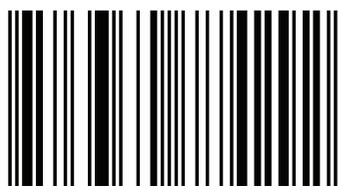


## Avaliar: Verbo Transitivo

O objetivo desta pesquisa é analisar as concepções de avaliação no ensino de artes e suas atuais metodologias usando como estofo, leituras sobre educação, avaliação pedagógica e metodologias do ensino das Artes. A intenção é discutir às atuais concepções de avaliação e suas implicações na arte/educação, dando destaque as questões surgidas ao longo de um processo avaliativo realizado em uma situação de aprendizagem em Artes.



Artista plástica, fotógrafa e arte educadora da rede pública e particular de ensino de São Paulo há 10 anos. Licenciada em Arte-Teatro pela UNESP/SP e especialista em Arte na Educação pela USP. Seus temas de pesquisa são Arte na Educação Escolar, Arte Afro-Brasileira e uso de livros como disparadores artísticos.



978-3-330-77429-2



Daiane Pettine

## Avaliar: Verbo Transitivo

Metodologias de Avaliação no ensino de Arte

 **Novas Edições  
Acadêmicas**

**Daiane Pettine**

**Avaliar: Verbo Transitivo**



**Daiane Pettine**

# **Avaliar: Verbo Transitivo**

**Metodologias de Avaliação no ensino de Arte**

**Novas Edições Acadêmicas**

## **Impressum / Imprensa**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Informação bibliográfica publicada por Deutsche Nationalbibliothek: A Nationalbibliothek numera esta publicação no Deutsche Nationalbibliografie. Os dados biográficos detalhados estão disponíveis na internet: <http://dnb.d-nb.de>.

Os outros nomes de marcas e produtos citados neste livro estão sujeitos à marca registrada ou à proteção de patentes, sendo marcas comerciais registradas dos seus respectivos proprietários.

O uso dos nomes de marcas, nomes de produtos, nomes comuns, nome comerciais, descrições comerciais, descrições de produtos, etc., mesmo sem um relevo particular nestas publicações, de forma alguma deve interpretar-se no sentido de que estes possam ser considerados limitados em matérias de marcas e legislação de proteção de marcas e, portanto, ser utilizadas por qualquer pessoa.

Coverbild / Imagem da capa: [www.ingimage.com](http://www.ingimage.com)

Verlag / Editora:

Novas Edições Acadêmicas

ist ein Imprint der / é uma marca de

OmniScriptum Publishing Group

Contact: ICS Morebooks! Marketing SRL, 4, Industrialia street, 3100 Balti, Republic of Moldova

Email / Correio eletrônico: [info@omniscryptum.com](mailto:info@omniscryptum.com)

Herstellung: siehe letzte Seite /

Publicado: veja a última página

**ISBN: 978-3-330-77429-2**

Copyright / Copirraite © Daiane Pettine

Copyright / Copirraite © 2017 OmniScriptum Publishing Group

Alle Rechte vorbehalten. / Todos os direitos reservados. Saarbrücken 2017

# **AVALIAR, VERBO TRANSITIVO:**

*Avaliação no ensino de artes e  
possibilidades metodológicas.*

*“Toda alma é uma música que toca.”*

*Rubem Alves*

# **Agradecimentos**



Esse livro é uma adaptação do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Universidade Paulista como finalização do curso de Licenciatura em Arte. Dedico a minha mãe Ainda Raimunda Isidoro Marques que batalhou, apoiou e possibilitou meu ingresso na universidade pública. Ao Prof. Alexandre Mate, pelo incentivo incansável e pela luta para viabilizar minha permanência na universidade. Aos meus irmãos Cláudia Cristina Marques, Sandra Regina Marques e Paulo Cesar Marques pelo constante entusiasmo e incentivo.

Lilian Vilela, professora-orientadora, pela paciência, generosidade e sabedoria compartilhada. Aquela me ensinou que o acolhimento é uma forma de auto-avaliação generosa. À Patrícia Teixeira, que semeou esse trabalho ao me acolher no teatro e nas artes. Natália Amato, por iniciar essa jornada ao meu lado, pelo apoio, confiança, carinho e incentivo. Bruna Amado, que me possibilitou essa redescoberta acarinhada em forma de pesquisa. Aliane Andrade, que esteve ao meu lado nesse trabalho, em uma parceria repleta de generosidade. À Sofia Marchetti por tanto apoio, carinho e amor.

Rita Bredarioli, que traçou comigo todas estradas dessa jornada, pela disposição, colaboração e ensinamentos que transpassam essa pesquisa. Prof<sup>ª</sup> Carminda Mendes André, pelo apoio direto e indireto. Prof<sup>ª</sup> Kathya Godoy, pela oportunidade de finalizar esse processo.

Isabela Penov, Junia Magi, Beatriz Nascimento, Ivy Donato, Daniele Burghi, Daniela Giampieto, Daniela Landin e Caio Marinho por compartilhar histórias, memórias e conquistas comigo. Ana Luisa Souza, Igor Matsuo, Dimas Marques, Leandro Oliveira, Priscila Leonel, Carolina Quispe, Tatiane Tabata e Giovanna Genaro pelo apoio em forma de amizade.

# Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>07</b>
<b>Capítulo 1- Reflexões sobre algumas concepções de educação .....</b>	<b>12</b>
1.1- Paulo Freire e a educação política.....	13
1.2 – Rubem Alves e a educação romântica .....	17
1.3 – Donald Schon e a educação reflexiva .....	21
1.4 – Edgar Morin e a educação para o futuro.....	24
1.5 – Educação política, romântica, reflexiva e futurística .....	27
<b>Capítulo 2- Reflexões sobre Avaliação na educação formal .....</b>	<b>28</b>
2.1 - Considerações sobre o verbo avaliar .....	30
2.2 – Problematização da avaliação como processo escolar .....	31
2.3 – Avaliar, medir e educar .....	35
2.4 – Sucesso e fracasso escolar: a importância de errar .....	39
2.5 – As contribuições da avaliação formativa.....	42
<b>Capítulo 3- Pensar a avaliação no ensino de artes.....</b>	<b>44</b>
3.1 – Sobre o ensino Artes.....	46
3.2 – Avaliação Formativa e ensino de Arte - Relações entre avaliar e criar.....	48
3.3 – Avaliação em Artes: Implicações e Possibilidades .....	52
3.4 – Objetivos e critérios no ensino de Artes.....	55
3.5 – Ferramentas para avaliação em Artes em uma perspectiva formativa.....	59
3.5.1 – Leitura de Imagens .....	60
3.5.2 – Portifólio.....	62
3.5.3 – Prova Objetiva e Dissertativa .....	62
3.5.4 – Seminários e Debates.....	63
3.5.5 – Trabalho em Grupo.....	64
3.5.6 – Relatórios Individuais e Auto-avaliação.....	64
3.5.7 – Observação.....	65
3.5.8 – Caderno do Artista .....	66
3.5.9 – Avaliação Formativa.....	67
<b>Considerações finais ou Avaliação de um processo infinito .....</b>	<b>69</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>75</b>

# **Introdução**

Essa pesquisa é o desdobramento de um projeto, realizado por mim no Colégio Vila Mariana, que visava estimular os estudantes a criar desenhos fugindo do estereótipo tradicionais de desenhos representativos de árvores. Para isso analisamos, eu e os estudantes, diversas imagens, pinturas e fotografias de árvores. Fizemos pesquisa de campo observando, tocando e conversando sobre as diferentes plantas na natureza e realizamos desenhos de observação ao ar livre tendo as mesmas como parâmetro. A atividade final proposta foi desenhar/colar/criar uma árvore utilizando os mais diversos materiais e técnicas, colagens, giz, lápis de cor, carvão etc.

O objetivo do processo descrito acima era estimular a observação e criatividade e possibilitar aos estudantes uma experiência de criação expressiva na qual não era obrigatório ou necessário reproduzir as árvores de uma maneira realista, dando assim espaço a inventividade.

Árvores abstratas, tracejadas, multicores e com variadas funções foram feitas pelos estudantes e apresentadas a sala. Árvores em formato de abraço, árvores que mudavam de cor e árvores que continham apenas traços e significados abstratos.

Eis que um dos estudantes apresentou um desenho em que não havia árvore. Ele explicou que o havia desenhado era um mundo sem monstros. Intrigada, para tentar entender o que o motivou a construir aquele desenho pedi a ele que falasse sobre o processo que havíamos passado. Ele pensou rapidamente, e notou minha cara de confusa, e logo observou que em seu desenho não havia a árvore pedida. Sentou em sua mesa e desenhou uma árvore “comum” no desenho, disse que era “uma árvore que criava um mundo sem monstros”. O desenho pode ser observado na imagem abaixo.



Carlos me surpreendeu e me deixou em estado de suspensão. A princípio pensei que ele não havia entendido a proposta e que seu desenho não atendia as exigências e objetivos do projeto. A partir daí, surgiram as questões: Como devo avaliar o desenho? O que essa produção pode dizer sobre o processo? A criação atendeu ou não atendeu as expectativas? Que critérios utilizarei e utilizo ao fazer uma avaliação?

Deslocada pelo desenho do menino e em uma situação em que desejava analisar e analisar o processo de forma mais profunda, crítica e não embasada em meus meros achismos subjetivos, observei o desenho novamente. Minha metodologia para fomentar tal reflexão foi analisar meu processo de formação como educadora e recorrer aos textos e pesquisadores que discutiam a avaliação e avaliação no ensino das Artes.

Minha primeira conclusão foi de que nunca havia estudado e abordado o tema a partir de discussões ou referenciais acadêmicos aprofundados. Em um estado de ignorância própria, como educadora, e do mundo, avaliava os trabalhos e os processos apenas partindo de uma visão calcada em achismos próprios. Se me preocupava ao preparar o currículo e nortear minhas ações partindo de nas leituras e reflexões feitas ao longo de anos de estudo e prática educativa, não realizava o mesmo empenho no que se refere a avaliação. Nenhuma disciplina da universidade em que cursei, o Instituto de Artes da Unesp de São Paulo, havia discutido o tema ou analisado e discutido as metodologias de avaliação com profundidade.

Na busca de referenciais e dados sobre a avaliação em Arte, realizando busca pelas matrizes curriculares pude observar que nas grades curriculares de todas as faculdade que oferecem o curso de Educação Artística ou Licenciatura em Artes na grande São Paulo (Usp, Unesp, São Judas, Unicsul, Faculdade Paulista de Artes, Mozarteum, Unisanta, Estácio, Unicastelo, Anhembi, UMC, Claretiano, Faculdade Santa Marcelina, Univesidade Aberta, Uniban e Belas Artes) não há nenhuma disciplina específica para trabalhar a avaliação. A discussão do tema fica inclusa nas disciplinas de didática, ensino de arte ou educação em geral.

Meu primeiro apontamento, pré-pesquisa, foi a percepção de que a avaliação, um processo tão importante de auxílio ao aprendizado, não é discutida de forma aprofundada na academia no que tange a formação de professores. Se não passamos pelo processo de estudo e análise de metodologias avaliativas diferenciadas não

podemos esperar uma postura dialética ou crítica quanto ao assunto e nem esperar que eles fujam do modelo tradicional de avaliação-prova-nota. Problematizamos assim que uma avaliação sem referenciais teóricos ou parâmetros conscientes, pode tender a ser uma avaliação embasada em achismo, com bases questionáveis e subjetivismos do professor, como havia acontecido comigo anteriormente.

Para descortinar tais achismos e na busca de referências sobre conceito de avaliação, recorri ao processo de elaboração e pesquisa de TCC como forma de re-elaborar esse processo e buscar outras questões e referências para pensar a avaliação no ensino de artes.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar as concepções de avaliação no ensino de artes e suas atuais metodologias a partir da leitura e análise de publicações, usando como estofo, leituras sobre educação, avaliação e metodologias do ensino das artes.

Nossa reflexão e problematização foi feita tendo como ponto de partida a avaliação de atividades e as problematizações decorrentes da pesquisa das possibilidades de realizar a avaliação de atividades artísticas. Temos a intenção de discutir às atuais concepções de avaliação e suas implicações na arte/educação, dando destaque as questões, questionamentos e problematizações surgidas ao longo de um processo avaliativo realizado em uma situação de aprendizagem em Artes. Almejamos apontar indagações e questões para reflexão e ressignificação do papel e uso da avaliação em arte/educação, compreendendo-a não como mero instrumento, mas como um dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

No primeiro capítulo apresento as bases educacionais e ideologias pedagógica utilizadas como norteadoras para pensar a educação e proponho algumas reflexões sobre perspectivas educacionais. Para isso utilizo os pensamentos de Paulo Freire, Rubem Alves, Edgar Morin e Donald Schon.

No segundo, proponho reflexões sobre avaliação na educação formal, apresentando, considerações sobre o verbo avaliar, problematizando a avaliação como processo escolar, relaciono os verbos avaliar, medir e educar, discuto o sucesso e fracasso escolar e a importância de errar e finalizo com as contribuições da avaliação formativa dentro dessa perspectiva educacional.

O terceiro capítulo propõem o “re-pensar” a avaliação no ensino de artes. Assim, discuto algumas concepções de ensino de arte, estabeleço relações entre criar e avaliar,

apresento implicações e possibilidades de avaliação da atividade artística, discuto os critérios de avaliação no ensino de Artes. Finalizo, apresentando nove metodologias para avaliar dentro de uma perspectiva formativa.

As normas da língua portuguesa nos mostram que o verbo avaliar é transitivo (sem complementos) e intransitivo (com complementos) ao mesmo tempo. Porém, entendemos nessa pesquisa que a “avaliação intransitiva” é aquela que basta por si só (fim em si mesma) e a “avaliação transitiva” como aquela que permite complementos, é plurilateral e processual. Escolhi buscar aqui subsídios para valorizar as plurilateralidades da “avaliação transitiva” em detrimento da “avaliação intransitiva”. Meu objetivo, assim, é fomentar a reflexão e discussão da avaliação no ensino de artes e contribuir para que o verbo avaliar seja utilizado e visto de forma positiva nos cotidianos pessoais e escolares.



# **Capítulo 1- Reflexões sobre algumas concepções de educação**

Talvez eu seja um pouco de tudo que já li. Um pouco de tudo que meu olhar já aprendeu do mundo. Um pouco das belas músicas. Um pouco daqueles que me são queridos. Um pouco de múltiplos sentimentos e algumas fraquezas. Talvez eu seja um pouco do que você deixou em mim, mas em essência, o muito da minha essência, é algo delicado e misterioso (ALVES, 1980, p. 12).

Interessa aqui, a exposição de algumas concepções de educação nas quais são embasados os questionamentos dessa pesquisa. Considerando a hipótese de que não há concepção pedagógica neutra, isenta de influências e confluências, meu objetivo foi identificar ideologias formadoras de meu discurso e prática pedagógica, assim, introduzo com os pensamentos pedagógicos de Paulo Freire e a educação como ato político, caminho por Rubem Alves e a pedagógica que o mesmo intitula como romântica, discuto Donald Schon e a prática reflexiva como alicerce pedagógico e finalizo com Edgar Morin com o reconhecimento da necessidade de se repensar a educação bem como projetar os saberes necessários para uma reflexão pedagógica futurista. Considero essa exposição como uma forma de delimitar os pressupostos pedagógicos que foram os alicerces de meus questionamentos sobre as metodologias de avaliação no ensino de Artes dentro da escola formal, tema desse trabalho.

## 1.1 Paulo Freire e a educação como ato político.

Paulo Freire<sup>1</sup> foi um escritor e educador referência para pensar a educação brasileira, com carreira dedicada em favor daqueles, especialmente jovens e adultos, encontrados à margem da sociedade. Sua pedagogia visava conscientizar educadores e educandos a entender a situação em que viviam e agir sobre ela, de modo a alcançarem a liberdade, caracterizando assim, a educação como um compromisso social.

