

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO ENSINO DAS ARTES:

Uma possibilidade artística e formativa

Daiane Aparecida Isidoro Pettine ¹

Resumo: O propósito desse texto é problematizar a avaliação escolar no atual sistema educacional brasileiro e no ensino de Artes. A intenção é discutir e dar destaque a avaliação diagnóstica como processo artístico e formativo. Indagamo-nos se em Artes, uma disciplina em que criação e expressividade são pontos notórios, os métodos tradicionais de avaliação são pertinentes ou necessitam de visões específicas. Buscamos explicitar e discutir as funções da avaliação em artes e propor uma metodologia de avaliação diagnóstica e formativa que valorize a expressividade do estudante e possa a partir de seus apontamentos, traçar um panorama dos hábitos culturais e das referências artísticas dos mesmos, para então, elaborar, adaptar ou traçar intervenções pertinentes no currículo escolar proposto nas aulas de Artes. A metodologia foi desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica de publicações que discutem a avaliação em artes e outras que discutem a avaliação formativa. Na articulação dos referenciais teóricos, utilizamos apontamentos de autores como Bruner, Perrenoud, Luckesi, Piletí, Fusari, Iaverberg, Dewey, e Barbosa. Assim, propomos a discussão da relação entre expressar, diagnosticar e avaliar, verificando se tais ações e verbos são vistos como antagonísticos, realizando uma revisão bibliográfica sobre avaliação em Artes e dando destaque aos discursos e práticas que confrontam a perspectiva da avaliação diagnóstica não como um fim em si mesma e compreendendo-a não como mero instrumento, mas como um dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Avaliação diagnóstica. Avaliação Formativa. Avaliação em Artes.

Summary: The purpose of this paper is to discuss the current school evaluation in the Brazilian educational system and the teaching of Arts. The intention is to highlight and discuss the artistic process as diagnostic assessment and formative. Asked ourselves whether in arts, a discipline in which creation and expressiveness are notorious spots, traditional methods of evaluation are relevant or need specific views. We seek to explain and discuss the functions of assessment in arts and propose a methodology for diagnostic evaluation and training that enhances the expressiveness of the student and may from his notes, draw a picture of cultural habits and artistic references to these, for then draw, adapt or draw relevant interventions in the school curriculum proposed in Arts classes. The methodology was developed from a literature review of publications that discuss the evaluation in arts and discussing other formative assessment. In articulating the theoretical framework, we use notes from authors such as Bruner, Perrenoud, Luckesi, Piletí, Fusari, Iaverberg, Dewey, and Barbosa. Thus, we propose the discussion of the relationship between express, diagnose and assess whether those actions and verbs are seen as antagonistic, conducting a literature review on evaluation of Arts and highlighting the discourses and practices that confront the prospect of not as a diagnostic assessment end in itself and not understanding it as a mere instrument, but as one of the goals of teaching and learning.

Keywords: Diagnostic evaluation. Formative Assessment. Evaluation of Arts.

¹ UNESP SP – Instituto de Artes

1. Avaliação em Artes, um diagnóstico

A existência da Arte como disciplina escolar explicita a visão de que o ensino e a vivência artística são importantes para o desenvolvimento dos alunos. Em uma educação que se importa com os desenvolvimentos cognitivos, motores e emocionais dos estudantes, a Arte certamente tem seu espaço. Atualmente, o ensino de Arte é diversificado, não sendo voltado apenas para desenho geométrico ou artes plásticas, como já o fora, mas também, para outras linguagens artísticas como a dança, a música e o teatro, e busca oferecer aos estudantes condições para que compreendam o que ocorre no plano da expressão e no plano do significado ao interagir com as Artes, como aponta Barbosa (1978).

Ao trabalhar com uma disciplina que lida com expressão, significação e criação, como adaptar a esse contexto as metodologias avaliativas? Como fazer com que os métodos avaliativos sejam condizentes com um ensino em que a expressividade e criatividade são norteadores educativos? Em que ponto da avaliação diagnóstica pode ser útil a esses objetivos? Essas foram as perguntas norteadoras e fundantes da presente reflexão e proposta. Questões que são compartilhadas por muitos autores e professores, frisadas no excerto abaixo:

'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?’ (GUIMARÃES, 2010: 54)

Problemática e questionamentos apontados, hora de pensar nas possibilidades e implicações vindas dos mesmos. Partindo das questões de Guimarães (2010) acima, nosso primeiro apontamento é sobre a necessidade da avaliação dentro do ensino, seja de Artes ou não.

