em qualquer contexto. Dentro da minha casa, trabalho. Eu me auto avalio. Sou avaliada a todo momento. Com certeza, temos de avaliar as artes visuais, também. Difícil, mas temos.

O sujeito P1, apesar de inicialmente dizer, "*Não sei se avalia. Mas tem",* destaca que é uma necessidade avaliar em Artes Visuais, justificando a presença da avaliação em todos os aspectos da vida, o que vai estar, portanto, presente na Arte Visual. Destaca também que é difícil avaliar em Artes Visuais.

Outro sujeito, P2, justifica também a presença da avaliação, inerente ao cotidiano e, portanto, também presente em Artes Visuais como vemos em sua fala.

> P2 - Eu acho que tudo se avalia. O café que você toma, você avalia a qualidade do ar, você avalia a conversa que tem com a pessoa. Você está

> sempre avaliando. Eu sempre digo para os alunos, avaliamos e estamos sendo avaliados. Então penso que a arte visual também se avalia, mas claro, tem suas características próprias de avaliação. É diferente a avaliação que faço em engenharia com a avaliação que faço em artes visuais, por exemplo [...]. Num curso de artes visuais o que você vai levar em conta? Quando o aluno produz uma obra, seja ela pictórica, escultórica, cinematográfica, uma música, qualquer coisa, ele sempre passa uma poética pessoal. Então muitas vezes é difícil avaliar uma coisa pessoal, a leitura é diferente da ciência exata.

O sujeito frisa a questão da avaliação em Artes Visuais possuir suas características próprias, e ser diferente de uma avaliação de uma área de exatas, por exemplo, pois o que se avalia em Artes Visuais, refere-se à poética do aluno, a algo pessoal, o que é difícil avaliar segundo o sujeito docente P2. Da mesma forma, o sujeito P7, afirma que se avalia em Artes Visuais, assim como em qualquer outra área, porém, dentro de suas especificidades.

> P7 - Sim, como qualquer outra área do conhecimento, a partir de suas peculiaridades.

Contudo, referente à avaliação de produção artística, que para o professor P7 é uma dificuldade, outro sujeito docente, P4, destaca que a avaliação do produto da produção em Artes Visuais não se avalia, mas o processo sim.

> P4 - O resultado da produção pode ser que não, mas o processo eu posso avaliar. Eu olhar um trabalho pronto, e dizer, “Agora, eu vou avaliar esse trabalho pronto”, sem perceber todo o percurso, todo o contexto, eu não acredito numa avaliação, porque estou vendo um produto vazio [..] Agora, se eu tenho um processo, falando de avaliação, [...] eu tenho um aluno que sei quem é, de onde veio, e por que ele pinta ou produz desta forma, eu vou acompanhando a evolução dele ou não. Eu vou percebendo o quanto ele está se doando, o quanto está adquirindo de conhecimento e ele consegue projetar naquele trabalho [...].

Dessa forma, o sujeito docente P4 concebe a avaliação processual em Artes Visuais, percebendo o contexto e desenvolvimento do aluno.

Já o sujeito P6, enfatiza a avaliação em Artes Visuais como permanente e contínua, atento ao desenvolvimento do aluno referente ao aspecto humano, porém, enfatiza que por se tratar de formação de professores, a avaliação em Artes Visuais deve ter prioridade no “aspecto técnico didático pedagógico”, como lemos em sua resposta.

> P6 - No meu ponto de vista, a avaliação em Artes Visuais deve ser permanente, ou seja, contínua. Acredito que os alunos devem ser avaliados de acordo com o esforço e dedicação nas atividades propostas pelo professor. O professor deve estar atento ao pleno desenvolvimento do aluno, principalmente no aspecto humano. Agora, quando se fala em formação de professores, o aspecto técnico didático pedagógico deve ser valorizado tanto quanto o aspecto humano, pois quando os acadêmicos retornarem à escola como professores, todos os aspectos serão exigidos.

Também, o sujeito P6, indica que a avaliação em Artes Visuais deve considerar “o esforço e dedicação” dos alunos nas atividades propostas. Isso gera um impasse em compreender a concepção de avaliação em Artes Visuais do sujeito/docente, levando à interpretação de que a avaliação proposta pelo professor não considera a aprendizagem do aluno. Porém, todo o contexto de sua fala, indica uma preocupação com a formação do professor em Artes Visuais, como também aparece na fala do sujeito /docente P5.

> P5- Se avalia, com certeza. Porque se a gente tem uma proposta, eu tenho objetivos, tenho determinado conteúdo, eu quero (principalmente) que vão pensar assim do nosso perfil, desse professor, eu quero que ele seja professor. E com essa característica desse professor, pesquisador, artista, então eu tenho que avaliar. Mas eu confesso que eu tenho muita dificuldade para avaliar [...].

Para esse sujeito/docente P5, se avalia em Artes Visuais porque existem objetivos e conteúdos referentes à formação do professor-artista-pesquisador, então é preciso avaliar, o que também é uma dificuldade para o docente, referente ao processo, quando na sequência de sua fala, relata casos em que precisou avaliar turmas que iniciou suas aulas no final do ano, as quais não pôde acompanhar processualmente seu desenvolvimento. Sobre o perfil professor-artista-pesquisador, temos uma discussão mais adiante na análise das próximas categorias.

O sujeito P3, concebe em sua resposta a interpretação da avaliação em Artes Visuais voltada para produção artística do artista, justificando que tudo se avalia. Também refere-se à avaliação feita nos trabalhos para inserção e exposições, como relata.

> P3 – Em tudo, eu acho que se avalia de uma maneira geral. Tanto se avalia que se você quiser expor como artista em um lugar conceituado, você vai passar por uma comissão, essa comissão está te avaliando o tempo todo. E quando você constrói um currículo artístico, cada linha de currículo, cada lugar que você expos, você passou por uma comissão. Então somos avaliados o tempo todo. Você expor no MON, tem um comitê curatorial. [...]

> Essa avaliação existe, como que você vai dizer que não existe. Tem liberdade, mas essa liberdade é cerceada.

Dessa forma, o professor expressa uma visão de avaliação mais voltada à profissão artista em sua fala, das avaliações de obras artísticas para participação em exposições e não se refere especificamente à avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais no curso.

A partir das reflexões das falas dos professores, entendemos que Artes Visuais é avaliada, porém, de maneira diferente de acordo com suas características específicas, como a questão da produção artística, da poética do aluno e da avaliação processual nas Artes Visuais que foi enfatizada pela maioria dos sujeitos. Também, é compreendida, por alguns professores, a existência de dificuldade na avaliação em Artes Visuais, por se tratar de uma área que trabalha com a poética do sujeito aprendiz.

Quanto aos alunos, sobre a mesma questão, de avaliar em Artes Visuais, os alunos receberam a seguinte pergunta: “Qual o seu posicionamento: Arte Visual se avalia? Comente:”. Dos 17 (dezessete) licenciandos, 1 (um) disse não concordar com a existência de avaliação em Arte Visual na produção, como expressa.

> A9- Não. Quando se trata de produção, não há critérios que justifiquem a atribuição de mais ou menos nota. Diferente das matérias didáticas e história da arte.

Dessa forma, o licenciando se vê como aluno diante da avaliação (e não como futuro professor) e não concorda com a avaliação da produção artística e atribuição de notas, diferente de outras disciplinas que possui no curso, ao que, se percebe, justifica a avaliação por se caracterizarem, segundo o licenciando, como disciplinas de conteúdo mais teórico.

Outros 16 (dezesseis) licenciandos concordaram com a avaliação em Arte Visual e fizeram apontamentos interessantes em seus comentários. A maioria dos licenciandos se coloca como aluno do curso em suas respostas, justificando a avaliação em Artes Visuais neste contexto de sua formação.

Para os licenciandos A7 e A16, a avaliação deve considerar a capacidade e limitações do aluno, e segundo o sujeito A1, a avaliação em Artes Visuais considera o “esforço” do aluno na reflexão do conteúdo.

> A1 - Sim. Se avalia a questão do esforço do aluno no momento de reflexão de determinado assunto.
>
> A7 – Sim. Deve se, no entanto, levar em consideração as capacidades de cada aluno.
>
> A16- Sim. Desde que se tenha conhecimento e entenda as limitações de cada um.

Dessa forma, para estes licenciados, o que se avalia em Artes Visuais é a competência dos alunos, onde cada um é diferente. Já para outros 3(três) sujeitos licenciandos (A2, A9, A12), o professor, na avaliação em Artes Visuais, precisa cuidar com julgamentos estéticos.

.

> A2- Sim. Acho que se avalia numa escala de desenvolvimento, mas não entre o senso estético de belo ou feio.
>
> A9 – Sim. Com toda certeza, mas são se pode julgar por padrões estéticos ou que algo é feio ou belo, deve-se analisar a poética do aluno e seu desenvolvimento na produção.
>
> .A12- Sim. Pois trata-se de uma área que está além do fazer e da expressão, mas que é pensada e pesquisada , que valoriza o sensível de forma racional.

Nesse sentido, estes licenciandos consideram a avaliação da produção sem se deter a padrões de julgo estético tradicionais, mas considerando a poética do aluno, seu desenvolvimento, por ser uma área de conhecimento que aborda o sensível e a expressão, mas que é mais abrangente do que isso, ou seja, quando o sujeito licenciando A12 diz: "*que valoriza o sensível de forma racional*", refere-se em compreender e avaliar o processo de desenvolvimento poético a partir de critérios fundamentados, não com percepções de julgo pessoal.

Também identificamos uma compreensão de avaliação como processo nos comentários dos sujeitos A5, A8, A11 e A17. Assim, uma avaliação processual é apontada pelos licenciandos quando referem-se à avaliação em Artes Visuais, enfatizando o desenvolvimento e transformação do aluno de Artes Visuais, o que consideram importante.

> A8 – Sim.O que se avalia não é o resultado somente, mas todo o processo de construção e crescimento do aluno.
>
> A11- Sim. Acredito que é importante a avaliação, para que o aluno observe sua evolução e pontos em que precisa melhorar, porém não defendo a utilização de uma avaliação tradicional.
>
> A17 - Sim.Não de modo quantitativo, mas qualitativo.

> A5 – Sim. Com certeza deve se avaliar sempre. Aluno de artes visuais está ou passa por um processo de transformação e essa transformação deve ser acompanhada e avaliada sim.

Também, os licenciandos expressam contrariedade quanto à utilização da avaliação tradicional nas Artes Visuais, e cita-se, que o modo de avaliação deve priorizar o aspecto qualitativo e não quantitativo. Na história da avaliação, a avaliação qualitativa se desenvolveu para ultrapassar a concepção tradicional de avaliação: a avaliação quantitativa. No entanto, a avaliação qualitativa, ainda é frágil e possui características tradicionais, pois, por mais que se acompanhe o processo na avaliação qualitativa, o resultado vai repercutir em produto final, um nota, um resultado quantitativo, o que criticam o autores Demo (1998)[23] e em especial Esteban (2003)[24].

Outros licenciandos justificaram a Avaliação em Artes Visuais por meio vários instrumentos, critérios avaliativos e objetivos para lidar com os aspectos subjetivos e orientar o professor na avaliação.

> A10 – Sim. Pelas técnicas, pelos mais diversos critérios mesmo que em alguns casos haja a barreira da subjetividade.
>
> A13- Sim. Existe várias formas de avaliação dentro das artes. Como a arte é abrangente, existe alunos que desenvolvem –se mais em determinados segmentos.
>
> A15- Sim. Independente do caráter subjetivo da produção artística, o professor estabelece critérios que podem ajudá-lo a avaliar o desenvolvimento e comprometimento do aluno.
>
> A14- Sim. Principalmente adotando parâmetros que norteiam os objetivos a serem atingidos pelos alunos resultando na nota final da avaliação.

Estes licenciandos se colocam como professores em suas falas, caracterizam a avaliação em Artes Visuais de acordo com a prática pedagógica do professor, ou seja, valorizam a diversidade de meios e encaminhamentos para o professor, segundo eles, poder avaliar.

Um licenciando, A4, justifica que é preciso avaliar em favor de um produto final, a nota, que é necessária para a formação, mas considera que a avaliação em Artes Visuais deve ser pensada de acordo com as características específicas da área e portanto, possui características próprias.

---

[23] DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Autores Associados, 1998.

[24] ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.

> A4 - Sim. É necessário avaliar, pois depende-se da nota para concluir a formação, porém ela deve ser diferenciada e pensada em suas individualidades.

Outro licenciando, A3, expressa uma compreensão de avaliação para avaliar o desempenho do professor, nesse caso, a avaliação em Artes Visuais é realizada para o professor avaliar a sua própria prática.

> A3 - Sim. Se avalia principalmente para ver se o professor conseguiu explicar o conteúdo de forma satisfatória.

Observamos por meio das análises que os licenciandos concordam com a existência da avaliação em Artes Visuais. Enfatizam a questão processual da avaliação e acompanhamento do aluno e seu desenvolvimento, perante os aspectos subjetivos de cada aluno avaliado no processo, o que condiz com a maioria dos professores sujeitos em suas falas sobre a mesma questão.

Temos também, entre os licenciandos, considerações divergentes sobre avaliação em Artes Visuais, uns considerando as capacidades e subjetividade dos alunos, outros indicando o uso de instrumentos e critérios frente à superação da subjetividade.

> Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação, nem no sentido emocional (BARBOSA, 2003, p. 21).

Dessa forma, a valorização da sensibilidade quanto ao desenvolvimento poético deve ser priorizado, mas pautado na concepção de Arte como área de conhecimento e norteada de fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos do ensino e aprendizagem em Arte Visual. Isso, para não acabar recaindo sobre a concepção de uma pedagogia escolanovista, considerada “não – crítica”, segundo Saviani (1999).

Os licenciandos também enfatizam a importância da avaliação para acompanhamento de sua aprendizagem e formação no curso. Entretanto, a identidade aluno/acadêmico está implícita em suas colocações, ou seja, a maioria dos licenciandos (que logo estarão em atuação como professores) não falam da

avaliação em Artes Visuais na postura de professores avaliadores, mas como alunos sendo avaliados.

Referente ao questionário, sobre qual teoria de avaliação o licenciando adotaria enquanto futuro professor (a) de Artes Visuais, obtivemos 16 (dezesseis) respostas, um licenciando (A7,) deixou a questão em branco.

Dos que responderam, 2 (dois) licenciandos comentaram não possuírem formação suficiente para poder dizer, no momento, qual teoria/concepção de avaliação adotaria.

> A5 - Ainda tenho muito que estudar em relação a esse assunto.
>
> A14 - Não tenho isso claro ainda. Mas acredito que ao passar dos anos vou construindo com base em experiências e saberes compartilhados com os docentes do âmbito escolar.

Percebemos por essas respostas, que apesar dos licenciandos passarem por um processo formativo no curso e estarem perto da conclusão, não possuem conhecimento suficiente para opinar sobre o assunto, demonstrando uma fragilidade no que se refere à avaliação da aprendizagem na formação do curso, justificando, segundo o licenciando A14, que construirá sua concepção teórica de avaliação conforme a experiência na educação básica.

Dos 13 (treze) licenciandos que responderam qual teoria de avaliação adotariam enquanto professores de Artes Visuais, 6 (seis) fizeram colocações destacando uma compreensão de avaliação processual, como descrevem em suas respostas:

> A1 - Que o professor deve avaliar o processo, em conjunto com a produção final e fazendo com que o aluno reflita todo o processo.
>
> A2 - Uma avaliação processual, onde iria focar no desenvolvimento do aluno.
>
> A4 - Avaliação contínua e focada na individualidade do aluno, não percebendo apenas o produto final, mas todo o processo.
>
> A6 - Processual a cada aula, levando em conta esforço e interesse.
>
> A8 - O aluno deve ser avaliado em cada aula, levando em conta seu crescimento e não somente provas.
>
> A16 - Tentar avaliar o processo do aluno e seu desempenho na disciplina.

Percebemos em suas respostas, a preocupação dos licenciandos quanto à avaliação como processo considerando o sujeito avaliado, descrevendo a prática

avaliativa que adotariam enquanto professores de Artes Visuais, o que é significativo, tendo em vista suas compreensões de avaliação processual em prol do desenvolvimento do aluno.

Na fala de dois licenciandos (A2, A11), aparece a referência para as seguintes avaliações.

> A2 - Seguirei o processo e avaliação diagnóstica, somativa e formativa, valorizando os diversos tipos de inteligências.
>
> A11 - Adotaria a teoria da avaliação diagnóstica, visto que compreende o aluno como indivíduo.

Ambos não dizem qual teoria adotaria. O licenciando A12, diz que seguirá uma avaliação processual diagnóstica, somativa e formativa e confunde ao dizer que utilizará esses tipos de avaliação para valorizar "*diferentes inteligências".* Já A11, destaca uma compreensão de avaliação voltada para concepção de avaliação diagnóstica.

Outro sujeito, A9, destaca a utilização do portfólio.

> A9 - Quanto as questões de trabalhos práticos eu adotaria a avaliação por portfólio, e o empenho e participação de cada aluno dentro da sala de aula.

A utilização do instrumento portfólio, refere-se a uma avaliação formativa e processual, pois considera cada aluno e seu desenvolvimento próprio, bem como a compreensão e percepção do aluno perante sua apreensão do conhecimento, é um instrumento eficiente se bem trabalhado, nas Artes Visuais (ZANELLATO, 2008).

Os licenciandos também acabam confundindo concepção e teoria de avaliação com instrumentos e critérios avaliativos (A3), como podemos ver.

> .
>
> A3 - Avaliar através de participação e discussões em sala. Os critérios para trabalhos práticos seria o modo desenvolvido pelo aluno, sua fidelidade ao tema e principalmente a criatividade.
>
> A17 - O aluno deve ser avaliado pelo empenho em cada aula, contribuindo e buscando sempre aprender mais.

Nos comentários, as colocações também indicaram participação, empenho, discussões na aula e os trabalhos práticos, "*fidelidade ao tema e criatividade"* o que confronta, pois, pode se pensar em um processo de ensino e aprendizagem que desenvolva o processo criativo do aluno, mas não uma avaliação que avalie

simplesmente a capacidade criadora,a criatividade, mas como articula forma e conteúdo em sua prática artística e mais, como a arte é conhecimento e expressão, o saber e fazer reflexivo do conhecimento e a práxis em Artes Visuais.

Também, temos sugestão do uso de “teorias” pelos licenciandos (A10, A13, A15), mas não indicam quais.

> A10 - Avaliação 50% teoria, 50 % prática.
>
> A13 - O desenvolvimento individual do aluno, partindo do que ele já sabia ao que aprendeu, tanto em teoria como na prática.
>
> A15 - Enquanto futura professora acredito que o docente pode utilizar diferentes teorias de avaliação durante a sua prática, dependendo dos conteúdos aplicados.

Assim, os licenciandos A10 e A13 fazem uso da palavra teoria, mas referindo-se à história da arte, ou Reflexão Artística, como conteúdo teórico e não como concepção da teoria de avaliação. Já o sujeito A15, indica o uso de diferentes teorias de avaliação, não citando quais, mas indicando uma variedade de acordo com a prática realizada.

Assim, as questões e respostas recém apresentadas dos licenciandos quanto à teoria avaliativa que adotariam quando professores, demonstram, pelas análises, que os alunos formandos relacionam a concepção e teoria de avaliação com instrumentos, critérios e práticas avaliativas, o que expressa uma generalização na compreensão dos aspectos teóricos e metodológicos dos licenciandos sobre avaliação, enquanto futuros professores. Isso demonstra, a necessidade do Curso em aprofundar mais discussões em relação ao ensino, aprendizagem e formação referente à avaliação em Artes Visuais.

Dessa forma, partir do conhecimento da concepção de avaliação subentendida a partir das narrativas dos professores, expressa no PPC do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, e das análises realizadas dentro desse texto referente às concepção de avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais dos docentes e dos licenciandos, obtivemos como resultados frente aos objetivos I e II, que a concepção de avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais do Curso de licenciatura de Artes Visuais de Ponta Grossa/PR, compreendida pela análise e considerando o que maioria dos dados apontam, ainda carece de uma concepção intencionalmente de forma e conteúdo, indicando, em sua maioria, uma adoção de

avaliação crítica, citando a concepção histórico-crítica e enfatizando a presença da avaliação processual e formativa, tanto por docentes quanto por licenciandos.

Entretanto, também apontam fragilidades quanto à carência de discussão sobre avaliação em Artes Visuais no curso, por ser uma dificuldade avaliar em Artes Visuais, segundo os professores, porém consideram essencial, expresso tanto por docentes como pelos licenciandos, por se tratar de uma área de conhecimento, que possui, entretanto, um conhecimento historicamente acumulado enquanto conhecimento teórico-prático que resulta em práxis pedagógica, em que a avaliação é fundante no processo de ensinar e aprender as Artes Visuais.

Mas, o que chama atenção é de que nenhum dos docentes e nenhum dos alunos faz referência a um aprendizado de como aprender concepções de avaliação, e de práticas avaliativas na formação inicial para a docência, que como futuro professor vai avaliar seus futuros alunos na escola. Portanto, nenhum fez referência em aprendizagem da avaliação, ou seja, há uma carência quanto a preocupação com a transposição didática da avaliação para a avaliação escolar, o que revela uma preocupação por se tratar da formação do professor-pesquisador-artista para a formação humana emancipatória crítica e devido à avaliação e concepção de avaliação na docência em si, sem contextualizar com o perfil do profissional do ensino de Artes Visuais. Isso indica a necessidade de uma discussão entre a função da avaliação na docência universitária em um Curso de Licenciatura em Artes Visuais e a formação para atuar na Educação Básica, em relação ao ensino de Artes Visuais. E aí ficam as perguntas: As disciplinas e seus saberes específicos, como um dos saberes docentes, não são abordados? O quê, como, e porque se avalia em relação à teoria e em relação à prática em produção artística, quando da atuação futura na escola como profissional? Quem forma o professor para sua profissão futura em relação à avaliação e aprendizagem das Artes Visuais? Há que se pensar, para que lacunas possam ser superadas no curso, e ressignificar a questão da avaliação na formação de professores para a Educação Básica.

4.3. CATEGORIA II – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PRÁTICAS AVALIATIVAS EM ARTES VISUAIS

Este texto é construído para atingir o objetivo específico c) Analisar os critérios de avaliação e as práticas avaliativas da aprendizagem que os docentes utilizam nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

Dessa forma, através das análises das concepções de avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais do curso, analisadas anteriormente, esse texto complementa o estudo para obtenção do objetivo geral de analisar os fundamentos teórico-metodológicos de avaliação do ensino e aprendizagem de Artes Visuais, na docência universitária do curso referido.

Considerando a abordagem da pesquisa crítica na avaliação, é necessário a compreensão do contexto e da história na compreensão do objeto, e nesse sentido, a coleta de dados procurou conhecer a história das vivências e experiências na trajetória formativa dos sujeitos/colaboradores, compreendendo-os como sujeitos históricos, também construídos sob influências de suas experiências na trajetória de vida e profissional no que se refere à formação em Artes Visuais.

Dessa forma, trazemos a **subcategoria - experiências com avaliação na trajetória de formação.**

As experiências na trajetória formativa acabam influenciando as práticas dos professores, pois segundo Cunha (2006, p. 269), os professores que já foram alunos, absorveram de forma consciente ou não, concepções e experiências em sua trajetória formativa, o que vai constituir a sua docência.

Portanto, conversar sobre a trajetória de formação dos docentes foi enriquecedor por poder perceber referências no modo como os professores concebem a avaliação hoje, em suas práticas. Dessa forma, quando indagados sobre a avaliação na graduação, se houve ou não alguma frustração, obtivemos respostas que apontam, na maioria, experiências negativas quanto à avaliação da aprendizagem, como podemos perceber nas seguintes falas.

> P1 - Bastante (frustrações) de avaliações. Tinham algumas formas de avaliação de professores que não concordava muito, por também estar na prática. Porque eu já trabalhava. Percebia, às vezes, que o professor, na universidade, quando eu fazia graduação, avaliava de uma forma que não concordo: avaliação final. Avalia o aluno por uma prova ou trabalho bonito que fez. Então, acho isso muito complicado. Principalmente, para nossa área de Artes Visuais. Então, tinham muitas coisas sobre avaliação, na universidade, que não concordava.
>
> P3 - [...] Tinham algumas disciplinas que faziam trabalho escrito[...] Muito seminário. Mas o seminário, o retorno era pouco. Então você nunca sabia. [..] Uma coisa que me incomodava muito na graduação, nas disciplinas de

> ateliê principalmente, era não entender de onde veio a nota. Nos dois cursos, na licenciatura e na gravura. Nunca soube.
>
> P4 - [...] eu tinha provas e eu não tinha problemas em decorar texto, então eu decorava, [...], por exemplo, história da arte, antropologia, as leis, isso eu decorava. Mas isso me deixava muito chateada, porque depois de um tempo eu ia esquecer. Porque você decora texto, se ele não é mais importante, você não retoma na sua vida ou na sua experiência, então eu não acreditava na forma de avaliação, porque eu não internalizava aquilo.
>
> P6 - [..] um professor resolveu avaliar os trabalhos por nós produzidos antes da data que havia sido agendada e em um dia que não estava no cronograma de suas aulas. Aproveitou uma aula vaga para adiantar a sua aula, consequentemente havia acadêmicos que não estavam presentes e foram prejudicados; suas produções estavam na universidade e outro acadêmico propôs trazê-las para que o professor as avaliasse, o qual se negou. Assim, ficamos para exame e esta avaliação se constituiu por algumas perguntas orais que o professor esperava por respostas decoradas, incluindo datas e nomes de artistas.
>
> P7 - Sim. Quando os critérios não são devidamente estabelecidos não há o entendimento de como se chegou a tal nota. Também acho que em meu curso de graduação faltou um pouco mais de rigor da parte dos professores em relação a atribuição de notas.