Freire escreveu diversas obras, entre elas a “*Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*”, dividida em três capítulos que problematizam o processo de formação do educador e do educando. Nesse livro, primeira publicação sobre educação em que tive contato, Paulo Freire, expõem preceitos básicos de uma

---

<sup>1</sup> Paulo Reglus Neves Freire foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira. Foi o brasileiro mais homenageado da história: ganhou 41 títulos de Doutor *Honoris Causa* de universidades.

ideologia pedagógica que coloca estudantes e educadores como sujeitos políticos da educação.

Nessa obra foi explicitada a visão da escola como um ambiente favorável à aprendizagem, em que a relação professor-aluno acontece a partir do diálogo, valorizando o respeito mútuo. Para Freire, o espaço escolar deve sempre contribuir para a curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico, o estímulo à descoberta.

Paulo Freire acreditava na educação como um processo humanizante, social, político, ético, histórico e cultural e defendia que os saberes necessários para a prática docente estavam embasados em alguns comportamentos e preceitos. Exponho alguns destes saberes como forma de delinear o pensamento pedagógico no qual me embaso nessa reflexão.

O primeiro deles, a pesquisa, é defendida como uma ferramenta de aperfeiçoamento docente contínuo (FREIRE, 1996) logo, através dela, o educador poderá tanto atualizar seus conhecimentos como também estimular seus alunos a essa prática. Assim, enxergo esse processo de pesquisa como ação coerente a minha prática como educadora.

A perspectiva educacional que Freire (1996) defendia, visa a inserção de indivíduos ainda hoje marginalizados, numa sociedade desigual e excludente, propondo essa educação ideal como forma dos educandos nesse processo terem acesso a inclusão participativamente ativa na sociedade.

A relação estabelecida entre educador e educando é alicerçada pelo princípio do aprendizado mútuo, não havendo uma verdade absoluta trazida pelo professor para a sala de aula, uma vez que o aluno já traz consigo conhecimentos prévios e, conseqüentemente, sua visão de mundo, que deve ser valorizada e problematizada como ferramenta pedagógica.

A ética também é elemento essencial nessa prática educativa, pois, segundo afirmação de Paulo Freire, *“nos tornamos capazes de comparar, de intervir, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”* (FREIRE, 1996, p.16), em outras palavras, somos seres histórico-sociais e, portanto, nos colocamos pela ética, respeitando a capacidade de cada um.

Paulo Freire considera que o docente não deve se limitar ao ensinamento dos conteúdos, mas, sobretudo, ensinar a pensar, pois *“pensar é não estarmos demasiado*

*certos de nossas certezas*” (FREIRE, 1996). O pensar de maneira adequada, segundo ele, permite aos educadores se colocarem como sujeitos históricos, se conhecendo e conhecendo ao mundo e também intervindo sobre o mesmo.

Ensinar a partir dessa perspectiva, é buscar, questionar, constatar, intervir e educar. O ato de ensinar exige conhecimento e, conseqüentemente, a troca de saberes. Pressupõe-se a presença de indivíduos que, juntos, trocarão experiências de novas informações adquiridas, respeitando também os saberes do senso comum e a capacidade criadora de cada um.

Freire (1996) defende que a aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, ou seja, os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados, questionadores, inacabados.

*Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo* (FREIRE, 1996, p.26).

Sob esse ponto de vista, percebemos a posição do educando como sujeito desse processo de reformulação constante do conhecimento, ao lado do educador. O educando assim, passa a ser visto como agente e não mais como objeto da educação, isto é, ambos fazem parte do processo ensino-aprendizagem de uma forma horizontal e não verticalizada como defendem as concepções tradicionalistas de pedagogia.

Uma das citações de Paulo Freire mostra que *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”* (FREIRE, 1996, p.28). Assim, o docente não parte da ideia de procurar reproduzir respostas prontas, mas sim, busca a criação de possibilidades e oportunidades de indagações e sugestões, de raciocínio e de opiniões diversas para proporcionar a interação entre a informação e o educando. Isto é, todos esses elementos permitirão que o aluno alcance o real conhecimento e continue a buscá-lo incessantemente de forma autônoma e prazerosa, com ou sem a intermediação do educador.

Ao propor uma prática que visasse desenvolver a criticidade dos alunos, Freire (1996) condenava o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas tradicionais na qual ele denominava como *“educação bancária”*. Isto é, enquanto a escola conservadora

procura acomodar os alunos ao mundo existente, a educação defendida por Freire tinha a intenção de inquietá-los e desacomodá-los para assim provocar o desejo de transformação da realidade.

A valorização da cultura do aluno é vista como a chave para o processo de conscientização sistematizado por Paulo Freire e está no cerne de seu método de alfabetização. Basicamente, o método propõe a identificação de palavras-chave do vocabulário dos alunos - as chamadas palavras geradoras e a criação de atividade pedagógicas a partir do estudo e representação daquela palavra.

O método Paulo Freire não visa apenas tornar mais rápido e acessível o aprendizado, mas pretende habilitar o aluno a "ler o mundo". Aprender a ler a realidade (conhecê-la) para posteriormente poder reescrever essa realidade (transformá-la). Enxergando a educação como modo de transformar a realidade a partir da leitura de suas condições atuais.

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a discriminação, crítica sobre a prática, identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito a autonomia do educando, bom senso, humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria, esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreensão da educação como forma de intervenção no mundo, liberdade, escuta, ideologia, diálogo e querer bem, exigências da arte de ensinar, são conceitos desenvolvidos nos títulos dos capítulos do livro e que podem ser considerados como eixos norteadores da pedagogia freirana. A condensação das ideais em conceitos-chave e o ato de elencá-los nos permite, de forma breve, traçar um panorama imagético-textual que norteia essa perspectiva educacional.

Esses “saberes necessários à prática educativa”, subtítulo do livro, são baseados em ética, respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Saberes que hoje levo não só como fundamentos para minha prática quando educadora, mas também os considero como norteadores de minha atuação quanto artista, estudante e cidadã. Ética, respeito e autonomia são, para mim, muito mais que conceito pedagógicos, fazem parte de minha ideologia de vida e atuação.

Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, Freire desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. O contato com suas perspectivas e a leitura de suas reflexões, me fez assumir esse pensamento pedagógico político e em favor da libertação, como um dos objetivos de minha prática docente e como referencial pedagógico e ideológico em minha trajetória de vida. Assim, a educação na qual embaso minha reflexão é uma educação enxergada, defendida e utilizada como um ato político.

## 1.2 Rubem Alves e a educação romântica.

Há a história dos dois ursos que caíram numa armadilha e foram levados para um circo. Um deles, com certeza era mais inteligente que o outro, aprendeu logo a se equilibrar na bola e a andar no monociclo. Seu retrato começou a aparecer em cartazes e todo o mundo batia palmas: "Como é inteligente". O outro, burro, ficava amuado num canto e, por mais que o treinador fizesse promessas e ameaças, não dava sinais de entender. Chamaram o psicólogo do circo e o diagnóstico veio rápido: "É inútil insistir. O QI é muito baixo..." Ficou abandonado num canto, sem retratos e sem aplausos, urso burro, sem serventia...O tempo passou. Veio a crise econômica e o circo foi a falência. Concluíram que a coisa mais caridosa que poderia fazer aos animais era devolvê-los às florestas de onde haviam sido retirados. E assim, os dois ursos fizeram a longa viagem de volta.

Estranho que em meio a viagem o urso tido por burro parece ter acordado da letargia, como se ele estivesse reconhecendo lugares velhos, odores familiares, enquanto que seu amigo de QI alto brincava tristemente com a bola, último presente. Finalmente, chegaram e foram soltos. O urso burro sorriu, com aquele sorriso que os ursos entendem, deu um urro de prazer e abraçou aquele mundo lindo de que nunca esquecer. O urso inteligente subiu na sua bola e começou o número que sabia tão bem. Era só o que sabia fazer. Foi então que ele entendeu, em meio às memórias de gritos e crianças, cheio de pipoca, música de banda, salto de trapezistas e peixes mortos servidos na boca, que há uma inteligência que é boa para o circo. O problema é que ela não presta para viver. Para exibir sua inteligência ele tivera que esquecer de muitas coisas. E este esquecimento seria sua morte. e podemos perguntar se o desenvolvimento da inteligência não se dá, sempre, às custas de coisas que devem ser esquecidas, abandonadas, deixadas atrás...

(Rubem Alves, em Estórias de quem gosta de ensinar, 1986, p.12)

Utilizo essa história como introdução para apresentar algumas ideias pedagógicas de Rubem Alves. Nela, o autor apresenta duas concepções de educação, uma útil para o circo, e outra, útil para a vida. A educação que visa apresentar reflexões importantes para a vida, é a que levo como referencial pedagógico na minha prática e nessa pesquisa.

Teólogo, educador, escritor, poeta e psicanalista, Rubem Alves é autor de livros religiosos, educacionais, existenciais e infantis. Tem um grande número de publicações, tais como crônicas, ensaios e contos, além de ser tema de diversas teses, dissertações e monografias.

"Ensinar" é descrito por Alves como um ato de alegria, um ofício que deve ser exercido com paixão e arte. A leitura do livro "O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender" trouxe importantes contribuições para a minha prática pedagógica no que diz respeito à escola, ensino e aprendizagem. Nesse texto, o autor apresenta vários pontos importantes, os quais evidenciarei as principais ideias contidas nessa obra.

A primeira delas diz respeito à curiosidade, para Rubem Alves a curiosidade é uma "coceira que dá nas ideias". A criança aprende porque tem curiosidade, e vontade de conhecer e descobrir o universo que está a sua volta, pois as questões elaboradas a todo momento pela criança demonstram de fato o que ela tem vontade de aprender (ALVES, 1980).

Alves crítica o sistema escolar, que é burocrático e o compara à linha de montagem de uma fábrica, onde tudo é mecanicamente calculado para produzir um determinado resultado ou produto final. Dentro desse sistema ele critica principalmente o método tradicional. No ensino, para que os alunos possuam uma boa aprendizagem é necessário que haja uma relação dialógica entre professor e aluno, onde os conhecimentos são recíprocos. Sendo assim, é preciso que se entenda a sala de aula como um espaço de relações entre os sujeitos, objetos e símbolos, como meio social que obtém relacionamento do conhecimento com suas experiências.

O autor também questiona a maneira pela qual o ser humano se apropria do conhecimento e conclui que o corpo é o ponto de partida para o ensino, pois os interesses do corpo estão relacionados à vida. O homem só aprende quando o que está sendo ensinado faz bem para o corpo e lhe traz prazer (ALVES, 1980) O autor preocupa-se com a carência de entusiasmos e de amor dos próprios professores e mostra que essa ausência de interesse dos educadores por sua profissão coopera para que seus alunos não se sintam motivados a aprender e produzir novos saberes.

Para Alvez, o professor no processo de ensino e aprendizagem, precisa estar sensível para não “podar” o desejo próprio da criança de descobrir e conhecer, o autor defende que essas ações são naturais e não se faz necessária motivações extras. (ALVES, 1980). Para Alves, admiração e espanto são atitudes pedagógicas essenciais ao processo de aprendizagem e significam questionar os conceitos que chegam prontos, ou seja, já estão constituídos e impostos antes de chegarmos ao mundo.

Podemos assim afirmar que para Alves, a instituição escolar de certa forma acaba por “podar” e inibir a curiosidade da criança à medida que impõe conteúdos e as obrigam a seguir as propostas contidas no currículo da escola. O aluno poderá ser obrigado pelos pais a ir à escola e seguir todas as propostas, mas dificilmente será convencido a aprender os conteúdos que não tem vontade de aprender (ALVES, 2004). Neste contexto percebemos que a instituição escolar acaba por forçar a criança a aprender algo que a escola quer ensinar, porém não é aquilo que a criança quer aprender.

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria ...que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes (ALVES, 1999, p.77).

Assim Rubem Alves destaca que um dos fatores mais importantes para a aprendizagem significativa é proporcionar experiências em que o estudante “aprenda” algo que deseje. Ou seja, que o educador possa relacionar os conteúdos e habilidades aos desejos e questionamentos do aluno sobre a vida e o mundo.

Para Rubem Alves é na elaboração das perguntas que a inteligência se revela, de modo que a criança tem fascínio por conhecer tudo que está ao seu redor fazendo suas perguntas desconcertantes, mas que revelam intensa vontade de descortinar um mundo novo e desconhecido.

Percebo que para Alves, é importante à participação do professor no processo pedagógico imaginativo da criança, cabendo ao professor, antes de nutrir seus alunos com conteúdos, aguçar a curiosidade das crianças levando-as a ter a sede pelo saber, evitando dar respostas antes que a criança faça suas perguntas (ALVES, 1980).



Assim, outro ponto importante destacado pelo autor, e visto por mim como conceito fundamental para pensar essa pesquisa, é a questão do amor – “Aprendo porque amo” (ALVES, 1980). Quando uma criança admira um professor ela busca aprender o que ele sabe por causa da admiração e do amor que sente pelo Mestre.

Segundo Alves, quando um professor fala a seus alunos com entusiasmo e paixão, é inevitável que todos não se contagiem com o desejo do saber.

De acordo com Rubem Alves,

O estudo da gramática não faz poetas. O estudo da harmonia não faz compositores. O estudo da psicologia não faz pessoas equilibradas. Assim como o estudo das "ciências da educação" não faz educadores. Logo, educadores não podem ser produzidos. (ALVES, 1980, p.22)

Considerando os pontos apresentados, podemos concluir que a perspectiva educacional apresentada por Rubem Alves, propõem a visão do professor como personagem que possui em suas mãos ferramentas importantes que visam transformar os discentes em revolucionários do conhecimento, conduzindo-o a buscar novas descobertas, adquirindo experiências marcantes e compartilhando essas vivências. Dessa forma, possibilitando um aprendizado coletivo embasado na empatia, valorização dos desejos dos alunos e criação de um espaço de aprendizado baseado em experiências e reflexões com aplicações prática nas vida do estudante e do professor.

Rubens Alves afirma que todo conhecimento científico começa com um desafio, um enigma a ser decifrado (ALVES, 1980). Assim, o enigma que estipulei para ser decifrado nessa pesquisa era de como conseguir encontrar coerência entre minhas perspectivas educacionais de ensino de arte e as práticas avaliativas que desenvolvia, atrelando a esse enigma, a empatia, a curiosidade e a visão da pedagogia como um ato de amor.

Assim como no texto utilizado como epígrafe desse parágrafo, busco utilizar práticas, ideologias e vertentes que visem uma educação voltada para a vida e para a busca e conquista de felicidade e autonomia pelos estudantes.

## 1.3 – Edgar Morin e a educação para o futuro

Edgar Morin é um sociólogo francês que elaborou, em suas obras, profundas reflexões sobre a educação. Morin defende que a educação necessita de uma reforma do pensamento. Essa reforma é embasada no enxergar a sala de aula como um lugar que é fonte de complexidades e diversidades sejam elas culturais, econômicas ou sociais. (MORIN, 2000)

Para o autor, destacar a contextualização e interdisciplinarização como ferramentas eficazes na escola, oferece uma maior possibilidade de aprendizagem para os estudantes. Morin defende que não se pode desenvolver uma autêntica educação se esta não se apoia na justiça, na democracia verdadeira, na igualdade e na harmonia com o entorno (MORIN, 2000, p.34). Para levar este modelo à prática Morin pensa, e eu compartilho desse pensamento ao elaborar essa pesquisa, que é necessário repensar alguns saberes para propormos uma prática educativa visando um futuro pedagógico distinto do presente.

Ao examinarmos as crenças do passado, concluímos que a maioria contém erros e ilusões. Mesmo quando pensamos em vinte anos atrás, podemos constatar como erramos e nos iludimos sobre o mundo e a realidade. E por que isso é tão importante? Porque o conhecimento nunca é um reflexo ou espelho da realidade. O conhecimento é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução (MORIN, 2000, p.10).

