

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ELIANE DE FÁTIMA VIEIRA TINOCO

AVALIAÇÃO EM ARTES: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES  
NO ENSINO FUNDAMENTAL

UBERLÂNDIA  
2010

ELIANE DE FÁTIMA VIEIRA TINOCO

AVALIAÇÃO EM ARTES: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES  
NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Saberes e Práticas  
Educativas

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Myrtes Dias da Cunha

UBERLÂNDIA  
2010

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

T591a Tinoco, Eliane de Fátima Vieira, 1967-

Avaliação em artes : [manuscrito] saberes e práticas educativas de professores no ensino fundamental / Eliane de Fátima Vieira Tinoco. - 2010.  
181 f. : il.

Orientadora: Myrtes Dias da Cunha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Avaliação educacional - Teses. 2. Artes - Estudo e ensino - Teses. I. Cunha, Myrtes Dias da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 371.26

---

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

Eliane de Fátima Vieira Tinoco

AVALIAÇÃO EM ARTES: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES  
NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Saberes e Práticas  
Educativas

Uberlândia, 15 de março de 2010

Banca Examinadora

---

Prof. Dra. Myrtes Dias da Cunha – FAGED/UFU

---

Prof. Dra. Luciana Mourão Arslan – FAFCS/UFU

---

Prof. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins – Univ. Presbiteriana Mackenzie

*À minha família que é a base, o motivo e a finalidade de minha vida!  
Aos meus amigos com quem divido e multiplico!  
E aos que são ao mesmo tempo família e amigos!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que permitiu minha existência e as inúmeras coexistências que auxiliaram em minha formação como pessoa e como profissional.

À professora Myrtes Dias da Cunha que orientou essa pesquisa com dedicação, demonstrando profissionalismo e ternura.

À Márcia Maria de Sousa, prima, amiga, colega, com quem discuti minhas inquietações ao longo da pesquisa e que fez correções valiosas no texto.

À professora Olenir Maria Mendes pelos debates nas reuniões do GEPAE e pelas contribuições na banca de qualificação.

À professora Luciana Mourão Arslan pelas sugestões na banca de qualificação e por aceitar participar da banca de defesa.

À professora Mirian Celeste Martins por sempre estar pronta a contribuir e por aceitar participar da banca de defesa.

A Arissandra Cristina de Medeiros que auxiliou no tratamento das imagens.

À professora Sandra Gardellari que fez as correções de língua portuguesa no texto.

Às escolas públicas onde estudei e aos professores que passaram por minha vida.

Aos colegas do CEMEPE, do NUPEA e do GEPAE que são incentivadores e cúmplices na jornada da formação continuada.

Aos professores que gentilmente aceitaram participar dessa pesquisa.

Às escolas que me acolheram como pesquisadora e aos alunos que me aceitaram em suas salas de aulas.

Aos meus pais, irmãos e sogros que de longe acompanharam e torceram.

Ao meu marido e aos meus filhos que compreenderam minhas ausências, auxiliaram em meus afazeres e incentivaram nos momentos de desânimo.

*Cada homem tem seu lugar no mundo e no tempo que lhe é concedido. Sua tarefa nunca é maior que sua capacidade para poder cumpri-la.*  
*João Guimarães Rosa*

## RESUMO

A presente pesquisa trata do tema avaliação escolar em Artes. O objetivo principal foi entender e aprofundar conhecimentos acerca do processo de avaliação de professores do Ensino Fundamental no ensino de Artes Visuais, assim como identificar conceitos e práticas de avaliação no cotidiano dos professores de Artes que investem em formação continuada e que trabalham ao mesmo tempo em escolas Municipais e Estaduais na cidade de Uberlândia – Minas Gerais. Devido a várias questões históricas e conceituais, a avaliação no ensino de Artes é assunto controverso que gera discussões apaixonadas principalmente no que diz respeito à atribuição de notas nessa disciplina. A pesquisa de caráter qualitativo teve como norteadoras as seguintes questões: Como avaliar em Artes? O que avaliar? Por que atribuir nota ou não? Avalia-se o processo ou o produto? Não teriam razão os que dizem que o ensino de Artes só será valorizado quando for tratado como as demais disciplinas? Com o intuito de responder a essas questões e ampliar o entendimento sobre o assunto, buscou-se fundamentação teórica em PERRENOUD (1999), HERNANDEZ (2000), HARGREAVES; EARL; RYAN, (2001), HADJI (2001), PARO (2001), ESTEBAN (2003), FREITAS (1995 e 2007), VASCONCELLOS (2003), ALVES (2004), BARBOSA (2005), FERNANDES (2009) e ARSLAN; IAVELBERG (2009). A pesquisa parte do pressuposto de que a avaliação permeia o processo de ensino-aprendizagem no sentido de oferecer subsídios ao professor sobre caminhos que a prática educacional precisa trilhar e deve ser construída pelos sujeitos da ação educativa sendo que todos e cada um saberão como e por que estão sendo avaliados e, assim, poderão se auto-avaliar durante todo o processo. Dentre os professores que colaboraram com a pesquisa quarenta e cinco responderam a dois questionários, seis foram entrevistados e uma teve sua prática observada em duas escolas diferentes, sendo uma estadual e outra municipal. Todos eles demonstraram compreender a função da avaliação no ensino de Artes Visuais e apresentaram diferentes formas de avaliarem os seus alunos, por exemplo: trabalhos práticos, leitura de imagens, portfólios, relatórios, exposições e prova. A pesquisa demonstrou que as práticas de avaliação dos professores estão se configurando como formativas. Quanto à atribuição de notas, os professores consideram que no ensino de Artes, na atual configuração escolar, essa prática é uma mentira. Dessa forma, as opiniões sobre a atribuição de notas na disciplina são divergentes, sendo que alguns aprovam e outros desaprovam essa prática. Nesse sentido, a pesquisa contribui com o conhecimento e a compreensão dos saberes e das práticas avaliativas que professores de Artes Visuais constroem e utilizam no cotidiano das salas de aula.

Palavras-chave: Avaliação. Artes. Artes Visuais. Formação continuada.



## ABSTRACT

This research is related to school evaluation in Art. The objectives are to better understand knowledge about the evaluation process of teachers of Art working in the Elementary Level, and identify concepts and evaluation practices in the everyday lives of teachers of Art that are taking post-graduation courses and work both in City and State schools in Uberlândia-MG. Due to a number of historical and conceptual issues, evaluation in the teaching of Art is a polemic subject that generates many discussions mainly in what regards grade giving in that subject. The qualitative research had the following questions: How is it to evaluate in Art? What is it to evaluate? Why do we have/don't have to grade? What is it to be evaluated, the process or the product? Aren't those who say teaching Art will only be recognized when understood as the other subjects, right? In order to answer to those questions and widen our understanding about the subject we studied the works of PERRENOUD (1999), HERNANDEZ (2000), HARGREAVES; EARL; RYAN, (2001), HADJI (2001), PARO (2001), ESTEBAN (2003), FREITAS (1995 e 2007), VASCONCELLOS (2003), ALVES (2004), BARBOSA (2005), FERNANDES (2009) and ARSLAN; IAVELBERG (2009). Our presupposition had been that evaluation is inserted in the teaching-learning process in order to offer some help to the teacher on the ways educational practice needs to be constructed by the subjects of the educative action, where all of them will be able to know the *hows* and *whys* they are being evaluated, so that they can be self-evaluated during the whole process. Among the teachers that were subjects in the research forty-five answered to two questionnaires, six were interviewed and one had her practice observed in two different schools being one a State school and the other a City school. All of them demonstrated to understand the role of evaluation in the teaching of Visual Arts, and presented different ways to evaluate their students, such as: practice works, image reading, portfolios, reports, expositions, and tests. The research demonstrated that the teachers evaluation practices are formative. Regarding grading the teachers consider that this practice is a lie in the current teaching of Art in schools. This way, grading is differently thought. Some of them approve it while others disapprove it. Thus, this research contributes for the understanding of knowledge and evaluation practices that teachers of Visual Arts construct and use in the everyday life of the classroom.

Keywords: Evaluation; Art; Visual Arts; Continuing Studies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Desenho do aluno Z com as letras em estilo grafite .....	61
Imagem 2 – Desenho do aluno Y com as letras em estilo grafite em cores quentes.....	61
Imagem 3 – Foto sem título de Sebastião Salgado .....	63
Imagem 4 – Esculturas bonecos realizadas por alunos da 2ª série da Escola Municipal em que trabalha a professora Rubi .....	65
Imagem 5 – Esculturas bonecos realizadas por alunos da 2ª série da Escola Municipal em que trabalha a professora Rubi .....	65
Imagem 6 – Esculturas bonecos realizadas por alunos da 2ª série da Escola Municipal em que trabalha a professora Rubi .....	65
Imagens 7 – Esculturas feitas a partir do recorte de caixa de retrós de linha de costura. As caixas foram viradas ao avesso e os alunos construíram linhas e cores .....	118
Imagens 8 – Esculturas feitas a partir do recorte de caixa de retrós de linha de costura. As caixas foram viradas ao avesso e os alunos construíram linhas e cores .....	119
Imagens 9 – Esculturas feitas a partir do recorte de caixa de retrós de linha de costura. As caixas foram viradas ao avesso e os alunos construíram linhas e cores .....	119
Imagem 10 – Provas finais aplicadas pela professora Rubi na 8ª série B.....	131
Imagem 11 – Provas finais aplicadas pela professora Rubi na 8ª série B .....	131
Imagem 12 – Vista geral da instalação Ipê .....	136
Imagem 13 – Vista geral da instalação Ipê com alunos .....	136
Imagem 14 – Detalhe do ninho colocado na árvore .....	137
Imagem 15: Registro de aluno da 2ª série após a visita à exposição da Instalação Ipê – Mostra Visualidades – Fonte: arquivo Eliane Tinoco .....	138
Imagem 16: Registro de aluno da 6ª série após a visita à exposição da Instalação Ipê – Mostra Visualidades – Fonte: arquivo Eliane Tinoco .....	138

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CAMINHOS DE UMA PESQUISA QUALITATIVA NO ENSINO DE ARTES .....	24
3 SOBRE PEDRAS PRECIOSAS E SERRAS – SUJEITOS E ESPAÇOS.....	36
3.1 Pedras preciosas que são professores de Artes .....	36
3.2 Escolas-Serras que abrigam uma das pedras preciosas .....	42
4 O ENSINO DE ARTES A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 5692 DE 1971 .....	46
4.1 A dicotomia entre objetividade e subjetividade.....	46
4.2 Abordagens contemporâneas para o ensino de Artes.....	52
5 OS CURRÍCULOS OFICIAIS E A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ARTES .....	80
5.1 Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte – 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries .....	81
5.2 Currículo Básico Comum – Estado de Minas Gerais (CBC) .....	84
5.3 Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª A 8ª Séries – Município de Uberlândia – Minas Gerais .....	90
5.4 As relações dos professores com os currículos oficiais .....	91
6 AVALIAÇÃO – ALGUMAS QUESTÕES ÉTICAS, TEÓRICAS E TÉCNICAS .....	95
6.1 Avaliação como medida: implicações éticas e técnicas .....	103
6.2 Modalidades de avaliação .....	114
6.3 Instrumentos de avaliação .....	124
6.3.1 – Prova .....	125
6.3.2 Trabalhos teóricos .....	132
6.3.3 Trabalhos práticos .....	133
6.3.4 Registros .....	140
7 AO FINAL, O QUE FOI POSSÍVEL APRENDER? .....	145
Referências Bibliográficas e Eletrônicas .....	152
APÊNDICE A – Questionário realizado com professores .....	162
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	164
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista semi-estruturada com professora Rubi .....	166
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista estruturada com todos os professores .....	168
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com diretora da Escola Estadual Serra da Canastra.....	171
APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista com vice-diretor da Escola Municipal Serra	

da Mantiqueira.....	173
APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista semi-estruturada .....	175
ANEXO A – Ficha de Leitura de Imagem .....	179
ANEXO B – Prova Final das 8ª séries .....	181

## 1 INTRODUÇÃO:

- *Professora, Artes vale nota?*

- *Não!*

- *Então, por que a gente faz?*

- *Professora, Artes vale nota?*

- *Claro que vale!*

- *E por que não saiu a nota no boletim?*

- *Professora, Artes vale nota?*

- *Não!*

- *Por quê?*

- *Não seria melhor se nenhuma matéria valesse nota e você pudesse estudar porque gosta e não por obrigação?*

- *Seria!*

- *Pois é! Artes você faz porque gosta!*

Diálogos inventados? Nem sempre! Diálogos familiares a vários professores de Artes<sup>1</sup> no decorrer de suas práticas educacionais e dos quais somos testemunhas em alguns momentos em que se reúnem para a formação continuada. As respostas às perguntas insistentes de crianças e adolescentes, nossos alunos, vão variar de acordo com as concepções do professor. O primeiro diálogo nos remete à importância que é atribuída à nota no interior da escola. Professores de todas as disciplinas em todos os níveis da educação formal sabem que, depois de alguns anos de escolaridade, grande parte dos alunos só dá atenção às tarefas que valem nota. No segundo temos uma situação em que a mentira se faz presente. Na tentativa de querer dar à disciplina a mesma importância que as demais e já sabendo que a comunidade escolar (alunos, pais, gestores e demais professores) legitima as ações de certificação e classificação embutidas na nota, professores dizem que Artes vale nota, mas são logo desmentidos, em algumas redes de ensino, pelos próprios documentos escolares.

O terceiro diálogo apresenta uma tentativa de retirar da nota a importância que ela tem, mas esbarra em outro problema: quem disse que os alunos não gostam das demais

---

<sup>1</sup>Artes é o nome da disciplina em vigor no momento da escrita dessa dissertação por meio da Resolução CEB Nº 1, de 31 de janeiro de 2006. No entanto, na LDB 9394/96 consta arte em minúsculo e a Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais (CBC) (2004) nomeia a disciplina no singular em maiúsculo: Arte. A nomenclatura da disciplina é um dos problemas políticos que pesquisadores, professores e associações dessa área de conhecimento discutem na atualidade. Nesta dissertação utilizaremos o termo Educação Artística apenas nos momentos em que nos referirmos à LDB 5692/71 e à lei 11.645 de 2008, parágrafo 2º do artigo 26-A que modifica a redação da LDB 9394/96. A palavra Artes virá grafada em maiúsculo quando se tratar do nome da disciplina e a palavra arte, em minúsculo, quando se tratar da área de conhecimento.

disciplinas? O que pode assegurar que eles gostam de Artes? Poderíamos escrever outros tantos diálogos sobre o mesmo assunto: a avaliação no ensino de Artes. É assunto que gera controvérsias conceituais e debates apaixonados: Como avaliar em Artes? O que avaliar? Por que atribuir nota ou não? Avalia-se o processo ou o produto? Quais os critérios?

As tentativas de obtenção de respostas a essas perguntas levam a conceitos ainda mais complexos. Para a análise da avaliação no ensino de Artes precisamos compreender a avaliação no âmbito da educação em geral para definirmos pontos em comum e os discordantes. Precisamos também compreender o que é o ensino de Artes: do que ele trata, quais são seus objetivos, suas metodologias e os motivos que levam a avaliação a ser um assunto tão controverso nessa disciplina.

Para iniciarmos apresentamos os conceitos de ensino, avaliação e arte nos quais estão embasadas as análises desta dissertação. Entendemos que para cada um desses conceitos seria necessária uma análise ampliada, mas, apresentá-los resumidamente nesse início da dissertação tem como objetivo oferecer uma delimitação de campo teórico. Acreditamos que o ensino é construção de conhecimento que envolve reflexão e ação cíclicas por parte de professores e alunos, em constante troca. O neologismo apresentado por Estebam (2003b) *aprendizagem ensino* como forma de integrar as ações de professor e aluno, condiz com o nosso pensamento acerca da educação formal. O entendimento da educação segundo esse pensamento torna a avaliação parte desse processo e o permeia no sentido de oferecer subsídios ao professor sobre os caminhos que a prática educacional precisa trilhar. A avaliação deve ser construída pelos sujeitos da ação educativa sendo que todos e cada um saberão como e por que estão sendo avaliados e, assim, poderão se auto-avaliar durante todo o processo.

O conceito de arte é amplo e se modifica de tempos em tempos a partir das próprias modificações do que se entende como objeto de arte. Situando-se entre a representação do real ao ideal, da expressão à racionalidade, seja puramente visual, auditivo ou de multimídia, qualquer que seja o conceito de arte que utilizarmos, este encontrará sempre um senão. Para conceituar arte buscamos auxílio:

Invadindo a vida, arte é uma das construções do saber humano e uma das forças fundantes para um mundo melhor e mais justo, na medida em que arte é resposta a problemas que foram enfrentados por um criador solitário ou por um grupo de criadores e a solução que encontram é aquela que vemos, ouvimos, habitamos, algo pois integrante de nosso mundo. Arte é concretização que advém de um encantamento de alguém por algo e essa sua manifestação é geradora de outros encantamentos. Do individual ao coletivo, ou vice-versa, sem importar qual dos pólos se

elege, a arte é sempre provocação da sensibilidade e da racionalidade. Animada pelo seu próprio encantamento, esse é um instigar que impulsiona a ir atrás dos meios, da execução para concretizar em linguagem o conseguido. Resultante da imaginação e da criatividade, do ensaio e do erro, em conjunto propulsores da elaboração intelectual, cada produto de arte é, pois, a realização de uma trajetória de busca que significa, o que o torna significativo para aqueles a que se apresenta (FRANGE, 2001, p. 11).

Dessa forma, depois de apresentados rapidamente os conceitos com os quais trabalharemos, esclarecemos que esta dissertação tem como objetivo entender e aprofundar conhecimentos acerca do processo de avaliação de professores do Ensino Fundamental no ensino de Artes Visuais, assim como identificar conceitos e práticas de avaliação, no cotidiano dos professores de Artes que investem em formação continuada e que trabalham ao mesmo tempo em escolas Municipais e Estaduais na cidade de Uberlândia – Minas Gerais. A escolha por professores que trabalhem ao mesmo tempo nas duas redes públicas de ensino deveu-se ao fato de que há diferenças consideráveis no tocante à avaliação em Artes praticada nesses dois sistemas.

Assunto ainda pouco estudado, tanto por questões históricas, que serão apresentadas no decorrer da dissertação, quanto pela própria especificidade da área de conhecimento, a avaliação em Artes Visuais é um terreno de muitas controvérsias. A amplitude de conhecimentos e concepções que abarcam as Artes Visuais, as constantes modificações conceituais, assim como a organização de seus sistemas reforçam a dificuldade de se avaliar em Artes, pois avaliar arte já não é tarefa fácil. As questões sociais, políticas e mercadológicas que envolvem a crítica de arte, por exemplo, com seus constantes casos de repúdio ou supervalorização do novo, do inusual e do criativo, dão a dimensão do problema.

Os critérios de julgamento nas Artes Visuais não são muito claros e o que se vê são jogos de poder influenciando o que é ou não considerado arte. Segundo Anne Cauquelin (2005) no sistema da arte contemporânea existe um agravante no que diz respeito à avaliação da arte que é o fato dos critérios para julgamento do que é ou não considerado arte, serem recentes. Para ela os critérios para a avaliação da arte que são de domínio público têm suas bases no século XVIII (nas teorias de Kant, Hegel e no romantismo), e no século XX (com a crítica social da arte). Entre artistas e profissionais ligados à arte (galeristas, *marchands*, críticos, historiadores, curadores) existe uma mistura de critérios dos elementos da arte moderna e da arte contemporânea, que constituem “dispositivos complexos, instáveis, maleáveis, sempre em transformação” (CAUQUELIN, 2005, p.127). Desse modo, no

mercado de arte contemporânea o que vai ser preponderante é o poder de comunicação e a rede de relacionamentos dos profissionais envolvidos.