Dessa forma, 5 (cinco) dos professores indagados relataram experiências que não consideraram boas, mas sim frustrantes nas suas graduações, como referente à avaliação final de um trabalho, considerando o gosto subjetivo do professor, como relata o sujeito P1. Também a utilização de instrumentos avaliativos como seminários, que para o sujeito P3 tinha pouco retorno referente à avaliação e também à problemática de não entender a origem das notas das disciplinas de produção de ateliê. O sujeito P4, ainda destaca a frequência do uso em sua graduação, da prova que exigia a ‘decoração’ de textos, o que é frustrante para o sujeito porque não propiciou a aprendizagem. O sujeito P6, relata uma experiência vivenciada de avaliação tradicional, com prioridade na autoridade do professor na tomada de decisões e na aplicação de exames. Já o sujeito P7, destaca a falta de rigor do seu curso de graduação ou esclarecimento dos critérios para a atribuição das notas, nesse sentido, o sujeito não compreendia como ou em que era avaliado.

Para Hoffmann (1992, p. 12), os professores vivenciam a avaliação em sua trajetória de alunos e professores e, é fundamental a tomada de consciência das influências que as experiências podem causar, para que não se reproduza na prática educativa e não se repita “inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso”.

Esta reflexão de Hoffmann (1992) fundamenta os relatos do professor sujeito P3, que apesar das experiências avaliativas não terem sido boas, foram relevantes para que não as repetisse em sua prática, pois tendo vivenciado tal experiência avaliativa, pôde perceber, por meio da vivência enquanto aluno, que o modo avaliativo não era apropriado, como relatou em sua experiência.

> P3 - Tem experiências boas e ruins. [...]. Experiências ruins também fazem a gente melhorar, eu acho isso. Para a gente não reproduzir esse modelo. [...]. Na avaliação, em especial, tinha uma professora – adoro ela, amo de paixão -, ela fazia assim [...],"eu vou dar 8 para todo mundo, porque a avaliação não importa né gente, o que importa são as nossas conversas, nossas trocas". Ela dava 8 para todo mundo. [...] Então, horrível. Só que a conversa dela realmente era maravilhosa, porque colocava todos os trabalhos na parede e fazia uma discussão estética do trabalho, o que poderia melhorar, o que poderia piorar. O retorno dela foi maior do que tudo o que eu tive na vida[...]. Ela queria o que era verdadeiro, mas ela não tinha o trabalho de mensurar isso; quantificar de diferentes formas[...] Ela era muito mais artista, não era uma pessoa que tinha uma formação pedagógica.

Também, na sequencia temos a fala do sujeito P3, o qual compreende que muito do que foi aprendido e vivenciado em sua formação era contraditório, no que se refere ao discurso de avaliação pelos seus professores formadores e o que se vivenciou na prática como aluno de graduação.

> P3 - [...] A licenciatura tinha uma disciplina, metodologia do ensino da arte, que ela teve muitas coisas boas. Teve realmente, eu acho que faz pensar muito. E uma prática que acontece na graduação é você descobrir as questões pedagógicas e perceber que os seus professores não estão cumprindo isso. Isso que eu falei que é engraçado. É muito conflitante porque estudávamos como era o certo de como se fazer uma avaliação, ter os critérios de avaliação. E no dia seguinte você tinha isso, que era autoavaliação, ou seminário que alguém tem deu uma nota e nunca te deu um retorno. "O certo é isso, mas vocês vão vivenciar outra coisa". Eu acho que isso é um problema até hoje. Porque depois eu fui estudar um pouco da avaliação.

Dessa forma, para superar experiências de uma avaliação tradicional, os docentes precisam "desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um "ressignificado" para a avaliação e desmitificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga". (HOFFMANN, 1992, p. 13). Podemos perceber a consciência dos docentes quanto a este cuidado com as experiências na formação e a busca da ressignificação da avaliação da aprendizagem em suas práticas avaliativas, como diz P1 e P3:

> P1 – [...] sou professora, aluna que, toda vida, estou aprendendo. Até como não fazer. [...] A mostrar como não devo fazer com meu aluno, foram feitas, talvez, com avaliações que tive. Então, acho que é uma aprendizagem. Foram feitos, às vezes, formatos de avaliação que acho erradas. Também é umas foram de aprender como não fazer. Também, avaliações que já fiz com meus alunos. Achei que não foram suficientes[...]. Eu trabalhei dessa forma. Mas poderíamos ter feito diferente. Logicamente, na próxima oportunidade farei. Falo para eles. Ninguém ensina ninguém. Aprendemos ensinando. E acredito muito nisso.

> P3 - Naquela época era isso, um conflito. Mas eu sempre tive muito respeito pelos professores, e nunca falei nada, mas a gente percebe. E eu pensava, "nunca vou fazer isso" ou "nunca vou fazer isso dessa forma". E tinha isso muito claro, que a licenciatura me preparava, e meus professores eram maravilhosos, muitos de outras áreas, mas eles não tinham preparação pedagógica. E até hoje. Quando você vai entrar na universidade, muitas vezes o que se sobressai é sua pesquisa e não sua prática ou sua formação pedagógica. Isso nós que temos na educação superior.

Outro aspecto é apontado pelo sujeito P3: muitos docentes que atuam no ensino superior, não tiveram formação pedagógica que orientasse suas práticas avaliativas. Se a graduação foi bacharelado podem ter tido formação *stricto sensu*, onde nem sempre os conteúdos didáticos e metodológicos de ensino e aprendizagem são abordados, e ingressam nas universidades, o que é uma realidade comum, pois existem docentes que passam a ingressar nas instituições sem terem recebido uma formação pedagógica (LUDKE; SALLES, 1997, p. 170 *apud* BRITO; LORDELO, 2009, p. 262).

Outros dois professores relataram não ter nenhuma vivência referente à avaliação na graduação que fosse frustrante, como percebemos nas falas dos sujeitos P2 e P5.

> P2 – [...] Eu acredito que nunca questionei a avaliação dos meus professores, então sempre foi uma coisa que eu não sei se por ser uma área totalmente nova, mas mesmo pensando hoje que estou aqui e sou professor, não tive nenhuma frustração na avaliação do curso de artes. Nem história da arte por exemplo, ou mesmo nas disciplinas de produção ou de prática. Eu sempre gostei da forma de avaliação.

> P5 - E eu tive uma professora muito boa, que ela era ligada a essa questão de formada realmente em artes, ela tinha toda uma proposta, ela estudava critérios. Não lembro agora onde ela fez o curso, era educação artística, mas ela veio da Argentina, ela tinha uma outra concepção de formação de avaliação. Era muito boa e ela trabalhava disciplinas ligadas a questão de formação de professores, como se fosse uma didática assim, aí por meio dela que a gente leu aquele "Mitologias de avaliação", e daí que eu comecei a ler e me apaixonei por essa questão. Mas eu sempre soube que é difícil, avaliação a gente tem que ler muito e de repente você erra muito.

Para o sujeito P2, que disse nunca questionar a avaliação de seus professores, considera sempre ter gostado do modo como era avaliado. Para P5, a experiência formativa na graduação foi relevante quanto à avaliação, referenciando a fundamentação teórica que obteve no curso, por exemplo, ao citar o livro do autor Pedro Demo.[25]

Dessa forma, pelas análises percebemos que os docentes tiveram experiências formativas diferenciadas nas suas graduações e que para a maioria, foram experiências negativas no modo como eram avaliados, porém, serviram para repensarem a sua prática pedagógica avaliativa enquanto docentes no ensino superior.

Adentramos agora, à **subcategoria - Instrumentos avaliativos** utilizados no processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais no Curso de Licenciatura em Artes Visuais – UEPG/PR.

O PPC/2015 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais possui seus pressupostos norteadores para elaboração dos planos de ensino que destacam o uso de diversos instrumentos e práticas pedagógicas inovadoras, como segue

> Os pressupostos norteadores para a elaboração dos Planos de Ensino, incluindo a avaliação devem:
> - Revelar a supremacia do aspecto qualitativo sobre o quantitativo no que respeita às propostas de avaliação da aprendizagem acadêmica;
> - Considerar a possibilidade de coletar dados sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos através de múltiplos instrumentos avaliativos;
> - Apresentar no início de cada ano a proposta de ensino e avaliação aos alunos, tomando ciência através do registro de assinaturas dos alunos; tal encaminhamento deve ser repassado ao Colegiado de Curso;
> - Dinamizar o processo avaliativo através da adoção de práticas pedagógicas inovadoras, tais como: Portfólios, Diários de bordo, e outras, desde que fundamentados didaticamente, visando articular com os pressupostos de cada eixo do curso;
> - Preocupar-se com o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e produção científica dos alunos, temas que devem ser inseridos em todos os eixos, não sendo exclusividade de um único professor, tendo em vista a produção de TCCs, projetos de pesquisa, iniciação científica e outros (UEPG, 2015, p. 25).

Como os instrumentos avaliativos estão pautados nas práticas pedagógicas dos professores, estas precisam ser fundamentadas no PPC do curso. Assim

[25] DEMO, P. **Mitologias da Avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

trazemos a compreensão desse documento (PPC/2015) referente às práticas pedagógicas enfatizando que

> [...] as práticas pedagógicas na formação de professores devem ser pautadas na articulação entre o que se ensina e o que se avalia. Deste modo, não se concebe o processo de ensino desvinculado do processo avaliativo. Num currículo onde se apresentam pressupostos teóricos de organização por eixos temáticos, visualizam-se práticas avaliativas através de múltiplos instrumentos de avaliação sobre a formação docente. Não se concebe avaliar somente o acadêmico, mas sim todos os atores ali envolvidos (UEPG, 2015, p. 25).

Dessa forma, referentes aos instrumentos avaliativos abordados no PPC/2015 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, destacam-se as “práticas avaliativas através de múltiplos instrumentos de avaliação sobre a formação docente” (UEPG, 2015, p. 24).

Sobre os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores segundo seus relatos temos o que relatam abaixo.

> P1 - Parte de leitura, seminários. Faço mesas redondas, com eles. Trabalho fichamento com eles, construção de textos em cima de outros. [...]Provas descritivas, objetivas, somatória. Trabalho a ideia de consulta também. Para que possam trabalhar textos e construo perguntas para que respondam em cima disso, já dos nossos debates. Dou texto, apresento slides e outros textos. Discutimos, eles têm de unir os dois. E também, a parte que eles constroem também caem.
>
> P2 - No cinema eu trabalho muito na linha de leitura da imagem. Mesmo porque não produzimos vídeos aqui, porque não temos recursos próprios. Mas na fotografia trabalho com essa referência das características próprias da linguagem fotográfica[...]. Inúmeros instrumentos, não sabemos dizer quantos instrumentos tem, quantas formas tem.
>
> P3 – Seminário que faço, não muito. Nas disciplinas teóricas eu vou diversificando as metodologias e para cada metodologia eu faço uma avaliação diferente. Então tem momentos de seminários e tem momentos que são trabalhos individuais.
>
> P3 – No estágio [...]o relatório se torna um instrumento, a construção do artigo também se torna um instrumento e os planos de aula, que está tudo junto no relatório, ele fica gigantesco[...]. E aí tem atividades que acontecem em sala de aula. Eles têm que fazer uma simulação da regência antes de aplicar a regência. [...]Então tem várias atividades que fazemos em sala e para cada uma eu vou criar um critério diferente, porque vai ter a ver com o momento que está acontecendo. Então, acho que a disciplina de estágio é um caso à parte, tem a simulação de regências; oficinas. Muitas vezes eu percebo que durante a formação deles faltaram algumas coisas e eu retomo no estágio. Além do que temos que dar conta.
>
> P4 – [...] Então, trabalho a questão de leituras, avalio a produção de texto deles, vou fazendo eles elaborarem melhor a fala, procuro fazer um processo de que eles desenvolvam oralidade[...]. Se eu dou textos para

> eles, leitura prévia. Feita essa leitura, é discussão, é debate dialogado mesmo. [...] eu já fiz um seminário de um livro todo[...].
>
> P5 –[...] Eu gosto muito de trabalhar em grupos. Daí uma dificuldade, porque quando a gente trabalha, que eu acho que para o aluno ele tem muito mais crescimento em atividades que você faz em grupo do que se eu ficar dando em aula tradicional. Às vezes coisa de pequenos grupos e grandes grupos. Quando eles fazem atividade em grupo, eles vão se apresentar em grupo, então a avaliação é meio que em um todo, a gente fica com dificuldade de como é essa avaliação individual. Eu tento fazer um formato, muito maluco, que é tentar avaliar ele individual e ele nesse grupo. Além do que, se estamos falando de professor, ele tem que aprender a trabalhar em grupo, porque ele vai chegar na escola, N outros professores, vai desenvolver projeto. Então não adianta eu pensar: “eu estou formando ele, ele sabe tudo de conteúdo, sabe tudo de didática, mas ele nunca desenvolveu um trabalho, ou até desenvolveu, mas ele não consegue se engajar no grupo, ele vai ser um professor que vai ter dificuldade”.
>
> P5 - E eu gosto de trabalhar sempre com uma auto avaliação que vale dez também, só que é um ponto, para eles discutirem. A turma do ano passado eu não consegui, porque eu gosto de fazer uma auto avaliação que a gente discute em sala. E quando a gente, principalmente primeiro e segundo ano, eu não conhecia a turma, eu não sabia como eles se davam, então de repente você causa a maior complicação, porque você tem que conhecer bem a turma, eles têm que ter confiança em você, confiança no colega para fazer uma auto avaliação oral. Então não pude trabalhar. Eu só pedi para eles escreverem e dar uma notinha de zero a dez, eles fazem assim para termos esse numérico para trabalhar.
> P5 - Mas eu queria experimentar, ver como é. E eu gosto de auto avaliação, acho bacana, assim, claro que a gente precisa trabalhar mais com eles, porque eles têm muita dificuldade dessa questão de auto avaliação por conta daquilo, que o importante é ter nota e o aluno vem muito com essa cabeça de que o importante é um número que ele vai ter. É difícil romper, porque ele teve toda uma formação acadêmica anterior, e chega na universidade assim, às vezes mantém aqui com os professores, o importante é aquele numerosinho.
>
> P6 - Seminários, exercícios teóricos e suas correções dialogadas, prova escrita, prova on-line (*google forms*).
>
> P7 - Acredito na importância da autoavaliação, dos alunos, da professora e da disciplina e na mudança das estratégias ao longo das aulas, e de acordo com os resultados obtidos ou não. Metodologia do ensino da arte: leitura, pesquisa e discussão de temas e textos propostos, resenha crítica de filmes, avaliação escrita a partir das atividades anteriores e de aulas expositivas e seminários.Projeto articulador: leitura, pesquisa e discussão de temas e textos propostos e elaboração de mesas-redondas relacionadas aos conteúdos trabalhados.

Dessa forma, percebemos a vasta diversidade de instrumentos utilizados pelos docentes como orienta o PPC. Uns instrumentos, tendem a uma visão mais tradicional de avaliação, como: provas descritivas, objetivas, somatório, prova escrita ou prova on-line (*google forms*). Instrumentos que priorizam atividades coletivas também são citadas como: seminários, mesas-redondas, debates, trabalhos em grupos, discussão de temas e textos propostos, oficinas.

Instrumentos avaliativos referentes à produção textual dos licenciandos e à pesquisa também são muito utilizados: exercícios teóricos e suas correções dialogadas, produção de textos, fichamentos, leitura, pesquisa, resenha crítica de filmes, avaliação escrita a partir das atividades anteriores e de aulas expositivas, elaboração de planos de aulas, relatórios de estágio, construção de artigo. Dentre outros instrumentos citados como a leitura de imagens, simulação de regências, atividades individuais, produções e autoavaliação.

Os professores também referenciam em suas falas, além dos instrumentos utilizados, dificuldades na realização da prática avaliativa, destacando a avaliação como atividade complexa da prática docente.

Sobre o uso do instrumento avaliativo denominado prova, enquanto alguns professores citam este instrumento como cotidiano em suas práticas avaliativas, outros docentes, possuem visão contrária, como temos os seguintes posicionamentos dos professores quando afirmam:

> P4 – [...] uma opção minha é não fazer prova. [...] eu não faço prova com eles, mas eles trabalham tanto, que se eles soubessem, eles prefeririam fazer a prova. Mas a prova, no meu entendimento, se perde porque é um estudo decorado, e o que eu faço eles perpassarem ao longo do ano são vivências. Então, eu procuro fazer com que eles internalizem isso.

Na compreensão de P4, o instrumento prova, em sua prática pedagógica, "*se perde porque é um estudo decorado, e o que eu faço eles perpassarem ao longo do ano são vivências".* O sujeito P4, também destaca que já realizou provas com seus alunos em experiências de docência que teve em sua carreira, mas que a partir de suas vivências e experiências, optou por não realizá-las mais, por escolha de outros instrumentos avaliativos, como percebemos em sua fala.

> P4 - Como atuação, eu já fiz prova, sempre que a instituição diz assim, "Olha, eu gostaria que vocês fizessem prova". A palavra gostaria, eu tinha entendido que é para fazer, então eu faço, mas eu não acredito nela, na prova por si só. Então, eu trabalho a história da arte, fica aqui 3 horas falando pro aluno sobre questões da história, contando a história, eu acho, e ele anotando ou dando leituras para ele fazer, pesquisa, enfim, e eu faço, eu dou um texto e eu faço uma prova, eu acho que limita o pensamento dele, agora quando eu possibilito que ele pesquise, interaja, faça proposições a partir do que ele está lendo, que eu esclareça dúvidas, dê uma aula dinâmica, que seja uma coisa mais aberta, ele vai estar mais aberto para tudo que eu disser para ele, e essa abertura vai fazer com que ele introjete, não gratuitamente, "Ah, eu acho que ele vai entender". Sempre

> mapeando, sempre vendo o percurso desse aluno, como é que ele está se projetando, como que vem os escritos dele, vem elaborado, não vem, é um texto simples, um texto transcrito, não é, ele se posiciona enquanto estudante, não se posiciona[...]. Como ele vai criando um percurso de escritura de texto, de compreensão. Daquela concepção.

Dessa forma, em substituição à prova, P4 prefere a produção textual como instrumento avaliativo do aluno, num encaminhamento processual do seu percurso e compreensão. Essa concepção, e visão do instrumento prova expressa pelo sujeito/docente pode ser resultado da experiência na trajetória de formação, como descreve a seguir.

> P4 - Algo eu adquiri, mas a forma como eu era avaliada, por exemplo, uma prova. Quando ela era descritiva, eu gostava mais, porque eu conseguia me colocar diante do texto do que eu aprendi, eu conseguia me expressar melhor, sempre gostei de escrever de uma forma diferente, não respostas objetivas e diretas, mas eu sempre buscava, entre aspas, filosofar acerca do que se pedia em descrição, nunca gostei de provas optativas, ou provas de marcar X. Essa coisa, eu sempre me senti muito robô, então sempre fui avessa a isso, que muda uma palavra, mas a resposta é a mesma. Esse tipo de avaliação me deixava frustrada[...]. Teve bastante, todas as teóricas, praticamente, parece que a descritiva dá mais trabalho. Pra correção, era essa a percepção como aluna, que dava trabalho pro professor.

Nessa concepção de P4, provas objetivas são instrumentos práticos para o professor mensurar de maneira quantitativa as médias do aluno. Provas dissertativas possibilitam a chance de o aluno descrever sua compreensão ao seu modo, de maneira subjetiva, mas, é visto conforme o sujeito docente P4, segundo sua experiência, de aluno na formação, como um trabalho a mais para o professor na correção. No entanto, prática avaliativa faz parte do trabalho pedagógico, tarefa designada ao professor, que faz parte de sua profissão.

Entretanto, na fala de P5, o docente relata uma possível mudança no curso, para a utilização com mais frequência do instrumento avaliativo prova, como relata em sua fala.

> P5 - Uma coisa que eu ia te falar de avaliação que eu esqueci, nós mudamos porque assim, por ter essa questão da produção, nós não pedíamos muita coisa escrita para eles em termo de avaliação. Assim[...], hoje é prova. Quando eles faziam a disciplina didática, psicologia, esses alunos tinham pânico, os professores vieram falar com a gente: “o que acontece com esses alunos? Que quando vai dar prova dá um negócio”. A gente discutiu isso, é porque às vezes a gente está avaliando, mas eles não têm noção que é uma avaliação, o professor pede ali, está avaliando [...] Então eles tinham pânico. A gente começou a pedir mais texto, fazer uma prova. “Vamos fazer prova”, para tirar um pouquinho desse pânico que eles ficam quando é essa avaliação mais tradicional das outras áreas que vem com uma prova. [...]A gente começou a fazer mais, antes eu não me preocupava muito, então comecei a fazer umas avaliações mesmo, final de

> semestre, vamos discutir. Por exemplo, eu estou trabalhando em grupo, de repente no final do semestre, vamos criar um projetinho que cada um faz o seu. Pode até sentar em dupla, mas isso é uma prova. Só que assim, o conteúdo é aquilo que eles viram, eles têm, podem consultar. Mas falar que é uma avaliação, prova sistemática, porque eles estavam muito... Só faziam com os outros professores e com a gente não. Eu, pelo menos, as minhas disciplinas, eu comecei a adotar mais esse tipo de avaliação.

O sujeito docente P5 justifica a utilização do instrumento prova frente à necessidade dos alunos se adaptarem ao processo avaliativo, atribuindo e esclarecendo para os alunos, quando estes seriam avaliados em atividades escritas. Entretanto, vale ressaltar, que se os alunos não tinham noção de que eram avaliados, como relata P5: "*porque às vezes a gente está avaliando, mas eles não têm noção que é uma avaliação, o professor pede ali, está avaliando* ". Desse modo, como esses alunos sabiam dos critérios avaliativos e acompanhavam sua avaliação se não sabiam como eram avaliados? Aliás, havia de fato uma explicação acerca dos procedimentos, instrumentos e critérios avaliativos com os alunos?

Quanto aos alunos licenciandos, para identificar se citam os instrumentos avaliativos semelhantes aos que os docentes falaram utilizar, interrogamos sobre quais os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores do curso, e obtivemos as seguintes respostas

> A1 - Normalmente nossas avaliações ou são práticas, ou por meio de textos.
>
> A2 – Provas e trabalhos, em forma escrita e/ou verbal (seminários).
>
> A3 – Provas e trabalhos.
>
> A4 - A maioria das avaliações neste caso, se dão pela apresentação de trabalhos para a turma e discussão de textos.
>
> A5 – Apresentação de seminários, discussão em debates, resenhas críticas, análises.
>
> A6 – Trabalhos escritos e avaliações escritas em forma de questionário.
>
> A7 – Provas e trabalhos teóricos.
>
> A8 – Depende do professor, alguns optam por atividades avaliativas outros por trabalho escrito ou seminários.
>
> A9 – Apresentações de seminários, discussões, debates, trabalhos escritos e a participação em sala.
>
> A10 – Trabalhos escritos, artigos, resenhas comparativas, resumos, provas, apresentações de seminários.
>
> A11- Varia de acordo com o professor. Alguns transpõe o conteúdo de forma prática através de trabalhos, na minha opinião, essa avaliação é mais produtiva.
>
> A12- Trabalhos escritos (resenhas, por exemplo), seminários.

> A13-Apresentações de trabalho, discussões em sala e provas para perceber se houve apreensão do conteúdo e reflexão.
>
> A16- É avaliado a maioria das vezes por seminários.
>
> A17 - Trabalhos escritos, apresentações em seminários onde o aluno mostra-se empenhado em aprender.

Podemos verificar nas respostas dos licenciandos que os instrumentos avaliativos mais frequentes são provas, questionário, trabalhos teóricos escritos, resenhas críticas, trabalhos práticos, seminários, apresentação de trabalhos, debates, discussão de textos.

