



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA LUIZA BERNARDO GUIMARÃES

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE
- DESVELANDO REALIDADES -

ORIENTADORA: PROF. DR. NADIA APARECIDA DE SOUZA

Londrina, PR
2010



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2010

ANA LUIZA BERNARDO GUIMARÃES

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE
- DESVELANDO REALIDADES -**

**Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da
Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título
de Mestre.**

**Orientador:
Prof^a. Dr^a. Nadia Aparecida de
Souza**

**Londrina – Paraná
2010**

ANA LUIZA BERNARDO GUIMARÃES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE
- DESVELANDO REALIDADES -**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Comissão examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Nadia Ap. de Souza
UEL – Londrina - PR

Prof^ª. Dr^ª. Sueli Edi Rufini
UEL – Londrina - PR

Prof^ª. Dr^ª. Rosa Iavelberg
USP – São Paulo – SP

Londrina, 26 de Janeiro de 2010.

Excluído: ¶

¶

¶

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G976a **Guimarães, Ana Luiza Bernardo.**
A Avaliação da aprendizagem em arte: desvelando realidades /
Ana Luiza Bernardo Guimarães – Londrina, 2010.
152 f. : 33 cm.

Orientador: Nadia Aparecida de Souza
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual
de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2010.
Inclui bibliografia.

1. Avaliação aprendizagem – Arte – Teses. 2. Ensino de arte –
Teses. I. Souza, Nadia Aparecida . II. Universidade Estadual de
Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.26

Dedicatória

Pais,

Obrigado por serem colo que acolhe,
braço que envolve, palavra que conforta,
silêncio que respeita, alegria que
contagia, olhar que acaricia, amor que
promove.

Rafaela e José Antônio,

A vida tem sons que pra gente ouvir
Precisa entender que um amor de verdade
É feito canção, qualquer coisa assim,
Que tem seu começo, seu meio e seu fim

A vida tem sons que pra gente ouvir
Precisa aprender a começar de novo.
É como tocar o mesmo violão
E nele compor uma nova canção

Que fale de amor
Que faça chorar
Que toque mais forte
Esse meu coração...

Obrigado!

Agradecimentos

A Professora Dr^a. Nadia Aparecida de Souza

Todos nós temos exemplos de pessoas que espelham nossas ações. Espero poder refletir, na minha trajetória pessoal e profissional, os exemplos de competência, de ensinamentos e orientação que demonstrou durante esta trajetória. Obrigado por alargar os meus horizontes e por despertar a pesquisadora que agora habita em mim.

A Professora Dr^a. Sueli Rufini

Pelas contribuições valiosas, disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução deste trabalho.

A Professora Dr^a. Rosa Iavelberg

Pela gentileza de fazer parte deste momento especial, por compartilhar saberes e aspirações de um Ensino de Arte transformador.

Aos professores e colegas do Mestrado

Pelas contribuições na construção dos meus conhecimentos.

Aos colegas professores

Pelas palavras de apoio, companheirismo, paciência... Enfim, pela amizade.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. Avaliação da aprendizagem em Arte: desvelando realidades. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

A avaliação da aprendizagem em Arte pode limitar-se a um exercício constatatório e pontual, efetivada no intuito de atender a burocracia escolar e obter documentos que comprovem decisões relativas a aprovações e reprovações, processando-se sob a égide da classificação. Mas, pode ser um mapeamento da efetividade do ensino traduzido em aprendizagens, norteando os caminhos por serem seguidos e os passos a serem implementados, quando aquilatada pela lógica formativa. O favorecimento de uma ou outra prática avaliativa é balizada pela concepção avaliativa de quem a exerce. A prevalência da primeira parece condenar os alunos a um desempenho copista e modelar, ao passo que a segunda ainda carece de efetivação nas práticas dos professores. Partindo dessa premissa, buscou-se refletir e analisar acerca das concepções e sentidos que a avaliação da aprendizagem em Arte possui no âmbito dos modelos epistemológicos e seus reflexos nos modelos pedagógicos. A inquietação relativamente às concepções epistemológicas dos professores de arte, no que tange a avaliação da aprendizagem, orientou a delimitação do objetivo geral do presente estudo: mapear e compreender as concepções avaliativas dos professores de arte. A pesquisa, de abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, foi realizada junto à rede pública do Município de Assis/SP, contando com a participação de seis professoras de Arte. Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram: análise documental, questionários e entrevistas. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo clássica. O estudo permitiu constatar que, em termos de avaliação da aprendizagem em Arte, há a existência de um hibridismo dos modelos pedagógicos. A mescla revela-se em concepções e práticas avaliativas que oscilam da classificação estratificante ao *laissez-faire* descompromissado com o dever. Entretanto, alguns pontos de luz se enunciam quando se verifica também a presença de uma concepção formativa, compreendida como aquela que contribui para a superação das dificuldades. Ampliar as possibilidades de exercitar uma avaliação formativa pressupõe tempos e espaços de formação promotores de reflexão – não de mero acúmulo de informações.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem. Ação docente. Concepções epistemológicas. Ensino de Arte.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. Avaliação da aprendizagem em Arte: desvelando realidades. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

The evaluation of the learning in Art can limit it a notes and prompt exercise, accomplished in intention to take care of the pertaining to school bureaucracy and to get documents that prove relative decisions the approvals and disapproval, processing itself under egis of the classification. But, it can be a mapping of the effectiveness of the education translated learnings, guiding the ways for being followed and the steps to be implemented, when assayed for the formative logic. The aiding of one or another one practical evaluative is marked out with buoys by the evaluative conception of exerts who it. The prevalence of the first one seems to condemn the pupils to a copier and shape performance, to the step that second still lacks of effective in the practical ones of the professors. Leaving of this premise, one searched to reflect and to analyze concerning the sensible conceptions and that the evaluation of the learning in Art possesss in the scope of the epistemologically models and its consequences in the pedagogical models. The fidget relatively to the epistemologically conceptions of the art professors, in what it refers to the evaluation of the learning, guided the delimitation of the general objective of the present study: to map and to understand the evaluative conceptions of the art professors. The research, of qualitative boarding, in the modality case study, was carried through next to the public net of the City of Assis / SP, counting on the participation of six teachers of Art. The procedures of collection of used data had been: documentary analysis, questionnaires and interviews. The data had been analyzed to the light of the classic analysis of content. The study it allowed to evidence that, in terms of evaluation of the learning in Art, it has the existence of a hybridity of the pedagogical models. The mixture shows in conceptions and practical evaluative that oscillate of the classification to laissez-faire disengagement with becoming. However, some points of light if enunciate when if it also verifies the presence of a formative conception, understood as that one that contributes for the overcoming of the difficulties. To extend the possibilities to exercise a formative evaluation estimates times and promotional spaces of formation of reflection - not of mere accumulation of information.

KEY-WORDS: Assessment of learning. Teaching activities. Epistemological conception. Teaching of Art.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Número de escolas públicas estaduais, por região, no Município de Assis / SP	29
QUADRO 2	Mapa dos territórios da Arte	31
QUADRO 3	Temas e conteúdos de Arte – Ensino Fundamental – Ciclo II	32
QUADRO 4	Categorias de análise	46
QUADRO 5	Concepções epistemológicas das professoras de Arte sobre avaliação e suas repercussões nas ações de ensinar e aprender	47
QUADRO 6	Excerto das manifestações das professoras a respeito da Concepção Diretiva da Avaliação da Aprendizagem em Arte e suas repercussões nas ações de ensinar e aprender	71
QUADRO 7	Excerto das manifestações das professoras a respeito da Concepção Não-Diretiva da Avaliação da Aprendizagem em Arte e suas repercussões nas ações de ensinar e aprender	89
QUADRO 8	Excerto das manifestações das professoras a respeito da Concepção Interacionista da Avaliação da Aprendizagem em Arte e suas repercussões nas ações de ensinar e aprender	108

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Quantitativo de professores por tempo de serviço nas escolas públicas no Município de Assis / SP	35
------------------	--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PERCURSO METODOLÓGICO	25
2.1	O CENÁRIO	28
2.2	OS ATORES	34
2.3	PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA DE INFORMAÇÕES	36
2.3.1	A Análise Documental	36
2.3.2	O Questionário	38
2.3.3	As Entrevistas	40
2.4	ANÁLISE DOS DADOS	44
3	CAMINHOS E CAMINHANTES: AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE	50
3.1	CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO: TEMPOS E PERSPECTIVAS	52
3.2	RESSONÂNCIAS DO EMPIRISMO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE	54
3.2.1	O Modelo Pedagógico Tradicional	56
3.2.2	O Modelo Pedagógico Tecnicista	61
3.2.3	Ser diretivo – repercussões na / da avaliação da aprendizagem em Arte	70

3.3	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE: RESQUÍCIOS DO APRIORISMO	76
3.3.1	O Modelo Pedagógico Escola Nova	79
3.3.2.	Ser não-diretivo – repercussões na / da avaliação da aprendizagem em Arte	89
3.4	INTERACIONISMO: VÉRTICE E VÓRTICE NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE	93
3.4.1	O Modelo Epistemológico Construtivista.....	95
3.4.2	O Modelo Epistemológico Sócio-interacionista.....	98
3.4.3	O Modelo Pedagógico Relacional	102
3.4.4	Ser relacional – repercussões na / da avaliação da aprendizagem em Arte	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	126
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	134
	APÊNDICES	137
	Apêndice A – Solicitação de permissão da pesquisa nas escolas da Diretoria de Ensino de Assis	138
	Apêndice B – Termo de consentimento para o questionário	140
	Apêndice C – Questionário	142

Apêndice D – Termo de consentimento para a entrevista	147
Apêndice E – Roteiro de entrevista	149
Apêndice F – Frequência das manifestações das professoras de Arte mediante categorias de análise	151

A [avaliação] é o que me possibilita o exercício do aprendizado do olhar. Olhar é como sair de dentro de mim para ver o outro. É partir da hipótese do momento da educação que o outro está para colher dados da realidade, para trazer de volta para dentro de mim e repensar as hipóteses. É uma leitura da realidade para que eu possa me ler.

FREIRE, M., 1989.

Introdução

Diego não conhecia o mar. O seu pai, Santiago Kavadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai, enfim, alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!

GALEANO, E. 1997.

1 INTRODUÇÃO

É através das pequenas iniciativas, dos pequenos passos, das pequenas descobertas que se chega à construção e à produção do conhecimento. O simples desvela a essência da verdade [...] Do simples, do pequeno, constitui-se o cotidiano, o ato, a práxis, a teoria, a realidade.

BOCHNIAK, R. 1992.

Avaliar a aprendizagem em Arte! Avaliar a aprendizagem em Arte? Avaliar a aprendizagem em Arte...

A avaliação da aprendizagem no ensino de Arte envolve questões no mínimo desafiadoras, pois está repleta de situações de aprendizagem nas quais, conteúdos, representações pessoais, interpretações, linguagens e ações revelam a construção poética do aprendente, trazendo também a subjetividade e o direcionamento das concepções avaliativas do ensinante.

Compreender que as práticas educativas revelam uma intencionalidade e que não há neutralidade pedagógica, reconhecer a complexidade e as especificidades do processo avaliativo na aprendizagem do ensino de Arte, fez emergir a necessidade de pesquisar, junto aos professores de Arte, o como e o porquê avaliam as produções de seus alunos.

As ações avaliativas hoje exercitadas pelos professores de Arte do Brasil não são frutos do acaso, mas decorrem da própria evolução do ensino desse campo de conhecimento no contexto escolar. A avaliação no ensino de Arte vivenciou diferentes momentos, que transitaram – e ainda transitam – entre pólos opostos: do “nada que foge ao padrão” (cânones) ao “tudo é aceitável” (ausência de cânones). Apesar de deverem estar relegadas ao passado, tais concepções – que se alocam em extremos – ainda se fazem presentes e dificultam o delineamento de um espaço que favoreça outras concepções e práticas.

Mas, tudo é especulação quando não há um estudo acerca do que pensam

e fazem professores ao avaliarem a aprendizagem de seus alunos em Arte. Até porque, o campo da Arte reserva surpresas e explicita paradoxos no que tange à avaliação da aprendizagem. A multiplicidade dos olhares sobre as produções possibilita interpretações diversas, suscitando inquietações, como se nada pudesse estar errado ou incompleto.

Aceitar tudo como correto e adequado, respeitando e acatando tudo o que o aprendente traz, é decorrência de uma concepção que tem suas raízes profundamente firmadas na corrente expressionista do século XX, que defendia o critério do livre exercício da criatividade e o conceito de “espontaneidade criadora”, o famoso *laissez-faire*. Osinski (2002, p. 101) comenta que:

[...] A generalização do *laissez-faire* como prática de sala de aula, com a conseqüente omissão do professor de suas responsabilidades de educador, resultaram num decréscimo considerável do nível qualitativo das atividades pedagógicas em arte, implicando um desprestígio desta disciplina frente às demais do currículo escolar e a desvalorização do professor como um profissional encarregado de uma tarefa não séria.

Não há dúvidas de que tal princípio refletia uma concepção espontaneísta, centrada na valorização do processo, sem preocupação com os resultados. Não que à avaliação cumpra apenas ater-se aos resultados para proclamar aprovações ou reprovações. Ela tem, também, compromisso com a melhoria e o aperfeiçoamento, com a superação de dificuldades, o que somente pode ocorrer quando o professor não se abstém de real e efetivamente conhecer a produção de seus alunos.

Por compreender que a Arte não pode ser ensinada, a corrente da livre expressão advogava em defesa da não intervenção docente junto aos alunos, pois propugnava que esta restringiria neles a criatividade e a expressão autêntica – designando ao professor o papel de instigador. Ainda, o trabalho com Arte, para aqueles que dele se aproximavam, parecia revestir-se de um teor psicológico, ao possibilitar a expressão daquilo que fora preservado, muitas vezes, no recôndito da alma. Assim, a psicologia aplicada à educação foi um marco desse momento, principalmente no que tange aos princípios e orientações propostos por Carl Rogers, trazidos para o contexto educacional no formato da pedagogia liberal renovada não-

diretiva (FERRAZ; FUSARI, 1996). Talvez por isso, “[...] na Pedagogia Nova, a aula de Arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa ‘exprimir-se’ subjetiva e individualmente [...] o processo é fundamental, o produto não interessa” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 36).

A postura não-diretiva, em que tudo era permitido em nome da livre-expressão, relegava à escola o papel de formar atitudes, aclarando sua preocupação maior com os aspectos psicológicos do que com as feições pedagógicas, por outro lado, investia no desenvolvimento da individualidade e da autonomia, em oposição ao autoritarismo do modelo diretivo. Essa concepção, segundo Hernández (2000, p. 144), colocava a avaliação da aprendizagem de Arte em um beco sem saída:

[...] se avaliássemos o que se apresentava como livre exercício da criatividade do menino e da menina, estaríamos incorrendo no contrário do que se pretendia: em vez de deixar que a criança se expressasse, estaríamos limitando-a; em vez de possibilitar-lhe que mostrasse seu mundo interior sem barreiras, obrigava-se sua adequação ao critério da avaliação. Por outro lado, se houvesse avaliação, o menino e a menina, em vez de ser espontâneos e mostrar a riqueza de sua imaginação e experiências pessoais, acabariam fazendo representações estereotipadas.

A perspectiva espontaneísta não garantiu o reconhecimento do ensino da Arte como área propulsora ao desenvolvimento integral do ser humano, restando a ela a indiferença no currículo brasileiro e, especialmente, a ideia da Arte como uma espécie de luxo acessível apenas à elite ou aos dotados de profunda sensibilidade.

Com o golpe militar de 1964, a repressão atingiu diversas áreas – política, econômica, cultural, artística e educacional – e a ditadura obrigou a aceitação, por todos, de novas regras em um clima de temor que, progressivamente, foi atingindo, maciçamente a educação no Brasil. Nos idos anos de 1970, o tecnicismo firmou-se, alicerçado nos princípios de otimização, racionalidade, eficiência e produtividade – revelando a forte sintonia entre os interesses da sociedade industrial e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho (IAVELBERG, 2003).

Impregnada da visão tecnicista, o ensino de Arte, então chamado de Educação Artística, passou a ser uma atividade orientada por uma premissa maior:

há sempre uma solução correta e todo o restante é uma aproximação desse resultado. Portanto, sob a égide dessa proposição, verificava-se uma supervalorização da técnica e dos resultados advindos da sua observância, em detrimento do processo, assemelhando-se à produção em escala industrial. Luckesi (2000, p. 2), sob essa ótica, comenta que:

[...] a tecnologia educacional trazia uma larga preocupação com a eficácia das ações educacionais. Ela se propunha a produzir resultados a 'custos efetivos'. Tendo em vista buscar a efetividade, no seio da tecnologia educacional se pesquisou, se propôs e se exercitou processos avaliativos que garantissem essa eficiência [...].

A Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 / LDB-71 (BRASIL, 1971, p. 2) determinou, em seu 7º artigo a obrigatoriedade da “[...] inclusão da [...] Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o dispositivo no decreto-lei nº 869, de 1º de setembro de 1969”, gerando, segundo Biasoli (1999, p. 72), uma polêmica na implantação da reforma na educação brasileira:

[...] é realmente uma situação irônica aquela em que se encontram a arte e seu ensino. De um lado, uma lei que obriga o ensino de arte nas escolas e, de outro, um país em regime ditatorial desde 1964, onde a censura reprime toda e qualquer atividade artística. Isto gera uma contradição: a utilização da arte como elemento de construção da consciência popular – até então desvalorizada como tal – é agora valorizada (mesmo que desviada de suas funções) e obrigada a colaborar com um sistema voltado à industrialização e à tecnologia que orientam o ensino e a própria arte para garantir a produção e o consumidor [...].

Centrada no ensino de técnicas e habilidades, e revestindo o professor de um papel técnico, “neutro e imparcial” (IAVELBERG, 2003, p. 115), o ensino de Arte era tratado de modo rechaçado, o que ficou “[...] patente no Parecer nº 504/77: não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 37-38). Apesar do parecer escolanovista (SILVA, 2008), o viés técnico abarcou toda a organização do processo ensino / aprendizagem em Arte.

O ensino de Arte chegou ao final da década de 1970 sem dispor dos

mecanismos necessários à sua efetivação. Tendo, de um lado, a super valorização da Arte como livre expressão e, de outro, a ênfase nos aspectos técnicos das produções artísticas, cristalizava-se a dicotomia processo *versus* produto.

Esta não foi o único desvio de percurso sofrido pelo ensino de Arte. Constata-se que, ao longo dos anos, a Educação Artística foi assumindo a peja de mero suporte para as disciplinas consideradas mais importantes do currículo. Assim, ao ensino de Arte cumpria levar os alunos a memorizarem “[...] musiquinhas para fixar conteúdos de ciências, teatrinhos para entender os conteúdos de história e desenhinhos para aprender a contar” (MARTINS, 1998, p. 12). Sob essa ótica míope, elevou-se o mito de que Arte não se avalia, desvelando, talvez, algumas razões de sua parca importância nos meios escolares e nas sociedades, que trazem em sua envergadura uma cultura arraigada em verdades absolutas, em ciências duras, palpáveis e racionais.

Na tentativa de explicitar as origens da desvalorização acirrada da Arte e de seu ensino, Biasoli (1999, p. 136-137) esclarece que esta:

[...] é fruto de um processo histórico, uma herança de nossa colonização, ora concebida como trabalho manual, ora como acessório cultural de refinamento da elite intelectual, exatamente pelo fato de a idéia da arte não ser considerada uma forma de conhecimento. O conhecimento, historicamente está relacionado ao racional, à alma, e é tido como algo superior, ao passo que a arte está relacionada ao corpo, ao sensível e, por isso, é considerada algo inferior.

Na década de 1980, com a instalação da Nova República e a promulgação da Constituição, a Arte foi condenada ao ostracismo pelo Conselho Federal de Educação, Resolução nº 6, de novembro de 1986, que reformulava o currículo das escolas de 1º e 2º graus. Em seu artigo 1º, determinava como matérias básicas: português, matemática, estudos sociais e ciências, eliminando do currículo a área de comunicação e expressão. A Educação Artística deixava de ser matéria básica, mas passava a constar do parágrafo 2º, nos seguintes termos: “Exigem-se também Educação Física, Educação Artística [...] e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos.” (BRASIL, 1986, p. 1).

Apesar da situação contraditória, o ensino da Arte iniciou a década de 1990 com a efervescência de novas propostas pedagógicas que o concebiam como um conhecimento a envolver tanto a sensibilidade quanto à cognição, “[...] um saber diversificado em função dos contextos de origem e modificado ao longo da história” (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 4).

Após um tempo de muita articulação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394 / LDB-96 (BRASIL, 1996), a Arte deixa de ser um desempenho técnico ou uma manifestação espontaneísta; volta suas costas para concepções e práticas que a caracterizaram como uma brincadeira acessória para aprendizagens consideradas como sérias, negando-se a assumir a tarefa de produzir enfeitinhos para as atividades comemorativas. Sob a égide desta legislação, o ensino de Arte conquistou uma nova dimensão: assumiu o caráter de disciplina, responsável pela apresentação de um campo de conhecimento, particularizado por sua riqueza, diversidade e amplitude, como justifica Biasoli (1999, p. 165) ao afirmar que “[...] a arte passa a ser entendida como uma área de conhecimento, com um domínio, uma linguagem, uma história [...]”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais / PCN (BRASIL, 1998) conferiram mais textura à LDB-96 quando pontuaram a Arte enquanto conhecimento, ao consignarem que ela constitui uma “[...] área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade” (BRASIL, 1998, p. 32). Ao tratar a Arte como área de conhecimento, o enfoque do ensino passa a articular três campos conceituais: o fazer (criação / produção), o refletir sobre (conhecimento da produção artístico-estética da humanidade) e o apreciar (fruição e análise de diversas manifestações e culturas), indicando objetivos, conteúdos, orientação didática e avaliação em suas diversas modalidades expressivas: artes visuais, música, dança e teatro.

A proposta de avaliação presente nos PCN (BRASIL, 1998, p. 95) tem por compromisso “[...] conhecer como os conteúdos de arte são assimilados a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem num mesmo grupo”. Avaliar em Arte, portanto, envolve as experiências de fazer formas artísticas

e tudo o que constitui pauta nessa ação criadora; a experiência de fruir / apreciar formas artísticas; e, refletir sobre Arte enquanto objeto de conhecimento, o que pode ser traduzido em três ideias simples: produzir, apreciar e conhecer.

A concepção de avaliação manifesta nos PCN está muito mais centrada na formação do que na sanção excludente, ou na criação de hierarquias de excelência, uma vez que reconhece o professor e o aluno como participantes ativos do processo, colocando a avaliação a serviço das aprendizagens (HADJI, 2001). A ponderação de Pillar (1986, p. 13), reafirma esse caráter formativo da avaliação em Arte ao afirmar que ela “[...] não trata só de analisar um produto acabado, mas de acompanhar um processo [...]”.

O objetivo primordial para a avaliação formativa, nos PCN, é o de ajudar os alunos a reconstruírem seu processo de aprendizagem, assim como orientar o educador no planejamento e proposição de ações de intervenção. Autorregulação da aprendizagem e regulação do ensino, aparentemente, passam a constituir elementos inerentes ao exercício de uma avaliação comprometida com a superação das dificuldades identificadas.

Um exercício avaliativo direcionado pelo desejo de promover ajustes e gerar avanços no domínio dos saberes ainda não se tornou postura predominante ou permanente no contexto do ensino de Arte – afirmativa que traduz mais uma percepção do que uma certeza. O “nada pode” *versus* o “tudo pode” das práticas avaliativas tradicional e escolanovista não-diretiva, respectivamente, continuam subsistindo e convivendo. Infelizmente, mesmo que de maneira inconsciente, os professores terminam por reproduzir – muitas e muitas vezes – situações que vivenciaram no decorrer de sua formação quer quanto à forma de ensinar, quer quanto às razões para avaliar. Parece que as experiências pregressas, aquelas acumuladas durante seu tempo de formação, terminam por pesar mais que as teorias ou as propostas / diretrizes com as quais são bombardeados a cada alteração nas gestões governamentais.

Discursos são fáceis e rapidamente incorporados, mas nem sempre contaminam as práticas viabilizadas em sala de aula, principalmente no concernente

à avaliação da aprendizagem em Arte. Esta poderia ser uma espécie de bússola a orientar o professor: um diagnóstico dos alunos, um mapeamento da efetividade do ensino traduzido em aprendizagens; um delineamento dos interesses e necessidades do grupo; um parâmetro a nortear os caminhos a seguir e os passos a serem implementados.

Mas, a avaliação da aprendizagem em Arte parece limitar-se, muitas vezes, a um exercício constatatório e pontual, efetivada no intuito de atender a burocracia escolar e obter documentos que comprovem decisões sobre aprovações e reprovações. Por que a avaliação classificatória parece não ceder lugar para uma avaliação formativa no ensino de Arte? Qual a relevância de avaliar a aprendizagem em Arte? Com que intenção o professor de Arte implementa suas atividades avaliativas? Quais concepções pedagógicas orientam o fazer avaliativo dos professores de Arte?

Os vários questionamentos enunciados suscitaram a proposição de uma questão maior: quais concepções pedagógicas orientam a avaliação da aprendizagem pelos professores de Arte?

Responder esta questão encaminhou para a proposição do objetivo geral: **mapear e compreender as concepções pedagógicas dos professores na avaliação da aprendizagem em Arte**. Mas, era essencial delinear, também, os objetivos específicos: (a) mapear e identificar as concepções avaliativas que movem os professores ao avaliarem a aprendizagem em Arte; e (b) analisar as concepções pedagógicas de que se valem os professores para avaliar a aprendizagem em Arte.

A exigência de mergulhar no contexto educacional para melhor e mais densamente compreender o processo de avaliação da aprendizagem em Arte orientou para a seleção da ABORDAGEM QUALITATIVA. Ainda, a especificidade do contexto – rede pública estadual do Município de Assis / SP – e da singularidade do objeto de estudo – a avaliação da aprendizagem em Arte – nortearam para a definição da modalidade ESTUDO DE CASO.

O estudo de caso foi desenvolvido no decorrer dos anos de 2008 e 2009, com os professores de Arte que atuam nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental II

(5ª a 8ª séries / 6º a 9º anos), da Rede Pública Estadual de São Paulo, no Município de Assis. A delimitação temporal decorreu do período possível para a consecução desse estudo.

Percorrer um caminho, conferindo concretude ao desejado, exigiu o estabelecimento claro dos “pontos de passagem”, ou seja, a delimitação das ações que possibilitariam avançar gradualmente na compreensão e elucidação do objeto de estudo. Assim, a orientar os passos dessa jornada, estabeleceu-se como momentos de encaminhamento:

- a.** Aprofundar o referencial legal que normatiza e orienta o ensino e a avaliação da aprendizagem em Arte.
- b.** Aprofundar o referencial teórico relativo aos modelos epistemológicos e pedagógicos, principalmente no que concerne à avaliação da aprendizagem.
- c.** Proceder ao levantamento das concepções da avaliação da aprendizagem junto aos professores de Arte.
- d.** Organizar e analisar os dados coletados, construindo, em decorrência, as unidades de significação.
- e.** Apresentar, analisar e discutir os dados sob a luz do referencial teórico.
- f.** Situar as concepções de avaliação da aprendizagem em Arte no bojo dos modelos epistemológicos e pedagógicos, evidenciando os seus vínculos com as concepções de ensino e aprendizagem.
- g.** Enunciar espaços / caminhos possíveis para a formação do professor avaliador, de modo particular, no campo da Arte.

A efetivação da pesquisa exigiu a utilização de vários procedimentos. Portanto, o levantamento das informações valeu-se de: (a) análise documental; (b) questionários; e (c) entrevistas. Assegurar três fontes informacionais foi uma tentativa de garantir a triangulação, a conferir maior validade e fidedignidade aos dados.

Os dados coletados foram cuidadosamente organizados e, posteriormente, analisados. Assim, foi possível delinear aqueles mais pertinentes à elucidação do

objeto de estudo. Destarte, as unidades de significação foram estabelecidas em decorrência, mesmo, da frequência maior com que ideias e ou situações se delinearam.

A apresentação do estudo demandou escolhas de diferentes ordens. Escolhas quanto aos conteúdos a serem priorizados, quanto à sequência na proposição das ideias, quanto ao suporte teórico para a análise dos dados, sempre na intenção de favorecer a compreensão dos caminhos percorridos e dos cenários contemplados.

Na **segunda seção**, o percurso é descrito, a opção metodológica é situada em sua tipologia, bem como são aclaradas as razões que ensejaram a escolha; é revelado o cenário, situados os atores e definidas e descritas as técnicas utilizadas para a coleta de informações, bem como são especificados os procedimentos de análise e definidas as unidades de significação.

A **terceira seção** abordou as concepções de avaliação, envolvendo os fundamentos teóricos e as concepções enunciadas pelos professores em seus discursos. O confronto entre teoria e prática foi constante, pois enquanto aprofundaram-se os estudos sobre avaliação – sob a ótica de diferentes autores – também os professores de Arte integraram o texto, revelando seus pensamentos e suas certezas.

Retomar o caminho e perpassar as páginas já escritas possibilitou, nas **considerações finais**, delinear alguns indicadores para subsidiar ações que permitam superar os problemas encontrados, e progressivamente, favorecer a edificação de uma prática avaliativa mais coerente com o ensino e a aprendizagem em Arte.

Percurso Metodológico

Não será possível nenhum peixe
Sem pensar no anzol e na rede
Sem distinguir o rio do mar

Sem conhecer linhas e iscas
Sem apanhar chuva e sentir sol...

GANDIN, D. 2008.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Gaston Bachelard [...] no fim de sua vida, estava sendo entrevistado por um jornalista. Depois de alguns minutos, Bachelard o interrompeu: "O senhor, manifestamente, vive em um apartamento e não em uma casa." E o jornalista, surpreso, perguntou-lhe o que queria dizer com isso.

FOUREZ, G., 1995.

No campo da vida, bem como no da pesquisa, é pertinente a metáfora exposta por Fourez (1995), elaborada com base em uma entrevista concedida pelo filósofo Gaston Bachelard sobre o apartamento e a casa. O apartamento, diferentemente da casa, não possui porão ou sótão. Assim, quem desfruta do privilégio de morar em uma casa, pode transitar por esses dois espaços. Ao pesquisar podemos apenas residir no apartamento ou, ao contrário, podemos alargar sua extensão quando o espaço do viver conta com o térreo, mas também se vale do porão e do sótão.

Viver e pesquisar, para melhor serem compreendidos e explicados, demandam não ficar apenas no térreo, no plano da superfície, mas permitir-se subir ao sótão, alcançando novas alturas, buscando significações nos meios filosóficos, artísticos, poéticos e estéticos; e, também, possibilitar-se descer ao porão, mergulhando nas profundezas, procurando os fundamentos psicológicos ou sociais da existência e que explicam as adversidades (FOUREZ, 1995).