Para Morin, a proposta da escola é promover e incentivar a interação entre as diversas áreas do conhecimento, derrubando a barreira que separa o conhecimento em disciplinas, através do que ele chama de transdisciplinaridade (MORIN, 2000). Desta forma, o ensino e a aprendizagem, dentro da concepção da diversidade e complexidade elaborada pelo autor, tem como objetivo transformar não só a educação, mas também a mentalidade do ato de educar. Então, a modificação das práticas pedagógicas tradicionais cristalizadas e a valorização pelos educadores das novas habilidades nas quais são solicitados na sociedade contemporânea, os farão os educadores aprender a lidar de maneira mais flexível com as exigências da educação nos tempos atuais.

O livro de Edgar Morin escolhido por mim para destacar os conceitos utilizados como base nessa pesquisa, foi “Os Sete Saberes Necessários para a Educação do

Futuro”. Optei por destacar três conceitos principais no exerto abaixo, assim como Morin o faz, como forma de sintetizar os pensamentos do autor.

*Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro*, foi escrito a partir de uma solicitação da UNESCO à Edgar Morin, em 1999, e nele, o autor oferece reflexões acerca da educação do século XXI, dividindo em tópicos os conceitos que considera necessário para repensar as práticas pedagógicas contemporâneas. O pensador Edgar Morin escolheu o número sete para condensar os saberes importantes e necessários para balizar o ensino do futuro, são eles as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão, os princípios do conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Tais saberes serão destacados de forma mais completa abaixo:

O primeiro saber discutido por Morin é o conhecimento, um conhecimento capaz de criticar o próprio conhecimento. Segundo Morin, as cegueiras do conhecimento são o erro e a ilusão, afirmando que cada pessoa está condicionada pelo seu próprio mundo emotivo, pelas suas percepções da realidade, pelo seu mundo cultural e por influências sociológicas na construção de conhecimentos e percepções. Como observamos no excerto a seguir:

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. Daí os numerosos erros de concepção e de ideias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais. A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro. (MORIN, 2000, p.23)

Assim, se questiona o fato de que tenhamos uma educação que visa transmitir conhecimentos e seja cega quanto ao que seja o próprio conhecimento humano. Uma educação que, sem aprofundar sobre os seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, não se preocupe em fazer conhecer o que “é conhecer”.

Morin sugere então a necessidade de introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de

seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão. (MORIN, 2000). Assim, o conhecimento, o questionamento e estudo do significado pedagógico da própria palavra se constituem como primeiro aspecto a ser destacado a partir das leituras de Morin.

O segundo conceito a ser destacado por mim é o enfrentamento das incertezas. Morin discorre sobre como o século XX derrubou a possibilidade de prever o futuro. O autor utiliza como exemplo a queda de impérios que pensavam perpetuar-se. A educação, segundo ele, deve ir já unida à incerteza e às reações e ações imprevisíveis. Nessa visão, o educador ensina aos estudantes as estratégias que levem a pensar o imprevisto, pensar a incerteza, intervir no futuro através do presente, com as informações obtidas no tempo e a tempo.

Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento (MORIN, 2000, p.27)

Dessa forma, destaco a ideia de que na educação seja necessário aprender a navegar em um oceano de incertezas e transformar esse percurso em experiência educativa. Vejo então, o questionamento dos processos educativos e a incerteza quanto as possibilidades e hipóteses sobre avaliação em educação como força motriz que me levou a pensar e repensar este tema. O futuro, assim como a educação nessa perspectiva, é algo aberto e incerto, mas cabe ao educador buscar dados para, pelo menos, tentar minorizar as dificuldades.

O terceiro conceito a ser destacado é o ensino voltado para a compreensão. Morin defende que o educador deve fomentar o respeito pelas ideias dos outros e os seus modelos de vida, sempre e quando não atentem contra a dignidade humana. Entendendo e valorizando assim, os códigos éticos, os ritos e costumes de forma particular.

Morin diz que “o problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro (MORIN, 2000, p. 57). Em tempos de pluralidades políticas, culturais e ideológicas suscitam ataques e ofensas, dentro e fora da escola, creio que a compreensão seja de demasiada importância. Enxergar a educação como espaço voltado para entender que a compreensão é meio e fim da comunicação humana e fomentar a análise mútua. Autor defende também que precisamos estudar a incompreensão, o racismo, a xenofobia, o

dogmatismo para destacar a importância da compreensão como saber pedagógico. Para isso é necessário fomentar em todos os níveis a “Educação para a Paz e a Não Violência” como prática educacional prioritária ao pensar a educação do futuro. Assim, essa pesquisa visa também ratificar esse pensamento ao questionar a avaliação como um processo, talvez, “violento” dentro da escola.

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro (MORIN, 2000, p. 44)

## **1.4 – A educação reflexiva para Donald Schon**

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não rigorosa? (SCHON, 2000, p.15).

A partir da perspectiva de Donald Schon, a prática reflexiva do professor reside em voltar-se para dentro de si mesmo ou do sistema de qual faz parte, e analisar sua aula e seus atos nesta aula segundo sua própria concepção de educação, podendo assim tornar esta prática reflexiva como ferramenta de transformação. Refletindo sobre sua prática em sala de aula, o professor pode realizar mudanças nas mesmas ou até em suas concepções do ensino e essas mudanças dependem tanto da influência dos alunos, dos professores e da escola, quanto das experiências de vida.

Donald Schön foi um pedagogo americano que estudou sobre a reflexão na educação, foi professor universitário de 1968 até sua morte, em 1997. Formado em filosofia, Schön centrou seu trabalho como pesquisador e consultor nos temas sobre aprendizagem organizacional e na eficácia profissional.

Em seu livro, *Educando o Profissional Reflexivo*, Schon discorre sobre a dificuldade que temos em nos expressar para falarmos de como executamos atividades complexas tais como caminhar, andar de bicicleta, entre outras. Para o autor, a execução, ou seja, a ação, é mais simples do que expressar sobre como ela é realizada.

Schön propõe, em particular, a valorização da experiência e da reflexão, enfatizando não somente a formação inicial (que também não deixa de ser experiência), mas reforça que:

O valor da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, implícito presente nas soluções que os profissionais encontram na ação (SCHON, 2000, p.19).

De acordo com Schön (2000), a valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, amplia perspectivas para pesquisa no campo educacional, bem como favorece a análise crítica da mesma, através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do “conhecimento tácito”, implícito, velado presente nas soluções que nós profissionais encontramos em nossas ações cotidianas.

O tipo de conhecimento que conseguimos relevar em nossas ações inteligentes é, designado por Schon, como o conhecimento-na-ação (SCHON, 2000). Como trata-se de uma espécie de *performance* daquilo que somos capazes de fazer, por este motivo é difícil verbalizar. Conhecer, portanto, sugere conhecer-na-ação e quando verbalizamos estamos convertendo em conhecimento-na-ação.

Quando executamos uma ação, certamente surgem elementos surpresa, diferentes do que se é esperado em qualquer ação e, neste caso, estamos diante de uma possibilidade de poder refletir sobre a ação, que é pensar sobre o que estamos fazendo. Schon (2000) cita um exemplo próprio de quando teve de construir um portão de estacas de madeira e correia, quando foi obrigado a lidar com o inesperado, de forma que foi obrigado a pensar sobre a ação, intuir e resolver a tarefa. Para ele, o que

distingue essa reflexão-na-ação é o fato de que ela tem uma significação imediata para a ação.

No caso do conhecimento da prática profissional, Donald Schon se refere a John Dewey para significá-lo como um conjunto de conhecimentos compartilhados por uma comunidade de profissionais e afirma que as práticas estão institucionalmente padronizadas. Mesmo assim, na ação, surge o elemento surpresa e é preciso então que o profissional seja capaz de refletir-na-ação para tomar uma posição.

No caso da docência, Schon (200) coloca como questões principais para o debate sobre a prática profissional os seguintes aspectos: competências que os professores deveriam ajudar aos alunos a desenvolver; tipos de conhecimentos que levam os professores a desempenharem seus papéis com eficácia e tipo de formação que os professores deveriam ter para desempenho da docência.

Schon (1992) aponta que:

É importante formar um professor reflexivo, que dê conta de lidar com confusão e incerteza que surgem na sua ação, tanto por parte dos alunos quanto do próprio professor, pois é impossível aprender sem ficar confuso. A formação pedagógica deve levar em conta, portanto, uma formação de professor que tenha um *practicum* reflexivo (SCHON, 2000, p.133).

Para mim, essa prática reflexiva, além de ser causa, é objeto dessa pesquisa, é um exame contínuo imprescindível que o profissional faz da própria prática, valendo-se do conhecimento que possui sobre ela. No contexto educacional, envolve a substituição do conhecimento pedagógico por interrogações sobre ele. No contexto dessa pesquisa, substituí o que achava que era conhecimento, por indagações e pela busca de novas interrogações para refletir e transformar minha prática como educadora mas sobretudo, como profissional.

# 1.5 – Educação política, romântica, futurista e reflexiva.

Neste momento destaco o conceito de coerência apresentado com máxima importância por Paulo Freire. Para ele, não é possível adotar diretrizes pedagógicas de modo consequente sem que elas orientem a prática, até em seus aspectos mais corriqueiros.

As qualidades e virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e fazemos. Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com minha arrogância? (FREIRE, 1996. p. 81).

Assim, enquanto educadora, tenho a preocupação de agir na escola e na vida de acordo com os princípios nos quais acredito. Os princípios educativos abordados por mim neste capítulo tentam destacar pressupostos e reflexões sobre educação, avaliação e ensino de artes utilizados para construir essa pesquisa. Analiso essas questões, a partir de um ponto de vista político, romântico, futurista e reflexivo, fomentada pelas questões e ideias desses autores.



# **Capítulo 2 – Reflexões sobre avaliação na educação formal**

Nesse capítulo, apresento questões, conceitos e abordagens sobre a avaliação que serão utilizados como referenciais para os questionamentos sobre avaliação no ensino de artes no capítulo seguinte, tema fundante dessa pesquisa.

Início apresentando algumas considerações sobre o verbo avaliar utilizando como referência os pensamentos de Cipriano Luckesi, seguindo com a problematização da avaliação como processo escolar, na qual utilizei como referências principais Perrenoud e Hadji. As relações entre a avaliação e algumas concepções de ensino, tema seguinte, foram embasadas principalmente nas reflexões de Perrenoud, Hadji e Vianna. Finalizo esse capítulo discutindo o tema do sucesso e do fracasso escolar, a partir da perspectiva de Jussara Hoffman.



<sup>2</sup> Retirada da página: <https://baixadotiu.wordpress.com/2011/10/21/amanha-tem-prova/>. Acesso em: 12 de Junho de 2015

<sup>3</sup> Retirada da página: [http://www.putzveji.com/2015/03/tirinhas-45\\_6.html](http://www.putzveji.com/2015/03/tirinhas-45_6.html). Acesso em: 12 de Junho de 2015

<sup>4</sup> Retirada da página: <http://memetizando.com.br/2011/10/07/o-milagre-da-multiplicao-em-dias-de-prova/>. Acesso em: 12 de Junho de 2015

## 2.1- Considerações sobre o verbo avaliar

No livro *Prática Docente e Avaliação (1990)* Cipriano Luckesi discute a prática docente e sua relação com a avaliação, fazendo uma análise crítica sobre a aprendizagem na escola. Luckesi mostra que o verbo avaliar está presente no cotidiano pessoal, familiar, acadêmico, profissional e escolar. De uma forma sistematizada ou inconsciente, avaliamos nossas decisões, as decisões dos outros, nossas relações, as relações dos outros, nossas conquistas, as conquistas de outros, nosso fracasso, o fracasso de outros, nosso aprendizado e o aprendizado de outrem. O autor enfatiza que a utilização da avaliação, na esfera pessoal ou coletiva, é pautada pela análise de uma situação ou processo e a atribuição de julgamento a ele.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (LUCKESI, 2001, p.44).

Ao contrário do que mostra Luckesi no excerto acima, as tirinhas utilizadas como epígrafe no início desse subcapítulo revelam algumas perspectivas dos estudantes acerca da avaliação dentro da sala de aula. Na primeira tirinha fica evidente a importância dada a avaliação/prova, importância essa que faz o estudante do quadrinho não conseguir tirar o foco do assunto nem mesmo com a revelação emotiva do colega. Na segunda tirinha fica explícito que, por muitas vezes, o estudante não vê a avaliação como processo relacionado ao aprendizado em aula, e sim como uma parte desconexa do processo, isso se deve pelo fato dos professores proporem nas avaliações, atividades não trabalhadas em sala, direcionando a avaliação/prova à um lugar de punição/pegadinha. Já a última tirinha brinca com a relação entre presença em classe em dia de aula e presença em dia de prova, nela podemos verificar que os estudantes, nesse

caso, veem a avaliação/prova como o ponto mais importante no processo educacional. Apesar de terem diferentes conteúdos, as tirinhas relacionam o mesmo contexto e explicitam a visão negativa que parte dos estudantes tem da avaliação e do uso duvidoso das provas por parte dos professores. Reconhecemos que as provas são apenas uma metodologia de avaliação, mas a relação que os personagens em situação de ensino aprendizado tem com ela, podem revelar suas relações com a avaliação, quanto processo, como um todo.

O que é a avaliação dentro da escola? Quais são suas possibilidades de uso? Como ela fora usada ao longo da história? Como ela influencia na relação educador-estudante? São perguntas que surgem como referências para refletir sobre o tema nesse capítulo. Quem passou por qualquer ambiente escolar, imagina possíveis respostas embasadas nas mais diferentes experiências avaliativas, permeadas por boas e más lembranças. Esses questionamentos também surgem da necessidade de reflexão de tais experiências, investigando os motivos pedagógicos de atrelar esse processo à lembranças positivas e negativas.

## **2.2- Problematizando a avaliação como processo escolar.**

Existem diversos instrumentos de avaliação em sala de aula, mas segundo Luckesi (2001), as formas de avaliação que aparecem com mais frequência nas escolas são: a prova escrita, os trabalhos, individuais ou em grupo e a auto-avaliação. Questiono aqui a forma em que avaliação que está sendo utilizada no ensino formal, e se esta avaliação está servindo apenas para aprovar ou reprovar o aluno, sem levar em conta uma construção de conhecimento ou está sendo utilizada como ferramenta para uma real melhoria na aprendizagem.

Durante todo meu percurso escolar como estudante, no ensino fundamental, médio e até mesmo superior, assim como durante as observações feitas através de estágios em sala de aula, percebi, que grande parte dos professores, mesmo considerando a avaliação essencial no processo educacional, a aplicavam geralmente como forma de controlar o comportamento de seus alunos ou classificá-los em “bons”

ou “maus” alunos. Dessa forma, pode notar que a maior parte das práticas avaliativas empregadas pelos professores pode acabar, dessa forma, não contribuindo para a construção do conhecimento dos educandos.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, acredito que já estamos passando da hora de transformar conceitos em práticas. A avaliação da aprendizagem exige a apropriação dos conceitos de forma encarnada, traduzidos no cotidiano das nossas salas de aulas. Não bastam somente bons discursos, importam boas ações baseadas em conceitos adequados (LUCKESI, 2001, p.77).

Algumas leituras me ajudaram a entender essas dificuldades, questionar as metodologias avaliativas hegemônicas, refletir sobre a avaliação e começar a construir um pensamento e prática que vê a avaliação como ferramenta importante nesse processo.

Um dos autores, Philippe Perrenoud, é um sociólogo suíço que é referência em virtude de suas ideias sobre a profissionalização de professores e a avaliação de alunos. O livro *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas (1999)*, mostra a complexidade da avaliação e reúne alguns textos em que a avaliação jamais é analisada em si mesma, mas sim como componente de um sistema de ação.

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos (PERRENOUD, 1999, p.94).

Perrenoud, destaca também em suas reflexões que é notável a grande importância da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem, por isso, ao avaliar o aluno é preciso definir os objetivos que este deve alcançar. Assim, vemos que a avaliação está, ao contrário do que hegemonicamente se parece, intimamente relacionada ao início de um processo educativo e não somente ao seu final. A avaliação assim, é uma das formas de verificar se os objetivos estipulados pelos educadores no início ou durante o processo, foram alcançados e não elencar os alunos em “bons” ou “ruins”.