É visível as referências que os alunos licenciandos trazem de instrumentos avaliativos que vivenciam no curso de formação de professores, onde a produção textual, leitura e seminários entre outros é muito presente, pois denota uma ênfase em instrumentos mais voltados à concepção da reflexão teórica do que a produção poética de ateliê.

Outro aspecto apresentado quanto os critérios avaliativos pelos docentes, também aparece a consideração da avaliação e instrumentos avaliativos escolhidos conforme os alunos, o perfil da turma, como aponta o sujeito professor (a) P4.

> P4 - Eu tomo muito cuidado com avaliação num primeiro momento a partir do perfil da turma. Primeira coisa, eu presto muito a atenção no perfil da turma e de onde que eles vêm, porque, por exemplo, atualmente tenho uma disciplina com alunos muito jovens, 17 anos, 18 anos e 19 anos. Quer dizer, eles têm uma maturidade ou percepção de universo que os cerca hoje, que é diferente de quando eu tenho uma turma eclética, onde a avaliação pode ser muito mais apurada. Eu não desconsidero o contexto. [...] Quando eu percebo que são muito jovens, essa turma, especificamente, eu procuro fazer uma avaliação da qual eles possam se posicionar e eu possa contribuir, e que eles percebam que eles podem avançar, elevar o nível deles. Então, eu não procuro, claro, manter eles só na percepção de mundo muito jovem, mas uma percepção aberta de mundo, e que eu não sou detentora da verdade, nem eles, mas que existem várias possibilidades. Então, eu vou propondo uma avaliação nessa disciplina, que eles são muito jovens, desde a mais simples, e vou elaborando de acordo com o desenvolvimento. Então, não mantenho um único instrumento de avaliação. Eu vou perpassando por vários para que eles possam ir amadurecendo. Então, não estabeleço uma regra fechada, eu vou assumir essa postura do começo ao fim, não, eles vão evoluindo, e eu vou cada vez mais cobrando mais deles.

Desse modo, para P4, é essencial conhecer os alunos e a turma para proceder com os encaminhamentos avaliativos melhor adequados para aquele perfil de acadêmicos. Da mesma forma, a **avaliação de atividades/ disciplinas teóricas**

e práticas também variam conforme a especificidade da prática pedagógica para cada conteúdo e ou atividade.

Assim, com relação à avaliação das atividades em disciplinas teóricas e práticas, os professores expressam, conforme sugere o currículo do curso, uma intrínseca relação de práxis, teoria e prática, aliada ao processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, disciplinas como História da Arte podem resultar em atividades de produção e criação em ateliê, por exemplo, enquanto disciplinas de produção artística trazem a teoria como fundamento para a prática, e vice-versa, como observamos na fala de P1.

> P1 – [...] por exemplo, se tenho disciplina prática é fundamentada na teoria. Então, vamos supor: disciplina de pintura. Faço, antes de começar a parte prática, é uma história da pintura. Como foi na arte medieval. Porque eu não tenho como achar que a pintura é, simplesmente, uma técnica.

Nesse sentido, a fala do sujeito docente é complementada pelas dos licenciandos que citam a relação teórico-prática na produção e avaliação, e o embasamento do referencial teórico necessários nos trabalhos de produção.

> A13- Produções de materiais a partir das aulas teóricas. A avaliação é partir do desenvolvimento artístico que se dá no decorrer das aulas.
>
> A4- Avalia-se todo o processo de criação, desde as ideias iniciais, o referencial teórico, até o trabalho final.
>
> A10- Acredito que seja pela criatividade, execução, embasamento teórico, poética, resolução final.

Quanto às respostas dos alunos sobre como são avaliados em disciplinas de práticas e produções artísticas, eles também apontaram os seguintes retornos.

> A1 – Se avalia a produção de acordo com o discurso sobre ela.
>
> A2 – Aí já faz parte de uma conversa de como o professor vai avaliar todo o processo de criação e acompanhamento do desenvolvimento até o “produto’ final.
>
> A3 - Trabalhos.
>
> A5 - Acredito que não existe o “certo” nas produções artísticas, sendo assim, a avaliação se dá pela participação e cumprimento de prazos.
>
> A6 – Presença nas aulas, a produção de fato e o discurso poético das produções.

> A7 – Trabalhos práticos, as capacidades individuais de cada aluno e coerência com o tema.
>
> A8 - A realização / processo de produção e o trabalho final.
>
> A9- É analisado o empenho do aluno, em realizar suas poéticas e suas produções, bem como a coerência da sua obra e a sua forma de falar sobre ela.
>
> A11- Em geral o professor avalia o desenvolvimento do aluno através da produção e aponta pontos positivos e negativos no trabalho.
>
> A17- Alguns adotam questões de técnica, data, enquanto outros avaliam empenho, técnica e compreensão da proposta.

Podemos perceber que a avaliação realizada com os licenciandos nas disciplinas de produções e atividade práticas, é, segundo eles, pautada na realização de trabalhos, na participação, empenho, cumprimento dos prazos, do discurso sobre o trabalho realizado, da poética, coerência com tema proposto, o processo de produção, as técnicas e o trabalho final.

Sobre disciplinas de produção de ateliê, temos uma compreensão do sujeito/docente P3 embasado em sua experiência enquanto aluno e docente na trajetória formativa, fundamentada em Luckesi (2005), principalmente no aspecto de que, o resultado de uma avaliação deve servir de ponto de partida para novos direcionamentos de aprendizagem, como veremos no relato abaixo.

> P3 - Mas o ateliê tem uma característica especial. Por conta de todas essas frustrações e essas questões que coloquei que já passei em ateliês. Vou explicar um pouco da história para tentar entender um dos instrumentos que estou usando. Eu circulei por muitos ateliês, acho que cada lugar que você passa, você vai vendo outras experiências que te ajudam a crescer pedagogicamente. Também trabalhando na área de educação superior há vários anos, você vai experimentando, lendo e inventando instrumentos e processos. Bom, como que está hoje, eu concordo com o Luckesi e essa ideia de que a avaliação é parte do processo de aprendizagem. Primeira coisa, eu não consigo encerrar a nota do aluno no dia da avaliação. Eu acho que se ele tirou uma nota baixa, ele não aprendeu. Eu acho que a avaliação dá o retorno para o professor também do que está acontecendo na relação ensino aprendizagem. Se o aluno não aprendeu, se você pensar que o conhecimento vai se acumulando e tem certa linearidade, ele avança a mediada que a pessoa estuda, se ele não aprendeu essa parte, esse conteúdo que ele não aprendeu vai fazer parte lá na frente. Se ele não aprendeu eu acho que ele tem que criar um mecanismo – nem sempre funciona, mas a gente tem que proporcionar isso -, de que ele volte e recupere esse conhecimento. Essa é uma preocupação minha principalmente em ateliê. Eu acho que desenho você tem que desenhar muito, se você não desenha você não avança. Não é um desenho, não é sorte. Eu acredito muito no esforço, dedicação do aluno para aprender aquilo. E aí tem que tomar um pouco de cuidado para não criar uma situação injusta como os que entregam no dia. [...]

Para a autora das narrativas acima (P3), e já mencionando o que ocorre com outros professores, há um estranhamento por não se considerar no ensino de Artes Visuais a avaliação de práticas de avaliação das poéticas em ateliês, da relação da linguagem verbal e o conhecimento visual, pois segundo Sevigny e Fairchild (2005, p. 403),

> [...] a eficácia do ensino das Artes Visuais pode ser melhorada se os professores de atelier pudessem se tornar mais conscientes e receptivos quanto à relação a linguagem verbal e o conhecimento visual [...] no entanto a análise final, mais importante do que qualquer linguagem e comportamento do professor será sempre a maneira como as falas e ações serão interpretadas e trabalhadas por um estudante. [...] o que é mais importante é o que cada um de vocês poderia encontrar aqui para a melhoria de seu próprio ensino e aprendizagem".

Assim, cabe ao professor, acompanhar o processo e perceber o desenvolvimento dos alunos, não para avaliar somente o aluno, mas o próprio professor, como uma autoavaliação consciente do modo como ensina.

Em disciplinas teóricas, a avaliação no curso valoriza a escrita dos alunos, sua produção textual e reflexão, como aponta o sujeito professor P4.

> P4 - Quando ela é especificamente teórica, eu sempre trago produção escrita deles, às vezes, vamos pegar a história da arte. O aluno não tem que fazer uma réplica de um vaso grego, na minha concepção. O aluno não tem que fazer uma body art porque na história ele está estudando a body art. Mas, ele tem que pegar tudo isso, por exemplo[...] o aluno vai investigar todo o tempo histórico de todos os períodos que trate especificamente dessa temática. [...]É, vamos pegar mulher, ou mulheres negras. Então, ele vai pegar desde a pré-história até a contemporaneidade e vai fazer um mapeamento, e me trazer as mulheres de tempo histórico, por exemplo.

Os professores também destacam, com frequência em suas falas, a questão do acompanhamento do aluno na avaliação das atividades, principalmente das produções artísticas.

> P1 - É a parte do trabalho de leitura e entendimento dele. Lógico que tem uns que tem mais facilidade, novamente. Outros, mais dificuldade. Mas voltando no que falei para você: processo. Que percebo. Porque eu não quero que ele faça em casa isso. Mas na universidade. Porque estou ali para tirar as dúvidas dele, ver o que precisa. [...] Não o que farão em casa. Mas gosto de acompanhar o processo dessa forma[...]. Mas é uma forma de prepará-los para o que vem à frente. E a compreensão, criticidade, debates. O aluno que sempre está. Então, sempre tenho uma parte da nota de avaliação, de participação do aluno. E ele sabe disso. Pontualidade, participação, que são de organização, prioridade, não só da arte. Dinamismo do aluno. Porque tem o apático. Qual o dinamismo dele? Eles sabem qual participou. "Professora, por que tirei essa nota?", "fizemos

> quantos debates e você não participou. Ficou quieto". Na outra: "vou falar, contribuir". E a parte da leitura de texto, você sabe como é. Tem uns que, lógico, se identifica mais. Então, é complicado. Acho que essa parte, mais ainda. Avaliação é.
>
> P4 - Então, é sempre processual. Não pega um trabalho final e eu avalio o trabalho final. [...] de produções artísticas. Essa disciplina é prática, então eu chego ali e os alunos, o maior medo deles, "Professora, eu nunca pintei, eu não sei desenhar". Ainda temos uma realidade em que o aluno não tem dinheiro para comprar o material. [...]O material é caro. Não importa onde você vá produzir, você pode produzir no papel de pão. O que importa é o teu processo, e o que você compreende como poética na tua produção. O material tem que estar casado, atrelado, tem que estar imbricado com a tua poética.
>
> P6 - O principal requisito avaliado é a participação e a dedicação, o comprometimento com o aprendizado, pois nem todos são obrigados a serem técnicos virtuosos, muitas vezes aquele que sabe um pouco mais é o menos dedicado.

Nesse sentido, as avaliações das atividades práticas ocorrem, segundo os docentes, por meio do acompanhamento do processo do aluno em sua produção principalmente, através de sua dedicação, criticidade, pontualidade, dinamismo, desempenho, reflexão e evolução.

Referente à sistemática e à processualidade da avaliação sobre em qual momento é realizada, se a avaliação é em cada aula, no término de cada conteúdo, no término da disciplina ou nos três momentos, 3 (três) professores expressaram, a presença da avaliação em todos os momentos da prática pedagógica.

> P1- Nos três momentos. Porque eu avalio quando estão fazendo trabalho: se está trabalhando, enrolando - que fica viajando. Também coloco metas na avaliação. "Essa aula, tem de ir até tal ponto do trabalho". Eles têm de se virar para chegar na relação. "Quero que o trabalho esteja pronto 80% hoje". São prazos, metas que alcançam. "Na outra aula, vamos terminar essa parte". Então, tem de ser naquela aula. Porque eu também tenho de estipular tempo. Porque eu tenho meu planejamento que tenho de atender. Então, avalio a cada aula, porque é processual. No todo, na disciplina. Se ele foi, entregou todos os trabalhos realizados, que vem o portfólio para ver. Porque é o todo. Então, tem avaliação da aula, do trabalho e da organização, em geral.
>
> P4 - É assim, eu, claro que eu determino entregas de trabalho, mas essa entrega quando o aluno tem, não é um critério matemático que vá fazer com que eu dê a nota. [...] Mas ela é processual. Então, quando eu tenho um produto que eu pedi para um aluno, por exemplo, esse produto é resultado de um processo, esse processo eu considero. [...]por isso que eu adoto os 3 (momentos), porque todo dia, ele não tem uma avaliação com nota, mas eu observo muito meu aluno. Como as turmas são pequenas, observo muito meu aluno.
>
> P6 - Nos três momentos, meus alunos estão em avaliação permanente.

Dessa forma, também destacam o processo da avaliação e sua presença cotidiana em suas práticas pedagógicas.

Dois sujeitos professores relatam realizar a avaliação em cada aula e também no término do conteúdo (P7).

> P2 - Eu não tenho uma coisa tão formal para te dizer, mas quando olho e penso sobre minha prática eu acho que ela é a cada aula. É uma auto avaliação minha também, porque tem aula que acho que foi ruim. Eu sempre faço isso, às vezes saio frustrado, mesmo uma aula que já dei.

> P7 - A avaliação é em cada aula e no término de cada conteúdo. Acredito que é preciso avaliar o aluno como um todo em seu desempenho como acadêmico ao longo do ano e a cada aula, valorizando seu crescimento e tentando suprir por meio de novas propostas as deficiências e dificuldades apresentadas. Porém, o domínio do conteúdo, também é importante para a verificação do quanto foi de fato aprendido em sala no decorrer do processo.

Para o Libâneo (1990, p. 195), a avaliação precisa acompanhar o desenvolvimento do aluno e precisa "acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem". Dessa forma, deve ser constante e presente na prática pedagógica docente. O sujeito P3, diz ter momentos da avaliação com atribuição de notas, mas não toda aula, pois há momentos de aula expositiva em que não avalia o aluno.

> P3 - Avaliação formal, de ter um instrumento e olhar (e dar uma nota) ela é de tempos em tempos [...]. Cada atividade é um momento de avaliação. É, mas não é uma atividade por aula. Por exemplo, tem um momento da aula que é uma aula expositiva e não estou avaliando. Mas aí tem um momento… eu fico diversificando as metodologias.

Na fala de P3, percebemos também que a avaliação leva o professor a diversificar a sua metodologia, que varia conforme as propostas desenvolvidas nas aulas.

Já o sujeito P5, relata que a avaliação é em cada conteúdo, e cita também que em alguns momentos, faz uma pequena avaliação *"no sentido que eles nem sabem que é avaliação, eu não falo que é uma avaliação"*, como podemos ver em sua fala.

> P5 - Geralmente assim, [...]às vezes eu dou uma aula, é uma aula só. Eu faço alguma coisa, faço uma pequena avaliação no sentido que eles nem sabem que é avaliação, eu não falo que é uma avaliação. Vamos fazer isso agora para eu ver como está essa construção. Então é mais ou menos a cada conteúdo que eu trabalho, eu faço uma pequena avaliação. Ou grande, às vezes, se é um conteúdo grande igual agora.

Nesta prática avaliativa de P5, questionamos quanto ao avaliar os alunos sem eles saberem que é uma avaliação. Nesse sentido, como os alunos reconhecem a prática avaliativa e os critérios de avaliação de sua avaliação e o processo para com o professor? E como vão aprender sobre avaliação enquanto professores de Artes Visuais se não reconhecem os momentos em que são avaliados em sua própria formação porque o professor não expressa isso em sua prática docente? E, por que propor uma prática avaliativa aos alunos sem dizer que isso é ou faz parte de sua avaliação, qual o objetivo disso?

Diante dos relatos dos docentes, fizemos a mesma pergunta para os licenciandos. Assim, indagados sobre em quais momentos eram avaliados, 9 (nove) marcaram a alternativa em que a avaliação é em cada aula, 5 (cinco) que avaliação ocorre no término no conteúdo, um disse que a avaliação é no término da disciplina e 2 (dois) acrescentaram as seguintes observações.

> A2 – Há professores que avaliam com a participação em cada aula, mais desenvolvimento e articulação do conteúdo e aí ao final também fazem uma prova mais ampla.
>
> A5 - Depende muito professor, mas em geral fala-se em notas geralmente em fim de semestres.

As respostas apontam que para a maioria dos alunos a avaliação ocorre em cada aula, ou seja, são constantemente avaliados. Ocorre também a avaliação no término do conteúdo, enquanto um aluno (A5) indica somente perceber a avaliação no final do semestre.

Referente aos **critérios avaliativos,** as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, Resolução nº CNE/CES 1/2009 orientam o que segue abaixo.

> Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos estudantes antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e atividades, a metodologia do processo ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica. (BRASIL, 2009, p. 3)

Dessa forma, é obrigatória a presença de critérios avaliativos nos planos de ensino dos docentes. Sobre a utilização de critérios avaliativos pelos professores, quando indagados se adotam critérios de avaliação de conteúdos, todos os

professores afirmam adotar critérios. Assim, podemos perceber e acompanhar em seus relatos as seguintes considerações sobre utilização dos critérios avaliativos, para cada docente, iniciando pelo sujeito P1.

> P1 - Perfeitamente. Sem critérios, acredito que não tem como avaliar. Principalmente, na nossa área. Essa subjetividade, se não tiver critérios, não consigo. A partir de onde? Onde começo a avaliação? Então, parte dos critérios.

Para P1, não é possível avaliar em Artes Visuais, devido à *"subjetividade"* se não tiver critérios, pois para esse sujeito, a avaliação parte dos critérios.

> P2 - Vamos na fotografia. Eu dou um exercício para eles, quero que a principal característica da fotografia seja a forma ou a cor. Esse é um critério não rígido. Como eu trabalho com fotografia, ela terá todos seus elementos fundantes da visualidade; vai ter cor, a forma, textura. Sempre vai estar ali, mas preciso de determinado exercício que predomine a cor, a forma. Então isso é um critério...

O sujeito P2, cita a utilização dos critérios, com exemplo de um conteúdo que trabalha, onde os critérios variam conforme a atividade, sendo de uma produção fotográfica, por exemplo, a presença de determinados elementos formais.

> P3 – Adoto. [...] Eu coloco três critérios de avaliação, lembrar exatamente, mas um de acordo com a proposta que eu estou pedindo, a cada mês; bimestre estamos trabalhando com um material diferente. Então tem essa relação, primeiro é conhecer, se eu trabalho com xilo, por exemplo, é conhecer o processo de produção de gravura em xilo. Então ele tem que passar desde o entalhe até a impressão final e entender esse processo. Isso é um critério. O outro, qualidade técnica, se ele entendeu como que entinta, se tem muita ou pouca tinta. Então é uma qualidade técnica. E o outro é qualidade poética, se ele está desenvolvendo um trabalho pessoal ou se não está. E isso eu venho, cada trabalho que foi solicitado tem uma ficha, essa ficha no meio do bimestre eu deixo em edital, então eles sabem o que tem que fazer, onde tem que chegar, estão cientes do critério; do que eles têm que entregar e da data de entrega. Depois eu recolho todos os trabalhos, eles apresentam e tal. Eu levo tudo para casa, leio ficha por ficha e vou dando os retornos para eles. Entrego os trabalhos entrego a ficha. Eles leem, eu sempre pergunto, "tudo bem, tem algum problema?" "Não, eu acho que aqui, tal, você avaliou dessa forma". A gente sempre discute e se eu precisar mudar a nota, eu mudo. Sou bem, flexível. Se eu achar que ele me convenceu, senão a gente tenta entrar em um acordo.

Para P3, a adoção dos critérios é utilizada conforme cada proposta de trabalho com os alunos, e diz que geralmente adota três critérios: I - referente à compreensão do processo de produção; II – referente à qualidade técnica; III – qualidade poética. Os critérios estabelecidos para cada trabalho realizado são

colocados em uma ficha disponibilizada semestralmente para os alunos em forma de edital, o que para o professor indica que os alunos *"sabem o que têm que fazer, onde têm que chegar, estão cientes do critério; do que eles têm que entregar e da data de entrega".* Com esta ficha de critérios, o professor recolhe os trabalhos e faz a avaliação por meio de ficha individual e depois dá o retorno para os alunos, discutindo as avaliações e se necessário, mudando a nota, como disse em seu relato.

> P4 - Eu adoto critérios de avaliação. Se é, por exemplo, essa disciplina que eles são jovens, ela é uma disciplina teórica com bastante prática, muita prática. Então, trabalho a questão de leituras, avalio a produção de texto deles, vou fazendo eles elaborarem melhor a fala, procuro fazer um processo de que eles desenvolvam oralidade.

O sujeito P4, diz adotar critérios avaliativos, mas, de acordo com o perfil da turma. Comenta que quando utiliza a produção de textos, diz fazer com que "*eles elaborarem melhor a fala, procuro fazer um processo de que eles desenvolvam oralidade".* No entanto, não especifica quais critérios e como são utilizados.

> P5 - Agora eu falo com eles, critérios, principalmente a disciplina que estou trabalhando que a disciplina de didática e metodologia, aí eu estabeleci com eles, por ser a disciplina de didática. Eu falei assim: "olha, nós temos um trabalho e vamos fazer isso durante o ano, isso, isso e isso. Então vou pedir para vocês, vocês vão montar um plano de aula utilizando...", lembra das tendências do ensino? "então vocês vão montar aquilo, vão preparar uma aula em cima daquilo, vão preparar uma atividade. O que vamos avaliar? O meu objetivo é isso, como a gente avalia vocês?". Foi bem legal porque puxamos critérios e puxamos critérios individuais, eles que falaram.

Em sua fala, P5 enfatiza o uso de critérios, "*principalmente"* na Disciplina de Didática e Metodologia em Artes Visuais*, "aí eu estabeleci* (critérios) *com eles, por ser a disciplina de didática",* o que nos leva a questionar se o docente utiliza critérios em outras disciplinas em que atua? Assim, exemplifica que os critérios foram discutidos com os alunos no início do ano, nesta disciplina.

> P6 – Sim Principalmente a participação e dedicação nas atividades propostas.

Já o sujeito P6, afirma adotar critérios e cita a participação e dedicação dos alunos como critérios principais de avaliação.

> P7 – O cumprimento das regras são estabelecidas em conjunto e a avaliação da capacidade de argumentação dos acadêmicos mediante e posteriormente às leituras, discussões e atividades propostas.

No relato de P7, critério é utilizado como sinônimo de *"regras"* que *"são estabelecidas em conjunto".* Nesse sentido, pensamos: são flexíveis os critérios? P7 acrescentas critérios utilizados, relacionados à capacidade dos alunos referentes às atividades realizadas.

Com a fala dos docentes, podemos analisar que os professores do Curso Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, fazem usos díspares dos critérios avaliativos, em diferentes quantidades, adoção e formas. Contudo, para uma aprendizagem significativa, os critérios avaliativos também precisam ser adotados com os alunos e serem claros diante dos objetivos, dos conteúdos e do processo de aprendizagem e da própria avaliação (LUCKESI, 2005).

Quanto aos licenciandos, ao serem questionados se "Os professores adotam critérios de avaliação de conteúdos?", 16 (dezesseis) alunos responderam "sim", enquanto 1 (um), A17, respondeu que "não".

Também questionamos aos alunos se os critérios utilizados são sempre os mesmos e obtivemos as seguintes respostas: 2(dois) responderam que os critérios avaliativos são sempre os mesmos e 15 (quinze) que não, o que demonstra que na compreensão da maioria dos licenciandos, os professores diversificam a adoção dos critérios. Essa compreensão condiz com as falas dos professores, que, quando indagados se os critérios avaliativos adotados são sempre os mesmos, estes afirmam que não, pois diversificam os critérios, como apontam os professores em nas seguintes falas:

> P1 - Não. Depende, novamente, da própria disciplina. Existe o critério geral. Mas, para cada trabalho, conteúdo, avalio, estabeleço critérios.

> P2 - Não, por sinal vou falar uma coisa. Se você for meu aluno esse ano e voltar no ano que vem, vai ver que é outra aula. Eu não anoto, não guardo anotações. Acho que tem coisas que surgem ali no dia que você está vendo, a própria turma mostra para você. Essa turma tem um potencial para isso, então vou trabalhar com isso. Consequentemente os critérios não são sempre os mesmos não. Podem ser que dialoguem, sejam próximos, mas não são... Eu não adoto nada que seja rígido.