Nesse sentido, a pesquisa científica em educação tem o papel de reconhecer as dificuldades do senso comum em responder às inquietações da vida

humana, independentemente da área de conhecimento a qual essa dúvida pertença, e em construir argumentos que possam garantir a explicação e a retomada das questões ligadas à inquietação primeira, asseguradas pelas subidas ao sótão e pelas descidas ao porão.

Para que as visitas ao sótão e ao porão fossem uma constante nesta pesquisa, valorizou-se a variação de perspectivas teóricas para analisar e compreender a riqueza e a diversidade inerentes ao objetivo do estudo: mapear e compreender as concepções dos professores na avaliação da aprendizagem no ensino de Arte. Até porque, frente à complexidade dos assuntos abordados, emergiu o desafio de integrar teorias e criar novos conhecimentos sem, no entanto, esgotar suas possibilidades interpretativas.

As particularidades do objeto de estudo, bem como, a necessidade de estar com os professores de Arte, para questioná-los relativamente às suas concepções de avaliação da aprendizagem, orientaram para a escolha da ABORDAGEM QUALITATIVA, na modalidade ESTUDO DE CASO.

A abordagem qualitativa tem suas raízes no final do século XIX, nas Ciências Sociais. A pretensão era promover uma alternativa para os estudos compromissados em responder às questões relativas aos fenômenos humanos e sociais, visando à constatação de determinada realidade, realçando as características e os ricos atributos da vida social (ANDRÉ, 2005).

A abordagem qualitativa parte da perspectiva de que há uma relação entre o mundo real e aquele que nele vive, uma interdependência orgânica entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Assim, sustenta a convivência – o estar com – entre pesquisador e pesquisado(s), em uma relação permanente de reciprocidade, respeito e diálogo, reconhecendo neles sua condição de sujeitos e outorgando-lhes um papel relevante na investigação.

Bogdan e Biklen (1994), bem como Lüdke e André (1986), apontam como características inerentes à abordagem qualitativa: (a) ter no ambiente natural sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; (b) recolher

dados predominantemente descritivos; (c) valorizar o processo, sem desconsiderar os resultados; (d) analisar os dados indutivamente; e, (e) apreender e respeitar a perspectiva dos participantes.

Para mapear e compreender as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores no ensino de Arte fez-se necessário estar com eles e ouvi-los. Por isso, inicialmente foi proposto um questionário (Apêndice C), que possibilitou um delineamento do que pensam e fazem no concernente à avaliação da aprendizagem.

Os questionários favoreceram o recolhimento de informações significativas para o estudo: concepções de avaliação, critérios utilizados e instrumentos preferidos revelaram-se nas respostas registradas. Todavia, houve ainda a necessidade de esmiuçar alguns aspectos revelados, possível pela consecução de entrevistas, realizadas em consonância com um roteiro geral (Apêndice E).

A necessidade de ver de novo – ou ver o novo – com o intento de bem pesquisar, baliza a lógica indutiva, por isso as afirmações foram construídas passo a passo, avançando das partes para o todo, evoluindo de baixo para cima, e, assim, ganhando forma e consistência a partir da análise aprofundada das concepções de avaliação da aprendizagem dos professores no ensino de Arte, sempre sob a luz do referencial teórico.

A análise das informações e do referencial teórico não descansou apenas sobre uma paisagem contínua e articulada, não se apoiou na calma superfície dos dados obtidos, mas se enredou, também, em interstícios de extensões descontínuas. Então, o olhar do pesquisador se defrontou com limites, lacunas, divisões, alteridades e, talvez por isso, pode desvelar a diversidade e a amplitude das concepções avaliativas na aprendizagem do ensino de Arte.

A especificidade do objeto de estudo – a avaliação da aprendizagem no ensino de Arte das escolas da rede pública estadual no Município de Assis / SP – encaminhou para a delimitação do estudo de caso como metodologia de pesquisa, uma vez que, para Lüdke e André (1986, p. 17), “[...] quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

O estudo de caso é uma metodologia de pesquisa que, quando a serviço da abordagem qualitativa, implica no destaque de uma realidade, de uma unidade, de uma situação, de um fato, dentro de um sistema mais amplo. Segundo Lüdke e André (1986, p. 17),

[...] o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular.

O estudo de caso “[...] sempre envolve uma instância em ação [...]” (ANDRÉ, 2005, p. 15), isto é, o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, de um fenômeno educacional, preocupado não com julgamentos ou com teorias sociais, mas com a compreensão da ação educativa, pois: “[...] busca-se conhecer, em profundidade, o particular” (ANDRÉ, 2005, p. 24).

Triviños (1987, p. 133) define o estudo de caso como sendo “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Esta definição determina suas características, que são dadas por duas circunstâncias”. A primeira refere-se à natureza e à abrangência da unidade, que pode ser um aluno, uma classe, uma escola, uma cidade. E a segunda circunstância refere-se à “[...] complexidade do estudo de caso que será determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho de investigador” (TRIVIÑOS, 1987, p. 134).

Bogdan e Biklen (1995, p. 89) assemelham o estudo de caso a um funil, que iniciando por um interesse geral e mais amplo, vai se estreitando à medida que a investigação avança. Delimitar o campo de pesquisa à avaliação da aprendizagem no ensino de Arte nas escolas da rede pública estadual no Município de Assis / SP, ajudou a compor esse estreitamento, reforçando a singularidade e a diversidade que permeiam esta investigação.

2.1 O CENÁRIO

Assis é um município no interior paulista, distante a 445 km da capital, São Paulo, e próximo à divisa com os estados do Paraná e Mato Grosso do Sul. É uma cidade de porte médio, que contava com 92.965 habitantes, segundo dados do último censo (IBGE, 2007), e com 12 (doze) escolas pertencentes à rede pública estadual, localizadas tanto no centro como em outros bairros (Quadro 1).

O Ensino Fundamental – Ciclo II e o Ensino Médio são ofertados nos diversos períodos, contando com duas aulas regulares de Arte por semana em cada série de escolaridade. Das doze escolas estaduais que compõem a rede pública no município, cinco funcionam em período integral, agregando à grade curricular obrigatória mais três aulas de Arte na modalidade oficina, totalizando, assim, cinco aulas semanais de Arte por série.

REGIÃO	NÚMERO DE ESCOLAS
Norte	02
Sul	03
Leste	04
Oeste	01
Central	02
TOTAL	12

Fonte: <http://www.edunet.assis.sp.gov.br>

Quadro 1 – Número de escolas públicas estaduais por região no Município de Assis / SP, 2008

Apesar da obrigatoriedade do ensino de Arte, as escolas da rede estadual do Município de Assis não contam com um espaço específico e adequado para

ocorrência das aulas – que acontecem nas tradicionais salas de aula. Os recursos de ensino são trazidos pelos professores – como reproduções de obras de Arte em transparência, músicas e acessórios para teatro – e pelos alunos. As escolas disponibilizam o equipamento tecnológico, como retroprojetores e aparelhos de som portáteis. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, atualmente, fornece para cada aluno: um caderno de desenho, uma caixa de lápis de cor, uma régua, uma tesoura, um tubinho de cola, um apontador e um livro / caderno do aluno – este último contendo situações de aprendizagem nas diferentes linguagens artísticas.

O ensino de Arte no Município de Assis foi delineado pelas orientações pedagógicas expressas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo – PCESP – (SÃO PAULO, 2008). Dentre as preocupações que manifesta quanto ao ensino de Arte, destaca a necessidade de:

[...] mover a aproximação, a convivência e a investigação da Arte na escola como um saber, um conhecimento, [e] é na feitura do projeto que Arte e Cultura se colam para serem matérias centrais na sala de aula pelas mãos dos professores e suas formações específicas. Para isso é preciso puxar o fio da invenção por caminhos inusitados. É esse o convite da Arte (SÃO PAULO, 2008, p. 45).

A concepção de Arte expressa na PCESP integra os conteúdos específicos de Arte – denominados territórios da arte¹: linguagens artísticas; processos de criação; materialidade; forma-conteúdo; mediação cultural; patrimônio cultural; saberes estéticos e culturais – às suas diversas modalidades (artes visuais, dança, música e teatro), tendo como principal objetivo:

Privilegiar a construção de conceitos por meio de conexões entre os territórios da arte, praticando um modo de fazer pedagógico que mova os aprendizes para uma maior proximidade com o pensamento

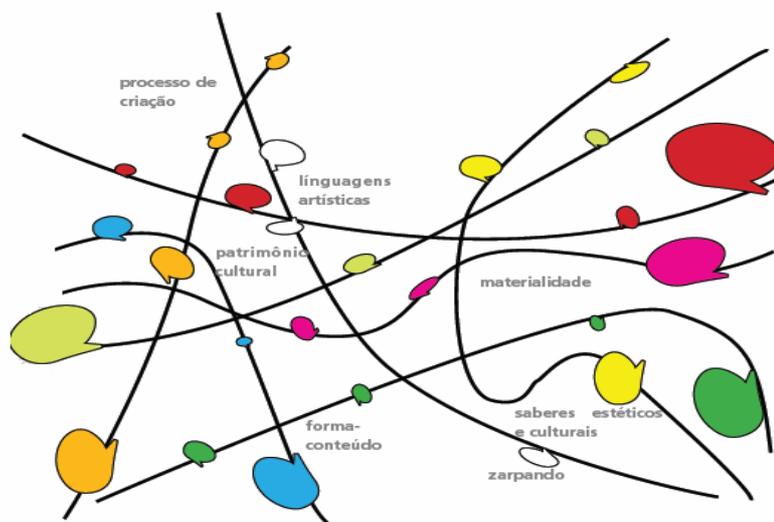
¹ De forma sucinta, cada território da Arte pode ser definido como: (a) linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro, dança e artes audiovisuais; (b) processos de criação: o estudo da criação e a invenção em arte como um processo que permeia projetos, esboços, estudos, protótipos, vigília criativa e caos criador; (c) materialidade: combinações de materiais, procedimentos, suportes e ferramentas; (d) forma-conteúdo: os elementos específicos que compõem cada obra; (e) mediação cultural: o estudo sobre a experiência estética e os modos de fomento à essa experiência nos diversos segmentos e agentes de produção cultural; (f) patrimônio cultural: bens culturais materiais e imateriais; (g) saberes estéticos e culturais: história da arte, teorias estéticas, psicologia da arte, sociologia e antropologia da Arte e (h) zarpando: ponto de partida para a criação em qualquer um dos territórios.

da/sobre arte nas diferentes linguagens (SÃO PAULO, 2008a, p.12).

Tal pensamento curricular para a área de Arte, longe de organizar conteúdos sequenciais para cada uma das linguagens artísticas, busca promover uma cartografia da Arte, suscitando “[...] um novo modo de olhar para a arte como objeto de estudo no contexto escolar” (SÃO PAULO, 2008, p. 46), isto é, a possibilidade de encontros entre as diferentes modalidades artísticas, sob diferentes ângulos e articulando campos de conhecimento diversos.

Esses territórios se enlaçam e entrecruzam de acordo com as situações de aprendizagem propostas pelas PCESP, formando um grande mapa dos conceitos a serem trabalhados (Quadro 2), pois:

O mapa ajuda a visualizar os territórios da arte como formas móveis de construção e organização de um outro modo de estudo de arte no contexto escolar. O mapa, assim, é utilizado como sendo um desenho, entre muitos outros possíveis, ligado ao conceito de rede, mostrando uma forma no tempo e espaço de caminhar por trilhas que trazem paisagens específicas para o estudo das artes visuais, da música, do teatro ou da dança. (SÃO PAULO, 2008, p.49).



Fonte: Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008..

Quadro 2 – Mapa dos territórios da Arte

Desse modo, os conceitos e conteúdos foram compostos bimestralmente, dando ênfase a um ou outro aspecto da Arte, em conexão com os diferentes territórios e no contexto específico de cada uma das modalidades artísticas (Quadro 3). Os conceitos e conteúdos traçados nesta proposta são abordados com ênfase na linguagem artística da formação do professor – artes visuais, música, teatro ou dança –, sendo que as demais linguagens apresentadas são incorporadas como ampliação de referências sobre a Arte de um modo geral. Assim, não cabe ao professor de Arte dominar todas as linguagens e suas diversas modalidades, mas garantir o efetivo acesso a uma linguagem em profundidade, ampliando o repertório cultural dos alunos relativamente às outras formas de manifestação.

A PCESP (SÃO PAULO, 2008a) esclarece que, metodologicamente, o ensino de Arte é visto como área de conhecimento e linguagem, articulando os eixos da fruição estética, que constitui a apreciação significativa, leitura e crítica da Arte e do universo a ela relacionado; reflexão, que nada mais é que a compreensão da Arte como produto da história e da multiplicidade de culturas; e, ainda, a criação / produção, abarcando o fazer artístico.

Séries / Bimestres	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
1º bimestre	<i>A tridimensionalidade nas linguagens artísticas: bi e tridimensionalidade, espaço, volume, escultura, objeto, instalação, cenografia, dança moderna e contemporânea, melodia e re-harmonizações tonais.</i>	<i>O desenho e a potencialidade do registro nas linguagens artísticas: desenho de observação, de memória, de imaginação; desenho de cenário e croquis; labanotação, notação um-sical, linha e forma.</i>	<i>O suporte como matéria da arte: suportes tradicionais, não-convencionais e imateriais; instrumentos tradicionais, elétricos e eletrônicos; sons corporais.</i>	<i>Poéticas pessoais, invenção e repertório cultural: procedimentos criativos, poética pessoal, vigília criativa, apropriações, percurso de experimentação.</i>
2º bimestre	<i>O espaço no território das linguagens artísticas: escultura, assemblage, objeto, ready-made, parangólés, instalação, land art, cenografia e</i>	<i>A forma como elemento e registro nas linguagens artísticas: linha, manipulação de marionetes, teatro de animação, teatro de bonecos,</i>	<i>A ruptura do suporte no território das linguagens artísticas: capoeira, hip-hop, balé, dança moderna e contemporânea, cyberdança, DJs, happening,</i>	<i>Materialidade e gramática das linguagens artísticas: elementos básicos da dança, música, teatro e artes visuais; temáticas para a</i>

	topografia de cena, desenho de figurino, dança na Bauhaus, percepção harmônica.	mamulengo, labanotação.	performance, do chassis a papel e tela, do pedestal ao objeto.	criação.
3º bimestre	<i>A luz como suporte, ferramenta e matéria na arte:</i> propagação do som, luz-matéria na pintura, fotografia, iluminação cênica, teatro de sombras.	<i>A transformação da materialidade no diálogo da arte com outras linguagens:</i> moda, publicidade, jingle, trilha sonora, videoclipe.	<i>Intenção criativa nos processos de criação em arte:</i> artes visuais, música, dança, teatro e animação.	<i>Projeto poético nas linguagens artísticas:</i> criação e reinvenções estéticas; movimentos artísticos.
4º bimestre	<i>A arte na cidade e o patrimônio cultural:</i> arte pública, manifestações populares, arquitetura teatral, paisagem sonora, cultura visual.	<i>Os espaços sociais da arte:</i> arte pública, land art, exposições, registros documentais, cinema, sites e mercado de arte.	<i>A arte como sistema simbólico:</i> códigos verbais e não-verbais, imagem, palavra, sonoridade, ação vocal.	<i>Experiências estéticas e a relação arte-público:</i> espaços expositivos, profissional de arte e mercado de trabalho.

Fonte: Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008.

Quadro 3 – Quadro dos temas e conteúdos de Arte – Ensino Fundamental Ciclo II.

No concernente à avaliação da aprendizagem em Arte, a PCESP (2008) – Caderno do Gestor – enfatiza que os alunos devem “[...] aprender determinados conteúdos e habilidades, no bimestre, para que possam acompanhar os conteúdos e habilidades dos bimestres subseqüentes” (MURRIE, 2008, p. 35), consignando, desse modo, que todo o produto do fazer do aluno expressa sua cultura e subjetividade, mediados por fatores endógenos (sensibilidade, mundo interno, desenvolvimento da criança, emoções, auto-expressão etc.) e por fatores exógenos (cânones, valores culturais, informações do universo da Arte etc.).

A PCESP (2008) assevera que esse processo de aprendizagem deve ser compartilhado por alunos e por professores, cada um procurando desenvolver instrumentos de regulação das aprendizagens, bem como, ambos, tendo clareza dos critérios e orientações avaliativas.

Esse delineamento, proposto nas orientações pedagógicas do Caderno do Gestor (MURRIE, 2008), faz com que professores e alunos sintam que aprender é um processo compartilhado e de corresponsabilidade, principalmente ao nortear a

avaliação da aprendizagem como um juízo de valor, marcado pela subjetividade do avaliador, que deve ser referenciada por critérios e resultados. Assim,

A quantificação em si é insuficiente para retratar os percalços da aprendizagem de cada aluno. Assim, as mudanças positivas percebidas nos estudantes precisam ser qualificadas, mesmo que não correspondam ao esperado ou que não possam ser expressas em notas [...] [mesmo por que] a avaliação pode indicar o que e como o aluno aprendeu e de maneira aperfeiçoar esses saberes por intermédio de novas situações de ensino-aprendizagem (MURRIE, 2008, p. 37).

E ainda:

A avaliação não pode ser um instrumento de controle, de constatação pura e simples, mas um instrumento de aprendizagem e reorientação do planejamento das situações de ensino. [...] assim, ao avaliarem seus alunos, os professores avaliam a si mesmos também (MURRIE, 2008, p. 37).

Desvelar as concepções avaliativas é mais do que obter uma resposta para a pergunta: O que é avaliação da aprendizagem para você? Na verdade, é acercar-se da mesma indagação por variados caminhos.

Mapear e compreender demandam uma topografia mais ampla e complexa da realidade, até para poder dimensionar as distâncias existentes entre o proposto e o possível de ser efetivado nas salas de aula. Novas propostas pedagógicas emergem juntamente com novos grupos gestores – aparentemente, são poucos os que se preocupam em dar continuidade às políticas ou aos processos de formação principiados por outros administradores.

A formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, precisa considerar a realidade de trabalho, bem como, ampliar o domínio de conhecimentos e o potencial reflexivo, oportunizando o aperfeiçoamento profissional, a ação consciente, a escolha de formas de ensinar e avaliar mais adequadas e comprometidas com a aprendizagem.

2.2 OS ATORES

Inicialmente, o estudo foi concebido para abarcar a totalidade dos professores de Arte que atuam no Ensino Fundamental II, rede estadual do Município de Assis, Estado de São Paulo. Todos, otimismo se esperava, responderiam questionário aberto e firmariam termo de consentimento, que foram encaminhados com bilhetinhos personalizados, esclarecendo a importância da participação e a essencialidade da devolução. Dos 24 (vinte e quatro) instrumentos encaminhados, sete retornaram, mas somente seis apresentavam condições de utilização.

Assim, participam do estudo seis professoras de Arte. A definição pelo grupo resultou da receptividade que demonstraram quando da apresentação da proposta de pesquisa. A participação esteve condicionada ao aceite das professoras, o que foi registrado em termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B). Assim, só participaram do estudo aquelas que aceitaram ceder seu tempo para responder aos questionários e, ainda, conceder entrevistas.

Dados levantados pelo questionário (Apêndice C) permitiram evidenciar que os sujeitos participantes dessa pesquisa são do sexo feminino e têm idade variando entre 30 (trinta) e 56 (cinquenta e seis) anos. Todas são graduadas em Educação Artística e professoras efetivas no magistério público estadual paulista, atuando há mais de cinco anos neste setor (Gráfico 1). Apenas uma professora possui, também, Licenciatura em Pedagogia e, duas professoras possuem pós-graduação *lato sensu* em sua área de atuação. Há predominância expressiva de professores que lecionam de 6ª (sexta) à 8ª (oitava) série, nos turnos matutino e vespertino.

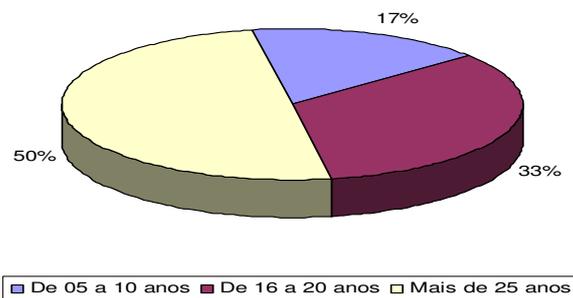


Gráfico 1 – Quantitativo de professores por tempo de serviço nas escolas públicas estaduais no Município de Assis / SP, 2008.

Todas as professoras apresentam formação específica e contrato permanente de trabalho. Ambos os aspectos parecem favorecer a consecução do exercício profissional – ensino de Arte – de maneira mais efetiva e pertinente. O preparo para atuar com uma área de conhecimento, bem como a “não rotatividade” do quadro de professores que atuam na rede, deveriam assegurar melhores condições para o desenvolvimento de projetos, sem tantas rupturas ou necessidade de recomeços.

Ainda, cinco das seis professoras atuam há mais de 16 (dezesesseis) anos no serviço público estadual de ensino. Acompanharam as mudanças ocorridas na rede e vivenciaram cada novo conjunto de proposituras para melhoria do ensino. Participaram de cursos e mais cursos que vêm sendo oferecidos no decorrer das últimas duas ou três décadas, o que poderia traduzir-se em uma significativa ampliação dos conhecimentos sobre o exercício da docência, bem como o aperfeiçoamento das práticas de ensino.

Os nomes das professoras participantes foram trocados para preservar as suas identidades. Nesse intuito, escolheu-se nomes de cores, fazendo alusão a um elemento expressivo da materialidade artística. As cores escolhidas foram: Vermelho, Lilás, Verde, Branco, Azul e Amarelo. O uso das letras maiúsculas é para firmar tratar-se de substantivos próprios.

2.3 PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA DE INFORMAÇÕES

Com o objetivo de recolher informações impregnadas de significado, para melhor compreender o que manifestam e fazem os professores de Arte, no tocante à avaliação da aprendizagem, escolheu-se procedimentos diversos, pretendendo, em um primeiro momento, observar a recomendada triangulação (ANDRÉ, 1995), bem como, reduzir os riscos de subjetividade. Em um segundo momento, a diversificação dos procedimentos pretendeu favorecer o desvelamento de singularidades pertinentes às concepções da avaliação da aprendizagem no ensino de Arte. Os procedimentos utilizados para levantamento de informações foram: análise documental, questionários e entrevistas semi estruturadas.

2.3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental é balizada pelo tratamento metodológico de documentos oficiais, arquivos pessoais, formais ou informais, delineando-se como um dos importantes alicerces dessa pesquisa. Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação, toda e qualquer base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova (NEVES, 1996).

Os documentos representam uma fonte natural de informações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), pois ao mesmo tempo em que contextualizam o objeto de estudo e fornecem informações relevantes sobre esse contexto, proporcionam mais estabilidade aos resultados obtidos na coleta dos dados. Yin (2005) afirma que as informações obtidas por meio das análises documentais são importantes a todos os

tópicos de um estudo de caso, por contribuírem para a valorização de evidências resultantes de outras fontes.

Lüdke e André (1986, p. 38) também compartilham da importância da análise documental ao afirmarem que ela se constitui “[...] numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Além disso, “[...] pode oferecer base útil para outros tipos de estudo qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados” (NEVES, 1996, p. 3).

A análise documental, assim, é constituída pelo exame de materiais com vistas a uma interpretação que sirva de base para a pesquisa de cunho qualitativo, podendo ser realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos e derivados de fontes primárias e / ou secundárias, escritas ou não.

A escolha dos documentos não foi aleatória. Buscou-se aqueles mais significativos para o desvelamento das informações obtidas. Assim, em uma ação profunda de garimpagem, foram eleitos os documentos que melhor possibilitaram a compreensão do contexto avaliativo na aprendizagem de Arte no Município de Assis / SP.

Eleger os documentos a serem lidos e analisados decorreu, portanto, da relação das informações que estes apresentavam com o objeto de estudo. Sua natureza e tipologia determinaram sua organização em **documentos oficiais**, elaborados para orientar a prática pedagógica dos professores de Arte.

Os documentos oficiais consultados foram:

- a. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (BRASIL, 1971) e de 1996 (BRASIL, 1996);
- b. Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998);
- c. Resoluções do Conselho Federal da Educação (BRASIL, 1986);
- d. Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Caderno do gestor,

Caderno do professor e Caderno do aluno) (SÃO PAULO, 2008).

Os documentos foram selecionados e passaram por um processo de triagem e de reflexão. Desse modo, o material coletado foi intensamente lido e analisado, e os dados por eles fornecidos foram registrados de acordo com os aspectos relevantes ao estudo.

Fontes essenciais de informação para a efetivação desse estudo de caso, os documentos forneceram suporte às afirmações, interpretações e associações provocadas ou sugeridas por outros dados obtidos, pela utilização de outros procedimentos de coleta de informação.

2.3.2 O QUESTIONÁRIO

O questionário é uma técnica de interlocução planejada (CHIZZOTTI, 2006), que consiste em um conjunto de questões pré elaboradas sistematicamente, e dispostas em itens que constituam o tema da pesquisa, suscitando respostas sobre um assunto que os informantes saibam opinar.

Esta técnica de coleta de dados pode ser composta por perguntas fechadas, abertas ou mistas. O questionário fechado, apesar do uso privilegiado em sondagens e do largo alcance no número de pessoas, apresenta como desvantagem a incapacidade de proporcionar aos informantes todas as alternativas possíveis, limitando a expressão correta e as nuances de opinião (LAVILLE; DIONNE, 1999).

O questionário aberto compõe-se de questões para as quais não se oferecem opções de resposta, permitindo ao sujeito um campo maior de reflexão e de autonomia nas respostas. Por seu caráter reflexivo e dinâmico, é considerado o tipo mais coerente com pesquisas de abordagem qualitativa. Laville e Dionne (1999,

p. 186) explicam que

[...] [o entrevistado] tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu sistema de referências. Tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, [...] [permitindo] ao pesquisador assegurar-se da competência do interrogado, competência demonstrada pela qualidade de suas respostas.

O questionário misto, por sua vez, utiliza perguntas abertas e fechadas, possibilitando equilibrar as vantagens e as desvantagens de cada tipo. Apesar de não se configurar como uma técnica integrante do universo da pesquisa de abordagem qualitativa, optou-se por sua utilização pelo equilíbrio das informações prestadas, pela riqueza das informações possíveis nas respostas às questões abertas, pelo abarcamento de um número maior de pessoas que pode contribuir para a compreensão do objeto de estudo. Desse modo, o questionário misto aglutina a abrangência à estabilidade dos resultados.

O roteiro de questionário (Apêndice C) teve sua elaboração orientada por diferentes objetivos: (a) arrolar informações pessoais e acadêmicas; (b) determinar a importância, ou não, da avaliação da aprendizagem em Arte; (c) delinear os critérios e ou aspectos que caracterizam a avaliação da aprendizagem em Arte; (d) mapear o instrumental avaliativo utilizado e (e) identificar o grau de importância conferido pelos professores aos instrumentos avaliativos para a consecução da avaliação da aprendizagem em Arte.

As questões constantes no questionário obedeceram à lógica indicada por Laville e Dionne (1999), de maneira que sua proposição submeteu-se à seguinte ordem: (a) questões para delineamento do perfil dos sujeitos, tais como idade, gênero, situação profissional, entre outros; (b) questões relativas à importância de avaliar a aprendizagem em Arte; (c) questões mais específicas acerca das concepções de avaliação da aprendizagem em Arte e dos critérios avaliativos adotados; e (d) questões pertinentes ao instrumental avaliativo utilizado.

O questionário foi proposto para os professores de Arte que atuam de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental II, nas escolas públicas estaduais do Município de

Assis / SP. Não havia obrigatoriedade de participação. Todavia, ao participarem, os professores firmavam seu aceite no termo de consentimento (Apêndice B), que esclarecia os objetivos da pesquisa e a utilização dos dados.

Dos 24 (vinte e quatro) professores convidados a responder o questionário, 17 (dezessete) não o fizeram. Dos que responderam, um assinalou somente as questões fechadas e seis responderam o questionário em sua totalidade. O retorno foi aquém do desejado e do esperado. Há sempre o reconhecimento de que alguns não responderão, de que alguns não estarão dispostos a “perder tempo” respondendo questionários “para nada”, mas não se conjeturava que a grande maioria se abstinhasse. Porém, 25% responderam.

Os dados advindos das respostas registradas pelas seis professoras participantes foram organizados e agrupados, revelando informações significativas para análise subsequente, bem como constituíram referencial para a elaboração e o desenvolvimento de entrevista semi estruturada. Desta maneira, o questionário mostrou-se eficaz para o estudo, principalmente por permitir identificar aquelas professoras que estavam dispostas a participarem e, também, favorecer uma primeira aproximação para o delineamento do que pensam e dizem fazer no concernente à avaliação da aprendizagem no ensino de Arte.

2.3.3 A ENTREVISTA

A entrevista pode ser definida como uma conversa, entre duas ou mais pessoas, direcionada por um propósito específico: o pesquisador quer obter informações que o respondente supostamente tem (MOREIRA, 2002). É, pois, um diálogo planejado e intencional, com o objetivo claro de recolher informações descritivas “[...] na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

O valor intrínseco da entrevista consiste em proporcionar ao pesquisador “[...] uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136), e em permitir alterações ou esclarecimentos no momento exato do acontecimento. Elas podem ser estruturadas, quando adstritas a um roteiro fechado; abertas, quando orientadas por uma ou duas questões básicas, sobre as quais o entrevistado discorre; ou, ainda, mistas ou semi estruturadas, quando pautadas por roteiro elaborado com base em objetivos claros, mas que permite tecer alterações pela inclusão de perguntas que possibilitarão esclarecer informações.

Para esse estudo, a entrevista semi estruturada foi eleita como mais pertinente, porque consiste em uma “[...] série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188), ou seja, um roteiro de questões a serem exploradas e que propiciaram informações sobre o objeto de estudo.

No que tange a entrevista semi estruturada, Triviños (1987) a define como aquela que, embora utilize um roteiro básico de questões, abre ao(s) informante(s) a possibilidade de – seguindo sua linha de pensamento e experiências –, contribuir com novas visões e / ou questionamentos, podendo, inclusive, vir a provocar a reformulação do problema da pesquisa. Nesse sentido, os participantes se transformam em coparticipantes no processo de investigação.

A entrevista semi estruturada propicia informações diversas e ricas, tanto no exposto nas palavras registradas no gravador, quanto nas pausas, nos silêncios, nas repetições, nos gestos – tudo altamente revelador, porque

[...] através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos. Os primeiros podem ser também obtidos através de fontes secundárias, tais como censos, estatísticas e outras formas de registros. Em contrapartida, o segundo tipo de dados se relaciona aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados. (MINAYO, 1994, p. 57-58).

A entrevista requer, ainda, a capacidade do pesquisador em ouvir

atentamente, isto é, “[...] manter-se na escuta ativa e com a atenção receptiva à todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 93). Requer também o olhar perspicaz nas formas de comunicação não verbal, percebendo nas entrelinhas o que o sujeito revela, muitas vezes sem o desejar.