Os professores de Artes que acompanham essas questões do sistema da arte por meio de noticiários ou nas visitas a galerias, museus, bienais, concordam sobre a dificuldade de julgamento e avaliação da arte contemporânea e muitas vezes se sentem inseguros quanto aos critérios que levaram tal obra e não outra para um espaço expositivo. Nesse sentido, a avaliação em arte ou no ensino de Artes são assuntos complexos que merecem ser profundamente pesquisados. Na presente dissertação, nos deteremos na avaliação no ensino de Artes Visuais.

Os professores de Artes Visuais se dividem quando o assunto é avaliação. Alguns, ancorados em uma distorção histórica relacionada a uma visão expressionista do ensino de Artes, acham que não se pode avaliar em Artes, pois o ato de avaliar pressupõe crítica e tal crítica atrapalharia a criatividade do aluno. Outro problema quanto à avaliação no ensino de Artes 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:

Saber e não-saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar leituras do real (ESTEBAM, 2003a, p.15).

O que seria o acerto e o erro em arte? O artista/professor Guignard<sup>2</sup>, 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 como aprendizes/artistas. Ele dizia que o erro devia ser encarado como uma possibilidade para um novo desenho, ou seja, uma possibilidade para outras produções (NEMER, 1991) e, dessa forma, não existiria o erro em si.

Em arte sempre é possível acertar. Fayga Ostrower (1990) liga tal fato à noção de acaso na obra de arte. A artista, depois de jogar fora várias cópias, consideradas por ela como erro de impressão de uma determinada gravura, olhou-as no lixo e percebeu algo que ainda

---

<sup>2</sup>Alberto da Veiga Guignard (1896/1962) artista plástico modernista, foi convidado por Juscelino Kubitschek, quando este foi prefeito de Belo Horizonte, a coordenar a Escola de Belas Artes naquela cidade. Foi professor de grande parte dos artistas mineiros que se consagraram no cenário nacional e internacional, como por exemplo, Amílcar de Castro. Após seu falecimento a escola passou a ter o seu nome (SAPIENZA; MARTINS; PICOSQUE, 2006).



não tinha visto. Recuperou o que estava no lixo e passou a trabalhar com o que antes era considerado erro e a transformar em outra gravura, tornando-a outra produção. Esse tipo de depoimento é constante nos processos de criação de artistas. De acordo com Cecília Almeida Salles (2006) o erro e o acaso interagem nos processos de criação propondo problemas que provocam nos artistas a necessidade de soluções que podem ser conseguidas por meio de novas propostas, interação com outros artistas, mergulho na produção e na reflexão. Por esse motivo, o erro e o acerto em si inexistem, são apenas possibilidades para o ensino de Artes.

Outros professores, apegados à avaliação como nota, ao requererem para o ensino de Artes o mesmo *status* que o 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 alcançará prestígio e reconhecimento. Essa visão, a nosso ver, 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 dos alunos por meio da nota. Nesse sentido, comparam Artes às outras disciplinas do currículo, e pretendem alcançar 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.

Ainda na perspectiva da avaliação, outros professores consideram que não há motivo para avaliar com notas no ensino de Artes porque,

De fato o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o conseqüente [sic] desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções (LUCKESI, 2006, p.97).

De acordo com essa última linha de pensamento, os processos avaliativos levariam em conta instrumentos diferenciados de produção discente, rumo a uma visão qualitativa da avaliação. Essa visão encontra eco nos recentes estudos sobre avaliação no mundo inteiro e na prática de alguns professores de Artes na cidade de Uberlândia-MG, como será apresentado nesta dissertação. Porém, não se pode dizer que essa visão seja consenso entre professores.

A ausência da atribuição de notas traz alguns problemas e questionamentos para o processo de ensino-aprendizagem em Artes: Como é ser diferente, em um sistema de ensino que dá ênfase à nota? Que modalidade de avaliação realiza o professor de Artes que não coloca nota no diário? Quais instrumentos utiliza? Não teriam razão os que dizem que o

ensino de Artes só será valorizado quando for tratado como as demais disciplinas? É preciso entender que apesar dos estudos de Perrenoud, 1999; Hernandez, 2000; Hargreaves; Earl; Ryan, 2001; Hadji, 2001; Paro, 2001; Esteban, 2003; Freitas, 1995 E 2007; Vasconcellos, 2003; Alves, 2004 E Fernandes, 2009, entre outros, acerca dos benefícios de uma avaliação qualitativa nas últimas décadas, em geral, na educação, a avaliação está ligada às questões de mérito, hierarquia e certificação.

Outras questões relativas à avaliação em Artes Visuais são: os instrumentos utilizados permitem saber se aquele aluno que é tímido ou que não se comporta de acordo com os padrões aprendeu, uma vez que na maioria das vezes ele não se pronuncia? Como o professor pode ter certeza de que seus quinhentos alunos aprenderam? Quinhentos? Sim, essa é a média de alunos que um professor de Artes atende por semana. É só fazer as contas: trinta alunos por sala, dezoito horários por semana, sendo um em cada turma. Isso se ele tiver um único cargo de vinte horas semanais, pois há casos de professores que possuem dois cargos e, então, todos esses valores são dobrados.

Nas Artes Visuais a avaliação do aprendizado está ligada aos processos e aos produtos, sendo muitas vezes, o processo considerado mais importante que o produto. Segundo Arslan; Iavelberg (2009, p. 88), “Acompanhar o processo de criação dos alunos é mais importante que exigir resultados em produções isoladas”. No decorrer dos processos é possível ao professor avaliar 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.

Segundo Boughton (2005) 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. Outro fator é a confusão que pode ser feita em termos como pintura, desenho, escultura que podem ser considerados como linguagem, conteúdo ou técnica: é linguagem porque trabalha com um sistema de signos; é conteúdo quando o professor quer ensinar as técnicas adequadas, como fazer, por exemplo, para conseguir uma aguada ou o modo correto de preparar a argila para que não quebre no momento da queima; quando o professor pede que esses conhecimentos sejam utilizados a partir de uma proposta, eles podem ser considerados

como a aplicação da técnica, segundo o objetivo do professor. As diferentes formas de interpretação desses termos confundem alunos e professores e trazem problemas tanto na execução quanto na avaliação das propostas.

Além disso, muitas vezes, palavras são limitadoras no que diz respeito à verbalização do que é visual, ou ainda, o vocabulário dos alunos pode não ser suficiente para a verbalização de suas experiências. Por isso é importante que a alfabetização visual comece nos primeiros anos da escolaridade.

A complexidade da avaliação no ensino de Artes também é provocada pela diversidade de padrões de execução das produções, isso principalmente quando pode ser oferecida aos alunos uma variedade de materiais para que eles escolham com quais vão trabalhar. As especificidades dos métodos de avaliação, como a leitura de imagens, também são consideradas outro fator de complexidade, uma vez que a sua utilização depende de conhecimentos prévios que não dizem respeito apenas à avaliação (BOUGHTON, 2005).

Neste estudo partimos do princípio de que avaliar não é apenas medir ou atribuir nota. Com base nas publicações de Perrenoud, 1999; Hernandez, 2000; Hargreaves; Earl; Ryan, 2001; Hadji, 2001; Paro, 2001; Esteban, 2003; Freitas, 1995 e 2007; Vasconcellos, 2003; Alves, 2004 E Fernandes, 2009 entendemos que avaliar é um processo que constitui, em todos os momentos, a ação pedagógica. O professor precisa estar atento às palavras dos alunos, aos seus questionamentos e às expressões corporais por meio das quais eles se comunicam. Para que nada disso se perca é preciso que o professor faça anotações sobre a conduta dos alunos, e que as analise, pois de nada adianta anotar e depois não voltar às anotações para subsidiar tanto a avaliação quanto o planejamento de novas ações pedagógicas. Nessa perspectiva a avaliação no ensino de Artes não constitui um momento separado da ação pedagógica e deve ser realizada com rigorosidade.

A utilização de instrumentos tradicionais de avaliação, como as provas, não precisa ser descartada. Basta haver uma reorientação de sua funcionalidade, assim como dos demais instrumentos. Durante o trabalho pudemos compreender melhor, com base nas análises da bibliografia, de questionários, entrevistas e observações, como e porque professores de Artes avaliam, o que sabem, pensam e praticam em relação à avaliação. Tais resultados serão apresentados no decorrer da dissertação.

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, e centra-se no trabalho de professores em sala de aula, buscando conhecer seus saberes e práticas no que se refere à avaliação no ensino de Artes. Para tanto, iniciamos com uma pesquisa bibliográfica acerca do assunto *avaliação* e, na sequência, especificamente, avaliação no ensino de Artes. Após analisar as respostas de

professores a um questionário elaborado por nós, escolhemos os sujeitos da pesquisa: professores de Artes que trabalham ao mesmo tempo em escolas estaduais e municipais e que participam da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz (CEMEPE). Entre os oito professores que se manifestaram com o duplo emprego nas duas redes públicas, foi escolhida uma professora – Rubi – para a realização de um período de três meses de observação de suas aulas com registro sistematizado desses acontecimentos em notas de campo. Após o período de observação, fizemos entrevistas com a professora Rubi e com seis dos oito professores que trabalham nas redes municipal e estadual de ensino, com o intuito de conhecer e compreender o que pensam sobre as práticas desenvolvidas e os conceitos que possuem acerca da avaliação no ensino de Artes. A análise dos dados será apresentada no decorrer da dissertação.

Por considerar, de acordo com Fonseca (1999, p.61), que a subjetividade do pesquisador é um fator a ser analisado como “componente essencial da análise” e para um melhor entendimento dos motivos que levaram a esta pesquisa é necessário esclarecer quem é a pesquisadora e alguns lugares por onde transita. Os procedimentos de escrita da dissertação e o entendimento de que a pesquisa se faz no coletivo, mas que alguns dados referem-se à vivência pessoal da pesquisadora, nos levaram a escolher diferentes tipos de letras para inserções de falas pessoais (fonte *times new roman*, tamanho 12, itálico, sem recuo, texto na primeira pessoa do singular), das entrevistas (fonte *arial*, tamanho 11, com recuo) e das notas de campo (fonte *arial*, tamanho 11, itálico, com recuo). Tais vivências pessoais foram colocadas no texto também com o objetivo de apresentar a pesquisadora como profissional que se posiciona frente às questões políticas que determinam possibilidades de atuação no dia-a-dia da sala de aula.

*Iniciei meus estudos em 1973, no primeiro ano do primeiro grau, pois fui alfabetizada em casa, por minha mãe. Devido a uma reconfiguração do ensino, que teve início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de agosto de 1971 (LDB 5692/71), tive grande parte de minha formação institucionalizada regida por essa lei. Sempre estudei em escolas públicas. Na terceira série a professora regente pediu que um grupo de alunos organizasse um teatro a partir de um texto das aulas de Português. Fiz parte desse grupo de alunos e, após a apresentação resolvemos, com a motivação da professora, manter o grupo e organizarmos outras apresentações teatrais. Na quarta série continuamos com a mesma professora e o grupo se manteve. Nesse ano tive minha primeira experiência como escritora, pois para o aniversário da diretora da escola escrevi um roteiro em que ela era uma criança, nossa*

colega de sala. Apresentamo-nos e a diretora nos reconheceu como o grupo de teatro da escola.

*Ao iniciar a quinta série, eu já tinha aulas de Educação Artística e de Desenho, como disciplinas separadas, o que foi comprovado em meu histórico escolar. Durante os quatro anos finais do primeiro grau, cursei Educação Artística de quinta à oitava série com professores separados para cada uma das linguagens da Arte: uma professora ensinava Artes Plásticas, outra ensinava Teatro e outra ensinava Música, com ênfase em flauta doce. Sem contar a professora que ensinava Desenho Técnico e as aulas de Artes Industriais e Artes Têxteis. Essa experiência com a Arte desde a terceira série despertou em mim a vontade de ser atriz. Ao escolher o curso que faria no segundo grau, descobri que no curso profissionalizante do Magistério havia aulas de Educação Artística nos três anos, sendo que no Colegial, havia apenas no primeiro ano. Isso se devia ao fato de o Ministério da Educação precisar que os professores generalistas tivessem conhecimento em arte, uma vez que a disciplina era obrigatória conforme a LDB 5692/71. A escolha pelo Magistério foi devido à quantidade maior de aulas de Educação Artística que eu poderia ter. E foi assim que, sem que eu tivesse idéia, meu destino estava sendo traçado por decisões pessoais e por leis que eu desconhecia.*

*Em minha graduação em Educação Artística iniciada em 1985, baseada em uma polivalência do professor de Artes, cursei disciplinas ligadas à Música e Teatro, complementando tais conhecimentos com aulas de dança fora da graduação. No entanto, já na entrada pelo vestibular, optei por cursar Educação Artística Período Integral com Habilitação em Artes Plásticas<sup>3</sup> na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).*

*Durante toda minha vida fui uma estudante que nunca tirou uma ‘nota vermelha’ sequer. No primeiro bimestre da oitava série eu estava muito doente e os resultados das minhas provas de matemática foram péssimos. Em minhas contas eu ficaria com 11,5, ou seja, ‘vermelho’. No momento de entrega de notas a professora, que já havia sido minha professora na sexta série, chamou-me em sua mesa e me disse: - O que aconteceu com você esse bimestre? Encolhi os ombros e não tive coragem de responder. Ela então me disse: - Não serei eu a primeira a manchar seu boletim. Vou te dar 12, mas você tem que se comprometer a estudar mais. Essas palavras nunca saíram de minha memória. Percebo que a*

---

<sup>3</sup>A mudança de nomenclatura de Artes Plásticas para Artes Visuais, apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte em 1997, segue as tendências contemporâneas do trabalho com a imagem que lida, além dos conteúdos das Artes Plásticas - escultura, desenho, pintura - com as imagens conseguidas por meios eletrônicos e virtuais de captura e manipulação de imagens.

*nota vermelha era uma ofensa tanto para mim como para a professora e que ela, conhecendo meu histórico anterior de notas altíssimas, sabia que algo estava errado comigo. Mesmo continuando doente, não repeti as notas baixas.*

*Sou professora de Artes na Rede Pública Municipal desde 1992, mas minha trajetória como professora de Artes em Uberlândia – Minas Gerais começou em 1989 com a inauguração e a minha atuação como docente e sócia-proprietária na Escola de Arte Casa de Idéias, um espaço que foi comemorado e respeitado por todos os que trabalhavam nas áreas de artes e cultura na cidade naquele período, por ser um local de ensino e promoção das Artes Visuais para além das formas tradicionais de ensinar e fruir a produção artística. Por isso, ao tornar-me funcionária municipal em 1992, já existia certo respaldo às minhas colocações junto ao grupo de estudos de professores de Artes dessa rede de ensino, uma vez que já me conheciam. Fui coordenadora da área de Artes no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz (CEMEPE) por duas vezes (1997 e 2003) e desde 2004 sou coordenadora geral do Pólo UFU da Rede Arte na Escola<sup>4</sup>, que apóia e assessora as ações desse grupo de estudos. Na Rede Arte na Escola, coordeno até o momento, o Comitê de Publicações e fui co-escritora de doze materiais pedagógicos para a DVDteca do Instituto Arte na Escola. A produção desse material foi organizada por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque em um trabalho que envolveu professores universitários de diversas regiões do país. A DVDteca é formada por cento e trinta dvds sobre arte sendo que cada um é acompanhado por um livreto de vinte páginas onde constam dados sobre o assunto do dvd e proposições pedagógicas a partir desse assunto. Também fui de 2003 a 2005 e de 2007 a 2009, professora substituta no Departamento de Artes Visuais da UFU. Devido a essa trajetória, tenho uma grande proximidade com os sujeitos da pesquisa e possuo com eles uma comunicação facilitada por fazer parte do grupo de professores de Artes do município de Uberlândia.*

---

<sup>4</sup>O Projeto Arte na Escola nasceu de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a prefeitura de Porto Alegre e a Fundação Iochpe, vinculada à Companhia Iochpe-Maxion “que é o maior fabricante nacional de rodas e chassis para veículos comerciais e de vagões de carga e fundidos ferroviários” (disponível em [www.iochpe-maxion.com.br](http://www.iochpe-maxion.com.br)). A Rede Arte na Escola é um programa articulado pelo Instituto Arte na Escola, vinculado à Fundação Iochpe, que compreende 52 instituições de ensino superior, em sua maioria públicas, que trabalham a partir de convênio firmado por meio de suas Pró Reitorias de Extensão, com a formação continuada do professor de Artes nas linguagens das Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Cada uma dessas instituições é denominada de Pólo da Rede Arte na Escola e tem em sua configuração um coordenador geral, um coordenador pedagógico e um midiatecário. Cada pólo tem autonomia para trabalhar a formação continuada dentro dos conceitos e preceitos da instituição de ensino superior que o abriga. Para a gestão e organização de assuntos específicos a Rede se subdivide em Comitês sendo eles: Comitê Estratégico, Comitê Pedagógico, Comitê Prêmio Arte na Escola, Comitê do Encontro Nacional e Comitê de Publicações. O Instituto promove anualmente, desde 2000, como meio de incentivo às ações pedagógicas consideradas inovadoras no ensino de Artes, o Prêmio Arte na Escola, oferecendo premiação em dinheiro a professores e em produtos às escolas contempladas.

*A escolha do assunto avaliação no ensino de Artes deveu-se ao fato de eu ter percebido, há muitos anos, durante os momentos de participação e proposição de ações no grupo de professores de Artes da Rede Municipal de Ensino que freqüentam o CEMEPE, que esse assunto não era debatido, estudado ou aprofundado.*

*Ao escrever o material pedagógico da DVDteca resolvi apresentá-lo ao grupo de professores do CEMEPE, antes de sua finalização e publicação. Nesse material a avaliação é entendida como parte do processo educacional em Artes e prioriza como instrumento de avaliação o portfólio. Nesse momento, mais uma vez percebi, por meio dos questionamentos e das colocações dos professores, várias contradições no que se referia à avaliação.*

*Desse modo, ao final de 2006, realizei uma consulta via e-mail entre os coordenadores de Pólos da Rede Arte na Escola sobre textos e pesquisas que tratassem da temática da avaliação em Artes para que eu pudesse repassar ao grupo de estudos, nos encontros do CEMEPE. De 55 coordenadores em todo o país, apenas doze responderam à consulta indicando que não havia muita pesquisa nessa área e que os textos publicados em sua maioria eram de pesquisadores de outros países. Confirmei aí uma lacuna tanto na formação docente, pois os professores não se atentavam e o assunto também era deixado de lado no CEMEPE, quanto na produção teórica na área de ensino de Artes e, apesar de saber das dificuldades que poderia ter por pesquisar um assunto pouco analisado até então, resolvi assumir o desafio de discutir os processos de avaliação em Artes, seus conceitos, instrumentos e critérios.*

Dessa forma, a presente dissertação está dividida em sete capítulos, sendo o primeiro esta introdução, que descrevemos rapidamente a seguir. No segundo capítulo os caminhos metodológicos da pesquisa são apresentados: os percursos, os instrumentos, as escolhas que realizamos e os motivos para essas escolhas. Como já mencionado, a pesquisa proposta é de caráter qualitativo, partindo do estudo dos saberes e práticas de professores em sala de aula no que se refere à avaliação no ensino de Artes. No que diz respeito à metodologia da pesquisa, segue as orientações teóricas de Fernando Luis Gonzalez Rey (2005) quanto à epistemologia qualitativa.