> P3 - Não. De uma maneira geral eles seguem essa linha (ficha de critérios). Mas vai ter a ver com o que está acontecendo no ateliê, e com o acordo que eu faço com eles. Isso eu aprendi em um outro momento, nesses cursos para professores, de começo de ano, são os combinados. Tudo vai ter a ver com o combinado, mas não só um combinado no sentido moral, mas até de

> conteúdo. “Você precisa chegar nesse ponto”. Em relação a produção poética deles eu vou dando retorno, “veja tal artista”. Tem coisas que não dá tempo de falar em sala, e ali eu uso como instrumento de diálogo.
>
> P4 - Variam. Se é teórica é um critério, se é prática, outro. Se é oral, outro critério.
>
> P5 - Não. Porque tem a ver com a disciplina, com o que estou fazendo. Igual, por exemplo, essa disciplina que estou te falando que é de laboratório, eu vou adotar alguns critérios diferentes da disciplina de didática, que lá eu estou pensando, ele tem conteúdos muito mais rígidos, na disciplina de didática.
>
> P6 - Não.
>
> P7 - Não.

Dessa forma, segundo os professores do curso, os critérios não são sempre os mesmos e variam. Quanto à questão realizada aos professores: “Os critérios que você adota são critérios gerais/anual ou depende do conteúdo e/ou de cada conteúdo/atividade realizada?”, obtivemos as seguintes respostas.

> P1 - existe o geral, mas existem especificidades de cada disciplina. Dentro delas, cada conteúdo. Tem conteúdos que posso avaliar de forma mais ampla. Outros, minimizo, por ponto. Então, depende não só da disciplina, mas do conteúdo que estou trabalhando.
>
> P2 - Depende de cada atividade, de cada turma. [...] Às vezes até do momento. Vamos supor que você está lá e surge algo, você percebe isso nos alunos. Cada turma tem uma composição diferente, então vou muito por esse lado.
>
> P3 - Depende do conteúdo e ele é revisto. A avaliação aqui é semestral, mas eu faço bimestral. Porque eu acho que é muito tempo de conteúdo para fechar em seis meses. Então eu vou fechando parcial. Cada atividade, cada acordo é diferente.
>
> P4 - Depende de cada atividade realizada. Eu não posso, na minha concepção, avaliar um aluno, uma parte teórica igualmente na parte prática. [...] de acordo com cada atividade e conteúdo.
>
> P5 – Então os critérios, eles dependem do conteúdo e de cada atividade realizada.
>
> P6 - O critério utilizado varia de acordo com cada turma e conteúdo.
>
> P7 - Depende de cada atividade realizada, se é individual ou em grupo, do grau de dificuldade do conteúdo em relação a atividade proposta...

Nesse sentido, segundo os professores, os critérios avaliativos variam conforme cada conteúdo e/ou atividade realizada.

Os professores também destacam a utilização tanto de critérios gerais como anuais, como também de critérios específicos para conteúdos e atividades específicas, como segue a descrição dos (as) professores (as) sujeitos P1, P3.

> P1 – [...]Então, natureza morta[...] artista barroco, maneirismo. Trabalhamos toda a parte de observação de frutas, natureza mórbida, flores. A parte de vidro, transparência. Então, dou os critérios no quadro. “Tem de fruta, tal”. São critérios específicos daquele conteúdo ou atividade. Então, qual a geral? Pontualidade, processo de produção em sala de aula, organização, capricho. [...]
>
> P3 - Tem o critério geral, que tem uma estrutura geral, que são os caminhos que eu coloquei do ateliê, por exemplo. Mas cada atividade vai pedir um critério diferente. Técnica do que se põe e do que é possível de fazer as vezes em relação até ao calendário. E outra coisa, o andamento da turma também. Tem turma mais rápida, mais lenta. Os critérios eu construo à medida que os conteúdos são apresentados, ou que as propostas de conteúdo são apresentadas para eles.

Quanto à percepção dos alunos sobre a mesma pergunta, 1 (um) aluno não respondeu, os demais demonstraram que os critérios adotados pelo professores dependem do conteúdo e da atividade realizada, como comentam 9 (nove) sujeitos a seguir.

> A2 – Dependem do conteúdo e de cada atividade.
>
> A5 - Depende do conteúdo ou da atividade realizada.
>
> A6 – Somos avaliados de forma processual, conforme as atividades realizadas.
>
> A8 – Normalmente depende do conteúdo e da atividade que esta sendo realizada.
>
> A9- Depende de cada atividade realizada, mas normalmente são coerentes
>
> A11- Em geral dependem do conteúdo trabalhado, pois cada atividade possui sua especificidade.
>
> A12-Dependem do conteúdo e da atividade, além de valorizarem as diversas competências. (pelo menos a maioria dos professores praticam isso)
>
> A13- Acredito de dependa do conteúdo e/ou atividade, pois muitas levam algum tempo para que seja perceptível sua apreensão e desenvolvimento.
>
> A15- Os critérios dependem do conteúdo e da atividade realizada; as produções, por exemplo, obedecem critérios diferentes de apresentações e seminários por se tratar de uma atividade que requer uma análise subjetiva.

Referente à resposta de dois licenciandos, os critérios dependem do conteúdo.

> A1 – Depende do conteúdo trabalhado.

> A3 - Dependem do conteúdo, pois cada conteúdo possui suas especificidades, critérios gerais existem mas são raros.
>
> A16- Cada critério varia de acordo com os conteúdos.

Dessa forma, até agora, a maioria das respostas dos alunos condiz com os relatos dos professores sobre a adoção de critérios conforme cada conteúdo e /ou atividade realizada. Ainda, dois licenciandos destacam que existem critérios diferenciados para cada disciplina e professor.

> A7 – Os critérios variam de acordo com a disciplina e as atividades propostas.
>
> A17 - Depende muito do professor e de sua disciplina, pois alguns preferem ser metódicos, enquanto outros não, mas vai da particularidade de cada um.

Para o licenciando A17, os critérios variam muito conforme cada professor, onde uns são mais sistemáticos e outros não. Ainda, temos um licenciando que aponta que os critérios adotados são gerais e que dificilmente muda conforme o conteúdo.

> A4 - Gerais. Cada professor tem seu modo de avaliar, dificilmente muda em função do conteúdo.

.

Referente à construção e discussão dos critérios avaliativos entre professores e alunos, quando indagamos os docentes sobre “Você discute e constrói os critérios de avaliação com os alunos?”, obtivemos a resposta de que todos os docentes constroem os critérios com referências aos alunos, cinco constroem com os alunos, a partir de uma proposta inicial apresentada.

> P1 - Perfeitamente. Eu não sei se poderia falar discutido com os alunos. Mas apresentados. Discutir com os alunos, não que direi que nunca fiz isso. Pelo contrário. Muitas vezes, digo: “pessoal, o que acham da relação? Vamos trabalhar esse formato ou esse?”. [...] Apresenta propostas. Então, dou caminhos. O que acham melhor. Isso, eu faço bastante [...]
>
> P3 - Construir com os alunos… eu construo, porque quando eu apresento, às vezes eu mudo. “Não, professor, não dá para fazer isso, tal”, “então vamos rever. Então tá, eu vou adequar”. Em relação a avaliação, de uma maneira geral mesmo, eu sempre converso com os alunos. [...] eu trago e dialogo. Porque é assim, coisa que a gente aprende quando estuda o Piaget, da educação infantil, a questão de autonomia. [...] Você constrói essa autonomia. Eu acho que a formação da licenciatura tem um pouco disso. Um pouco eles têm consciência de onde precisam chegar e tal. Mas

> uma outra parte dessa construção tem que vir do professor, ele tem que estar preparado para discutir. Se ninguém falar nada, você constrói o que? Então eu trago uma proposta inicial e dialogo com eles, daí eu posso mudar essa proposta, mas eu sempre trago uma proposta inicial.
>
> P5 – Eles são construídos com os alunos.
>
> P6 – Sim. Acredito em aulas dialógicas, desta forma, os alunos acabam participando da construção do processo avaliativo, mesmo que não percebam isso. O professor deve estar atento ao *feedback.*
>
> P7 – Sim. Como minha atuação no ensino superior ainda é recente, normalmente costumo discutir tanto os critérios de avaliação quanto o próprio programa da disciplina. No caso do Estágio Supervisionado, acertamos vários detalhes em conjunto que foram importantes para o bom desempenho de todos, e no caso da Disciplina de Projeto Articulador, repensamos a partir do segundo semestre a disciplina como um todo e a atuação de cada um (professora e acadêmicos).

Dessa forma, a maioria dos professores afirma construir os critérios com os alunos. P3 cita a importância dessa construção compartilhada e do empenho do professor possibilitar o diálogo para o desenvolvimento da autonomia dos alunos referente à formação de futuros professores, e cita Jean Piaget. O professor P6 destaca a importância do diálogo nas aulas e participação da construção do processo avaliativo, o que é significativo na compreensão de uma prática avaliativa crítica. Também, temos na fala de P7 a presença da prática avaliativa como norteadora de revisão da metodologia do professor, quando diz “repensamos”, para avaliar o processo da disciplina.

Para P2, a construção dos critérios é partir dos alunos.

> P2 - Eu diria que construo a partir deles. Eu não sei se poderia dizer que construo com eles, eu acho que acaba sendo feito dessa forma. Mas construo sempre a partir deles.

Dessa forma, não constatamos se há uma participação dialogada com os alunos na construção dos critérios avaliativos desse professor, assim como para P4:

> P4 - No começo do ano, eu coloco todas as possibilidades. [...], sempre critérios pré-estabelecidos, prazos, e eu vou aumentando o grau de dificuldade também. Se você entrega agora, você tem esse trabalho. Então, eles acabam fazendo bons trabalhos para não ter que fazer outros, então acabam pensando na avaliação como algo que é o melhor deles, num primeiro momento, que não deixe para um segundo, porque o segundo vai ser mais criterioso, mais pesado, mas ele vai ter a oportunidade de fazer se não fez.

Na fala de P4, os critérios avaliativos são colocados aos alunos no início do ano, o que sugere que não são construídos com os alunos. No entanto, é necessário o diálogo com os alunos quanto aos critérios, avaliações, onde ambas as partes e todos os sujeitos entendam e façam parte do processo, pois segundo Luckesi (2003, p.37),

> Quando estamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam de ser dialogadas. O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim dialógico, amoroso e construtivo. Pessoas, quando estão sendo avaliadas, necessitam e devem participar da sua própria qualificação, frente aos critérios que estão postos e que também podem ser partilhados, sem essa participação, a avaliação de pessoas pode tornar-se simplesmente um julgamento classificatório e não uma verdadeira prática de avaliação.

Quanto aos licenciandos, questionados se os professores discutem e constroem os critérios de avaliação com os alunos da turma, 10(dez) alunos responderam que a maioria dos professores discutem os critérios, e comentaram que

> A1 – em alguns casos e de acordo com o conteúdo, sim;
>
> A2 – é proposto escolher ou ajudar a escolher qual é a melhor forma de avaliação para a matéria, conteúdo e atividade;
>
> A3 - Na maioria das vezes é discutido o que é avaliado e os critérios de avaliação;
>
> A4 - Sempre no começo do ano, os critérios de avaliação são expostos e discutidos;
>
> A6 – A maioria dos professores discutem os métodos avaliativos, porém um poucos no decorrer do curso apenas os cita para nosso consentimento;
>
> A8 – Alguns professores conversam sobre os critérios e escolhem o melhor para a turma;
>
> A10- Alguns sim;
>
> A11- A maioria traz os critérios prontos, porém alguns discutem a melhor forma de avaliar dentro dos critérios;
>
> A12- Em geral, isso ocorre com tranquilidade;
>
> A16- Há professores que debatem com os alunos a melhor forma de avaliação;
>
> A17 - Alguns, acredito que maioria, adotam um modo mais democrático, contemplando o currículo, mas de modo que a turma escolha como será no decorrer do semestre.

Dessa forma, os alunos percebem a presença dialogada, a discussão sobre os critérios no curso, mas não referenciam se os constroem juntamente com os professores. Para 3 (três) licenciandos, geralmente eles são somente apresentados e para alguns questionados sobre a aprovação dos critérios pela turma.

> A7 – Estes são apenas apresentados aos alunos.
>
> A9- Quando apresentam a ementa da disciplina os professores normalmente apresentam os critérios de avaliação.
>
> A13- Alguns sim, outros não. Em geral, os critérios são apenas apresentados e questionado sobre a aprovação do mesmo.

Para dois licenciandos (A5, A15), poucos professores constroem e discutem os critérios com os alunos.

> A5 - Até o presente momento, nunca presenciei.
>
> A15- Durante a graduação poucos professores apresentaram os seus critérios de avaliação para os alunos.

De uma maneira geral, podemos considerar que há um diálogo e negociação quanto aos critérios avaliativos entre professores e alunos, mas não exatamente uma construção dos critérios, pelo menos não é percebida essa ação por parte dos licenciandos. O diálogo sobre a avaliação é fundamental para a construção de uma compreensão e prática democrática da avaliação, com o aluno inserido e ciente do processo, essencial para a concepção de uma avaliação emancipatória Saul (2008), que valoriza o diálogo na avaliação fundamentada em Freire e Shor (1987, p. 123), para quem

> [...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade... O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade... Eu acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação... O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação... ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura.

Assim, é fundamental que os professores do curso dialoguem os critérios avaliativos e assim os instrumentos e a avaliação com os alunos para que eles se percebam no processo. Isso, se os docentes almejam formar professores diante de uma concepção histórico – crítica, ou seja, desenvolvendo a avaliação dialogada, democrática, formadora e emancipatória para a autonomia e liberdade dos futuros professores formados pelo curso.

> A ‘avaliação formadora’ tem como intenção fornecer aos alunos um *feedback* de seus próprios progressos, e está, em certa medida, relacionada ao processo avaliatório ‘diagnóstico”. O elemento ao qual se dá menos atenção em avaliação em arte é a reflexão interior do estudante, estimulada por meio do diálogo entre professor e aluno (BOUGHTON, 2005, p. 377).

Nas colocações dos professores nas entrevistas, também apareceu a referência da avaliação estar relacionada aos objetivos da aula, além dos critérios avaliativos, como aponta P3.

> P3 - Eu acho que a avaliação é o coração, está ligada com os objetivos. Está ligada não só aos critérios de avaliação, mas com os objetivos da aula, onde eu quero chegar com essa disciplina, quem é meu público alvo, o que eu faço com isso e para onde o aluno vai? Aí eu consigo criar os critérios de avaliação e mensurar essa nota.

Dessa forma, é relevante que tantos objetivos, como critérios sejam dialogados com os licenciandos, pois segundo Freire e Shor (1987, p. 127), é no diálogo que precisam estar explícitos os objetivos, pois “[...]o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos [...]. Isto significa uma tensão permanente entre a liberdade e autoridade. Além disso, o próprio diálogo sobre a avaliação dos alunos possibilita que eles aprendam e reconheçam a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, as discussões, o falar sobre avaliação, são experiências e aprendizagens vivenciadas que contribuirão para sua formação de professores avaliadores.

4.4 CATEGORIA III: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR

Este texto foi construído a partir das categorias emergentes na coleta de dados, tornando essencial discutir sobre a avaliação referente à docência e à formação dos professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

Referente à **subcategoria - Concepção de docência**, iniciamos com as orientações legais presentes no PPC/2015. Dessa forma, o perfil do professor formador exigido pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG, além de

apresentar formação específica deverá estar focado para a formação do futuro professor.

> O docente que atuará no curso de Licenciatura em Artes Visuais deverá ser o profissional que estabeleça uma relação pedagógica entre os discentes de forma a propiciar aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de comportamentos adequados para o desempenho profissional do licenciado em Artes Visuais (UEPG, 2015, 30).

Assim, prioriza-se o perfil do professor formador compromissado com a formação de futuros professores. Ainda, quanto às orientações sobre a docência no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, o PPC/2015 orienta que

> o formador deve ainda seguir as normativas deliberadas em Colegiado:
> - Fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
> - Fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos discentes;
> - Atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados;
> - Fortalecer a docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
> - Promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos;
> - Cumprir as normas da instituição, do Departamento, do Colegiado;
> - Integrar-se e colaborar com a instituição, com o Departamento, com o Colegiado e nos trabalhos em equipe, quando solicitados;
> - Participar de reuniões, programações, eventos e demais atividades, quando solicitado;
> - Atender às demandas do Colegiado de Curso e do Departamento, em questões pertinentes a reuniões gerais e aos projetos de ensino, pesquisa e extensão;
> - Articular os conteúdos e disciplinas didático-pedagógicas da Licenciatura com a área de Artes Visuais;
> - Demonstrar conhecimento específico e didático-pedagógico da disciplina que ministra;
> - Manter coerência entre o que se estabelece como formação acadêmica e o perfil para o futuro professor de Artes Visuais delineado no projeto pedagógico;
> - Demonstrar capacidade de reflexão e ação sobre diferentes práticas pedagógicas diante de cada conteúdo específico;
> - Empenhar-se para a integração dos conteúdos das disciplinas que envolvem os eixos temáticos, bem como, do Projeto das Disciplinas Articuladoras. (UEPG, 2015, 31).

Desse modo, o docente no curso precisa, dentre tantas obrigações pedagógicas e burocráticas a ele cabíveis, cumprir as normas e participar de reuniões e atividades desenvolvidas pelo colegiado e departamento, também o docente deve, estar compromissado com a formação do futuro professor em Artes Visuais e promover processos de mudança na instituição formadora, ou seja, o

docente é compreendido como agente de mudança, que pode causar transformação.

Alguns professores do curso expressaram a sua concepção de Docência Universitária. Identificamos na fala de P2 e P7, que a docência constitui, principalmente em uma construção cotidiana e permanente dessa identidade que necessita de constante atualização.

> P2 - Vou dizer para você que minha principal concepção é essa construção do docente no cotidiano [...] Eu acho que o ser docente numa universidade exige justamente essa percepção de estar diante de um aluno, não vou usar nenhum termo acadêmico[...]Nós estamos vivendo hoje um momento em que o aluno... Uma vez eu estava dando aula de cinema e a menina estava no laptop. Pensei que ela não estava prestando atenção em nada. Falei para eles: “Pessoal estou com dúvida, acho que esse filme deve ser de mais ou menos 1920, 21”. A menina levantou a mão e disse: “1919 professor, acabei de ver aqui”. O que significa isso? Me chamou muita atenção enquanto docente. Hoje estamos vivendo num espaço onde esse aluno está ligado, tem informação, tem acesso. Sua postura enquanto docente tem que ser outra também.

> P7 - Ser docente na universidade, para mim, é estar em permanente estudo, pesquisa, e também aperfeiçoamento, o que requer muitas vezes repensar meus próprios conceitos. Aprendo muito na universidade por meio das leituras, mas especialmente por meio das discussões fomentadas. Creio que a universidade deve propor um ensino que ajude o acadêmico primeiro a conhecer a bibliografia básica da área e sugerir muitas outras, deve proporcionar o pensamento, a pesquisa. Especialmente no caso das instituições públicas, acredito que o professor deve incentivar que o acadêmico de alguma forma, e a partir das peculiaridades do seu curso, retorne à sociedade os conhecimentos adquiridos de forma criativa, inovadora e a fim de suprir as deficiências encontradas em sua área de atuação.

Dessa forma, para Cocco e Isaia (2014, p. 5), docência no ensino superior é configurada como um processo de construção da identidade docente, subsidiada nas experiências e vivências do professor, o que se assemelha as concepções dos docentes apresentadas. Ainda o sujeito P7, acrescenta a responsabilidade do docente no ensino superior público em formar profissionais criativos e inovadores na superação das dificuldades encontradas em seu contexto, um compromisso com a formação crítica e ativa dos sujeitos. Essa visão, de compromisso relacionado com a formação, é também colocada pelo P3.

> P3 -Todas as perguntas que você me faz, não havia pensado sobre isto. Ser professor no ensino superior, primeiro lugar é essa relação, relacionada com o campo de trabalho, você esta formando pra um campo. No curso de licenciatura em Artes Visuais existem dois campos, o campo de docência

> que é para o que eles estão habilitados e existe o campo de arte que é outra possibilidade de atuação. Estes dois campos eu não vejo como separados. Então eu acho que ser docente no Ensino Superior é esse compromisso com a construção no campo especifico de uma relação com a sociedade.

Dessa forma, o professor é responsável por uma formação de profissionais para a sociedade, enquanto o docente P6, aponta o seguinte.

> P6 – Para mim a docência universitária é uma grande provocadora de consciências adormecidas.

Em sua colocação, o docente sugere que ser professor no ensino superior é suscitar o desenvolvimento das reflexões dos sujeitos alunos. Dessa forma, cada professor expressa sua compressão sobre docência, pois esta, corresponde a um sujeito social que traz consigo suas características pessoais e formativas dentro do espaço universitário, caracterizando cada concepção. Nesse sentido, o docente conforme, Masetto (2003), possui uma visão de sociedade, sujeito, educação e cultura, que guia suas opções e suas ações de maneira consciente ou não.

Entretanto, existem **desafios na docência** superior, como indicam os sujeitos professores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

> P1 - Desafio sempre temos[...]. Não estamos prontos nunca. Nosso desafio é sempre aprender. Seja forma de avaliação, de ensinar, aprender. Acho que o grande desafio do professor é se permitir crescer a todo momento. Nunca achar que você sabe, é bom. Eu acho que a grande magia da educação é essa. E acreditar. Se está desacreditado da educação, não deveria estar nela.
>
> P2 - Direto, porque nem sempre conseguimos acompanhar essa velocidade, esse ritmo. Às vezes eu tenho alunos que falam termos que não sei o que significam, tenho que perguntar para eles. O aluno já está numa linguagem. Quando paro e penso quando entrei para fazer artes visuais, em 2003, para a educação é pouquíssimo tempo.

Tanto para P1 quanto para P2, os desafios apresentados em suas falas se complementam, pois falam da necessidade do docente estar sempre a aprender e a se atualizar, o que, é inerente em qualquer profissão, principalmente na docência universitária, que trabalha com conhecimentos e sua construção, que se modificam e se atualizam constantemente, bem como as diferentes gerações de alunos que ingressam nas universidades, com as quais o professor terá contato ao longo da carreia de docente. Além disso, P1 enfatiza um aspecto importante, de *“acreditar. Se*

está desacreditado da educação, não deveria estar nela.", ou seja, como formadores, os docentes precisam tornar suas ações e práticas pedagógicas reflexivas e críticas para os alunos, acreditando sempre na educação como meio de transformação social, para uma autonomia, uma liberdade dos sujeitos frente à sociedade (FREIRE, 1997).

Quanto à presença de desafios da avaliação em Artes Visuais na docência no ensino superior no curso, os professores apontaram diversas colocações frente à avaliação, como, por exemplo, a colocação do P1.

> P1 - É muito interessante. Porque, às vezes, o que dá certo de uma avaliação com uma turma, não dá com outra. Perfil do aluno. Então, já aconteceu, por exemplo, de fazer determinado tipo de trabalho, forma de avaliação para uma turma, num determinado ano, no outro, não dá certo. Por causa do perfil do ano. Então, acredito que avaliação também tem a ver com o perfil da turma.

Para P1, o professor encontra o desafio de avaliar os diferentes perfis de alunos e turmas, tendo que mudar sua prática constantemente, ou seja, atualizar. Nesse sentido, isso consiste em um desafio segundo P1. Mas compreendemos que é também essencial e, da natureza do trabalho do professor, a sua atualização na profissão docente.

Na sequência, para P2, avaliar é um dos maiores desafios que o docente possui.

> P2 - Sempre. Eu digo para você que talvez seja o maior desafio que temos em nossa vida docente, porque avaliar é muito difícil. Quem disse que a forma como estou avaliando é correta, ou se é outro? [...] Agora em artes é muito difícil, se você disser para que façam um desenho de composição, cada um terá uma concepção, um traço diferente. Não significa que seu traço é melhor ou pior que o meu, o seu tá errado e o meu tá certo, é muito mais complicado. É muito mais subjetivo.

Nesse sentido, a dificuldade em avaliar em Artes Visuais no ensino superior, deve-se à insegurança do docente em saber se está ou não a adotar a forma mais apropriada para avaliar, o que, para P2, também é complicado avaliar uma produção por causa da subjetividade.

Segundo P3, existem desafios na avaliação em Artes Visuais no Ensino superior em muitos aspectos e situações.

> P3 - O tempo todo. Eu acho que isso é uma coisa que não cessa. O ateliê acho que o maior desafio é deixar claro – e dá para levar isso para todas – para o aluno os critérios de avaliação, onde ele deveria chegar, uma das partes, e que ele tome consciência do seu processo de aprendizagem. Essa

> ideia de atrelar avaliação não só como ponto final, mas como um meio para que ele consiga avançar, isso é um super desafio. Não tem fórmula. A gente tenta, criamos alguns mecanismos, as vezes funciona, as vezes não. Tem que estar sendo retomado o tempo todo. Se pensar a concepção de avaliação diretamente ligada a essa ideia do processo de aprendizagem, o desafio ele é continuo.

Dessa forma, para P3, os desafios na avaliação em Artes Visuais estão presentes sempre. Por exemplo, em disciplinas de ateliê, fazer com que os alunos compreendam os critérios avaliativos e o seu processo de aprendizagem, também, conceber a avaliação e trabalhar para que esteja a serviço da aprendizagem, pois não existe um modelo de como avaliar, uma fórmula, como P3 relata. Então sempre é preciso retomar e repensar o processo avaliativo, rever os acertos e erros, tudo isso significa desafios para o docente P3.