Escolhemos a perspectiva do professor Carlos Cipriano Luckesi (1995), que define a avaliação escolar como processo que existe para garantir a qualidade da aprendizagem do

ARTE_PESQUISA: INTER-RELAÇÕES

estudante com a função de qualificação e classificação. A função qualificativa avalia se a apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimas foi atingida, auxiliando no avanço e crescimento do aluno, já a classificatória separa os alunos por níveis de aproveitamento. Luckesi defende que a função classificatória da avaliação não contribui para o desenvolvimento do aluno, já que ela só o compara com o aproveitamento de outros e não dá ênfase as habilidades desenvolvidas pelo estudante, e que a função de qualificação deve ser sim o parâmetro avaliativo. O estudante aprendeu o mínimo necessário? Ele progrediu com o processo? Essas devem ser as perguntas norteadoras de uma avaliação democrática, segundo o autor.

“A prática escolar e, conseqüentemente, a prática docente deverá criar condições necessárias e suficientes para que essa aprendizagem se faça da melhor forma possível. Isso significa que a prática escolar e docente desenvolverão meios efetivos pelos quais educandos, de fato, aprendam os conteúdos que estão sendo ensinados e propostos. O acesso e a permanência na escola, não significarão nada caso esses fatores não estejam recheados pela qualidade de ensino e da aprendizagem. Um ensino e uma aprendizagem de má qualidade são antidemocráticos, desde que eles não possibilitarão aos educandos qualquer processo de emancipação.” (LUCKSE, 1995: 25)

Visando uma prática de cria condições para que a aprendizagem aconteça e vendo o aprendizado como uma possibilidade de vivência e descoberta, chegamos a uma perspectiva de que a avaliação é um processo auxiliar para que esses objetivos aconteçam. A concepção de avaliação de Luckesi está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidade necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro da sociedade. Essa forma proposta pelo autor, objetiva realizar a avaliação da aprendizagem como um instrumento auxiliar de aprendizagem e não como instrumento de aprovação e reprovação dos estudantes.

Ter clareza dos parâmetros a serem utilizados na avaliação, objetivos de mínimos de ensino definidos, coletar os dados pertinentes e traçar um plano de ação a partir deles, são as práticas básicas de um educador comprometido com esse tipo de visão, segundo o autor.

A perspectiva da avaliação como um processo auxiliar conflui com uma visão de avaliação processual. Perspectiva que defende que a avaliação não é uma prova e sim um instrumento para análise de aproveitamento e formulação de intervenções educativas. Saindo

das concepções e partindo para as práticas, Pilleti (1997) afirma que:

“A avaliação é (...) um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar conhecimentos, habilidade e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo”. (PILLETI, 1977: 121)

Na definição acima, o autor mostra que a avaliação escolar é um processo, portanto, ela é um meio e não um fim. Um meio utilizado para verificar até que ponto os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos e conteúdos que necessitam de atenção ou revisão, e reformulando o trabalho com a adoção de procedimentos que possibilitem sanar as deficiências identificadas.

Para que a avaliação possa ser utilizada e entendida como meio, Pilleti aponta procedimentos básicos, um deles é o professor informar o aluno sobre os objetivos da avaliação e analisar com ele os resultados alcançados, fazendo o estudante perceber assim que a avaliação é um processo e não uma forma de punição.

O autor também ressalta que a avaliação é um processo contínuo e não algo que se finaliza em determinado momento. Essa visão combate a ideia de que a avaliação é apenas o momento de realização de provas ou divulgação de notas. Para que essa perspectiva classificatória e punitiva seja aos poucos diluída, se faz necessário explicitar o caráter processual e contínuo da avaliação. A avaliação portanto, se caracteriza em um processo, meio e ação contínua que é comumente dividido em três fases, seu início (diagnóstica), sua execução (formativa) e ao seu término (somativa) e em cada fase é realizada uma avaliação diferenciada.