A avaliação assim, também fornece subsídios para que o professor verifique a sua prática e o andamento de um processo. Ação esta, já destacada por Schon no capítulo anterior, na qual o autor ressalta a importância da prática reflexiva, ou seja,

uma avaliação de si e do processo, para o educador. Assim, quando os objetivos estipulados não forem alcançados, o professor terá dados para criar novas estratégias para que a construção do conhecimento do aluno seja concretizada.

Atualmente, dentro do ambiente educacional tradicional, a avaliação é uma atividade que pode ter como objetivos principais, o acompanhamento por parte de educadores e estudantes dos objetivos pedagógicos, das metodologias utilizadas, do andamento do curso e análise dos produtos criados, além da análise de uma situação ou processo e a atribuição de julgamento a ele como já foi citado anteriormente.

Entretanto, ao olharmos a partir de um ponto de vista histórico, a avaliação escolar teve os mais distintos objetivos. Ela já foi utilizada como forma de selecionar a guarda pública na China em II A.C, como exposição oral dos saberes dos professores medievais em torneio, como forma de escolher os possíveis melhores trabalhadores na França Moderna ou meio de elencar os alunos entre melhores e piores a partir de seu aproveitamento em provas, na era contemporânea (SACRISTAN & GOMES, 2000).

Segundo Pileti (1997), a avaliação escolar é definida como processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, o andamento da aula e a prática do professor, tendo em vista os objetivos pedagógicos propostos. Este pesquisador, ao atrelar a avaliação a uma ação utilizada em todo um processo escolar, destrincha a avaliação em três fases: diagnóstica (feita no início do processo), formativa (feita durante o processo) e somativa (realizada ao final de um processo). O autor frisa que os processos são um ciclo e que um contribui para que a realização do outro seja eficaz, como intervenções pedagógicas de um mesmo processo.

Para Pileti (1997), a avaliação é um processo no qual o professor realiza um diagnóstico dos interesses e características dos estudantes (diagnóstica), acompanha o desenvolvimento do estudante, da aula e de si próprio a fim de verificar sua execução e se for necessário, redirecionar o planejamento para que os objetivos educacionais sejam atingidos (formativa), e por fim mede os resultados (somativa). Podemos perceber então que ao contrário do que o senso comum escolar defende por muitas vezes, a avaliação não se resume apenas a provas ou trabalhos, e sim, é uma ferramenta e um processo educacional.

O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória agradável ou

desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhe-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer (LUCKESI, 2001, p.12).

Uma das hipóteses para o atrelamento da palavra avaliação com a palavra prova é uso das provas como forma majoritária de avaliação de um processo educativo, transformando a metodologia que é um meio, em um fim e dando uma relevância prioritária a avaliação somativa (que classifica) à aos outros processos. Portanto, em uma “metonímia prática”, o uso desses métodos de avaliação como único meio de acompanhamento escolar, fez com que as possibilidades de uso do processo avaliativo ficassem nebulosas para estudantes e educadores.

As provas, seminários ou trabalhos são uma forma então, de verificar o andamento de um processo e verificar resultados, e não somente de elencar estudantes em melhores ou piores ou verificar o domínio dos conteúdos usando uma avaliação tradicional, como comumente definem os integrantes do processo escolar. Avaliação escolar, exemplificando, não pode ser definida apenas como a realização de uma prova bimestral, sendo que a prova seria um meio, uma metodologia, para realizar uma avaliação pedagógica.

A falta de experiências positivas com a avaliação faz com que algumas pessoas a vejam como um momento cruel e não como forma de reflexão e redirecionamento de uma vivência. Também devemos considerar a falta de conhecimento ou preparo dos educadores para lidar com o processo avaliativo como um todo e não só com o atrelamento de notas, a essa visão errônea do que pode ser o processo avaliativo na escola. Contudo, segundo minhas leituras realizadas, essa visão aos poucos está sendo modificada.

A avaliação tanto pode auxiliar o aluno a aprender como proporcionar um melhor conhecimento de si pelo seu professor (PERRENOUD, 2007), afim de que este último possa auxiliar seu educando, durante todo o processo de ensino, em seu percurso de construção de conhecimentos. A avaliação deve contribuir para o sucesso do aluno, para sua construção de saberes e competências mas não pode estar centrada apenas no final do processo ensino aprendizagem, deve portanto, estar envolvida em todo seu desenvolvimento

Não se deve julgar o êxito do aluno, mas dar-lhe a informação de que precisa para compreender e corrigir seus erros. A avaliação descritiva é a única compatível com tal relação de ajuda. Toda relação de ajuda exclui o julgamento. Contribuir para tornar o aluno autor de sua aprendizagem (HADJI, 2001, p.51).

Charles Hadji, pesquisador francês especialista em avaliação, nos diz que a avaliação é um processo que ajuda o professor a conseguir organizar suas aulas, limitar o número de erros e garantir que todos aprendam.

Em seu livro, *Avaliação Desmistificada* (2001), Hadji defende que os professores devem colocar a avaliação à serviço das aprendizagens; com isso, a prática (avaliar) deve auxiliar outra prática (aprender). Entretanto, esta avaliação deve ser: contínua, formativa e individualizada, sendo assim, mais um elemento do processo de ensino aprendizagem, o qual permite ao professor, conhecer o resultado de suas ações didáticas, podendo assim, melhorá-las.

Os processos de avaliação, entretanto, não são desenvolvidos apenas em um plano formal, por meio de atividades, provas e trabalhos. Muitas decisões importantes, e que incidirão sobre as notas dos alunos inclusive, são originadas de um plano informal de avaliação, constituído pelos “juízos de valor”, que acabam influenciando os resultados das avaliações.

## **2.3- Avaliar, medir e educar.**

Heraldo Marelím Vianna é especialista na área de planejamento e experimentos em educação, com ênfase em medidas de avaliação. No texto *Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos*, Vianna diz que “a avaliação surgiu com o próprio homem”, isto significa que, desde o início da história humana sempre existiu alguma forma de avaliar, em que o ser humano observa, julga e avalia tudo e a todos. Esta avaliação sofreu mudanças com o passar do tempo, gerando novas abordagens e tornando-se uma atividade complexa. Ampliou seu interesse, passando a observar, por exemplo, grupos



de indivíduos (como alunos e professores), projetos, instituições e sistemas educacionais.

Este autor complementa que, para essa transformação ter ocorrido, foram necessárias algumas reflexões e mudanças, dentre os quais se destacam a tomada de consciência dos professores diante da complexidade que é o ato de avaliar e da necessidade de definir a avaliação, como prioridade. Tudo isso exigiu novas metodologias e diferentes formas de avaliar.

Quando se considera a evolução histórica da avaliação educacional no Brasil, observa-se que a utilização de testes, entendidos como provas do tipo objetivo, somente adquire algum significado e passa a exercer alguma influência a partir de meados da década de 60. Anteriormente a essa época, a aplicação de testes objetivos de escolaridade constituía rara exceção e resultava, na maioria das vezes, do esforço experimentalista de elementos isolados, geralmente influenciados pela literatura pedagógica norte-americana, que, no pós-guerra, passou a exercer considerável influência na vida educacional brasileira, substituindo a francesa, que dominara a cultura do Brasil a partir do século XIX. (...) O uso do teste em larga escala está associado, no contexto educacional brasileiro, ao ingresso nas universidades, que, na década de 60, começou a sofrer pressões de grandes massas de candidatos para um número reduzido de vagas (VIANNA, 2000, p.47).

Ainda segundo Vianna (2000), essa transformação da avaliação, que ocorreu a partir da primeira década do século XX, sofreu uma aceleração, o que acabou gerando currículos obsoletos e incompatíveis com o mundo moderno. Isso acabou refletindo nas práticas de ensino dos professores e nos materiais pedagógicos, que acabaram se tornando pouco adequados ou ineficientes para um ensino de qualidade.

Na década de 1940, durante certo período de tempo, o termo avaliação foi utilizado com o sentido de medir. Isso ocorreu, segundo Viana, “devido ao aperfeiçoamento dos instrumentos de medida em educação, incluindo o grande impulso dado à elaboração e aplicação de testes”. Mas a identificação da avaliação como medida logo mostrou ser um problema, já que não podemos medir todos os aspectos da educação.

Porém, atualmente, apesar de toda essa transformação da avaliação, ainda existe uma certa confusão entre avaliar e medir. Medir, segundo Hadji, significa “determinar a

quantidade, extensão ou grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais” (HADJI, 2001). Os resultados de medidas são sempre números, sendo, dessa forma, objetivos e exatos, e sempre se refere ao aspecto quantitativo de algo. Já, a avaliação, segundo o autor, é o julgamento de algo ou alguém, tendo como base uma série de valores. Avaliar consiste, além da coleta de dados quantitativos, na coleta de dados qualitativos e na interpretação destes dados com base em critério definidos anteriormente.

Desta forma, enquanto a medição é um processo descritivo, que (descreve quantitativamente alguma coisa), a avaliação é um processo interpretativo (julga algo ou alguém, tendo como parâmetros, padrões ou critérios previamente definidos) (HADJI, 2001).

Com isso, tanto para Vianna (2000) quanto para Hadji (2001), medir é insuficiente e não satisfaz como instrumento de verificação de aprendizagem, pois nem todas as experiências educacionais podem ser analisadas quantitativamente.

De acordo com Hadji (2001), o rendimento do aluno é um espelho do trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula. Este professor, ao avaliar seu aluno, também está avaliando seu próprio trabalho. Dessa forma, a avaliação está sempre presente dentro do contexto escolar, e por isso o professor deve sempre observar suas técnicas de avaliar, no sentido de procurar melhorá-las cada vez mais.

Essa avaliação deve ser contínua e sistemática, não devendo assim ser esporádica e muito menos improvisada. Mas, o que se observa com frequência, é que a avaliação aplicada pelos professores nem sempre se integra a um real projeto pedagógico. A avaliação deve ser contínua, permitindo que o professor analise dados e não quantifique seus alunos (HADJI, 2001).

Dessa forma, nota-se que essa avaliação contínua, aplicada pelo professor, tem a intenção de informar tanto o professor, sobre as conquistas dos alunos, quanto seu aluno, pois a partir do reconhecimento de seus supostos erros, estes alunos são convidados a buscar outras alternativas para superá-los, o que os incentiva para uma aprendizagem mais significativa, como enfatiza Perrenoud.

São intenções desta natureza que caracterizam uma avaliação formativa.

Assim, algumas das intenções da avaliação formativa, segundo Hadji (2001), Haydt (2004) e Perrenoud (2007) são para verificar se, e de que forma, os alunos estão

atingindo os objetivos propostos; informar, auxiliar e orientar, permitindo que a partir de seus erros e dificuldades, o aluno consiga aprender.

A avaliação não visa eliminar os alunos, mas orientá-los em sua aprendizagem. Desta forma, a importância da avaliação está em favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, pois ela informa sobre suas dificuldades e seus erros, tornando-o capaz de reconhecê-los e corrigi-los. A avaliação também informa ao professor os efeitos de seu trabalho pedagógico, posteriormente, este poderá regular sua ação a partir destes dados, caso seja necessário, modificando sua prática afim de uma maior variabilidade didática.

Quando este educador percebe que o sucesso não foi obtido, é preciso que ele possa entender o que não funcionou direito, onde está a falha. Justamente com esta intenção, a avaliação implica em ajudar o professor a analisar sua prática, ajudando também o aluno a analisar seu desempenho, a conhecer os objetivos e a encontrar a melhor maneira de realizar as tarefas propostas pelo professor. Como dito anteriormente, com isso, a avaliação tem a função de auxiliar o aluno a aprender (PERRENOUD, 2007), além de possibilitar ao professor, um melhor conhecimento deste aluno, julgando e ajudando-o em sua aprendizagem, durante todo o processo de ensino.

Esta avaliação, quando em um contexto de ensino, tem o papel de contribuir para o êxito do aluno, ou seja, para sua construção de saberes e competências. Ela deve ser compreendida como um processo amplo da aprendizagem, que envolve responsabilidades do professor e do aluno. Também possui a função de ajudar numa boa regulação do ensino, da aprendizagem ou da formação (HADJI, 2001). Sendo assim, esta avaliação, ao invés de medir ou julgar, deve se preocupar em melhor formar seus alunos.

## 2.4. O êxito e o fracasso escolar: a importância do erro na aprendizagem

Jussara Hoffmann é educadora brasileira especialista em avaliação educacional, com ênfase em avaliação mediadora. Em um de seus livros sobre avaliação escolar, *Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola*, (2014) Hoffman comenta que a avaliação atual é disciplinadora, discriminatória e punitiva. Com a utilização de notas, “estrelinhas” ou carimbos pelos professores, os alunos acabam comparando suas tarefas, suas notas e suas “estrelinhas”, classificando a si mesmos como burros ou melhores e piores, e isso acaba abalando a auto-estima desses jovens, podendo levá-los a grandes traumas em seus processos de aprendizagem.

A autora critica a avaliação feita como forma de tortura, como um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados e uma forma (indissolúvel no ensino) de criar hierarquias de excelência que decidirão o futuro do aluno no curso seguinte, assim como sua orientação para estudos diferenciados, a garantia de um diploma e assim, a contratação, sua entrada no mercado de trabalho. Avaliar privilegia um modo de estar em aula e no mundo, e define um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros.

Os educandos aperfeiçoam sua maneira de pensar quando se deparam com novas situações e desafios, formulando assim, novas hipóteses. Portanto, é necessária uma avaliação que não esteja vinculada com a verificação de respostas certas ou erradas, mas que faça o professor investigar e refletir as manifestações dos alunos. Entretanto, o que encontramos na maioria das escolas é o professor sendo responsável apenas por transmitir e corrigir, muitas vezes, condenando seus alunos por seus comportamentos e tarefas, visto que estes são observados e julgados pelo educador todo tempo (HOFFMAN, 2006).

Ainda segundo Hoffmann, as condições atuais da avaliação, autoritária e coercitiva, acabam por determinar situações de sucesso ou fracasso escolar, por exigir a memorização e reprodução de informações pelos alunos. Dessa forma, a prática

avaliativa se torna comparativa e classificatória, não contribuindo para a construção do conhecimento e criando lacunas na aprendizagem.

De acordo com Perrenoud:

Normalmente, define-se o fracasso escolar como a consequência de dificuldades de aprendizagem. Esta visão impede a compreensão de que o fracasso resulta das normas de excelência que foram instituídas pela escola, cuja execução revela a definição do nível de exigência na qual se separam aqueles que têm êxito daqueles que não o têm. As formas de excelência que a escola valoriza se tornam critérios e categorias que incidem sobre a aprovação ou reprovação do aluno.” (PERRENOUD, 2007, p.83).

Como exemplificado pela citação acima, o êxito e fracasso escolares ocorrem pelo julgamento diferencial que a escola faz dos alunos. O fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição que tem o poder de julgar, classificar e declarar um aluno em fracasso. É a escola que avalia seus alunos e conclui que alguns fracassaram.

Outro fato importante, analisado por Hoffiman, é que muitos professores tratam seus alunos segundo os juízos de valor que fazem deles. Aqui começa a ser jogado o futuro destes alunos, tanto para o sucesso quanto para o fracasso, visto que as estratégias dos professores na sala de aula são influenciadas pelos juízos e acabam determinando, mesmo de forma inconsciente, “o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno” (HOFFMAN, 2006). Este julgamento informal, feito pelo educador, constrói estratégias metodológicas diferenciadas para cada aluno, de modo que, quando ocorre a avaliação formal, a informal já atuou, portanto a primeira apenas confirma os resultados da última.

Tudo isso ocorre “como se fosse uma auto-exclusão do aluno”, que não aproveitou as chances dadas a ele durante o ano tais como recuperação, exame ou reforço. Esta exclusão não se dá apenas pela avaliação e sim pelo currículo como um todo com objetivos, conteúdos, metodologias, formas de relacionamento. Portanto, além do seu papel específico na exclusão, a avaliação classificatória acaba por influenciar todas as outras práticas escolares.