A partir da apresentação dos caminhos metodológicos da pesquisa foi preciso apresentar também os sujeitos que dela participaram e os lugares onde as observações em sala de aula foram realizadas. Decidimos por constituir para isso o terceiro capítulo.

Para o entendimento das complexas relações que foram se estabelecendo no que diz respeito à avaliação no ensino de Artes, o quarto capítulo traz o histórico do ensino de Artes desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, ano em que a

disciplina passou a fazer parte do currículo oficial como obrigatória. Discutimos os conceitos, as leis e os pareceres que fizeram a disciplina ter as características que tinha nessa época, sendo que algumas perduram ainda hoje nas práticas e nos saberes dos professores e sobre como a avaliação é influenciada por tudo isso. Nesse capítulo também apresentamos concepções atuais para o ensino de Artes.

O quinto capítulo apresenta os currículos oficiais, nacional, estadual e municipal para o trabalho com o ensino de Artes na cidade de Uberlândia e as relações que os professores com os quais trabalhamos na presente pesquisa, estabelecem entre suas práticas com as orientações desses currículos.

No sexto capítulo conversamos com vários autores sobre os conceitos, instrumentos, critérios e procedimentos de avaliação no processo de ensino e aprendizagem em geral, com a inserção das falas dos professores e das notas de campo de nossa observação no sentido de relacionar as práticas e os conceitos dos professores ao que foi possível construir na pesquisa bibliográfica.

Ao final apresentamos algumas de nossas conclusões e questionamentos, formulados a partir do presente trabalho com o qual esperamos auxiliar professores em suas pesquisas e em suas trajetórias profissionais.



## 2 CAMINHOS DE UMA PESQUISA QUALITATIVA NO ENSINO DE ARTES

*...é isto justamente o que nos preocupa: saber reconhecer, indo além de todas as suas vicissitudes, a riqueza e a fecundidade da vida de todos os dias. Para tanto, é preciso aceitar pôr abaixo múltiplas barreiras, erguidas friamente por uma atitude dita “científica”, sempre mais ciosa em gerir algo adquirido do que em empenhar-se resolutamente no desbravar de caminhos pouco ou nada assinalados (MAFFESOLI, 1988 apud DUARTE JR, 2003).*

Caminhar por lugares pouco conhecidos e se embrenhar nas descobertas. Deixar os sentidos abertos, ligados, antenados ao que acontece e às potencialidades. Visualizar as minúcias e as significâncias. Ouvir a voz dos sujeitos e a suas vivências diárias. Especificar um assunto e esmiuçá-lo, dissecá-lo, sem imaginar que o conhecerá em toda a sua amplitude e que nunca será contrariado em sua teoria. Mergulhar de corpo e alma no assunto, até então pouco conhecido, para reconhecer suas características e apresentá-lo ao coletivo. E, acima de tudo, constituir um comportamento ético. Assim pensamos que deva ser a postura do pesquisador.

Este capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos escolhidos para a produção da presente pesquisa sobre o que pensam e o que fazem em termos de avaliação no ensino de Artes os professores que participam de formação continuada no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz (CEMEPE).

Na pesquisa em questão buscamos produzir conhecimento enfocando-o como um processo construtivo e interpretativo. A pesquisa qualitativa *“defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”* (GONZALEZ REY, 2005, p.5, Grifos do autor).

A não linearidade ou a complexidade é uma constante tanto na arte como no ensino de Artes devido às suas características de trabalho, pois lida com criação e recriação de processos e de percursos. Assim, trabalhar com métodos cientificistas e meramente quantitativos seria menosprezar a produção do conhecimento que acontece na especificidade da disciplina Artes que, na maioria das vezes, vai além da proposição do professor. Trabalhar com os referenciais da epistemologia qualitativa foi imprescindível nesta pesquisa no sentido de produzir a

comunicação entre os sujeitos, ao nos colocarmos como incentivadores e interlocutores de diálogos.

Dessa forma, no início da pesquisa os professores de Artes foram incentivados durante os encontros no CEMEPE a falarem sobre os procedimentos de avaliação que utilizam. Esse diálogo aconteceu de forma aberta. Prestamos muita atenção nas manifestações dos sujeitos sobre suas certezas, angústias, desejos e curiosidades sobre o tema proposto. Nossa postura como incentivadores foi necessária para que o assunto fosse tratado, pinçado do cotidiano, com o vislumbre de uma organização teórica a partir do entendimento das práticas pedagógicas produzidas. Isso porque, apesar de fazer parte de planos de aula e de projetos de ensino, a avaliação em Artes não é um tema que tenha sido muito estudado entre os professores que fazem parte do grupo de estudos do CEMEPE.

Para a realização da pesquisa qualitativa tentamos produzir uma “descrição densa” (GERTZ, 1978) das situações vivenciadas no ensino de Artes que se compôs de fatos que foram observados no percurso da pesquisa, sendo importantes relações, gestos, falas, olhares e silêncios dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, foi necessário um trabalho minucioso junto aos professores, o que requereu que nós nos colocássemos como participantes de todo o processo, possibilitando “pensar não apenas realista e concretamente *sobre* eles, mas, o que é mais importante, criativa e imaginativamente *com* eles” (GEERTZ, 1978, p. 34, Grifos do autor).

O estar com e no grupo de formação continuada do CEMEPE foi de fundamental importância no momento de definir os sujeitos da pesquisa, nos momentos de registro, como também de análise dos dados, uma vez que esse pertencimento facilitou o pensar com os sujeitos para a redação do texto da presente pesquisa. Por convivermos com os professores já há muitos anos, nos momentos de entrevistas e durante o processo de observação das aulas de uma professora de Artes foi possível um diálogo, no qual muitas vezes nossas memórias e silêncios se completavam, a inquietação e o olhar eram pistas para outros questionamentos e o riso era constante.

É importante esclarecer que os professores de Artes do grupo de estudos do CEMEPE trabalham coletivamente em diversos momentos, não sendo as reuniões meramente expositivas por parte da coordenação do grupo ou de palestrantes convidados.

Os professores de Artes são questionados a todo instante sobre a importância desse conhecimento e também sobre a importância da sua existência e permanência nas escolas, e esse é um dos motivos pelo qual a formação continuada se torna imprescindível. No grupo de formação continuada de professores de Artes do CEMEPE, por exemplo, são discutidas

questões conceituais, metodológicas e políticas que fortalecem o grupo e que, por sua vez, subsidiam o professor na construção de seu discurso pessoal e em sua atuação profissional em favor do ensino de Artes<sup>5</sup>.

Os sujeitos escolhidos para participarem deste estudo frequentam as reuniões do CEMEPE e são ao mesmo tempo professores da Rede Pública Municipal e Estadual. Eles serão apresentados em suas singularidades, no que diz respeito à formação inicial, postura pedagógica, envolvimento com a formação continuada e com a temática da avaliação em Artes. Serão considerados como representativos do grupo ao qual pertencem, sem que sejam identificados. Com o intuito de proteger a identidade dos professores, seus nomes foram trocados por pedras preciosas: Rubi, Topázio, Turquesa, Ametista, Ágata e Safira. A opção pelas pedras preciosas é ao mesmo tempo uma homenagem a esses professores que se dispuseram a nos auxiliar e uma metáfora aos estados bruto e lapidado dessas pedras em relação à constituição desses sujeitos como professores. Professores, pedras preciosas, lapidação e brilho! Pessoas que se permitem aventurar pelos caminhos da educação formal e que trabalham o conhecimento como um processo de lapidação contínuo, retirando, transformando e desvendando camadas de si e de seus alunos.

Com o objetivo de entender e aprofundar os conhecimentos acerca da avaliação no ensino de Artes Visuais, assim como identificar os conceitos e as práticas de avaliação dos professores de Artes que investem em formação continuada e que trabalham ao mesmo tempo em escolas Municipais e Estaduais na cidade de Uberlândia, optamos por realizar questionários, entrevistas e a observação durante três meses da prática pedagógica de uma professora em duas escolas, sendo uma municipal e outra estadual, em turmas de 2<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries com um total aproximado de 115 alunos.

Tais procedimentos foram importantes para um melhor entendimento sobre os processos avaliativos utilizados no ensino de Artes nas diferentes redes de ensino da cidade de Uberlândia no Ensino Fundamental, na tentativa de responder aos questionamentos iniciais, a saber: a) Como é ser um professor de Artes em um sistema de ensino que dá ênfase à nota? b) Qual o tipo de avaliação que realiza o professor de Artes que não necessita colocar uma nota no diário? c) Quais instrumentos utilizam? d) Não teriam razão os que dizem que o ensino de Artes só será valorizado quando for tratado como as demais disciplinas?

---

<sup>5</sup>Ver mais sobre esse assunto em SILVEIRA, Teresa Cristina Melo da. **Constituição de saberes e práticas docentes em e sobre um grupo de professores de arte**. Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Dissertação de Mestrado.

Durante a execução da pesquisa em um primeiro momento foi organizada uma mesa-redonda cujo objetivo foi “apresentar a pesquisa para os possíveis sujeitos que dela iriam participar” (GONZALEZ REY, 2005, p. 83). Tal mesa-redonda foi realizada no CEMEPE onde discutimos a temática da avaliação com ênfase na organização de portfólios como instrumentos avaliativos. Organizada pela coordenação da área de Artes, contava com a nossa participação e de mais três professoras que enviaram projetos para o Prêmio Arte na Escola Cidadã de 2007 e tiveram seus portfólios devolvidos ao Pólo UFU da Rede Arte na Escola, para que pudessem ser trabalhados nos momentos de formação continuada.

Nos anos anteriores, os portfólios enviados ao Prêmio permaneciam no Instituto Arte na Escola em um arquivo morto. Isso sempre nos incomodou, pois entendíamos que se tratava de um material muito rico para ficar sem utilização. Ao final da tramitação do prêmio em 2007, ao saber que nenhuma das professoras que enviaram seus trabalhos ao concurso havia sido premiada e sabendo dos gastos delas para a confecção de seus portfólios, além do investimento de tempo e carinho, entramos em contato com a coordenação nacional e perguntamos sobre a hipótese de serem devolvidos ao pólo para o trabalho com formação continuada, mesmo sabendo que no regulamento do concurso constava que os portfólios não seriam devolvidos aos participantes. O Instituto nos atendeu e lançou a idéia em rede para que outros pólos pudessem receber os portfólios dos projetos não premiados, caso quisessem.

Na realização da mesa-redonda primeiramente apresentamos *slides* em *Power Point* com o tema avaliação, fundamentado nos conceitos de Andy Hargreaves (2001) e, em seguida, especificamente, avaliação no ensino de Artes, com base no pensamento de Fernando Hernandez (2000), utilizando como instrumento principal o portfólio. Nosso objetivo era convidar os professores para uma primeira discussão sobre o assunto, tentando motivá-los a que construíssem portfólios que depois poderiam ser analisados na presente pesquisa. Os professores estavam atentos, mas não fizeram muitos questionamentos a respeito da avaliação. Contudo, se mostraram interessados na confecção dos portfólios apresentados pelas colegas que participaram da mesa-redonda.

Na próxima reunião do grupo no dia 16 de abril de 2008, ao ler a ajuda-memória, a coordenadora questionou se algum professor havia se proposto a produzir um portfólio com os alunos e nenhum dos presentes se manifestou. Avaliamos que nosso objetivo de incentivar os professores a produzirem portfólios não havia sido alcançado tal como imaginávamos. Nesse momento pensávamos em utilizar os portfólios confeccionados pelos professores com seus alunos como parte da pesquisa, pois tais produções evidenciariam maneiras e conceitos que professores de Arte utilizavam para avaliar.

Diante do fato de que os professores não se manifestaram quanto ao portfólio, organizamos um questionário (Apêndice A) “que é um instrumento associado ao estudo de representações e de crenças consciente do sujeito, diante do qual esse sujeito constrói respostas mediadas por sua intencionalidade” (GONZALEZ REY, 2005, p.41), contendo duas questões apenas, para tentarmos, a partir dele, definirmos e aproximarmos-nos de sujeitos que poderiam participar da presente pesquisa.

Tanto no período da manhã como no da tarde, antes de começar o assunto específico daquele dia (09-07-2008) pedimos aos 42 professores presentes (total dos dois turnos) que respondessem ao questionário com ênfase na segunda questão ‘como você avalia seus alunos’, pedindo que fizessem um pequeno relato. Uma de nossas preocupações naquele momento foi que ficasse claro o motivo do questionário e a não obrigatoriedade da identificação do professor. Explicamos aos professores que o objetivo do questionário era compreender como eles avaliavam. A primeira questão se relacionava a uma hipótese que tínhamos na época de que o ano de formação do professor influenciaria no seu modo de avaliar. Essa hipótese foi descartada no decorrer da pesquisa, pois percebemos que o investimento na formação continuada fazia com que os conhecimentos adquiridos na graduação fossem revistos. Outra preocupação relacionada à resposta da segunda questão era quanto ao nível de aprofundamento, pois precisávamos que fossem relatados detalhes da prática avaliativa dos docentes, mas tal resposta não podia ser demorada para não interferir no andamento do trabalho naquele dia. Por isso optamos por utilizar uma questão aberta o que possibilitou respostas diversificadas (SZYMANSKI, 2002).

Dos 42 professores presentes nos turnos manhã e tarde, trinta responderam ao questionário, sendo que cinco desses não se identificaram e quatro professores responderam que não avaliam ou não se preocupam em avaliar, o que nos remete ao que fala Hernandez (2000, p.144): “Uma das crenças que cercam a arte na educação em relação aos conhecimentos vinculados às artes visuais é a de que não se possa, que não tenha sentido, avaliá-los.”

A maioria dos professores, 23 sujeitos, atendeu ao nosso pedido e fez um pequeno relato sobre como realiza suas avaliações em sala de aula. Entre os instrumentos mais citados pelos professores estão: a avaliação oral com quinze citações, a leitura de imagens com doze citações, o registro com onze citações, a avaliação coletiva com oito citações e a exposição de trabalhos com sete citações. A prova foi citada por quatro professores com a especificação de que as questões são mais dissertativas que objetivas, estimulando o aluno a falar sobre o que entendeu do que foi ensinado.

Entre os critérios adotados os mais citados foram: participação e envolvimento dos alunos com nove citações e a análise comparativa das produções dos alunos com cinco citações. Ainda foi interessante observar que um professor disse que constrói os parâmetros avaliativos com os alunos e cinco disseram que o momento da avaliação do aluno é também momento de auto-avaliação.

A partir da leitura atenta das trinta respostas ao questionário foi possível selecionar os sujeitos da pesquisa, pois elas assinalavam, entre tantos outros dados, duas características que nos chamaram a atenção:

1 – a diferença no modo de avaliar os alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, principalmente nos anos em que os alunos já possuem os processos de leitura e escrita, apresentada por quatro professoras das quais trazemos uma de suas respostas:

Geralmente eu faço avaliações ao terminar uma etapa de trabalho. Com as crianças de ensino infantil, introdutório e 1ª séries as avaliações são através de conversa-avaliação oral. São conversas informais em que sondo com os alunos o que eles entenderam do projeto trabalhado. Com os alunos de 2ª, 3ª e 4ª eu também faço avaliação oral, mas também peço que eles façam o registro escrito do que foi aprendido (Questionário professora Esmeralda<sup>6</sup>).

2 – A diferença entre a avaliação na Rede Pública Municipal e na Rede Pública Estadual:

Quanto aos alunos do Estado [8ª série do Ensino Fundamental], o qual exige nota, aplico instrumentos de avaliação como trabalhos escritos, provas, etc. [...] Quanto aos alunos do município, não faço nenhum tipo de avaliação como prova. Porém utilizo o termo avaliação em minhas turmas, sempre ao final de cada trabalho realizo um tipo de exposição dentro da sala para que todos os alunos vejam seus trabalhos e os dos colegas (Questionário professora Rubi, acréscimos nossos).

Entre os trinta professores que responderam ao questionário, somente a professora Rubi comparou, em sua resposta, as duas redes de ensino. Outros três professores não mencionaram as redes de ensino, mas falaram sobre a questão da diferença entre atribuir notas e não atribuir. Por conhecermos o trabalho de cada um dos professores, pudemos estimar nesse momento, que estavam falando de diferentes redes. No entanto, durante a observação de

---

<sup>6</sup>Essa professora aparece na dissertação apenas essa vez na resposta ao questionário, pois não apresenta as características que foram escolhidas para os sujeitos da pesquisa.

aulas da professora Rubi e as entrevistas com os diretores e demais professores soubemos que algumas escolas da rede municipal também atribuem notas no ensino de Artes e que tal fato depende do que está escrito no Regimento Escolar, não havendo uma norma ou lei específica sobre a atribuição de notas em nenhum documento administrativo das duas redes de ensino. A LDB 9394/96 em seu artigo 24, inciso III diz:

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência [sic] do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996);<sup>7</sup>

Seguindo as orientações contidas nesse trecho da lei, o Parecer CEB 5/97 explica que “A verificação do rendimento escolar permanece, como não poderia deixar de ser, sob a responsabilidade da escola, por instrumentos previstos no regimento escolar e observadas as diretrizes da lei [...]” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - CEB, 1997)<sup>8</sup>

Mas como naquele momento havíamos entendido que a diferença entre as redes de ensino seria o aspecto mais complexo e revelador do que pensam e fazem os professores de Artes em termos de avaliação, realizamos a opção de escolher os sujeitos para participarem da pesquisa enfatizando a segunda característica apresentada pelas respostas dos professores de Artes ao nosso questionário, no sentido de compreender: a) Quais as concepções de avaliação embasam as escolhas entre atribuir notas ou não? b) Como um mesmo professor transita nessas duas realidades, rede municipal e rede estadual? c) Como esses professores atribuem notas aos alunos? d) Quais critérios utilizam? e) Quais instrumentos utilizam? f) Quando não há atribuição de nota, quais critérios são utilizados e quais os procedimentos, as estratégias e os instrumentos utilizados nesse caso?

Outro fator que contribuiu para a escolha desse recorte para a continuidade da pesquisa foi que os professores de Artes da Educação Infantil ainda têm muitas dúvidas sobre o trabalho com essa faixa etária, o que é continuamente discutido no grupo de estudos do CEMEPE, inclusive porque não há na formação inicial em Artes, nos currículos dos cursos da UFU, uma disciplina que trabalhe com essa faixa etária. Dessa forma, apesar de ser a faixa etária de nossa preferência no trabalho pedagógico, entendemos que escolher a avaliação em Artes na Educação Infantil seria trabalhar em um campo de pesquisa ainda mais controverso,

---

<sup>7</sup>Disponível em <http://portal.mec.gov.br>; acesso em 03/07/2009.

<sup>8</sup>Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf); acesso em 03/07/2009.

e com menos subsídios teóricos. Como o trabalho sobre Artes no Ensino Fundamental é mais subsidiado por discussões, concluímos que seria um campo mais seguro.