2. Avaliação diagnóstica, conceitos e perspectivas

A avaliação diagnóstica tem como objetivo verificar os conhecimentos prévios e as particularidades dos alunos e da classe como um todo. Aplica-se este tipo de avaliação ao iniciar um processo, atividade, semestre ou ano letivo. A avaliação diagnóstica identifica o padrão de conhecimento dos alunos sobre os temas a serem trabalhados, identifica desejos e

anseios dos estudantes quanto ao tema, constata as deficiências em termos de pré-requisitos e a partir dos dados coletados adapta o currículo e os objetivos educacionais a classe e aos alunos.

O conceito de avaliação diagnóstica não recebe uma definição uniforme de todos os especialistas. Há quem a defina como um processo realizado para diagnosticar os pontos fracos e fortes do aluno na área de conhecimento em que se desenvolverá o processo de ensino/aprendizagem. No entanto optamos pela visão de que ela é uma ação avaliativa com a função de obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas e não somente elencar seus pontos fortes e fracos.

Philippe Perrenoud (1999) afirma que na prática da avaliação da aprendizagem não só se classificam os alunos na sala de aula, mas também, estas práticas possuem um efeito social muito mais definido: a avaliação cria as hierarquias sociais que consolidam a sociedade atual. O autor exemplifica que “certos adultos associam a avaliação a uma experiência gratificante, construtiva; para outros, ela evoca, ao contrário, uma seqüência de humilhações” (PERRENOUD,1999: 78). Assim, para este autor “avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelências”. Podemos observar que Perrenoud afirma que o alvo da avaliação é a promoção humana (avaliação formativa) e que o professor é um artista porque procura a beleza na formação dos alunos. Assim, refletindo o status da prática da avaliação com a leitura da obra de Perrenoud, surge uma missão social para os professores: não perenizar a hierarquia social.

Por isso, considerando as palavras de Perrenoud, rechaçamos a visão de que a avaliação diagnóstica se atém somente a análise de facilidades e deficiências por considerarmos que tal perspectiva seja carregada nitidamente um juízo de valor aos saberes dos alunos e porque os classifica novamente entre os que “sabem” e “os que não sabem”, estabelecendo uma hierarquia velada. Acreditamos também, que a avaliação diagnóstica possa ser muito mais do que isso, que ela pode valorizar os referenciais, hábitos, questionamentos e preferências e experiências artísticas dos envolvidos e usar tais informações para estabelecer um espaço de diálogo, discussão e interlocução sobre tais dados.

ARTE_PESQUISA: INTER-RELAÇÕES

A avaliação diagnóstica pode identificar as características de aprendizagem dos alunos, do espaço ou da comunidade e valorizar os anseios e referenciais dos sujeitos com a finalidade de escolher o tipo de trabalho mais adequado a tais características e valorizar a bagagem e referenciais dos educandos. Com esse tipo de avaliação pode-se prevenir a detecção tardia de expectativas, facilidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos ao mesmo tempo em que se busca conhecer, principalmente, as aptidões, os interesses e as capacidades e competências enquanto pré-requisitos para futuras ações pedagógicas. As informações obtidas podem auxiliar as redes de ensino bem como as unidades escolares, a planejar intervenções iniciais, propondo procedimentos que levem os alunos a atingir novos patamares de conhecimento. Ou seja, seus resultados servem para explorar, identificar, adaptar e prever informações acerca das necessidades, hábitos e anseios de aprendizagens dos alunos, não somente destacar suas deficiências.

Optamos por usar a avaliação diagnóstica como ponto de partida para essa reflexão por considerar que o estudante chega a escola com uma bagagem cultural e artística que deve ser levada em consideração para elaboração de currículo a ser desenvolvido e de que uma análise prévia dos hábitos e desejos artísticos/educacionais dos estudantes é de extrema relevância para que as práticas e conteúdos tenham conexão com os sujeitos.

Bruner (2011) critica a educação tradicional, que ignora o saber dos alunos, como se fossem “tabulas rasas” e torna professores transmissores do saber. Na opinião dele, a melhor maneira de superar essa visão e abordagem pedagógica seria considerar espaços onde os indivíduos ajudam uns aos outros, cada qual de acordo com suas habilidades. Isso significa possibilitar um espaço de troca entre todos e valorizar seus referenciais artísticos. Sendo assim, se há espaço para troca, os referenciais dos sujeitos envolvidos são levados em consideração, assim como sua bagagem, repertório, expectativas e questionamentos artísticos.