A consecução da entrevista para recolha de dados solicita a observância de alguns passos: (a) desenvolvimento de referencial teórico ou conceitual que orientará a investigação; (b) identificação dos conceitos centrais e das temáticas a serem abordados no estudo; (c) definição clara dos objetivos orientadores do estudo; (d) composição do roteiro – de questões ou tópicos guia – e subsequente validação; (e) seleção dos entrevistados (BAUER; GASKELL, 2002).

A elaboração do roteiro de entrevista demandou a preparação clara dos objetivos a serem alcançados por sua consecução. Foram eles: (a) identificar as concepções avaliativas que movem as professoras ao avaliar a aprendizagem em Arte; (b) delinear os critérios avaliativos nos quais se pautam as professoras de Arte ao avaliarem a aprendizagem de seus alunos; e (c) trazer à vista os instrumentos avaliativos mais utilizados por elas para a avaliação da aprendizagem dos educandos.

Ainda, a elaboração do roteiro exigiu do pesquisador a efetivação de leitura aprofundada e crítica de literatura adequada, bem como solicitou um “certo” grau de reconhecimento do campo, alcançado principalmente pela leitura atenta das respostas das professoras ao questionário.

O roteiro não deve ser muito vasto ou constituir uma série extensa de perguntas específicas, mas, ao contrário, um conjunto de tópicos e / ou títulos, cuja função principal é funcionar como “[...] um lembrete para o entrevistador, como uma salvaguarda quando der um ‘branco’ no meio de uma entrevista, um sinal de que há uma agenda a ser seguida [...]” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 66). Por isso, houve cuidado especial em definir tópicos fundamentais ao esclarecimento do objeto de estudo, bem como com sua sequência de maneira a beneficiar a evolução e aprofundamento das concepções que orientam a avaliação da aprendizagem no ensino de Arte.

Ainda, o roteiro deve valer-se de linguagem simples e familiar ao entrevistado. Quando bem elaborado, favorecerá a ocorrência de diálogo fácil e confortável, principalmente por proporcionar uma “[...] progressão lógica e plausível através dos temas em foco” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 67). Todavia, é importante destacar seu caráter de flexibilidade, decorrente do esgotamento de um tema ou da possibilidade de aprofundamento de outro,

O roteiro (Apêndice E), portanto, foi cuidadosamente planejado, resultando na elaboração de questões simples, diretas e claras, que direcionassem a conversa para o aprofundamento da temática.

Como a pretensão da entrevista é “[...] explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão [...]” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 68), não há necessidade de ampliar em demasia o número de respondentes. Assim, participaram da entrevista as seis professoras que retornaram os questionários. Elas concederam, mais uma vez, ceder seu tempo para responder as perguntas, confirmando seu aceite em termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice D). Apesar do número reduzido – 25% do quantitativo de professores de Arte que atuam no Ensino Fundamental II, na localidade – suas contribuições foram valiosas, dada à riqueza de detalhes, únicos sobre o mesmo tema.

As entrevistas aconteceram em dias e horários previamente acordados, em local silencioso e pouco sujeito a interrupções. Inicialmente, para “quebrar o gelo” e familiarizar as professoras com a presença do gravador, promoveu-se um diálogo informal, de maneira a tentar assegurar uma conversa mais agradável na qual o entrevistado pudesse se sentir à vontade para expressar suas opiniões (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra. O resultado da transcrição é um trabalho de construção ao qual se submete a entrevista gravada, como uma verdadeira tradução das falas das professoras, como afirma Bourdieu (1997) ao colocar que o processo do discurso recolhido pelo pesquisador está sujeito a obrigações, frequentemente difíceis de conciliar, como por exemplo, a fidelidade a tudo que os participantes manifestam durante a entrevista,

isto é, a voz, a pronúncia, a entonação, o ritmo (cada entrevista tem o seu tempo particular que não é o da leitura), a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal:

Existem as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há as digressões laboriosas, as ambigüidades que a transcrição desfaz inevitavelmente, as referências a situações concretas, acontecimentos ligados à história singular de uma cidade, de uma fábrica ou de uma família, etc. (BOURDIEU, 1997, p. 71).

Todavia, para melhor favorecer a leitura do texto, alguns ajustes se fizeram necessários, afinal a linguagem oral em muito difere da escrita. Aquela é mais informal e pouco atenta às regras gramaticais, muitas vezes apresenta repetições ou incongruências. A escrita demanda maior cuidado, maior rigor, o que gerou pequenas adequações que, sem prejudicar o conteúdo, permitiram uma leitura mais fluida.

Ouvir as professoras de Arte enunciando suas concepções de avaliação, de ensino e de aprendizagem, seus critérios avaliativos e indicando o instrumental que privilegiam proporcionou, espera-se, pontos de luz sobre tarefa tão complexa: mapear e compreender as concepções pedagógicas dos professores na avaliação da aprendizagem em Arte.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise textual pressupõe registros cuidadosos e transcrições com boa qualidade, implicando – sempre – na procura de sentidos e de compreensões, até porque “[...] o que realmente é falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente, [pois] a procura é por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 85).

A análise dos dados requer sempre um estudo minucioso e sistemático de todo conteúdo coletado, demanda tempo e esforço, reclama imersão atenta em

todos os registros, tendo em vista “[...] destacar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das idéias principais [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214).

Leitura e releitura não são opções, são exigências. Lápis, pincéis de leitura ou outros recursos igualmente simples permitem marcar e destacar aspectos pertinentes, acrescentar observações ou comentários, indicar referencial teórico para confirmação ou contraposição. Ainda, conforme ressaltam Bauer e Gaskell (2002, p. 85),

À medida que as transcrições são lidas e relidas, tome nota das idéias que vêm à mente. Conserve sempre à sua frente as finalidades e os objetivos da pesquisa, procure padrões e conexões, tente descobrir um referencial mais amplo que vá além do detalhe particular. Às vezes, trabalhe rapidamente e com imaginação, outras vezes trabalhe metodicamente, examinando cuidadosamente as seções do texto em relação a tópicos específicos. Vá em busca de contradições [...] e de clássicas racionalizações.

A análise de um *corpus* textual demanda, portanto, conhecimento teórico relativamente à temática, rigor metodológico, atenção reflexiva e, ainda, certa dose de “presença de espírito” para diferenciar o “joio do trigo”, o relevante do secundário.

Para proceder à análise dos textos produzidos no decorrer do estudo e no registro dos dados coletados, a opção foi pela análise de conteúdo, até porque, esta “[...] é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual” (FLICK, 2004, p. 201). Nesse formato de análise, as categorias emergem, frequentemente, de modelos teóricos, de forma que “[...] as categorias são trazidas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam, repetidas vezes, avaliadas contrastivamente a esse material e, se necessário, modificadas” (FLICK, 2004, p. 202).

Desse modo, as categorias de análise (Quadro 4) que orientaram a leitura do *corpus* textual foram definidas considerando a frequência das manifestações das professoras (Apêndice F), bem como, com aporte no referencial teórico que fundamentou o estudo e que direcionou a própria elaboração do questionário e do roteiro de entrevistas.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CATEGORIAS DERIVATIVAS	CATEGORIAS SUBDERIVADAS	APORTE TEÓRICO
A concepção diretiva de avaliação da aprendizagem e suas repercussões em Arte	MODELO EPISTEMOLÓGICO EMPIRISTA	Modelo Pedagógico Tradicional	Barbosa, 1975 e 2002; Biasoli, 1975; Comênus, 1985; Darsie, 1999; Ferraz; Fusari, 1993 e 1996; Freire, 1978; Gadotti, 1995; Giusta, 1985; Iavelberg, 2003; Libâneo, 1985 e 2005; Luckesi, 1992, 1995 e 2000; Osinski, 2002.
		Modelo Pedagógico Tecnicista	
A concepção não-diretiva de avaliação da aprendizagem e suas repercussões em Arte	Modelo Epistemológico Apriorista	Modelo Pedagógico Escola Nova	Azevedo, 2000; Barbosa, 1975 e 2002; Darsie, 1999; Ferraz; Fusari, 1993 e 1996; Gadotti, 1995; Ghiraldelli Júnior, 1991; Giusta, 1985; Guimarães, 2004; Hernandez, 2000; Iavelberg, 2003; Libâneo, 1985 e 2005; Lowmfield; Brittain, 1997; Luckesi, 1992, 1995 e 2000; Mizukami, 1986; Osinski, 2002.
A concepção relacional de avaliação da aprendizagem e suas repercussões em Arte	Modelo Epistemológico Construtivista	Modelo Pedagógico Relacional	Becker, 1993a, 1993b e 1998; Buoro, 2002; Coll, 1999; Frange, 2003; Freire, 1995 e 1997; Freitag, 1993; Libâneo, 1985 e 2005; Martins, 1998; Piaget, 1975, 1994 e 1998; Saviani, 1986, Sole, 1999; Vygotsky, 1991.
	Modelo Epistemológico Interacionista.		

Fonte: Dados da Pesquisa. Assis / SP, 2008.

Quadro 4 – Categorias de análise, derivações e subderivações

As categorias, portanto, emergiram, se não “saltaram”, das respostas ao questionário e entrevista. Todavia, identificar elementos reveladores de um aporte teórico – e não de outro, ou outro, ou... – obrigou leitura atenta dos dados, garimpagem de aspectos relevantes e aglutinação de pontos convergentes. Desse esforço resultou o quadro compilativo de termos ou expressões relevantes para determinar a base teórica a orientar o professor de Arte em sua prática pedagógica, com atenção especial à avaliação da aprendizagem (Quadro 5).

Concepção Diretiva	A V A L I A R	Verificar, dar nota, arrumar o que está errado, saber o nível de absorção do conteúdo, mensurar, dar responsabilidade, testar, medir.	● ●	Ensinar	
				Mostrar, dar modelos, comparar, passar, ensinar a fazer, pegar na mão.	● ●
Concepção Não-Diretiva	A V A L I A R	Estimular, valorizar, expressar, limitar a criatividade.	● ○ ●	Ensinar	
				Despertar, cultivar, aflorar, estimular, observar.	● ○
Concepção Interacionista	A V A L I A R	Acompanhar, replanejar, tomada de decisões, processo, pesquisar, refletir.	● ● ●	Ensinar	
				Orientar, mediar, potencializar, instigar, criar estratégias, oportunizar.	● ●
				Aprender	
				Seguir regras, fazer corretamente, ter uma outra visão da vida, colocar em prática, ouvir o professor, saber fazer, prestar atenção.	● ● ○ ●
				Perceber, descobrir, vivenciar, não repetir estereótipos, manifestar preferências, expressar idéias e sentimentos, depende da maturidade do aluno.	● ● ○
				Construir, processo, ação contínua, apropriar, experimentar, vivenciar	● ●

Fonte: Dados da Pesquisa. Assis / SP, 2008.

Quadro 5 – Concepções epistemológicas das professoras de Arte sobre avaliação e suas repercussões nas ações de ensinar e aprender. Cada professora é identificada, nos círculos, pela cor que a nomina

As manifestações, quanto à concepção avaliativa, nem sempre se

aproximam do proposto nos documentos oficiais. Se o desejado era uma convergência em torno de concepção pedagógica relacional, traduzida em uma avaliação pautada pela perspectiva formativa, isso não se constituiu realidade. Apenas 30% das participantes revelaram consistência na implementação de ensino comprometido com a aprendizagem, porque compreendem a avaliação como momento de reflexão para conceber intervenções que favoreçam a superação das dificuldades.

Ensinar é o trabalho do professor, mas promover a aprendizagem é sua missão, é sua responsabilidade maior. Todavia, ensinar – promovendo a aprendizagem – demanda a realização de um processo avaliativo que busque informações acerca do conteúdo e forma das aprendizagens em curso. Não basta constatar e imputar ao aluno – sua falta de interesse, seu descompromisso ou sua incapacidade ou limitação natural – a responsabilidade por não realizar mais. Ao professor cumpre compreender o problema, concebendo e implementando alternativas de superação, de aprendizagem, de desenvolvimento.

Caminhos e Caminhantes

[...] O objetivo não pode ser a busca da 'fórmula magistral', mas a melhora da prática. Mas tudo isto não será possível sem o conhecimento de alguns marcos teóricos que nos permitam levar a cabo uma verdadeira reflexão sobre esta prática, que faça com que a intervenção seja o menos rotineira possível; que atuemos segundo um pensamento estratégico que faça com que a nossa intervenção pedagógica seja coerente com nossas intenções e nosso saber profissional.

ZABALA, A. 1998

3 CAMINHOS E CAMINHANTES: AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE

Quando eu digo sonhos possíveis é porque há na verdade sonhos impossíveis...

O sonho possível é pensar
diariamente a própria prática;
é a descoberta incessante de perceber
e demarcar existências de espaços livres;
é a liberdade da utopia.

FREIRE, P., 1978.

No espaço escolar existem – e muitas vezes, coabitam – diversas concepções teóricas e práticas distintas acerca do que significa avaliar. Confluências e oposições se fundem, uma vez que “[...] 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).

Avaliar é condição essencial de qualquer ação intencionalmente desenvolvida, sobretudo porque em toda ação educativa há sempre uma finalidade vigente, que envolve tanto uma legitimidade técnica quanto política. Legitimidade técnica que a formação profissional confere a quem avalia, seja o professor, o coordenador, o diretor ou o avaliador externo. Entretanto, o professor – enquanto avaliador da aprendizagem de seus alunos – deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político pedagógico da escola, na proposta curricular vigente e em suas convicções acerca do papel social que desempenha na educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve, também, o coletivo da escola (FERNANDES; FREITAS, 2007).

A avaliação da aprendizagem, assim posta, relaciona-se estreitamente ao modelo pedagógico que norteia a organização do sistema educacional, uma vez que as diferentes tendências teóricas influenciam e direcionam aspectos do procedimento pedagógico, desvelando “[...] escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas [...]” (MARTINS, 2003, p. 52).

Para algumas das professoras participantes do estudo², avaliar significa “[...] *perceber se os objetivos estão sendo alcançados*” (VERDE); “[...] *acompanhar o*

² Para dar destaque a transcrição das falas das professoras, utilizou-se o efeito itálico.

progresso de cada um, potencializando os pontos fortes e fracos de cada aluno” (VERMELHO), “[...] *saber se e o que o aluno aprendeu, valorizando e estimulando seu crescimento criativo*” (BRANCO), “[...] *refletir sobre as ações desenvolvidas*” (AZUL), “[...] *replanejar o trabalho do professor como criador de estratégias em sala de aula*” (LILÁS) e ainda “[...] *verificar se o conteúdo foi aprendido*” (AMARELO).

O conceito de avaliação enunciado pelas professoras apresenta uma amplitude de significados e possibilidades, uma vez que termos como acompanhar, valorizar, refletir e verificar desvelam – e porque não dizer, revelam – as nervuras de concepções epistemológicas e pedagógicas ancoradas em suas respectivas práticas.

Destarte, vale ressaltar que epistemologicamente, “[...] a avaliação não existe por si, mas para a atividade a qual serve, e ganha as conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que subsidia” (LUCKESI, 1995, p. 27), ou seja, a avaliação não opera por si mesma, não é uma atividade neutra, realizada de forma isolada ou desinteressada, mas norteada por um modelo teórico de mundo, de homem e de sociedade, respaldada pelas concepções que fundamentam as propostas de ensino e, também, pela intencionalidade da ação pedagógica.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem se apresenta como um ato político, que se concretiza em função dos fins e dos objetivos da educação e da sociedade a que serve, subsidiando um curso de ação que visa construir um resultado previamente estabelecido (LUCKESI, 1995).

No que tange ao ensino de Arte, a dificuldade de empreender a avaliação da aprendizagem torna-se ainda mais complexa, pois os professores, além de avaliarem elementos próprios do conteúdo, precisam atentar para os valores estéticos e criativos dos alunos – aspectos sobejamente subjetivos –, bem como, para uma vastidão de conceitos: o belo, a estética, a técnica, a materialidade, o sensível, a percepção, a criação, como enunciaram as professoras: “[...] *a partir do momento que existe um processo de ensino e aprendizagem é importante avaliar, mas a questão principal é o como avaliar, o que de fato se deve considerar; a atividade em si, a qualidade do trabalho, a responsabilidade e o compromisso do*

aluno” (VERDE); “[...] avaliar em Arte não é fácil, é uma tarefa difícil e até mesmo dolorosa” (BRANCO); “[...] há toda uma questão de subjetividade envolta no avaliar a aprendizagem dos alunos nas aulas de Arte, o que torna esse processo árduo e complexo” (VERMELHO).

A avaliação da aprendizagem em Arte, assim, se ancora “[...] muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de afirmar teses” (FRANGE, 2003, p. 36). Partindo da instabilidade dessa afirmação, parece complexo conceituar, ou até mesmo traçar o panorama no qual a avaliação da aprendizagem em Arte se situa, em razão mesmo da complexidade de fatores e elementos que a envolvem. O fato é que as influências das diferentes tendências pedagógicas criaram, na avaliação da aprendizagem em Arte, uma paisagem diversificada, quando não caótica, como afirma uma das professoras participantes da pesquisa:

Avaliar em Arte não é tarefa fácil, são muitas questões a decidir... Há a parte técnica, que deve ser observada, os objetivos e as expectativas de aprendizagem propostas, mas também há muito da subjetividade, da expressão de cada aluno, da intenção posta no desenrolar da atividade (LILÁS).

Apesar da complexidade, ou talvez por causa dela, apesar do caos, ou mesmo por ele, fez-se instigante – se não necessário – desvelar as concepções avaliativas dos professores de Arte sob a luz dos modelos epistemológicos e pedagógicos que as sustentam.

3.1 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO: TEMPOS E PERSPECTIVAS

Uma das possibilidades, entre tantas que a prática pedagógica envolve, é a de refletir sobre o sentido que a avaliação da aprendizagem em Arte possui no âmbito dos modelos epistemológicos e suas repercussões nos modelos pedagógicos, bem como as implicações que geram nas concepções e práticas de

ensino e aprendizagem.

As leituras realizadas relativamente às diferentes concepções epistemológicas possibilitaram um repensar da avaliação ora exercida pelos professores de Arte, sob as diferentes perspectivas pedagógicas que foram se configurando historicamente ao longo das últimas décadas e que acabaram por se expressar, mais concretamente, em tendências educacionais. Seguindo a classificação proposta por Libâneo (1986), estas tendências ficaram conhecidas como liberais – tradicional, renovada não-diretiva e tecnicista – e progressista – crítico social dos conteúdos.

Assim, buscar o sentido que a própria avaliação detém, demanda perguntar não apenas como fazê-la, mas, também, refletir sobre o para que e o porquê da mesma. As respostas a essas premissas conduzem, automaticamente, tanto à concepção de conhecimento, como também à postura docente no decorrer das ações de ensinar, promover a aprendizagem e avaliar. Assim, as concepções de ensino e de aprendizagem são as balizas que conferem significado a uma concepção de avaliação e, portanto, respaldo para o seu exercício. Da mesma forma, o que pensam ser e servir a avaliação da aprendizagem, determina a maneira como os professores se valem de seus resultados, concretizam as ações de ensinar tentando promover aprendizagem. Princípio, meio e fim. Aparentemente, a avaliação da aprendizagem situa-se no vértice e no vórtice da intenção e dos procedimentos levados a termo pelo educador.

Mas, concepções e práticas não emergem do nada, não brotam do vazio. São fundamentadas em crenças arraigadas, em concepções erigidas no decorrer do processo de formação pessoal e profissional, em percepções próprias acerca do como se ensina, se aprende e se avalia, conforme afirma Libâneo (1986, p. 21): “[...] evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se dêem conta dessa influência”.

Destarte, revelar concepções e suas correlações – e, por vezes seus descompassos – com as práticas é mergulhar em um lago profundo e turvo – tarefa

difícil, mas não impossível. Para tanto, faz-se necessário “escolher” um foco de luz a abrilhantar o caminho: os modelos epistemológicos e suas implicações nos modelos pedagógicos.

3.2 RESSONÂNCIAS DO EMPIRISMO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE

O Empirismo advoga que o conhecimento acontece de fora para dentro, isto é, que todo o conhecimento provém da experiência externa ao sujeito que aprende. Rabelo (1998, p. 39), acerca dessa epistemologia, afirma que:

[...] todo conhecimento tem como fundamento a experiência, que vem primeiro de uma informação sensorial, transmitida do exterior para o interior do indivíduo. O sujeito para conhecer, parte sempre de uma observação – dado, a partir da qual se esforça para obter ideias sistemáticas.

O ambiente, assim posto, é o fator determinante da aprendizagem e o conhecimento, considerado um dado científico, passa a ter origem, limites e evolução a partir das experiências acumuladas. Para Giusta (1985, p. 26), o conhecimento, na abordagem empirista, é uma cadeia de ideias, formadas “[...] a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real”.

O empirismo, ao defender o conhecimento como algo externo ao sujeito, direciona a própria percepção, relativamente a esse sujeito, como se ele fosse uma folha em branco sobre a qual se vão imprimindo informações advindas pelos órgãos dos sentidos. Desse modo, o meio exerce pressão sobre os indivíduos, fabricando-os, conforme evidencia a expressão: “o homem é produto do meio” (RABELO, 1998, p. 27).

Ao desprezar a ação do sujeito sobre o objeto e ao considerá-lo como uma cera mole a ser moldada, uma tábula rasa a ser preenchida pelas experiências externas, a abordagem empirista centra a ação pedagógica no professor. No contexto pedagógico, estabelecem-se as bases para os modelos diretivos, que, consoante elucida Becker (1993, p. 19), fundamenta-se no pressuposto que

O aluno aprende se, e somente se, o professor ensina. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo o que o aluno tem a fazer é ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc., até aderir em sua mente o que o professor deu.

A aprendizagem, nessa lógica, tem origem na experiência, no meio físico e social, na figura central e centralizadora do professor como detentor do saber, passando a ser entendida como a capacidade de emitir o maior número de respostas certas aos questionários e / ou às perguntas lançadas pelo professor. A aprendizagem segue o modelo do fixismo (RABELO, 1998), da reprodução e da repetição, pois importam mais os resultados expressos na assertividade inerente a mera reprodução da informação recebida (BECKER, 1993).

No empirismo, para Freire (1985, p. 38), o professor “[...] ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador”, caracterizando, de certa forma, a educação bancária, na qual a ideia de construção do conhecimento está vinculada ao processo de depositá-la no estudante. Trata-se de uma transferência, transmissão passiva do saber, sendo o aluno considerado um receptáculo vazio em cuja mente o professor, como detentor do saber, colocará as verdades absolutas, evidenciando, assim, uma pedagogia da domesticação (FREIRE, 1978).

Piaget (1979 apud BECKER, 1998, p. 12) faz objeção ao empirismo, que tende “[...] a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesmo, como se fosse impressa diretamente no organismo, sem que uma atividade do sujeito fosse necessária à sua constituição.” Mas, concorda com o fato de que o conhecimento vem da experiência: “[...] sem o contato com o mundo externo não há como produzir conhecimento” (PIAGET, 1979 apud BECKER, 1998, p. 12).

Se aprender refere-se a uma mudança de comportamento, ensinar implica definir objetivos e conteúdos que estabeleçam as condições necessárias à mudança de comportamento dos alunos. Logo, avaliar significa medir a quantidade de mudança de tal comportamento, como afirma Tyler (1983, p. 106): “[...] avaliação é o processo

destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo. [...] a avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos”.

A perspectiva diretiva – expressa em modelos pedagógicos conhecidos: Tradicional e Tecnicista –, compromete a natureza exploratória do processo de ensino / aprendizagem na medida em que define os objetivos em termos de condutas observáveis, concentrando o foco da avaliação nas respostas, muitas e muitas vezes apenas reconhecidas como corretas quando reproduções literais do constante nos manuais didáticos ou anotações de sala de aula. Assim, testes e provas, pretendendo medir o quanto os educandos retiveram, passivamente, daquilo que foi transmitido em sala de aula, são alguns dos instrumentos mais utilizados para a avaliação, que perde o seu caráter de processualidade.

Esse direcionamento extremamente racional e objetivo da trilogia ensinar / aprender / avaliar, no modelo empirista, sofreu inúmeras críticas: algumas contundentes, outras inconsistentes. Sem pretensões de defender ou acusar, uma vez que é fácil apontar lacunas do passado usando os óculos do presente, a abordagem empirista em muito contribuiu para a oficialização do ensino nas escolas, legando ao ideário pedagógico brasileiro, duas fortes tendências: a Tradicional e a Tecnicista. Apesar de “beberem da mesma fonte” apresentam características notadamente diversas, talvez porque seu tempo de emergência e vigência sejam também diversos.

3.2.1 Modelo Pedagógico Tradicional

A tendência pedagógica Tradicional, de base filosófica liberal e idealista, sustenta a ideia de que a escola tem por responsabilidade o repasse da cultura geral, por meio de um ensino humanístico e da adaptação aos valores e às normas

vigentes na sociedade (LIBÂNEO, 1985), promulgando, também, que os indivíduos serão libertados pelos conhecimentos adquiridos na escola e podem, por isso, organizar uma sociedade mais democrática e igualitária (FERRAZ; FUSARI, 1993).

A tendência Tradicional, impregnada dos pressupostos empiristas (LUCKESI, 1992) e liberais (LIBÂNEO, 1985), comunga da visão pedagógica centrada na ação de algo externo ao sujeito que aprende, neste caso, o professor, mas também na formação do intelecto pelos conteúdos cognitivos transmitidos por este professor aos seus alunos, na disciplina como forma de controle e na memorização como principal estratégia de ensino, conforme afirma Libâneo (1986, p. 24):

Predomina a autoridade do professor que exige uma atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo como verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz de assegurar a atenção e o silêncio.

Neste modelo pedagógico, o aluno é moldado para o desenvolvimento pleno de suas capacidades cognitivas e para a assunção de seu papel moral na sociedade. À escola, por sua vez, cabe a função de difundir e sistematizar a formação intelectual, transmitindo os conhecimentos acumulados pela sociedade no decorrer da história.

Os conteúdos de ensino – de fundo científico e dogmático, cumulativos e quantitativos – são selecionados da cultura universal e, por isso, repassados expositivamente como verdades absolutas e inegáveis, não possibilitando, portando, nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com a realidade social (MIZUKAMI, 1986).

As estratégias enfatizam a disciplina intelectual, o silêncio, a concentração, o esforço, a memorização mecânica dos conteúdos e o treino de habilidades, bem como a repetição de exercícios sistemáticos para a retenção de informações e de conceitos – o que implicou na utilização de um método lógico e único para todas as áreas de conhecimento, sejam: Matemática, Latim ou Arte.

O professor, por seu poder decisório, tornou-se o centro do processo

pedagógico, utilizando regras rígidas e severas para assegurar a aprendizagem de seus alunos, incluindo – mesmo – punições e castigos corporais, o que somente acentua a sua predominância no papel de transmissor do saber e o poder impositivo das regras. Aos alunos cabia o papel de espectadores submissos e receptivos das informações transmitidas, como confirma uma das professoras ao referendar sobre sua prática:

Aprender Arte refere-se a seguir as regras que o professor ensina, fazer tudo certinho, com capricho para não amassar ou sujar o trabalho [...] Aprender Arte, então, é saber fazer as atividades propostas (AMARELO).

No que tange à avaliação da aprendizagem, há uma valorização dos aspectos cognitivos e quantitativos expressos na verificação classificatória dos resultados. Provas, testes e chamadas orais são alguns dos instrumentos avaliativos privilegiados pela tendência pedagógica Tradicional, uma vez que o foco avaliativo concentra-se no produto.

Eu deixo o barco rolar, vou dando atividades para nota e quando chega no finalzinho do 3º (terceiro) bimestre, falo para os alunos: você tem esta nota, esta nota e esta nota e por isso você melhorou ou piorou... Assim, vocês tratem de estudar mais (VERDE).

Dar nota na expressão de alguém... Como? Dizer que esse foi 10 (dez) e que esse foi 4 (quatro) é uma maneira de excluir os alunos que realizaram um trabalho fora do padrão solicitado, mas essa é a tarefa do professor, avaliar se a produção atende ao que foi solicitado, observando o capricho, a limpeza e a organização do aluno (AMARELO).

Também costumo mostrar exemplos de trabalhos de outros alunos que realizaram com perfeição, não querendo desmerecer o trabalho dos alunos, mas para que eles tenham uma ideia do que deve ser realizado, para que se inspirem e se esforcem mais, pois acredito que essas comparações, esses exemplos, auxiliam o aluno a melhorar sua prática em Arte (VERDE).

Ambas as professoras, mesmo que em momentos diversos, destacam a importância atribuída ao produto artístico, em especial àquele esteticamente observável, isto é, o que mais se enquadra às concepções e ideais neoclássicos de beleza e perfeição. Ainda, a prática artística se apóia na observação de

comportamentos socialmente esperados, tais como: capricho, limpeza e participação, além de enfatizar os modelos previamente estabelecidos como ideais e, portanto, passíveis de reprodução, como também afirma Lavelberg (2003, p. 111): “Na escola tradicional, reproduziam-se modelos, propostos pelo professor, acreditando-se que seriam fixados pela repetição; os objetivos estavam ligados à busca de aprimoramento e destreza”.

Este pressuposto também pode ser evidenciado na metodologia proposta por Joan Amós Comênius, que viveu de 1592 a 1670. Acerca do ensino de Arte, Comênius (1985) recomenda, inicialmente, a observação e a reprodução de modelos artísticos perfeitos, de bases neoclássicas, e, posteriormente, a análise e a comparação das técnicas de desenho apreendidas. Ele afirma categoricamente que “[...] estes exercícios devem ser continuados, até que tenham criado o hábito da arte” (COMENIUS, 1985, p. 314).

Não que o ensino da técnica seja algo de parca importância, mas tal sistema de disciplinamento não visava unicamente o aumento das habilidades, nem tampouco o aprofundamento dos modos de ser / estar no mundo, mas a formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, torna o aluno mais obediente quanto é mais útil e servil e, inversamente, constrói uma política de coerção, uma manipulação controlada de corpos, mentes e almas (FOUCAULT, 1987).

As ideias de Comênius (1985) – instauradas no início oficial do ensino de Arte no Brasil, no século XVI, com os jesuítas – estimularam a ideia de Arte como a aquisição de habilidades para o trabalho, ou seja, a ênfase era para o sentido utilitário do fazer artístico, fixado pela repetição, pelo aprimoramento e pela destreza motora (CARVALHO, 1919 apud FERRAZ; FUSARI, 1993).

Essa postura diretiva do ensino e da aprendizagem da Arte, que ainda hoje se encontra arraigada nas práticas de muitos professores, também se fez presente nos postulados de Johann Friedrich Herbart, que viveu de 1776 a 1841, expoente pedagogo tradicional, que buscou um rigor sistemático dos procedimentos de ensino / aprendizagem, centrado na educação do “[...] homem culto e moralmente comprometido” (LUCKESI, 1992, p. 231).