Após realizarmos a opção de pesquisar professores de Artes que trabalhassem ao mesmo tempo nas redes de ensino estadual e municipal, confirmamos em outra reunião do CEMEPE, no dia 13 de agosto de 2008, quem eram e quantos eram os professores que possuíam esse perfil. Entre os cinquenta professores que estavam presentes à reunião nesse dia, oito professores se pronunciaram como profissionais das duas redes públicas.

Durante o intervalo pedimos aqueles oito professores que permanecessem por cinco minutos na sala. Informamos a eles sobre nossa pesquisa e que precisávamos realizar um período de observação em sala de aula de alguns professores e que havíamos, a partir das respostas aos questionários, escolhido professores que trabalhassem ao mesmo tempo nas duas redes de ensino. Perguntamos a eles em que séries trabalhavam e seus horários nas escolas. Seis professores informaram que trabalhavam no Ensino Fundamental e em uma das redes também com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apenas duas professoras trabalhavam nas duas redes somente com o Ensino Fundamental, sendo que uma delas não tinha compatibilidade de horários conosco para a realização da observação. Dessa forma é que a professora Rubi foi escolhida como professora cujo trabalho nas duas redes poderíamos conhecer melhor por meio da observação.

Ela se mostrou receptiva, mas avisou que uma das escolas em que trabalhava localizava-se na cidade de Araguari-MG, que fica a vinte e nove quilômetros de Uberlândia. Por ser uma cidade da área de abrangência da 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, avaliamos que não haveria problemas. Ao voltar ao questionário respondido pela professora Rubi, verificamos que ela havia escrito que realizava avaliações todos os dias e que quando não o fazia, os alunos pediam que fossem realizadas. Dessa forma, percebemos que seria uma professora que teria muito a contribuir com a pesquisa.

Ao todo foram três meses de observação em sala de aula, de 08 de setembro a 06 de dezembro de 2008, com anotações em um caderno de tudo o que acontecia e posteriormente a digitação, o aprofundamento dos aspectos vivenciados em sala de aula e a organização das notas de campo. Não utilizamos meios eletrônicos de gravação porque o barulho em sala de aula promove ruídos que inviabilizam uma posterior audição e transcrição corretas. Os olhos e ouvidos atentos, as mãos ligeiras e a memória foram nossos aliados nesse período.

Nesse sentido, ao observar o cotidiano da sala de aula da professora Rubi em duas salas de 8ª série na cidade de Araguari, uma 2ª e uma 6ª série na cidade de Uberlândia, foram produzidas notas de campo que descreviam, refletiam e analisavam o trabalho da professora,



seus conceitos, sua relação com os alunos e com a temática da pesquisa. A pesquisa com e no cotidiano pretendeu conhecer de perto a prática educativa dessa professora, e, de acordo com o que cita Edwiges Zacur,

Além de uma concepção intelectual, coordenando um conjunto de procedimentos, pesquisar o cotidiano demanda também um refinamento do sensível, um desses saberes mudos longamente exercitados e continuamente realimentados pelas contribuições teóricas. Não se trata de aplicar uma teoria, mas de recorrer a ela para nos ajudar a ler as pistas (ZACCUR, 2003, p. 192).

O refinamento do sensível necessita, em um primeiro momento, do uso dos sentidos com intensidade e atenção ampliando as possibilidades do pesquisador. Nessa perspectiva é preciso educar os nossos sentidos para que o contexto e os sujeitos sejam reconhecidos e interpretados. É necessário recuperar a intercomunicação entre o inteligível e o sensível, perdida no pensamento moderno a partir da hipervalorização da racionalidade (DUARTE JR, 2003). A utilização e o apuramento dos sentidos é primordial nos momentos de uso dos instrumentos de pesquisa qualitativa, mas principalmente durante a observação. Para Martins (1996) durante a observação é necessário praticar o “sensível olhar-pensante” que é um estar no e com o espaço, interagindo com as subjetividades, olhando, pensando, interpretando e respondendo ao que é olhado. Esse “sensível olhar-pensante” deve estar atento para as afetividades, as relações aluno/professor, as questões pedagógicas, mas também para as questões materiais e concretas que cercam o cotidiano dos professores.

A autora Madalena Freire Weffort (1996, p.14) ressalta que “observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado...” A observação foi realizada em salas de aula após o consentimento da professora e da direção das duas escolas em que ela atua (Apêndice B).

Durante os meses de setembro a dezembro de 2008 realizamos observação em quatro salas de aula em que atuava a professora Rubi, assim distribuídas: duas aulas de cinquenta minutos cada nas 8<sup>a</sup> séries<sup>9</sup> A e B nas segundas-feiras nos dois primeiros horários pela manhã na Escola Estadual Serra da Canastra na cidade de Araguari – MG; três aulas sendo duas

---

<sup>9</sup>Apesar do Estado de Minas Gerais ter iniciado em 2004 o Ensino Fundamental de nove anos, mudando a nomenclatura de série para ano, os alunos da oitava série pesquisada ainda se encontram no regime antigo, de Ensino Fundamental com oito anos e por esse motivo, mantém-se a denominação série. Na escola do município, até o ano de 2008, optou-se por denominar o primeiro ano dos nove do Ensino Fundamental de Introdutório, e os demais anos continuaram com as denominações anteriores, onde constava o termo série.

geminadas numa 2ª série e uma de 6ª série na sexta-feira também nos três primeiros horários pela manhã na Escola Municipal Serra da Mantiqueira<sup>10</sup> na cidade de Uberlândia-MG.

No princípio da pesquisa pensávamos em realizar as observações apenas em séries finais do Ensino Fundamental, pois nas escolas estaduais, nesse nível de ensino, as aulas de Artes são ministradas apenas nas oitavas séries. No entanto, a professora Rubi não trabalhava com as 8ª séries na escola municipal e, além disso, tinha num mesmo dia as aulas de 2ª e de 6ª séries. Como nesse momento da pesquisa não tínhamos clareza se precisaríamos ou não ampliar o campo da observação, resolvemos acompanhá-la em ambas. Na sexta-feira a professora Rubi ministrava mais dois horários em outra segunda série, mas ela nos disse que tinha muitas dificuldades de disciplina com essa turma e que a presença de uma pessoa estranha poderia piorar o relacionamento professor-aluno e, como era o mesmo conteúdo trabalhado, optamos por observar apenas uma 2ª série. No decorrer da pesquisa decidimos por utilizar também os dados obtidos na observação da 2ª série.

Para a complementação das informações construídas durante o período de observação da prática pedagógica, também foram realizadas duas entrevistas com a professora Rubi, sendo uma semi-estruturada ao término das observações em 12 de dezembro de 2008 (Apêndice C), e outra estruturada em 06 de fevereiro de 2009 (Apêndice D) após nossa leitura das notas de campo, com o intuito de aprofundar o entendimento sobre algumas questões que foram levantadas durante o período de observação e comprovar alguns conceitos encontrados na bibliografia. Outras duas entrevistas semi-estruturadas (Apêndices E e F) foram realizadas com a diretora da escola de Araguari e com o vice-diretor da escola de Uberlândia para conhecer melhor as escolas, o público com o qual cada uma trabalha e as questões administrativas que envolvem o trabalho da professora.

Na Escola Estadual Serra da Canastra a diretora nos contou que há uma grande rotatividade de alunos devido à rotatividade de empregos em uma grande empresa próxima à escola. Esse fato é um dos fatores que a direção considera problemático, principalmente nos momentos de avaliação externa, pois ajuda a diminuir os níveis de proficiência da escola. A Escola Municipal Serra da Mantiqueira tem um índice de evasão muito alto, segundo o vice-diretor, por conta do turno noturno, período em que os alunos são em sua maioria trabalhadores que desistem de estudar. Para ele houve uma descaracterização do projeto inicial da escola, que a princípio deveria atender o aluno em dois turnos, devido ao grande número de alunos que ela precisou abarcar após o crescimento populacional da região oeste

---

<sup>10</sup> Assim como os nomes dos professores, as escolas também tiveram seus nomes trocados com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

da cidade de Uberlândia. Mesmo assim a direção tenta manter algumas das características iniciais oferecendo oficinas no extra-turno.

Ao terminar o período de observação de aulas da professora Rubi, em parte devido ao fato de ela ser uma professora com pouco tempo de prática pedagógica, confirmamos que precisávamos conhecer os fazeres de outros professores para ampliar as possibilidades de análise na pesquisa. Por esse motivo resolvemos entrevistar outros professores que também trabalhavam concomitantemente nas duas redes de ensino. Dos oito professores que haviam se pronunciado na reunião do dia 13 de agosto de 2008, um não estava participando das reuniões do CEMEPE em 2009 e uma não quis participar da pesquisa, e por esse motivo, seis professores, incluindo a professora Rubi, foram entrevistados, sendo cinco mulheres e um homem.

Tais entrevistas (Apêndice G) constavam de duas partes: a primeira com questões mais objetivas, sendo que nosso interesse era conhecer o pensamento dos professores sobre a avaliação. Na segunda parte, as questões eram acompanhadas de excertos de textos que tratam da avaliação na educação, retirados da referência bibliográfica com a qual trabalhamos. Nosso intuito era informar aos professores algumas bases conceituais de nossa pesquisa, verificar sua apreciação sobre tais conceitos e possibilitar o aprofundamento das reflexões sobre a temática. Os excertos escolhidos traziam as colaborações de autores sobre conceito, critérios e dificuldades para se trabalhar a avaliação no ensino de Artes. Como cada professor respondia de acordo com a sua vivência e cada resposta suscitava outras questões ou explicações complementares, durante as entrevistas surgiram alguns assuntos paralelos, que não foram a princípio questionados por nós como, por exemplo, questões sobre os currículos oficiais ou sobre a prática pedagógica no Ensino Médio.

Dos seis professores em questão, quatro deles preferiram dar as entrevistas nas escolas em que trabalham sendo que a professora Ágata foi entrevistada no Campus Santa Mônica em virtude de estar estudando em outro curso de graduação e a professora Safira foi entrevistada no CEMEPE, pois chegava para as reuniões geralmente uma hora antes. As entrevistas duraram em média quarenta minutos, sendo a menor duração de trinta minutos, com a professora Turquesa e a maior de 45 minutos com a professora Ágata, e transcorreram em um clima de confiança.

Cada uma dessas entrevistas foi gravada e depois de reconstruída, o texto escrito resultante foi entregue aos entrevistados para sua aprovação e liberação para utilização na pesquisa, com o nosso comprometimento de devolver resultados da investigação aos sujeitos da pesquisa.

No decorrer da pesquisa foi necessário trabalhar com outro questionário entre os professores que participam das reuniões no CEMEPE com o intuito de certificar que a maioria das escolas municipais não atribui notas na disciplina Artes. Em 18 de junho de 2009, durante a reunião do CEMEPE, pedimos aos professores que respondessem a um questionário composto de cinco questões em que o professor responderia sobre a existência ou não da atribuição de notas na(s) escola(s) municipal e/ou estadual em que trabalhava e como essas notas eram atribuídas. Dos 52 professores presentes nos dois turnos de reunião, 39 devolveram o questionário sendo que 36 disseram que não havia a atribuição de notas na disciplina Artes nas escolas municipais em que trabalhavam e quatro<sup>11</sup> disseram que havia atribuição de notas nas escolas municipais em que trabalhavam, mas que tais notas eram vinculadas a outras disciplinas. No questionário também havia a pergunta, caso o professor trabalhasse também em uma escola estadual, se havia a atribuição de notas na disciplina Artes. Dos onze<sup>12</sup> professores que afirmaram trabalhar nas duas redes de ensino, oito disseram que havia a atribuição de notas na escola estadual e três disseram que não havia. Nas entrevistas com Rubi, Topázio, Ametista, Turquesa, Safira e Ágata, todos disseram que nas escolas estaduais em que trabalhavam existia a atribuição de notas.

O período de observação das aulas da professora Rubi aliado às entrevistas realizadas foi o que possibilitou o conhecimento dos saberes e das práticas dos professores de Artes quanto à avaliação que praticam no cotidiano escolar. Em muitos momentos, os questionamentos que fizemos aos professores Ágata, Rubi, Safira, Topázio, Turquesa e Ametista foram considerados por eles como incentivo para a reflexão de suas práticas pedagógicas. Dessa forma a pesquisa cumpre o seu papel de estimular novas pesquisas e novas reflexões. No próximo capítulo apresentamos quem são os sujeitos da pesquisa e as escolas onde a professora Rubi trabalha.

---

<sup>11</sup>Um professor trabalhava ao mesmo tempo em uma escola municipal em que havia a atribuição de notas e em outra onde não havia.

<sup>12</sup>Como o número de professores presentes às reuniões de formação continuada é flexível e como esse questionário foi trabalhado no ano de 2009, o número de professores que afirmou trabalhar nas duas redes é maior que o número apresentado no início da pesquisa em 2008.

### 3 SOBRE PEDRAS PRECIOSAS E SERRAS – SUJEITOS E ESPAÇOS

#### 3.1 Pedras preciosas que são professores de Artes

Os professores que aceitaram participar da pesquisa, por meio da observação da sala de aula ou nos concedendo entrevistas, serão apresentados na sequência para uma maior aproximação do leitor com os personagens da pesquisa.

A professora Rubi tem 26 anos, é solteira e mora com os pais em Araguari-MG, próximo à escola estadual em que trabalha. Graduiu-se em 2006 pela UFU no curso de Licenciatura em Artes Plásticas tendo sido nossa aluna por dois períodos durante a graduação. É reservada e raramente se pronuncia durante as reuniões no CEMEPE. No entanto, é muito atenta, escreve bem e, quando questionada, posiciona-se com clareza. O fato de tê-la conhecido durante a graduação nos auxiliou muito no momento da observação de seu trabalho na escola, pois após termos participado de algumas aulas que ministrou, quando discutíamos sobre o que havia acontecido, em vários momentos ela citava as lembranças do tempo em que foi nossa aluna. Na Escola Estadual Serra da Canastra essa docente ministra apenas dois horários de aula na segunda-feira pela manhã para a 8ª série e volta na quarta-feira no período da tarde para cumprir módulo. Ela foi efetivada pela Lei Complementar nº100<sup>13</sup> de novembro de 2007 (MINAS GERAIS, 2007) com três horas/aula. Na Escola Municipal Serra da Mantiqueira a professora é contratada por tempo determinado e tem um cargo de vinte horas distribuídos entre as primeiras, segundas, terceiras, quartas e sexta séries. Com pouca experiência docente, mas muita disposição, investiu em sua formação continuada desde o primeiro mês de sua atuação profissional participando do grupo de professores de Artes do CEMEPE.

Rubi nos disse em entrevista no dia 06 de fevereiro de 2009 que entende avaliação como um processo qualitativo que está presente na prática pedagógica em todos os momentos. Após o período de observação de sua prática pedagógica, entregamos a ela as notas de campo que produzimos e pedimos-lhe que assinalasse ao lado de todo o texto os momentos em que ela estava avaliando seus alunos. Para uma melhor compreensão de sua prática pedagógica

---

<sup>13</sup>A Lei Complementar nº 100 de cinco de novembro de 2007 diz em seu artigo 7º que “Em razão da natureza permanente da função para a qual foram admitidos, são titulares de cargos efetivos, nos termos do inciso I do art. 3º, da Lei Complementar nº 64 de 2002, os servidores em exercício na data de publicação dessa lei [...]” (MINAS GERAIS, 2007). Disponível em [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/{01253DED-BFA3-46B0-B2B1-24ABC0F16F83}\\_LEI%20COMPLEMENTAR%20100.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/{01253DED-BFA3-46B0-B2B1-24ABC0F16F83}_LEI%20COMPLEMENTAR%20100.pdf). Acesso em 06 de junho de 2008. Os professores que estavam em serviço nessa data foram efetivados com a quantidade de aulas que ministravam naquele momento.

inserimos uma nota de campo de uma aula que foi observada na oitava série B, no primeiro horário da segunda-feira (7h as 7h e 50 min). Entre as 36 notas de campo produzidas, essa aula foi escolhida por conter várias características que foram consideradas importantes.

Rubi havia pedido aos alunos que fotografassem o Congado para, a partir das fotos, poder trabalhar com essa temática em sala de aula:

*Os alunos da sala entraram e já começaram a comentar sobre as fotos. Rubi falou bom dia e responderam sem ênfase. Fez encenação: abriu a porta. Cumprimentou os alunos e perguntou como foi o final de semana, depois falou:*

*- Hoje nós temos muitas coisas para fazer! Coloquem os trabalhos nas carteiras que eu vou recolher.*

*Uma aluna chamou Rubi e entregou 4 fotos. Rubi perguntou qual delas ela gostaria que ficasse no quadro. Ela entregou uma e Rubi pegou outras duas com outros alunos. Rubi colocou as três fotos no quadro.*

*Rubi: - Mais alguém trouxe? Ninguém?*

*Aluno A: - Tá no CD.*

*Rubi: - Por que não imprimiu?*

*Aluno A: - Porque não tinha tinta na impressora.*

*Outros dois alunos entregaram suas fotos e Rubi as colocou no quadro.*

*Rubi: - Podia imprimir em PB ou pagar a revelação que são R\$ 0,40.*

*Entraram vários alunos atrasados e interromperam a aula.*

*Rubi: - A proposta era, durante mais de uma semana e quatro dias vocês tinham a oportunidade de visitar a festa do congado e por que? Porque a gente mora no bairro, a proposta não era você participar da festa, era só tirar uma foto. Quando eu vejo que os alunos não fizeram, eu sei quem trabalhou e quem não trabalhou. Nota é consequência. Eu já sabia que ia ser essa falta de interesse. A proposta era trabalhar a foto, algo diferente. Não precisa ser uma foto de tudo que estava acontecendo. Poderia ser um recorte, uma cor. Eu vou avaliar isso também. Eu vou avaliar o capricho, a vontade que vocês tiveram de fazer o trabalho. Esse aqui ela foi na praça. Onde foi esse?*

*Aluna B: - No bairro Goiás.*

*Rubi: - Esse no Rosário, e esse aqui?*

*Aluna C: - Perto da minha casa.*

*Rubi: - O legal seria se todas as fotos estivessem aqui. Nós poderíamos ver mais sobre o enquadramento, sobre o motivo. Esse trabalho era pra ir para a exposição. Esse e os outros que vocês fizeram que eu espero que estejam guardados. Agora olha só o tanto de trabalho que vai ter nessa exposição.*

*Retirou as fotos do quadro e guardou.*

*Rubi: - Hoje vou devolver as provas. Hoje vou começar a trabalhar com vocês sem explicar o que é. Normalmente a gente explica primeiro o que é e depois faz, mas não vou explicar nada. Vocês vão fazer o trabalho antes de eu explicar. Olhem essa folha. [mostrou uma folha com uma imagem xerocada] O que vocês estão vendo aqui? Não da pra ver? Vou entregar. Nós vamos*

começar a discutir o que é arte. O que não é. Na fotografia começamos a falar sobre isso.

Entregou as folhas com reprodução de uma imagem. Era uma reprodução com as linhas de contorno de uma obra de Salvador Dali, a partir da qual a professora queria que os alunos realizassem um desenho. Não havia nada escrito na folha.

Rubi: - Agora que vocês estão com a imagem na mão, o que vocês estão vendo aí?

Aluno D: - Uma lesminha.

Aluno E: - Um relógio.

Rubi: - Só um relógio? O que o relógio significa? Pois bem, o relógio tem um significado e você vai criar, a partir desse relógio, o que você acha que ele significa. O que você vai criar aí? Até onde você pode ir? Pensem uma criação a partir desse relógio. Eu entreguei a folha assim nesse sentido, mas você pode virar assim, ou assim. Podem começar.