Os professores e outros profissionais da escola tendem a considerar o fracasso como sendo do aluno, (devido ao seu despreparo), é este aluno o único responsável pelo seu bom ou mau desempenho. Dessa forma, a grande maioria dos alunos se declara satisfeita com a avaliação a que são submetidos, mostrando assim uma aceitação do modo de agir e pensar de

seus professores. Estes alunos não questionam a forma que são avaliados e, quando mostram um desempenho ruim na escola, colocam a culpa em si mesmos, dizendo que não foram bem pois não estudaram o suficiente, não se esforçaram ou porque fizeram “bagunça” (SOUSA, 2003, p. 66).

Alem disso, segundo Luckesi (2001), na prática escolar, na grande maioria das vezes, os professores têm uma visão culposa do erro de seu aluno, utilizando-se, muitas vezes, do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, dando à avaliação, um poder de decisão. Hadji (2001) concorda quando completa que é essencial determinar certos tipos de erros, e a análise destes será mais útil se as informações retidas pelo professor, durante a observação, estimularem a interpretação dos erros ou acertos dos alunos. Como diz Hadji (2001), o erro não é simplesmente um não-acerto, que deve ser lamentado, este erro deve ser muito bem trabalhado pelo professor para que o aluno, futuramente, não volte a cometê-lo.

Tendo isso em vista, como dito por Hadji (2001), o que se almeja é uma avaliação que seja capaz de orientar os alunos para que estes percebam suas dificuldades, a fim de analisá-las e descobrir assim, procedimentos que os façam progredir. Isso possibilita ao aluno que ele reveja seu erro e aprenda, não mais cometendo-o daqui para frente (LUCKESI, 2001). O professor não deve classificar seus alunos, deve sim, ser responsável por um processo avaliativo mediador, deve refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno, favorecendo a iniciativa e a curiosidade deste, construindo assim, novos saberes junto com seus educandos.

Com isso, o erro não é uma falta que deve ser reprimida, mas sim uma fonte de informação tanto para o professor como para o aluno. Penso que devemos questionar do que serviria se todos os alunos resolvessem todos os problemas, sendo que uma prova tradicional não informa como se dá a aprendizagem e a construção do conhecimento na mente do aluno, ela sanciona e tenta impedir seus erros sem que o aluno trabalhe para buscar as compreensões destes erros (PERRENOUD, 2007).

## 2.5 As contribuições da avaliação formativa

Uma avaliação formativa é uma possibilidade de avaliação libertadora, pois não impõe nenhuma norma, sua função é contribuir para uma boa regulação do ensino, da aprendizagem ou da formação, segundo Hadji. Sendo assim, esta avaliação, ao invés de medir ou julgar, se preocupa em melhor formar seus alunos. O professor deve ser capaz de regular as aprendizagens de seus alunos, reconhecer se estão e por quê estes estão se distanciando da trajetória ideal e, acima de tudo, saber o que fazer para reaproximá-los.

Esta avaliação não tem como objetivo classificar ou selecionar, apenas fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, e em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam para que o aluno continue a aprender.

Por isso, segundo Hadji (2001), as finalidades da avaliação, para o professor, devem ser:

- 1) Conhecer melhor o aluno (suas competências curriculares, seu estilo de aprendizagem, seus interesses, suas técnicas de trabalho);
- 2) Recolher informações de forma contínua, julgando o grau de aprendizagem, (às vezes em relação à todo o grupo, mas também, em relação a um determinado aluno em particular);
- 3) Adequar o processo de ensino ao grupo de alunos e àqueles que apresentam dificuldades, tendo em vista os objetivos propostos;
- 4) Adaptar o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos (características estas, reveladas pelo processo de avaliação), ou seja, como complementa o autor, deveria existir uma pedagogia diferenciada;
- 5) Assim como também fazer uma análise reflexiva, ao término de uma determinada unidade, sobre o sucesso alcançado em função dos objetivos previstos e revê-los de acordo com os resultados apresentados.

A partir destas finalidades a avaliação seria contínua e integrada ao fazer diário do professor, (visando as várias áreas de capacidades do aluno: cognitiva, motora e de relações com professores e outros alunos) e formativa, se concebida como um meio pedagógico para ajudar o aluno em seu processo educativo.

Assim, Hadji (2001) concorda com Perrenoud (2007) quando diz que toda avaliação formativa deve, favorecer e auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Os dois autores concordam também que este tipo de avaliação é informativa, ou seja, informa ao aluno sobre suas dificuldades, e assim, o torna capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros, e também informa ao professor os efeitos de seu trabalho pedagógico, pois posteriormente, este poderá regular sua ação a partir destes dados, caso seja necessário, modificando sua prática afim de uma maior variabilidade didática (HADJI, 2001).

O autor complementa que a avaliação formativa exige do professor, uma flexibilidade e vontade de adaptação e mudança. Além de tudo, este professor tem o dever de orientar, selecionar, e acima de tudo, contribuir para o progresso de seus alunos (HADJI, 2001).

Ainda segundo estes pesquisadores, a intenção da avaliação formativa é de informar, auxiliar e orientar, permitindo que a partir de seus erros e dificuldades, o aluno consiga aprender. Assim, o professor tem o papel de identificar e mostrar aos seus alunos, as deficiências de cada um, a fim de que cada aluno, com auxílio deste educador, se esforce para solucioná-las.

Para finalizar, a avaliação formativa será sempre parcialmente sonhada. Mas isso não impossibilita o professor e a escola de trabalharem para progredir nessa direção. Assim, finalizo esse capítulo com a perspectiva de que um posicionamento crítico, formativo e embasado acerca da avaliação é fato essencial para pensar o lugar dos processos avaliativos no ensino de Artes. Já que o pensar as artes dentro da escola, pode passar por esse espaço de quebra de paradigmas, criticidade, espaço de formação e por que não, espaço de sonho.



# **Capítulo 3 – Pensar a avaliação no ensino de Artes**

Este capítulo enfoca o tema central dessa pesquisa. Nele condensei minhas reflexões, questionamentos e problematizações sobre a avaliação no ensino de artes. Início esse percurso, contextualizando algumas concepções de ensino de artes, estabeleço relações entre ensino de artes e avaliação, abordo as implicações e complexidades do processo avaliativo no ensino de artes e finalizo apresentando algumas possíveis metodologias de avaliação no ensino de artes.

Foram utilizados como referências bibliográficas os pensamentos de Ana Mae Barbosa, Luciana Arslan, Rosa Iavelberg, Gisele do Rocio, Maria Heloísa Ferraz, Maria Fusari, Rosângela Bittencourt e Bernadete Zagonel.

Vimos que a mudança no conceito de educação explanada por Hadji (2001) está atrelada às tentativas de atualizar o currículo escolar, o ambiente escolar e os objetivos escolares.

Segundo, Ana Mae Barbosa, principal referência no Brasil para o ensino da Arte nas escolas, tendo sido a primeira brasileira com doutorado em Arte-educação, defendido em 1977, na Universidade de Boston, em uma dessas tentativas de atualização curricular, em 1971, a Arte foi incluída no currículo escolar brasileiro, com o nome de Educação Artística, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº. 5692/71) ainda como "atividade educativa" e não como disciplina.

Ainda segundo Barbosa, vinte cinco anos mais tarde, com a LDB de 1996 (lei no. 9.394/96), a Arte passa ser considerada disciplina obrigatória na educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabeleceu em seu artigo 26, parágrafo 2º que:

*O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (LDB nº 9.394/96, p.37)*

A inserção da Arte como disciplina explícita a visão de que o ensino e a experiência 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.

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem representacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de

linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural, não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes (BARBOSA, 1998, p.16).

O homem sempre buscou através da história compreender e transformar a realidade. E é através da arte que o homem procura transformar essa realidade. O homem possui diversas características, tanto físicas como cognitivas. Essa dimensão de características já explicaria por si só a importância da arte na educação.

Arte é uma forma de expressar cultura. Ela é fruto de sujeitos que expressam uma visão de mundo, visão que está atrelada a concepções, vivências, espaços, tempo e princípios. O contato do indivíduo com sua própria cultura o permite conhecer a si mesmo reconhecendo-se como protagonista da história do contexto em que está inserido, como ser histórico capaz de estabelecer conexões com o passado e percebendo que pode modificar o futuro. O contato com arte de diversos lugares amplia a visão de mundo do sujeito e faz com que o sujeito cresça intelectualmente e se torne um sujeito crítico em relação a sua cultura e a outras culturas. Assim, o sujeito caminha para uma percepção acolhedora, que respeita as diferenças valorizando as diversidades.

Atualmente, o ensino de Arte é ampliado, 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, permitindo sua inserção social de maneira mais ampla. (BARBOSA, 1998).

Ao trabalhar com uma disciplina que lida com expressão, significação e criação, como adaptar a esse contexto as metodologias avaliativas? Quais os métodos que são hoje defendidos e utilizados? Essas são perguntas norteadoras e fundantes do presente trabalho, que serão abordadas nesse capítulo.

## **3.1 Sobre o ensino de arte**

Antes de entender como acontecem os processos de avaliação na disciplina de Arte acredito que se faz necessário entender um pouco da história sobre sua obrigatoriedade e as orientações metodológicas e avaliativas estipuladas pela LDB e pelos PCN's.

Ana Mae Barbosa em seu livro, *“Ensino de Arte no Brasil”* nos mostra que até o surgimento da nova LDB e dos novos PCN's, prevalecia o ensino das Artes Plásticas. Com a LDB de 1996 (lei no. 9.394/96), revogam-se as disposições anteriores e a Arte é considerada disciplina obrigatória na educação básica conforme o seu artigo 26, parágrafo 2º que diz que o ensino de Artes constituiria componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, visando o desenvolvimento cultural dos alunos.

Hoje o ensino de Artes está voltado para as linguagens de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. No ano de 2008, devido à aprovação da Lei Federal nº 11.769, o ensino de música passou a ser obrigatório, devendo ser ministrado por professor que possua formação na área, tendo os sistemas de ensino, três anos para se adequarem às mudanças. No ensino fundamental, temos professores polivalentes que ensinam diversas linguagens artísticas, sendo assim, estes trabalham com o componente curricular Arte sem formação específica.

No livro *“Arte na Educação Escolar”*, de autoria de Maria Heloisa Ferraz e Maria Felisminda Fusari, vemos que:

No encontro que se faz entre cultura e criança situa-se o professor cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos (FERRAZ & FUSARI, 1993, p.49).

Sendo assim o professor deverá ter igual dedicação entre as disciplinas para contribuir no processo de mediação ao qual ele é responsável. Ana Mae Barbosa, defende a “abordagem triangular” no ensino de Artes, essa teoria criada pela própria autora defende que o ensino de Artes deve focar três pilares o “apreciar”, “fazer” e “contextualizar”.

Quando a autora se refere ao termo “apreciar” ela se refere, ao ver, ler, ouvir, assistir, interpretar, sentir, analisar, ou seja, uma decodificação da obra de arte que foi apresentada em qualquer uma das linguagens. O “fazer” é toda a produção de representação cultural, una, diversa e singular, por ser este fazer particular, pertencente a um único indivíduo por expressar sua visão de mundo, sua forma de pensar e sentir o mundo a sua volta. O contextualizar está relacionado ao entendimento do contexto em que a obra foi produzida, como o contexto está representado nela e a importância da

mesma no contexto da época em que foi produzida, além de relacionar a mesma com a atualidade e com o que ela representa nesta atualidade.

A proposta do PCN de Artes para as séries iniciais não apresenta objetivos gerais, apenas conteúdos. As autoras Barbosa e Fusari e Ferraz, ressaltam que os conteúdos gerais de Artes são propostos nesse nível de ensino a partir dos três eixos norteadores da proposta triangular. Mas, que só é possível verificar uma correspondência entre os conteúdos propostos com os eixos em algumas linguagens.

Sem uma consciência clara de sua função e da arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica (FERRAZ & FUSARI, 1993, p.51).

Diante da polivalência no ensino de Artes acredito que abordar as quatro linguagens artísticas de forma real e objetiva sem nenhuma formação específica é um grande desafio, e utilizar-se da abordagem triangular torna-se ainda mais distante da realidade das séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente devido à precariedade de formação do professor polivalente.

## **3.2 – Avaliação Formativa e ensino de Arte - Relações entre avaliar e criar**

Como vimos anteriormente, a proposta do ensino de artes nas escolas buscam articular teoria e prática entre si, e parte do que o aluno traz de história e cultura para desenvolver o ensino-aprendizagem em experiências significativas vivenciadas na sala de aula. Para que a avaliação sirva à aprendizagem como um processo de educação, é preciso conhecer o aluno, seu meio cultural, seus hábitos e escolhas. A experiência humana é profundamente afetada pelas imagens, que interferem na vida e na cultura do sujeito pré-determinando a construção de conceitos e conhecimentos (BARBOSA 1978).

Tratando-se do ensino de arte, onde existe o espaço para o subjetivo, criativo e processual, se redobra a preocupação e os cuidados que o educador de arte deve considerar ao ter ao avaliar um trabalho artístico em processo de aprendizagem.

Para avaliar um trabalho artístico é necessário definir critérios. Para definir critérios é preciso compreender os conceitos de forma, textura, linha, composição, ponto, ou seja, elementos plásticos que caracterizavam uma obra de Arte até pouco tempo atrás, sendo esta a maior dúvida do educador na atualidade. Os conceitos expressivos e plásticos da arte foram se transformando perante as mudanças socioculturais. As relações entre o artista, à obra e o observador geram formas diferentes de interfaces na contemporaneidade. Todas estas condições ampliaram os cuidados dos professores em relação ao avaliar o processo artístico do aluno (BITTENCOURT, 2012, p.112).

O excerto acima faz parte de um dos únicos livros que tratam exclusivamente da avaliação no ensino de artes, intitulado “*Avaliação do ensino e aprendizagem em arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação*” (2012), o livro de autoria de Rosangela Bittencourt discute critérios e desafios da avaliação no ensino de artes.

Nele, Bittencourt (2012), mostra que atualmente, as propostas curriculares dão ênfase no aprender, o que dá à avaliação um novo significado no qual o professor deixa de ser um mero transmissor de informações para fazer uma parceria com o aluno, os preparando na elaboração de novos conceitos e futuros conhecimentos.

O currículo escolar propõe aos educadores o desafio de formar indivíduos que tenham condições de construir e dar um sentido para o mundo e suas vidas, que interpretem o contexto social e histórico através do conhecimento e possam interferir como cidadãos na transformação da sociedade.

Segundo Bittencourt:

Se há a necessidade de planejar para educar avaliando esta educação com responsabilidade e ética é importante que exista clareza nos objetivos a serem alcançados e que estejam coerentes às relações entre o fazer artístico do aluno e a nota estabelecida pelo professor. Os critérios para avaliar este processo, devem ser pertinentes a todos os aspectos discutidos em relação ao social, culturais e cognitivos que envolvem o desenvolvimento do aluno e as experiências proporcionadas em sala de aula (BITTENCOURT, 2012, p.55).

Compreendo assim, que um dos objetivos básicos das aulas de arte é levar o educador e os educandos a fazerem uma leitura da produção artística no seu tempo e contexto, nos aspectos visuais, sonoros e gestuais. Os objetivos específicos para o ensino de artes, devem assim, partir destes propósitos e buscar caminhos para que o educador possa se apropriar destas habilidades artísticas e propor experiências aos estudantes.

Os critérios avaliativos não surgem do nada. São frutos de uma sociedade, de uma ideologia, de determinada visão se mundo, de uma época ou país; cada um refletindo práticas, pedagógicas diferentes. (...) A avaliação tem de ser transparente, tanto para o educador quanto para seus aprendizes. Numa avaliação em arte, todos participam, discutindo regras e critérios, tendo clareza dos pontos de partida e de chegada. A avaliação acontece durante todo o desenvolvimento da experiência artística e também no final, mas não unicamente no final (ZAGONEL, 2009, p.61).

O segundo livro que aborda especificamente a avaliação no ensino de artes é “*Avaliação da aprendizagem em Arte*” (2009) de organização de Bernadete Zagonel, com cinco capítulos que abordam o tema, especificando os desafios da avaliação no ensino de teatro, artes visuais, música e dança. No excerto destacado acima, a autora enfatiza a importância de ter critérios avaliativos transparentes e discute a avaliação como a reunião de critérios embasados em perspectivas ideológicas do educador.