Dessa forma, como desafio cotidiano da avaliação e Artes Visuais, P4 destaca.

> P4 - Muitos, todos os dias. Sempre é um desafio, porque quando você opta em não fazer uma avaliação matemática, você tem um desafio pela frente. É, uma prova, um questionário, tipo um vestibular, que você responde, você deu, você tem a resposta ali. Então, isso é muito mais fácil[...] Mas o que eu considero um desafio, todos os dias? Se eu entendo que a minha avaliação é formativa, então todo dia eu tenho que exercitar o meu, a minha prática, minha reflexão, meus questionamentos. Eu tenho que estar buscando esse aluno às vezes apático, levantando ele, estar fazendo ele buscar, trabalhar. E isso dá trabalho, não é assim, a prova é muito mais fácil, na minha compreensão. [...]Se ele não tem a compreensão, eu preciso repensar[...] Se eu preciso rever, para tudo, vamos retomar as discussões, isso dá trabalho. Isso exige do professor uma perspicácia muito maior que tira o professor de uma zona confortável, cômoda. E às vezes o aluno diz, “Ah, professora, eu não entendi”. “O que você não entendeu?” às vezes ele nem consegue elaborar o que ele não entendeu, porque a compreensão não aconteceu, e aí ele não produz, não vai o trabalho, não vai a escrita.

Vemos acima que o professor P4 concebe sua prática avaliativa numa perspectiva formativa, considera trabalhoso e desafiante acompanhar os alunos, rever, dialogar e repensar a sua prática avaliativa.

Para P5, existem grandes desafios na avaliação em Artes Visuais.

> P5 - Com certeza. Grandes desafios. A gente fazer essa questão da área de arte específica, quando trabalha igual produções, a gente pensar nesses critérios que vamos adotar, pensar nessa formação mais integral, o que a gente realmente quer. Acho que tem que pensar que também ficar só pensando em critérios para determinados conteúdos, será que isso é só isso? Ou será que eu tenho que pensar eles com um todo e dentro desse todo o que ele precisa adquirir, por exemplo, para ser um professor, para ele ter a questão da didática, o que será que ele precisaria de conteúdos, o

> que eu quero com ele? [...] E outra coisa, o desafio é você avaliar para você pensar em mudar a sua prática, ser professor, isso é importante.

Na sua compreensão, P5, concebe como desafiador pensar avaliação e os critérios avaliativos para o perfil do profissional que pretende formar e também referente ao professor formador mudar a sua prática conforme a avaliação. Mas, analisando a fala de P5, não seria esta uma das funções e objetivos da avaliação, de propiciar a mudança, quando necessária, dos encaminhamentos do professor frente à avaliação concebida como auxiliadora da aprendizagem? Para o docente, é um desafio quanto à avaliação.

Já P6, destaca como desafio o professor manter-se em formação continuada diante das mudanças na sociedade, ou seja, ser flexível e reflexivo sobre suas práticas, crítico consigo mesmo, como destaca.

> P6 - Vivemos em um mundo dinâmico e não podemos nos agarrar a concepções como se fossem as únicas existentes, assim, acredito que o maior desafio para o professor na atualidade é manter-se em formação e ser um crítico de si mesmo, isso irá repercutir na sua pratica docente e na avaliação da aprendizagem em artes visuais.

Dessa forma, os desafios da avaliação em Artes Visuais na docência no ensino superior estão relacionas ao acompanhamento do processo avaliativo, da subjetividade dos alunos, da elaboração de critérios avaliativos e a atualização e reflexão do professor diante de mudanças em sua prática docente.

Partindo do âmbito da docência superior referente aos desafios avaliativos em Artes Visuais, ficamos curiosos frente às dificuldades referentes à avaliação que os licenciandos acreditam encontrar na educação básica, conforme suas experiências vivenciadas na trajetória de vida e formativa, tanto na educação básica, como na formação, quando entram em contato com a escola, ou por meio de discussões em aulas na graduação.

Assim, indagamos aos alunos sobre a avaliação da aprendizagem em Artes Visuais na escola, com a seguinte questão: “Para você, existem dificuldades na avaliação da aprendizagem em Artes Visuais na escola? Se sim, quais?”. Das respostas coletadas, 3 (três) licenciandos não responderam à questão e 14 (quatorze) afirmaram que ‘sim’ e comentaram suas repostas.

> A4 - Com certeza. Turmas superlotadas, dificuldade de acesso a materiais e falta de interesse, os fatores prejudiciais para o trabalho avaliativo do professor.

> A5 - Sim, na escola existe o fato das turmas serem super lotadas o que dificulta o acompanhamento de todos os alunos.
>
> A8 – Sim, alguns professores ainda têm essa dificuldade de avaliação, principalmente ligada a prática realizada pelo aluno.
>
> A10- Sim, em várias situações distintas, uma delas a falta de assiduidade da execução de alguns trabalhos.
>
> A11- Sim, pois o professor precisa conhecer o aluno e em pouco tempo que temos na escola, essa tarefa torna-se complicada.
>
> A12- Sim. É difícil adequar uma disciplina que trabalha com o sensível dentro do sistema de avaliação imposto aos professores.
>
> A14- São inúmeras.
>
> A15-Sim, os professores precisam compreender as particularidades de cada aluno.

Percebemos com esses comentários que os licenciandos destacam o contexto da educação básica pública e suas dificuldades principais para a avaliação em Artes Visuais referente às seguintes condições: ao acompanhamento do processo subjetivo e da particularidade de cada aluno; referente ao comportamento de alunos, falta de interesse na realização de atividades da aula; também a questão da dificuldade de avaliar trabalhos de produção dos alunos; adequação da disciplina e do ensino de arte que preza pela subjetividade e sensibilidade diante do sistema de avaliação escolar que espera resultados quantitativos para aprovação; e devido à superlotação de turmas, que se torna um desafio perante o reconhecimento de cada sujeito aluno e acompanhamento de seu processo de aprendizagem no ensino e avaliação em Artes Visuais.

A superlotação das turmas em escolas públicas tem aumentado no Estado do Paraná nos últimos três anos, principalmente devido a iniciativas governamentais de fechamento de escolas, superlotando outras escolas e também, o corte e a diminuição da oferta de quantidade de turmas nas próprias escolas, deixaram salas de alunos de anos finais do Ensino Fundamental com mais de 35 alunos por sala e do Ensino Médio com turmas de mais de 50, 55 ou 60 alunos por sala, não considerando a própria estrutura das escolas e de suas salas de aulas que não comportam tantos alunos, isso acaba por dificultar muito o trabalho pedagógico do professor e, consequentemente, compromete a aprendizagem dos estudantes paranaenses.

Outra dificuldade apontada pelos alunos, também refere-se à falta de acesso a materiais didáticos, tanto de produção em Artes Visuais como em recursos para as aulas, além do pouco tempo de aula com os alunos, no Ensino Fundamental, com

duas aulas semanais, e no Ensino Médio, somente em algumas séries, a critério de cada escola, muito pouco diante de todo o conteúdo, acompanhamento do processo de cada aluno pelo professor de Artes Visuais quando prioriza a práxis no ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

Esta é uma realidade de um sistema de governo neoliberal que não valoriza a educação, não investe e corta investimentos já existentes, tornando mais precária a educação pública devido a interesses políticos e privados. Uma típica forma de atuação do poder autoritário para com as classes trabalhadoras, afetando o direito da Educação pública e de qualidade, o que dificulta e nega a emancipação da classe trabalhadora.

Voltando à fala dos acadêmicos, quanto aos desafios da avaliação em Arte Visuais na escola, alguns licenciandos, em suas respostas, não se colocaram como professores repensando a avaliação no contexto escolar e quais as possíveis dificuldades encontradas na escola, mas realizaram uma crítica às experiências vivenciadas na educação básica, no estágio perante a atuação de outros professores.

> A1 – Acredito que às vezes o foco permanece no que menos importa.
>
> A6 – Sim. Principalmente no fato em que a avaliação nas escolas (por experiência do estágio) é apenas uma reprodução de algo que o professor expôs durante a aula.
>
> A9- Sim, inúmeros professores que não tem capacitação para trabalhar arte julgam o trabalho dos alunos como feio ou bonito a partir de padrões pré-estabelecidos pela sociedade.
>
> A13- Sim. Muitos professores tem uma avaliação padronizada, não sendo eficaz, visto que cada aluno possui conhecimentos diferentes.
>
> A16- Sim, o professor normalmente se atem apenas a nota e deixa de lado o desempenho e esforço do aluno.
>
> A17 – Sim, ainda existe um tradicionalismo pressente na escola, onde acredita-se que o aluno bom é aquele que atinge a média.

Em seus comentários, os licenciandos, observaram a atuação de outros professores, ou seja, não incorporaram a identidade de professor em suas falas para poder refletir enquanto docente sobre os desafios da avaliação em Artes Visuais na escola. No entanto, refrente à observação da atuação de professores nas escolas, colocaram a presença de uma concepção tradicional de avaliação, centrada em medir, em dar nota, e o despreparo dos professores, devido à falta de formação,

para avaliar os alunos. Fazem uma crítica aos problemas avaliativos como avaliação concebida como exame, verificação e medida na educação escolar. (LUCKESI, 2005).

Sobre avaliação em Artes Visuais na docência no ensino superior, surgiram nas falas dos docentes **referências e experiências do professor** e a necessidade de **formação continuada.** Analisar por meio das falas e relatos dos docentes sobre o desenvolvimento de sua prática avaliativa na docência possibilita compreender o sujeito em sua trajetória formativa, como um sujeito que recebe influências formativas e também as buscas, conforme suas necessidades e anseios.

Assim, quando indagados sobre: “Onde obteve conhecimento da teoria e da prática avaliativa de aprendizagem em arte visual?”, temos, como na resposta do sujeito P5, a aprendizagem na graduação, mas pouca, e o que se destaca, é a atualização e estudo do próprio professor e para P1, a referência à prática e à formação continuada.

> P5 - No curso, a gente trabalhou um pouco quando eu fazia a licenciatura em Artes Visuais. Discutimos um pouco de avaliação. Mas como sou da educação, a gente acaba estudando muito mais[...].
>
> P1 - Mais exercendo, na prática. E muito mais, na formação continuada do professor. Pelo valor que a escola dá para o professor, em relação a essas preocupações. Da avaliação. Então, isso sempre estamos atentos. [...] Eu acredito que mais na prática, na minha ação.

Neste sentido, a formação docente do ensino superior tem acontecido, de maneira geral, também em forma de atualização e/ou capacitação em formação continuada. Pois, segundo Cunha (2010), conforme suas pesquisas, os Programas de Pós-Graduação em Educação

> [...] não contemplam a formação de professores do ensino superior como uma política institucionalizada. Em geral, apenas oferecem seminários/disciplinas obrigatórias/eletivas para os seus alunos que tratem dos saberes da docência e, com muito menos frequência, para os alunos dos demais Programas (CUNHA, 2010, p. 217).

É necessário, o professor, que não possui uma formação pedagógica consistente em sua formação, buscar atualizações em formação continuada, principalmente, referente à didática e às práticas pedagógicas próprias da docência no ensino superior.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013 – 2017, da UEPG, a formação continuada dos professores é promovida pela da Pró-Reitoria de Graduação - (PROGRAD), que

> Coordena o Programa Institucional de Formação para a Docência no Ensino Superior voltado a valorização da docência nos cursos de graduação estimulando o debate e a reflexão sobre o processo ensino aprendizagem. Oferece palestras e cursos aos docentes tendo por princípio que existem saberes específicos da docência e a necessidade de romper com o senso comum de que “quem sabe, sabe ensinar”. É preciso valorizar as discussões relativas aos processos de aprendizagem, metodologias ativas, avaliação da aprendizagem considerando o perfil dos discentes e os objetivos de formação dos cursos de graduação (UEPG, 2013, p.85).

Entretanto, em suas falas, os docentes do curso não referenciam atualizações e cursos de formação ofertados pela PROGRAD/UEPG.

Sobre a resposta dos professores acerca de onde obtiveram conhecimento da teoria e da prática avaliativa de aprendizagem em Arte Visual, dois docentes enfatizaram que foi na graduação em Artes Visuais:

> P2 - Eu acho que estudando mesmo, na minha graduação de Artes Visuais a discussão sobre avaliação sempre foi uma coisa muito presente. Sempre discutíamos como se avalia a arte. [...]Então a avaliação em artes visuais, desde a minha graduação, sempre foi muito presente. Eu tive professores que discutiram muito isso. [...] Eu acho que essa discussão foi ampla, talvez até com mais ênfase nos professores que trabalhavam fundamentos. Eu lembro bem desses professores falando sempre isso, porque é diferente.
>
> P7 – No Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Para os demais, docentes em suas falas, os conhecimentos em avaliação em Artes Visuais foram adquiridos no seu processo de formação, em vários momentos e cursos, como percebemos nas falas de P3, P4 e P6.

> P3 - Foram vários momentos. Eu falei um pouquinho da especialização, graduação licenciatura, no bacharelado não, passa longe disso... licenciatura, depois da especialização, no mestrado, que daí eu me envolvi mais na busca da educação superior, aí a avaliação entra também, uma das questões. [...] ministrando as disciplinas pedagógicas[...] Eu ministrei um modulo sobre avaliação em uma especialização, aí avancei mais, porque eu direcionei para as artes visuais, que eu acho que são sempre complexas. E aí é tão cruel, porque quando você está estudando você se vê e fala, “eu preciso mudar isso. Isso não está dando conta”. [...]. Estudei, estudei, estudei e falei, “eu preciso melhorar isso. Preciso deixar claro para eles’.
>
> P4 - Enquanto professora, eu acho que foi processual também [...] No mestrado, se bateu muito na questão da avaliação. Então, ali, eu tinha alunos de pedagogia, de várias áreas, mas mais das humanas do que das exatas. E ali, nós tínhamos uma disciplina que se falava muito sobre a avaliação, e essa foi uma das possibilidades que eu tive de aprofundar e trazer a minha concepção a partir [...] as frustrações de avaliação, eu não

> consigo me desligar do que não funcionava comigo, com meus colegas. [...]no mestrado, era entendido também como um processo, mas os trabalhos eram feitos trabalhos sobre avaliação. [..] Eles defendiam essa visão na formação(formativa) mas não usavam na sua formação.
>
> P6 - No Pibid e durante o mestrado.

Dessa forma, os conhecimentos adquiridos pelos docentes sobre avaliação em Artes Visuais, fazem parte de um processo desde a graduação, conforme P3, perpassando o mestrado, em cursos e disciplinas voltadas à área pedagógica em que foi necessário estudar sobre a avaliação e assim, houve necessidade de rever suas concepções e práticas. É relevante, que o docente P3, possuindo uma formação em bacharel, destaca que nesta formação, não teve formação pedagógica. Para P4, sua aprendizagem na avaliação também foi um processo, mas destaca a formação em disciplinas do Mestrado, de vivências, bem como frustrações que o fizeram refletir a avaliação, assim como o P6, que cita o mestrado e o programa PIBID, onde adquiriu o conhecimento sobre avaliação em Artes Visuais.

Assim, a maioria dos docentes, em suas falas, expressou a importância do processo e da construção de conhecimentos sobre a prática, a teoria e a concepção de avaliação em Artes Visuais, ao longo de sua trajetória profissional. E esta aprendizagem, é permanente, é necessário rever a avaliação ao longo da profissão para estes docentes (sujeitos da pesquisa), tanto por meio da reflexão sobre a prática, sobre a tomada de decisões, quanto por meio da formação continuada, que buscam, para se atualizar de uma maneira geral, em diversos aspectos de sua profissão.

> P1 - Sempre estou revendo o formato. Se deu certo. É o que eu falei: tem avaliações que chega no final “ano que vem, farei de outra forma. Outro trabalho não farei assim. Porque o aluno não ficou satisfeito, eu também não”. Porque tem essa troca.
>
> P4 -Se ele (professor) busca se atualizar, sim. Se não. Ele estagna, porque eu vejo por mim mesma, quando eu estava dando aula na universidade, eu já, “espera, estou trabalhando a mesma coisa. Para, que eu preciso de algo”. Por isso que eu fui fazer especialização. Essa especialização abriu um pouco meus horizontes. Terminei especialização e ainda não estava satisfeita[...]. Então, eu não conseguia ficar só ali dando a minha aula, sabe, eu preciso agregar sempre mais coisas. Então, a formação continuada é responsabilidade do próprio professor, mas dizer assim, algo que de repente faz a gente pensar, eu nunca fiz uma formação continuada sobre avaliação.
>
> P4 – (alterou seu modo de avaliação ao longo da atuação?) Certamente, porque eu comecei a partir do que a instituição me colocava, fazer prova, daqui a pouco, quem disse que eu tenho que dar as provas para o diretor?

> Ninguém me disse. Se eu não tenho que dar prova, tenho que dar nota, então eu vou fazer do meu jeito.

Dessa forma, é importante a atualização constante dos professores em sua docência no ensino superior, como eles mesmos apontam e, a “profissionalização docente para os professores da educação superior encontra somente na educação continuada uma possibilidade” (CUNHA, 2010, p. 218).

Assim, necessária é a atualização, por meio de uma formação continuada, de estudos e da reflexão docente. O espaço universitário é também não somente o local de atuação e trabalho do docente, mas o espaço de sua própria aprendizagem, como relata P2.

> P2 - Eu já dei aula em especialização, na educação básica, no ensino fundamental, médio, em cursinho que é outra realidade. Mas vou dizer que acho que não tem espaço tão bom quanto o ensino superior para você. Acho que é um espaço da liberdade, isso é muito importante para você trabalhar. Ser docente na universidade é uma coisa muito boa, porque você constrói com o aluno. Não é aquela coisa que você entrega pronto, você vai descobrindo, vai construindo. Eu acho que a cada ano você vai se construindo como professor na universidade, isso é muito legal.

Assim, os docentes afirmam apreender por meio de suas experiências como professor e da reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, diante das análises até então realizadas, é necessário que os docentes do Curso de Licenciatura me Artes Visuais, reflitam e discutam mais sobre a avaliação em Artes Visuais, não somente em seus estudos particulares e reflexões próprias da prática, mas com outros professores do curso, pois o desenvolvimento profissional e da qualidade do ensino e aprendizagem nos cursos dependem dessa reflexão, como afirma Cunha (2010, p.194),

> [...] é favorecido quando os professores têm oportunidade de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas; explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e a partir dessas informações experimentam novas formas para suas práticas educativas.

Dessa forma, é essencial que o docente se atualize, mas, com o coletivo do curso também. Que reflita sobre as questões pedagógicas e avaliativas em Artes Visuais, na docência universitária, que é idealizada, que reflita sobre a construção de um ensino que possa gerar o comprometimento com a qualidade social. Isto é,

infelizmente, afetado pelo caráter do processo de trabalho que caracteriza a docência no ensino superior, ou seja, “poucas tarefas coletivas e muitas individuais o que desabilita a partilha e a construção de uma base epistemológica da profissão.” (CUNHA, 2006, p.11)

Ou seja, é preciso pensar mais na discussão, reflexão e formação em coletivo no curso, se o objetivo permeia a qualificação do profissional graduado em Licenciatura em Artes Visuais, mas que obtenha a **formação professor-artista-pesquisador**, como formação e característica da **identidade do curso** de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR , estando este profissional, preparado para o processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais e sua avaliação crítica emancipatória em diferentes espaços educacionais.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional UEPG-(PDI) 2013 – 2017, a “UEPG tem por finalidade produzir e difundir conhecimentos múltiplos, no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação, visando à formação de indivíduos éticos, críticos e criativos, para a melhoria da qualidade da vida humana” (UEPG, 2013, p.85).

A partir desses pressupostos, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, possui como objetivo formar o profissional graduado com as seguintes características.

> O curso de Licenciatura em Artes Visuais tem como principal objetivo formar o docente com competências visuais (percepção, reflexão e potencial criativo) e pedagógicas que permitam sua atuação crítica e reflexiva no Ensino das Artes Visuais. Por ser um curso de licenciatura sua ênfase será na formação do docente, contudo, entende-se que um docente de Artes Visuais deve receber formação artístico-visual para desenvolver trabalhos artísticos, bem como, elaborar pesquisas para atender seu papel de docente e de artista, formando assim o professor/ pesquisador-artista (UEPG, 2015, 26).

O objetivo principal do curso é nortear toda a formação e ações pedagógicas para preparar e formar o profissional com competências visuais e pedagógicas quanto ao ensino de Artes Visuais, visando a sua atuação crítica e reflexiva. Contudo, o PPC enfatiza a formação docente por se tratar de licenciatura, entretanto, concebe a importância do professor em Artes Visuais receber uma formação artístico-visual, ou seja, artista, capaz também, de desenvolver pesquisas no campo docente e artístico, ou seja, o perfil do pesquisador.

> O novo currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais concebe de maneira integral o professor/pesquisador-artista, de forma que este que tenha uma visão critica de sua realidade social e subsídios teórico-práticos para superá-la. (UEPG, 2015, p. 25).

Compreendido o perfil do profissional que o curso objetiva formar, segundo o PPC, trazemos as concepções de formação do professor em Artes Visuais, expressas nas falas dos docentes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

Assim, dos 7 (sete) professores sujeitos da pesquisa, 6 (seis) professores possuem como concepção a formação voltada para o professor-artista-pesquisador, como apontam em suas respostas e tecem suas reflexões.

> P1 - Eu acredito que, num curso de licenciatura, no nosso acadêmico, ele tem de sair professor artista pesquisador. Mas não pode esquecer de que é professor. É um artista. Mas no curso, tem de priorizar como professor.
>
> P2 – [..] tem como meta se tornar professor-pesquisador-artista, nessa ordem.
>
> P3 – [...] eu gosto muito desta ideia de professor-artista-pesquisador, pensando são três caminhos, três possibilidades que ele pode seguir depois de formado.
>
> P4 – [...] se eu tiver um aluno que não sabe desenhar, o primeiro impasse é ele se sentir artista, então é um problema se eu colocar ele como artista na frente, para uns e para outros não. Mas, essa tríade é o que mais me satisfaz. Mesmo teórica ou prática, eu procuro trabalhar com a formação de professores, trabalhar com a ideia do artista para que ele vivencie e possa transpor isso, e pesquisador, porque um professor que não pesquisa, ele morre. Ele estagna, ele não evolui. Se ele não é artista em momento algum, o que ele vai ensinar por manual? [...] Então, se esse professor não passou por um processo de desenvolvimento artístico, poético, como que ele vai extrair a poética dessas crianças? [..]
>
> P5 - É com essa característica desse professor, pesquisador, artista.
>
> P7 - Professor –artista- pesquisador

Os docentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais entrevistados, concebem a formação de um professor-artista-pesquisador, para os sujeitos P1, P2, P3, P4, e P7. Para P5, a concepção é pautada no professor-pesquisador-artista, o que enfatiza quando fala da formação de pesquisadores no curso.

> P5 - Quando começou o curso [...], só falando desse perfil, eu acho que conseguiu muita coisa, principalmente em termos desse pesquisador. Esse ser professor, está construindo, mas esse pesquisador eu acho que é uma coisa muito forte que tem no curso e na verdade eu só fiquei sabendo que era muito forte quando a gente sai do curso, que a gente sabe que tem. O que aconteceu? Eu fui para UTFPR e a gente ia fazer avaliação, chegava os alunos egressos de N formações, com currículo, com o que eles tinham

> feitos. Aí olhavam os nossos de Artes Visuais, não tem nem comparação com o currículo [...] a produção que tem...

Nessa fala, o professor relata que o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG destaca-se por ter uma relevante formação do pesquisador. Da mesma forma, P3 traz uma reflexão sobre a responsabilidade de formar esse pesquisador no processo formativo do curso.

> P3 - Eu acho que é aqui eu se constrói o pesquisador, dentro da universidade, ou se constrói, ou se destrói, porque se a formação em si não for direcionada pra isso, ele nunca vai ter essa relação [...] Não é isso da Metodologia de Pesquisa, mas isso tem que estar o tempo todo, se todos os professores forem trabalhando isso, você constrói o pesquisador. Mesmo em artes mesmo artista a concepção que eu trabalho, é o artista pesquisador.

Contrapondo as concepções de professor-artista-pesquisador, um dos professores (P6), expressa outra visão de formação do professor, priorizando o artista, como aponta.

> P6 – Outra formação. Aprecio a ideia de Aristóteles na obra metafísica, ao afirmar que o artista está à frente de qualquer profissional, pois sabe fazer, sabe porque faz, sabe como fazer e sabe ensinar, ou seja, o artista conhece todo o processo de construção e social no qual esta inserido e além disso, sabe transmitir seu conhecimento....