Uma aluna no fundo pediu que Rubi explicasse novamente porque no fundo não dava pra ouvir. Outra aluna chamou.

Aluna F: - Professora nesse sentido parece uma lesma.

Rubi: - Pode ser.

Aluno G falando para o colega: - É pra desenhar!

Aluno H: - O que?

Rubi: - Parece que eu não falei a palavra desenho. É para desenhar.

Aluno H: - Desenhar?

Rubi: - Nossa! Essa culpa é minha. Vocês são tão acostumados a escrever. É para desenhar! Vai olhar essa imagem e desenhar a partir dela. Vocês não estão conseguindo entender essa imagem porque ela não é uma imagem habitual, que vocês estão acostumados com ela. Prestem atenção! Ai tem uma idéia. Eu já falei isso para vocês! Vocês ficam tão preocupados com o desenho: 'eu não sei desenhar, eu não sei fazer!'. É para ver a idéia. Não precisa adivinhar o que é isso, isso aí é isso aí.

Aluno I: - Eu acho que é um banco de carro.

Aluna F: - Eu acho que é um sapato.

Rubi: - É o que você acha que é.

Rubi começou a devolver as provas que os alunos tinham feito há duas semanas atrás.

Aluna J: - Nossa! Eu tirei 12! Eu nunca tirei nota integral.

Aluno K: - Hei, isso aqui é artes! É artes... (risos com desdém).

Rubi: - Na prova que vocês fizeram, quem eu vi que tinha coerência, que escreveu direitinho, tirou 12, quem eu vi que copiou tirou menos. Agora não adianta ter doze na prova e zero no resto. Tem gente que não fez nenhum trabalho até hoje, e tem zero. Eu corriji os erros de português também. Tem muito erro de português.

Alguns alunos começaram a falar sobre o trabalho que estavam fazendo.

Aluno L: - Eu acho que isso aqui é uma mosca.

Rubi: - Pode ser.

Aluna M: - Eu acho que é uma aranha.

Rubi: - Então pode ser.. Olhem pra essa imagem e criem um desenho a partir da idéia que está aí.

Aluno K conversando com outro aluno: - Você escreveu esse tanto de coisa e só tirou 10?

*Rubi: - Foi o que eu disse. Depende de como escreveu e não é só [colocou ênfase nessa palavra]10. Dez é muita nota!*

*Aluno L: - Professora, me dá uma idéia.*

*Rubi: - Dar uma idéia? [aproximou-se do aluno] O que você acha que significa isso aqui?*

*Aluno L: - É uma idéia de tempo.*

*Rubi: - Então faz sobre isso.*

*Ela foi de mesa em mesa conversar com os alunos.*

*Aluno N: - Professora, aqui eram 3 horas e três horas depois, ele estava assim.*

*Rubi: - Então eu vou te dar uma idéia. Olha esse espaço. O que você pode fazer aqui?*

*Aluna M: - Professora, eu terminei.*

*Rubi aproxima-se da aluna.*

*Aluna M: - Eu fiz essa aranha, fiz a teia e juntei no relógio. [colegas próximos aplaudiram em gozação]*

*A conversa hoje está bem menor.*

*Aluna O: - Professora, eu acabei. [foi até Rubi com a folha]*

*Rubi: - Agora você vai pegar o lápis preto e colorir. [dirigindo-se a todos] Se você fala que acabou o desenho, não fala que acabou se o desenho está com grafite, não. Se você quer manter o desenho em branco e preto, pegue um lápis preto e cora, ou outro material que você tiver. Se você fez um desenho e depois fez isso aqui: [desenha no quadro um relógio e escreve: relógio.] Fez uma seta e escreveu o que é. Não precisa escrever o que é o desenho. Ele fala o que é.*

*Sentou-se e faz a chamada. Terminou a chamada e os alunos começaram a conversar alto.*

*Aluno I: - Professora, qual é a cidade do relógio?*

*Rubi foi até o aluno e conversou. Outro aluno chamou.*

*Rubi: - Esse trabalho, nós vamos começar a conversar sobre ele na aula que vem. Alguns alunos terminaram e me entregaram. Quem não terminou pode levar para casa e terminar. Mas não esqueçam. Estou cansada de ouvir isso. E não venham entregar em grafite. E quem não entregou o trabalho [a foto do Congado], vai ter que rebolar por conta da nota.*

*Aluno P: - Quanto valia?*

*Rubi: - Valia doze.*

*Aluno P: - Mas tudo vale doze?!*

*Bateu o sinal e saímos. (Nota de campo nº 14 na 8ª série B em 27/10/2008 - Escola Estadual Serra da Canastra)*

Percebemos que a professora iniciou a aula na 8ª B com uma tentativa de avaliação das fotos que os alunos deveriam ter feito. Como poucos alunos fizeram o trabalho e no momento que ela começou a falar os demais não se interessaram, ela abortou a temática Congado nessa sala, já tendo outra proposta pronta. Nas anotações que Rubi fez nas notas de campo ela escreveu nessa aula “tentativa de avaliação”. Na 8ª série A havia mais alunos que participavam do Congado e por isso eles se interessaram mais pela temática, com maior quantidade de fotos e um aprofundamento nas discussões sobre as questões dessa



manifestação cultural. Nessa aula na 8ª A, nas anotações que fez nas notas de campo, ela escreveu “início da avaliação”.

Apesar de ter cancelado a avaliação das fotografias por falta de material suficiente, Rubi apresentou quais seriam os critérios com os quais avaliaria as fotos: cor, enquadramento, motivo e capricho. Além de ter um plano alternativo para a aula e falar sobre esses critérios que não foram possíveis de serem trabalhados, as outras características dessa aula que consideramos importantes foram: perceber um equívoco e voltar atrás na condução do trabalho; a entrega da prova e as ponderações sobre as notas; a proximidade física indo de carteira em carteira conversar sobre as produções dos alunos e o questionamento final do aluno sobre a distribuição de notas. No decorrer dessa dissertação retornaremos a essa nota de campo algumas vezes. Agora continuaremos a apresentar os professores que foram entrevistados para a realização dessa pesquisa. Eles serão apresentados na ordem em que as entrevistas aconteceram.

A professora Safira graduou-se em Artes Visuais em 1998 e ministra aulas desde então. Trabalhou quatro anos como professora contratada na Prefeitura Municipal de Uberlândia e foi efetivada em 2002. No entanto, participou das reuniões do CEMEPE desde o primeiro mês como contratada. Ela é uma grande incentivadora dos professores de Artes que trabalham com ela. Sempre os leva para as reuniões no CEMEPE e os instiga à leitura e pesquisa. Do mesmo modo que a professora Rubi, ela mora em Araguari e seu emprego em escola estadual é naquela cidade. Ela não foi efetivada pela Lei 100, pois não estava em serviço naquele ano, apesar de ministrar aulas na mesma escola desde 2004, ou seja, no ano de 2007, por motivos de saúde, ela escolheu não atuar na rede estadual e por isso não foi efetivada. É solteira, tem 35 anos de idade e mora com um filho adolescente na casa que construiu para os dois. Durante a entrevista Safira nos disse que pratica avaliação como um processo dinâmico e presente a todo instante na prática pedagógica.

A professora Ágata formou-se em 2006 e também reside na cidade de Araguari, onde está a escola estadual em que ministra aulas. É solteira, tem 29 anos e mora com os pais. Tem graduação em Artes Plásticas e no momento cursa a graduação em História. Disse que pensa em frequentar novamente as aulas do curso de Artes Visuais para ter um outro comportamento e entendimento sobre as disciplinas. Ela também foi nossa aluna na graduação e durante esse período era muito calada, mas muito observadora. Devido ao acúmulo de cargos e de tarefas da graduação, no ano de 2009 compareceu a poucas reuniões no CEMEPE. No entanto, nos anos anteriores era assídua. Em 2007 concorreu a um prêmio para professores e foi finalista com um projeto de ensino que envolvia novas tecnologias e

arte. É a mais questionadora entre os professores entrevistados e a todo o momento dizia ter muitas dúvidas sobre o processo de avaliação em Artes.

Durante a entrevista ela nos disse que entendia a avaliação como qualitativa e não quantitativa. A dimensão quantitativa, transformar a avaliação realizada em nota ou conceito, só existe em sua vida porque é uma exigência do Estado.

O professor Topázio formou-se em 2002, mas começou a ministrar aulas nas duas redes de ensino apenas dois anos mais tarde, em 2004, após concluir também o Bacharelado em Artes Visuais. Ele tem 36 anos, é casado com uma professora de Artes e tem duas filhas pequenas. Na escola municipal que está efetivado trabalha desde 2005. Como na rede estadual ele não é efetivado, e não foi efetivado pela Lei 100, pois não estava em serviço no momento de sua promulgação, pode escolher os anos que quer trabalhar nessa rede. No ano de 2009 não estava trabalhando em escola estadual, mas como no ano de 2008, no momento de escolher os sujeitos da pesquisa, ele trabalhava em ambas as redes de ensino, foi mantido na pesquisa.

O professor Topázio entende que há o modelo de avaliação como cobrança e a avaliação como acompanhamento do que foi ensinado e aprendido. Disse que acompanha a aprendizagem de seus alunos no dia-a-dia e que consegue perceber em suas produções visuais a aquisição do conhecimento que foi trabalhado.

A professora que trabalha com alunos de uma variedade etária maior é Ametista que tem turmas desde o Introdutório ao 1º ano do Ensino Médio, ministrando aulas também na EJA. Ela se formou em Educação Artística – Habilitação em Música no ano de 1984. No entanto, já trabalhava como professora de Música desde 1979, pois tinha feito cursos no Conservatório Estadual de Música para ministrar aulas nessa área. Durante sua graduação, ela cursou várias disciplinas de Artes Plásticas, além das que eram obrigatórias no curso com modelo polivalente. Depois que começou a ministrar aulas no Sistema Estadual de Ensino, trabalhou apenas com as Artes Plásticas. Ametista é efetiva nas duas redes de ensino. Ela tem 46 anos de idade, é divorciada e tem dois filhos adultos.

No que diz respeito à avaliação, durante a entrevista que nos concedeu ela foi confusa, dizendo inicialmente que não avaliava seus alunos, pois segundo ela, avaliar consistiria uma interferência do professor e depois nos contou que na escola estadual em que trabalha constrói fichas de acompanhamento e que os alunos produzem portfólios. Ao percebermos a incoerência de sua fala, perguntamos novamente se ela realmente não avaliava e ela sorrindo respondeu que sim, mas que preferia chamar de acompanhamento da aprendizagem do aluno do que de avaliação. Para a professora a palavra avaliação está carregada de sentidos negativos no interior da escola e por isso a dificuldade em lidar com o termo.

Turquesa também é professora contratada na rede municipal de ensino e ministra aulas desde 2002, ano em que se graduou em Artes Plásticas pela UFU. É casada, tem 52 anos de idade e tem dois filhos adultos. Começou a frequentar as reuniões de formação continuada no CEMEPE ainda no período de graduação, a convite de sua professora de Prática de Ensino Sob Forma de Estágio Supervisionado. É assídua às reuniões, mas pouco se pronuncia. No Estado também se efetivou pela Lei nº 100 com duas aulas. Quanto à avaliação ela foi enfática ao dizer que não gosta de ser obrigada a dar uma avaliação bimestral para os alunos do Estado. Para ela avaliar é conhecer o que os alunos conseguiram entender do que foi ensinado. Ela nos disse que também se auto-avalia o tempo todo.

### 3.2 Escolas-Serras que abrigam uma das pedras preciosas

Como mencionado anteriormente, a professora Rubi trabalha em duas escolas, uma municipal em Uberlândia-MG e outra estadual na cidade de Araguari-MG. A descrição desses espaços tem a intenção de apresentar as diferentes situações de trabalho da professora o que gera diferenças no envolvimento dela com as instituições e especificamente no seu modo de trabalhar com os alunos e de avaliá-los.

A Escola Estadual Serra da Canastra é pequena e fica em uma periferia da cidade, próxima à rodoviária da cidade de Araguari. Tem em média seiscientos alunos e funciona em dois turnos: manhã e tarde, sendo ambos com Ensino Fundamental. O prédio possui dois pavilhões e apenas o andar térreo, que conta com treze salas de aula. A escola ocupa meio quarteirão do bairro e é construída com tijolinho à vista. Possui duas entradas em ruas diferentes, uma de frente para a outra, formando um corredor de entrada. Uma das entradas é prioritariamente para os professores, que são 36 no total, e a outra é para os alunos. O que não impede que professores e alunos entrem por um ou outro lado. A professora Rubi entra sempre pela entrada dos alunos, pois é mais próxima de sua casa. Os pavilhões onde estão as salas de aula ficam à esquerda de quem entra pela entrada dos professores. Na entrada dos professores fica um jardim bem cuidado e um pequeno estacionamento. Na entrada dos alunos está a quadra de esportes; pela entrada dos professores, há três portas: uma é da secretaria, outra do almoxarifado e outra da sala dos professores e da diretora. Na parede externa do prédio, ao lado da secretaria está colocada uma placa comemorativa do jubileu de prata da escola em 1994, o que significa que essa escola funciona há 34 anos.

Nas duas 8ª séries em que a professora Rubi trabalha as salas são grandes, aproximadamente 5 x 6m, e possuem paredes com os tijolinhos à vista lixados. Cada uma fica

de um lado do pátio sem cobertura. No entanto, as duas salas são exatamente iguais no que diz respeito ao projeto arquitetônico. Do lado esquerdo há três janelas grandes com vidros transparentes. Na 8ª B há uma tela de arame para proteção nessas janelas por estarem ao lado do muro externo da escola. Do lado direito há apenas a porta na frente da sala e três vitrôs do tipo pleno ar. Não há cartazes e nem enfeites. Acima do quadro negro há um relógio. As mesas e as cadeiras são de compensado de madeira e possuem muitos estragos. O chão é de granitina cinza. A 8ª B é mais disciplinada que a 8ª A e, segundo informações da professora Rubi, a maioria dos alunos é repetente.

A Escola Municipal Serra da Mantiqueira também fica na periferia da cidade de Uberlândia, mas é muito grande. Em média 1800 alunos e 180 professores distribuídos em três turnos: manhã, tarde e noite. Possui um pavilhão principal com três andares e um pavilhão menor em forma de ‘U’ térreo. Há uma entrada separada para esse pavilhão menor e lá funcionam as salas de introdutório à terceira série. No pavilhão maior, assim que se entra, há uma escada muito íngreme para a subida de alunos e professores para os outros andares. A sala de professores fica no térreo e a sala de Artes, que é uma sala específica para o trabalho com essa disciplina, contendo mesas grandes, bancos, pias, armários com materiais de uso dos alunos e aparelho de som, fica no primeiro andar. A escola tem uma grande quadra coberta, sala de informática e várias salas para aulas específicas como oficinas de dança e artesanato. Também tem alguns espaços com plantas, mas que não são tão bem cuidados.

A 2ª série B fica na sala onze da Unidade II da escola, aquela em formato de “U”. A sala é construída com blocos de cimento e pintada em verde com barrado de 1,30 m aproximadamente, e a parte de cima é branca. Há uma porta de um banheiro feminino na frente da sala. Esse banheiro tem outra porta de entrada no pátio. As portas e janelas da sala são brancas com moldura verde. A sala mede aproximadamente 4 x 6m. Na frente há um palhaço com os nomes das crianças ao lado do quadro negro. No fundo da sala há um varal com vários prendedores para a colocação de trabalhos das crianças. Do lado oposto à porta de entrada há outra porta, que nunca vimos aberta, e seis janelas grandes, com abertura parcial. Na porta há um desenho de uma casinha e no meio desta se vê um sol. É um material para acompanhamento do clima. Em cada uma das janelas há letras coloridas em tamanho de trinta centímetros aproximadamente. Na porta do banheiro há um cartaz com as centenas escritas. São 27 alunos matriculados, mas em média, estavam presentes 23 durante as aulas observadas. Os alunos foram muito receptivos e durante todo o período de observação eles conversavam conosco e nos mostravam suas produções.

A 6ª série fica no térreo do pavilhão maior da escola municipal. As paredes são iguais às da 2ª série. As janelas são grandes e se abrem totalmente para o lado da quadra coberta. Mesmo assim, há ventilador na sala. As aulas de Artes ocorriam após o recreio dessa turma e durante o recreio de outras turmas. Dessa forma, os alunos demoravam a chegar e o barulho que vinha de fora era intenso. Não há cartazes ou enfeites na sala. Nas duas primeiras semanas de observação havia apenas cinco borboletas dependuradas no meio da sala e um calendário grande próximo à mesa do professor. Na terceira semana as borboletas não estavam mais lá. Durante o período de observação estavam presentes em média dezoito alunos, mas a turma tinha matrícula de 28 alunos.

Em um dos dias de observação nessa sala perguntamos a três alunas que estavam próximas a nós se as faltas eram constantes ou se eram apenas nas sextas-feiras e elas confirmaram que nas sextas vinham menos alunos, pois eles já estavam cansados e eram aulas de Geografia, História, Artes, Matemática e Religião. Segundo elas, com duas aulas de disciplinas menos sérias, era mais fácil faltar nesse dia. Os alunos da 6ª série também foram receptivos, mas permaneciam distantes de nós. Alguns, quando se dirigiam a nós, perguntavam sobre a pesquisa: o que estávamos fazendo lá, se a professora de Artes ganharia alguma coisa com aquilo, quanto tempo permaneceríamos acompanhando as aulas.

No que diz respeito especificamente aos alunos, durante o período de observação das aulas da professora Rubi, foi possível verificar que nas duas escolas, em todas as quatro turmas em que realizamos as observações, os alunos se dispunham a auxiliar a professora a todo o momento. Entretanto em alguns instantes a conversa se tornava intensa e a professora precisava parar a aula para chamar a atenção dos alunos. Rubi não se incomodava com a conversa, em tom moderado de voz, nos momentos de produção visual dos alunos e entendia que essa conversa era importante para os alunos no sentido de troca de informações e experiências que pudessem auxiliá-los na resolução de problemas apresentados na execução dos trabalhos.

Na Escola Estadual Serra da Canastra, na 8ª série B eles eram mais disciplinados, mas conversavam muitos assuntos alheios às aulas. Como era o primeiro horário da segunda-feira, eles chegavam contando as novidades do fim de semana, as conquistas amorosas, os comentários sobre futebol e as festas que frequentaram.

Já na 8ª A, segundo a professora Rubi uma turma com mais alunos repetentes, eles eram mais indisciplinados, respondiam à professora com cinismo e desrespeito sendo que por duas vezes alunos saíram da sala sem a autorização da professora. Ao retornarem foram recriminados por ela em voz alta.

Por serem em sua maioria vizinhos da escola e por estudarem lá desde a 1ª série, todos os alunos das duas 8ª séries eram conhecidos pelo próprio nome pela equipe pedagógica da escola e por várias vezes outros professores chegavam à porta das salas durante as aulas de Artes para perguntar questões pessoais aos alunos, tais como: - *sua mãe melhorou? Seu irmão saiu no Congado? Você está com o seu livro de Geografia aí?*

Os alunos da Escola Municipal Serra da Mantiqueira eram muito agressivos e por várias vezes tanto na porta da escola, antes da entrada para as aulas, quanto dentro de sala de aula ou no recreio, presenciávamos cenas de agressão física e verbal. Na 2ª série quatro alunos eram responsáveis pela maioria dos processos de indisciplina que lá aconteciam. Eles batiam nos colegas, tomavam materiais, respondiam a professora com desrespeito. Os demais eram dóceis, amorosos e atenciosos. A professora Rubi usou de várias estratégias para tentar modificar a conduta desses quatro alunos, desde a conversa individual em voz baixa até a ameaça de retirá-los da sala e de nada adiantou.