“O conhecimento adquirido é mais útil para alguém que está aprendendo quando ele é “descoberto” por meio de esforços cognitivos do próprio indivíduo que está aprendendo, pois, dessa forma, ele é relacionado ao que se conhecia antes e utilizado em referência a isto.” (BRUNNER, 2011: 95)

A possibilidade de estabelecer uma comparação entre parâmetros ou referenciais, é citada por Bruner no excerto acima, como impulsionador cognitivo. A avaliação diagnóstica

ARTE_PESQUISA: INTER-RELAÇÕES

surge então, no ensino de Artes, como forma de recolher dados e de valorizar a os pressupostos dos sujeitos. Mas o que é diagnosticar? Que dados são notórios de destaque ao se realizar uma avaliação diagnóstica em uma situação artística/educativa?

Buscando realizar uma avaliação não embasada em classificação e numeração e objetivando um ensino de Artes que possibilite a (re)construção de significados, usamos uma metodologia de avaliação diagnóstica que adote a avaliação como uma ação contínua explicitando seu caráter processual.

"A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio da aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem." (LUCKESI, 1995: 81)

O excerto acima vincula a avaliação a compreensão de estágio de aprendizagem e não somente como instrumento de aprovação. Entretanto, a concepção de avaliação observada na prática pedagógica de muitos professores é de caráter excludente, na qual o professor avalia para selecionar, classificar e controlar, pressupondo que todos os alunos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo. Nesse tipo de visão, raramente o aluno é efetivamente inserido como sujeito do processo avaliativo.

Quando passamos a avaliar o trabalho artístico de nossos educandos temos que objetivar parâmetros para analisar e fomentar criatividade e não avaliar a sua criatividade. A criatividade, expressividade e inventividade como premissas do fazer artístico, não podem ser quantificadas. Os critérios de avaliação propostos pelo professor de Artes devem estar de acordo com o conteúdo trabalhado e com os objetivos que o mesmo estabeleceu como importantes para a aprendizagem de seu educando. A observação dentro do processo de ensino aprendizagem de Arte é fundamental para que a avaliação aconteça de maneira contínua e diagnóstica e não ocorra apenas como verificação, conforme já frisado por Luckesi.

Acreditamos que avaliação diagnóstica tem uma função essencial na avaliação em

Artes por dois fatores. O primeiro é o fato de a partir dela se formular ou adaptar o currículo, possibilitando uma confluência entre conteúdo e estudantes e que estes sejam ouvidos em seus desejos e expectativas. O segundo é o fato de formular os objetivos a serem alcançados a partir dos conhecimentos, hábitos ou referenciais prévios do grupo, como já frisamos. Há uma diferença muito grande em se desejar alcançar Z em uma turma que já passou pelo M e em outra que está em D. Conhecendo e delimitando os conteúdos de ensino, fica mais fácil e coerente se delimitar os objetivos de ensino e assim realizar uma avaliação que leve em consideração o desenvolvimento da classe ou do estudante a partir do seu ponto de partida e seu processo.

Frisamos, porém, que uma avaliação diagnóstica que leve em consideração os estágios e expectativas dos estudantes em uma perspectiva formativa, deve ser acompanhada por uma avaliação de caráter processual. Acrescentamos a esses propósitos o fato da avaliação formativa fornecer dados sobre o andamento da aula, sobre as práticas que melhor ou pior se adaptaram ao grupo, os conteúdos que precisam ser retomados e sobretudo direcionar quais objetivos necessitam ser replanejados.

Acreditamos que uma avaliação diagnóstica embasadas nos preceitos citados valorize os estudantes e esteja em confluência com uma avaliação formativa, que veja todo o processo educacional/artístico como meio de colher informações e se (re)planejar.

A avaliação diagnóstica, bem como a formativa e somativa, pode ser realizada por meio de conversa, entrevista, questionário, prova, observação ou revisão e os dados coletados serviram de base para nortear a avaliação ao longo do processo. Como nos referimos ao ensino de Artes e buscamos uma avaliação diagnóstica que também possa ser expressiva e formativa, sugerimos uma metodologia que além de fornecer informações sobre as expectativas e referências artísticas dos alunos, possa ser criativa.