Para Zagonel, “o ato de avaliar é um ato de atribuir qualidade tendo por base uma quantidade, o que implica ser a avaliação constitutivamente qualitativa” (2009). A escola deve assim, possibilitar todas as expressões de linguagem artísticas possíveis desde que tenha qualidade de ensino-aprendizagem e que possam ser desenvolvidas em sua especialidade: na dança, no teatro, na música e nas artes visuais.

Nessa perspectiva, o arte-educador:

Interpreta e executa a avaliação de forma intencional e planejada complementando o conhecimento do aluno, deixando claro, os objetivos que se deseja alcançar, discutindo os critérios avaliativos, aceitando e negociando sugestões com os alunos, analisando sua atuação como educador e reorganizando o trabalho docente. A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação

elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento dos processos cognitivos (ZAGONEL, 2009, p.49).

Dessa forma, a avaliação é sempre envolta por diversas concepções e princípios, explícitos ou implícitos, nos discursos e na prática de todos nós. Na tentativa de identificar as diferentes concepções, destaco abaixo algumas concepções sobre a finalidade da avaliação no ensino de arte reunidas através de uma pesquisa bibliográfica:<sup>1</sup>

- Avaliar como forma para que os estudantes se apropriem do conhecimento e habilidades previstas no ensino de artes;
- Avaliar para verificar se os estudantes atingiram os objetivos de aprendizagem;
- Avaliar para conhecer como o aluno se desenvolve e interage durante as atividades/Para conhecer seus avanços e dificuldades;
- Avaliar para que o aluno tome consciência de seu repertório e aprenda a auto-avaliar-se;
- Avaliar para modificar a prática docente e;
- Avaliar para dar um resultado final ou verificar o produto final do aluno.

Os textos sobre avaliação apontam para uma abertura conceitual, investigadora, metodológica, ético-política ao se pensar a avaliação em artes, porém o atual contexto ainda a compreende como mecanismo de controle, medidas de êxito ou fracasso, embasadas em exames e provas, como já vimos em Hadji (2001) e Perrenoud (2007).

Essas concepções elencadas acima são coerentes com os atuais rumos do ensino contemporâneo da Arte, que relacionam questões, como: diversidades, gênero, inter e multiculturalismo, arte popular, territórios e fronteiras, dentre outros conceitos. Alguns autores defendem a avaliação como possibilidade articuladora entre ensinar, aprender, entendendo-a como processo humanitário. Acredito que o ensino de arte se relacione intimamente com esse aspecto ao destacar uma vertente educacional que tem como objetivo a humanização.

---

<sup>1</sup> Ana Mae Barbosa (1987), (1998) e (2006), Luciana Arslan (2006), Rosa Iavelberg (2009), Gisele do Rocio (2003), Maria Heloisa Ferraz e Maria Fusari (1993), Rosangela Bittencourt (2012) e Bernadete Zagonel (2009)



A avaliação nessa perspectiva deve estar em permanente compromisso com o fazer docente e com a aprendizagem do estudante em um processo contínuo que é complexo e que envolve ao mesmo tempo elementos objetivos e subjetivos (BARBOSA, 2006, p.91).

Vemos hoje que o ensino da arte mudou, porém ainda ficaram alguns resquícios da pedagogia tecnicista da arte vista como uma atividade curricular e não como uma área de conhecimento, por isso os alunos não são avaliados da mesma maneira que em outras disciplinas, muitas vezes só é bem avaliado aquele aluno com aptidão artística (BARBOSA, 2006).

## **3.3 Avaliação em Artes: implicações e possibilidades**

Assunto ainda pouco discutido, talvez pela própria especificidade da área de conhecimento, a avaliação em Arte é um terreno de contradições. Quando o assunto é avaliação, ainda podemos encontrar algumas distorções em que alguns acham que não se pode avaliar em Arte, pois o ato de avaliar pressupõe crítica e tal crítica atrapalharia a criatividade do aluno. Outro problema quanto à avaliação no ensino de Arte é o entendimento por parte de alguns professores, de que avaliar, de um modo geral, é julgar o que é certo e o errado na produção do aluno:

O que seria acerto e erro em arte? O artista/professor Guignard, por exemplo, no início do século XX, orientava seus alunos a utilizarem sempre um lápis com grafite duro que impossibilitasse a correção daquilo que seus alunos consideravam como erros no princípio de suas jornadas. Ele dizia que o erro devia ser encarado como uma possibilidade para um novo desenho, ou seja, uma possibilidade para outras produções e, dessa forma, não existiria o erro em si. Em arte sempre é possível acertar (IAVELBERG e ARSLAN, 2006, p. 98).

Outros professores, apegados à avaliação tradicional com nota, defendendo para o ensino de Artes o mesmo status das demais disciplinas do currículo escolar, defendem que a disciplina deveria avaliar por meio da atribuição de notas e reprovar como qualquer outra, pois só quando isso acontecer é que tal disciplina alcançará prestígio e reconhecimento.

Essa visão, a meu ver, depois de todo o processo dessa pesquisa e das reflexões trazidas por ela, traz um entendimento questionável do que seja avaliação, pois trabalha na perspectiva de que avaliar seja apenas medir o conhecimento do aluno, comparar uma produção à outra e hierarquizar os resultados obtidos por meio da nota.

Nesse sentido, comparam os procedimentos de avaliação em Artes com procedimentos que são também são discutíveis em outras disciplinas do currículo, e com isso defendem uma valorização que pode anular o diferencial do ensino de Artes, ou seja, almeja-se uma nivelção por meio de fatores conservadores imperantes nas demais disciplinas.

A avaliação no ensino de Artes é complexa devido a vários fatores. Existem várias formas de análise e de relatos pertinentes ao mundo da arte, o que amplia muito as possibilidades de organização verbal do que foi aprendido. Outro fator apresentado são as discordâncias ou o não entendimento de termos-chave como o conceito de releitura, por exemplo (ROCIO, 2006, p.71).

Acredito que a complexidade da avaliação no ensino de Artes também seja provocada pela diversidade de padrões de realização das produções dos estudantes. Isso principalmente quando pode ser oferecida, como metodologia, aos alunos uma variedade de materiais para que eles escolham com quais vão trabalhar.

Se entendermos que a avaliação é realizada a todo o momento em sala de aula, por meio da observação atenta de tudo o que acontece, somos levados a compreender que instrumentos são meios utilizados para materializar a avaliação, realizando uma coleta de dados que é sempre provisória, uma vez que “sinalizam o desempenho provisório do aluno (CROSS, 1983, p.54).

Uma das inquietações que deu origem a essa investigação está relacionada a um desconforto com uma concepção impregnada em muitos professores de que avaliar é distribuir nota. A cultura educacional está impregnada pela ideia de que a nota é um

resultado quantitativo precisamente exato que permite revelar a aprendizagem realizada pelos alunos e sobre a competência do professor para ensinar. Por isso, geralmente considera-se que as disciplinas mais importantes seriam aquelas que têm uma distribuição de notas mais severa e grande quantidade de reprovação.

Nesse caso, como Artes e outras poucas disciplinas não reprovam por nota, na maioria das vezes, muitos professores, alunos e a sociedade de maneira geral, podem considerar que esta disciplina não têm muita importância no currículo.

[...] o que foi ensinado é que quando não houvesse prova não era preciso aprender (é o caso, por exemplo, de Educação Artística, Educação Física onde os professores passam dificuldades em sala de aula porque não têm notas para ameaçar). Ao longo de dez, quinze anos de sistema regular de ensino o aluno estuda quando tem nota; se não tem nota, não precisa estudar. E se não tem nota, não tem valor. O valor quem dá é a nota e não a necessidade de adquirir conhecimentos e formar-se como cidadão (FREITAS, 1998, p.20).

Portanto, como meio demonstrador de aprendizagem a nota é uma informação que muitas vezes camufla atitudes questionáveis, conhecimentos inadequados e desconhecimentos, podendo ser considerada, no máximo, como uma indicação de aprendizagem como já apontada por Luckesi (1999).

Enfim, percebo que não é fácil ser diferente em um sistema que prioriza a avaliação por meio da atribuição de notas. Os questionamentos, tanto de alunos quanto da equipe pedagógica são muitos e constantes, pois para o senso comum o fato de não atribuir notas também dá ao ensino de Artes uma característica de descompromisso com a aprendizagem do aluno. Ao que parece, se não há nota, não há avaliação e se não há avaliação não se sabe o que e como o aluno aprendeu (BARBOSA, 1978)

Nas Artes, a avaliação do aprendizado está ligada aos processos e aos produtos, sendo muitas vezes, o processo considerado mais importante que o produto. Segundo Arslan e Iavelberg:

Acompanhar o processo de criação dos alunos é mais importante que exigir resultados em produções isoladas. No decorrer dos processos é possível que o professor avalie o grau de interação do aluno com a proposta, a flexibilidade, a criatividade na apresentação de caminhos e a interpretação pessoal da proposta apresentada. Nos produtos, que são o resultado das

poéticas pessoais dos alunos, o professor poderá avaliar o uso da técnica e dos materiais, a solução de problemas, a visualidade do objeto e a adequação à proposta feita. No entanto, a inadequação à proposta pode ser uma construção diferente que também merece consideração. Afinal, pode tratar-se de uma interpretação pessoal (2009, p.82)

Acredito que entre os motivos que facilitam a utilização dos processos como o da avaliação formativa pelos professores de Artes estão as questões históricas que envolveram a avaliação da aprendizagem em Artes e a possibilidade de se avaliar sem atribuir notas. Esse último fato distancia da avaliação as pressões com prazos, índices de proficiência, reprovação e tantos outros ligados à atribuição de notas. Desse modo os professores podem se preocupar em avaliar para aprender e não em aprender para avaliar.

## **3.4 Objetivos e critérios de avaliação no ensino de Artes**

Utilizo como referência nesse subcapítulo, o PCN de Arte como parâmetro para expor os objetivos da avaliação no ensino de Artes. A escolha desse documento se deve pelo seu caráter nacional e plural dentro do ensino escolar.

A escola, como relatado nos PCNs de Arte (1998), deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal.

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem de Arte, segundo os PCNS, precisa ser realizada com base nos conteúdos, objetivos e orientação do projeto educativo na área.

A avaliação pode diagnosticar o nível de conhecimento artístico e estético dos alunos, nesse caso costuma ser prévia a uma atividade; a avaliação pode ser realizada durante a própria situação de aprendizagem, quando o professor identifica como o aluno interage com os conteúdos e transforma seus conhecimentos; a avaliação pode ser realizada ao término de um conjunto de

atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu (BRASIL,1998, p.66)

Quanto aos objetivos gerais das Artes, apresentados nos PCNs de Arte (1998), espera-se que os alunos do Ensino Fundamental sejam capazes de:

1. Expressar, representar ideias, emoções, sensações por meio da articulação de poéticas pessoais, desenvolvendo trabalhos individuais e grupais;
2. Construir, expressar e comunicar-se em artes plásticas e visuais articulando a percepção, a imaginação, a memória, a sensibilidade e a reflexão, observando o próprio percurso de criação e suas conexões com o de outros;
3. Interagir com variedade de materiais naturais e fabricados, multimeios (computador, vídeo, holografia, cinema, fotografia), percebendo, analisando e produzindo trabalhos de Arte;
4. Reconhecer, diferenciar e saber utilizar com propriedade diversas técnicas de Arte, com procedimentos de pesquisa, experimentação e comunicação próprios;
5. Desenvolver uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, relacionando a própria produção com a de outros, valorizando e respeitando a diversidade estética, artística e de gênero;
6. Identificar a diversidade e inter-relações de elementos da linguagem visual que se encontram em múltiplas realidades (vitrines, cenário, roupas, adereços, objetos domésticos, movimentos corporais, meios de comunicação), perceber e analisá-los criticamente;
7. Conhecer, relacionar, apreciar objetos, imagens, concepções artísticas e estéticas — na sua dimensão material e de significação —, criados por produtores de distintos grupos étnicos em diferentes tempos e espaços físicos e virtuais, observando a conexão entre essas produções e a experiência artística pessoal e cultural do aluno;
8. Frequentar e saber utilizar as fontes de documentação de Arte, valorizando os modos de preservação, conservação e restauração dos acervos das imagens e objetos presentes em variados meios culturais, físicos e virtuais, museus, praças, galerias, ateliês de artistas, centros de cultura, oficinas populares, feiras, mercados;
9. Compreender, analisar e observar as relações entre as Artes Visuais com outras modalidades artísticas e também com outras áreas de conhecimento humano (Educação Física, Matemática, Ciências, Filosofia etc.), estabelecendo as conexões entre elas e sabendo utilizar tais áreas nos trabalhos individuais e coletivos;
10. Conhecer e situar profissões e os profissionais de Artes Visuais, observando o momento presente, as transformações históricas já ocorridas, e pensar sobre o cenário profissional do futuro. (PCN, 1998, p.39)

Portanto expressar, representar, articular, construir, comunicar, refletir, interagir, reconhecer, diferenciar, utilizar, experimentar, desenvolver, analisar, criticar, apreciar, produzir, documentar, compreender e conhecer são as palavras chave ao pensar a avaliação no ensino de artes pelas propostas apresentadas no PCN. A escolha dessas palavras aponta o caráter formativo dessa perspectiva na qual medir, copiar e buscar a excelência não encontram espaço educativo.

A missão de professores e alunos é empenhar-se numa reflexão regular e apropriada acerca dos objetivos das Artes, das várias maneiras de atingi-los, de seu sucesso (ou falta do sucesso) na realização desses objetivos, e das implicações da avaliação na reconsideração dos objetivos e dos procedimentos (ROCCIO, 2006, p.70)

Os PCNs de Arte (1998) consideram assim, que é fundamental que o professor discuta e repense seus instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação. Além dos objetivos, os PCNs de Arte (1998) porque apresentam os critérios de avaliação em Artes e o que se pretende avaliar dentro de cada um desses critérios. São eles:

- A. Criar formas artísticas por meio de poéticas pessoais;
- B. Estabelecer relações com o trabalho de Arte produzido por si, por seu grupo e por outros sem discriminação estética, artística, étnica e de gênero;
- C. Identificar os elementos da linguagem visual e suas relações em trabalhos artísticos e na natureza;
- D. Conhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de Arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos e reconhecer a existência desse processo em jovens e adultos de distintas culturas;
- E. Valorizar a pesquisa e a freqüentação junto às fontes de documentação, preservação, acervo e veiculação da produção artística.

Como percebemos na definição dos critérios acima, alguns instrumentos avaliativos de um modo geral devem ser adotados especificamente para o ensino de Arte. A avaliação, nesta perspectiva, será de metodologia formativa, visando à construção de conhecimentos durante todo o processo pedagógico e abrangendo as diversas áreas de maneira conjunta.

Assim pretende-se obter não só dados quantitativos, mas principalmente os qualitativos, de forma a possibilitar que o educador possa, constantemente, reformular e ressignificar tanto conteúdos quanto ações.

Para que sejam obtidos resultados significativos no processo educacional, é preciso que esses aspectos sejam interagentes, uma vez que a construção do conhecimento é um movimento dinâmico. As estratégias de avaliação em Arte podem ser as mais variadas e deverão ser selecionadas pelo professor, dependendo de sua disponibilidade e da infraestrutura física que a escola oferece (ARSLAN, 2006, p.43).

Segundo Arslan, ao avaliar devemos evitar juízos estéticos de bonito e feio, mas observar a adequação no uso dos materiais, as características expressivas e a dedicação aos trabalhos apresentados, em vez de procurar virtuosismo técnico e imagens realistas (ARSLAN, 2006).

A autora defende que pode-se criar duas categorias para avaliação: trabalhos individuais e trabalhos em grupo, sendo que ambos podem corroborar a nota ou conceito. As notas podem ser dadas em discussão compartilhada pelos alunos, orientadas pelo professor, que com sua sensibilidade, promove a autoestima de todos e o gosto por continuar criando em Arte. A avaliação realizada com bom senso e análise comparativa de conjuntos de portfólios, a avaliação impede o destaque excessivo de um aluno ou o fracasso de outro.