Conforme mencionado anteriormente, na 6ª série as aulas aconteciam após o recreio e eles chegavam atrasados, tumultuando a sala com o arrastar de carteiras e cadeiras. Uma aluna era a mais indisciplinada e quase não participava das aulas. No entanto, quando começou o projeto sobre Grafite ela se interessou e começou a participar.

Fomos muito bem recebidas nas duas escolas. Apesar de estar a dois anos nas duas escolas, a professora Rubi envolvia-se pessoalmente de modos diferentes nos dois espaços. Na escola estadual todos a conheciam: professores, gestores e pessoal administrativo. Quando não estava em sala de aula ela ficava na sala dos professores fazendo planejamentos e preenchendo diários. Como ela morava perto da escola, convivia com os alunos como seus vizinhos. Na escola municipal apenas alguns professores e os gestores a conheciam e ela se envolvia mais com a equipe de professores de Artes. Raramente ela ficava na sala dos professores nos horários de entrada e recreio. Preferia estar na sala de Artes nesses momentos.

Procuramos apresentar detalhadamente os dois espaços de trabalho da professora Rubi assim como uma breve descrição dos alunos em sua totalidade de sala de aula, sem nos referirmos aos casos específicos. O período de observação das aulas da professora Rubi foi também um período de trocas constantes e aprendizagem intensa, o que nos proporcionou rever nossa própria prática pedagógica, tanto como professora da Educação Básica quanto do Ensino Superior.

No próximo capítulo apresentamos um histórico do ensino de Artes desde a promulgação da LDB 5692/71 e relacionamos cada período ao modelo de avaliação praticado.

## 4 O ENSINO DE ARTES A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 5692 DE 1971

### 4.1 A dicotomia entre objetividade e subjetividade

Este capítulo trata da compreensão do contexto de trabalho dos professores de Artes e de como a avaliação nessa disciplina foi construída ao longo dos anos, desde sua obrigatoriedade na lei educacional brasileira na década de 1970.

Tal recorte temporal deve-se ao fato de ser a partir desse momento que o ensino de Artes passou a fazer parte oficialmente dos currículos escolares em todo o país e, como disciplina obrigatória do currículo pleno do aluno, necessitaria de uma avaliação institucionalizada. A LDB nº 5692 de 1971, denominou a disciplina como Educação Artística:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, **Educação Artística** e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971 - grifo nosso).

Com uma orientação tecnicista que se preocupava com a formação técnica de mão de obra adequada ao mercado, a lei 5692/71 trazia diferentes denominações para os itens que deveriam compor os currículos: áreas de estudo, disciplinas, atividades ou matérias. Como se pode ver na citação acima, o artigo 7º não especificava a que denominação (áreas de estudo, disciplinas, atividades ou matérias) se vinculavam os termos Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde (BRASIL, 1977). Pelos moldes da pedagogia tecnicista os professores eram orientados quanto à necessidade de planejamentos bem elaborados, com ênfase nos objetivos e na importância de se avaliar os conhecimentos dos alunos.

Contrariamente à fundamentação tecnicista da lei, as concepções do ensino de Artes nesse momento tinham como viés o que os pesquisadores como Barbosa (1998), Hernandez (2000) e Efland; Freedman; Stuhr (2003) chamam de ideais modernistas. Tais ideais envolviam: a crença na existência de um gênio inato, ou seja, uma idéia de que os artistas nasciam com tal dom e, portanto, tinham facilidades ou dificuldades para essa ou aquela área diferenciadas; as obras de arte eram produtos únicos, resultado do gênio do artista; e a

valorização da arte infantil por meio, inicialmente, dos estudos de Franz Cizec (1865/1946), educador austríaco que propôs os primeiros trabalhos vinculando educação e arte pelo método da livre expressão em que se buscava libertar o impulso criador das crianças (BARBOSA, 1991; FUSARI; FERRAZ, 1992; EFLAND; FREEDMAN; STUHR, 2003; HERNANDEZ, 2000).

Na época da promulgação da LDB 5692/71 estavam em pleno vigor entre os professores de Artes, as idéias de Herbert Read (1893-1968), John Dewey (1859-1952), e Victor Lowenfeld (1903-1960) que já se faziam presentes no país desde a década de 1950 (BARBOSA, 2001). Herbert Read, filósofo inglês, publicou livros divulgando a idéia de Educação Através da Arte e sob sua influência, Augusto Rodrigues (1913/1993), ao final da década de 1940, foi pioneiro na organização das Escolinhas de Arte do Brasil, movimento que “recuperou a valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.35). Esse movimento também foi responsável pela formação em serviço de diversos professores de Artes no país (BIASOLI, 1999).

As idéias de John Dewey levavam em consideração a “função educativa da experiência” (Idem, p.63). Para ele era importante que a escola valorizasse as experiências do cotidiano do aluno e fornecesse situações reais nas quais essas experiências fossem relevantes para só depois ensinar o que era específico de cada disciplina (BARBOSA, 2001).

Já Viktor Lowenfeld realizou pesquisas no campo da criatividade divulgadas no Brasil por meio do livro Desenvolvimento da Capacidade Criadora (1977), no qual eram enfatizados e exemplificados processos de trabalho com a criatividade de crianças e adolescentes. A livre expressão, fundamentada principalmente em suas idéias, com fortes influências psicológicas, entendia o aluno como ser criativo em sua essência e tal criatividade não poderia ser perturbada pelo professor, que era um espectador do desenvolvimento do aluno. Esse aluno como ser expressivo em essência deveria ter a possibilidade de se expressar livremente, dando ênfase aos processos e não aos produtos. Segundo Lowenfeld (1977):

Outra área importante a considerar, para tema, é o mundo íntimo da criança, porque inclui tópicos que se revestem de significado emocional para ela, como a fantasia e os sonhos. [...] Embora o professor possa mostrar interesse nas representações, nenhum juízo moral deve ser formulado, em nenhuma condição, sobre o conteúdo dos desenhos (p. 220).



Nesse sentido, o fazer do aluno era o ponto central da aula de Artes e havia pouco comprometimento com o ensino dos conteúdos específicos da área. Como consequência da visão anterior, surgiam questionamentos quanto a possibilidade de avaliação nesses moldes. O que avaliar se os produtos não eram importantes? Como avaliar o processo se ele se baseava na criatividade? Como avaliar a criatividade sem interferir nos aspectos psicológicos dos alunos? As avaliações sugeridas eram as fichas de acompanhamento individual do aluno ou as auto-avaliações em que cada aluno, por meio da produção escrita de um texto, ou produção oral, dizia o que havia aprendido.

Nessa vertente, os conhecimentos de que o professor necessitaria para ministrar as aulas de Educação Artística eram: conhecer as fases do desenvolvimento gráfico e motor da criança e ter um grande repertório de temas para serem propostos aos alunos, sendo capaz de adequar as temáticas à faixa etária, como bem explica Lowenfeld (1977):

Os temas sugeridos, em seguida, são apresentados, tão-somente, como meio para indicar a orientação do nosso pensamento, se tivéssemos a missão de motivar crianças deste nível [fase esquemática de oito a dez anos]. De maneira nenhuma, estes tópicos devem substituir a motivação intensa e excitante; pelo contrário, são sugeridos como áreas em que essa motivação pode desenvolver-se. [...] As seguintes áreas de assuntos estão divididas em grupos, a fim de sublinhar alguns dos tipos de estimulação que são significativos e educativamente valiosos para as crianças, neste nível de desenvolvimento (p. 218 – acréscimos nossos)<sup>14</sup>.

Ao mesmo tempo, a base filosófico-pedagógica de toda a LDB 5692/71 era a pedagogia tecnicista que se preocupava em formar alunos para o trabalho. Dessa forma, o desenho técnico geométrico era o outro ponto de apoio da disciplina Educação Artística, com conteúdos pré-determinados, a valorização do rigor técnico e a utilização de instrumentos de desenho como réguas e compassos. Nessa concepção se avaliava o certo e o errado, tanto no processo de utilização dos instrumentos quanto nos resultados.

De acordo com Efland; Freedman; Stuhr (2003) nessa época a arte era concebida como objetiva (em termos de uma ciência formal) ou como subjetiva (com base na caracterização da psicologia da criança artista e livremente expressiva), de forma a dicotomizar o entendimento do que afinal seria o campo de trabalho do professor de Artes:

<sup>14</sup>As próximas quatro páginas do livro ‘Desenvolvimento da Capacidade Criadora’(1977) trazem quarenta e cinco temas, divididos em grupos de interesse, como por exemplo: Grupo de interesse ação/espço: “Brinco com meus amigos no pátio da escola”; “Pulo corda com meus amigos”. Grupo de interesse forma/cor: “Vemos cores brilhantes no Outono”; “Os operários estão pintando nossa casa”.

ora criativo, subjetivo e expressivo, ora técnico e objetivo. Cada uma dessas concepções restringia-se a conhecimentos de diferentes dimensões do saber.

Com o objetivo de cumprir a lei 5692/71 foram organizados cursos de formação de professores de Educação Artística em nível superior com duração de dois anos, a chamada Licenciatura Curta, que habilitava o professor para trabalhar com Artes Plásticas, Teatro e Música da 5ª série do primeiro grau ao 3º ano do segundo grau<sup>15</sup> de ensino. Ao término da licenciatura curta, o professor que quisesse, poderia se especializar em uma dessas linguagens por mais dois anos, a fim de completar a Licenciatura Plena. Muitas gerações de professores de Artes foram formadas nesses moldes sob um ideal modernista.

Os currículos dos cursos de graduação contavam, com algumas diferenciações de instituição para instituição, com aulas de desenho e expressão plástica, desenho técnico geométrico, escultura, pintura, expressão musical, expressão corporal, teatro, psicologia do desenvolvimento, psicologia da educação, didática, estrutura e funcionamento do ensino, metodologias de ensino e práticas de ensino, contando nesta última com os estágios profissionalizantes. Cada uma dessas disciplinas era ministrada durante um, dois ou três semestres. Em média, o aluno cursava seis disciplinas por semestre.

Dessa forma, professores eram habilitados de maneira apressada e superficial no ensino de Artes e, na maioria das vezes, as escolas de primeiro e segundo graus contavam com professores com outras habilitações, que ministravam a disciplina Educação Artística, pois assim permitia a LDB 5692/71;

Art. 78. Quando a oferta de professôres [sic] licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se incluía a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1971)

Com professores graduados apressadamente ou sem graduação na área, a disciplina de Educação Artística foi se configurando ou como apêndice e como momento de descanso das aulas consideradas mais importantes, pois era o momento de se desenhar qualquer coisa, fazer um ‘teatrinho’ ou cantar uma ‘musiquinha’, ou como o momento de aprender geometria.

---

<sup>15</sup>Nomenclaturas vigentes na LDB 5692/71 e que atualmente são equivalentes ao primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio.

Aquilo que a lei dispunha sobre a complementação de estudos para professores sem habilitação específica, não acontecia na maioria dos casos.

O artigo 78 da LDB 5692/71 dizia respeito a todas as disciplinas, e foi muito utilizado - é nele que se embasam até hoje os sistemas de ensino de todo o país - ao colocarem professores com qualquer formação em nível superior para ministrar as aulas de Artes<sup>16</sup>. Ainda hoje, basta que o professor apresente habilidades ou que tenha necessidade de complementar sua carga horária<sup>17</sup> na escola, e ele se torna professor de Artes<sup>18</sup>.

Especificamente no que diz respeito ao Estado de Minas Gerais, no ano de 1976 foi lançado pela Secretaria de Estado da Educação um Manual de Orientação – Currículo de 1º Grau – Educação Artística. Esse Manual traz orientações gerais para o trabalho do professor de Educação Artística em termos de técnicas e procedimentos de ensino nas linguagens da Música, Artes Plásticas e Teatro em capítulos separados. Segundo esse Manual, a Educação Artística tem um “caráter especial de avaliação” (MINAS GERAIS, 1976) em que o professor deve elaborar os critérios de avaliação tendo em vista a impossibilidade de avaliar a área afetiva. Nesse sentido, seguindo a tendência de avaliação proposta pelo Movimento da Escola Nova no início do século 20, incentivava-se ao professor que elaborasse fichas de acompanhamento:

Ao elaborar suas fichas de acompanhamento, o professor deve observar o desempenho do aluno em relação a si próprio, observar seus trabalhos e se for necessária uma comparação, que ela seja feita em relação a trabalhos por ele realizados anteriormente (MINAS GERAIS, 1976, p. 24).

Em 1977, o governo federal divulgou o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº540/77 que orientava sobre as diferentes atribuições das disciplinas inclusas no parágrafo 7º da LDB 5692/71, no qual a Educação Artística era definida da seguinte forma:

---

<sup>16</sup>Tal fato é comprovado pelo parecer nº 724/2004 aprovado em 27.9.2004 pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais com o processo de nº 33.131, em que uma professora com graduação em Decoração consegue o direito de ministrar as aulas de Educação Artística e as justificativas são todas retiradas do parecer nº 540 de 1977. Fonte: [www.cee.mg.gov.br/parecer724.2004.htm](http://www.cee.mg.gov.br/parecer724.2004.htm) acesso em 16-02-2008.

<sup>17</sup>Na revista Nova Escola de agosto de 2009 está publicado o resultado de uma pesquisa do MEC que diz que em cada 100 professores que ministram aulas de Artes, apenas 26 tem formação específica em uma das linguagens. (SANTOMAURO, 2009, p. 46)

<sup>18</sup>Essa questão foi regulamentada pela Resolução nº 01 de 27 de março de 2008 que trata do trabalho de professores não habilitados nas disciplinas em que atuam. Em 2009 o governo federal lançou o Programa de Formação de Professores da Educação Básica em mais uma tentativa de eliminar esse problema. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>

“[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (CFE, 1977)<sup>19</sup>.

Flutuar “ao sabor das tendências e dos interesses” não é bem o que se espera como proposta curricular ou conteúdo pedagógico de uma disciplina. Principalmente de uma disciplina inserida em um contexto educacional tecnicista e em um governo militar. Em relação ao parecer nº 540/77 do CFE cabem também questionamentos sobre as tendências pedagógicas e os interesses políticos vigentes nesse período: quais tendências estavam sendo seguidas na Educação Artística? Quais eram os interesses que guiavam tal ensino?

No mesmo parecer nº 540/77 a relatora Edília Coelho Garcia, membro do Conselho Federal de Educação, ainda oferece pistas, com base nos ideais modernistas, de como deveria proceder a avaliação:

A propósito, a verificação da aprendizagem nas atividades que visem especificamente à Educação Artística nas escolas do primeiro e do segundo grau **não se harmoniza com a utilização de critérios formais**. Essas atividades, mesmo quando específicas, quando se presume uma opção do aluno correspondente a suas possíveis aptidões, não visam a formação de artistas. [...] e **muito menos impedir a promoção de série àquele que não apresente resultados satisfatórios em termos de produto**: o desenho ‘feio’, a dança canhestre, a representação dissonante no grupo, o canto desafinado no coro. E isto porque **a importância** das atividades artísticas na escola **reside no processo** e não nos seus resultados. (CFE, 1977, p. 26 - grifos nossos)

Sob a batuta de uma lei que se fundamentava numa visão tecnicista da escola com relevância para os aspectos racionais, organizacionais e uma perspectiva mecanicista, uma disciplina que acompanhava ‘tendências e interesses’ e não avaliava segundo ‘critérios formais’ se tornava irrelevante e discrepante do conjunto de disciplinas escolares.

Possivelmente por esse motivo, em 1986 em um Encontro de Secretários de Educação de todos os estados do país que aconteceu no Rio Grande do Sul, o secretário de Rondônia propôs a retirada da Educação Artística dos currículos e os demais secretários aprovaram tal proposta. Em 1988, ao iniciarem as discussões para a organização de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o que estava previsto na nova Constituição Federal (1988), *“três projetos (de lei) eliminavam a Arte do currículo das escolas de 1º e 2º graus”* (BARBOSA, 1991, p. 6 – acréscimos nossos - grifos da autora). No entanto, foi respeitado o projeto apresentado pelo Conselho de Secretários de Educação que mantinha a

<sup>19</sup>Disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br), acesso em 12-02-2008

obrigatoriedade da arte nos currículos. Tal fato deveu-se, entre outras coisas, à organização política de professores de Artes em associações regionais que começavam a realizar um trabalho de conscientização em seus locais de abrangência (BARBOSA, 1991).

#### 4.2 Abordagens contemporâneas para o ensino de Artes

No final da década de 1980, a partir da movimentação iniciada por professores de Artes ao final da década anterior, foi criada uma associação em nível nacional, a Federação de Arte-educadores do Brasil (FAEB) que começou a lutar pela consolidação e regularização do ensino da Educação Artística nas escolas. Entre os pontos de reivindicação dessa Federação estavam a mudança do nome da área de ensino e do paradigma filosófico-pedagógico para o ensino da disciplina. Essa associação foi importante no momento de construção da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996 (BARBOSA, 1991; FUSARI; FERRAZ, 1993; BIASOLI, 1999). Diante da mobilização dos professores que se auto-denominavam arte-educadores, foi garantida a obrigatoriedade do ensino de Artes com a seguinte redação em seu artigo 26: “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Há outras partes da referida lei que também dão ênfase à necessidade do conhecimento em arte pelo aluno. De maneira genérica, quando fala sobre os princípios da educação e dos deveres do estado quanto à garantia do que deve ser aprendido, a lei menciona:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:[...]

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, **a arte** e o saber:[...]

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:[...]

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da **criação artística**, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1996 – Grifos nossos).

Dessa forma, observamos uma preocupação do poder legislativo com a formação artística dos sujeitos. Tal preocupação resulta, em parte, do trabalho árduo de professores de Artes que não mediram esforços para verem tal visão contemplada na lei. Os professores iam

em comitiva à Brasília, conversavam com os deputados ou enviavam cartas e abaixo-assinados (BARBOSA, 1991).

No entanto, a vinculação da obrigatoriedade do componente curricular aos níveis de ensino fez com que alguns estados, como Minas Gerais, mantivessem o currículo como estava antes da promulgação da referida lei em 1996, oferecendo o ensino de Artes em apenas uma série do Ensino Fundamental e uma do Ensino Médio, o que é uma das interpretações possíveis a partir do que está na redação da lei. Os professores procuram ainda hoje a modificação da palavra *níveis* para a palavra *séries* nesse parágrafo da LDB 9394/96, mas esbarram na alegação de que não há profissionais habilitados na área em número suficiente para assumirem a disciplina em todo o país. Segundo Barbosa (2003) como na LDB 9394/96 não está escrito e definido que a disciplina é obrigatória em todas as séries, tornam-se necessárias campanhas específicas nesse sentido. Isso apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), a própria LDB, além das Resoluções que a acompanham terem confirmado a relevância dos conhecimentos em arte.