3. Uma metodologia diagnóstica, artística e formativa

Essa metodologia foi testada e implementada nas aulas de Artes no 5º ano do Colégio Vila Mariana, em São Paulo. O objetivo era verificar os hábitos culturais dos estudantes e colher informações sobre os referenciais artísticos dos mesmos. Tal necessidade foi diagnosticada na aula inaugural de Artes, onde conversamos sobre as linguagens das Artes e

ARTE_PESQUISA: INTER-RELAÇÕES

os estudantes (após passado o “espanto” de que Artes não era só pintura) apontaram o desejo de vivenciar diferentes experiências em distintas linguagens. Além disso, acreditamos que a metodologia era necessária ao perceber que alguns estudantes já tinham experiências interessantes com linguagens e professoras diferentes.

Buscando um meio de quantificar essas experiências de uma forma organizada e criativa, foi proposto que os alunos dividissem uma folha A4 comum em dez partes e em cada parte escrevessem uma linguagem artística diferente (FIG. 1) partindo de um quadro elaborado por eles mesmos na lousa.

Dança	Cinema	Fotografia	Teatro	Música
Pintura	Desenho	Escultura	Quadrinhos	O que gostaria nas aulas de Artes:

FIGURA 1 – Exemplo folha A4 com as linguagens artísticas.

Em seguida, pedimos que eles desenhassem (ou escrevessem) primeira coisa que vinha a cabeça ao pensar naquela linguagem, suas preferências quanto a linguagem ou que criassem algo que achavam que tinha conexão com o tema.

A intenção era não utilizar os meios tradicionais de avaliação diagnóstica, que se limitam a anotações ou questões assertivas. Intentamos provocar os estudantes e deixá-los

ARTE_PESQUISA: INTER-RELAÇÕES

livres para criar. Nosso objetivo não era saber se alguém conhecia o pintor de Monalisa ou o autor da 9ª Sinfonia, como objetivam as avaliações diagnósticas tradicionais. Almejávamos usar os referenciais dos estudantes como conteúdos de aula e partir de seus anseios e preferências para formular o currículo e estabelecer um espaço de interlocução com tais preferências. E a partir daí citar Da Vinci ou Beethoven.

Como resultado, analisamos a forma e o conteúdo desenhado ou escrito e os transformamos em resultados estatísticos para analisar a sala como um todo. O material continha um total de 20 desenhos de 20 alunos diferentes. Os dados coletados foram transformados em estatísticas e foram condensados em uma tabela que pode ser analisada abaixo (TAB. 1).

TABELA 1
Dados coletados nos desenhos dos estudantes

Dança	Cinema	Fotografia	Teatro	Música
60% Desenho de uma Bailaria ou algo referente ao Ballet 25% Si mesmo dançando 5% Familiar Dançando 5% Desenho de um rádio 5% Nome de um grupo ou música	50% Desenho de uma tv. 30% Desenho de uma sala de cinema. 15% Nome ou desenho de um filme. 5% Desenho de uma câmera ou set de filmagem.	70% Desenho de uma fotografia. 20% Desenho de uma câmera. 10% Sem referência.	40% Sem referência. 40% Desenho de um palco. 10% Desenho ou nome de uma peça infantil. 5% Desenho de um fantoche. 5% Desenho de um familiar.	25% Desenho de nota musical. 25% Desenho ou nome de Banda/Artista. 20% Desenho de Instrumentos Musicais. 20% Desenho de Familiar Dançando. 10% Desenho de um rádio.
Pintura	Desenho	Escultura	Quadrinhos	Gostaria nas aulas
75% Desenho de uma obra. 10% Desenho de um pincel ou tintas. 10% Desenho de um familiar. 5% Nome de Artista/Obra.	75% Desenho livre 25% Lápis	50% Escultura/referência a Argila. 50% Sem referência.	95% Desenho ou referência a Turma da Mônica. 5% Desenho de um Gibi.	50% Pintura 25% Cinema 5% Música 5% Dança 5% Teatro 5% Livre 5% Sem referência.