Esse docente concebe que a formação deve priorizar o perfil artista, que sabe ensinar e sabe fazer, o que não converge com a concepção do perfil de profissional, que o curso, onde o docente atua, objetiva formar.

Sobre esse perfil artista, algo que gera inquietações quanto ao caráter da Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, é referente ao sistema de inserção no Curso que, além do concurso vestibular e /ou do Processo Seletivo Seriado (PSS), também é necessária a aprovação no Teste de Habilidade Específica (THE) [26], uma prova de desenho/pintura com os candidatos. O que é questionado pelo sujeito P4, quanto a sua utilização, como expressa.

[26] 'Teste de Habilidade Específica (THE) – Artes Visuais. O THE será aplicado no dia seguinte ao término do Concurso Vestibular, e tem por finalidade determinar se o aluno possui a necessária aptidão para o curso. Os candidatos considerados aptos no Concurso Vestibular e no T. H. E. poderão ingressar no curso. Compreende prova específica de conhecimentos teóricos e prova de conhecimentos práticos das Artes Visuais, procurando aferir as capacidades e habilidades dos candidatos neste campo do saber. (Resolução CEPE nº 079 de 10/08/2006)" (UEPG, 2015, p. 3).

> P4 - Eu não acredito num teste de THE, porque esse é um curso de licenciatura, não de bacharelado, e o THE você tem um produto, e você não tem uma pessoa. Você tem um produto, então sou contra o THE na instituição, porque eu tenho produto ali, e eu não tenho que ter um professor que tenha habilidades no desenho, mas não tenha habilidades no ensino. Então, se eu tenho que desenhar, é um processo. Todos somos capazes de desenhar, todos somos capazes de desenvolver nossa criatividade. “Ah, mas é para ver se ele tem”, Se não tem você desenvolve, eu sou professor, sou formadora. Então, na sala de aula, para mim é indiferente, no primeiro dia de aula, para mim não faz diferença se o aluno sabe ou não desenhar.

Nesse relato, P4 expressa sua contrariedade quanto à presença do THE no curso de licenciatura, mesmo considerando o perfil professor-artista-pesquisador, pois é objetivo do curso e função do professor formador, formar tal perfil. Assim, mesmo contra o THE, P4 destaca que é fundamental uma formação do professor-artista no curso.

> P4 - Quando o aluno consegue, “Mas professora, eu não sei desenhar”. “Ótimo, você começou muito bem”. Porque se eu disser, “Nossa, vocês não sabem desenhar, o que vocês vieram fazer aqui”? Eu acabo com o aluno no primeiro dia de aula. Então, por isso que eu não acredito no THE, estou formando e acredito muito na formação de um professor artista. Então, se ele já vem com habilidades, artista -professor, porque a gente tem alunos que vem prontos em questão de produção, de conhecimento de desenho, de pintura, de técnica, de instrumentos. Então, eu sempre penso assim, o professor precisa ser formado, um professor - artista. Por quê? Como que você vai trabalhar a criatividade da criança na escola se você nunca vivenciou a sua produção, sua poesia, a sua, o seu insight artístico. O que te inspira, como que você vai inspirar o outro se você nunca foi inspirado?

Contudo, diante da identidade do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR em formar o profissional em Artes Visuais com o perfil professor-artista-pesquisador, expressa-se um grande objetivo a ser atendido, pois, são três formações complexas que possuem suas particularidades, que dialogam entre si, mas por exemplo, quanto ao perfil de professor, este precisa de toda uma amplitude de conhecimentos específicos em sua área de atuação, no caso Artes Visuais, e conhecimentos didáticos, teóricos e pedagógicos para desenvolver a sua profissão e, isso inclui, a apreensão do processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais e a avaliação nesse contexto.

Entretanto, como o licenciando percebe e considera esta formação em avaliação? Como se dá sua aprendizagem, visto que está prestes a finalizar o processo de sua formação no curso? Assim, sobre a formação em Artes Visuais, referente à avaliação, indagamos aos licenciandos a seguinte questão: “Onde

obteve conhecimento da teoria e da prática avaliativa de aprendizagem em Arte Visual? Das respostas coletadas, 13 (treze) sujeitos afirmaram terem obtido o conhecimento por meio da formação no curso e 6(seis) desses, acrescentaram também os seguintes comentários em suas respostas.

> A1 – Formação no curso. Tivemos a disciplina de didática no 1º ano com uma ótima professora, porém acredito que esta disciplina deveria estar nos anos finais do curso, aliada a disciplina de estágio, pois no 1º ano não tínhamos a compreensão da importância e hoje sinto falta.
>
> A3 - Formação no curso. Em matéria de didática principalmente.
>
> A4 - Formação no curso, nas experiências do PIBID.
>
> A5 - Formação no curso. Em disciplinas como Didática, vimos um apanhado geral sobre avaliações de aprendizagem, mas em Artes Visuais até o momento não tivemos outro professor que abordasse o assunto.
>
> A6 – Formação no curso. Minhas concepções vieram do que aprendi no curso, visto que não tive de fato aulas de arte com avaliações de fato.
>
> A11- Formação no curso O conhecimento se deu principalmente durante as aulas de estágio.

Podemos observar, que os sujeitos A5 e A6 obtiveram conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem, mas não especificamente sobre avaliação da aprendizagem em Artes Visuais.

Outros 4 (quatro) licenciandos aliaram a obtenção de sua formação e conhecimentos adquiridos em avaliação em Artes Visuais por meio tanto da formação no curso como aliada às experiências na educação básica.

> A2 - Experiências na formação básica. Já quando estava no ensino fundamental o professor discutia a relação da avaliação com a forma de desenvolvimento.
>
> A8 - Formação no curso. Experiências na formação básica.
>
> Foi um processo que se iniciou na educação básica e o curso nos ampliou horizontes e nos ensinou novas maneiras de olhar o aluno na avaliação.
>
> A10 - Formação no curso. Experiências na formação básica.
>
> Através de estágios, e pelo programa PIBID e pelo tempo de trabalho c/ a disciplina na SEED.
>
> A12- Formação no curso. Experiências na formação básica.
> Muitos dos professores que tive comentavam de suas práticas avaliativas na minha formação básica, mas só fui ter entendimento real dos critérios na formação do curso.

Os alunos destacam ainda que suas aprendizagens foram adquiridas por meio da atuação como professores na escola (A10), outros por conta das

experiências na trajetória formativa (enquanto alunos na escola) que se ampliaram com a formação no curso (A2, A12), ou por meio de estágio (A11, A10), da disciplina de didática (A1, A5) e também referenciam a relevância de projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID[27] (A4, A10).

O curso de Licenciatura em Artes Visuais possui um *blog*[28] do programa PIBID no curso, que traz as experiências vivenciadas pelos integrantes, docentes responsáveis, bem como diversas informações. Porém, sua última atualização data o ano de 2015. O contexto atual de políticas públicas voltadas à educação tem ameaçado o projeto PIBID como projeto de extensão em função do corte de recursos e bolsas, o que representa um retrocesso a avanços alcançados vista a qualidade do projeto pela sua colaboração efetiva na formação de professores**.**

Entretanto, tais considerações dos alunos em seus comentários sobre a formação adquirida, demonstram que o campo de construção de conhecimento da formação do professor é amplo e ali vários segmentos, tanto a trajetória formativa, experiências e conhecimentos no curso, são diferentes contextos e vivências que contribuem para constituir o conhecimento pedagógico do professor, nesse caso, referente à avaliação em Artes Visuais, porém, é visível a frágil formação em avaliação em Artes Visuais no curso, cuja observação complementamos com a análise seguinte.

Quanto à formação pedagógica em avaliação em Artes Visuais, fizemos a seguinte pergunta para os alunos: “Você considera que a formação fornecida pelo curso de licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR é suficiente e contribuiu para que você possa avaliar seus alunos enquanto professor na escola?” Um dos alunos questionados não respondeu (A3), 3 (três) afirmaram que “sim” (A2, A7 e A9), 6 (seis) responderam que “sim” e fizeram os seguintes comentários.

> A5 – Sim. Com as experiências dos professores, do estágio e minha própria como acadêmico, tenho pensado e montado planos de aula com uma preocupação a mais na avaliação.
>
> A8 – Sim. Creio que ainda temos muito para aprender, mas a formação na instituição supre todas as necessidades em relação a educação.
>
> A10 - Sim, mas o dia a dia na escola é que realmente nos trará a experiência à que precisamos para melhorar cada vez mais o desempenhar do nosso trabalho docente

[27] O PIBID consiste em um programa que visa investir na valorização do magistério e na melhoria da qualidade da Educação Básica e esta ligado à coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
[28] http://visuaispibid.blogspot.com.br/

> A11- Sim. A base teórica necessária é aplicada no curso, mas só saberemos ao certo na prática trabalhar com a avaliação.
>
> A12 - Sim. Colabora muito.
>
> A 13– Sim. A formação ressalta a avaliação de aprendizagem.

Os comentários dos alunos A5, A8, A12 E A13, expressam que o curso supre as necessidades referentes à aprendizagem. Para os licenciandos A10 e A11, o curso contribui para a formação, mas somente a experiência, vivência na escola e a prática pedagógica colaborará para compreenderem e apreenderem melhor sobre a avaliação.

Ainda, 5 (cinco) licenciandos responderam “não”, 4(quatro) dos cinco comentaram suas respostas e apresentaram as seguintes justificativas.

> A1 – Não. Acredito que nenhum curso abrange todo o necessário, mas o suficiente para servir de base.
>
> A4 - Não. Ela é abrangente, aprendemos muito, mas não saímos da academia com um discurso perfeito de avaliação, até porque a avaliação é muito relativa.
>
> A15 - Não. Durante a graduação pouco foi discutido sobre a avaliação dos alunos na escola e me sinto despreparada, enquanto futura professora, para realizar a avaliação.
>
> A17 - Não. O curso não abarca certas questões como a diversidade de alunos em questão de deficiência e transtornos, os quais encontramos no dia -a dia da escola.

Conforme verificado, os sujeitos A1 e A4 disseram que a formação fornecida pelo curso não é suficiente para avaliaram seus alunos quando atuarem como professores porque destacam que o curso apresenta o necessário, que aprenderam sobre, mas não tudo, porém a base. No entanto, para os licenciandos A15 e A17, afirmaram que o curso não é suficiente para essa aprendizagem sobre avaliação, por causa da pouca discussão sobre o assunto e sobre a questão da diversidade dos alunos, no caso, especiais, que encontraram na escola, o que para o sujeito A17, demonstra ser uma preocupação.

Ainda, sobre a mesma questão, dois licenciandos comentaram o seguinte.

> A5 - Sim e não. Acredito que devemos ser autodidatas e irmos em busca de conhecimento, e não só esperar que o professor no traga.
>
> A16 – Em partes, com certeza precisamos de mais contato com a avaliação, mas o curso tenta suprir as necessidades.

Nesse sentido, para esses sujeitos, além do aluno ser grande responsável por sua formação na busca de conhecimento e atualização, a formação no curso é o meio de suprir as necessidades de aprendizagens referentes à avaliação, mas consideram relevante mais contato/estudo sobre a avaliação em Artes Visuais.

Com as análises realizadas, é relevante a reflexão sobre a avaliação no contexto universitário no curso de formação de professores em Artes Visuais, principalmente sobre a prática avaliativa emancipatória, frente ao contexto social e histórico da classe de professores, principalmente no que se refere aos docentes de Artes Visuais e de outras áreas da Arte.

Principalmente diante dos impasses para as condições de trabalho e desconsideração de direitos já conquistados, porém ignorados nas mudanças na educação básica, como o novo currículo do Ensino Médio que afeta diretamente a área de conhecimento em Arte.

Assim, o grupo responsável pela formação de professores em Artes Visuais precisa tomar certo cuidado com o desenvolvimento crítico dos futuros professores, não recaindo em uma semiformação, de sujeitos acomodados diante das circunstâncias e passivos com os retrocessos educacionais.

Nesse sentido, o cuidado com o processo formativo dos acadêmicos não pode ser uma falsa experiência de formação, com conteúdos conformistas, recaindo na semiformação, mas precisa valorizar, não só, mas também o sensível acima do intelectual, a fim de que não se retorne à barbárie (ADORNO, 2010).

A própria área da Arte/Educação (educação em Arte), que considera a sensibilidade e subjetividade, mas na intersubjetividade precisa ter seu espaço ampliado e garantido na educação Precisa ser compartilhada e vivenciada, tanto pelos professores formadores, docentes, quanto pelo professores nas escolas, em um contexto de educação onde o que ainda predomina é razão instrumental: cada vez mais presente, retirando espaços das áreas humanas que são as que desenvolvem o senso critico, estético para emancipação dos sujeitos (ADORNO, 2010).

Essa razão instrumental valoriza as premissas do capitalismo na sociedade e do valor atribuído à aprendizagem que, no que se refere aos aspectos materiais e do trabalho técnico, não humaniza o homem, forma o sujeito que se torna instrumento de modificação da natureza, o homem focalizando no instrumental técnico, separando o trabalho manual do trabalho intelectual (ADORNO, 2010).

Para tanto, para não recair na semiformação, a formação de professores em Artes Visuais no Curso, contexto da pesquisa, requer mais reflexão acerca da avaliação crítica e emancipatória, aliada, dialogada e compartilhada com os alunos, então cientes do seu processo de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Muitos têm sido os pensares em torno deste ou daquele desafio que me instiga, desta ou daquela dúvida que me inquieta, mas que também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar, de novo, necessárias certezas provisórias. Não é que nos seja impossível estar certos de alguma coisa: impossível é estar absolutamente certos, como se a certeza de hoje fosse necessariamente a de ontem e continue a ser a de amanhã...
>
> (FREIRE, 1995) [29]

Por fim pontuamos as considerações sobre o processo da investigação com o intuito de explicitarmos os resultados alcançados diante da problemática e objetivos da pesquisa, bem como elucidar as dificuldades encontradas em seus procedimentos.

Como objetivo geral, na pesquisa procuramos analisar os fundamentos teórico-metodológicos de avaliação do ensino e aprendizagem de Artes Visuais, na docência universitária sob a perspectiva crítica de Adorno (2009, 2010) visando à formação de professores no Curso de licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

Assim, com essa pesquisa pretendemos compreender e desvelar os fundamentos teóricos metodológicos de avaliação do ensino e aprendizagem sobre as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem subjacentes à atuação dos professores no Curso de licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, e qual a compreensão da avaliação dos licenciandos dos 4º anos, 2016 e 2017, e a abordagem dada sobre a concepção e direcionamento da avaliação nos documentos do Curso de Licenciatura de Artes Visuais da UEPG/PR e nas concepções dos professores na docência universitária em Artes Visuais.

A partir do desígnio compreendido no objetivo geral desse estudo, iniciamos com as considerações referentes ao objetivo específico I, de detectar a concepção de avaliação do ensino e aprendizagem nos documentos oficiais do Curso de licenciatura de Artes Visuais da UEPG/PR.

Assim, foi possível compreender que a avaliação do ensino e aprendizagem Institucional UEPG/PR, é orientada por uma questão mais técnica, para verificação

[29] FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 1995.

da aprendizagem em cada disciplina, mas a concepção de avaliação do ensino e aprendizagem nos documentos oficiais do Curso de Licenciatura de Artes Visuais da UEPG/PR tem sua concepção implícita, destacando a avaliação da aprendizagem numa abordagem histórico-crítica. Quanto à orientação institucional de avaliação da UEPG/PR, o processo de avaliação e o sistema de avaliação do rendimento dos alunos (Resolução UNIV nº 39/1998), ainda fica explícito uma multiplicidade de formas de avaliação, porém quando diz: “a verificação da aprendizagem em cada disciplina será realizada através de instrumentos como provas escritas e práticas, exercícios de aplicação”, o que caracteriza aqui uma concepção ainda sob uma estratégia mais convencional e assim mais rígida da avaliação. Por outro lado, abre outra possibilidade e faz referência à avaliação como pesquisa, trabalhos práticos e, o mais importante, abre a outras previstas no respectivo sistema de avaliação, pois a instituição dá autonomia aos professores na disciplina em que atuam. Essa liberdade é condicionada ao professor que necessita, por uma questão de organicidade institucional, ser aprovado pelo Colegiado de Curso. Aqui há a possibilidade de o professor ter liberdade em sua concepção e prática avaliativa da aprendizagem do aluno. O que é muito bom para o professor engendrar formas de avaliação com sua liberdade pedagógica crítica. Isto inferido, pode-se considerar algumas contradições no sistema de avaliação, uma vez que destaca para fins de verificação da aprendizagem que esta será medida por notas aos acadêmicos, em sua forma numérica e tradicional.

Quanto ao objetivo especifico I, que além de conhecer a concepção de avaliação institucional no contexto da universidade, também foi propósito analisar a concepção de avaliação de ensino e aprendizagem das Artes Visuais, do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, temos os seguintes apontamentos.

Depois de analisar os documentos, pode-se inferir que a avaliação da aprendizagem, em especial no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, é predominantemente uma avaliação sob a uma concepção qualitativa que respeita as propostas de avaliação da aprendizagem acadêmica. Infere-se que a avaliação está fundamentada numa concepção dialética de ação à reflexão e novamente à ação. Valoriza a abordagem contínua, formativa, sobre a abordagem somativa. Abre a possibilidade de uma avaliação com investigação sobre dados das aprendizagens dos alunos por múltiplas maneiras para avaliar, mediada pelo diálogo

e respeito e novas intervenções na aprendizagem de cada aluno, considerando assim também uma avaliação individual, o que supera a visão e concepção instrumental pela possibilidade de medida e notas e, portanto, desprovidas de discussões pedagógicas.

Destaca também em seu Projeto Pedagógico os Portfólios, Diários de bordo, e outros, desde que fundamentados didaticamente, visando a articular com os pressupostos de cada eixo do curso e da habilidade da leitura, escrita e produção científica tendo em vista ser um pressuposto para todas as disciplinas na perspectiva de projetos de pesquisa, iniciação científica e os trabalhos de graduação. Portanto, pode-se considerar a concepção de avaliação no PPC do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, numa concepção de avaliação de perspectiva crítica.

Com relação aos objetivos específicos II e III, que orientam para conhecer e analisar a concepção de avaliação de ensino e aprendizagem das Artes Visuais, dos professores em atuação e dos alunos formandos e analisar os critérios de avaiação e as práticas da aprendizagem que os docentes utilizam nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, apontamos as seguintes considerações.

Quanto à concepção de avaliação de ensino e aprendizagem das Artes Visuais, dos professores em atuação e dos alunos formandos, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, pode-se inferir que há uma fragilidade na concepção teórica dos professores, pois destacam o tipo de avaliação, como por exemplo a formativa, mas, não revelaram, ao serem indagados, do conhecimento da concepção de avaliação formativa. Entretanto, já citam esse tipo de avaliação, o que é um avanço para a perspectiva crítica, quando também os professores destacam a presença do diálogo com os acadêmicas quanto as atividades avaliativas e o repensar de suas práticas e metodologias quanto à avaliação.

Podemos dizer que há necessidade de aprofundarmos a concepção e prática avaliativa dos docentes, pois há professores, e dá para dizer a totalidade, que não consegue expressar a concepção de avaliação do seu Projeto Pedagógico de Curso, o que demonstra que não é uma preocupação e que considera ser de suma importância e significado para a avaliação do ensino e a aprendizagem dos alunos, pois o que está em questão na atualidade não é como eu ensino (que é primordial), mas, como o aluno aprende e como posso qualificar a aprendizagem em contexto, por uma avaliação formativa. Há professores que fazem referência ainda a

uma avaliação sob uma concepção instrumental e não formativa. Portanto, perpassa nas narrativas dos professores, que a avaliação desempenha papéis significativos, mas também apresenta papéis diferentes em Artes Visuais e consideram a avaliação muito complexa e difícil.

Também, podemos inferir que deu para extrair um nivelamento pelas respostas dos alunos numa visão mais geral, de que há uma predominância de práticas avaliativas mais diagnósticas e somativas, o que contradiz com o explicitado no Projeto Pedagógico de engendrar pelo novo currículo uma avaliação formativa e, superar a avaliação somativa.

Mas, percebemos que os próprios professores dizem que precisam avançar. No entanto, revela-se implicitamente que está presente a avaliação diagnóstica, que auxilia os professores a decidirem “o que ensinar” e decidir “sobre o que fazer”. Mas também, há os que se propõem a uma avaliação “formativa” e “processual” que oportuniza os alunos a se autocriticarem e a analisarem seu próprio processo de aprendizagem e desempenho, sob a mediação do professor. Ainda podemos perceber que há indícios de uma “avaliação autêntica” que permite o comprometimento do aluno em projetos desafiadores, não de forma imediatista, mas de um tempo pedagógico possível para reflexões críticas registradas e tendo o diálogo do professor e aluno como demarcação de evidências do trabalho em desenvolvimento.

Pelas respostas reveladas pelos alunos podemos inferir que há diálogos do professor com os alunos quanto a avaliação, mas que estes precisam ser mais frequentes. Entende-se a avaliação como momento de diálogo de que tanto fala Paulo Freire, é preciso ser apropriadamente mediado em que se revelam possíveis e grandes percepções para o processo de praticar e produzir Arte, mas também de saber Arte que, segundo os alunos, aprendem muito, mas são avaliados pela especialização da técnica pela técnica, com o uso de várias técnicas, da resenha e trabalhos e que alguns não possuem retorno dificultando saberem se aprenderam ou não por que a discussão não aparece. Ainda, é destacada pelos licenciados, a necessidade de maior discussão e aprofundamento sobre avaliação em Artes Visuais no Curso para auxiliar na formação de professores para atuar na educação básica.

Ainda quanto às práticas avaliativas e os critérios de avaliação da aprendizagem que os docentes utilizam nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, destacamos.

Quanto às práticas avaliativas referentes aos instrumentos de avaliação, percebemos a vasta diversidade de instrumentos utilizados, como sugere o PPC do curso. Na fala dos docentes, aparecem instrumentos que tendem a uma visão mais tradicional de avaliação, como se revelaram provas descritivas, objetivas, somatório, prova escrita, ou prova on-line (*google forms*). Instrumentos que priorizam atividades coletivas também são citados como seminários, mesas-redondas, debates, trabalhos em grupos, discussão de temas e textos propostos, oficinas, resenhas, e muitos outros, o que converge com as respostas dos licenciandos sobre os instrumentos utilizados.

Assim respondendo à questão da pesquisa: Quais são os fundamentos teóricos e metodológicos de avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária, da licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR?

Consideramos que com os resultados alcançados, ainda há muito para discutir acerca da questão de avaliação do ensino e Aprendizagem em Artes Visuais e que apesar de alguns avanços, ainda é dispersa, é frágil e é complexa no ensino e aprendizagem na docência em Artes Visuais em relação à formação de professores.

Consequentemente, visamos à contribuição da avaliação na formação para o ensino e aprendizagem de Artes Visuais no campo de atuação futura como docente, como resultado de uma formação de professores para atuar na Educação Básica e o que detectamos, é a pouca relação da concepção de avaliação e seus fundamentos para os alunos. Principalmente, no sentido de aprender a avaliar como professor de Artes Visuais. É necessário que possam ter conhecimento teórico e prático para uma práxis de avaliação de ensino e aprendizagem visando a uma formação humana emancipatória crítica, dos alunos na Educação Básica, o que não se mostrou revelador nem pelos professores e nem pelos licenciandos. Isso faz com que essa discussão seja urgente, uma vez que a pesquisa em seus objetivos, teve como preocupação os fundamentos teóricos de ensino e aprendizagem tendo como critério a escolha dos sujeitos docentes formados em Arte e não Pedagogos, uma vez que, cada professor de Arte realiza em sua atuação, na formação de professores, a avaliação e como tal, ao considerar ser um Curso de Formação de professores, é premente realizar na sua disciplina (seja ela qual for), uma

transposição didática sobre a avaliação e seu processo avaliativo para os licenciandos atuarem e avaliarem o ensino e aprendizagem da Artes Visuais na educação básica, não relegando esta formação somente às disciplinas pedagógicas de outros professores da área de pedagogia, mas, transpondo em todas as disciplinas, em suas práticas, o conhecimento da avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

Os resultados da pesquisa são direcionados para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, para docentes e alunos, como proposta de autoavaliação do curso bem como para outras instituições e cursos voltados para a área das Artes Visuais. Contudo, o estudo apresenta relevância no âmbito da formação de professores em Artes Visuais, no que se refere ao estudo e reflexão sobre avaliação nesta área, o que percebemos serem poucos, conforme levantamento de dados das produções bibiográficas no mapeamento realizado, bem como os seus desdobramentos para o fortalecimento e qualidade do ensino e aprendizagem em Artes Visuais na educação básica.

Assim, com relação à linha de pesquisa ensino-aprendizagem, a pesquisa conduz para a elaboração de conhecimento de validade científica no que se refere à avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais, na relação docente e aluno, com reflexões sobre a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva crítica.