É exatamente na redação dos PCN (1997) que se instauram mudanças no paradigma filosófico-pedagógico do ensino de Artes. Os autores desse documento se fundamentaram em ideais da pós-modernidade que entende o ensino de Artes, como conhecimento multicultural e interdisciplinar, que deve ser assumido e contemplado na educação de crianças, jovens e adultos (EFLAND; FREEDMAN; STUHR 2003).

Nessa vertente, segundo os autores mencionados, são características do ensino de Artes:

- O entendimento da arte como produção cultural;
- a atenção a questões de tempo e de espaço, com ênfase nos contextos das ações, incentivando, por exemplo, posicionamentos combativos, como a defesa da ecologia;
- assuntos de interesse são: democratização, desconstrução, multiculturalidade, identidade, alteridade e subjetividade;
- apropriação de imagens das culturas populares e de outras fontes e o constante intercâmbio e movimentação entre as diferentes culturas;
- as obras de arte e a arquitetura são conceitualmente complexas e requerem do espectador/leitor boa dose de tolerância e sentido de contradição;
- possibilidades de múltiplas leituras e aceitação do contexto do espectador/leitor como parte integrante de seu espírito crítico.

Numa visão pós-moderna de cultura assume-se a pluralidade como função social e educativa fundamental, com ênfase nas construções culturais de grupos, povos ou nações, de acordo com o contexto de suas produções, levando-se ao conceito de culturas, no plural. O conhecimento e a valorização das diferentes culturas não estão assentados no fato de se querer elevar uma cultura sobre a outra, de menosprezar a cultura ocidental, branca e masculina para valorizar as demais culturas. Trata-se de correlacioná-las, de perceber suas dimensões políticas e sociais ao serem possibilitadas leituras críticas. Outras questões a serem conhecidas e debatidas no atual contexto sócio-educacional são aquelas relacionadas à opressão e desigualdade.

Como base teórica, na sistematização dos PCN Arte, buscou-se a Proposta Triangular, organizada por Ana Mae Barbosa, que entende arte como conhecimento que não pode desvincular o fruir, o fazer e o contexto em que o aluno está inserido. É nesse contexto que a avaliação no ensino de arte toma outros rumos, pois a ênfase das aulas não é mais só no processo do fazer artístico do aluno.

A Proposta Triangular foi organizada e divulgada no Brasil por Ana Mae Barbosa, a princípio com o nome de Metodologia Triangular, explicitada em seu livro ‘A imagem no Ensino da Arte’ de 1991. Suas bases epistemológicas estavam alicerçadas em pesquisas que a professora realizou em três países: México, Inglaterra e Estados Unidos. Para a autora era necessário um currículo que “interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte” (BARBOSA, 1991, p. 35).

No México, a referência foi o trabalho realizado nas *Escuelas al Aire Libre* após a revolução de 1910, em que: “Buscava-se, com o desenvolvimento do fazer artístico, a leitura da arte nacional e sua história, a solidificação da consciência da cidadania do povo” (Idem, p. 36). Sendo assim, o trabalho com a imagem como resgate da cultura local era imprescindível.

Para os ingleses, ao final da década de 1950, Richard Hamilton influenciado pelo *Basic Design Movement* - que contou com nomes como Harry Thubron, Tom Hudson, Maurice de Suasmarez e Victor Pasmore - desenvolveu uma proposta para o ensino de Artes, que associava o “fazer artístico, os ensinamentos dos princípios do design, as informações científicas sobre o ver e o pensar com a ajuda da tecnologia” (Idem, p. 36).

Essas duas experiências foram as bases para o *Getty Center of Education in the Arts* nos Estados Unidos sistematizar o DBAE (*Disciplined-Based-Art Education*) que organizava o currículo de Artes em quatro disciplinas distintas: História da Arte, Crítica, Estética e Produção Artística. (Idem, 1991). A divisão por disciplinas foi criticada por vários

pesquisadores uma vez que fragmentava o conhecimento em arte, e corria o risco de produzir um trabalho desconectado entre tais disciplinas. (EFLAND; FREEDMAN; STUHR, 2003).

Para a sistematização da então denominada Metodologia Triangular, Ana Mae Barbosa, a partir dos pressupostos acima, em uma releitura do DBAE, reuniu os conhecimentos de estética e crítica de arte em um vértice denominado Leitura de Imagem. Os outros vértices do triângulo proposto são: História da Arte e Fazer Artístico.

Naquele momento, no início da década de 1990, os recursos para o trabalho com imagens eram escassos, restritos e muito caros. Os livros de arte eram caros demais e a impressão de imagens de arte estava restrita a esses livros. Os professores de Arte também diziam não ter recursos para investir em imagens e, nesse sentido, o Projeto Arte na Escola, financiado pela Fundação Iochpe, investiu em uma coleção de vídeos sobre arte para ser emprestado aos professores, inicialmente na cidade de Porto Alegre e depois ampliado para outras cidades do país (BARBOSA, 1991).

No entanto, ao perceberem um nicho de mercado para esse tipo de produto as editoras começaram a editar livros menores, com encadernações menos luxuosas e impressões com menor qualidade para atender a esses consumidores. Para não terem gastos com liberação de direitos autorais, foram buscar história e imagens de artistas de domínio público. Dessa forma, enfatizou-se a arte européia, branca, masculina de artistas renomados como: Michelangelo, Leonardo da Vinci, Van Gogh, Picasso, etc. Por serem essas as imagens mais acessíveis e por terem entendido o fazer artístico como restrito à releitura de imagens, muitos professores acabaram trabalhando com a produção de tentativas de cópias desses artistas, o que fez com que os conceitos iniciais da Metodologia Triangular fossem distorcidos. Em parte, essa interpretação parcial surgiu a partir da estratégia de Ana Mae Barbosa na divulgação de suas idéias e ainda prevalece para alguns professores.

Em sua estratégia de divulgação da Metodologia Triangular, a autora/pesquisadora realizou uma série de palestras apresentando imagens de artistas que realizaram trabalhos a partir da releitura de outros artistas (BARBOSA, 1991), explicitando esse procedimento como algo comum nas Artes Plásticas, numa tentativa de desvincular a idéia de que a criação partia da inspiração ou do gênio inato do artista. Essa idéia foi muito criticada por professores que ainda entendiam o fazer artístico como auto-expressividade, mas quando a Metodologia Triangular começou a ganhar força no ensino de Artes, a partir da publicação dos PCN (1997), a releitura passou a ser trabalhada quase como única opção para o fazer artístico.

Como pesquisadora em constante inquietude, em 1995, nos Anais do I Seminário Nacional sobre o Papel da Arte no Processo de Socialização da Criança e do Jovem realizado



em São Paulo, Ana Mae Barbosa coloca no título do texto a nomenclatura ‘Abordagem Triangular’ e no corpo do texto o termo ‘Proposta Triangular’. Em seu livro ‘Tópicos Utópicos’ de 1998 a autora publica o mesmo texto já com revisões e acréscimos e o termo *abordagem* não aparece mais. Os três termos (metodologia, proposta e abordagem) são utilizados por professores em todo o país. Outra modificação encontrada nesse livro é que o vértice *História da Arte* passa a ser denominado *Contextualização*, conceito mais abrangente no que diz respeito ao conhecimento que se quer mobilizar para realizar o trabalho de ensino e aprendizagem em Artes. Já no ano de 2003 em um material de ação-educativa para o Centro Cultural do Banco do Brasil, Ana Mae Barbosa observou que: “Hoje a metáfora do triângulo já não corresponde mais à sua estrutura. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do zig-zag, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver” (BARBOSA, 2005a, p. 5).

Essa mudança de proposta para o ensino de Artes trouxe uma mudança no modo de entender a avaliação nessa disciplina. Não sendo mais especificamente embasada na expressividade do aluno e sendo entendida como uma área de conhecimento, a avaliação passa a ser relevante, pois o professor precisa saber se os conteúdos trabalhados, seja no momento de leitura de imagens, de contextualização ou de fazer artístico, estão sendo assimilados pelos alunos e se passam a fazer parte de seu repertório pessoal.

No sentido de melhor compreender as diferentes ações que embasam a Proposta Triangular para o ensino de Artes (leitura de imagens, contextualização e fazer artístico), pois tais ações são importantes para o entendimento de outras propostas metodológicas para o ensino de Artes na atualidade, apresentaremos separadamente cada uma delas entremeadas pelas falas dos professores que foram sujeitos de nossa pesquisa com o intuito de promover um diálogo entre o que foi possível compreender da pesquisa bibliográfica em consonância com a prática educacional desses professores.

A leitura de imagem é favorecedora do conhecimento do mundo em que vivemos à medida que instrumentaliza o aluno para conhecer e entender as imagens com as quais convive no dia-a-dia. Sejam imagens da televisão, do computador, da produção em massa, da produção artesanal ou da comunidade em que vive, o que se procura é que o aluno seja ativo no processo de compreender as imagens que o cercam. Para o desenvolvimento dessa leitura de imagem, que é também leitura de mundo, o professor precisa obter conhecimentos sobre os métodos de análise de imagens que existem: iconografia, iconologia, semiótica, formalista, fenomenológica, entre outras, além das teorias de apreciação estética apresentadas por Arslan; Iavelberg (2007) com base em Edmund Feldman (1970), Abigail Housen (1983), Robert

Willian Ott (1984), Michael Parsons (1992) e Fernando Hernandez (2000). O professor, conhecedor desses métodos e dessas teorias, pode tornar-se um mediador capaz de identificar a melhor maneira para realizar a alfabetização visual de seus alunos.

O aluno deverá ser incentivado em uma leitura pessoal, com base em seu contexto cultural, sendo mediado pelo professor e pelo método e/ou teoria de análise escolhido pelo mesmo, não sendo necessário ao aluno um conhecimento aprofundado dos métodos em si. Isso não quer dizer que, em determinados momentos, dependendo do grau de interesse de sua turma, o professor não possa apresentá-los.

[...] a leitura da imagem é importante e necessária como ação que permite uma interação significativa dos sujeitos com a realidade, ou seja, a leitura de imagens apresenta-se como possibilidade de conhecer, interpretar, agir e transformar o contexto histórico-cultural em que vivemos (SOUSA, 2006, p. 39).

A leitura de imagens é também um instrumento de avaliação no ensino de Artes e foi um dos mais citados pelos professores que foram sujeitos desta pesquisa, tanto nos questionários quanto nas entrevistas. 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. Quando a avaliação acontece no momento da leitura da produção artística oficializada ou da cultura visual, o professor deve estar atento se os conteúdos trabalhados com os alunos até o momento estão sendo verbalizados por eles. Nos momentos de avaliar a produção visual dos alunos, suas poéticas pessoais, elas devem estar documentadas, datadas e serem retomadas em diversos momentos como forma de tentar compreender os caminhos por onde os alunos passaram. É necessário também que as produções e suas respectivas falas sejam socializadas entre os alunos, a fim de se evitarem palavras como bonito e feio, e possibilitar a visualização dos percursos de criação pessoal de cada aluno (ARSLAN; IAVELBERG, 2009).

No que se refere especificamente à crítica sobre a produção plástica no ensino de Artes, Seigny e Fairchild (2005) apresentam a seguinte questão:

Depois de assistir e reagir ao trabalho de um estudante, o professor pode particularmente selecionar entre vários julgamentos. Em um estágio comum de resposta estética, o professor deve selecionar uma ou mais opções para a crítica e encontrar rótulos e critérios adequados para comunicar uma resposta de julgamento. Uma vez que o que nós

escolhemos para compartilhar é seletivo, os estudantes, geralmente, recebem uma crítica positiva com cautela. [...] Muitas vezes, os estudantes podem pensar que compreenderam o significado da crítica do professor quando, na verdade, eles interpretaram mal os termos empregados pelo professor (p. 397).

Desse modo, a responsabilidade dos professores quanto à escolha de procedimentos de crítica da produção discente e à seleção de palavras adequadas para comunicar sua análise sobre elas torna-se muito grande. Dessa ação pode depender todo o processo de interação produtiva ou adversidade com a arte por parte dos alunos.

Nos momentos de avaliação das produções dos alunos nas redes de ensino estadual e municipal, a professora Rubi geralmente pedia que eles falassem sobre suas intenções ao realizar aquele objeto.

*Aluno 4: - Eu fiz uma beyblade<sup>20</sup>. Eu pus os Cds, pus uma tampinha. E ela rola. Se eu não tivesse colocado esse palito aqui ela não rolava.*

*Rubi: - Você colocou um nome? Qual a intenção?*

*Aluno 4: - É beyblade, professora. A intenção é de fazer um brinquedo mesmo. É o divertimento.*

*Rubi: - Intenção do brinquedo, do divertimento. O aluno 4 fez um trabalho com a intenção do brinquedo mas, se a pessoa não interagir, ele não acontece. O trabalho precisa que o outro interaja. Nesse trabalho aqui a gente tem o Cd e quando a luz bate nele, ele reflete. Agora, vamos pensar se nós tivéssemos uns 100 e a luz refletisse em todos o que nós teríamos?*

*Aluno 5: - Uma boate!*

*Rubi: - Uma boate... Mas seria diferente a proposta. As pessoas iriam olhar e perguntar, o que é isso aqui? Venha o próximo. [próximo aluno a comentar o objeto que produziu]*

*(Aluno 6 fala baixinho olhando para Rubi) - Esse aqui eu fiz pensando...*

*Rubi: - Fala para lá. [refere-se a falar olhando para os outros alunos]*

*Aluno 6: - Não, eu tenho que falar pra senhora primeiro. Eu fiz com esse bigodinho, com ... (inaudível)*

*Rubi: - Qual a sua intenção? O que você quis que causasse nas pessoas ou você quis demonstrar alguma coisa?*

*Aluno 6: - Demonstrar?*

*Rubi: - Então, olha para mim. A cada pessoa que for apresentando, vejam sobre a cor, sobre a forma, os objetos, o que eles propõem, qual é a intenção. (Nota de campo nº 34 em 01-12-2008 – 8ª série A na Escola Estadual Serra da Canastra – acréscimos nossos)*

<sup>20</sup>Beyblade é um brinquedo, conhecido em Minas Gerais como peão de catraca, que se tornou moda por causa da exibição de um desenho animado desde o final da década de 1990, em que era utilizado o nome estrangeiro desse brinquedo (Nota da autora).

Os alunos das 8ª séries assistiram a um DVD na aula anterior sobre Arte Contemporânea e a professora Rubi, ao questionar sobre a intenção dos alunos ao fazer aqueles objetos queria que eles se remetessem aos conceitos de instalação, objeto, contemporaneidade, obra de arte como belo-horror, objetos propositores e intenção artística que viram naquele DVD. Ao perguntar o que aconteceria se tivessem cem objetos iguais, ela intencionava que os alunos lembrassem do conceito de instalação. No entanto, ao perceber que os alunos não haviam assimilado os conteúdos esperados ela retoma o tipo de leitura de imagem, em geral, mais trabalhado com os alunos: a análise formal; mas ainda insiste que eles falem sobre suas intenções.

A comunicação é fundamental no processo de ensino-aprendizagem e muitas vezes, é dificultada pela ausência de um terreno conceitual comum e/ou de vivências próximas entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Apesar de terem assistido ao DVD acompanhados por uma série de perguntas (pauta do olhar<sup>21</sup>) que a professora Rubi ditou aos alunos antes do começo da apresentação do DVD, esse procedimento não foi suficiente para a internalização dos conceitos. Nos processos de ensino-aprendizagem é necessário um tempo de maturação dos conceitos aprendidos e a falta de tempo para isso nas aulas da professora Rubi na escola estadual era evidente.

Falar em termos de intenção com o aluno promove uma articulação entre o visual e o verbal além da análise de cor, forma e materialidade. Lucie-Smith (2005, p. 36 e 37) associa a leitura em termos de intenção do aluno com a crítica modernista:

Uma saída para o dilema, quase sempre adotada em discussão com os estudantes e, mais especialmente quando o que está em discussão é um objeto que o próprio estudante fez, é falar diretamente em termos de *intenção*. O que você pretendia fazer? A resposta à pergunta é muitas vezes genuinamente fascinante. O problema é que frequentemente os resultados não parecem corresponder à explicação, que é, de todo modo, mais rica, mais complexa e mais resolvida. Tanto isso é verdade que se tem a tentação de considerar a explicação como projeto acabado e o objeto apenas como matéria-prima. Ceder a essa tentação é mais desculpável, porque em muitos casos os críticos modernistas parecem entender que perseguir a intenção do artista é suficiente: qualquer outro julgamento é desnecessário (Grifos do autor).

---

<sup>21</sup>Procedimento apresentado nos materiais pedagógicos da DVDteca Arte na Escola que estimulam o professor a trabalhar com os DVDs a partir de um roteiro de perguntas que chamarão a atenção do aluno para os conceitos que o professor pretende trabalhar. Cada um dos materiais tem uma sugestão de pauta do olhar, mas a professora Rubi fez a sua própria.

No entanto, a professora Rubi não se limitava a aceitar as colocações dos alunos quando lhes perguntava sobre o trabalho realizado. Ela sempre questionava outras possibilidades, perguntava sobre os critérios de avaliação e, quando os alunos mostravam-lhe trabalhos que ela ainda não considerava prontos, pedia que fossem ampliados:

*A 6ª série havia iniciado o trabalho com o conteúdo Grafite. Eles haviam realizado um primeiro desenho nos cadernos e a professora quis avaliar esses primeiros desenhos para poder, a partir desses resultados, dar prosseguimento ao conteúdo. Rubi foi recolhendo os desenhos e colocando no quadro. Ao colocar o primeiro desenho no quadro um aluno já falou:*

*Aluno X: - Nossa, esse é o melhor!*

*Aluno Y: - É porque você não viu o meu!*

*Rubi colocou os trabalhos no quadro e começou a comentar:*

*Rubi: - Olha, está faltando mais linhas, cores, mas isso não precisa ser Grafite para colocar. Não vou falar mais, vocês já sabem. Qual a característica da letra do grafite?*

*Aluna W: - Desorganizada!*

*Rubi: - Desorganizada?*

*Aluno Z: - Não, é certinha.*

*Rubi: - É certinha? Precisa saber ler o Grafite?*

*Houve um silêncio. Os alunos não sabiam o que responder*

*Rubi: - Na realidade existe uma organização do Grafite. Tem um desenho de letra. Pode ter setas, balões. Não é desorganizada. É uma organização característica do Grafite. Não é uma letra simples. A aluna C fez uma letra que não dá para ver porque fez no grafite [lápis]. É uma letra que escorre. Esse desenho [do aluno Z] conversa com essa letra. É uma idéia coincidente. Onde está a coincidência?*

*Aluna W: - No desenho da tinta.*

*Rubi: - Isso! O que está escrito aqui?*

*Alunos: - Luís!*

*Rubi: - Mas não tem o I.*

*Aluno V: - Mas a lata de tinta faz o I.*

*Rubi: - Isso mesmo! A lata está no lugar do I e a gente lê como se fosse o I. A letra trabalha um jogo no desenho. Vocês já estão sabendo trabalhar o grafite sem saber. Sem conhecer. O grafite é só letra?*

*Alunos: Não, desenho.*

*Rubi: - Que tipo de desenho?*

*Alunos: - Ah!!!!*

*Rubi: - Alguém já viu um grafite?*

*Aluno Y: - Lá em casa tem.*

*Rubi: - Quem fez?*

*Aluno Y: - Eu e meu colega.*

*Rubi: - O grafite pode ser de letra, de desenho, de tinta e de spray, mas o spray é caro! (nota de campo nº 11 de 17/10/2008 – 6ª série, Escola Municipal Serra da Mantiqueira – acréscimos nossos)*

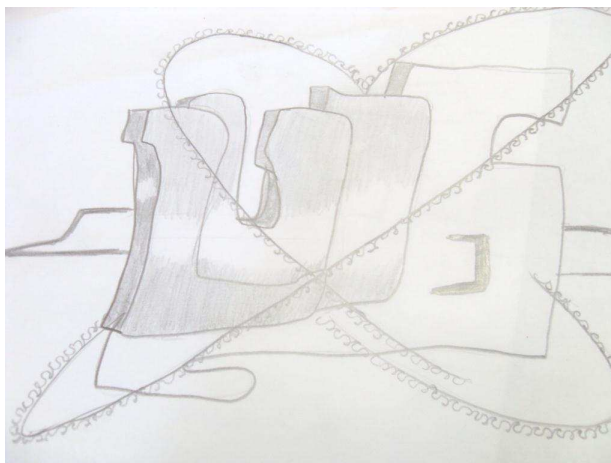


Imagem 1 – Desenho do aluno Z da 6ª série da Escola M. Serra da Mantiqueira com as letras em estilo grafite. Foto: Eliane Tinoco

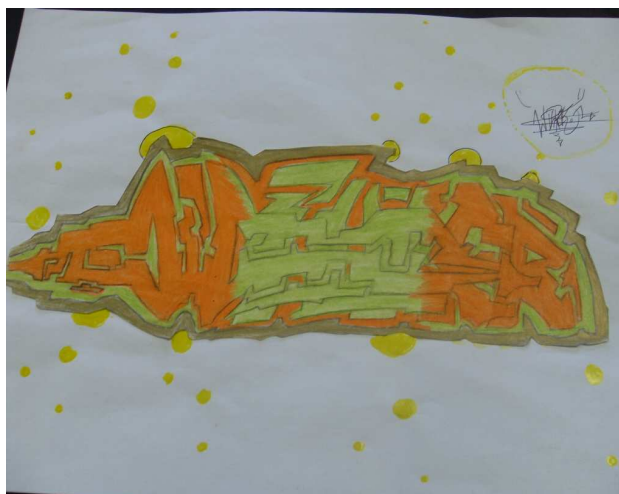


Imagem 2 – Desenho do aluno Y da 6ª série da Escola M. Serra da Mantiqueira com as letras em estilo grafite em cores quentes. Foto: Eliane Tinoco

Ao terminar o restante das avaliações a professora mostrou imagens de Grafites realizados por artistas e depois devolveu os cadernos para que os alunos pudessem terminar os desenhos a partir do que havia sido discutido.