Herbart formalizou seu método de ensino em cinco passos: (1) preparação – recordação da aula anterior; (2) apresentação – exposição dos novos conhecimentos; (3) assimilação – incorporação do conhecimento pela comparação e associação; (4) generalização – identificação do conhecimento por meio de exercícios; e (5) aplicação – utilização dos novos conhecimentos por meio de exercícios de fixação e memorização – lição de casa (LUCKESI, 1992).

A metodologia herbartiana marcou de forma vigorosa o ensino expositivo da escola Tradicional, enredando, também, os processos de ensinar e de aprender em Arte, nos quais predominavam a cópia do modelo natural; regras rígidas de proporção, luz / sombra e perspectiva; o desenho de ornatos – conhecidos como frisas gregas ou barras decorativas – e o desenho geométrico. Tais atividades “[...] visavam a preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que se desenvolviam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 25).

Essas atividades, consideradas linguagens úteis para determinadas profissões, eram avaliadas pelo emprego de métodos que tinham por meta o exercitar da vista, da mão, da inteligência, da memória, do gosto e do senso moral (FERRAZ; FUSARI, 1993). A partir de 1850, agregou-se ao ensino de Arte, as matérias de Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, mantendo o mesmo caráter e metodologia anteriormente utilizada:

Ainda nesse momento, o ensino e a aprendizagem de arte concentram-se apenas na “transmissão” de conteúdos reprodutivistas, desvinculando-se da realidade social e das diferenças individuais. O conhecimento continua centrado no professor, que procura desenvolver em seus alunos também habilidades manuais e hábitos de precisão, organização e limpeza (FERRAZ; FUSARI, 1993 p. 24).

Assim, na concepção pedagógica Tradicional, a avaliação da aprendizagem em Arte favorecia a técnica, a regra e o padrão como principais referências avaliativas, tendo em decorrência, a hierarquização e a classificação dos alunos segundo suas habilidades artísticas. Essa ênfase ao conjunto de procedimentos, desvelou a preocupação maior com o produto da aprendizagem, enquanto sinônimo

de beleza, bom gosto e perfeição – concepção ainda vigente nos ideários de alguns professores, gestores e alunos.

A avaliação existe para saber que nível de absorção do conteúdo o aluno atingiu e, a partir dos resultados, tentar manter o que está certo e arrumar o que se encontra errado, [...] assim, há uma consciência do que o aluno adquiriu para prosseguir ou não nos estudos (VERDE).

Não dá só para dizer que esse trabalho é feio ou bonito, até mesmo porque sempre tem aqueles alunos com quem você se identifica mais, gosta mais [...] então eu avalio se eles estão caprichados, se estão coloridos, se não estão amassados, se estão limpos, bem como o comportamento nas aulas, a participação durante as atividades (AMARELO).

Nos discursos apresentados pelas professoras revela-se a concepção de avaliação como medida, como mera verificação do aprendido. Na arte, a preocupação com o desempenho é traduzida pela exaltação do virtuosismo: aquele que aprende é também aquele que executa com maestria. A avaliação, centrada na performance, no alto domínio de uma maneira de fazer, concentra-se no resultado – enquanto desqualifica o processo evolutivo vivenciado pelo educando.

Os alunos são comparados em decorrência do quão bem desempenham as tarefas solicitadas, apresentando os produtos idealizados. Classificação, comparação e hierarquização, então, parecem ser palavras sinônimas utilizado em um mesmo discurso proferido por inúmeras bocas, uma vez que a nota é apenas o que importa – porque traduz em números a quantificação da aprendizagem e do ensino – como se isso fosse possível.

3.2.2 Modelo Pedagógico Tecnista

De origem norte americana, a abordagem Tecnista despontou no momento histórico de reordenação da educação, de modo a tornar o processo educativo mais

objetivo, operacional e direcionado ao pleno atendimento do mundo tecnológico em expansão (SAVIANI, 1986). A educação, nesta ótica empirista e liberal (MIZUKAMI, 1986), se volta para o controle do comportamento e busca, mediante treinamentos, uma mudança no comportamento do aluno para que ele possa desenvolver habilidades que atendam aos objetivos preestabelecidos, consoante salienta Álvarez Méndez (2002, p. 30):

[...] surge a pedagogia por objetivos (interpretação e aplicação linear do condutismo ao currículo), que reduz o conhecimento a uma lista de objetivos empiricamente observáveis. O conhecimento equivale aos fatos, ao dado empírico, pois é considerado como algo dado, e o currículo resume-se em uma série de programações em torno de objetivos.

Na corrente Tecnicista, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, organizando o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários ao desenvolvimento da sociedade (LIBÂNEO, 1985). O papel do professor é o de administrar as condições de transmissão das informações, de princípios científicos e suas leis, estabelecidas e ordenadas em uma sequência lógica, psicológica e racional – como um mero executor de técnicas e comunicador de conteúdos. Já estes – os conteúdos de ensino – se referem apenas ao que pode ser redutível à condição de conhecimento observável e mensurável. O aluno, ator coadjuvante neste cenário, recebe, aprende – enquanto sinônimo de reter na memória para subsequente reprodução – e fixa as informações (LUCKESI, 1992).

O professor é apenas um elo entre o conhecimento científico e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema de instrução previsto, mesmo porque, o interesse se volta para a produção de indivíduos competentes para o mercado de trabalho, e para a transmissão, eficiente, de informações precisas, objetivas e rápidas (SAVIANI, 1986).

Aluno e professor, portanto, ocupam uma posição secundária, como simples admiradores do espetáculo da eficiência, uma vez que o elemento principal é o sistema técnico de organização de aula e de curso. Debates, discussões e questionamentos são desnecessários, pois pouco importam as relações afetivas e

personais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino / aprendizagem; pouco importa o posicionamento crítico frente às informações propostas ou à realidade social, cultural, política, econômica, pois o que interessa é a eficácia do sistema de ensino ao apresentar os resultados da aprendizagem.

Não existia, portanto, uma relação de diálogo e troca de conhecimentos, apenas efetivava-se a transferência de informações por um sujeito que era preparado tecnicamente para propagá-las, para criar e aplicar testes, com a finalidade explícita de observar os resultados obtidos após determinados períodos de ensino, para, então, estabelecer juízos de valor a partir dos resultados alcançados. Ferraz e Fusari (1993, p. 39) afirmam que na pedagogia Tecnicista, os professores eram orientados por uma concepção mecanicista, com “[...] planejamentos e planos de aula centrados apenas nos objetivos que eram operacionalizados de forma minuciosa. Faz parte ainda desse contexto tecnicista o uso abundante de recursos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma ‘modernização’ do ensino”.

Gadotti (1995, p. 147), a esse respeito, também afirma:

Os métodos [...] se aperfeiçoaram e levaram para a sala de aula o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo, o computador e as máquinas de ensinar – inovações que atingiram, de múltiplas maneiras, nossos educadores, muitos deles, perderam-se diante de tantos meios e técnicas propostas.

Além do uso – e muitas vezes do abuso – de tais recursos, a vertente Tecnicista priorizava a utilização de materiais sistematizados de ensino, como manuais, apostilas e livros didáticos. Entretanto, por trás da efficientização do ensino e da aprendizagem estava “[...] a efficientização do controle sobre o educando, na perspectiva de modelar o seu caráter” (LUCKESI, 1992, p. 362).

Neste contexto, a avaliação da aprendizagem personificava o procedimento de controle da qualidade do ensino, garantindo a racionalização dos atos educativos, ou seja, “[...] a avaliação sob a ótica da máxima efficientização possível, do controle da qualidade dos resultados, o que significa, do ponto de vista da conduta, um disciplinamento externo pelo controle psicológico-mental” (LUCKESI, 1992, p. 368-

369).

A premissa da avaliação da aprendizagem como sinônimo de eficiência, possui nome, sobrenome e parentesco. São nos pressupostos de Ralph Tyler (1983), e posteriormente nas ideias de Bloom, Hastings e Madaus (1983), que a avaliação da aprendizagem sistematiza-se mediante a mensuração dos aspectos observáveis. Na perspectiva Tecnicista, o foco é avaliar, não apenas para medir mudanças comportamentais e de aprendizagem, mas também para quantificar os resultados e assegurar a eficácia do método.

A ideia defendida por Tyler (1983) indicava a concepção de um modelo de avaliação referenciada em objetivos, como afirma Raphael (1994, p. 2-3):

[...] [a avaliação] tem o caráter de controle e visa avaliar o grau em que estão sendo cumpridos os objetivos educacionais, traduzidos em mudanças comportamentais que correspondem a graus de desempenho dos alunos [...] [utilizava] vários procedimentos para a coleta de informações sobre o rendimento escolar e propunha a avaliação com base nestas informações, tendo por referência os objetivos curriculares.

Para exercer a constante comparação entre o desempenho obtido pelos alunos e os objetivos previamente estabelecidos, o professor tecnicista se valia de inúmeros instrumentos de coleta dos dados, como: testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, *check-list*, fichas de registro, entre outros, sempre aclarando as finalidades de controle da eficiência do ensino.

Deve ficar claro que a avaliação torna-se, então, um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados, e o processo de avaliação compreenderá a identificação dos pontos fracos e fortes dos planos. [...] Em resultado da avaliação, é possível notar sob que pontos de vista o currículo é eficiente e a que respeito necessita ser melhorado (TYLER, 1983, p. 98).

Entretanto, a proposta de Tyler (1983), reinterpretada nos moldes brasileiros, restringiu o processo de aquisição do conhecimento à obtenção de respostas objetivas e precisas, centradas apenas na execução dos objetivos previamente definidos.

Em contrapartida a essa visão meramente finalista da avaliação, Scriven (1967), na década de 1960, apresenta sua proposta, estabelecendo que a prática avaliativa deveria estar calcada no processo de aprendizagem e não apenas nos resultados. Cunhando o termo Avaliação Formativa, Scriven (1967 apud Souza, 1998, p. 162) destacava que, além das aprendizagens previstas nos objetivos do programa de ensino, “[...] seria necessário considerar outras não previstas” de maneira que “[...] não se deveria partir dos objetivos de um plano, mas chegar a ele através da produção dos alunos” e, assim, voltar os olhos para analisar o que estava se desenvolvendo no transcorrer do curso, intervindo durante o processo, se necessário.

Longe de se ater apenas na menção dos êxitos – ou na sanção dos fracassos –, a proposta de avaliação formativa de Scriven (1967) deveria abarcar processo, objetivos e resultados, traçando um paralelo entre o que os alunos aprenderam e o estabelecido como primordial. Para tanto, seria necessário categorizar a avaliação em: a) formativa – a que acontece durante o desenvolvimento do processo pedagógico, com vistas ao seu aperfeiçoamento – e b) somativa – que se refere ao final do programa de ensino, fornecendo indícios para julgar a eficácia, ou não deste, e uma possível decisão (SCRIVEN; STUFFLEBEAM, 1978).

Em meio a tantas discussões e inovações na prática avaliativa, foram veiculados manuais e materiais pedagógicos que se dedicavam a auxiliar – e por que não dizer, ensinar – os professores na produção de seus objetivos e procedimentos de ensino e avaliação (ESTEBAN, 2001). Dentre esses, sobressai o manual elaborado por Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 23) que se propunha a “[...] moldar e orientar os processos de instrução e avaliação” que, usando a taxionomia dos objetivos – classificação dos comportamentos dos alunos e dos resultados esperados no processo educacional, relativamente aos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor – estabeleceu padrões para ordenar o desempenho do aluno e contribuir na construção e correção de provas objetivas e padronizadas.

Depresbiteris (1989) sustenta que, para Bloom, Hastings e Madaus (1983), todo indivíduo é capaz de aprender, desde que se respeite seu próprio ritmo, sendo

importante considerar as diferenças individuais e utilizar estratégias diversas, no sentido de promover o desenvolvimento máximo do aprendiz, e neste sentido, “[...] o ensino difere da avaliação, pois enquanto aquele prepara, esta verifica a extensão do domínio” (DEPRESBITERIS, 1989, p. 10).

Bloom, Hastings e Madaus (1983), apoiando-se nas ideias de Scriven (1967), apresentam sua concepção de avaliação formativa e desdobram-na em: diagnóstica, formativa e somativa, como possibilidades para o professor de estabelecer os níveis de progresso alcançados pelos alunos com relação aos objetivos previamente propostos e a enfrentar as dificuldades encontradas nesse percurso, para então modificar as técnicas de ensino.

A primeira – avaliação diagnóstica – deve ocorrer antes da intervenção docente, pretendendo levantar informações acerca dos conhecimentos e experiências dos educandos no concernente às temáticas a serem abordadas no decorrer do trabalho pedagógico, como explicitam Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 97-98):

[...] em primeiro lugar, pode procurar determinar se o aluno possui ou não certos comportamentos ou habilidades de entrada, tidos como pré-requisitos para a consecução dos objetivos da unidade planejada; em segundo lugar, pode tentar estabelecer se o aluno já dominou os objetivos de uma certa unidade ou curso, possibilitando assim que ele seja introduzindo num programa mais avançado; finalmente, pode pretender classificar os alunos de acordo com certas características, tais como interesse, personalidade, background, aptidões, habilidades e seu histórico instrucional, que estejam relacionados, por hipótese ou não, a uma determinada estratégia de ensino ou método de instrução.

Dispondo de tais informações, tornava-se possível repensar a organização do processo de ensino oferecendo elementos mais claros à elaboração dos planos de ensino a serem implementados, no intuito de assegurar o atingimento dos objetivos estabelecidos.

A segunda modalidade avaliativa – a formativa – tem como principal característica o destaque do acompanhamento avaliativo durante o processo de ensino / aprendizagem, com a finalidade de observar mudanças de comportamento,

ou não, dos alunos e, a partir daí, procurar outras alternativas ou procedimentos de ensino para atingir os objetivos propostos. Assim, o principal compromisso da avaliação formativa é:

[...] determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada. [...] Seu objetivo não consiste em atribuir nota ou um certificado para o aluno, mas ajudar tanto o professor como o aluno a se deter na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 67).

Já a terceira modalidade – a somativa – tem a função de determinar o rendimento geral dos alunos ao final do período letivo, explorando todo o conhecimento que foi repassado durante o processo de ensino, tendo como meta principal a atribuição de notas ou certificados aos alunos, julgando também a eficiência do professor (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983).

Infelizmente, em território nacional, essa preocupação ainda incipiente de acompanhamento do processo de aprendizagem – mesmo que sob o arrimo do controle dos insumos na demarcação dos resultados – é alijada, passando a imperar preocupação exacerbada com verbos e objetivos, com testes construídos em conformidade com as normas técnicas, com a substituição de notas por conceitos – como se aí residissem os problemas de bem avaliar a aprendizagem dos alunos.

As ideias defendidas por Bloom, Hastings e Madaus (1983), bem como por Scriven (1967), apresentaram-se como parâmetros do processo avaliativo na tendência Tecnicista. No que tange ao ensino de Arte, o que se verificou foi o direcionamento para a realização de atividades artísticas, em uma lógica meramente técnica, compreendida como o jeito ou habilidade para executar algo, no caso, um conjunto de procedimentos.

Legitimado pela LDB nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que instituía a obrigatoriedade da Arte nos currículos das escolas de 1º e 2º graus³, o ensino de Arte, designado a partir de então pela rubrica Educação Artística, deveria se restringir ao papel de mera atividade escolar, ou

³ Até a promulgação da LDB nº 5692 de 11/08/1971, o atualmente denominado Ensino Fundamental e Ensino Médio, recebiam a nomenclatura de 1º e 2º graus, respectivamente.

melhor, ao desenvolvimento de práticas e procedimentos artísticos.

Apesar de uma trajetória curta, a concepção do ensino de Arte como atividade técnica cristalizou diferentes práticas pedagógicas, que encontramos, ainda hoje, nas escolas brasileiras, tais como: (a) cantar músicas da rotina escolar; (b) preparar apresentações artísticas e objetos para as datas comemorativas; (c) fazer a decoração da escola para as festas cívicas e religiosas; ou, nas palavras de Guimarães (2004, p. 18):

[...] a arte na escola foi, cada vez mais, se distanciando do processo de construção do conhecimento; virou aulinha, atividade livre, onde os alunos passavam a maior parte do tempo a realizar trabalhos e os professores foram confundidos com festeiros. Ao professor de arte, muitas vezes, era atribuída a tarefa de decorar a escola para as festas realizadas durante o ano letivo, mesmo contra sua vontade. Muitos se acomodaram e alguns, por falta de domínio dos conteúdos específicos à disciplina e/ou em decorrência da má formação intelectual e até mesmo por comodismo, aceitaram a pecha.

Isenta de qualquer conteúdo, a concepção de ensino de Arte baseada exclusivamente na técnica pela técnica, reduziu a atividade artística a um saber construir, a habilidades dicotomizadas e superficiais, ao uso de materiais diversificados – sucata e lixo limpo, por exemplo – e recursos audiovisuais (MAROTTE, 2004), caracterizando o pouco compromisso com o conhecimento das linguagens artísticas. Para Guimarães (2004, p. 16), evidencia-se na tendência Tecnicista “[...] a falta de uma proposta educacional séria e concreta para o ensino de Arte, consistente e condizente com nossa formação étnica e cultural”.

Longe de acusar ou defender tendências e / ou tendenciosidades, o fato é que o ensino de Arte, relegado apenas aos seus procedimentos técnicos, instaurou um processo avaliativo voltado, por um lado, para a norma, a regra, o padrão – ou a dissecação da Arte em preceitos e noções, que a tornaram uma tortura (OLIVIER, 1923 apud HERNÁNDEZ, 2000); e, por outro lado, a “[...] um saber exprimir-se espontaneístico” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 32).

Havia uma contradição latente entre o destaque dado ao farto uso dos recursos tecnológicos e a essa espontaneidade descompromissada. Guimarães (2004, p. 16) atenta para o fato de que as instituições educacionais da época não

possuíam recursos financeiros para a aquisição de equipamentos, “[...] nem os educadores receberam treinamento adequado para utilizar as novas tecnologias. Disso resultou o desencontro entre teoria e prática, restando como subproduto o espontaneísmo sem fundamento”.

A avaliação da aprendizagem, seja na abordagem pedagógica Tradicional ou na de ordem Tecnicista, expressa o cerne da concepção empirista em controlar e disciplinar externamente o educando. Entretanto, vale ressaltar que a tendência Tradicional, desejosa por modelar o comportamento, fazia uso de reforços negativos, punições e ameaças, em uma relação impositiva e rígida. A abordagem Tecnicista, por sua vez, também pretendia moldar o comportamento dos alunos, utilizando, porém, reforços positivos – como a nota. Não interessava a esta, o estudante submisso daquela, mas um aluno modelado “[...] pelo próprio instrumento com o qual trabalha, [com] os meios técnico-científicos planejados e executados para proceder ao ensino” (LUCKESI, 1992, p. 455), como afirma uma das professoras:

Eu comparo a nota mesmo, quer dizer, se em uma turma de 40 (quarenta) alunos, tive 30 (trinta) notas azuis, dessas 30 (trinta), 10 (dez) alunos ficaram com média 10 (dez) e 10 (dez) alunos com nota vermelha, eu acredito que a culpa não é totalmente minha, então eu ponho a culpa no próprio aluno, no sistema, na família (VERDE).

Os resultados das avaliações dos alunos, registrados em forma de nota, fazem com que o destaque seja a quantificação da aprendizagem, ignorando todo o processo trilhado pelo aluno até atingir tal resultado. Assim, as notas escolares passam a ser supervalorizadas e utilizadas como justificativa para a promoção do aluno às etapas subsequentes do ensino ou para sua retenção; além de servirem como fator de motivação da aprendizagem – os muitos alunos condicionam-se a estudar para obter nota e aprovação, bem como, para manter um *status* arduamente conquistado, o de bom aluno (vulgo *CDF*), como pode ser constatado quando uma das professoras afirma:

Há turmas que já ficaram com média 9 (nove) ou 10 (dez) comigo e quando contei isso a eles, até bateram palmas. Os alunos ficaram muito felizes e essa autoestima é muito importante no aprendizado. Mas também tem turmas que ficaram com nota vermelha [abaixo da média cinco]... Mas eu não tenho prazer em dar nota vermelha, eu

sempre brigo com a sala, digo assim: hoje estou de mal humor, porque fechei a nota de vocês e vocês foram muito mal. Eu não me conformo, porque eu vou lá, preparo a aula, explico para eles, pego o resultado e dá nisso! (VERDE).

A essa visão classificatória da avaliação, alia-se a ideias de que a exceção, o desvio – a culpa – são falhas do aluno, que não se adapta à regra da escola. Não é percebida como uma escassez das condições e possibilidades oferecidas, mas como uma incompetência do aluno para aprender (SOUZA, 2004) ou, ainda, da falta de apoio familiar. Culpas são externas e não cumpre ao professor envolver-se com aspectos que fogem ao seu controle: se o aluno não quer estudar e se a família não se dispõe a ajudar, o que lhe resta fazer afora o seu trabalho: ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo, do mesmo modo. Aqueles que se envolvem, que se esforçam, aprendem. Aos demais faltam disposição, vontade, apoio familiar.

Tradicional ou Tecnicista. Tecnicista ou Tradicional. Apesar da mesma origem epistemológica, de protegerem-se sob a bandeira liberal, de semelhanças na grafia ou no perfume, distâncias e pontes as separam – mas também as unem – na prática pedagógica de muitos professores de Arte. Mesmo após mais de quatro séculos do ensino oficial de Arte no Brasil, de idas e vindas, de inúmeras discussões pedagógicas, de avanços – e as vezes, retrocessos – a abordagem empirista, fracionada nas tendências Tradicional e Tecnicista, ainda encena aulas e direciona posturas avaliativas nos palcos escolares.

3.2.3 Ser Diretivo – Repercussões na / da Avaliação da Aprendizagem em Arte

As manifestações verbais de algumas professoras (Amarelo e Verde com maior incidência) refletem o seu fazer, um fazer que não é neutro, porque historicamente situado e embasado em uma teoria pedagógica. Mesmo sem deterem maior clareza quando aos elementos subjacentes ao seu pensar e ao seu

fazer, estes são orientados por teorias – muitas e muitas vezes marcadas pelo hibridismo. Seu pensar e seu fazer retratam concepções epistemológicas profundamente arraigadas e que subdividiam suas concepção e ações pedagógicas.

Ao avaliarem, centrando seu foco no produto, quantificando resultados, medindo o perfeccionismo da técnica utilizada, o virtuosismo na execução de uma estratégia, revelam o que pensam ser ensinar e o que compreender ser aprender. Seus pensar e fazer avaliativos revelam estarem prisioneiras do modelo diretivo (Quadro 6).

Para algumas professoras, ensinar e aprender se confundem, de tal modo que uma parece ser consequência natural da outra, por isso, se houve ensino não há qualquer razão para duvidar de uma aprendizagem equivalente. Portanto, para aprender o aluno necessita, apenas, manter-se atento e receptivo, pois os novos conhecimentos nele serão depositados.

O aluno tem que perceber que eu estou lá com um objetivo, que é dar aula de Arte. Ele tem que entender isso, que eu não estou lá só para preencher um horário, mas que estou lá realmente para passar informações (VERDE).

Do aluno é cobrada uma atitude atenta, porém submissa, para que ele possa “ouvir” e “ver” a exposição do professor, afinal, ele aprenderá se, e somente se, prestar atenção e sujeitando-se ao exposto pelo outro – o professor, aquele que sabe e tem a divina missão de “dar o livro até o final”. Assim, a aprendizagem é centrada na transmissão de conhecimentos pelo professor, conforme evidenciado pela professora Verde, ao afirmar: “O aluno aprende quando ele consegue demonstrar nas suas ações que entendeu o que eu passei” bem como pela professora Branco, ao destacar que “O aluno aprende ouvindo, se apropriando do conhecimento externo que a professora está dando”, ou, ainda, consoante expressa a professora Amarelo: “O aluno aprende quando presta atenção nas explicações do professor”.

Concepção	A	Verificar, dar nota,		Ensinar
-----------	---	----------------------	--	---------



Diretiva	V A L I A R	arrumar o que está errado, saber o nível de absorção do conteúdo, mensurar, dar responsabilidade, testar, medir.		Mostrar, dar modelos, comparar, passar, ensinar a fazer, pegar na mão.	● ●
				Aprender	
				Seguir regras, fazer corretamente, ter uma outra visão da vida, colocar em prática, ouvir o professor, saber fazer, prestar atenção.	● ● ○ ●

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 6 – Excerto das manifestações das professoras a respeito da Concepção Diretiva da Avaliação da Aprendizagem em Arte e suas repercussões nas ações de ensinar e aprender. Cada professora é identificada, nos círculos, pela cor que a nomina.

Com uma metodologia de ensino centrada na reprodução de técnicas e na aquisição de habilidades estereotipadas, de modo que a ênfase da aprendizagem esteja no “fazer” que é apenas um “refazer igual”, na reprodução do que foi ditado / apresentado pelo professor, inibi-se, quando não se impossibilita, o processo de reflexão dos estudantes, como esclarece Schramm (2001, p. 26):

[...] o treino intensivo, a repetição e a memorização são as formas pelas quais o professor, elemento principal desse processo, transmite o acervo de informações aos seus alunos. Estes são agentes passivos aos quais não é permitida nenhuma forma de manifestação. Os conteúdos são verdades absolutas, dissociadas da vivência dos alunos e de sua realidade social. [...] Os métodos baseiam-se tanto na exposição verbal como na demonstração dos conteúdos, que são apresentados de forma linear e numa progressão lógica, sem levar em consideração as características próprias dos alunos.

Nessa relação didática, o produto do aluno, seu fazer artístico, longe de demonstrar a apropriação de conceitos e / ou a expressão de ideias, traz no bojo a morte de sua criatividade: não há lugar para a inovação, tudo é passível de ser

reproduzido, copiado, estagnado, mesmo porque:

Costumo mostrar exemplos de trabalhos de outros alunos que realizaram com perfeição. Não estou querendo desmerecer o trabalho dos alunos, mas que eles tenham uma ideias do que deve ser realizado, para que se inspirem, se esforcem mais (VERDE).

Para essa professora, ensinar também significa transferir a “inspiração”, a vontade, o desejo, a motivação em aprender – algo que só pode ser doado pelo professor – reforçando ainda mais a lógica empirista, conforme a qual o mundo do objeto determina o mundo do sujeito (BECKER, 2004). Aprender Arte, assim, passa a ser reproduzir uma estética que não é a dele – o aprendente, uma vez que a reprodução é mais importante que criar espaços de reflexão e apropriação. Essa vertente de ensino modelar – em que tudo, necessariamente, deve valer-se de modelos –, traduz o ponto alto do empirismo, qual seja, o teste da experiência: nada aceitar que não tenha passado pela experiência, que já não tenha sido feito, como confirma a professora:

Às vezes, estamos em plena explicação, dando exemplos, falando da experiência que temos e têm aqueles alunos que não estão nem aí... Então, eu falo assim: olha gente, eu não vou deixar vocês falarem, não vou deixar vocês fazerem o que quiserem (VERDE).

Concepções são construídas pelos sujeitos a partir de suas vivências históricas, culturais, sociais e profissionais e, via de regra, é ela que vai determinar a sua forma de avaliar, como também as consequentes intervenções por ele realizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Avaliar a aprendizagem em Arte, para algumas das professoras (em especial, Verde e Amarelo), se resume ao ato de verificar o que foi aprendido – ou seria mais adequado afirmar: retido e acondicionado em gavetas? – sob a ótica da reprodutibilidade dos cânones clássicos de beleza e perfeição; além disso, a motivação é o resultado da regulação externa para a ocorrência de um comportamento esperado, mesmo porque,

Se eu não avaliar, os alunos vão achar que a Arte não tem importância e não vão querer fazer nada. Então eu avalio mesmo, dou nota, desconto os pontos negativos... mas não faço isso com a

intenção de punir ninguém, mas para que eles tenham responsabilidade (AMARELO).

Eu preciso da avaliação para eles terem comprometimento, porque se não tiver essa cobrança, vai chegar uma hora que os alunos não vão ter motivação para me ouvir (VERDE).

Nesta lógica, usa-se a medida como sinônimo de avaliação, porque limitada ao compromisso de atribuir uma nota fria ao produto elaborado por alguém vivo e em constante devir. Os procedimentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos demonstram concepção de avaliação preocupada com o produto, sem qualquer indicador de que haja acompanhamento e reflexão por parte do professor relativamente ao processo de aprendizagem, principalmente no que tange às dificuldades a serem superadas:

Eu verifico se o aluno fez o que foi solicitado, marco os pontos positivos para quem fez e os negativos para quem não fez. Então somo os pontos positivos, desconto os negativos e dou a nota... É mais prático (AMARELO).

Assim, a avaliação da aprendizagem em Arte tem como cerne a capacidade de mimetizar do aluno, ou seja: bons alunos são os que melhor expressarem as atitudes e as opiniões dos professores, até mesmo porque,

Se um aluno era difícil, não queria fazer ou fazia mal feito, e depois ele foi melhorando, eu aumento a nota dele... mas não dou zero, porque só dele estar presente, já merece um pontinho (AMARELO).

Em um primeiro momento, eu sou obrigada a dar nota para depois prestar contas no conselho de escola... E o ano vai correndo e eu vou dando pontos, vou dando provas, atividades e sempre falo para os meus alunos assim: todos vocês merecem 10 (dez), mas no decorrer do tempo vocês mesmos vão desmerecendo essa nota, porque não levam nada a sério (VERDE).

A avaliação da aprendizagem no ensino de Arte, para estas professoras, aparentemente, está repleta de um viés classificatório e minimalista, possuindo um caráter frenador, porque entendida como produto final e adstrita à compra da presença e do desempenho dos alunos. Deste modo, o professor, diante do resultado da avaliação, não os utiliza na qualidade de indicadores para conceber e

implementar intervenções visando ao avanço do conhecimento do aluno; eles são utilizados apenas para classificar – ou, nos dizeres bíblicos, para “separar o joio do trigo” –, tendo por finalidade aprová-lo ou reprová-lo. Assim, apenas aos “bons alunos” é conferido do direito de passagem para a etapa sucedânea.

Se o professor não utiliza os dados da avaliação como recurso a contribuir para o desenvolvimento do potencial artístico e para o crescimento intelectual dos alunos, a avaliação da aprendizagem em Arte apenas ratifica o que já estava dado anteriormente: “Os ‘bons’ serão ‘bons’; os ‘médios’ serão médios e os ‘inferiores’ serão ‘inferiores’” (LUCKESI, 2000, p. 36). Árdua realidade evidenciada nas palavras das professoras Amarelo e Verde:

Eu avalio se os trabalhos estão caprichados, se estão coloridos, se não está amassado e também o comportamento com a nota de participação (AMARELO).

Em um primeiro momento considero a atividade em si, se ele realmente cumpriu a tarefa, depois, num segundo momento, eu vejo a qualidade dessa tarefa... Pela minha experiência eu sei se foi feita de qualquer jeito, se foi pensado ou copiado (VERDE).