A presente pesquisa visa a contribuir com a qualidade do ensino e aprendizagem em Artes Visuais no ensino superior, na formação dos professores quanto à reflexão sobre a prática avaliativa, para que esta contribua para a aprendizagem.

Também, relevamos a grande aprendizagem obtida a partir dessa pesquisa, que não apresenta aqui um ponto final para a reflexão sobre a avaliação do ensino e aprendizagem Artes Visuais, mas um ponto de partida para o desenvolvimento de mais projetos e investigações na área da avaliação em Artes Visuais nos diversos espaços educacionais.

Por fim, a partir das discussões obtidas com essa pesquisa, almejamos proporcionar reflexões acerca dos aspectos teóricos e metodológicos da avaliação de ensino e aprendizagem em Artes Visuais no Ensino Superior, bem como oferecer subsídios para repensar a avaliação e seus fundamentos e práticas, na perspectiva crítica, formativa, democrática e emancipatória, na formação de professores em Artes Visuais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. **Avaliando a avaliação da aprendizagem**: um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.

ADORNO, T. W. **Dialética Negativa.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Tradução de José Maria Ripalda. Madrid: Taurus, 1986.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Julia Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de janeiro: Jorge Zahar Edições, 1985.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Textos escolhidos**. Tradução de Ziljko Loparic. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ALBUQUERQUE, T. S. **Avaliação da educação e da aprendizagem**. Curitiba: IESDE, 2004.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANASTASIOU, L. G. C. **Avaliação, ensino e aprendizagem**: anotações para um começo de conversa. São Paulo: Editora USP, 2007.

AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology***:* Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BARBOSA, A. M. **A importância da Imagem no Ensino da Arte No Brasil**: os anos oitenta e expectativas para o futuro. A Imagem no ensino da arte – Anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, A. M. Arte – Educação no Brasil: Realidade hoje expectativas futuras. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>. Acesso em: 3 fev.2017.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação**: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limond, 1984.

BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-25.

BARBOSA, A. M; COUTINHO, R. G. **Arte/educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BORSOI, S. **O currículo na formação de professores de Artes Visuais na perspectiva hermenêutico-dialética**. 2016. 160 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2016.

BOUGHTON. D. Avaliação: teoria e prática**.** In: BOUGHTON. D. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 375-420.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 jan. 2015.

BRASIL. Medida Provisória nº 746 de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. Acesso em: 23 ago. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. PARECER nº 0195, de 05 de agosto de 2003. Aprova Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música,

Dança, Teatro e Design. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 fev. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jan. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

BRITO, C.; LORDELO, J. A. C. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: uma visão do aluno. In: BRITO, C.; LORDELO, J. A. C. **Avaliação e sociedade**: a negociação como caminho. Salvador: Editora UFBA, 2009. p. 253-272.

BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1998.

CABRAL, R. M. W. Avaliação em Arte: Estudo sobre cursos de música, teatro e artes visuais. In: PILLOTTO S. S. D.; PALMIRA M. P. C. (Org.). **Avaliação e educação**: questões, tendências e modelos. Joinville: Editora Univille, 2009. p.56-88.

CANDAU, V. M. F. **Magistério**: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CANEN, A. **Avaliação diagnóstica**: uma escola democrática. Texto escrito para a série Programa “Um salto para o futuro”. Rio de Janeiro: TVE, 1997.

CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação educacional**: fundamentos e práticas. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999.

CATANI, D. B. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora,1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COCCO, V. M.; ISAIA S. M. A. Docência Universitária: implicações da pluralidade do fazer docente. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais**... Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1237-0.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martin Fontes, 2002.

COSTA, V. P. **Avaliação do ensino em artes visuais**: desdobramentos e implicações para docência. 2015, 66 f. Dissertação (Mestrado m Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível

em:<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131009/000979949.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016.

CUNHA, M. I. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional:** saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 32, p. 268-371, maio/ago. 2006.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Brasília: CAPES e CNPq, 2010.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Autores Associados, 1998.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEPRESBÍTERES, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem:** dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRAZ, M. H. C de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FIERRO, A. Personalidade a aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes médicas, 1996. p.353-373.

FONTANA, E. **Adorno e o despontar da Dialética Negativa. Revista Filosofazer**, Passo Fundo, v. 34, n.1, p.43-58, jan./jun. 2009.

FRANGE, L. B. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 35-48.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do Oprimido. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GEUSS, R. **Teoria crítica**: Habermas e a Escola de Frankfurt. Campinas: Papirus, 1988.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a teoria de uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUERRA, M. T. T.; MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE G. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir, e conhecer arte. São Paulo: FDT, 1998.

GUIMARÃES, A. L. B. **Avaliação da aprendizagem em Arte**: desvelando realidades. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20GUIMARAES,%20Ana%20Luiza%20Bernardo.pdf>. Acesso em: 15 maio 2014.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN. J. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN. J. **Avaliação**: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1992.

ISAIA, S. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. 1. ed. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p.241-251.

ISAIA, S. M. d A. Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico-metodológico específico para professores do ensino superior. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS, 1.,2005, Santa Maria, **Anais...** Universidade Federal de Santa Maria e Universid de la Republica Montevideo, 2005.

ISAIA, S. M. d A. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, p. 63-84.

JUSTINO, A. I. **Concepções e prática de avaliação da aprendizagem de professores de artes visuais**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

KREISCH, C. **Avaliação formativa no ensino da arte**: estudos sobre as propostas e práticas de professores em escolas públicas de Blumenau. 2011, 446 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

LAMPERT, J. Estágio Supervisionado: andarilhando no caminho das Artes Visuais. In: HERNANDEZ, F.; OLIVEIRA, M. O. de **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005. p.148-157.

LARA, R. S. B. **Avaliação do ensino e aprendizagem em arte**: o lugar do aluno como sujeito da avaliação. 2009, 130 f. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**.** In: SANTOS, A.; LIBÂNEO, J. C. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 1. ed. São Paulo: Alínea, 2005. p. 19-62.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBLIK, A. M. P.; DIAZ, M. **A avaliação em artes visuais no ensino fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, 2006. Disponível em: <http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_2/caderno_artes_final.pdf> Acesso em: 15 out. de 2015.

LOCH, J. M. P. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. **Revista Química Nova na Escola**, n. 12, p. 30-33, nov. 2000. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc12/v12a07.pdfdf>. Acesso em 27 dez. 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LÜDKE, M. **Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar**. In: FERRARI, A. Escola Básica. **São Paulo:** Papirus, 1994. p.195-202.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; SALLES M. M. Q. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Org.). **Universidade Futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997. p.165-198.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NEVO, D. **Avaliação por diálogos**: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997. **Anais**... Brasília: Inep, 1998. p. 89-97.

OLIVEIRA, E. D. Avaliação no Ensino da Arte. In: PILLOTTO, S. S. D.; SCHRAMM, M. de L. K. (Orgs.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2001. p.50-62.

OLIVEIRA, T. A. S. **O processo de avaliação em artes visuais**: perspectivas e inovações direcionadas à formação docente. 2013, 242 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento) - Centro Universitário de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2013.

OSINSKI, D. R. B. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2002.

OTT, R. W. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997. p. 111 - 139.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Arte. Paraná, 2008. Disponível em: **<**http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

PARDINI, M. R. S. **O ensino de artes a educação básica em tempos de Avaliação educacional:** um estudo de caso em uma escola pública estadual paulista. 2010, 238 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

PERIUS, O. **Esclarecimento e dialética negativa**: sobre a negatividade do conceito em Theodor W. Adorno. Passo Fundo: IFIBE, 2008.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação. Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 145-160.

PUCCI, B. A Teoria da Semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. Á. S.; OLIVEIRA, N. R., (Orgs.). **A Educação danificada:** Contribuições à Teoria Crítica da Educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes/ Edufscar, 1998. p. 89-116.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 8, n.1, p. 13-30, 2001. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/teoria-critica-e-educacao.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

PUCCI, B. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n.1, p.1-24, abr. 2012.

PUCCI, B; OLIVEIRA, N. R. de; ZUIN, A. Á. S. **Adorno*:*** o poder educativo do pensamento crítico*.* Petrópolis: Vozes, 1999.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

ROSA, M. C. da. **A formação de professores de arte**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1995.

SAUL, A. M. Avaliação Emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 104, p. 20-37. jan./fev. 1992.

SAUL, A. M. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação**, Campinas, v. 35, n. 25, p. 17-24, nov. 2008. Disponível em: <http://periodicos.pucampinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/90/7> Acesso em: 27 dez. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Atores Associados, 2003.

SEED - PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Livro Didático de Arte:** Ensino Médio. 2. ed. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/arte.pdf. Acesso em: 15 set. 2016.

SEVIGNY. M.; FAIRCHILD. M. Aprendizado visual: uma análise sociolinguística sobre a crítica de arte no ensino de artistas. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 404-420.

SHORES, E. F.; C. GRACE. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para professores. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SIEBENEICHLER, F. B. **Jürgen Habermas:** razão comunicativa e emancipação. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro,1994.

SILVA, S. R. **A produção artística na escola, num ensino com projetos**: como avaliar? 2008, 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

SOUSA. S. M. Z. L.; ALAVARSE, O. M. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In. FREITAS, L C. (Org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003. p.71-96.

SOUSA, S. M. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, C. P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1995. p. 129-139.

TIJIBOY, J. A. Avaliação dialética responsiva: uma alternativa para mudanças na Educação Municipal. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, jan./mar. 1995.

TINOCO, E. F. V. **Avaliação em artes**: saberes e práticas educativas de professores no ensino fundamental. 2010, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

TOURINHO, I. Transformação no ensino da arte: algumas questões para reflexões conjuntas. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 27-34.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

UEPG. **Projeto Pedagógico Institucional**. Ponta Grossa, Editora UEPG, 2013-2017.

UEPG. **Resolução nº 1, de 23 de fevereiro de 2015**. Estabelece o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da UEPG. Ponta Grossa, 2015. Disponível: <http://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/001.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

UEPG. **Resolução nº 216 de 02 de dezembro de 2008**. Estabelece o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da UEPG. Ponta Grossa, 2008.

VARELA, N. de A. A formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Limondad, 1986.

VASCONCELLOS, C. dos S**. Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: Editora UEL, 2002.

VEIGA, L. P. A. **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

VIEIRA, M. M. F.; CALDAS, M. P. **Teoria crítica e pós-modernismo**: principais alternativas à hegemonia funcionalista. Rae-Clássicos, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 59-70, jan./mar. 2006.

VILLAS BOAS, B. M. F. V. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professores e aluno. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, jan./abr. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ZANELLATO, J. B. **O Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em Artes Visuais**. Campinas: 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

ZIMMERMAN, E. Avaliação autêntica de estudantes de arte no contexto de sua comunidade. In: BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 404-420.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR

Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

MESTRADO EM EDUCAÇÃO – Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem
MESTRANDA: Kelly Adena
ORIENTADORA: Dra Ana Luiza Ruschel Nunes

Prezado professor, caso tenha aceitado as condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, convidamos para responder este questionário que faz parte da coleta de dados de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG/PR), aluna Kelly Adena sob orientação da Professora Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes.

As informações recolhidas por meio deste questionário ajudarão a compreender melhor os fundamentos teóricos e metodológicos de avaliação da aprendizagem em artes visuais na docência universitária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR. As suas respostas serão anônimas: jamais serão divulgadas nominalmente, pois utilizaremos pseudônimo e não seu nome original. Nossa dissertação contemplará apenas o conjunto de respostas dos vários professores que participarem desta pesquisa. Não existe resposta correta ou incorreta, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.

1. Dados pessoais
Nome:
Idade:
Tempo de atuação como professor no ensino superior:

2. Atua ou já atuou na educação básica?
( ) sim ( ) não
Se sim, qual o tempo de atuação?

3, Formação – educação básica
3.1 Escola que cursou ensino fundamental (cidade/estado):

3.2 Escola que cursou ensino médio (cidade/estado):
Modalidade do ensino médio
( )Ensino Médio Regular
( )Ensino Médio Integrado ou Profissionalizante
( ) Magistério de Nível Médio
( ) Ensino Técnico de Nível Médio
( ) Outro:

4. Você teve a disciplina de arte, educação artística, ou de uma das Linguagens Artes Plásticas e ou Visuais, Dança, Música e Teatro, na escola?
( )sim ( ) não

4.1 Qual a lembrança que você possui de como você era avaliado na disciplina de arte, educação artística na escola?
R.:

5. Durante sua formação da educação básica você teve frustrações com a avaliação?
( ) sim ( ) não
Se sim, comente:

5.1 Durante sua formação /graduação você teve frustrações com a avaliação?
( ) sim ( ) não
Se sim, comente:

5.2 Durante sua pós –graduação/mestrado/doutorado você teve frustrações com a avaliação?
( ) sim ( ) não
Se sim, comente:

6.Formação – licenciatura em :
( ) Artes Visuais
( ) Artes Plásticas
( ) Educação Artística
( ) Desenho
( ) Não possuo formação em licenciatura
( ) Outro: _____

7. Formação – bacharelado em :
( ) Artes Visuais
( ) Artes Plásticas
( ) Educação Artística
( ) Desenho
( ) Não possuo formação em bacharel
( ) Outro:_____

8. Curso de Pós – Graduação (especialização) *Lato Sensu*, cite
- Especialização em:
- Instituição e cidade:
-Título da pesquisa:
- Ano de conclusão:

9. Curso de Pós - Graduação (mestrado) *Stricto Sensu*, cite:
- Mestrado em:
- Instituição e cidade:
-Título da pesquisa:
- Ano de conclusão:

10. Curso de Pós - Graduação (doutorado) cite:
- Doutorado em:
- Instituição e cidade:
-Título da pesquisa:

- Ano de conclusão:

11. Estágio de Pós – Doutorado, cite:
- Pós – doutorado em:
- Instituição e cidade:
-Título da pesquisa:
- Ano de conclusão:

12. Você conhece o Projeto Pedagógico do curso?
R:
11. 1. Qual é a concepção de avaliação proposta pelo colegiado do curso?
R:

13. Qual o seu posicionamento: arte visual se avalia? Comente:
R:

14. Você como professor (a) deste curso avalia os seus alunos na disciplina que atua. Qual sua proposição de avaliação na disciplina(s) em que atualmente exerce a docência?
R:

15. Você adota critérios de avaliação dos conteúdos?
( ) sim ( )não

16. Os critérios de avaliação são sempre os mesmos?
( ) sim ( )não

17. Os critérios que você adota são critérios gerais/anual ou dependem do conteúdo e/ou de cada conteúdo/atividade realizada?
( )sim ( ) não
Justifique:

18. Você discute e constrói os critérios de avaliação com os alunos?
( )sim ( ) não
Comente:

19. Você planeja suas aulas?
( )sim ( ) não
Se você planeja, eu poderia ter acesso a alguns planos ou roteiros de ensino?
( )sim ( ) não

20. Por exemplo, se atua em disciplina teórica, quais são os critérios de avaliação?
R:
( ) não atuo em disciplina teórica

21. Por exemplo, se atua em disciplina prática e de produções artísticas, quais são os critérios para avaliar o trabalho artístico? Como faz esta avaliação? Cite:
R:
( ) na atuo em disciplina prática, produções artísticas

22. Sua avaliação é sistemática em cada aula e sua processualidade avaliativa é temporal? Marque a alternativa e justifique a resposta.

( ) A avaliação é em cada aula (justifique):
( ) A Avaliação é no término de cada conteúdo (justifique):
( ) Avaliação é no término da disciplina (justifique):
( ) nos três momentos (justifique):

23. Qual teoria de avaliação adota?
R:

24. Qual a sua concepção de avaliação da aprendizagem?
R:

25. Onde obteve conhecimento da teoria e da prática avaliativa de aprendizagem em arte visual?

26. O que você compreende por avaliação diagnóstica?
R:

27. O que você compreende por avaliação somativa?
R:

28. O que você compreende por avaliação formativa?
R:

29. Você conhece outros tipos de avaliação da aprendizagem?
( )sim ( ) não
Se sim, cite e descreva-os:
R:

30. Existem desafios na avaliação da aprendizagem em artes visuais na docência no ensino superior?
( )sim ( ) não
Se sim, quais?

31. Avaliar no ensino superior é diferente de avaliar na educação básica?
( )sim ( ) não
Comente:

32. Qual sua concepção de docência universitária?

34. Você considera a formação de professor(a) de artes visuais, como:
( ) Professor
( ) Professor – artista
( ) Artista-professor
( ) Professor –artista- pesquisador
( ) Artista- professor – pesquisador
( ) Outra: _____

35. Esta disposto a fornecer informações adicionais sobre a temática desta pesquisa, por meio de ENTREVISTA, se os pesquisadores julgarem necessário?
( )Sim
( )Não

36. Caso você tenha marcado "sim" na resposta anterior, por gentileza, preencha seus dados para contato
Nome completo:
E-mail:
Telefone:
Endereço:

37. Deixe aqui seu comentário e sugestões para o aperfeiçoamento do questionário.
R:

Muito obrigado pela sua colaboração!

Kelly Adena
e-mail: **kelly.adena@gmail.com**
Telefone celular: (42) 9946-0693

Profa Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes
Orientadora- PPGE/UEPG/PR

APÊNDICE B: MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

PREZADO (A) DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS-UEPG/PR

Eu, KELLY ADENA, portadora do RG xxxxxx, mestranda na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós –Graduação em Educação – PPGE/UEPG/PR, residente na Rua Demétrio Hamulak, Nº43, Centro, Ivaí, PR, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado " A avaliação do ensino e aprendizagem em artes visuais na docência universitária do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR", com o objetivo de: Identificar e analisar quais os fundamentos teórico-metodológicos de avaliação da aprendizagem na docência universitária no curso de formação de professores de artes visuais da UEPG/PR; Identificar e analisar a concepção de avaliação do ensino e aprendizagem dos professores que atuam no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR;Verificar e analisar as práticas avaliativas e os critérios de avaliação da aprendizagem do aspecto teórico, prático artístico e pedagógico que os docentes utilizam nas disciplinas do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR; Verificar o que os alunos de algumas turmas do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR compreendem sobre a avaliação da aprendizagem e de como são avaliados pelos professores e contribuir para a docência universitária com uma possibilidade de avaliação da aprendizagem em artes visuais na formação de professores para atuar na educação básica.

Nesse trabalho de investigação tenho como orientadora Dra. ANA LUIZA RUSCHEL NUNES, professora do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

_____ _____
Assinatura do participante da pesquisa Assinatura pesquisador responsável
Nome:_____ Ana Luiza Ruschel Nunes
RG :_____ _____
Fone:_____ Kelly Adena
Endereço:_____

Ponta Grossa, _____de _____2016.

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

O(a) Sr.(a) é convidado (a) a participar de entrevista sobre a avaliação do ensino e aprendizagem no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR. Seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Os dados coletados serão utilizados somente para fins desta pesquisa.

Somente participarão da entrevista aqueles que se disponibilizarem. As entrevistas se realizarão em dias e horários agendados, conforme suas possibilidades.

Riscos e benefícios: não há existência de riscos, tendo em vista que a pesquisa não é de natureza experimental, mas de caráter heurístico. Não haverá exposição da identidade dos participantes no questionário. Quanto aos benefícios você estará colaborando para se refletir sobre os aspectos teórico-metodológicos da avaliação do ensino e aprendizagem em artes visuais no Curso de Licenciaturas em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.

Sua participação é voluntária e você tem o direito de não aceitar e se recusar a participar a qualquer momento, sem nenhuma restrição. Sua identidade será preservada em todas as informações publicadas e escritas.

Informo que o(a) Sr.(a) tem garantia pleno de acesso e esclarecimento de possíveis dúvidas. Caso tenha alguma dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748- BLOCO M- Sala 100- Campus Universitário CEP: 84030-900- Ponta Grossa-PR, e pelo telefone 42 3220-3108, horário de atendimento se segunda a sexta das 8h às 12h.

O(a) Sr.(a) tem o direito de ser mantido(a) informado(a) sobre os resultados da pesquisa, e caso seja solicitado darei todas as informações solicitadas.

Eu me comprometo em utilizar esses documentos somente para aprofundamento de pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos.

Abaixo está o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado dúvida. Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: kelly.adena@gmail.com ou pelo telefone (42)xxxxxx

---------- _____

Assinatura do participante da pesquisa — Assinatura pesquisador responsável

Nome:_____ — Ana Luiza Ruschel Nunes

RG :_____ _____

Fone:_____ — Kelly adena

Endereço:_____

___

Ponta Grossa, _____de _____2016.

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@*uegp.br*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Mediante os termos que li ou que foram lidos para mim, acredito estar plenamente informado e consciente quanto ao que descreve o estudo“ A avaliação do ensino e aprendizagem em artes visuais na docência universitária do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR”

Comuniquei a mestranda Kelly Adena, a minha decisão de participar dessa pesquisa, livre e voluntariamente. Ficou claramente expresso e entendido quais são os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

E ainda, de que minha participação é isenta de despesas e que eu (pesquisado) tenho garantia do acesso aos resultados e direitos de esclarecer minhas dúvidas a qualquer instante. Entendo que minha identidade permanecerá confidencial e que posso sair do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do (a) participante da pesquisa e outro do pesquisador.

_____ _____
Assinatura do participante da pesquisa Assinatura pesquisador responsável
Nome:_____ Ana Luiza Ruschel Nunes
RG :_____ _____
Fone:_____ Kelly Adena
Endereço:_____

Ponta Grossa, _____de _____2016

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO ACADÊMICOS 4º ANO016/2017 DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR

Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

MESTRADO EM EDUCAÇÃO – Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem
MESTRANDA: Kelly Adena ORIENTADORA: Dra Ana Luiza Ruschel Nunes

Prezado ALUNO, caso tenha aceitado as condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, convidamos para responder este questionário que faz parte da coleta de dados de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG/PR), mestranda Kelly Adena sob orientação da Professora Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes.

As informações recolhidas por meio deste questionário ajudarão a compreender melhor os fundamentos teóricos e metodológicos de avaliação da aprendizagem em artes visuais na docência universitária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR. As suas respostas serão anônimas: jamais serão analisadas ou divulgadas individualmente. Utilizaremos pseudônimo na dissertação e será preservado seu nome, porque não utilizaremos seu nome nas análises realizadas. Nós relataremos apenas o conjunto de respostas dos vários alunos que participarem desta pesquisa. Não existe resposta correta ou incorreta, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.

1. Idade:_____

2, Formação – educação básica
2.1 Escola que cursou ensino fundamental
(cidade/estado):_____
_____
_____

2.2 Escola que cursou ensino médio
(cidade/estado):_____
_____
_____

Modalidade do ensino médio
( )Ensino Médio Regular
( )Ensino Médio Integrado ou Profissionalizante
( ) Magistério de Nível Médio
( ) Ensino Técnico de Nível Médio
( ) Outro:

3. Você teve a disciplina de arte, e ou educação artística na escola?
( )sim ( ) não

3.1 Qual a lembrança que você possui de como você era avaliado na disciplina de arte, educação artística na escola?
R.:_____
_____
_____
_____

4. Durante sua formação da educação básica você teve frustrações com a avaliação?
( ) sim ( ) não
Se sim,
comente:_____
_____
_____
_____
_____

5. Durante sua formação /graduação no curso de licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, você teve frustrações com a avaliação?
( ) sim ( ) não

Se sim,
comente:_____
_____
_____
_____
_____

6.Possui algum outro curso de ensino superior completo ou em andamento?
( ) Sim ( ) não
Se sim, qual?
_____

8. Você conhece o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG?
( ) sim ( ) não
7. 1. Qual é a concepção de avaliação proposta pelo colegiado do curso?
R: _____
_____

9. Para você, todos o professores deste curso avaliam os seus alunos na disciplina que atuam?
( ) sim ( ) não
Comente:_____
_____

10. Os professores adotam critérios de avaliação dos conteúdos?
( ) sim ( )não
10.1 Se sim, estes critérios avaliativos são decididos por quem?
R:. _____
_____

11. Os critérios de avaliação são sempre os mesmos?
( ) sim ( )não

12. Os critérios adotados pelo professor são critérios gerais/anual ou dependem do conteúdo e/ou de cada atividade realizada? Justifique.
R: _____
_____
_____
_____

13. Seus professores discutem e constroem os critérios de avaliação com os alunos da turma?Comente:
( ) sim ( ) não
R. _____
_____
_____
_____

14. Qual o seu posicionamento: arte visual se avalia? Comente:
( ) sim ( ) não
R: _____
_____
_____
_____

15. Por exemplo, em disciplinas teóricas, quais são os instrumentos avaliativos e critérios utilizados pelo professor?
R: _____
_____
_____
_____

16. Por exemplo, em disciplinas práticas/produções artísticas, quais são os instrumentos avaliativos e critérios utilizados para avaliar o trabalho artístico?
R: _____
_____
_____
_____

17. A avaliação é sistemática em cada aula e sua processualidade avaliativa é temporal ? Marque a alternativa:

( )A avaliação é em cada aula
( ) A avaliação é no término de cada conteúdo
( ) A avaliação é no término da disciplina
( ) outros (comente):
_____
_____
_____

18. Qual teoria de avaliação você adotaria enquanto futuro professor(a) de artes visuais?
R: _____
_____
_____
_____

19. Qual a sua concepção de avaliação da aprendizagem?
R: _____
_____
_____
_____

20. Onde obteve conhecimento da teoria e da prática avaliativa de aprendizagem em arte visual?
( ) formação no curso ( ) experiências na formação básica
Comente: R:
_____
_____
_____
_____

21. O que você compreende por avaliação diagnóstica?
R: _____
_____
_____
_____

22. O que você compreende por avaliação somativa?
R: _____

_____
_____
_____

23. O que você compreende por avaliação formativa?
R: _____
_____
_____
_____
_____

24. Você conhece outros tipos de avaliação da aprendizagem?
( )sim ( ) não
Se sim, cite e descreva-os:
R: _____
_____
_____
_____

25. Para você, existem dificuldades na avaliação da aprendizagem em artes visuais, na docência no ensino superior? Se sim, quais?
R: _____
_____
_____
_____
_____

26. Para você, existem dificuldades na avaliação da aprendizagem em artes visuais na escola? Se sim, quais?
R: _____
_____
_____
_____
_____
_____

27. Você considera que a formação fornecida pelo curso de licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR é suficiente e contribui para que você possa avaliar seus alunos enquanto professor na escola?
( )sim ( ) não
Comente:
_____
_____
_____
_____

Esta disposto a fornecer informações adicionais sobre a temática desta pesquisa, por meio de ENTREVISTA, se os pesquisadores julgarem necessário?
( )Sim
( )Não

29. Caso você tenha marcado "sim" na resposta anterior, por gentileza, preencha seus dados para contato

Nome completo:_____

Assinatura: _____

E-mail:_____

Telefone: ( ) _____

Endereço:
_____

Se preferir, deixe aqui seu comentário e sugestões para o aperfeiçoamento do questionário:
R: _____
_____
_____
_____

Muito obrigada pela sua colaboração!