No fazer artístico do aluno, os trabalhos práticos representam a tarefa mais delicada na avaliação do professor. Todo cuidado é pouco quando se tratar de avaliar o fazer artístico do aluno (ARSLAN, 2006, p.99).

Sabe-se que crianças e adolescentes mostram-se sensíveis a julgamentos que diminuem seus trabalhos de Arte. Sentem medo de serem colocados em situação de inferioridade quando precisam mostrar os seus trabalhos. É importante admitir que todos podem fazer trabalhos de qualidade expressiva e construtiva, onde se põem em prática saberes técnicos, conceitos e valores aprendidos (ARSLAN, 2006).

## 3.5 Ferramentas de Avaliação em Artes

Vimos que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, dentro de uma perspectiva formativa, é realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática na escola. Esse tipo de avaliação não visa priorizar apenas o resultado ou o processo, mas sim, como prática de investigação, possibilitar a relação ensino e aprendizagem e buscar identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades de uma forma dialética.

Nessa perspectiva, o erro passa a ser considerado como pista que indica como o educando está relacionando os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos que vão sendo adquiridos, admitindo uma melhor compreensão dos conhecimentos solidificados, interação necessária em um processo de construção e de reconstrução, principalmente se tratando de Artes.

Toda resposta ao processo da aprendizagem, seja certa ou errada, é um ponto que mostra os conhecimentos que já foram construídos e absorvidos, e um novo ponto de partida, para um recomeço, possibilitando novas tomadas de decisões.

Cabe nesse subcapítulo então, analisar as possíveis metodologias de avaliação que podem ser utilizadas como ferramentas de ensino e aprendizagem em Artes, embasando-se nas considerações acima.

Assim, na avaliação da aprendizagem em Artes, o educador poderá utilizar procedimentos, recursos e instrumentos diversos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, entrevistas, provas, testes, questionários, adequando-os à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando e utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias.

É interessante pensar em instrumentos avaliativos que ajudem a fazer inferências sobre o processo de desenvolvimento dos alunos, em vez de optar por métodos que focam resultados isolados. Por isso, adotar portfólios ou pastas individuais em que eles guardam todas as atividades do semestre pode ser mais produtivo do que aplicar um único teste ao término do período. Além de facilitar a identificação das habilidades adquiridas e do percurso de criação do aluno, as pastas também propiciam uma



definição clara das principais dificuldades encontradas no processo. Para uma sequência de aulas teóricas, a avaliação pode ser feita com provas que exigem respostas dissertativas. Se o assunto requer diferentes habilidades de pensamento, como analisar e sintetizar, como por exemplo na leitura de uma obra, as avaliações podem se basear na observação atenta do professor durante as aulas práticas. Enfim, para decidir qual método avaliativo é o mais adequado, é importante atentar para a intencionalidade da proposta, ou seja, buscar coerência entre a forma de ensinar e a forma de mensurar o aprendizado do educando.

Destaco como instrumentos individuais as provas orais, provas escritas, trabalhos individuais parciais (relatórios), trabalhos individuais somativos (portfólio), autoavaliação (com questionamentos) e portfólio. Destaco como instrumentos coletivos os debates (com grupos de argumentação), painéis (com murais), seminários (com transposição de saberes), estudo de casos (numa situação determinada), trabalhos em grupo (com formas de apresentação variada), provas elaboradas - resolvidas em grupo (a partir de um texto dado), novas mídias (empregando as ferramentas e programas dos computadores), avaliação dos exercícios plásticos (desenho, pintura, recorte, colagem, montagem, modelagem, gravura, escultura, etc.), exposição dos resultados plásticos (com observação e comentários) e avaliação de projetos (de maneira processual e somativa).

Abaixo, irei discorrer de forma mais aprofundada sobre nove metodologias específicas: leitura de imagens, portfólio, provas, seminários, debates, trabalhos em grupo, relatórios, auto-avaliação, observação, caderno do artista e avaliação formativa. As metodologias são uma compilação feita por mim a partir das leituras realizadas para a pesquisa.

## **3.5.1 Leitura de Imagens**

A leitura de imagens é muito abordada pelos autores, como instrumento de avaliação no ensino de Artes. Ela pode ser utilizada como momento de avaliação quando se observam imagens realizadas por artistas, e/ou imagens da cultura visual, ou quando se observam imagens produzidas pelos alunos (BARBOSA, 1978).

Segundo Barbosa, quando a avaliação acontece no momento da leitura da produção artística, o professor deve estar atento se os conteúdos trabalhados com os

alunos estão sendo verbalizados por eles. Nos momentos de avaliar a produção visual dos alunos, suas poéticas pessoais, tais produções devem estar documentadas, datadas e podem ser retomadas em diversos momentos como forma de tentar compreender os caminhos percorridos. Faz-se necessário também que as produções e suas respectivas falas sejam socializadas entre os alunos, evitando, assim, palavras como bonito e feio, e possibilitando a visualização dos percursos de criação pessoal de cada aluno (ARSLAN; IAVELBERG, 2009).

A leitura de imagem é favorecedora do conhecimento do mundo em que vivemos à medida que instrumentaliza o aluno para entender as imagens com as quais convive no dia-a-dia. Sejam essas imagens da televisão, do computador, da produção em massa, da produção artesanal ou da comunidade em que vive, o que se procura, nesse caso, é que o aluno seja ativo no processo de compreender imagens que o cercam (BARBOSA, 1978, 121).

O professor, conhecedor de métodos, teorias e conceitos pode tornar-se um mediador capaz de identificar a melhor maneira para realizar a alfabetização visual de seus alunos. O aluno deverá ser incentivado a realizar leituras pessoais, com base em seu contexto cultural, sendo mediado pelo professor e pelo método e/ou teoria de análise escolhido, não sendo necessário ao aluno um conhecimento aprofundado dos métodos em si.

## 3.5.2. Portifólio

Portfólio é um conjunto organizado de trabalhos produzidos pelo aluno ao longo de determinado período (o ano letivo ou bimestre, por exemplo). Ela pode reunir as atividades realizadas pelo estudante ou atividades escolhidas depois de uma análise. O objetivo aqui é selecionar trabalhos que demonstrem a trajetória da aprendizagem.

Uma das possibilidades estruturais para a montagem do portfólio é: introdução (apresentação do conteúdo), uma breve descrição de cada trabalho, as datas em que eles foram feitos, uma seção de revisão com reflexões da criança, uma autoavaliação e uma parte reservada aos seus comentários.

O portfólio revela particularidades do processo criador. Cada estudante seleciona, dentre as atividades propostas e realizadas, textos lidos e discutidos, textos escritos, trabalhos práticos realizados, entre outros. Por isso, pode-se dizer que os portfólios indicam quais foram as atividades significativas para as aprendizagens e permitem localizar dificuldades e problemas, além de projeções futuras. Também colocam em evidência estratégias particulares e diferentes de conhecimentos construídos em uma mesma situação de ensino. Aqui, é destacado a forma como cada estudante se apropriou dos conteúdos relativos ao projeto. O processo evidencia objetivos que o professor não poderia prever, mas que são gerados no diálogo entre o que se ensina e o que se aprende.

## 3.5.3 Prova Objetiva e Dissertativa

A prova objetiva, consiste em uma série de perguntas diretas, para respostas curtas com apenas uma solução possível. A função dela consiste em avaliar o quando o aluno aprendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo.

Esse tipo de avaliação tradicional é familiar aos estudantes e pode abranger grande parte do conteúdo trabalhado em sala de aula. Porém, sua análise não permite

constatar quanto o aluno absorveu ou se transformou no processo. Para um uso mais eficaz e criativo, recomenda-se que o professor selecione os conteúdos e crie perguntas que estimulem a reflexão e pensamento artístico dos estudantes. Essa forma de avaliação permite a coleta de dados coletivos de uma sala diante de um tema ou proposta e pode ser utilizada como ferramenta de intervenção dependendo de seus resultados.

A prova objetiva é mais limitante do que a prova subjetiva mas permite a solução de grande quantidade de itens em pouco tempo, o que faculta ao professor avaliar uma amostragem relativamente grande de assuntos. É aquela em que as questões são de múltipla escolha ou do tipo “certo e errado”.

Já a prova dissertativa, é a prova com questões abertas. Consiste em uma série de perguntas que exigem capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e julgar algum tema. Ela verifica a capacidade de analisar um problema central e formular ideias e redigi-las. Nesse formato, o aluno tem liberdade para expor os pensamentos mostrando habilidade de organização, interpretação e expressão. Difícil, porém tem como vantagem o aluno mostrar capacidade de redação e habilidade de contornar o problema central, fomenta o subjetivismo presente na construção e no julgamento, cria liberdade ao aluno de mostrar a sua individualidade e encoraja o estudante a organizar e interpretar temas, sendo assim um estímulo para compreensão, análise e melhor para habilidade de síntese em assuntos artísticos ou temas que tenham envolvimento direto com a arte.

## **3.5.4 Seminários e Debates**

O seminário é uma exposição oral para público, utilizando a fala e materiais de apoio próprios ao tema. Possibilita a transmissão verbal das informações pesquisadas e contribui para a aprendizagem do ouvinte e do expositor. Essa modalidade, tem como vantagem a contribuição para a aprendizagem conjunta, exige pesquisa, planejamento e organização das informações e desenvolve a oralidade em público.

Já o debate, é caracterizado por um momento em que os alunos expõem seus pontos de vistas acerca de um tema. Desenvolve a habilidade de argumentação e a oralidade e faz com que o aluno aprenda a escutar com um propósito. Além disso fomenta o aprendizado de defender uma opinião fundamentando-a em argumentos

palpáveis. A função do educador aqui é trabalhar como mediador e orientar a pesquisa, explanação e reflexão sobre o respeito a diferentes pontos de vistas e sua importância ao e pensar e refletir sobre Arte. Acredito que o debate seja uma ferramenta interessante por possibilitar discussões sobre diferentes formas de entender um assunto, tema intrínseco da arte-educação.

## **3.5.5 - Trabalho em Grupo**

O trabalho em grupo, possibilita o trabalho organizado em classes numerosas e a abrangência de diversos conteúdos em caso de escassez de tempo. Esse procedimento desenvolve a troca, o espírito colaborativo e a socialização. A interação aqui, é um importante facilitador da aprendizagem.

O trabalho em grupo é uma oportunidade de construir coletivamente o conhecimento. Para IAVELBERG (1997) é "por meio dessa prática, o aluno se relaciona de modo diferente com o saber. É um momento de troca, em que a criança ou adolescente se depara com diferentes percepções".

Trabalhando em equipe, o estudante exercita uma série de habilidades. Ao mesmo tempo em que estuda o conteúdo das disciplinas, ele aprende a escolher, a avaliar e a decidir. Nesse tipo de tarefa, treina-se a capacidade de ouvir e respeitar opiniões diferentes, saber argumentar e dividir tarefas - competências essenciais para a vida adulta. Se a prática é aplicada nos anos iniciais da escola, as crianças aprendem a trabalhar coletivamente e a escutar seus pares desde cedo. Assim, desenvolvem sua autonomia.

## **3.5.6 Relatórios Individuais e Autoavaliação**

O relatório individual, traz a possibilidade de avaliar o nível de apreensão de conteúdos depois de atividades coletivas ou individuais. Possibilita ainda, averiguar se o

aluno adquiriu conhecimento e se domina a estrutura de um texto. Entretanto, seu principal objetivo é fornecer uma ferramenta para que o aluno reflita sobre seu processo e através da formulação do texto crie uma trajetória de desenvolvimento de seu aprendizado artístico ou reflexões posteriores.

A autoavaliação, permite que o aluno torne-se sujeito do processo de aprendizagem, que adquira responsabilidade sobre si mesmo, aprenda a enfrentar limitações e a aperfeiçoar potencialidades. Possibilita ainda, ao aluno, adquirir capacidade de analisar suas aptidões e atitudes, pontos fortes e fracos. Pode ser feita de forma oral individual ou coletiva ou textual.

É necessário destacar o encaminhamento de ações concretas para atacar os pontos apontados fracos, pelos estudantes, mostrados na autoavaliação.

Qualquer que seja o tipo de autoavaliação escolhido, segundo HADJI (2003) uma etapa não pode faltar: o encaminhamento de ações concretas para atacar os pontos fracos mostrados na autoavaliação. Se o conteúdo ficou mal entendido, é preciso retomar a lista de exercícios ou preparar uma aula de recapitulação dos pontos obscuros. Se o problema é a falta de método para estudar, pode-se combinar uma semana de acompanhamento conjunto das tarefas de casa - e assim por diante. Aos poucos, os alunos passam a interiorizar esse controle, assumindo a regulação que a princípio é feita pelo docente. Assim, a autoavaliação cumpre seu papel.

Avaliar, autoavaliar, ser justo e não julgar o aluno é um trabalho que requer uma atenção e sensibilidade muito aguçada do professor de Artes. E não existe, neste caso, uma avaliação do aluno sem uma autoavaliação também do professor.

## **3.5.7 Observação**

A observação, traz a possibilidade de perceber como o aluno constrói o conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo. Esse instrumento serve como uma lupa sobre o processo de desenvolvimento do aluno e permite a elaboração de intervenções específicas para cada caso.

A observação como instrumento de avaliação, permite coletar informações sem prejudicar a rotina da sala de aula. Nela, o professor deve registrar as observações feitas, que pode ser em diários ou no próprio trabalho da criança. Nessa tarefa, de reconstrução da prática avaliativa, é considerada premissa básica e fundamental a postura de

‘questionamento’ do educador. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimentos.

Essa modalidade é um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Segundo Hoffman,

O professor e o estudantes podem utilizar como ferramentas de coleta de dados dessas observações um diário de Campo/caderno do professor onde na medida que as situações de aprendizagem vão acontecendo, são feitos registros das informações relevantes. Neste instrumento, é possível fazer registros dos elementos facilitadores, das dificuldades, dúvidas e erros, entre outras informações (2006, p.93).

Outra possibilidade são as fichas /registro de observação, em que os educadores, em conjunto com seus pares e alunos, poderão organizar fichas individuais e coletivas detalhando os referentes/observáveis e a indicação dos seguintes níveis: consegue realizar com autonomia, realiza com ajuda, ainda não consegue realizar. Ao lado de cada aluno que apresentar dificuldade, podem ser feitos registros a respeito desta, apontando alternativas de superação. Precisamos ensinar o aluno a se observar e a fazer estes registros, estimulando-os a participar de sua aprendizagem e avaliação.

## **3.5.8 Caderno do Artista**

O caderno do artista além de ser um meio de anotações e reflexões sobre processo, é uma ferramenta para que os estudantes olhem para o próprio processo e teorizem sobre suas produções. Para esse exercício de metalinguagem, é fundamental elegeer instrumentos que estejam de acordo com o processo criador das diferentes linguagens.

Os cadernos de artista possibilitam observar o ir e vir, o pensamento presente quando se produz algo, os caminhos percorridos, as descobertas e dificuldades, os projetos, as alterações de rota, as pesquisas e investigações que se ramificam por diferentes campos. Evidenciam a qualidade do inacabado, contrapondo-se às ideias de perfeição tão enraizadas quando se trata da arte.

Sobre o caderno do artista Bittencourt diz:

O caderno serve como estímulo para discutir o ato criador a partir de sua materialidade, ou seja, os registros que o artista deixa deste percurso, amplia, necessariamente, as discussões que envolvem a criatividade (2012, p.184)

O caderno do artista oferece aos alunos e professores uma oportunidade para refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita introduzir mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores considerarem o trabalho dos alunos não de uma forma pontual e isolada, como acontece com as provas avaliadoras tradicionais, mas sim no contexto do ensino e como atividade complexa baseada em elementos e momentos de aprendizagem que se encontram relacionados. O uso do caderno do artista está ligado a uma concepção de ensino e aprendizagem que permite a construção autônoma por parte dos estudantes. Essa noção respeita diferentes trajetórias com base em um projeto curricular comum e definido.