Tem horas que eu preciso dar prova com questões escritas para verificar se eles sabem o conteúdo e até mesmo para manter a disciplina na sala (AMARELO).

Por que a avaliação em Arte deve se resumir a um momento pontual de verificação? Por que para essas professoras parece tão simples lançar mão de uma ameaça para garantir a disciplina – não o interesse, tão pouco o desafio de conhecer, de descobrir, de vivenciar, de produzir? A quem serve essa avaliação improdutiva? Por que a avaliação da aprendizagem em Arte deve se limitar à separação “do joio e do trigo”? Será o joio ruim e improdutivo em sua essência? Não servirá ele para algo? E o trigo? Será bom para tudo?

A avaliação da aprendizagem em Arte, exercitada na perspectiva classificatória e seletiva, traduz práticas modelares de ensinar e de aprender. Aos professores, cabe determinar o que e como fazer, enfatizando a técnica, exigindo dos alunos um produto que se assemelhe ao real / modelo – enquanto padrão rígido de perfeição –, mantendo o “certo versus errado” como parâmetros materiais e

indiscutíveis do avaliar.

Aos alunos cabe a cópia de desenhos “clichês”, o uso das cores em uma perspectiva realista, a nítida definição dos contornos, as atividades mecânicas de colorir, os incansáveis exercícios de luz / sombra e a certeza de que só se sabe fazer quando se sabe (e se consegue) reproduzir o modelo pronto.

A avaliação da aprendizagem em Arte, balizada por tais premissas, apenas reverbera a exclusão e a classificação dos alunos, reforçando as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que ainda caracterizam a estrutura social. O “não sei desenhar” ou o “não consigo” de muitos alunos, o olhar voltado apenas para a perfeição e, ainda, o aceite do belo como única e exclusiva forma de Arte, são consequências imediatas da lógica diretiva. A propósito, quando os alunos dizem que não sabem fazer, não estão se referindo a não saber sentir ou a não perceber todos os elementos artísticos, mas se referem à sua incapacidade de assumir um fazer estereotipado, fragmentado, metodicamente entranhado nas práticas pedagógicas de alguns professores de Arte e sempre revisitado. Felizmente, sempre não é todo dia.

Confessar uma concepção pedagógica diretiva não é o sonho aguardado por qualquer daqueles que adentram na cena escolar. Espera-se uma escola em que as relações de reciprocidade constituam espaços para a avaliação, para o ensino e para a aprendizagem. Aguarda-se que o diálogo esteja presente e se concretize enquanto tempo para um processo avaliativo vinculado à superação e ao aperfeiçoamento. Todavia, nem sempre essa é a realidade, como nem sempre é possível aos professores atuarem diferentemente do que viveram durante todas as suas vidas nos bancos escolares.

Muitos não conseguem, ainda, ser diferentes, atuarem de outro modo. Mas, mesmo aspirando um ensino, aprendizagem e avaliação, diversos desses descritos, é fundamental reconhecer que, ao manterem-se fiéis aos princípios diretivos, as professoras não o fazem por descaso aos alunos, por desrespeito ao campo do conhecimento com o qual lidam. Elas o fazem, porque acreditam estar realizando o certo – representado pelo seu melhor.

Não cabe questionar o seu fazer. Urge oferecer-lhes condições para refletirem acerca de suas práticas, pensarem alternativas, experimentarem outras veredas, acertarem e errarem, construindo-se e reconstruindo-se com apoio de uma equipe pedagógica, no contexto de um projeto de formação continuada, que valorize e respeite as suas experiências, mesmo quando o cenário muda a cada dia.

3.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE: RESQUÍCIOS DO APRIORISMO

Apriorismo. A priori. O que vem antes, primeiro. Para a filosofia, é a “[...] aceitação, na ordem do conhecimento, de fatores independentes da experiência” (FERREIRA, 2004).

O modelo apriorista opõe-se ao empirismo por considerar que o indivíduo, ao nascer, já traz consigo as condições do conhecimento e da aprendizagem que se manifestarão posteriormente. Assim, toda atividade de conhecimento não está fora do sujeito que aprende, mas é sua condição exclusiva.

Nesta relação, afirma Becker (1993, p. 21), acredita-se que o ser humano já nasce com o conhecimento programado na sua herança genética, pois “[...] basta um mínimo de exercícios para que se desenvolvam os ossos, músculos e nervos e assim a criança passe a postar-se ereta, engatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta... assim também com o conhecimento”

Embasada na crença de que as capacidades físicas – e porque não dizer, cognitivas? – de cada ser humano já se encontram prontas no momento do nascimento, ou potencialmente determinadas em sua herança genética e na dependência do amadurecimento para se manifestar, a epistemologia apriorista, afirma que aprender não é uma questão de adicionar informações, mas, sim, de aflorá-las (GIUSTA, 1985). Aprende-se, assim, por *insight*, uma vez que “*cada aluno tem que ter aquele click para aprender*” (BRANCO).

Se o aluno já carrega consigo um “saber de nascença” (GIUSTA, 1985), se ele se reveste do papel principal na construção de sua própria aprendizagem, qual a

função da educação, da escola e do professor?

Na medida em que entende que a educação em quase nada altera as determinações inatas, o modelo apriorista compromete o processo de ensinar e aprender, logo, também, o de avaliar. Por compreender que o sucesso, como garantia de aprendizagem, será do aluno que tiver as qualidades e aptidões básicas para tanto, advoga que a prática escolar não amplia, tão pouco instrumentaliza a aprendizagem do indivíduo, pois está se restringe àquilo que ele já traz consigo.

Ao acreditar que o aluno aprende por si mesmo, a atuação máxima do professor se resume a auxiliá-lo (BECKER, 1993), constituindo-se um mero facilitador da aprendizagem. Essa postura não-diretiva indica ao professor o mínimo de intervenção no processo pedagógico, que ocorre em regime de *laissez-faire*, em um deixar fazer para que o aluno encontre o próprio caminho, como explicitado no discurso da professora Azul:

Ensinar é despertar no aluno suas habilidades, fazer com que aflore seus sentimentos. A minha maior preocupação é que a aula seja pra o aluno, para que ele consiga ser estimulado a fazer, para emergir sua criatividade, seus gostos e preferências.

O professor, imbuído dos pressupostos aprioristas – muitas vezes de forma inconsciente e inconsistente – renuncia à sua principal característica: intervir no processo de aprendizagem dos alunos (BECKER, 1993). Infelizmente, essa apatia da ação docente assume formas perversas de classificar e julgar os alunos, pois na mesma lógica em que concebe o indivíduo como portador de um saber inato, também o conceberá, dependendo das conveniências, como um ser humano desprovido de tal capacidade (BECKER, 1993), isto é, quem “[...] nasce com a capacidade de aprender música será um excelente guitarrista, tecladista, etc., quem não nasce com essa competência não poderá jamais aprendê-la” (BUSATO, 2005, p. 24).

Isso significa pensar, portanto, que ao nascer, o indivíduo já traz o rótulo – ou não – da inteligência. De certa forma, pode-se esperar que uns nasçam para aprender, e o façam facilmente; e que outros, ao nascerem sem a aptidão para o estudo, fracassem. O que seria muito natural. E se fracassam a culpa é só deles

(DARSIE, 1999). Tal pressuposto pode ser claramente observado nas manifestações de algumas das professoras:

Aprender Arte é fazer as atividades; não precisa estar tudo certinho, afinal nem todos têm o dom para a Arte, mas devem se expressar através do fazer artístico, colocar a mão na massa, vivenciar suas emoções (AMARELO).

E eu me sinto realizada com a forma como ensino, afinal eu busco observar como ele se relaciona com os materiais, como se comporta em uma determinada situação, e isso tem a ver com o próprio ritmo de amadurecimento do aluno (BRANCO).

Nessa perspectiva, o entendimento é de que a educação pouco, ou quase nada, altera as determinações inatas, pois sucesso ou fracasso dependem, quase que exclusivamente do dom – entendido como uma dádiva, um privilégio, uma qualidade natural, um dote inato. No que tange à avaliação da aprendizagem, pode-se afirmar que há uma preocupação com as habilidades adquiridas, nem sempre demonstradas ou observáveis (RABELO, 1998). Neste contexto, a preocupação incide na valorização da auto avaliação e no estudo dos aspectos emocionais e / ou afetivos que interferem na aprendizagem.

O apriorismo, enquanto modelo epistemológico, provou o amargo sabor das críticas. Os questionamentos, na sua grande maioria, incidem quanto à postura não diretiva do educador, afirmando a anulação do ensino em decorrência da supervalorização das aptidões prévias dos alunos:

Ensino e aprendizagem não conseguem fecundar-se mutuamente: a aprendizagem por julgar-se autossuficiente, e o ensino por ser proibido de interferir. O resultado é um processo que caminha inevitavelmente para o fracasso, com prejuízo imposto a ambos os polos. O professor é despojado de sua função, "sucateado". O aluno, guindado de um status que ele não tem e nem poderia sustentar, e sua aprendizagem explicada como déficit herdado; impossível, portanto de ser superado (BECKER, 1993, p. 22).

Rabelo (1998, p. 45), também analisa criticamente o apriorismo, por entender que este, em comparação com o empirismo, se mostra reducionista, pois,

Em uma teoria, [o empirismo] o sujeito é reduzido ao objeto, em

outra, o objeto é reduzido ao sujeito. O [empirismo] se volta para o observável, o materializado, mas, apesar de primar pelo objeto, de certa forma, ignora a objetividade. [...] [o apriorismo] toma partido da pré-formação, mas se as estruturas são, de fato, pré-formadas, não são, portanto, fruto da ação do sujeito sobre o mundo objetivo e do mundo objetivo sobre o sujeito; então não há porque apelar para a atividade desse sujeito.

De fato, pode-se pensar que o ensino e a aprendizagem, quando em polos opostos, deslegitimam a ação pedagógica, reduzindo o papel de ambos na concretização do aprender e do ensinar. Os pressupostos aprioristas, apesar de orientarem a prática pedagógica centrada na subjetividade – e assim, menos concentrada na relação de autoridade – trazem ao palco a ação de aprender na perspectiva de seu principal personagem: o aluno. Este, tão relegado no modelo anterior, volta seus olhos para as possibilidades trazidas pelos ventos da Escola Nova.

3.3.1 Modelo Pedagógico da Escola Nova

O movimento da Escola Nova surgiu como resposta ao que era estabelecido, até então, pela abordagem Tradicional – de cunho claramente empirista – como afirma Saviani (2006):

Contraopondo-se à concepção tradicional, a concepção pedagógica renovadora – escolanovista – se ancora numa visão filosófica baseada na existência, na vida [...]. Na visão tradicional o privilégio era do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir como modelo, razão pela qual a educação passa a centrar-se na criança. Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma

pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia.

Essa ruptura dos modelos pedagógicos – consequência direta da alteração nos modelos epistemológicos – trouxe a emergência de novas perspectivas, isto é, de mudanças nos objetivos e nos fins da prática educativa (LUCKESI, 1992).

As diretrizes da Escola Nova se estruturaram no início do século XX, partilhando das ideias e dos ideais de Rogers, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, mas se concretizando nas mãos de Maria Montessori e de John Dewey, que exaltavam:

[...] o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. (MANACORDA, 1989 apud LUCKESI, 1992, p. 241).

Os pressupostos da Escola Nova, ao orientarem a formação do indivíduo de maneira livre, deslocam o eixo de atenção da prática pedagógica de disciplinamento – aspecto enfatizado no modelo anterior – para a exercitação das faculdades cognitivas, para o “[...] cuidado com os aspectos relativos aos sentimentos e aos processos de conhecimento, assim como ao desenvolvimento e à dinâmica da vida” (LUCKESI, 1992, p. 243) e, também, para a valorização da auto disciplina enquanto expressão do auto controle e do auto conhecimento (SILVA, 2008).

Na abordagem escolanovista há, de certa forma, uma democracia metodológica, isto é, todas as práticas pedagógicas deveriam estar voltadas ao aluno, cabendo ao professor criar condições para que este pudesse aprender com as situações propostas, da forma mais livre possível: “[...] o centro não é nem a matéria a ensinar, nem o professor, mas sim o aluno em crescimento ativo, progressivo [...]” (FERRAZ; FUSARI, 1996, p. 32). Porém, como cada um aprende a seu tempo – ou segundo o estágio de maturação emocional e intelectual em que se encontra – não havia uma estruturação sequencial dos conteúdos, de maneira a dispô-los dos mais fáceis aos mais complexos.

Os conteúdos não se restringiam à sequência dos planos, mas eram

vivenciados segundo os interesses dos educandos – individualmente, ou organizados em pequenos grupos – sob a ótica do aprender por prazer e pelo interesse (LUCKESI, 1992). Na concepção escolanovista, o aluno é o centro das atividades escolares, é um ser ativo e curioso. Sobrevém a valorização do “eu” de cada aluno e também emerge preocupação maior com a adequação das atividades às características individuais dos alunos. Neste modelo, “[...] não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança” (LIBÂNEO, 1986, p. 26).

Apesar das restrições e / ou reações adversas suscitadas pelo “deixar fazer”, o escolanovismo trouxe contribuições muito relevantes para o processo pedagógico: o professor deixa de ser o detentor do saber para reconhecer o papel ativo do educando; o modelo centrado na transmissão cede lugar para aquele comprometido com a interação propiciada pelos trabalhos em grupo, pois, em consonância com o que afirma Ghiraldelli Júnior (1991, p. 25),

O Movimento da Escola Nova enfatizou os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional.

O professor, desse modo, passa a ocupar o papel de facilitador da aprendizagem, na medida em que visa a formação da personalidade dos alunos por meio da experimentação em situações significativas, de maneira a permitir-lhes desenvolverem suas habilidades inatas. Ao professor restou a responsabilidade maior em proporcionar um ambiente rico e desafiador, suscitador de questionamentos, promotor de aprendizagem e de busca pela superação, um lugar

[...] onde as crianças pudessem exercer sua capacidade de criar em liberdade, tendo ao seu lado o professor que lhe facilitava o acesso aos materiais e lhe possibilitava a auto-expressão. Em oposição à atitude dos professores das outras escolas, nesta o professor passa a respeitar e valorizar toda e qualquer manifestação da criança, sem se preocupar em interferir para que o desenho fique bem acabado [...] (PESSI, 1990, p. 28).

O professor deve preocupar-se com a organização do ambiente externo ao aprendiz, bem como desvelar-se no cuidado com o seu “ambiente interno”. As emoções precisam ser expressas, o que “vai dentro” precisa ser “posto fora”, sem preocupações com acertos ou equívocos, sem inquietações em relação ao quanto a produção está próxima ou distante do “modelo”. Afinal, importa valorizar toda e qualquer manifestação daquele que se encontra em processo de aprendizagem. A professora Amarelo revela seu desvelo no acompanhamento das atividades de seus alunos:

Através do fazer artístico o aluno pode se expressar, reconhecendo, analisando, percebendo e vivenciando emoções, aprendendo a desenvolver suas habilidades e tendo consciência de suas possibilidades, pois todos os alunos têm um repertório básico de habilidades que devem ser estimuladas pela escola e pelo professor de Arte (AMARELO).

Esta professora explicita a necessidade de despertar – e deixar florescer – a expressão plástica de cada aprendiz, o que caracteriza, de certa forma, a ideia de uma rede de habilidades inatas, predispostas ao aprendizado e ao estímulo do professor-facilitador. Este abdica do papel principal, esquecendo que a ênfase na invenção e na iniciativa tem que vir atrelada à preocupação de proporcionar ao aluno um domínio da linguagem artística, de fazê-lo apreender a técnica enquanto recurso a serviço da expressão. Esquece que o ensino de Arte “[...] não se contenta apenas com as virtudes instauradoras do acaso, do laissez-faire e da não intervenção, mas pressupõe, pelo contrário, a utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados” (PORCHER, 1982, p. 25).

Essa guinada de valores deixou marcas no processo avaliativo. A Escola Nova propugna uma avaliação que não julgasse em função de méritos ou padrões, mas sim, que verificasse “[...] os impasses e as dificuldades para o crescimento dos alunos” (LUCKESI, 1992, p. 351) e, ao mesmo tempo, que atendesse quatro demandas específicas: (1) ser um meio auxiliar no crescimento do educando; (2) fazer parte do processo de ensino e aprendizagem; (3) ser dirigida com autoridade, e não com autoritarismo; e (4) respeitar os processos psicológicos dos alunos.

Nesta concepção, a avaliação da aprendizagem deveria ser um elemento do

processo pedagógico – e não seu centro ou o seu ponto final – servindo de subsídio às decisões do educando e do educador no processo de formação, e, por isto mesmo, não era vista como algo apartado do processo pedagógico. Outro ponto de destaque revela-se pela consecução da avaliação ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, não para a constatação de resultados, mas para que cada um dos integrantes da cena educativa aquilatasse o percurso realizado e aquele ainda por esquadrihar – muito mais em uma perspectiva de auto realização, como bem afirma a professora Azul:

A avaliação de Arte é uma construção de conhecimentos, habilidades e competências, e, desta forma, uma estratégia para que os alunos encontrem as melhores opções para resolverem os problemas e solucionarem as dificuldades que surgirem no caminho [...] até desenvolverem sua criatividade.

Ainda, cumpre enfatizar que a avaliação é assumida como um espaço aberto ao diálogo que, sem abrir mão da autoridade, não resvala para o autoritarismo, pois se concentra no respeito ao que é inato a cada um. De tal modo, a avaliação da aprendizagem, na Escola Nova, tinha a função de “[...] subsidiar o crescimento e o desenvolvimento do educando, no seu processo de formação de capacidades, interesses e modos de agir, posta, pois em função da formação do caráter através da atividade livre e construtiva” (LUCKESI, 1992, p. 350).

No ensino da Arte, essa “visão terapêutica” também conquistou espaço e granjeou adeptos entusiasmados. Assim, o ensino da Arte, influenciado pelas ideias de John Dewey (BARBOSA, 2002) acerca da liberdade de expressão, da auto realização e da valorização da espontaneidade da criança, defendeu e fez valer a livre expressão que, como explica Barbosa (1975, p. 45), foi

[...] originada no expressionismo, levou à ideias de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à ideias de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação.

Outros pensadores, como Viktor Lowenfeld (1997) e Herbert Read (1958), também firmaram a ideia de uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento da criatividade do aluno e, logo, da Arte como liberdade criadora:

[...] o significado da arte para a educação consiste em garantir: a) uma aprendizagem adequada aos aspectos intelectual, social, emocional, perceptivo, físico e psicológico do indivíduo; b) diferentes métodos de ensino para desenvolver, de forma livre e flexível, a sensibilidade [...] (LOWENFELD; BRITAIN, 1997, p. 15).

O fato é que o ensino de Arte, na lógica da Escola Nova, dava ênfase à expressão dos aspectos afetivos, como “[...] dado sugestivo e individual em todas as atividades” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 33), preocupando-se com o método, com o aluno, com seus interesses, sua espontaneidade e seu processo de trabalho criativo. Porém, há de se observar que a Arte na escola não existe meramente para liberar emoções, mesmo porque pode-se aprender muito pouco sobre as emoções quando não se é capaz de refletir sobre elas, uma vez que:

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, 2002, p. 21).

O aluno, assim, não é visto como um adulto miniaturizado, mas como um indivíduo que deve ser valorizado e respeitado em seu próprio contexto, “[...] com sua forma peculiar de pensar / agir no mundo, possuindo uma capacidade expressiva original e comunicando-se por meio de seu gesto-traço, seu gesto-teatral e seu gesto-sonoro” (AZEVEDO, 2000, p. 37), como pontua uma das professoras:

A aprendizagem dos alunos é um processo em constante mudança, pois em Arte há a possibilidade dos alunos se expressarem de diversas maneiras, colocando ‘para fora’ tudo o que sentem. Cada aluno é um e essa diferença deve ser respeitada em todos os momentos, até mesmo na avaliação (AMARELO).

O ensino de arte, entretanto, não é terapia. Mas, parece sê-lo, quando tudo que o aluno realiza – e até o que não realiza – precisa ser aceito em sua integralidade e quando qualquer proposição de aperfeiçoamento se constitui em

“quase” mutilação da expressão criativa e individual do educando. A ênfase nas atividades expressivas, sensibilizadoras e criativas, difundiu a falsa crença de que o importante era proporcionar ao indivíduo a oportunidade de criar, de expressar, sem nenhum tipo de interferência por parte do professor, como se a criatividade não pudesse e não devesse ser educada. Não se cuidava de orientar essa criatividade, de reelaborá-la, tal como se trabalhava outras aptidões, no sentido de que dela resultasse algo significativo (AZEVEDO, 2000).

Essa maneira de entender o ensino de Arte acabaria por provocar um esvaziamento de conteúdos, na medida em que não havia um trabalho pedagógico na orientação dos problemas ou dificuldades enunciados pelos alunos e, também, porque a “[...] convicção na auto-expressão e a valorização do processo ocasionam a crença de que a Arte não possui conteúdos passíveis de serem ensinados, ou se os possui, os mesmos não são relevantes” (OSINSKI, 2002, p. 99). O próprio conceito de Arte possibilitava diversas interpretações relacionadas com lazer, processo intuitivo, dom, liberação de emoções, comunicação... (BARBOSA, 2002). A apologia ao espontaneísmo expressivo conduziu ao *laissez-faire* e, aos poucos, a preocupação com a técnica, com a transmissão de conhecimentos gerais, com a formação cultural, enfim, foi sendo esquecida. Criava-se, assim uma distância cada vez maior entre a prática e o saber, entre o saber e a prática.

A aprendizagem, quando calcada nas ideias de livre expressão, compartilha dos argumentos de Carl Rogers (1983) ao escrever que não existe espetáculo mais lindo que um pôr do sol, principalmente porque, quando admirado, não se pode interferir na intensidade de suas cores, na forma como se distribuem. Não é possível dizer: “diminua o tom de laranja ou ponha um pouco mais de rosa no canto direito”. Admira-se o pôr do sol exatamente como ele é, sem tentar moldá-lo, subjugar-lo a vontade alheia – e o mesmo acontece com o aprender nos moldes aprioristas, quando o professor limita-se, unicamente, em contemplar o desenvolvimento dos alunos, em consonância ao afirmado por Almeida (2001, p. 30): “[...] os professores adeptos do “deixar fazer” nunca explicam nem propõem nada, deixando (ou abandonando?) as crianças “livres” (ou desamparadas?) para fazer o que quiserem e como quiserem: ‘o tema é livre, vocês podem desenhar o que quiserem’”.

Para Azevedo (2000), outro valor ressaltado pelas premissas escolanovistas era a democratização da Arte pela “dessacralização” da cópia, baseando-se na ideia de que todos os alunos eram capazes de produzir e expressar-se em Arte. No entanto, para que a criança fosse capaz de produzir a sua própria Arte era preciso preservá-la da Arte universalmente instituída que era produzida pelo adulto, pois esta não deveria ser apresentada para a criança como um modelo. A função do professor de Arte, portanto, era a de interferir minimamente possível na Arte da criança, conservando a sua originalidade:

É importante observar se nos trabalhos artísticos há ou não a repetição de esterótipos, o tal copismo, pois estes influenciam no desenvolvimento criativo dos alunos [...]. É fundamental que cada aluno desenvolva o trabalho por si próprio, manifestando suas preferências em relação à Arte, percebendo que ele pode expressar suas ideias, pensamentos e sentimentos através de qualquer linguagem artística (BRANCO)

O discurso da professora demonstra a ênfase sobre as ações mentais desenvolvidas durante a realização da atividade artística, ou seja, sobre o processo, tendo pouca importância o produto resultante. É a partir de ideias como essa, que emerge a concepção de ensino de Arte como lazer, auto expressão, aperfeiçoamento de um dom e / ou catarse, descaracterizando a Arte como um conhecimento indispensável para a formação das novas gerações, passível de ser ensinado, aprendido e, portanto, avaliado (BARBOSA, 1975; FERRAZ; FUSARI, 1993).

Não sei se é possível mensurar a expressão artística de um aluno. Penso que a Arte é um processo dinâmico que sofre mutações constantes. Quando estabelecemos critérios para avaliar uma criança, estamos limitando sua criatividade e sua capacidade de imaginação (BRANCO).

Essa avaliação se vale da observação de como cada aluno se comporta em determinada situação, que materiais preferem utilizar, como organiza seus trabalhos, até a produção final, quando o trabalho é entregue ou apresentado (AZUL).

A avaliação da aprendizagem, na ótica das professoras Branco e Azul, atende a duas vertentes: a de verificar atitudes e a de não interferir no processo

criativo. À primeira coube determinar a presença ou ausência de alguns condicionantes considerados essenciais: organização, limpeza, capricho, criatividade. A outra, extremamente atenta ao princípio da não intervenção, satisfazia-se em tudo permitir em prol da bandeira da livre expressão, do espontaneísmo, do *laissez-faire*, de deixar fazer qualquer coisa. Porém, na tentativa desesperada pelo desenvolvimento da criatividade, a avaliação da aprendizagem sucumbiu em águas ainda mais profundas, chegando ao extremo de ser esquecida, apagada e até mesmo, mal quista – o que pode ser comprovado pela expressão verbal de uma das professoras: “Às vezes eu penso que não deveria haver avaliação, porque a nota não é tão importante assim, o que vale é estimular o crescimento criativo de cada aluno, deixando aflorar seus conhecimentos” (BRANCO).

A complexidade do avaliar frente a processos essencialmente subjetivos potencializa a ideia da avaliação como vilã, ou mesmo como ápice de um processo que se distancia ao máximo da aprendizagem, como sinônimo de mensuração e de exclusão, reforçando a ideia de que em Arte não se avalia – afinal tudo é permitido quando se pretende desenvolver a criatividade e possibilitar a auto realização.

Hernández (2000, p. 85-86), nesta ótica, aponta que a avaliação da aprendizagem no ensino de Arte foi envolvida por uma série de mitos que dificultaram – se não anularam – sua presença na prática pedagógica. O principal refere-se a ideia de dom:

Um acordo generalizado, ainda que implícito, [...] é o de que as qualidades artísticas são privativas da natureza de alguns indivíduos. Essa crença [...] persiste e leva a que se continue pensando que ser artista seja um dom recebido por alguns poucos eleitos. Disso decorre que o ensino de arte [e logo a avaliação da aprendizagem] não seja necessário, pois quem não tiver o dom do gênio (genes), não poderá chegar à categoria de artista.

O dom, percebido como aptidão ou sensibilidade estética, relaciona-se com a natureza inventiva e criativa dos indivíduos, reconhecendo-os como gênios e, portanto, passíveis de não avaliação, como expressam as falas de algumas professoras:

A avaliação da aprendizagem de cada aluno é algo complicado no

campo das artes. O tal dom natural às vezes ajuda aquele que o possui e exclui os que não o têm. Mesmo porque em Arte não é só fazer, é conhecer, é o saber fazer, o apreciar. E estas são situações complexas para serem desenvolvidas e alcançadas em um determinado tempo (VERDE).

A nota não é tão importante assim. Afinal, tem alunos que gostam de teatro e não da pintura, ou da escultura, ou dança, ou do cinema, mas adoram desenhar e sombrear com grafite. Existem várias linguagens da Arte, é só descobrir qual o aluno tem maior intimidade para que possamos explorá-las (BRANCO).

Ou ainda,

Às vezes penso que a avaliação dos alunos em Arte pode ser comparada ao calcanhar de Aquiles. Tudo pode ser avaliado? Avalia-se somente a produção final ou a ênfase deve ser no processo? E a questão do dom? Como avaliar aqueles que têm mais habilidade para a tal atividade? E os que não o tem? São muitas perguntas a procura de respostas (VERMELHO).

Essa ideologia do dom (BOURDIEU, 2001) naturalizada no ensino de Arte – e manifesta nos discursos de algumas professoras –, reafirma a concepção de um indivíduo genial, dotado de uma determinada habilidade inata, mascarando o acesso de todos os alunos aos bens culturais, em um mecanismo de exclusão cultural e social, pois,

A ação escolar, bastante desigual – porque atua sobre indivíduos previamente dotados, pela ação familiar, com distintos níveis de competência artística –, envolve jovens já “iniciados” nesse domínio cultural. A escola, ao inculcar disposições duradouras à prática culta, auxiliando decisivamente na transmissão do código das obras da cultura erudita, transforma as desigualdades diante da cultura em desigualdades de sucesso (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 9).

Nesta premissa, as causas do sucesso ou do fracasso dos alunos no campo das artes é mérito exclusivo de cada aluno, uma vez que a escola oferece igualdade de oportunidades, e o bom aproveitamento destas dependerá do dom, da aptidão ou do talento de cada aluno. Mas, como avaliar se tudo se resume a ter ou não o dom?

Eis, portanto, a injustiça de que se reveste a “malfadada” avaliação da aprendizagem. Para não incorrer no erro de mal avaliarem, alguns professores simplesmente não avaliavam a aprendizagem de seus alunos, aceitando tudo o que

eles fizessem como positivo, correto e adequado (HERNÁNDEZ, 2000). Correções geradoras de superações e aperfeiçoamentos inexistiam.

No entanto, apesar deste percurso ladeado por espinhos – e por rosas que crescem sozinhas – as premissas da Escola Nova, e conseqüentemente do ensino de Arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade, deixaram marcas profundas nos modos de ensinar e de aprender Arte. Algumas se tornaram cicatrizes abertas, como o descaso com a avaliação da aprendizagem neste campo de conhecimento. Outras se transformaram em possibilidades metodológicas como: o desenho livre; a expressão do pensamento / sentimento dos alunos nas diversas linguagens artísticas e, um olhar mais voltado às necessidades do aprendente.

3.3.2 Ser Não-Diretivo: Repercussões na / da Avaliação da Aprendizagem em Arte

No ensino da Arte, a concepção não-diretiva (Quadro 7) pode ser percebida pela adoção reiterada de expressões como: “*Arte é uma coisa que vem de dentro*” (BRANCO), indicando um entendimento do trabalho artístico como uma atividade misteriosamente inspirada, como algo advindo de um impulso criador inato, conferido a alguns poucos eleitos como um presente, como uma dádiva divina. Presentes não são ensinados ou aprendidos, são apenas aceitos.

Concepção Não-Diretiva	A V A L	Estimular, valorizar, expressar, limitar a criatividade.	<input checked="" type="radio"/>	Ensinar	
				Despertar, cultivar, aflorar, estimular, observar.	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>

	I A R			Aprender	
				Perceber, descobrir, vivenciar, não repetir estereótipos, manifestar preferências, expressar ideias e sentimentos, depende da maturidade do aluno.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 7 – Excerto das manifestações das professoras a respeito da Concepção Não-Diretiva da Avaliação da Aprendizagem em Arte e suas repercussões nas ações de ensinar e aprender. Cada professora é identificada, nos círculos, pela cor que a nomina.