_____
Kelly Adena
E-mail: **kelly.adena@gmail.com**
Telefone celular: (42) 9946-0693

_____
Ana Luiza Ruschel Nunes
Professora/Orientadora

APÊNDICE D: MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ACADÊMICOS 4º ANO 2016/2017 DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

PREZADO (A) ACADÊMICO (A) DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS-UEPG/PR

Eu, KELLY ADENA, portadora do RG xxxxx, mestranda na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós –Graduação em Educação – PPGE/UEPG/PR, residente na Rua Demétrio Hamulak, Nº43, Centro, Ivaí, PR, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado " A avaliação do ensino e aprendizagem em artes visuais na docência universitária do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR", com o objetivo de: Identificar e analisar quais os fundamentos teórico-metodológicos de avaliação da aprendizagem na docência universitária no curso de formação de professores de artes visuais da UEPG/PR; Identificar e analisar a concepção de avaliação do ensino e aprendizagem dos professores que atuam no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR;Verificar e analisar as práticas avaliativas e os critérios de avaliação da aprendizagem do aspecto teórico, prático artístico e pedagógico que os docentes utilizam nas disciplinas do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR; Verificar o que os alunos de algumas turmas do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR compreendem sobre a avaliação da aprendizagem e de como são avaliados pelos professores e contribuir para a docência universitária com uma possibilidade de avaliação crítica- emancipatória da aprendizagem em artes visuais na formação de professores para atuar na educação básica.

Nesse trabalho de investigação tenho como orientadora Dra. ANA LUIZA RUSCHEL NUNES, professora do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Você será solicitado a responder um questionário sobre a avaliação do ensino e aprendizagem no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR. Seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Os dados coletados serão utilizados somente para fins desta pesquisa.

_____ _____
Assinatura do participante da pesquisa Assinatura pesquisador responsável
Nome:_____ Ana Luiza Ruschel Nunes
RG :_____ _____
Fone:_____ Kelly Adena
Endereço:_____

Ponta Grossa, _____de _____2016

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

Riscos e benefícios: não há existência de riscos, tendo em vista que a pesquisa não é de natureza experimental, mas de caráter heurístico. Não haverá exposição da identidade dos participantes no questionário. Quanto aos benefícios você estará colaborando para se refletir sobre os aspectos teórico-metodológicos da avaliação do ensino e aprendizagem em artes visuais no Curso de Licenciaturas em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.

Sua participação é voluntária e você tem o direito de não aceitar e se recusar a participar a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. Sua identidade será preservada em todas as informações publicadas e escritas.

Informo que o(a) Sr.(a) tem garantia pleno de acesso e esclarecimento de possíveis dúvidas. Caso tenha alguma dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748- BLOCO M- Sala 100- Campus Universitário CEP: 84030-900- Ponta Grossa-PR, e pelo telefone 42 3220-3108, horário de atendimento se segunda a sexta das 8h às 12h.

O(a) Sr.(a) tem o direito de ser mantido(a) informado(a) sobre os resultados da pesquisa, e caso seja solicitado darei todas as informações solicitadas.

Eu me comprometo em utilizar esses documentos somente para aprofundamento de pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos.

Abaixo está o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado dúvida. Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: kelly.adena@gmail.com ou pelo telefone (42) xxxxxx

_____ _____
Assinatura do participante da pesquisa Assinatura pesquisador responsável
Nome:_____ Ana Luiza Ruschel Nunes
RG :_____ _____
Fone:_____ Kelly Adena
Endereço:_____

Ponta Grossa, _____de _____2016

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Mediante os termos que li ou que foram lidos para mim, acredito estar plenamente informado e consciente quanto ao que descreve o estudo. “A avaliação do ensino e aprendizagem em Artes Visuais na docência universitária do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR”

Comuniquei a mestranda Kelly Adena e a professora Drª Ana Luiza Ruschel Nunes, a minha decisão de participar dessa pesquisa, livre e voluntariamente. Ficou claramente expresso e entendido quais são os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

E ainda, de que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e direitos de esclarecer minhas dúvidas a qualquer instante. Entendo que minha identidade permanecerá confidencial e que posso sair do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do (a) participante da pesquisa e outro do pesquisador.

_____ _____
Assinatura do participante da pesquisa Assinatura pesquisador responsável
Nome:_____ Ana Luiza Ruschel Nunes
RG :_____ _____
Fone:_____ Kelly Adena
Endereço:_____

Ponta Grossa, _____de _____2016

APÊNDICE E: SOLICITAÇÃO PARA PESQUISAR NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAS, DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR

Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

A Coordenadora do Colegiado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/ UEPG/PG/PR

Profa Dra. Sandra Borsoi.

Assunto: Solicitação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais para pesquisa e outras questões

Eu KELLY ADENA, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação- PPGE/PR, CPF: xxxxxxxxx, RG:xxxxxxxxx, e ANA LUIZA RUSCHEL NUNES, professora/orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPG/PR, CPF: xxxxxxxxxxx e RG:xxxxxxxxxx, conforme a Ética na pesquisa estamos solicitando a autorização do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, para a pesquisa intitulada: "A AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR", e sendo assim, gentilmente solicitamos, o que segue abaixo:

Aplicação de questionário para os acadêmicos do 4º ano/2016 e 4º ano/2017.

Autorização dos professores de Artes Visuais, para participar como informante através de questionário ou entrevista, como colaboradores/sujeitos da pesquisa, sobre o tema acima nominado (contato individual).

Solicitar o uso de algumas imagens de trabalho/obra de arte de alunos, fotos do espaço físico do curso.

Observamos que a pesquisa está registrada na Plataforma Brasil, e esta sendo avaliada na COOEP/UEPG/PR. Referente a entrevista e questionário, não serão usados os nomes da identidade original dos professores e acadêmicos e sim será utilizado nomes fictícios, ou caracterizando como D1- (DOCENTE 1), D2- (DOCENTE 2), e assim por diante. Os nomes originais dos sujeitos/ informantes não serão usados em hipótese nenhuma.

Sendo assim, nós nos comprometemos em utilizar esses documentos, imagens de fotografia para aprofundamento de pesquisa e os resultados serão também veiculados através de capítulo de livros, livros e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos em congressos e afins.

Ainda, por uma questão ética na pesquisa solicito o uso da identidade do Curso, uma vez que a pesquisa está inserida no contexto da UEPG/PR.

Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelos e-mails: Kelly Adena, e-mail: kelly.adena@gmail.com e tel: ---------- e/ou pelo telefone Profa Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes, contato: ---------

Atenciosamente,

_____	_____
Kelly Adena	Prof. Dra.Ana Luiza Ruschel Nunes
Mestranda do PPGE/UEPG/PR	Orientadora do PPGE/UEPG/PR

APÊNDICE F: SOLICITAÇÃO A PROGRAD/UEPG/PR DE DOCUMENTOS OFICIAIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS PARA PESQUISA

A PROGRAD/DIRETORIA DE ENSINO

Assunto: Solicitação de documentos oficiais, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, para pesquisa.

Eu, KELLY ADENA, portadora do RG 99614870, MESTRANDA EM EDUCAÇÃO da Universidade Estadual de Ponta Grossa, residente na Rua Demétrio Hamulak, nº 43, Centro, Ivaí/PR, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado "A AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR", com o objetivo de: Analisar quais são os fundamentos teóricos-metodológicos de avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária na licenciatura em artes visuais da UEPG/PR. Nesse trabalho de pesquisa tenho como orientadora Profa Dra ANA LUIZA RUSCHEL NUNES, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

Assim sendo, venho por meio desta solicitar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, os Programas do Currículo antigo e os Programas do Currículo novo para que possa desenvolver tal projeto de pesquisa.

Eu me comprometo em utilizar esses documentos para aprofundamento de pesquisa e os resultados serão também veiculados através de capítulo de livros, livros e artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos.

Ainda, por uma questão ética na pesquisa solicito o uso da Instituição, uma vez que a pesquisa está inserida no contexto da UEPG/PR.

Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: kelly.adena@gmail.com ou pelo (42)99946-0693.

KELLY ADENA	Prof. Dra.Ana Luiza Ruschel Nunes
Mestranda RA	ORIENTADORA

APÊNDICE G: QUADROS COM MAPEAMENTO: AVALIAÇÃO EM ARTE / AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS / AVALIAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS - PERÍODO: 2000 – 2015

QUADRO 1:

PERIÓDICOS AVALIAÇÃO EM ARTE / AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS / AVALIAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS PERÍODO: 2004 – 2015 TOTAL: 7							
Nº	**ANO**	**TITULO**	**PALAVRAS-CHAVE**	**AUTOR**	**ÁREA**	**PERIÓDICO**	**ENDEREÇO – FONTE**
1	2004	**Teorizações dos Docentes sobre a Avaliação em Artes Plásticas**	Pensamento do professor. Avaliação em Artes. Teorias implícitas. Compreender. Juízo de valor. Ação reflexiva. Conhecimento leigo. Psicologia. Arte. Didática.	Suzana Maria Ortiz dos Santos	AP	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 981-994, out./dez. 2004	http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a05.pdf
2	2006	**Avaliando artes**	Avaliação; Ensino de arte; Aprendizagem	Maria Stela Beraldo de Lima	A	ETD – Educação Temática Digital – ISSN: 1676-2592	https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1990/1822
3	2008	**Avaliação em artes visuais: perspectivas avaliativas no contexto universitário/FURB**	Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior; Práticas Avaliativas em Artes Visuais; Concepções de Arte/Educação; Concepções de avaliação na universidade	Cristiane Kreisch Stela Maria Meneghel	AV	Dynamis revista tecno-científica-ISSN-1982-4866	proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/download/652/574
4	2011	**A avaliação da aprendizagem em arte: sendas percorridas**	Avaliação da aprendizagem, Trabalho docente, Epistemologia, Ensino de Arte.	Ana Luiza Bernardo Guimarães Nadia Aparecida de Souza	A	Estudos em Avaliação Educacional	http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1639/1639.pdf
5	2011	**Avaliação no ensino de artes visuais: saberes e práticas de professores na rede Municipal de Uberlândia**	Avaliação, arte, artes visuais, formação continuada.	Eliane Fátima VieiraTinoco	AV	Ouvirouver ?	http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/viewFile/23409/12877
6	2012	**Refletindo sobre a avaliação no ensino de artes visuais**	Avaliação. Arte/Educação. Metodologia	Cristiano Acosta Ribeiro Maristani Polidori Zamperetti	**AV**	Periódicos UFPEL	Http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/view/1722/1601
7	2015	**Refletindo sobre a avaliação no ensino de artes visuais a partir do portfólio**	Avaliação. Ensino de Artes visuais. metodologia de ensino. Portfólio	Maristani Polidori Zamperetti Cristiano acosta ribeiro	AV	Nuances: estudos sobre Educação	http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2779/3008

QUADRO: 2

(continua)

ANAIS DE EVENTOS CIENTÍFICOS AVALIAÇÃO EM ARTE / AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS PERÍODO: 2004 – 2015 TOTAL: 15							
Nº	**ANO**	**TITULO**	**PALAVRAS-CHAVE**	**AUTOR**	**ÁREA**	**EVENTO**	**ENDEREÇO – FONTE**
1	2007	**Questões sobre avaliação em artes visuais**	Avaliação; ensino e aprendizagem; arte na educação	Silvia Sell Duarte Pillotto Letícia T. Coneglian Mognol	AV	ANPAP	http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/117.pdf
2	2008	**Artes – Gravura e avaliação significativa**	Arte, gravura, criação, ensino	Edna de Jesus Goya	AV	ANPAP	http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/096.pdf
3	2008	**A superação do conceito de avaliação em artes: da formação inicial à formação continuada**	Formação do professor de artes; Avaliação em artes; Formação continuada	Jucimara Bengert Lima	A	EDUCERE	http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/905_521.pdf
4	2008	**(RE) Construindo avaliação da arte no ensino infantil: um estudo a partir de Ballester**	Avaliação; lúdico; aprendizagem.	Ana Gláucia Pereira da Silva Irismar Araujo dos Santos Juscelândia Machado Vasconcelos Marcelo Gomes de Souza Maria da Conceição Parente Jardim	A	CONFAEB	http://faeb.com.br/wpcontent/uploads/2012/08/XVIII-CONFAEB.pdf P.112
5	2010	**Avaliação no ensino de artes visuais: algumas considerações**	Avaliação. Artes. Artes Visuais. Formação continuada	Eliane de Fátima Vieira Tinoco	AV	CONFAEB	http://faeb.com.br/wp-content/uploads/2012/08/XX-CONFAEB.pdf
6	2010	**Novas perspectivas sobre avaliação em arte/educação: a experiência da Oi Kabum! Em Belo Horizonte**	Avaliação, arte/educação, Oi Kabum!, Oi Futuro, Associação Imagem Comunitária	Victor Ribeiro Guimarães Paulo Emílio Andrade	A	CONFAEB	http://faeb.com.br/wp-content/uploads/2012/08/XX-CONFAEB.pdf
7	2010	**Retomando um tema delicado: avaliação e ensino de arte**	Avaliação, arte/educação, ensino de arte, escola	Irene Tourinho	A	ANPAP	http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/irene_maria_fernandez_silva_tourinho.pdf
8	2010	**A avaliação da aprendizagem em arte: veredas visitadas**	Avaliação da aprendizagem. Ação docente. Concepções epistemológicas. Ensino de Arte.	Ana Luiza Bernardo Guimarães Nadia Aparecida de Souza Elisabete Aparecida Garcia Ribeiro Mari Clair Moro Nascimento Ronise Ribeiro Correa	A	ANPED SUL	http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Didatica/Trabalho/08_44_07_A_AVALIACAO_DA_APRENDIZAGEM_EM_ARTE_VEREDAS_VISITADAS.PDF

QUADRO: 2

(conclusão)

Nº	ANO	TITULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR	ÁREA	EVENTO	ENDEREÇO – FONTE
9	2011	**Da medição cultural aos mecanismos de avaliação: o lugar da educação em museus de arte**	Avaliação, mediação cultural, museus, público.	Júlia Rocha Pinto	AV	ANPAP	http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/julia_rocha_pinto.pdf
10	2012	**Em busca de critérios no processo de avaliação dos objetos de aprendizagem nos cursos de artes visuais na modalidade de ensino à distância**	Objetos de Aprendizagem; Avaliação de Objetos de Aprendizagem; Ensino de Arte.	João Helder Alves e Silva José Maximiano Arruda Ximenes de Lima	AV	CONFAEB	http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/061.pdf
11	2012	**A avaliação da aprendizagem em arte: o que pensam e realizam os professores de arte?**	Avaliação da aprendizagem. Ensino de Arte. Trabalho docente	Ana Luiza Bernardo Guimarães	A	CONFAEB	http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/066.pdf
12	2012	**Avaliação do ensino de arte nas escolas da cidade do Moreno/PE**	Ensino de Arte. Avaliação. Ação docente.	Fábio Santana da Silva	A	CONFAEB	http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/107.pdf
13	2013	**Processos de avaliação em arte no ensino básico: Provocações, inquietudes e reflexões**	Avaliação; Ensino Básico; Arte na Educação; Currículo.	Letícia Ribas Diefenthaeler Bohn Carla Clauber da Silva	A	ANPEd	http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_3177_texto.pdf
14	2013	**Avaliação na disciplina de arte**	Arte. Avaliação. Professores. Atividade.	Juliana Stedille Richelly de Macedo Ramos Edi Jussara Candido Lorensatti	A	NESPO	http://upplay.com.br/restrito/nepso2013/uploads/Educacao_Culturas_e_Formacao_Docente/Trabalho/07_19_10_Artigo__Avaliacao_da_disciplina_de_arte.pdf
15	2014	**Reflexões da avaliação da aprendizagem das artes visuais, do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública**	Artes Visuais, Escola, Observação, avaliação, aprendizado	Franciele Rodrigues Storer Ana Luiza Ruschel Nunes	AV	CONFAEB	http://www.isapg.com.br/2015/html/areas/Artes%20Visuais/4/25.pdf

QUADRO: 3

(continua)

DISSERTAÇÕES E TESES AVALIAÇÃO EM ARTE / AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS / AVALIAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS PERÍODO: 2004 – 2015 TOTAL: 11 DISSERTAÇÕES							
Nº	**ANO**	**TITULO**	**PALAVRAS-CHAVE**	**AUTOR**	**ÁREA/ TIPO**	**IES**	**ENDEREÇO – FONTE**
1	2008	**Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em artes visuais**	Portfólio. Artes visuais. Avaliação. Livro de artista.	José Roberto Zanellato	A DISSERT.	Pontifica Universidade Católica de Campinas (PUC)	http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=346
2	2008	**A produção artística na escola, num ensino com projetos: como avaliar?**	Projetos. Avaliação Formativa. Educação estética.	Suely Ramos da Silva	A DIISERT.	Universidade Presbiteriana Markenzie	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IPM_e6757df13853bf0d59b482f81066a861
3	2009	**Avaliação do ensino e aprendizagem em arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação**	Avaliação formativa; Avaliação educacional; Ensino de Arte; Avaliação da aprendizagem em Arte.	Rosangela de Souza Bittencourt Lara	A DISSERT.	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bia/33004013063P4/2009/lara_rsb_me_ia.pdf
4	2010	**A avaliação da aprendizagem em arte: desvelando realidades**	Avaliação da aprendizagem. Ação docente. Concepções epistemológicas. Ensino de Arte.	Ana Luiza Bernardo Guimarães	A DISSERT.	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000152948
5	2010	**Avaliação em artes: saberes e práticas educativas de professores no ensino fundamental**	Avaliação. Artes. Artes Visuais. Formação continuada.	Eliane de Fátima Vieira Tinoco	AV DISSERT.	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	http://www.bdtd.ufu.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3030

QUADRO: 3

(conclusão)

Nº	ANO	TITULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR	ÁREA/TIPO	IES	ENDEREÇO – FONTE
6	2010	**O ensino de artes na educação básica em tempos de avaliação educacional: um estudo de caso em uma escola pública estadual paulista**	Ensino de Artes. Avaliação da aprendizagem. Educação Básica.	Marisa Ribeiro da Silva Pardini	A DISSERT.	Universidade de São Paulo (USP)	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-12112013-162023/pt-br.php
7	2011	**Avaliação formativa no ensino de arte: estudo sobre as propostas e práticas de professores em escolas públicas de Blumenau**	Avaliação em Arte. Avaliação formativa. Concepções e Práticas Avaliativas em Arte. Avaliação do Ensino em Arte. Tendências da Avaliação no ensino de Arte	Cristiane Kreisch	A DISSERT.	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	http://www.bc.furb.br/docs/DS/2010/346050_1_1.pdf
8	2013	**O processo de avaliação em artes visuais: perspectivas e inovações direcionadas à formação docente**	Avaliação. Ensino-aprendizagem. Artes Visuais. Inovação Educacional. Desenvolvimento Local.	Tânia Alves de Souza Oliveira	AV DISSERT.	Centro Universitário UMA	http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2014/09/T%C3%A2nia-Alves-de-Souza-Oliveira.pdf
9	2013	**Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem de professores de artes visuais**	Arte. Avaliação da aprendizagem em arte. Ensino básico – ensino fundamental. Professores de artes visuais.	Ana Inês	AV DISSERT.	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1044
10	2015	**Avaliação no ensino de artes visuais: desdobramentos e implicações para docência**	Avaliação. Ensino de artes visuais. Docência.	Vanessa Priscila da Costa	AV DISSERT.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131009/000979949.pdf?sequence=1

QUADRO: 4

LIVROS E CAPÍTULOS DE LIVROS AVALIAÇÃO EM ARTE / AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS / AVALIAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS PERÍODO: 2000 – 2015 TOTAL: 6							
Nº	**ANO**	**TITULO**	**CAPÍTULO**	**AUTOR**	**ÁREA**	**EDITORA**	**ENDEREÇO**
1	2000	Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho	A avaliação na educação artística. Pág. 143-174	Fernando Hernández	A	Artmed	
2	2005	Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais	Avaliação autêntica de estudantes de arte no contexto de sua Comunidade	BARBOSA, Ana M. (Org.) ZIMERMANN, E.	A	São Paulo: Cortez,	
3	2005	Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.	Avaliação: da teoria a prática.	BARBOSA, Ana M. (Org.). BOUGHTON,	A	São Paulo: Cortez,	
4	2006	A avaliação em artes visuais no ensino fundamental		Ana Maria Petraitis Liblik Marília Diaz	AV	Editora UFPR	http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_2/caderno_artes_final.pdf
5	2009	Avaliação da aprendizagem em arte – Metodologia do ensino de artes	Avaliação da aprendizagem em artes visuais Pág. 93-110	Bernadete Zagonel (org)...[et. al]	AV	Editora IBPEX	
6	2011	Metodologia do Ensino em Arte	Metodologia do ensino de artes visuais, avaliação. Pág. 263-283	Bernadete Zagonel (org)...[et. al]	AV	Editora IBPEX	

QUADRO: 5

OUTRAS FONTES AVALIAÇÃO EM ARTE / AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS / AVALIAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS PERÍODO: 2004 – 2015 TOTAL: 5							
Nº	**ANO**	**TÍTULO**	**PALAVRAS-CHAVE**	**AUTOR**	**ÁREA**	**FONTE**	**ENDEREÇO ELETRONICO**
1	2009	**Avaliação em artes: o que dizem os professores de arte da rede estadual de Araranguá-sc**	Formação de professores. Avaliação. Ensino da Arte	FERNANDA MARCELINO FERRAZ	A	Tcc, Universidade Do Extremo Sul Catarinense - Unesc Curso De Artes Visuais-Licenciatura	http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000040/0000406F.pdf
2	2009	**Avaliação em artes visuais: encontrando no portfólio uma Possibilidade numa perspectiva emancipatória de educação**	Arte, artes visuais, avaliação, portfólio.	Viviane Sybilla Borges de Carvalho Dias Ana Luíza Ruschel Nunes	AV	Cadernos PDE Versão Online ISBN 978-85-8015-054-4	
3	2009	**Avaliação do portfólio: uma proposta de avaliação inclusiva**	avaliação; ação docente; portfólio.	Solange Khauam Colaço Maricatto Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza3	A	PDE	
4	2010	**A avaliação em arte, desafios e proposições**	Avaliação; Artes Visuais; Ensino de Arte	Mônica Carvalho Barbosa Carla Juliana Galvão Alves		PDE	http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010uel_arte_artigo_monica_carvalho_barbosa.pdf
5	2011	**ARTE NA ESCOLA: Avaliar em Artes é possível?**			V	BOLETIM ARTE NA ESCOLA ISSN 1809-9254	www.artenaescola.org.br