## **3.5.9 – Avaliação Formativa**

Forma avaliativa destacada por essa pesquisa, exige planejamento de propostas que dialoguem com o percurso de aprendizagem dos alunos e potencializem as conexões entre produção, apreciação e contextualização. Por fim, elas devem ser flexíveis o suficiente para favorecer diferentes construções, de acordo com os processos individuais e da turma.

Nesse contexto, segundo Lavelberg (1997), a avaliação precisa atender aos seguintes requisitos: ser coerente, contínua, formativa, compreendida pelos estudantes e absolutamente integrada à prática artística. A autora destaca que vivemos em um tempo no qual produtos e resultados são supervalorizados. É importante destacar que produtos finais nem sempre revelam as aprendizagens dos estudantes. Por isso,



precisamos pensar em como avaliar os processos de criação, levando em consideração sua dimensão subjetiva.

Um caminho possível, levantado pela autora, é fazer as seguintes interrogações: quais ações levaram até os produtos finais? Como se dá a relação com eles? Como nos relacionamos com eles? Como se chegou a concretizações? O que mais se pode aprender a partir deles? O objetivo dessa metodologia, é refletir sobre como ajudar os alunos a tomar consciência de seus percursos de aprendizagem em arte.

A avaliação formativa compreenderá no ensino de artes os diversos caminhos da formação do aluno, e servirá como espelho para prática pedagógica do professor. Avaliar formativamente é entender que cada aluno possui seu próprio ritmo de aprendizagem e, sendo assim, possui cargas de conhecimentos diferentes entre si.

Nessa ótica, o professor deverá utilizar-se da avaliação para o aperfeiçoamento da sua práxis docente. Ele deverá utilizá-la para diagnosticar as insuficiências das metodologias aplicadas, provendo a recuperação integral do aluno. Deve ainda o professor se encaixar como indivíduo avaliado, assim como na auto-avaliação, pois diante do retrato divulgado pela avaliação, ele poderá concluir o quanto foi eficiente, mas também quão grande foi a sua falha naquele processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação formativa é aquela que observa cada momento vivido pelo aluno, seja na sala de aula ou fora dela. Ela fortalece a teoria de que o indivíduo humano aprende em cada instante de sua existência e, portanto, são nesses diversos momentos que ele terá que ser avaliado. Todas essas “microavaliações” se tornarão um todo através do somatório de suas partes.

# **Considerações finais ou Avaliação de um processo em infinito**

“Os alunos foram avaliados durante todo o processo”. Ouvi, esta afirmação sendo feita de maneira frequente pelos professores, mas para mim, ela pode soar vaga para a área de Arte, bem como para as outras áreas de conhecimento. Apesar disso, refletir sobre a avaliação processual é muito importante e ajuda a observar o lugar que o processo de criação ocupa no ensino e na aprendizagem dessa disciplina.

Percebi nessa jornada como estudante e professora que, por muito tempo, as aulas de Arte cumpriram o papel de enfeitar as paredes da escola. Talvez ainda cumpram esse papel até hoje. Entendo que trabalhar em ateliês livres tornou-se uma estratégia para solidificar o ensino de artes nas escolas tradicionais. Qualquer intervenção dos professores era considerada, nessa perspectiva, prejudicial ao processo criador por ser indutora ou até mesmo bloqueadora das buscas individuais. Por isso, os docentes apenas forneciam materiais, espaço e estrutura para as turmas criarem, não conheciam com precisão os objetivos didáticos, nem tinham clareza dos conteúdos a abordar.

A educadora Rosa Iavelberg conta que esse modelo foi batizado de escola *espontaneísta* (ou de livre expressão). "Tudo para permitir que a arte surgisse naturalmente, de dentro para fora, e sem orientações que pudessem atrapalhar esse processo", explica a autora. "Achava-se que a criança tinha uma arte própria e o adulto não deveria interferir". A proposta extrema de preservar a criação infantil de qualquer modelo adulto foi fundamental para marcar a ideia de que a arte tem como princípio a liberdade. Esse era um valor central naquele momento histórico, presente nas manifestações artísticas da época. A escola de livre expressão deu um passo importante para aproximar os campos da arte e Educação.

Durante as , notei que as formas de avaliação preocupavam os professores que tinham a experimentação como foco. Afinal, se a produção em arte é fruto de geração espontânea, avaliar é desnecessário, até mesmo sem sentido, pois cada um tem seu processo de criação garantido. Em alguns casos, os professores adotavam um modelo híbrido: avaliavam tanto o produto final quanto as práticas cotidianas voltadas ao processo.

Nos anos 1980, segundo Ana Mae Barbosa, educadores passaram a entender que a arte tem conteúdos e objetivos próprios. Impulsionados pelos movimentos empenhados em devolver a arte para a arte-educação, defendiam que é possível entrelaçar as manifestações artísticas dos estudantes à de diferentes grupos sociais e

épocas diversas. Desse modo, acreditavam, que o processo criador também poderia ser alimentado por referências externas.

Pessoas ligadas a esse movimento assumiram três pontos de vista. Primeiro, para ensinar arte não basta propor um conjunto de atividades com finalidades difusas e distantes de sua natureza. Depois, não há separação entre o que acontece na produção de arte dentro da escola e fora dela. E, por fim, é papel da escola estabelecer diálogos entre o que acontece nos dois lugares.

Para esse movimento, a aula de Arte não se restringe mais ao fazer. Por isso, propõe articular três eixos de aprendizagem para garantir a prática artística: produção, apreciação e contextualização. Acredito que avaliação é parte integrante da vida humana e de forma natural também está a serviço da educação do aluno, do professor, da escola, do sistema de ensino, da própria avaliação e na soma de muitos outros fatores.

Na escola, podemos empregar conceitos, acompanhar e registrar o desenvolvimento infantil, não emitir notas, não mensurar, mas avaliar é, também, responsabilidade e papel inerente ao professor. Ensinar, aprender e avaliar são partes de um mesmo todo que “exige compromisso político e competência técnica”, como nos apresenta a professora Ana Mae Barbosa.

Sendo a arte um campo do conhecimento, fato que nos equipara a qualquer outra área, todos os saberes são passíveis de ser avaliados, sendo que desconsiderar sua validade não nos deixaria a quem na equiparação às outras disciplinas. Não podemos esquecer o caminho percorrido para que a disciplina de Arte conquistasse o seu lugar no sistema educacional. Hoje, acredito que não existem soluções únicas, e o processo de avaliação deve ser dinâmico e multifocal, pois sofre alterações o tempo todo.

Cada momento no ensino da arte é peculiar e requer abordagens e encaminhamentos específicos. Compartilho com LUCKESI a visão positiva sobre a avaliação educacional aproxima experiências de aprendizagem, auxilia o desenvolvimento humano, a qualidade de vida, a autoestima, a valorização de iniciativas entre as pessoas e ainda, a de constituir uma oportunidade de superação e de sucesso. Assim, é um processo que sistematiza o saber e suas práticas e, portanto, é possível, útil, viável e deve ser permeado pela ética, justiça e transparência, e para tal demanda muito trabalho.

Mais do que questionar o ato de avaliar em arte, acredito que tenhamos que construir outros caminhos para desenvolver uma postura formativa. Em outros termos, estar em constante observação para otimizar a aprendizagem e o progresso dos alunos, exercitando a escuta, transformando conteúdos em conhecimentos significativos, por vezes, superando a própria grade pedagógica e os modelos e modismos e os nossos próprios valores como avaliadores. São premissas para o avanço desse processo, estabelecer critérios coerentes e de relevância que busquem a objetividade, mesmo sabendo que nunca vamos encontrá-la totalmente; valorizar mais as possibilidades, as potencialidades do que as limitações dos alunos buscando, sem imposição, a sua participação; empregar instrumentos diversos e adequados a cada conteúdo.

Creio que tudo isso pode nos auxiliar a criar uma visão diferenciada da prática avaliadora. De resto, acredito que é importante ampliar a perspectiva teórica, estudar, discutir, experimentar novas práticas, participar de oficinas e partilhar as experiências com as diferentes instâncias escolares e saborear os resultados.

Mas como avaliar em Arte? Embora seja um tema bastante discutido em outras áreas do conhecimento, ainda persiste a ideia de que avaliar em Arte é difícil, uma vez que a avaliação não pode ser objetiva quando se trata de áreas que envolvem a criatividade; ou ainda, quando se trata de Arte, o que deve ser avaliado nem sempre tem uma resposta muito clara e simples.

Ao abordar a avaliação como um dos tópicos importantes na implantação de propostas curriculares para o ensino de Arte, os Parâmetros Curriculares contribuíram para que parte desses mitos fosse desconstruída. Mais do que “dar nota” e “realizar testes”, a avaliação é apresentada como um processo contínuo, sistemático e complexo que deve envolver toda a comunidade escolar e não somente professores e alunos. Avaliar bem o desenvolvimento de um aluno passa a ser tão importante como ensinar, pois a avaliação permite a compreensão dos processos de aprendizagem e os resultados da prática docente.

Avaliar significa emitir juízo de valor ou qualidade a alguém ou a algo e reflete aspectos mais formais de controle do sistema que determinam a promoção ou não dos alunos. Porém, avaliar é também fazer diagnóstico, tomar decisões. Reflete as oportunidades cotidianas das práticas e ações educativas que nem sempre conduzem à promoção.

Também em Arte são muitas as razões para se adotar um sistema de avaliação: para classificar; promover os alunos (aprovar/ reprovado); redimensionar projetos e planejamentos; repensar teorias e metodologias ou orientar investimentos e inovações.

O que avaliar em Arte? Podem-se avaliar os conteúdos (saberes e fazeres); as habilidades, atitudes e valores; estratégias e ações bem como relações interpessoais. Para tal são necessários métodos, com diferentes instrumentos e técnicas específicas para cada linguagem artística. Isto é, a Arte requer instrumentos e procedimentos de avaliação que sejam coerentes e adequados às suas especificidades. Para avaliar música, por exemplo, os professores necessitam usar, basicamente, os ouvidos, e proceder a audiências de práticas performáticas em conjunto ou individuais de forma sistemática, em prazos e em tempos diferenciados. A avaliação em música deve contemplar o mundo vivido das atividades que resultaram em aquisição de conhecimento e das técnicas que foram empregadas. Por essa razão, mais do que mensurar as habilidades em responder a questões escritas ou aplicar testes, o mais importante é avaliar as habilidades de ouvir, apreciar, executar ou criar música.

Em síntese, acredito que a avaliação em Arte deve estar inserida nos projetos políticos das escolas, devendo ser planejada, discutida, programada e compartilhada com os alunos, com os corpos docente e corpo administrativo das escolas, para que possa ser implantada de forma transparente e adequada ao trabalho desenvolvido.

As diversas tendências em Educação influenciam ainda hoje a forma de conceber o ensino de Arte na escola, reflexo de como a Arte é entendida e do lugar que ocupa na sociedade. Não diferente, está posta também a concepção de avaliação em Arte, associada às diversas formas de conceber avaliação na educação.

Ao considerar a avaliação em seu caráter formativo, como subsídio da garantia da aquisição das aprendizagens previstas para todos os alunos, o compromisso principal do professor é analisar e propor encaminhamentos a partir do alcance ou não dos objetivos traçados no planejamento do curso.

Dessa forma, considero a avaliação, como co-processo criativo, um processo infinito que transpassa conteúdos, estudantes e educadores, e transforma pessoas em seres humanizados.



# Bibliografia

ABRAMOWICZ, Mere. *Avaliando a Avaliação da Aprendizagem Um Novo Olhar*. São Paulo: Ed. Lúmen, 2002.

ALVES, Rubem. *Histórias para quem gosta de ensinar*, São Paulo: Cortez, 1986.

ALVES, Rubem. *O suspiro dos oprimidos*. São Paulo: Paulus, 1999

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1980.

ARSLAN, Luciana e IAVELBERG, Rosa. *Ensino de Arte*. São Paulo: Thomson, 2006.

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

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

\_\_\_\_\_. *John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1978.

\_\_\_\_\_. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: A Criança, o Brinquedo, a Educação*. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BITTENCOURT, Rosângela. *Avaliação do ensino e aprendizagem em Arte*. São Paulo: SESI, 2012.

BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CROSS, Jake. *O Ensino de Arte nas Escolas*. São Paulo: Cultrix: 1983.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, (Volume XV): 246-163, 1974.

ESTEBAN, Maria Tereza. *O Que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.



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

FREITAS, Maria Araújo Chaves e SILVEIRA, Amélia, *Avaliação da educação superior, Florianópolis, Editora Insular, 1997.*

FREITAS, Luis Carlos de. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre :Editora Mediação, 1998.

FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M. H. C. de T. *Arte na Educação Escolar*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

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

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola*. Porto Alegre, Educação e Realidade, 2006.

\_\_\_\_\_. *Avaliação na pré\_escola, um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*, Editora Mediação, Porto Alegre, 2014.

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

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

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*, Malabares Comunicação e Eventos: Salvador/BA, 2001.

PERRENOUD, Philippe, *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem - entre duas lógicas*, Artes Médicas: Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_. *Não mexam na minha avaliação!*. Porto Alegre: Editora Ática, 2003.

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

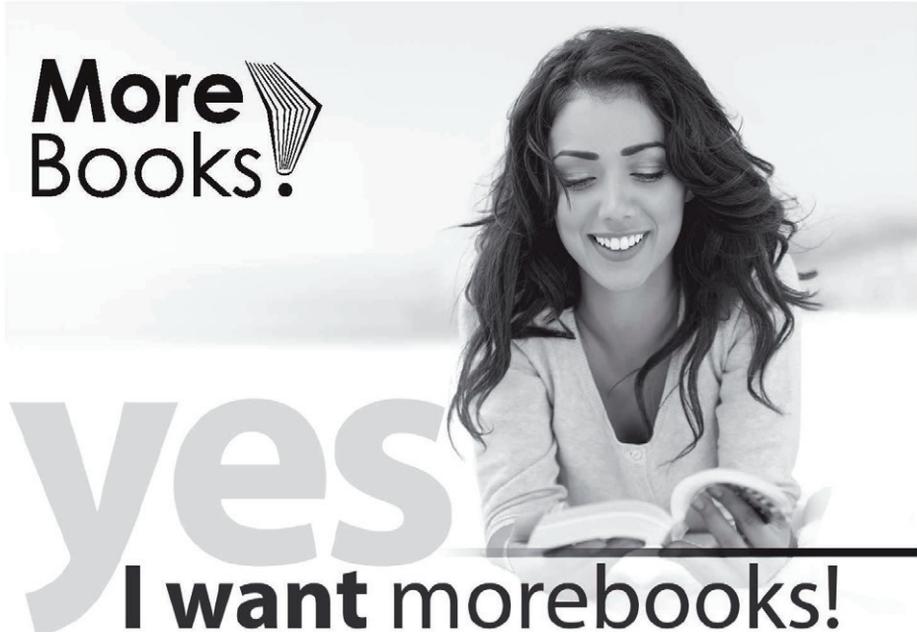
ROCCIO, Gisele. *Metodologia do Ensino de Artes*. Curitiba: Ibpx, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1998.

ZAGONEL, Bernadete. *Avaliação da aprendizagem em Artes*. São Paulo: IbpeX, 2009.



**More  
Books!** 



**yes**  
**I want morebooks!**

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at  
**[www.get-morebooks.com](http://www.get-morebooks.com)**

Compre os seus livros mais rápido e diretamente na internet, em uma das livrarias on-line com o maior crescimento no mundo! Produção que protege o meio ambiente através das tecnologias de impressão sob demanda.

Compre os seus livros on-line em  
**[www.morebooks.es](http://www.morebooks.es)**

OmniScriptum Marketing DEU GmbH  
Bahnhofstr. 28  
D - 66111 Saarbrücken  
Telefax: +49 681 93 81 567-9

[info@omniscrptum.com](mailto:info@omniscrptum.com)  
[www.omniscrptum.com](http://www.omniscrptum.com)

OMNIScriptum