Aprender Arte, desse modo, é uma atividade baseada no dom inato e na inspiração gratuita, bastando cultivar uma atitude de contemplação e de acolhimento para criar, afinal basta “*deixar fluir suas emoções*” (BRANCO), que os resultados se apresentarão – afinal, tudo esta no ser e aflorará se tal lhe for permitido. Portanto, quanto menos intervenções, melhor, pois mais natural será o desenvolvimento e mais tranquila será a aprendizagem.

Subjacente – ou talvez patente – a visão é de que a Arte obedece a leis misteriosas e quase sagradas, advindo do recebimento de um dom gratuito, congênito ou fortuito (PORCHER, 1982), tornando compreensível a ideia de inspiração e genialidade como qualidades atribuídas ao artista – e, mesmo que inconscientemente, ao aluno também. Aprender, desta forma, é orientado pela premissa do *laissez-faire*, uma vez que:

O aluno tem que ter interesse, tem que estar disponível para aprender, para criar. Eu tento estimular isso de todas as formas, dando propostas interessantes, trazendo materiais a mais do que a proposta do Estado indica, mas é ele quem deve ter vontade de fazer (AZUL).

Aprender Arte é muito prazeroso, porque mexe com as emoções deles (AMARELO).

O aluno tem que ter prazer em descobrir, pois tudo começa e termina com ele (BRANCO).

O discurso das professoras Branco, Amarelo e Azul, ao defenderem a livre expressão, a espontaneidade e o processo de trabalho criativo dos alunos como “*um colocar para fora tudo o que sentem*” (AMARELO), apenas reafirmam que aprender é o resultado biológico de um processo de desenvolvimento natural do aluno, mesmo porque aprender depende do “*ritmo do amadurecimento*” (AZUL) do aluno.

Já o ensinar, baliza-se pela não intervenção, isto é,

Para ensinar eu tenho que conhecer meus alunos, saber o que pensam e sentem em relação à Arte, para depois deixar aflorar sua criatividade e aprofundar seus conhecimentos (BRANCO).

A arte, primeiro tem que tocar no emocional deles, deixá-los sensíveis para criar, para depois escolherem o que vão fazer, buscando satisfazer seus interesses (AZUL).

E ainda:

Ensinar é estimular, orientar a aprendizagem, suscitar a busca pelo conhecimento, despertar nos alunos o desejo de deixar aflorar aquilo que sabem e trazem em si (BRANCO).

Estimular, orientar, aflorar, despertar. Palavras simples que desvelam o olhar das professoras sobre o processo de ensinar e de aprender. Neste percurso, o elogio serve tanto como estímulo ao progresso, como para deixar resplandecer a ideia de dom ou talento:

Eu procuro sempre elogiar o que eles fazem. Não importa se não está bem feito. A questão é de estimulá-los a melhorar, a ousarem mais, expressarem suas habilidades (AZUL).

Às vezes eu digo: menino, você tem muito talento! Você nasceu com o dom para a Arte! Por que não aproveita e faz algum curso de pintura para estimular mais o seu traço? (BRANCO).

A professora Branco, neste momento, elogia o aluno talentoso porque acredita que ter talento é uma condição prévia da aprendizagem em Arte. Talento não se ensina, a pessoa tem ou não. Se tiver, aprende a pintar, desenhar, esculpir.

Se não tiver, não aprende o que o professor ensina.

Revisitar o conceito de ensinar e de aprender, manifesto pelas professoras de Arte, auxilia a aquilatar a concepção de avaliação da aprendizagem na perspectiva não-diretiva, uma avaliação na ótica do *laissez-faire*, que não se preocupa com a regulação, porque regida pela lógica da não intervenção.

Avaliar, para as professoras que compartilham destes pressupostos, não faz sentido, mesmo porque “*avaliar em Arte não é tarefa fácil, é uma tarefa difícil e até mesmo dolorosa*” (BRANCO). Destarte, a avaliação da aprendizagem no ensino de Arte é vista como desnecessária e ineficaz, uma vez que pode desvirtuar a natureza do indivíduo:

Não sei se é possível mensurar a expressão artística do aluno (BRANCO).

Dar nota na expressão de alguém ... Como? (AMARELO).

Essa coisa de prova não é fácil (AZUL).

Se estabelecermos critérios de como avaliar cada aluno, tenho medo de estar limitando sua criatividade, sua imaginação, colocando ele numa forma. (BRANCO).

Se as aulas de Arte trilham os percursos da escolha, do gosto, do subjetivo e da pura expressão de sentimentos, o que há para ser avaliado? Se o papel do professor se resume – a tal ponto de ser desnecessário – pela ótica do despertar, cultivar ou fazer aflorar, para que avaliar? O que se espera saber se tudo o que existe já está previsivelmente guardado no repertório do aluno? Como superar dificuldades? Será mesmo que o dom sacraliza o destino – e as aprendizagens – 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. Sob a égide de conferir liberdade, o professor omite-se de enriquecer o repertório dos alunos e de oferecer critérios para a produção artística,

abandonando-os dependentes de sua bagagem hereditária.

O “não tenho dom”, o “qualquer coisa é Arte” ou, ainda, “isso qualquer um faz”, são implicações patentes desta perspectiva não-diretiva em avaliar. Não há investimento no processo, porque o produto é dado como consequência do que é possível ao aluno realizar. Assim, este é relegado à própria sorte – nasceu ou não nasceu para “isso” – e a Arte é apenas um canal para a expressão de sentimentos, pela realização de atividades livres – situações propícias à manifestação de suas habilidades inatas.

Essa avaliação *laissez-faire* da aprendizagem em Arte, tanto retira do processo pedagógico a importância da reflexão e dos aspectos cognitivos envolvidos, como também aliena o aluno da realidade – porque não contextualiza ou explora a diversidade de possibilidades e critérios do campo artístico –, apartando inteligência e emoção e, desta forma, aumentando cada vez mais a desigualdade ao acesso e à fruição da Arte.

Parece tão humano e bondoso nada – ou pouco – cobrar, porque se acredita que o outro atingiu seu limite. Mas, ao fazê-lo, não se estará, de fato, traçando uma linha demarcatória que traduz uma certeza: não adianta ensinar, porque ele não consegue aprender, pois é incapaz de ir um pouco mais além? E, no traçado da linha – então – não estaria impossibilitada qualquer ação de transformação ou reação de superação que pudesse ser implementada?

Pode parecer complacente, mas não é. Não se pode negar a cada ser humano o auxílio de que necessita para ser melhor a cada dia, para ampliar seus conhecimentos e habilidades, para tornar-se o que ainda não é. Ações de superação, de promoção da aprendizagem, precisam configurar-se tarefa assumida como de primeira relevância para aqueles que se creditam professores.

Pode parecer bondoso, mas não é. Ao deixar o outro entregue à própria sorte, “lavar as mãos” quanto às elaborações e resultados alcançados pelos alunos, aceitando tudo como bom, como se nada pudesse ser melhorado, é uma triste forma de condenar à permanência no *status quo*. O professor “existe” para ajudar a aprender, para contribuir na superação dos problemas, para auxiliar na minimização

das dificuldades. Não lhe cabe fechar os olhos. Não lhe é facultado abster-se.

Todavia, quando uma crença existe e ela molda comportamentos e baliza ações, o problema não reside no efeito, mas naquilo que o provoca. As professoras somente poderão mudar quando orientadas, quando apoiadas, quando levadas a pensarem e repensarem relativamente às suas práticas de ensino e avaliação, quando impedidas a refletir na ação, sobre a ação e a refletir a partir da reflexão sobre a ação (SCHON, 1992), quando movidas a tematizarem com os pares suas práticas e concepções – intentando aclarar suas repercussões sobre o processo de aprendizagem vivido pelo aluno.

3.4 INTERACIONISMO: VÉRTICE E VÓRTICE DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE

O Interacionismo – enquanto modelo epistemológico – difere do empirismo e do apriorismo por abordar a aquisição do conhecimento como um processo de construção contínua do ser humano em sua relação com o meio, uma vez que “[...] o conhecimento não está no objeto nem na mente do sujeito, mas resulta da interação do sujeito com o objeto” (RABELO, 1998, p. 51). O conhecimento é, assim, entendido como a ação sobre o objeto; o ato de construir ou reconstruir o objeto até o ponto do sujeito apreender o mecanismo dessa construção (BECKER, 1993).

O modelo epistemológico interacionista, ao sustentar que há uma inter-relação sujeito / objeto, ao afirmar que o sujeito constrói o conhecimento na interação com o meio físico e social – e que tal construção dependerá tanto de condições do indivíduo quanto das condições do meio (DARSIE, 1999) – põe em xeque as ideias de que o conhecimento já nasce com o indivíduo ou que é dado pelo meio social.

Ao atribuir ao sujeito a responsabilidade de suas ações para aprender, a concepção interacionista escapa do empirismo e associa-se ao construtivismo. Ao

afirmar que o conhecimento é produzido na / pela ação do sujeito sobre os objetos, escapa do apriorismo e caminha de mãos dadas com o interacionismo. Ao aprofundar que a aprendizagem e o desenvolvimento influenciam – e são influenciados – pela realidade social, escapa dos modelos pedagógicos anteriores e se extasia com o Modelo Pedagógico Crítico-Social dos Conteúdos.

A tendência Crítico-Social dos Conteúdos compreende conteúdos de aprendizagem como mais – muito mais – que informações a serem acumuladas e armazenadas em infundáveis “gavetinhas”, linearmente dispostas. Conteúdo é, na verdade, o saber produzido pela humanidade no decorrer de sua história e a ser apropriado crítica e significativamente pelo educando – o que traduz dois conceitos distintos (LIBÂNEO, 1985; MIZUKAMI, 1986; SAVIANI, 1986). O domínio de conteúdos, conforme essa tendência pedagógica, é o meio do homem constituir-se homem. A humanização depende de compreender-se e constituir-se pela apropriação e objetivação da realidade (LIBÂNEO, 1986; 2005).

Construtivismo e interacionismo, enquanto modelos epistemológicos inebriados por liames invisíveis, direcionam as concepções – e porque não dizer, as práticas – de muitos professores. Embora afinidades sejam uma constante entre eles, faz-se necessário apontar as especificidades inerentes a cada um dos caminhos.

3.4.1 Modelo Epistemológico Construtivista

Para melhor entender a teoria construtivista, faz-se necessário esclarecer que o Construtivismo não é um método, tão pouco uma técnica ou um livro de receitas, mas uma postura em relação à aquisição do conhecimento, “[...] um conjunto articulado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino” (SOLE, 1999, p. 10). Acerca do tema, Libâneo (2005,

p. 27), afirma:

O construtivismo, no campo da educação, refere-se a uma teoria em que a aprendizagem humana é resultado de uma construção mental realizada pelos sujeitos com base na sua ação sobre o mundo e na interação com os outros. O ser humano tem uma potencialidade para aprender a pensar que pode ser desenvolvida porque a faculdade de pensar não é inata e nem provida de fora.

Assim, a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem apoia-se na ideia de que aprender é fruto de uma construção pessoal, na qual os outros sujeitos são agentes significativos para essa construção. Becker (1993b, p. 88) também corrobora para esta forma de pensar o Construtivismo, ao afirmar que o

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais, e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio.

Assim, o Construtivismo pretende superar a visão empirista – para qual o conhecimento tem origem e evolui a partir da experiência acumulada pelo indivíduo – e também a visão apriorista – conforme a qual o conhecimento é pré-formado – ao afirmar que o este resulta da interação do indivíduo com o ambiente.

Na concepção piagetiana, o conhecimento não se transmite, constrói-se. Esta construção ocorre por força da ação do sujeito sobre o objeto – ou meio físico e social – e pelo retorno ou repercussões desta ação sobre o sujeito. O conhecimento é, portanto, um instrumento de adaptação e não um órgão de representação. Piaget, conforme esclarece Freitag (1993), entende a adaptação como a medida da equilibração do meio interno provocada pelo meio externo. Assim, aprender é construir estruturas de assimilação.

A concepção defendida por Piaget [...] é que essas estruturas são o resultado de uma construção realizada por parte da criança em longas etapas de reflexão, de remanejamento. Poderíamos dizer que essas estruturas resultam da ação da criança sobre o mundo e da interação com seus pares e interlocutores (FREITAG, 1993, p. 27).

A assimilação depende da formação de esquemas e ninguém assimila algo para o qual não construiu esquemas – que atuam como caracterizadores do nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios do sujeito aprendente. Essas estruturas, que possibilitam assimilar os conteúdos culturais, não existem quando a criança nasce, mas são construídas com o auxílio de alguém.

Para o Construtivismo, assimilar e acomodar não se referem ao significado dado pelo senso comum, mas, respectivamente, à “[...] estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito” (PIAGET, 1975, p. 17), bem como,

[...] a assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto este trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação (PIAGET, 1975, p. 18).

Os esquemas de assimilação vão se modificando progressivamente e configurando os estágios de desenvolvimento, que, na teoria piagetiana, representam os suportes de uma sequência – estágio sensório-motor, estágio das operações concretas e pensamento formal – que evoluem como uma espiral, na qual cada um engloba o anterior e o amplia.

A aprendizagem, assim, contribui para o desenvolvimento, na medida em que não reproduz a realidade, mas possibilita ao sujeito ser capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade. Aprender não se trata de uma aproximação vazia, mas uma relação com os interesses, conhecimentos prévios e experiências anteriores a ponto de interpretar o novo, integrá-lo e torná-lo seu (SOLÉ, 1999).

Para o interacionismo piagetiano, o desenvolvimento é determinado por quatro fatores essenciais: (a) maturação; (b) interação com objetos físicos; (c) interação com as pessoas e transmissão social; e (d) equilíbrio – este último compreendido como autorregulação, isto é, a “[...] sequência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulação ao mesmo

tempo retroativa e antecipadora, que constitui um sistema permanente de tais compensações” (PIAGET; INHELDER, 1994, p. 131).

Nesse sentido, a fim de propiciar ao aluno ser ativo e protagonista na construção do conhecimento, sobrevém a necessidade de o professor exercer um papel igualmente ativo – promotor de aprendizagens –, pois é ele quem dispõe das condições para que o aluno acione seus conhecimentos prévios, favorecendo sua atividade mental que passa pelos processos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio (SALA; GOÑI, 2000).

O professor construtivista, portanto, deve levar em consideração os esquemas de assimilação da criança e partir deles para a realização de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas. Seu papel é o de propiciar a interação entre os alunos, criando situações problemáticas que permitam o surgimento de conflitos e, conseqüentemente, o avanço cognitivo (ELIAS, 1991).

Se, por um lado, o construtivismo apresenta-se como uma perspectiva de caráter epistemológico interacionista, cuja base é a percepção de que o ser humano – enquanto ser cognitivo – desenvolve sua inteligência reelaborando estruturas mentais hierarquicamente construídas e que, por isso mesmo, precisa desenvolver-se para aprender. Por outro, até de forma a aquilatar esta postura, o sócio interacionismo propõe a mediação como o elemento a favorecer a evolução do educando em seu nível de desenvolvimento real em direção ao seu nível de desenvolvimento potencial. Portanto, a mediação atua na zona de desenvolvimento proximal, edificando a lógica de que é preciso aprender para se desenvolver (BECKER, 1998).

3.4.2 Modelo Epistemológico Sócio Interacionista

O sócio interacionismo, alavancado pelas ideias de Vygotsky (1991), pressupõe que o indivíduo interioriza a cultura, a natureza e, progressivamente, torna-se autônomo e cada vez mais apto a utilizar a linguagem em favor da produção de seu conhecimento. Sobretudo, passa-se de uma ideia de unidade, de saber único, para a possibilidade de se recriar o saber e até mesmo o objeto a ser conhecido por meio da linguagem. No processo de aprender, também aquele que aprende vai reconfigurando-se, como uma metalinguagem, pois ao aprender sobre o outro aprende também sobre si, ao aprender sobre sua herança cultural, torna-se homem em conjunto com outros homens, como afirma Freire (1997, p. 23-24):

Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados, e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo intransitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

Rego (2002, p. 98) afirma que, para o interacionismo, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo vazio que absorve e contempla o meio, tão pouco é o portador de verdades absolutas e inatingíveis, mas “[...] é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo”, pois edificar o conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar, um exercitar.

Essa atividade mental não é realizada no vácuo, ela não ganha concreticidade a partir do nada. A possibilidade de construir um novo significado, de assimilar, de aprender passa pela oportunidade de entrar em contato com o novo conhecimento, mas, para conhecer e se apropriar do novo é essencial partir de algo que já se sabe, como afirma Coll (1999, p. 61):

[...] quando o aluno enfrenta um novo conteúdo a ser aprendido, sempre o faz amarrado com uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos adquiridos no decorrer de suas experiências anteriores, que utiliza como instrumentos de leitura e

interpretação e que determinará, em boa parte as informações que selecionará, como as organizará e que tipo de relações estabelecerá entre elas.

É graças ao que o aluno já sabe – os famosos conhecimentos prévios – que é possível iniciar o processo de aprendizagem. Os conhecimentos prévios são compreendidos como os saberes que os alunos já possuem sobre o próprio conteúdo em questão, que “[...] de maneira direta ou indireta, estão relacionados ou podem [com eles] relacionar-se” (MIRAS, 1999, p. 60). Assim, ao aprender, o que muda não é somente a quantidade de informação que o aluno detém, mas principalmente a qualidade desse conhecimento e seu potencial para ser utilizado na solução de questões diversas postas pelo dia a dia. Assim, aprender é apropriar-se de uma herança cultural, mas é também evoluir enquanto ser, utilizando competentemente informações para reelaborar-se a cada dia.

Aprender, portanto, refere-se a um processo ativo – do ponto de vista do aluno – que constrói, enriquece, modifica e diversifica seus esquemas de conhecimento a partir do sentido que atribui ao próprio ato de aprender (COLL, 1999). Se aprender é tomar as rédeas da situação, é atuar no papel principal das cenas educativas, ensinar é incumbir-se da direção de toda a carruagem, é nortear a encenação teatral – não de forma autoritária, mas integradora, mediadora e competente. Destarte, ensinar é entendido como uma ajuda ao processo de aprendizagem, uma atuação planejada e sistemática que orienta e guia o aluno na direção prevista pelas intenções educativas.

Ajuda necessária, porque sem ela é altamente improvável que os alunos cheguem a aprender, e a aprender de maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e à sua capacidade de compreensão da realidade e de atuação nela [...]. (ONRUBIA, 1999, p. 123).

Para este autor, a consideração do ensino como ajuda ao processo de aprendizagem baliza-se principalmente pela concepção de ajuste, isto é, a de que o ensino deve afinar-se ao processo de construção de sentidos e significados realizados pelo aluno, estando vinculado a ele de alguma forma:

[...] se a ajuda oferecida não estiver “conectada” de alguma forma aos esquemas de conhecimento do aluno, se não for capaz de mobilizá-los e ativá-los e, ao mesmo tempo, forçar sua reestruturação, não estará cumprindo sua missão. A condição básica para que a ajuda educacional seja eficaz e possa realmente atuar como tal é, portanto, a de que essa ajuda se ajuste à situação e às características que, a cada momento, a atividade mental construtiva do aluno apresentar (ONRUBIA, 1999, p. 125).

Essa vinculação entre o que se ensina e o que se constrói, deve levar em conta, primeiramente, o que o aluno já sabe – conhecimentos prévios – para, depois, intervir, provocando desafios possíveis de serem realizados. Desafiar é possibilitar o questionamento dos significados existentes e fornecer as condições que forcem sua modificação, aquilatada pelas intenções educativas (COLL, 1999).

Isso significa, por um lado, que o ensino deve apontar, fundamentalmente, não para aquilo que o aluno já conhece ou faz nem para os comportamentos que já domina, mas para o que não conhece, não realiza ou não domina suficientemente, ou seja, deve ser constantemente exigente com os alunos e colocá-los diante de situações que os obriguem a envolver-se em um esforço de compreensão e de atuação. (ONRUBIA, 1999, p. 125).

Ensinar, portanto, é criar desafios possíveis. Ensinar é desafiar confiando na capacidade de aprender dos alunos. Desafiar é acreditar que gente foi feita para ser feliz. Não apenas feliz no sentido mais comum da palavra, mas feliz na sua origem latina – *féliz* – fértil, abundante, pleno. Ensinar, portanto, é promover a plenitude da vida.

Ensinar é, deste modo, oferecer uma ajuda que se ajuste ao processo construtivo do aprender; é, também, a intervenção competente entre o que o aluno já sabe e o que ainda necessita saber. Esse caminho – o entre – é sustentado por Vygotsky como a ZDP – zona de desenvolvimento proximal.

A ZDP pode ser definida como um espaço de transição, uma ponte entre o real e o potencial, pois aquilo que um indivíduo pode fazer hoje, com a ajuda de alguém, conseguirá realizar sozinho posteriormente, num futuro próximo. Nesta perspectiva, a ZDP é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se

costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1999, p. 97).

A ZDP é, assim, o espaço onde são desencadeados os processos de construção do conhecimento, mediados pela intervenção do professor e pela interação com os outros alunos. Sob sua luz, ou sombra, ensinar constitui apenas alternativa para alçar, junto ao educando, um desenvolvimento mais amplo e uma aprendizagem mais substancial.

Se aprender é construir e ensinar baliza-se pelo desafiar, qual será o papel da avaliação da aprendizagem na perspectiva interacionista?

Tomando como ponto de partida o ensino como uma ajuda eficaz, constante e contínua para que o aluno alcance, a partir do ponto em que se encontra, o maior nível possível de desenvolvimento e aprendizagem, a avaliação da aprendizagem não encontra outro espaço, senão, o de apoiar essa ação educativa.

A avaliação da aprendizagem – na perspectiva interacionista – não se escamoteia em véus de sanção ou de exclusão, mas reveste-se da armadura da formatividade, da força da intervenção competente, do escudo da aprendizagem e de sua regulação como norte. O que não a descompromete com a constatação do resultado. Avalia-se formativamente o processo pela escolha e análise de informações diversas, advindas de diferentes instrumentos / atividades avaliativas. Reflete-se e recompõe-se o trabalho pedagógico visando superar os erros e aperfeiçoar a aprendizagem.

Todavia, há um momento do qual o professor não pode furtar-se: o de posicionar-se quanto à possibilidade do aluno poder seguir – ou não – para a etapa sucedânea. Então, a avaliação formativa assume nova roupagem, a de constatar o valor do percurso: os objetivos foram atingidos? As aprendizagens almejadas foram edificadas? Os alunos apropriaram-se dos conceitos essenciais? Eles desenvolveram as competências e habilidades necessárias?

Avaliar formativamente não é descomprometer-se com os resultados. Longe

disso, é ir recompondo o percurso para poder chegar ao ponto sonhado, o que implica em desenvolver toda a capacidade em utilizar os conhecimentos já adquiridos para apropriar-se de novos saberes e continuar aprendendo.

A avaliação, assim, deve estar a serviço da aprendizagem, contribuindo também para o êxito do ensino (HADJI, 2001), ou, conforme esclarece Perrenoud (1991, p. 50), “[...] é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabore para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Para uma concepção que tem no ensinar e no aprender as faces inseparáveis, mas também inconfundíveis, de uma mesma moeda, que tem na avaliação o seu momento – constante e progressivo – de apreciação do realizado, para compreensão do presente e delineamento do futuro, o modelo pedagógico relacional, proposto por Becker (1993), aparentemente configura-se como decorrência natural.

3.4.3 Modelo Pedagógico Relacional

Para a Corrente Relacional, nem sujeito nem objeto detém a prioridade. Ambos constituem-se em relação. Eles se constroem pela ação do sujeito – mediada pelas intervenções do professor e também pelas do próprio grupo – que, organizando-se, organiza o mundo que conhece e o que quer conhecer. Assim, ensinar é problematizar a relação do educando com o conhecimento, aprender é apropriar-se da informação e da própria realidade e avaliar caracteriza-se por proporcionar espaços para a reflexão sobre os avanços e as permanências no processo ensino / aprendizagem, como afirmam algumas das professoras participantes desse estudo:

Ensinar Arte é mediar as ações e as reflexões dos alunos, suas

construções plásticas, [...] é criar estratégias que norteiem o percurso criativo de cada aluno, dando espaço para a expressão e a compreensão do papel que a Arte ocupa (VERMELHO).

Aprender Arte é um processo complexo que envolve o conhecer, o fazer e o prazer. Ensinar e aprender Arte não são um simples deixar fazer, é uma ação contínua que necessita de conhecimento, leitura, comunicação, expressão, é a busca por uma linguagem que extrapole os sentidos banais. Por isso, aprender não é copiar ou realizar algo com perfeição, mas se apropriar de uma linguagem diferente, de outra forma de dizer ao mundo sobre sua existência, seus pensamentos, sua singularidade (LILÁS).

Ensinar e aprender Arte, na ótica dessas professoras, não se restringem à mera transmissão e recepção de informações, de técnicas ou conjuntos de procedimentos. Ao contrário, são práticas atuantes de mediação, de interação, de ação recíproca e de crescimento de ambas as partes.

Nesta ótica, é o professor quem, ao problematizar a ação do sujeito, media a construção do conhecimento. O professor acredita que o aluno aprenderá – construirá algum conhecimento novo – se agir sobre um material cognitivamente interessante, apropriando-se deste; não por um processo estável, mas pelo desequilíbrio do que havia antes para o que há agora, uma vez que:

Este conteúdo assimilado, ao entrar no mundo do sujeito, provoca aí perturbações, pois traz consigo algo novo para o qual a estrutura assimiladora não tem instrumento. Urge, então, que o sujeito refaça seus instrumentos de assimilação em função da novidade. Este refazer do sujeito sobre si mesmo é a acomodação. É este movimento, esta ação que refaz o equilíbrio perdido; porém o refaz em outro nível, criando algo novo no sujeito (BECKER, 1993, p. 23).

Consoante também esclarecem algumas das professoras:

Ensinar é um momento de potencializar a criação, a invenção, a percepção, a fruição, o olhar, o tatear, o descobrir. Instigá-los a perceber as coisas e propiciar oportunidades de construção, de fruição de materiais, espaços, artistas, linguagens (LILÁS).

Eu tenho, enquanto professor de Arte, que superar meus preconceitos para ensinar alguma coisa. Se eu considero a Arte como perfumaria dentro da escola, é essa a visão que meu aluno também vai ter. Agora, se eu compreendo a Arte como um organismo vivo e potencializador de diferentes experiências, então meu aluno também vai poder compartilhar disso (VERMELHO).

Nesta relação, professor e aluno caminham lado a lado, dinamizando os processos de aprender e de ensinar Arte. O ensino tem como enfoque a construção de competências e habilidades dos estudantes e está alicerçado no diálogo e na construção gradativa do conhecimento. A aprendizagem, mediada pelas intervenções do professor, configura-se extensão indefinida para a promoção de descobertas.

O aluno aprende no próprio fazer / viver. Um experimentar intenso e potencializador de construções do conhecimento, em aprender a aprender. O professor, por sua vez, longe de ser apenas transmissor ou facilitador, traz na raiz a realização da profecia. Afinal, professor e profeta derivam da mesma base semântica. A diferença é que o profeta prevê o futuro e o professor constrói o futuro – quando se permite ser mediador, interventor competente, ajudante essencial à promoção da aprendizagem.

Destarte, muito mais importante que os conteúdos propostos, é o espaço de interação professor / aluno que possibilita ao conteúdo inerte vir a ser conhecimento vivo. É nesse espaço, em que nada é exclusivo ou onipotente – os conteúdos aprendidos ou ainda não aprendidos, os condicionantes orgânicos, as operações cognitivas, os determinantes sociais –, que as diversas vozes se articulam em uma escuta sensível e repleta de possibilidades.

No que tange a avaliação da aprendizagem, é importante afirmar que as ações não se voltam apenas para o que os alunos conseguem fazer sozinhos, mas para aquilo que ainda pode ser aprendido e desenvolvido com a mediação e a intervenção pedagógica do professor, uma avaliação *“[...] pensada a partir do processo percorrido pelo aluno, pelas relações que estabeleceu com o conteúdo desenvolvido em sala de aula e pela clareza dos critérios avaliativos”* (VERMELHO).

Para esta professora, a avaliação da aprendizagem comunga das ideias de Paulo Freire, uma vez que

A avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos [...] Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de

fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação (FREIRE, 1977, p. 26).

A avaliação, portanto, constitui-se em um processo de construção. A ideias de processo, por sua definição, significa o que tem prosseguimento e, portanto, trata-se de um movimento que se (re) alimenta no próprio proceder (BECKER, 1993). A avaliação da aprendizagem, assim, é mais que informativa, é formadora de conhecimento:

A avaliação em Arte não deve ser homogênea, pois com tantos alunos apresentando características pessoais, culturais e sociais diversas, a avaliação também deve ser diferenciada [...] ela deve ser um mecanismo para que o professor perceba quais as competências e habilidades o aluno desenvolveu durante o processo de ensino e aprendizagem e, também das dificuldades que encontra, bem como um momento para a tomada de decisões, para o desenvolvimento de ações que resultem na melhoria da aprendizagem (LILÁS)

É importante lembrarmos que comparar, jamais. Cada um é um e avaliar só pela expressão ou só pela técnica também não dá. A Arte é um campo rico e, por isso mesmo, nutre o aluno para que ele seja capaz de ser participativo e original. Penso que na avaliação não há uma receita, um modelinho a ser seguido, mas uma pesquisa de cada professor para, naquele contexto, avaliar seus alunos (VERMELHO).

É essa avaliação da aprendizagem dinamizadora de percursos, mediadora, repleta de histórias de superação, braço amigo a nortear e a amparar a aprendizagem, que a Arte toma como alimento para efetivação de uma prática interacionista. Desvelar. Ampliar. Ensinar. Desafiar. Avaliar. Aprender. Fazer. Ser: configurações do ensino de Arte nesta profusão de atos e atitudes.

Se no ontem o ensino de Arte se preocupava com a transmissão de um saber estático e fragmentado, em não intervir sob a desculpa de interferir negativamente, o hoje se ocupa do estranhamento, de um elucidar constante, de um fazer intermitente, balizado pelo ideário do Modelo Pedagógico Relacional (BECKER, 1993).

Nesta premissa, compete ao professor de Arte o papel de desafiar e não de afirmar verdades absolutas. Se antes a frase era “arte é isto”, hoje a pergunta se estende pretendendo cingir múltiplas possibilidades, como: “isto é arte?” (PILLOTTO,

2001). O professor é visto como quem media a ação do sujeito frente aos conhecimentos, de forma dialógica e democrática, e não como aquele que os transmite por imposição e autoritarismo.

No ensino de Arte contemporâneo o aluno é visto como um sujeito que se apropria dos saberes e os traduz na transformação e materialização de algo que interiorizou, e que transbordou para o outro e para o mundo. Saber desvelar o que na Arte está contido, experimentando possibilidades de leitura, decodificando a gramática visual, corporal, sonora para depois transpô-la para o mundo real e imagético é, acima de tudo, viver Arte. É aprender Arte na Arte, apropriando-se de seus aspectos sensíveis e cognitivos. Aprender, assim, é uma ação plena de sentidos e significados:

[...] Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente. [...] O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados (KASTRUP, 1999, p. 152-153).