ARTE_PESQUISA: INTER-RELAÇÕES

De todos os dados coletados, selecionamos e arredondamos alguns para frisar as medidas práticas tomadas a partir dos mesmos. O primeiro dado a ser ressaltado foi o número de estudantes que desenharam ou citaram familiares como artistas, 45% dos desenhos continham alguma referência a familiares. Desse total, 60% desenharam em música, 20% em pintura 10% dança e 10% teatro. Conversando com eles sobre esse dado, percebemos que muitos tocam ou atuam em bandas ou grupos relacionados a centros religiosos e são o primeiro referencial dos estudantes ao pensar nas vertentes. Usamos essas referências em aula, os estudantes fizeram entrevistas com os familiares citados sobre sua atuação com as linguagens e discutimos os resultados posteriormente. O interessante desse dado é a percepção de que a Arte passa a ser vista como uma atividade próxima e não mais algo restrito somente a àqueles que recebem um “dom.”

O segundo dado a ser ressaltado foi a presença marcante do quadro Monalisa nos desenhos no quadro destinado a pintura. Cerca de 75% desenharam um quadro, desses quase 90% desenharam a Monalisa como referência. Acerca desse assunto, utilizamos os computadores para fazer uma pesquisa sobre Da Vinci e exploramos o Louvre pela internet para visualizar a obra original e discutir sobre ela.

O terceiro dado de destaque é a presença preponderante da tv dentro da linguagem cinema. Os estudantes, refletindo sobre isso, ressaltam que o principal veículo de acesso aos filmes é a tv. Vale ressaltar também que parte deles nunca ter ido ao cinema. Em uma conversa sobre seus filmes favoritos foi proposta uma vivência cinematográfica composta sobre uma pesquisa sobre as diferentes linguagens (terror, romance, aventura e outros), aula sobre conceitos básicos de cinema, prática de roteiro e filmagem.

Além do notório o uso hegemônico da argila como ferramenta para se fazer esculturas ao longo da vivência escolar, outro dado a se destacar é a presença preponderante da Turma da Mônica como referência em quadrinhos.

Por fim, destacamos as expectativas dos estudantes quanto ao ensino de Artes. Apesar da maioria gostar e desejar as vivências em pintura em sala, é interessante a presença de diferentes linguagens entre os anseios.

O uso dessa metodologia nos trouxe dados preciosos para utilizar dentro da sala. Em

geral, os estudantes recebiam muito bem o uso de suas próprias referências como ponto de partida para as aulas.

Dewey (1980) critica que o sistema de avaliação escolar da "Escola Tradicional", que incentiva a competição entre alunos e afirmava que esse sistema levava os alunos a considerarem que não deve existir apoio e cooperação entre colegas, porque tal poderia incentivar alguns alunos a não se empenharem no trabalho escolar. Assim, como o autor consideramos que a cooperação entre alunos, a livre troca de ideias, comentários e sugestões são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades das estudantes. Valorizar seus referências e estabelecer uma interlocução entre eles e os conteúdos e vivências artística é uma forma de estabelecer esse espaço onde a avaliação diagnóstica não os separa em pré-requisitos.

Ao trabalhar com uma disciplina que lida com expressão, significação e criação é possível adaptar as metodologias avaliativas a esse contexto, propondo uma avaliação que instigue a criação e valorize seus referenciais artísticos. Fazer com que os métodos avaliativos sejam condizentes com um ensino em que a expressividade e criatividade são norteadores educativos é colocar em prática uma educação coerente e uma avaliação que não visa somente classificar e sim fornecer dados e auxiliar o processo educativo em que o estudantes são o ponto de partida e de chegada. Mais que isso, é ver a arte como ciência a ser vivência, pesquisa e conhecida, mas também como ação presente em nosso cotidiano de diferentes formas a não serem rechaçadas e sim debatidas.

A avaliação diagnóstica pode ser útil a esses objetivos fornecendo dados, informações, referenciais e quebrando o ciclo de classificação ou reprovação.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora com Arte, 1998.

BRUNER, Jerome S. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ARTE_PESQUISA: INTER-RELAÇÕES

FERRAZ, Maria Heloísa, FUSARI, Maria F. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernado. **A Avaliação da Aprendizagem em Arte**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicações e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

HADJI, Charles. **A Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

LUCKSEI, Carlos. **Prática Docente e Avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

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

MODINGER, Carlos Roberto (org.). **Prática Pedagógicas em ARTES: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Não mexam na minha avaliação!** Porto Alegre: Editora Ática, 2003.

PILETTI, Cláudio. **Didática Geral**. São Paulo: Editora Ática, 1997.