Saber nomes de artistas, datas importantes, particularidades dos estilos, peculiaridades dos movimentos e acontecimentos históricos, se a linha é ondulada, quebrada ou mista, se a imagem é figurativa ou abstrata – enquanto informações desvinculadas do contexto – é menosprezar a capacidade de aprender dos alunos, é desdenhar de sua competência em relacionar fatos, ideias, objetos, ações, história, cultura e significados com o que pensam e compreendem (BUORO, 2002), como bem afirma Martins (2003, p. 54):

[...] cor não existe para ser fria ou quente, para ser primária ou secundária, mas para expressar estados da alma, para construir sutis mutações ou para explodir com a sua materialidade... linha não existe para ser sinuosa, reta ou quebrada, mas para expressar tensão, fluência, devaneio, rigor... temas não existem para registrar a história, para serem encomendas da igreja, da nobreza ou da escola, mas para expressar a vida, interpretando-a e ressignificando-a sob a ótica pessoal, crítica e dinâmica de seus criador. A perspectiva não

existe para o exercício geométrico ou de linhas do horizonte, mas para dar a ilusão de profundidade e burlar o compreensível [...].

Aprender deveria articular conhecimento e prazer. Prazer de ler, de sentir, de fruir, de fazer, de alcançar resultados mais e mais construtivos, pois o que é experimentado, o que é vivido em intensidade, tem razão de ser. O restante é apenas decodificado para, em seguida, ser apagado pela memória, esquecido com o passar do tempo, como tudo que é inútil.

Isso sinaliza que aprender e mediar não são atos solitários, isolados aos atores do processo. É o professor quem media o conhecimento, mas também o fazem os colegas, os livros, a obra, os sons, as manifestações artísticas. É o aluno quem aprende, mas é também o professor quem aprende enquanto ensina.

Ensinar e aprender são, ainda processos levados a termo em dois planos distintos, mas interdependentes: o plano individual e o plano coletivo. A coexistência não implica em ausência de antagonismo ou apartamento da colaboração. O “eu” é progressivamente construído no confronto com o “nós”, assim como esse é o fruto da integração de múltiplos “eus”, pois se necessita da individualidade para ser e existir. Individual porque se percebe sob um ponto de vista. Boff (1997, p. 9) afirmou que “[...] todo ponto de vista é a vista de um ponto”, o que pode ser aplicado ao ensino de Arte, pois nos percebemos no mundo e em sua universalidade, mas somos únicos na forma como nos inserimos nele, como respondemos, questionamos, pensamos, compreendemos e criamos arte.

Aprender e ensinar Arte – não necessariamente nesta ordem – compõem-se de práticas sensíveis que demandam “[...] relacionar arte e vida, onde o conhecer, o fazer, o expressar, o comunicar e o interagir instauram práticas inventivas a partir das vivências de cada um” (MEIRA, 2003, p. 122), mas também exigem disposição, transformação, atos de relacionar e de contextualizar, intervir, mediar, reinventar para realizar. Assim, o ensino de Arte, na Corrente Relacional, longe de buscar soluções, busca provocações (TOURINHO, 2003).

3.4.4 Ser Relacional – Repercussões na / da Avaliação da Aprendizagem em Arte

Avaliar a aprendizagem dos alunos em Arte é sempre um desafio, perguntas a procura de respostas, como bem já escreveu Gaarder (1977, p. 26-28):

[...] uma resposta nunca merece uma reverência. Mesmo que seja inteligente e correta, nem mesmo assim você deve se curvar a ela [...]. Quando você se inclina, você dá passagem, e a gente nunca deve dar passagem para uma resposta [...]. A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para frente.

Perguntas potencializadoras de descobertas e geradoras de aprendizagens também se revelam no discurso de algumas das professoras de Arte (principalmente naqueles manifestos por Lilás e Vermelho) acerca da avaliação da aprendizagem em uma abordagem relacional (Quadro 8).

Concepção Interacionista	A V A L I A R	Acompanhar, replanejar, tomada de decisões, processo, pesquisar, refletir.	● ● ●	Ensinar	
				Orientar, mediar, potencializar, instigar, criar estratégias, oportunizar.	● ●
				Aprender	
				Construir, processo, ação contínua, apropriar, experimentar, vivenciar	● ●

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 8 – Excerto das manifestações das professoras a respeito da Concepção Interacionista da Avaliação da Aprendizagem em Arte e suas repercussões nas ações de ensinar e aprender. Cada professora é identificada, nos círculos, pela cor que a nomina.

Diálogo e participação são reconhecidos por elas como alternativas viáveis e desejáveis para a promoção dos processos de ensino e aprendizagem. Lidando com seus alunos reais, tendo em mãos uma proposta de trabalho apresentada pelo órgão gestor, contemplando e compreendendo suas próprias particularidades – decorrentes de seus percursos de formação – elas, nesse momento de suas vidas, revelam uma perspectiva relacional quando se posicionam acerca de seu trabalho como educadoras em Arte.

Para as professoras Lilás e Vermelho, ensinar e aprender constituem as balizas para avaliar em Arte, porque acreditam que uma prática não destitui ou isola a outra:

O aluno aprende quando vive uma situação significativa, construtora de significados além dos muros da escola, em que ele possa reconhecer sua vida. É como ler a obra de Portinari e se perceber como um dos brincantes das telas, ou ver em Segall as prostitutas do bairro, ou perceber nas coreografias do Bertazzo os movimentos do dia a dia, ouvir a melodia do caminhão de gás e conhecer seu compositor, me entende? (VERMELHO).

Eu penso que a gente só ensina quando também quer aprender com o aluno, construir alguma coisa juntos. Não dá pra separar em caixinhas uma coisa da outra, ainda mais nas aulas de Arte! (LILÁS).

A avaliação tem que ser coerente com os objetivos estabelecidos, com o trabalho desenvolvido, com as vivências e conteúdos propostos (VERMELHO).

Eu acho tão importante avaliar a aprendizagem dos alunos, que não dá para descartar o próprio aluno desse processo todo. Daí entra a autoavaliação, de dar a ele a oportunidade de se perceber como capaz de aprender, de ter consciência, de refletir sobre as ações que fazemos na escola (LILÁS).

Esse posicionamento de não indiferença, manifesto pelas professoras ao avaliarem a aprendizagem de seus alunos, pressupõe a lógica formativa da avaliação da aprendizagem, porque assegura o aperfeiçoamento do processo educativo, em uma perspectiva de interação e diálogo – quebrando a lógica da exclusão e da seletividade, como desabafa a professora: “*Eu acredito muito nessa avaliação transformadora*” (VERMELHO).

Essa avaliação transformadora da ação pedagógica, evidenciada pela

Professora Vermelho, traz no cerne a concepção formativa; porque compreendida enquanto um ato de potencialização do aprendizado: os dados obtidos nas atividades avaliativas são considerados em relação aos objetivos estabelecidos, as distâncias e proximidades evidenciam os aspectos da aprendizagem que necessitam serem retomados, orientando para intervenções oportunas e adequadas – promotoras dos ajustes essenciais à superação. Não se ensina para avaliar se o aluno é capaz de reproduzir o proposto evidenciando algum grau de aprendizagem. Na verdade, avalia-se para poder ensinar melhor, favorecendo a ocorrência de aprendizagem, pelo sobrepujar das dificuldades.

Assim sendo, ao se propor acompanhar e melhorar o processo de formação, a avaliação cumpre sua função de informar acerca do como está se processado o ensino e a aprendizagem, pretendendo ofertar elementos de análise que revelem as conquistas e as dificuldades dos estudantes, subsidiando a intervenção do professor (HADJI, 2001).

A avaliação da aprendizagem em Arte, no seio da perspectiva relacional, permite-se assumir os contornos de mecanismo para observar e analisar os processos e as condições individuais de aprendizagem, reorganizando-os em conformidade com as necessidades de cada aluno, como pontua claramente a professora:

Apesar de termos a proposta [PCESP] para sugerir as situações de aprendizagem, dar uma sequência a isso, é lá no chão da escola que eu, professora, consigo visualizar a eficácia ou não dessas atividades. E pra isso eu preciso da avaliação, pra me dar essa autonomia em ver o que está dando certo, o que eu preciso mudar, essas coisas... (VERMELHO).

E complementa:

Mais do que notas, a avaliação serve para acompanhar o progresso dos alunos. Então, lá no fundo, essa avaliação é um tipo de raio x da minha turma e de mim mesma (VERMELHO).

Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todos os alunos são capazes de aprender e que as ações educativas, as estratégias de ensino e os

conteúdos das disciplinas, devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender. Sob essa perspectiva, a avaliação da aprendizagem em Arte é formativa, a nota é decorrência do processo e não seu fim último. Assim, a avaliação da aprendizagem em Arte tem por compromisso pensar sobre a qualidade do processo e sobre o valor da chegada.

A avaliação da aprendizagem em Arte, quando levada a termo com intenção formativa, é permanentemente grávida de possibilidades, uma vez que faculta ao professor perceber as dificuldades dos alunos em relação à apropriação dos saberes propostos, porque lhe oferece informações relevantes para aperfeiçoar e diversificar suas atividades e estratégias de ensino, permitindo-lhe, de fato, atuar na qualidade de mediador – aquele que interfere com seu ensino nas brechas e lacunas de aprendizagem.

A avaliação formativa da aprendizagem em Arte resplandece no devir de cada aluno, pois lhe permite ser autor de sua aprendizagem, um porvir que passa pela mente, pelo coração, pelos olhos, pela garganta, pelas mãos, pela intenção, pela ação; e pensa e recorda e sente e observa e experimenta e ensina e regula e supera e não recusa nenhum momento essencial ao processo de aprender. A avaliação da aprendizagem em Arte, com intenção formativa, faculta aos professores e aos alunos sonharem sonhos aparentemente impossíveis, tornando-os sonhos possíveis – pela descoberta do que cada um é capaz de realizar.

Ensinar não é uma tarefa mecânica, restrita à proposição de conteúdos conforme se apresentam na sequência de um livro texto ou de um programa de ensino. Aprender não é apenas reproduzir literalmente – ou tão próximo quanto possível – aquilo que foi proposto como conteúdo (seja um texto ou uma obra de arte). Avaliar não é – e não deveria ser nunca – apenas constatar um produto para atribuir-lhe um escore. Por outro lado, ensinar não é omitir-se de interferir em um processo que se pensa, única e exclusivamente predeterminado pela condição biológica. Aprender não é submeter-se às venturas ou desventuras da herança genética, ficando refém de um desenvolvimento programado e que pode nunca ocorrer (“o defeito é de fábrica”). Avaliar não é “deixar o barco à deriva”, porque importa que cada um faça o que quer e acredita ser capaz de realizar. As posturas

avaliativas diretivas e *laissez faire* precisam ter seus espaços e tempos reduzidos nas salas de aula de Arte.

Acreditar-se capaz de fazer a diferença, ensinando, é essencial ao exercício da docência, assim como é fundamental confiar no potencial de cada aluno para a aprendizagem e superação. Todos adentram a sala de aula portando uma bagagem – as malas não estão vazias. Todos trazem concepções e experiências que precisam ser alteradas ou aperfeiçoadas e, essa certeza, confere uma dinâmica diferente ao trabalho pedagógico: em parte se ensina e em parte se aprende – todos. Consequentemente, a avaliação não serve apenas para medir o que foi, mas para orientar o que será, mesmo porque a avaliação pode ser uma nova oportunidade de aprendizagem. Verificar as aprendizagens por meio do instrumental avaliativo é apenas coletar informações relevantes para repensar o ensino e conferir outra direção à aprendizagem – configurando a avaliação com intenção formativa.

Uma ótica relacional confere dinamicidade aos atos de ensinar, aprender e avaliar. Mas, mais que isso, confere interdependência, reciprocidade e continuidade. Por mais distintas que se apresentem as três ações, uma se vincula e se subordina a outra, para encontrar espaço de existência e aperfeiçoamento na sala de aula.

Considerações Finais

(...) Em resumo, não se pode observar uma onda sem ter em conta os aspectos complexos que concorrem para a sua formação e aqueles outros, igualmente complexos, a que essa mesma onda dá lugar...

(...) O senhor Palomar não desanima e pensa, em cada momento, que viu tudo aquilo que podia ver a partir do

seu ponto de observação; mas acaba por aparecer sempre qualquer coisa que ele não tinha tomado em consideração.

CALVINO, I. 1985

4 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, P. 1995.

Adentrar pelas veredas do cenário avaliativo no ensino de Arte, a fim de compreendê-lo com maior precisão, conhecer em profundidade as concepções epistemológicas e seus desígnios pedagógicos, realizar um percurso de pesquisa que buscou aclarar as concepções pedagógicas manifestas por um grupo de professores de Arte – reverberadas nas ações de avaliar, aprender e ensinar –, constituiu-se, certamente, em um imperioso desafio – desafio este que contou com todo o prazer e o dissabor de pesquisar, com tamanha intensidade um tema complexo, porém necessário, como a Avaliação da Aprendizagem em Arte.

Neste caminho – do início da pesquisa às possíveis e atuais conclusões – aconteceu de tudo. E tudo também aconteceu. Foram leituras e discussões acerca da fundamentação teórica, questionários interpretados, roteiros de entrevistas elaborados, consecução das entrevistas, dados e mais dados para analisar, novas e outras leituras, estudos, conflitos internos, dúvidas e incertezas, revisitas constantes

às primeiras análises, além da construção de pontes entre teoria e prática, prática e teoria... num vaivém sem fim ou limites.

Inicialmente, parecia que todas as respostas dadas pelas professoras de Arte participantes da pesquisa estavam claras e evidentes, mas a cada novo olhar sobre os dados, a cada novo debruçar sobre as informações obtidas – tendo o respaldo contínuo do aporte teórico – foram desvelando-se outras possibilidades interpretativas.

Esse alargar do olhar a fim de mapear e compreender as concepções avaliativas de que se valem os professores de Arte não foi tarefa simples. Assim como não foi fácil compreender as ações avaliativas implementadas por alguns destes professores, pois é muito mais fácil – e quase natural – tecer críticas e depreciar atuações; é comum desmerecer e, por vezes, até mesmo, menosprezar o que o outro diz fazer, sob o dimensionamento de outra realidade. Entretanto, compreender as posturas do outro, necessita tanto de reflexão constante, de suporte teórico consistente e de um olhar apaixonado por querer desvelar significações e encontrar proposições. Destarte, buscou-se analisar os discursos das professoras com cautela e cuidado, reinterpretando cada aspecto como um todo em seu contexto – assim como se separa os fios de lã colorida para tecer uma vestimenta.

Para tanto, não bastava identificar concepções avaliativas; era essencial separar os fios que compõem a tessitura de cada concepção epistemológica e seus respingos nos modelos pedagógicos – também refletida nas ações de aprender e ensinar –, e, em seguida, recompô-los na urdidura de um novo tecido, agora com tons e *nuances* mais representativos, porque repletos de significados.

Na análise das informações obtidas pelos instrumentos de coleta, constata-se que, para algumas das professoras de Arte, o conceito de avaliação se resume a testar, medir ou verificar se os objetivos foram alcançados. Objetivos estes que se traduzem muito mais na apropriação de determinado conteúdo, postura ou técnica artística ensinados pelo professor, que na apreensão e ressignificação de conceitos. Na concepção destas professoras, a ação de avaliar se restringe a uma visão fragmentada do processo avaliativo, pois o professor avalia apenas – e tão somente

– para cumprir uma função administrativa – qual seja, a de atribuir uma nota aos alunos, registrar na caderneta e ponto final.

Tendo a avaliação da aprendizagem um caráter intencional e sistemático, ela precisa encontrar respaldo em estratégias e procedimentos didáticos que conspiram com a finalidade a que se propõe – neste caso, testar, verificar, medir, mensurar. Neste sentido, a categoria de análise da Concepção Diretiva de Avaliação da Aprendizagem sustentou a interpretação dos discursos enunciados por estas professoras, permitindo identificar que as respostas dadas ao “que é avaliar”, “para que avaliar em Arte” e “como avaliar” são indicadoras da coexistência de práticas avaliativas vinculadas ao modelo epistemológico empirista e aos modelos pedagógicos tradicional e tecnicista.

Ainda, outras professoras exercitam concepção avaliativa não-diretiva, centrada no modelo epistemológico apriorista e traduzido no modelo pedagógico da escola nova, porque acreditam que a avaliação de aprendizagem pauta-se – apenas e quando acontecer – pelo estímulo, pela valorização e pela expressão da criatividade; muito embora, em alguns momentos, mostrem-se inseguras em relação ao fato de que a avaliação pode limitar a criatividade de seus alunos – ecoando a ideia de que o ensino de Arte, por tratar, também, de aspectos subjetivos, aliados ao desenvolvimento de cada aluno, não necessita de uma avaliação mais formal e sistêmica – ainda que muitas vezes classificatória e seletiva, quando imprime a chancela do bem ou mal dotado.

Permanecer como expectador é uma postura que não vai auxiliar na promoção de mudanças, assim como concepção avaliativa alicerçada no exercício quantitativo da mera verificação – ou da total abstenção – prejudica qualquer ação comprometida com a superação das dificuldades e com a promoção da aprendizagem. Assim, a distância entre o possível e o realizável, entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática pedagógica ainda se encontram em um afinado descompasso (SOUZA, BORUCHOVITCH, 2009).

As professoras de Arte, embora revelem concepção avaliativa empirista ou apriorista, podem, em alguns momentos, professar as duas epistemologias de forma

complementar. Por um lado acreditam que elas têm que ensinar, dar a matéria, fornecer a estimulação adequada, verificar o que foi aprendido; por outro, elas têm que administrar as condições prévias, as pré-disposições, o “talento” de cada aluno. Acontece que, a união dessas duas epistemologias, embora aparentemente se apresente como um avanço, ainda não perfaz uma concepção avaliativa – e sua respectiva epistemologia – baseada na interação, superando os vícios do empirismo e do apriorismo concomitantemente.

Entretanto, há de se destacar que outras professoras responderam realizarem a avaliação para acompanhar o desenvolvimento do aluno – atribuindo uma função mais relacional a esse processo, pois diagnosticam o que precisa ser retomado. Elas revelam, então, uma postura avaliativa centrada na mediação da aprendizagem e na variabilidade de instrumentos avaliativos e procedimentos didáticos. A avaliação, neste contexto, não serve para medir ou classificar, mas para acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, bem como para subsidiar ações que contribuam para o alcance dos objetivos. Por manterem uma relação coerente entre avaliar, ensinar e aprender, estas professoras aproximam-se do modelo pedagógico relacional, balizado pela concepção epistemológica interacionista.

Em face dessa realidade, é possível afirmar que, apesar de modelos epistemológicos diversos – empirismo, apriorismo e interacionismo – as práticas avaliativas, na sua grande maioria, são dirigidas por “concepções híbridas” (LIBÂNEO, 2005) com ênfase em uma ou outra vertente. Apesar de finalidades diversas, os modelos pedagógicos tradicional, tecnicista, escolanovista e relacional se integram em “fronteiras líquidas” sobre o “quê, como e para quê se avalia” em Arte – mesmo porque, muitas e muitas vezes, a prática cotidiana se contrapõe aos pressupostos epistemológicos e pedagógicos anteriormente descritos, pois o professor necessita encontrar respaldo ora em um, ora em outro modelo, ocasionando uma “didática prática” (MARTINS, 1993), um integrar de concepções que não “[...] tem por compromisso comprovar os elementos teóricos [...] mas tem em vista o aluno, seus interesses e necessidades práticas” (MARTINS, 1993, p. 21).

Ainda, essa hibridez pedagógica é centrada na transmissão e na fixação de

conteúdos, tendo por meta uma avaliação preocupada com os objetivos traçados e os resultados alcançados. Na maioria das vezes, falta ao professor o instrumento teórico capaz de sistematizar, de forma clara, a dimensão política do seu processo de ensino. Porém, mesmo nos discursos mais consistentes dos professores de Arte, é possível vislumbrar iniciativas no sentido de melhorar o ensino para que a aprendizagem aconteça. Essas tentativas estão intrinsecamente ligadas à busca de uma avaliação mais adequada às condições dos alunos – geradas a partir de necessidades práticas, vividas intensamente nas salas de aula.

Essa abertura para fazer diferente exige tanto o aprofundamento das concepções teóricas como o delineamento de um novo contorno das práticas avaliativas – que passam de uma cultura de verificação e seletividade para uma cultura formativa de avaliação, buscando auxiliar o ensino e orientar melhor a aprendizagem. Ninguém supera, em um “estalar de dedos”, uma concepção edificada – principalmente aquela marcada pelo hibridismo – no decorrer de anos e anos de experiências e vivências no contexto escolar, mesmo que na condição de aluno ou de professor em formação inicial. É necessário um trabalho reflexivo, constante e de longa duração – para não dizer, permanentemente – visando garantir a superação, afinal, o senso comum relativamente à avaliação da aprendizagem parece ser mais forte que a intenção da mudança.

A concepção avaliativa do professor de Arte determina a concepção de aprendizagem e, por consequência, sua prática didática, sua metodologia de ensino. Para transformar o ensino de Arte é preciso, pois, produzir uma crítica epistemológica que atinja o cerne da concepção avaliativa desse professor. Isso não se faz sem uma teoria capaz de questionar as concepções epistemológicas ainda vigentes no cenário educativo e que adentram à escola e perpetuam-se em seus bancos.

Desvendar caminhos e compreender as concepções avaliativas dos professores de Arte configurou-se como uma atividade extremamente prazerosa e necessária, pois possibilitou delinear alguns indicadores que podem subsidiar ações para a edificação de uma prática avaliativa mais coerente com o ensino e a aprendizagem em Arte, uma prática avaliativa transformada e transformadora, como:

- a.** A avaliação só faz sentido quando colocada a serviço do que lhe dá sentido: a aprendizagem. A avaliação serve para fornecer informações para regular a ação dos envolvidos, reconhecendo e corrigindo erros cometidos, identificando avanços e indicando novos rumos para a ação educativa. Desse modo, o professor de Arte precisa exercer uma prática de avaliação formativa, compartilhando com seus alunos critérios e informações para que ele melhore as aprendizagens em curso.

- b.** A avaliação da aprendizagem em Arte não pode se limitar a eventos ou a atos singulares e isolados. A avaliação não deve ser compreendida como ação punitiva e limitada a um procedimento disciplinar, mas como um processo que favorece avanços e superações, pois permite dimensionar o ensino e a aprendizagem.

- c.** É preciso responsabilidade e dedicação na elaboração do instrumental avaliativo em Arte. Faz-se necessário a busca constante da coerência entre o processo de avaliação com as práticas educativas desenvolvidas diariamente em sala de aula.

- d.** O professor de Arte não pode se abster de seu papel de mediador do conhecimento, mas compreender a importância da mediação “[...] nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (PIMENTA, 2002, p. 15). A mediação é uma ferramenta preparadora e articuladora de ações avaliativas durante o processo ensino / aprendizagem e não apenas uma ação estanque.

- e.** É preciso possibilitar espaços e tempos de estudo aos professores de Arte. Espaços que proporcionem um canal para o intercâmbio de experiências acerca de suas práticas avaliativas, porque acredita-se que o diálogo entre os professores consolida os saberes e as redes coletivas de trabalho, propiciando a socialização profissional (NÓVOA, 1997).

Tempos de reflexão com o objetivo de instrumentalizar, aprimorar e aperfeiçoar o fazer docente. Espaços e tempos que permitam a construção – e a reconstrução – processual da ação pedagógica; espaços e tempos que envolvam “[...] a experimentação, a inovação, a reflexão crítica [...] [mobilizando] a articulação da prática e a reflexão sobre ela” (SCHÖN, 1997, p. 82).

- f. Só serão possíveis mudanças significativas à medida que o professor de Arte tiver uma compreensão profunda da razão de ser da sua prática e uma clara opção política do seu ato pedagógico. É necessário, portanto, que este professor compreenda a raiz epistemológica de suas ações e assuma uma postura ativa na organização do processo de ensino, em especial do processo avaliativo preocupado em efetivar e assegurar aprendizagens e em superar dificuldades encontradas. Com o conhecimento das teorias pedagógicas, os professores de Arte poderão perceber que suas práticas não existem isoladamente, mas adquirem significado e coerência na medida que estão vinculadas à uma teoria sistematizada – como afirma Paulo Freire (1997, p. 23) ao sustentar que não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino: “[...] esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquiso para conhecer o que eu ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

- g. É preciso apoiar e incentivar ações de formação continuada, momentos de aperfeiçoamento profissional que privilegiem a tematização entre os pares, pois aquilo que é “[...] vivenciado e analisado provoca mudanças mais profundas do que aquilo que é apenas ouvido, no plano do discurso. No fazer, gera-se o saber” (MARTINS, 1993, p. 175). Para que haja uma mudança substancial nas práticas avaliativas do ensino de Arte é preciso alterar o processo na prática, levando os professores de Arte a vivenciarem esse novo processo, refletindo sobre ele e sistematizando-o

coletivamente.

- h.** Ser professor de Arte compreende muito mais do “aplicar” avaliações, dar aulas ou ensinar conteúdos. Ser professor de Arte implica a reflexão de um projeto humano emancipatório (PIMENTA, 2002), reflexão sobre toda e qualquer atitude a ser tomada no campo da educação, pois “[...] podemos esperar que uma prática reflexiva compense a superficialidade da formação profissional” (PERRENOUD, 2002, p. 48). As práticas de reflexão devem tomar como referência a prática pedagógica por meio do triplo movimento proposto por Schön (1997): a) reflexão na ação; b) reflexão sobre a ação; e c) reflexão sobre a reflexão na ação. O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura do significado das experiências vividas, porém, só a reflexão não chega, ela tem de ter força para provocar a ação, transformando-a e levando os professores de Arte a repensar e a redimensionar suas práticas avaliativas e seu ensino.

Pouco significado tem um conhecimento que se pensa pronto e acabado. Pouco sentido tem uma prática que se considera perfeita e imutável. Tudo é passível de mudança, de novos e outros direcionamentos, de refletir e de repensar para um agir melhor, ou nas palavras de Larrosa (1979 apud RANCIERE, 2004, p. 05): “Se alguma coisa nos anima [...] é a possibilidade de que esse ato de educação [...] nos permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa além do que vimos sendo”.

Destarte, considera-se que esta pesquisa possibilite aos professores de Arte compreender mais e melhor o processo de avaliação da aprendizagem em Arte, questionando seus próprios conhecimentos e construindo novos conhecimentos, tornando mais coerente a tríade avaliar-aprender-ensinar.

Só é possível superar as mazelas do ensino e da aprendizagem conferindo um novo significado à avaliação da aprendizagem. Esta é um elemento revelador de como o professor ensina e de como acredita que seu aluno aprende. Assim, espera-

se que a presente pesquisa lance pontos de luz sobre as práticas avaliativas no ensino de Arte, evidenciando a necessidade – senão a urgência – do redimensionamento do processo de avaliação para uma instância mais formativa. A mudança não advém de receituários ou de prescrições superiores, mas decorre da união entre o desejo, a necessidade e o aporte teórico pertinente.

Dessa união – desejo, inquietação, necessidade e aprofundamento teórico – é que se fez pesquisa. Pesquisar exigiu, primeiro, o aprender. Aprender foi importante, imperioso, imprescindível para pesquisar. Aprender foi um tempo essencial de parada e reflexão, de alargamento de horizontes, de percepção de outra possibilidade de ação. Agora, perpassando as páginas já escritas, folheando as linhas de um processo vivenciado, é possível evidenciar as aprendizagens efetivadas. Aprendi muito mais do que posso mensurar, muito mais do que posso ousar escrever. Dessas aprendizagens importa destacar:

- a. Pesquisar envolve sair do “porto seguro”, da “zona de conforto” e arriscar-se a conhecer algo novo. Pesquisar envolve desejo e esperança. Desejo de conhecer, desejo de que a realidade seja transformada. Esperança de que o desejo se concretize, esperança de que a minha prática – e a de outros professores de Arte – seja melhor a cada dia. Desejos e esperança que consomem a energia, mas que também alimentam a alma desta professora-pesquisadora.
- b. O fundamento teórico é essencial para elucidar e alterar a prática. Mas todo estudo que não repercute na ação docente, implementada no interior das salas de aula, de pouco vale. É preciso sair da sala de visita e assumir a colaboração.
- c. A prática carece sempre da teoria para orientá-la e conferir-lhe sustentação. O cotidiano escolar ainda é muito marcado pela improvisação e pelo “achismo” – até porque momentos de estudo e troca de informações são escassos.

- d.** Compreender e respeitar não são sinônimos de aceitar. Foi preciso muito esforço, ouvido despido de preconceitos ou julgamentos para pesquisar, para compreender e respeitar as posições de cada professora de Arte – por vezes tão diversas do que se concebe como ideal.
- e.** É preciso acreditar na possibilidade de mudança, ter ousadia e buscar alternativas de trabalho que garantam tanto a aprendizagem de todos os alunos, como um ensino mais reflexivo e edificante.
- f.** As formas como os professores entendem a avaliação da aprendizagem, o ensino e a própria aprendizagem resultam de construções pessoais, reconstruídas no cotidiano da prática pedagógica, em decorrência dos conhecimentos já internalizados, das situações concretas por eles vivenciados.
- g.** Urge desconstruir uma postura avaliativa já enraizada, diminuindo a ênfase na prática classificatória – e também na avaliação “laissez-faire” – para realizar uma avaliação mais processual, integrada ao processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, mais comprometida com a superação das dificuldades que se manifestam no decorrer da caminhada.
- h.** Pesquisar concepções avaliativas de um grupo de professores de Arte significa reconhecer alguns desencontros, significa compreender e analisar discursos salpicados de descompassos “[...] que simplesmente comprovam nossa gentetude” (FREIRE, 1992, p. 64).
- i.** Por fim, mas não menos importante, aprendi que avaliar não se resume a dar notas ou a inferir certos e errados. A ação de avaliar compreende ter um juízo de qualidade, a formulação de instrumental adequado, a análise dos dados obtidos e, principalmente, tomar decisões – colocar-se numa posição de não indiferença, esmiuçar conflitos e adequar caminhos. O

ensino de Arte não se encerra na avaliação, mas começa a partir dela.

A avaliação da aprendizagem em Arte não deve se limitar a um escore de rendimentos ou a impressão do rótulo do talento, também não pode se restringir ao instrumental do qual se vale para, apenas, levantar informações referentes à aprendizagem. A avaliação da aprendizagem em Arte não se resume a diagnóstico, apesar de também compreendê-lo – porque apenas diagnosticar o que não dá certo e não procurar alterar essa realidade é um exercitar em vão.

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.

A avaliação formativa ocupa-se do processo e, por conseguinte, privilegia estratégias de ensino diversificadas. Sem descomprometer-se com os resultados, ela proporciona aos professores e aos alunos informações que lhes permitam um maior e melhor acompanhamento do processo. Entrementes, avaliar, ensinar e aprender integram o mesmo *continuum*. Não podem ser isoladas, pois apesar de se constituírem ações distintas exercidas por diferentes sujeitos, preservam entre si, completa interdependência.

Avaliar formativamente é coletar informações, refletir sobre os resultados, repensar caminhos e praticar a alteração de percursos, tendo em vista o objetivo sonhado. Entretanto apenas sonhar não faz acontecer. Avaliar formativamente exige sonhos e ação. Demanda sair do senso comum estabelecido pela cotidianidade e “arregaçar as mangas”, transformar o que está posto, fazer algo para que o aluno aprenda, se desenvolva. Ensinar é a tarefa de todo professor. Fazer aprender é sua missão. Avaliar formativamente, é mais que seu desígnio, é a razão da sua existência.

Referências

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996, p. 09-39.

ALMEIDA, C. M. C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001, p 11-38.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer** – examinar para excluir. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ALVES, R. **As melhores crônicas de Rubem Alves**. Campinas: Papirus, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Série Educacional. Vol. 13. Brasília: Líber Livro, 2005.

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R. **Ensino de arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

AZEVEDO, F. A. G. **Movimento escolinhas de arte**: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. 2000. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

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

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Paixão de aprender**. Porto Alegre, n. 5, 1993a, p. 18-23.

_____. O que é construtivismo. **Idéias**. São Paulo: FDE, n. 20, 1993b, p. 87-93.

_____. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Conhecimento: transmissão ou construção? In: MARTINS, P. L. O. ROMANOWSKI, J. P. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 27-41.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte**: do ensaio... à encenação. Campinas: Papyrus, 1999.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G.F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1983.

BOCHNIAK, R. **Questionar o conhecimento**: interdisciplinaridade na escola. São Paulo: Loyola, 1992.

BOFF, L. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BOSI, A. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 1985.

BOURDIEU, P. (Org.). **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, P.; BARBEL, A. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: EdUSP, 2003.

BRASIL. Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Resolução nº 6, de novembro de 1986. Reformula o currículo das escolas de 1º e 2º graus. **Conselho Federal de Educação**, Brasília, 06 nov.1986.

_____. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez.1996.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BUORO, A. A. B. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BUSATO, S. L. Z. **A avaliação nas práticas de ensino e estágio**: a importância dos registros na reflexão sobre a ação docente. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CALVINO, I. **Palomar**. Lisboa: Teorema, 1985.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

COLL, S. C. (et al) **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

COLL, S. C. (et al) **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COMÊNIO, J. A. **Didática magna**. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian, 1985.

CORTELLA, M. C. A pedagogia da inclusão e a audácia da reinvenção do humano. **Educação AEC**. São Paulo, n. 77, out. 1998, p. 51-54.

DARSIE, M. M. P. Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. **Uniciências**. Cuiabá, v. 3, 1999, p. 09-21.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

ELIAS, M. C. As idéias construtivistas mudam os caminhos da prática da alfabetização. **Ande**. São Paulo: v.11, n.18, 1992, p. 49-56.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. Currículo e Avaliação. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007, p. 17-43.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2004. CD-ROM.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: UNESP, 1995.

FRANGE, L. B. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 35-48.

FREIRE, M. **Primavera Madalena**. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação, 1989. Mimeo.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Á sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAG, B. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano. In: GROSSI, E. P., BORDIM, J. **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 26-34.

GAARDER, J. Ei! **Tem alguém aí?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1977.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 2008.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 1, 1985, p. 24-31.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GUIMARÃES, J. G. O processo de transição no ensino de arte no Brasil: aspectos políticos, culturais, estéticos e didático-pedagógicos. In: DAVID, C. M.; GUIMARÃES, J. G. (Org.). **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: vivências artístico-pedagógicas. São Paulo: UNESP, 2004, p. 15-27.

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

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

IABELBERG, R. SAPIENZA, T. T. ARSLAN, L. M. **Conviver arte**: guia e recursos didáticos para o professor. São Paulo: Moderna, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil dos municípios brasileiros**: contagem da população 2007 / IBGE: Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem_final/abela1_1_20.pdf>. Acesso em: 12 jul 2008.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais. Porto Alegre: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1997.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: sendas percorridas. 1992. 549 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – PUC, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Avaliação da aprendizagem. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 21 jul. 2000. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigos/avaliacao.htm>>. Acesso em: 19 abril 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAROTTE, O. M. **O ensino da arte na educação como conhecimento humano**. 2004. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MARTINS, M. C. Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 49-62.

MARTINS, M. C.; GUERRA, M.T; PICOSQUE, G. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica / didática prática: para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 1993.

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

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. (et al) **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999, p. 57-78.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomsom, 2002.

MURRIE, Z. F. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola**. V. 1. São Paulo: SEE, 2008.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**. São Paulo, n.º 3, v.1, 1996, p 1-5.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Porto: Dom Quixote, 1997.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. (et al) **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999, p. 123-154.

OSINSKI, D. R. B. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. **Mesure et évaluation en education**. Genebra, v. 13, n. 4, 1991, p. 49-81.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- PESSI, M. C. A. S. **O ensino da Arte em foco**. Florianópolis: UFSC, 1994.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1994.
- PILLAR, A. D. **Fazendo artes na alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1986.
- PILLOTTO, S. S. D.; SCHRAMM, M. L. K. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Univille, 2001.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORCHER, L. (Org.). **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.
- RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- RAPHAEL, H. S. **Avaliação: questão técnica ou política?** Circuito Prograd UNESP. Assis, 1994. Disponível em <<http://www.uniesc.com.br/esp/etxt/Avalisao.rtf>>. Acesso em: 11 jan. 2009.
- RANCIÉRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1958.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- ROGERS, C. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983.
- SALA, E. M.; GOÑI, J. O. A teoria sociocultural da aprendizagem e do ensino. In: COLL, S. C. (et al) **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 258-269.
- SÃO PAULO. **Proposta curricular do estado de São Paulo: arte**. São Paulo: SEE, 2008.
- _____. **Caderno do professor: arte, ensino fundamental – 8ª série, 2º bimestre**. (Coord.). São Paulo: SEE, 2008a.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.
- SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Histedbr, 2006. CD-ROM.

- SCHRAMM, M. L. K.; PILLOTTO, S. S. D. (Org). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Univille, 2001.
- SCRIVEN, M. **Methodology of evaluation**. Chicago: Rand McNally Company, 1967.
- SCRIVEM, M.; STUFFLEBEAM, D. (Org). **Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SILVA, E. F. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 15-42.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Porto: Dom Quixote, 1997, p. 77-92.
- SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. (et al) **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999, p. 09-28.
- SOUZA, C. P. Descrição de uma trajetória na / da avaliação educacional. **Idéias**, São Paulo, n.30, 1998, p. 161-174.
- _____. Avaliação do aluno do ensino superior em sala de aula. In: MARTINS, P. L. O. ROMANOWSKI, J. P. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 131-138.
- SOUZA, N. A. BORUCHOVITCH, E. Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entrelaços na formação de professores. **ETD**. Educação temática digital. Campinas, n. especial, v.10, out. 2009, p. 204-227.
- TOURINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. 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.
- TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre / Rio de Janeiro: Globo, 1983.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Bibliografía Consultada

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AFONSO, A. J. (et al.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Melo, 2007.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Portugal: Porto, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A (Org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALLESTER, M. (et al). **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARBOSA, A. T. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Org.). **Arte / Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: EdUNESP, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, F. O que é construtivismo? **Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, abr./jun. 1992, p. 07-15.

_____.; FRANCO, S. **Revisitando Piaget**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DEMO, P. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRANGE, L. B. P. **Por que se esconde a violeta?** São Paulo: AnnaBlume, 1995.

GOMES, D. B. Caminhando com arte na pré-escola. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º grau**: uma análise sociológica. Campinas: Papyrus, 1992.

MCNEIL, J. D. **Curriculum**: a comprehensive introduction. Boston: Brown & Co, 1966.

MIZUKAMI, M. G. N. (et al). **Escola e a aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio**. Cesgranrio. Rio de Janeiro, v.1, n.2, jan./mar., 1994.

PEREGRINO, Y. R. (Org.). **Da camiseta ao museu**: o ensino das artes na democratização da cultura. Paraíba: EdUFPB, 1994.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PILLAR, A.D. **A educação do olhar**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RUY, R. C.; SOUZA, N. A. Avaliação Formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades de ação docente. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, n.35, v.17, set./dez.,2005, p.49-68.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje em las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

SILVA, J. M. SILVEIRA, E. S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: normas e técnicas. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, N. A. Avaliação da aprendizagem e atuação docente. In: **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, n.32, v.16, jul./dez.,2004, p.57-80.

TAURINO, M. S. Norma e critério como parâmetros da avaliação da aprendizagem. In: **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, v.15, 1997, p. 135-198.

ZABALA, A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

Apêndices

APÊNDICE A

Solicitação de permissão da pesquisa nas escolas da Diretoria de Ensino de Assis

APÊNDICE A

Assis, 22 Agosto de 2008.

Senhor Dirigente,

Venho pelo presente, solicitar a Vossa Senhoria, autorização para que eu, *Ana Luiza Bernardo Guimarães*, aluna regular do Curso de Mestrado em Educação

da UEL - Universidade Estadual de Londrina, sob n° de matrícula 200810180017, possa desenvolver a pesquisa **Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Arte: desvelando realidades**, nas escolas públicas que compõem a Diretoria de Ensino – Região Assis, e que tem por objetivo principal compreender e mapear as concepções avaliativas dos professores em Arte.

A pesquisa recolherá dados em duas etapas, sendo a 1ª fase composta pelo questionário em anexo, e a 2ª fase composta por entrevistas concedidas mediante interesse e autorização dos professores participantes.

Salientamos que as informações coletadas serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos, preservando a confidencialidade dos informantes.

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos, subscrevemo-nos com apreço.

Atenciosamente,

Ana Luiza Bernardo Guimarães
Mestranda

Excelentíssimo Senhor
CLEOMENES JOSÉ SANTANA
Dirigente Regional de Ensino
Assis / SP

APÊNDICE B

Termo de consentimento para o questionário

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O questionário em anexo pretende recolher dados para a pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, intitulada **Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Arte: desvelando realidades**, que tem

por objetivo principal compreender e mapear as concepções, critérios e práticas dos professores na avaliação da aprendizagem em Arte. O questionário é anônimo, o que preserva a confidencialidade das informações concedidas nas respostas. As informações serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos. Assim sendo, venho solicitar que:

1. Responda ao questionário sem qualquer receio quanto ao uso das informações, pois o estudo pretende levantar indicadores que evidenciem o percurso já trilhado na avaliação da aprendizagem em Arte, bem como, propor sugestões quanto ao que ainda possa evoluir;
2. Consinta, assinando este termo, em participar do estudo e em conceder o uso das informações prestadas.

Resta esclarecer que a qualquer tempo esse consentimento pode ser retirado, bastando para isso solicitar à pesquisadora a devolução do questionário e a não utilização das informações nele constantes.

Atenciosamente,

Ana Luiza Bernardo Guimarães
Mestranda em Educação

Dr.^a Nadia Aparecida de Souza
Orientadora

Concordo com os termos estabelecidos.

Nome Completo

Assinatura

APÊNDICE C

Questionário

APÊNDICE C

Questionário

PARTE I – Dados Pessoais e Profissionais

1. Sexo: () M () F

2. Idade:

3. Formação Profissional

a) Graduação em: _____ Ano de Conclusão:

b) Habilitação em:

c) Especialização em: _____ Ano de Conclusão:

d) Outros Cursos:

4. Situação Profissional:

Aluno de Graduação	Professor Efetivo	Professor ACT ⁴

5. Tempo de Serviço:

Menos de 5 anos	De 5 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	De 21 a 25 anos	Mais de 25 anos

6. Séries para qual leciona Arte:

1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	1º E.M.	2º E.M.	3º E.M.

⁴ Professor Admitido em Caráter Temporário

PARTE II – Dados do Questionário

7. É importante avaliar a aprendizagem dos alunos no ensino de Arte?

Sim () Não ()

Liste 3 razões que justifiquem sua resposta

1. _____

2. _____

3. _____

8. Como você define a avaliação da aprendizagem no ensino de Arte?

9. Em que aspectos você se baseia para avaliar a aprendizagem em Arte de seus alunos? Cite ao menos dois aspectos.

1. _____

2. _____

10. Que critérios você utiliza para avaliar a aprendizagem em Arte de seus alunos? Cite ao menos dois critérios.

1. _____

2. _____

11. A avaliação da aprendizagem em Arte prioriza processo e produto ou centra-se em uma dessas vertentes? Descreva um exemplo.

12. Quais os instrumentos avaliativos você utiliza para avaliar a aprendizagem em Arte de seus alunos? Escreva respeitando a ordem de importância desse instrumento para você.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

12. a) Para os três primeiros instrumentos indicados, explique o tipo de informação que ele lhe fornece.

1. _____

2. _____

3. _____

13. Enquanto procedimento avaliativo, o *portfólio*, para você, tem validade de:

+	5	4	3	2	1	-

14. Liste ao menos 3 dificuldades que você enfrenta para avaliar a aprendizagem em Arte de seus alunos.

1. _____

2. _____

3. _____

Obrigado!
Sua participação foi muito importante.

APÊNDICE D

Termo de consentimento para a entrevista

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A entrevista pretende recolher dados para a pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, intitulada Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Arte: desvelar de realidades, que tem por objetivo principal compreender e mapear as concepções, critérios e práticas dos professores na avaliação da aprendizagem em Arte. A entrevista será gravada e as informações serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos. Assim sendo, venho solicitar que:

1. Responda as perguntas sem qualquer receio quanto ao uso das informações, pois o estudo pretende levantar indicadores que evidenciem o percurso já trilhado na avaliação da aprendizagem em Arte, bem como, propor sugestões quanto ao que ainda possa evoluir;
2. Consinta, assinando este termo, em participar do estudo e em conceder o uso das informações prestadas.

Resta esclarecer que a qualquer tempo esse consentimento pode ser retirado, bastando para isso solicitar à pesquisadora a devolução da gravação da entrevista e a não utilização das informações nele constantes.

Atenciosamente,

Ana Luiza Bernardo Guimarães
Mestranda em Educação

Dr.^a Nadia Aparecida de Souza
Orientadora

Concordo com os termos estabelecidos.

Nome Completo

Assinatura

APÊNDICE E

Roteiro de entrevista

APÊNDICE E
ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Você planeja suas aulas? Como?
2. Quando prepara suas aulas, qual é a sua maior preocupação?
3. O que é ensinar Arte para você? O que é aprender Arte para você?
4. Como o seu aluno aprende Arte?
5. Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?
6. Você desejaria avaliar a aprendizagem de seus alunos de um modo diferente do que realiza?
7. O que é avaliação para você?
8. Para você, é necessário/importante avaliar a aprendizagem em Arte? Por que?
9. Quais os instrumentos/atividades que propõe para avaliar a aprendizagem de seus alunos? Por que estes e não outros? Essas atividades são preparadas com base nos objetivos?
10. Qual a periodicidade dessas atividades?
11. a) O que você faz com os resultados dessas atividades?
b) Você mapeia as principais dificuldades dos alunos? Por quê? Como?
c) Você compara os resultados alcançados aos objetivos estabelecidos?

d) Você repensa e reorganiza o seu plano de trabalho para garantir uma maior aprendizagem para aqueles com dificuldades?

12. As atividades retornam para os alunos? Como?

Apêndice F

Frequência das manifestações das professoras de Arte mediante categorias de
análise

Ensinar	Aprender	Avaliar
<p>Ensinar Arte é mostrar ao aluno que ela é um patrimônio cultural da humanidade, devendo ser respeitada e apreciada por isso.</p>	<p>O aluno aprende quando presta atenção nas explicações do professor.</p>	<p>Verificar se o conteúdo foi aprendido</p>
	<p>A aprendizagem dos alunos é um processo em constante mudança, pois em Arte há a possibilidade dos alunos se expressarem de diversas maneiras, colocando 'para fora' tudo o que sentem. Cada aluno é um e essa diferença deve ser respeitada em todos os momentos, até mesmo na avaliação.</p>	<p>Dizer que esse foi 10 (dez) e que esse foi 4 (quatro) é uma maneira de excluir os alunos que realizaram um trabalho fora do padrão solicitado, mas essa é a tarefa do professor, avaliar se a produção atende ao que foi solicitado, observando o capricho, a limpeza e a organização do aluno.</p>
	<p>Aprender Arte é muito prazeroso, porque mexe com as emoções deles</p>	<p>Não dá só pra dizer que esse trabalho é feio ou bonito, até mesmo porque sempre tem aqueles alunos com quem você se identifica mais, gosta mais [...] então eu avalio se eles estão caprichados, se estão coloridos, se não estão amassados, se estão limpos, bem como o comportamento nas aulas, a participação durante as atividades.</p>
	<p>Já aprender Arte refere-se a seguir as regras que o professor ensina, fazer tudo certinho, com capricho para não amassar ou sujar o trabalho [...] Aprender Arte, então, é saber fazer as atividades propostas.</p>	<p>Eu verifico se o aluno fez o que foi solicitado, marco os pontos positivos para quem fez e os negativos para quem não fez. Então somo os pontos positivos, desconto os negativos e dou a nota... É mais prático.</p>
	<p>Aprender Arte é fazer as atividades; não precisa estar tudo certinho, afinal nem todos têm o dom para a Arte, mas devem se expressar através do fazer artístico, colocar a mão na massa, vivenciar suas emoções</p>	<p>Se eu não avaliar, os alunos vão achar que a Arte não tem importância e não vão querer fazer nada. Então eu avalio mesmo, dou nota, desconto os pontos negativos... mas não faço isso com a intenção de punir ninguém, mas para que eles tenham responsabilidade.</p>
	<p>Através do fazer artístico o aluno pode se expressar, reconhecendo, analisando, percebendo e</p>	

		vivenciando emoções, aprendendo a desenvolver suas habilidades e tendo consciência de suas possibilidades, pois todos os alunos têm um repertório básico de habilidades que devem ser estimuladas pela escola e pelo professor de Arte.	Tem horas que eu preciso dar prova com questões escritas para verificar se eles sabem o conteúdo e até mesmo para manter a disciplina na sala.
			Se um aluno era difícil, não queria fazer ou fazia mal feito, e depois ele foi melhorando, eu aumento a nota dele... mas não dou zero, porque só dele estar presente, já merece um pontinho.

Concepção Diretiva
 Concepção Não-diretiva
 Concepção Relacional

P R O F E S S O R A A Z U L	Ensinar	Aprender	Avaliar
	Ensinar é despertar no aluno suas habilidades, fazer com que aflore seus sentimentos. A minha maior preocupação é que a aula seja pra o aluno, para que ele consiga ser estimulado a fazer, para emergir sua criatividade, seus gostos e preferências.	Depende do ritmo do amadurecimento do aluno.	Eu procuro sempre elogiar o que eles fazem. Não importa se não está bem feito. A questão é de estimulá-los a melhorar, a ousarem mais, expressarem suas habilidades.
		A arte, primeiro tem que tocar no emocional deles, deixá-los sensíveis para criar, para depois escolherem o que vão fazer, buscando satisfazer seus interesses.	Refletir sobre as ações desenvolvidas.
		A avaliação de Arte é uma construção de conhecimentos, habilidades e competências, e, desta forma, uma estratégia para que os alunos encontrem as melhores opções para resolverem os problemas e solucionarem as dificuldades que surgirem no caminho [...] até desenvolverem sua criatividade.	
		Essa coisa de prova não é fácil.	

Mas é ele quem tem que ter interesse, tem que estar disponível para aprender, para criar. Eu tento estimular isso de todas as formas, dando propostas interessantes, trazendo materiais a mais do que a proposta do estado indica, deve ter vontade de fazer.

Essa avaliação se vale da observação de como cada aluno se comporta em determinada situação, que materiais preferem utilizar, como organiza seus trabalhos, até a produção final, quando o trabalho é entregue ou apresentado.

Ensinar	Aprender	Avaliar
<p>Para ensinar eu tenho que conhecer meus alunos, saber o que pensam e sentem em relação à Arte, para depois deixar aflorar sua criatividade e aprofundar seus conhecimentos.</p>	<p>O aluno aprende ouvindo, se apropriando do conhecimento externo que a professora está dando.</p>	<p>Saber se e o que o aluno aprendeu, valorizando e estimulando seu crescimento criativo.</p>
<p>Ensinar é estimular, orientar a aprendizagem, suscitar a busca pelo conhecimento, despertar nos alunos o desejo de deixar aflorar aquilo que sabem e trazem em si.</p>	<p>Cada aluno tem que ter aquele click para aprender.</p>	<p>Avaliar em Arte não é fácil, é uma tarefa difícil e até mesmo dolorosa.</p>
	<p>O aluno tem que ter prazer em descobrir, pois tudo começa e termina com ele.</p>	<p>E eu me sinto realizada com a forma como ensino, afinal eu busco observar como ele se relaciona com os materiais, como se comporta em uma determinada situação, e isso tem a ver com o próprio ritmo de amadurecimento do aluno.</p>
	<p>Aprender é deixar fluir suas emoções.</p>	<p>É importante observar se nos trabalhos artísticos há ou não a repetição de estereótipos, o tal copismo, pois estes influenciam no desenvolvimento criativo dos alunos</p>
	<p>É fundamental que cada aluno desenvolva o trabalho por si próprio, manifestando suas preferências em relação à Arte, percebendo que ele pode expressar suas idéias, pensamentos e sentimentos através de qualquer linguagem artística.</p>	<p>Não sei se é possível mensurar a expressão artística de um aluno. Penso que a Arte é um processo dinâmico que sofre mutações constantes. Quando estabelecemos critérios para avaliar uma criança, estamos limitando sua criatividade e sua capacidade de imaginação, colocando ele numa forma.</p>
	<p>Arte é uma coisa que vem de dentro.</p>	<p>Às vezes eu penso que não deveria haver avaliação, porque a nota não é tão importante assim, o que vale é estimular o crescimento criativo de cada aluno, deixando aflorar seus conhecimentos.</p>
<p>Às vezes eu digo: menino, você tem muito talento! Você nasceu com o dom para a Arte! Por que não aproveita e faz algum curso de pintura para estimular mais o seu traço?</p>	<p>A nota não é tão importante assim. Afinal, tem alunos que gostam de teatro e não da pintura, ou da escultura, ou dança, ou do cinema, mas adoram desenhar e sombrear com grafite. Existem várias linguagens da Arte, é só descobrir qual o aluno tem maior intimidade para que possamos explorá-las.</p>	

Ensinar

Ensinar é um momento de potencializar a criação, a invenção, a percepção, a fruição, o olhar, o tatear, o descobrir. Instigá-los a perceber as coisas e propiciar oportunidades de construção, de fruição de materiais, espaços, artistas, linguagens.

Eu penso que a gente só ensina quando também quer aprender com o aluno, construir alguma coisa juntos. Não dá pra separar em caixinhas uma coisa da outra, ainda mais nas aulas de Arte!

Aprender

Aprender Arte é um processo complexo que envolve o conhecer, o fazer e o prazer. Ensinar e aprender Arte não são um simples deixar fazer, é uma ação contínua que necessita de conhecimento, leitura, comunicação, expressão, é a busca por uma linguagem que extrapole os sentidos banais. Por isso, aprender não é copiar ou realizar algo com perfeição, mas se apropriar de uma linguagem diferente, de outra forma de dizer ao mundo sobre sua existência, seus pensamentos, sua singularidade.

Avaliar

Eu acho tão importante avaliar a aprendizagem dos alunos, que não dá para descartar o próprio aluno desse processo todo. Daí entra a autoavaliação, de dar a ele a oportunidade de se perceber como capaz de aprender, de ter consciência, de refletir sobre as ações que fazemos na escola.

Replanejar o trabalho do professor como criador de estratégias em sala de aula.

Avaliar em arte não é tarefa fácil, são muitas questões a decidir... há a parte técnica, que deve ser observada, os objetivos e as expectativas de aprendizagem propostas, mas também há muito da subjetividade, da expressão de cada aluno, da intenção posta no desenrolar da atividade.

A avaliação em Arte não deve ser homogênea, pois com tantos alunos apresentando características pessoais, culturais e sociais diversas, a avaliação também deve ser diferenciada [...] ela deve ser um mecanismo para que o professor perceba quais as competências e habilidades o aluno desenvolveu durante o processo de ensino e aprendizagem e, também das dificuldades que encontra, bem como um momento para a tomada de decisões, para o desenvolvimento de ações que resultem na melhoria da aprendizagem.

	Ensinar	Aprender	Avaliar
P R O F E S S O R A V E R D E	<p>Às vezes, estamos em plena explicação, dando exemplos, falando da experiência que temos e têm aqueles alunos que não estão nem aí... Então, eu falo assim: olha gente, eu não vou deixar vocês falarem, não vou deixar vocês fazerem o que quiserem.</p>	<p>O aluno aprende quando ele consegue demonstrar nas suas ações que entendeu o que eu passei.</p>	<p>A avaliação da aprendizagem de cada aluno é algo complicado no campo das artes. O tal dom natural às vezes ajuda aquele que o possui e exclui os que não o têm. Mesmo porque em Arte não é só fazer, é conhecer, é o saber fazer, o apreciar. E estas são situações complexas para serem desenvolvidas e alcançadas em um determinado tempo.</p>
	<p>Costumo mostrar exemplos de trabalhos de outros alunos que realizaram com perfeição. Não estou querendo desmerecer o trabalho dos alunos, mas que eles tenham uma idéia do que deve ser realizado, para que se inspirem, se esforcem mais.</p>	<p>O aluno tem que perceber que eu estou lá com um objetivo, que é dar aula de Arte. Ele tem que entender isso, que eu não estou lá só para preencher um horário, mas que estou lá realmente para passar informações.</p>	
	<p>Existem turmas que já ficaram com média 9 (nove) ou 10 (dez) comigo e quando contei isso a eles, até bateram palmas. Os alunos ficaram muito felizes e essa autoestima é muito importante no aprendizado. Mas também tem turmas que ficaram com nota vermelha... Mas eu não tenho prazer em dar nota vermelha, eu sempre brigo com a sala, digo assim: hoje estou de mal humor, porque fechei a nota de vocês e vocês foram muito mal. Eu não me conformo, porque eu vou lá, preparo a aula, explico para eles, pego o resultado e dá nisso!</p>	<p>Eu deixo o barco rolar, vou dando atividades para nota e quando chega no finalzinho do 3º (terceiro) bimestre, falo para os alunos: você tem esta nota, esta nota e esta nota e por isso você melhorou ou piorou... Assim, vocês tratem de estudar mais.</p>	<p>Em um primeiro momento considero a atividade em si, se ele realmente cumpriu a tarefa, depois, num segundo momento, eu vejo a qualidade dessa tarefa... Pela minha experiência eu sei se foi feita de qualquer jeito, se foi pensado ou copiado.</p>
		<p>Eu preciso da avaliação para eles terem comprometimento, porque se não tiver essa cobrança, vai chegar uma hora que os alunos não vão ter motivação para me ouvir.</p>	<p>Em um primeiro momento, eu sou obrigada a dar nota para depois prestar contas no conselho de escola... E o ano vai correndo e eu vou dando pontos, vou dando provas, atividades e sempre falo para os meus alunos assim: todos vocês merecem 10 (dez), mas no decorrer do tempo vocês mesmos vão desmerecendo essa nota, porque não levam nada a sério.</p>
			<p>A avaliação existe para saber que nível de absorção do conteúdo o aluno atingiu e, a partir dos resultados, tentar manter o que está certo e arrumar o que se encontra errado, perceber se os objetivos estão sendo alcançados... assim, há uma consciência do que o aluno adquiriu para prosseguir ou não nos estudos.</p>



P R O F E S S O R A V E R M E L H O	Ensinar	Aprender	Avaliar
	<p>Eu tenho, enquanto professor de Arte, que superar meus preconceitos para ensinar alguma coisa. Se eu considero a Arte como perfumaria dentro da escola, é essa a visão que meu aluno também vai ter. Agora, se eu compreendo a Arte como um organismo vivo e potencializador de diferentes experiências, então meu aluno também vai poder compartilhar disso.</p>	<p>O aluno aprende quando vive uma situação significativa, construtora de significados além dos muros da escola, em que ele possa reconhecer sua vida. É como ler a obra de Portinari e se perceber como um dos brincantes das telas, ou ver em Segall as prostitutas do bairro, ou perceber nas coreografias do Bertazzo os movimentos do dia a dia, ouvir a melodia do caminhão de gás e conhecer seu compositor, me entende?</p>	<p>Mais do que notas, a avaliação serve para acompanhar o progresso dos alunos. Então, lá no fundo, essa avaliação é um tipo de raio x da minha turma e de mim mesma</p>
	<p>Ensinar Arte é mediar as ações e as reflexões dos alunos, suas construções plásticas, [...] é criar estratégias que norteiem o percurso criativo de cada aluno, dando espaço para a expressão e a compreensão do papel que a Arte ocupa.</p>	<p>Às vezes penso que a avaliação dos alunos em Arte pode ser comparada ao calcanhar de Aquiles. Tudo pode ser avaliado? Avalia-se somente a produção final ou a ênfase deve ser no processo? E a questão do dom? Como avaliar aqueles que têm mais habilidade para a tal</p>	<p>Penso que na avaliação não há uma receita, um modelinho a ser seguido, mas uma pesquisa de cada professor para, naquele contexto, avaliar seus alunos.</p>
	<p>É importante lembrarmos que comparar, jamais. Cada um é um e avaliar só pela expressão ou só pela técnica também não dá. A Arte é um campo rico e, por isso mesmo, nutre o aluno para que ele seja capaz de ser participativo e original.</p>		<p>Eu acredito muito nessa avaliação transformadora.</p>
		<p>Apesar de termos a proposta [PCESP] para sugerir as situações de aprendizagem, dar uma sequência a isso, é lá no chão da escola que eu, professora, consigo visualizar a eficácia ou não dessas atividades. E pra isso eu preciso da avaliação, pra me dar essa autonomia em ver o que está dando certo, o que eu preciso mudar, essas coisas, afinal, há toda uma questão de subjetividade envolta no avaliar a aprendizagem dos alunos nas aulas de Arte, o que torna esse processo árduo e complexo</p>	

		<p>atividade? E os que não o tem? São muitas perguntas a procura de respostas</p>	<p>A avaliação tem que ser coerente com os objetivos estabelecidos, com o trabalho desenvolvido, com as vivências e conteúdos propostos, tem que ser pensada a partir do processo percorrido por cada aluno, pelas relações que estabeleceu com o conteúdo desenvolvido em sala de aula e pela clareza dos critérios avaliativos, sabe, eu acho que a avaliação tem esse papel de acompanhar o progresso de cada um, potencializando os pontos fortes e fracos de cada aluno</p>
--	--	---	--