Aceitar a explicação do objeto como o possível objeto, como dito por Lucie-Smith (2005) também foi uma atitude observada na professora, em vários momentos, principalmente nas 8ª séries, pois o tempo para o fazer artístico era escasso. No caso apresentado abaixo, durante a apresentação dos trabalhos realizados após a apresentação do DVD ‘Isto é Arte?’ nas 8ª séries, o interesse da professora era ressaltar que a idéia era interessante, mas que um problema técnico havia atrapalhado:

*Aluna 8: - Professora, o nosso trabalho desmoronou.*

*Rubi: - Então vem explicar.*

*Aluna 8: - Vou explicar sem fazer? Sem mostrar?*

*Rubi: - É!*

*Aluno 9: - Professora, eles não têm como ver...*

*Rubi: - Eles vão explicar qual a intenção do trabalho deles.*

*Aluno 9: - Eu vou pegar esse aqui. [pegou o trabalho de outro grupo que tinha o mesmo material que eles haviam utilizado para demonstrar.]*

*Rubi deu bronca, pois os alunos estavam conversando e fazendo gozações.*

*Rubi: - Ela vai explicar o trabalho dela que ela diz que quebrou, rasgou, não sei o que aconteceu.*

*Aluna 8: [pegando o objeto produzido por outro grupo que o colega pegou emprestado] - A gente pegou dois chapeuzinhos desse cor de rosa e colou um no outro. Colou Cds, um envelope, e eu coleí com fósforo.*

*Aluno 9: - Era pra fazer uma árvore de natal. Nossa intenção [se apropriou do vocabulário da professora] era fazer um trabalho pra ficar dependurado para dar mais ênfase. Por as luzes para fazer o Cd brilhar...*

*Rubi: - O que aconteceu?*

*Aluna 8: - Ele quebrou no meio.*

*Rubi: - Por quê?*

*Aluna 8: - Porque eu coleí com fósforo.*

*Rubi: - Então gente, tem que ver se o material é adequado para o que você está querendo fazer. Se não, vai ficar fraco e quebrar. (Nota de campo nº 34 em 01-12-2008 – 8ª série A na Escola E. Serra da Canastra – acréscimos nossos)*

Observamos que os alunos sempre tiveram dúvidas sobre como fazer para falar de algo que ainda não estava pronto e sobre a aceitabilidade dessa tarefa por não estarem acostumados com esse tipo de atitude, ou seja, aceitar a explicação de um trabalho que não existe para ser visto.

Nas duas 8ª séries a professora trabalhou um exercício específico para leitura de imagem por meio de uma ficha de leitura (Anexo A): uma folha de papel com uma imagem em preto e branco na parte de cima e várias questões para serem respondidas pelos alunos. A imagem escolhida era uma reprodução de uma fotografia em preto e branco de Sebastião Salgado o que permitiu menor discrepância na produção do material de uso do aluno. A professora Rubi mostrou a imagem em uma reprodução de melhor qualidade do que a cópia distribuída aos alunos. Durante a correção dessa ficha de leitura, onde não havia uma única resposta certa para cada questão, a professora também pode avaliar conhecimentos trabalhados anteriormente com essas turmas:



Imagem 3 – Foto sem título de Sebastião Salgado, 1983. Foto preto e branco em papel couchê, 51X71cm, Museu de Arte do Espírito Santo, Dionísio Del Santo. Fonte: material pedagógico Pasta *arte br*

*Rubi: - Essa imagem está localizada em um museu. Os trabalhos de Arte só estão em museus?*

*Alunos: - Não!*

*Rubi: - Onde mais?*

*Aluna A: - Em casa.*

*Aluno B: - Na rua...*

*Rubi: - Alguém disse na rua. Pode ficar na rua?*

*Alunos: - Pode!*

*Aluno C: - Pode ficar na piscina.*

*Rubi: - Ah, você lembra da obra que eu mostrei. Têm obras que estão em acervos particulares. Existe tema? O que vocês colocaram?*

*Os alunos demonstraram não ter entendido o que era o tema e Rubi falou:*

*- Olhando a imagem, ela está falando de meio ambiente?*

*Aluna A: - Trabalhador, professora.*

*Rubi [ênfatisando a voz]: - Olhando para a imagem.*

*Aluno D: - Pobreza.*

*Aluna E: - Pessoa velha.*

*Rubi: - Lembra a outra imagem que tinha um título? É mais fácil! O artista deu a liberdade de olhar para a imagem e dar o tema que eu acho. Essa imagem está num livro sobre os 'sem terra'. Quando eu falo isso, fica mais fácil?*

*Aluna F: - O tema, eu coloquei trabalhadores. (Nota de campo nº 12 em 20-10-2008 – 8ª série B da Escola E. Serra da Canastra – acréscimos nossos)*

Na 2ª série da Escola M. Serra da Mantiqueira a professora também utilizou a leitura de imagens por várias vezes. Nessa série a mediação da professora é mais intensa e acontece por meio de palavras, gestos e desenhos no quadro para auxiliar o entendimento das crianças. Os alunos trabalharam por quatro semanas na confecção de esculturas que eram



representações humanas. Tanto as crianças como a professora utilizava as denominações de esculturas e de bonecos. No momento de realizarem a leitura dos trabalhos os alunos e a professora se manifestaram da seguinte forma:

*Rubi: - Bom, nós fizemos nosso trabalho de escultura em vários horários. Qual material nós usamos?*

*Alunos: - Pincel!*

*Rubi: - Não, para a base da escultura.*

*Aluno @: - Jornal...*

*Aluno #: - Papel...*

*Aluna \*: - Carretel...*

*Rubi: - No primeiro momento nós fizemos cabeça, braço, criamos volume com jornal. O que é volume que eu expliquei para vocês? Nós somos palito? [Desenhou no quadro o boneco palito] o que é o volume que eu expliquei? [Foi contornando os membros do boneco palito]*

*Alunos: Os músculos!!!*

*Rubi: Isso! Os músculos! Além da gente criar o volume o que mais a gente criou? Alguns fizeram chapéu, outros sapatos... Vamos ver como ficou!!! De quem é esse trabalho aqui?*

*Aluno &: - Meu!*

*Rubi: - Ele fez bracinhos com mais volume. O que é isso aqui?*

*Aluno&: - Um pau e um escudo.*

*Rubi: - Ele não colocou aquele cabelo cortado, ele pintou... Vamos ver, de quem é essa? Da \*? O que ela fez com o cabelo é diferente dele. Ela colou os papéis. E o bracinho, como é o movimento do bracinho dela? [alunos fizeram o movimento] Olha aqui o bracinho bem fininho, o volume é diferente.... Esse aqui é do μ. Ele pôs o bracinho para cima, pôs o chapéu... O que é isso aqui?*

*Aluno μ: - Uma arminha.*

*Rubi: - Então, ele pôs uma arminha... O da ®, ela pôs um chapéu diferente. Ela criou volumes diferentes para o trabalhinho dela...*

*Aluna ☺: - Oh tia, ela pôs uma florzinha!*

*Rubi: - É, ela trouxe uma florzinha de casa e colou aqui. E esse aqui? O que tem de diferente? Uma capinha! O ☼ pintou a cabeça e deu a idéia de cabelo.*

*Aluno ☼: - É,... Cabelo!!! (Nota de campo nº 22 em 14-11-2008 na Escola Municipal Serra da Mantiqueira – acréscimos nossos)*

Os alunos criaram os movimentos dos bonecos a partir de uma brincadeira inicial que a professora Rubi coordenou pedindo que observassem os movimentos que estavam fazendo com seus corpos. A base de carretel não permitia que os troncos fossem flexionados e a maneira dos alunos conseguirem demonstrar movimentos nas esculturas-bonecos era por meio da posição dos braços que podiam estar apoiados na cintura (fig. 4), segurando um livro, (fig. 5), abertos, ou segurando uma arma (fig. 6). O material da cabeça, jornal amassado, também permitia um pequeno movimento, ampliado pela posição em que o rosto era pintado.



Imagens 4 e 5 – Esculturas-bonecos realizadas por alunos da 2ª série da Escola Municipal Serra da Mantiqueira. Foto: Eliane Tinoco



Imagem 6 – Esculturas-bonecos realizadas por alunos da 2ª série da Escola Municipal Serra da Mantiqueira. Foto: Eliane Tinoco

Em todas as entrevistas os professores citaram a utilização da leitura de imagem como instrumento de avaliação. Destacamos aqui as suas falas:

Ágata: - Então, eu avalio pela leitura de imagem. Mudo, muito. Tudo o que eles fazem, eles discutem. Gosto muito... Já percebi que eles adoram ver. Assim, a atividade que acontece e que não vê, fica muito individual ali e não compartilha com o outro. Ela fica interessante, mas quando mostra, eles gostam de ver um do outro, aí é quando eu acho que eles aprendem mais. Também

porque aí quando eu vou falar, comentar alguma coisa, eles têm a necessidade de ver um do outro, aí é quando eles começam a falar. Acho isso interessante! E cada trabalho, é sempre leitura, que a gente faz. É eles falarem, se expressarem... (Entrevista realizada em 05-05-2009)

Topázio: - Mas assim o que eu percebo, o que eu avalio que o aluno está aprendendo, é quando ele me mostra, por exemplo, ele faz um desenho, aí o colega do lado fez um desenho e o outro fala: - *Professor, ele fez um desenho muito pequeno! Tem muito espaço na folha, não ocupou a folha direito.* Então, eu percebo nessas coisas que ele está aprendendo. (Entrevista realizada em 08-05-2009)

Safira: - Eu dou texto, muita leitura de imagem, de trabalho, de conversar sobre o trabalho. (Entrevista realizada em 16-04-2009)

Ametista: - Eu vejo se ele cresceu mesmo, se mudou a leitura visual dele, se mudou a leitura de cultura dele, se mudou a leitura de imagem dele, se mudou a leitura, talvez, até no desenho mesmo. A percepção. (Entrevista realizada em 13-05-2009)

Turquesa: - Eu entendo que essa avaliação para mim ela é muito importante, eu sempre tiro dez minutos para ela, exatamente para isso, porque quando você fala...

Pesquisadora: - Essa avaliação do fazer? Pela leitura de imagem?

Turquesa: - Do fazer pela leitura das imagens. E aí eles mesmos percebem isso. Porque só você falar que tem que colorir, por exemplo, é a organização espacial, se você ficar discutindo isso com ele e ele fizer e você não fizer ele reconhecer essa prática, não vai ter, eu não percebo o resultado só na minha fala. Eu percebo quando ele vê [a partir da fala da professora]: – Por que está aqui em baixo e não está no centro? Se essa idéia é central, por que você colocou aqui em baixo? Se sobrou [espaço]? Por que você está pondo esse céu? Eu acho que isso dá mais entendimento. Ele vai avaliar o fazer dele também. (Entrevista realizada em 24-06-2009 – acréscimos nossos)

Em uma sala de aula onde o professor permite que os alunos andem e conversem no momento do fazer, eles estão sempre olhando as produções uns dos outros e tecendo comentários. Os alunos, em geral, independentemente de faixa etária, realmente gostam de ver o que os colegas produzem, como dizem a professora Ágata e o professor Topázio, e no momento de leitura das imagens produzidas tais características tornam-se mais visíveis e importantes. A professora Turquesa mencionou, assim como a professora Rubi, que reservava sempre um tempo da aula para as leituras de imagens, acreditando que esse seria um momento fundamental para a avaliação dos alunos.

No ensino das Artes Visuais é importante perceber que quando o aluno se expressa por meio de imagens,

[...] assim o fazem segundo o seu estágio de desenvolvimento, ao grau de motivação e interesse, bem como ao nível de informação e nutrição estética atingido. Julgar a produção artística baseada em padrões pessoais, adultos e de excelência no resultado plástico é colocar o processo criativo à margem do aprendizado. Em se tratando, todavia, da avaliação cuja função diagnóstica é assessorar o professor no reconhecimento da trajetória percorrida e desvelar/identificar novos percursos com sua *práxis*, destaca-se o rigor com o qual se deve proceder frente à este instrumento de perspectiva transformadora (LELIS, 2004, p. 53).

O julgamento da produção visual do aluno precisa ser realizado em um vocabulário específico e de acordo com critérios adequados para cada faixa etária. Os alunos serão incentivados a perceber que a continuação de seu aprendizado depende de sua interação com o professor em todos os momentos da aula e que a verbalização de sua produção é momento importante de avaliação.

Ao retomar as ações que são básicas para o ensino de Artes na Proposta Triangular o professor pode trabalhar com a contextualização que é um movimento que procura relacionar o que o aluno vive, o que entende e o que sente, ao conhecimento específico da arte. Tal contextualização pode ser de caráter histórico, econômico, cultural, social o que pode ajudar o aluno no entendimento de que tanto a arte quanto a sua vida estão conectadas aos acontecimentos do mundo. Essas ações ajudam a ampliar a leitura de mundo. O entendimento do contexto, seja ele local ou mundial, permite ao aluno a identificação do conjunto de ações e pensamentos que interferem ou podem interferir em sua vida.

Nas entrevistas com os professores não foi citada a palavra contextualização. No entanto, eles falaram sobre fazer relações, trabalhar o conhecimento de outras disciplinas para o entendimento da arte, e compreender o entorno do aluno, o que nós consideramos que sejam maneiras de se contextualizar o conhecimento em arte.

Nas aulas da Professora Rubi a contextualização era sempre muito importante e às vezes estava presente no momento de avaliação da produção dos alunos. Na nota de campo abaixo a professora avaliou as fotos que os alunos da 8ª A fizeram a partir da festa do Congado no bairro onde moravam. Na aula da 8ª B, descrita no início da dissertação, não foi possível realizar essa avaliação por conta do pequeno número de fotos apresentadas e pelo desinteresse da turma pelo assunto. Na 8ª A Rubi conseguiu contextualizar com os alunos a compreensão da tradição, os significados das cores no Congado e os conceitos da fotografia:

*Alunos: - Olha aí no quadro o tanto de fotos...[dez fotos no quadro]*  
*Rubi: - Eu vou falar que eu fiquei mais satisfeita! Pelo menos vocês se interessaram mais [comparando com a sala anterior]. Alguém quer falar sobre a foto que tirou?*  
*Aluno 3: - Professora, eu penso, eu não conversei, não perguntei nada pra ninguém, mas acho que é de geração pra geração. Essa menina é pequena e desde menor que ela segue.*  
*Rubi: - Eu achei interessante a quantidade de crianças lá.*  
*Aluna 4: - Eu acho que os próprios congados estão acabando.*  
*Aluno 5: - Os congados não! Os congadeiros! Porque os mais velhos não estão tendo respeito. Estão brigando.*  
*Começou uma discussão no fundo da sala.*  
*Rubi: - Gente, a aluna 6 não faz parte da nossa cultura, porque ela não é daqui. Vamos ver o que ela achou?*  
*Aluna 6: - Eu achei tudo interessante.*  
*Rubi: - Aluno 7, o que você fez?*  
*Aluno 7: - Eu não fiz um close na imagem.*  
*Rubi: - O que é um close?*  
*Aluno 7: - É fazer um charme.*  
*Rubi: - É dar ênfase a uma imagem. A aluna 4 fez um close. Ela deu ênfase a uma imagem. O aluno 7 não fez isso. Ele preferiu ver o todo e deu importância ao jogo das cores. Sempre [o Congado] foi colorido assim?*  
*Aluna 8: - Foi professora!*  
*Aluno 5: - Foi sim!*  
*Rubi: - Tem significado essas cores?*  
*Aluno 5: - Eu não sei mas a aluna 4 sabe.*  
*Aluna 4: - Eu só sei do branco e do vermelho.*  
*Rubi: - Então fala!*  
*Aluna 4: - O branco é a paz e o vermelho é o sangue dos escravos. (Nota de campo nº 15 de 27-10-2008 - 8ª série B na Escola Estadual Serra da Canastra – acréscimos nossos)*

O fazer artístico é o momento de colocar a mão na massa! Aqui entram a expressividade individual, o pensamento criativo, o conhecimento técnico e a experimentação de materiais diversos. É preciso deixar claro que a expressividade individual e o pensamento criativo não são entendidos como inatos e resultado do dom do aluno e sim como fruto de elaborações intelectuais e emocionais. O fazer artístico não pode ser pensado como atividade desconectada das demais ou como uma produção única a partir de uma motivação. O aluno precisa estar apto a desenvolver uma única imagem ou uma série de imagens, dependendo da proposição do professor e da disponibilidade de material.

Numa concepção pós-moderna, tal como descrita anteriormente, o ensino de Artes pressupõe e favorece a interdisciplinaridade e a multiculturalidade, assuntos tão caros ao nosso tempo. Para facilitar os processos de contextualização e de leitura de imagens, o professor de Artes Visuais necessita buscar conhecimentos de História, Geografia, Física,

Química, Matemática, Literatura, Gramática, Biologia, etc. Nesse caso, pode trabalhar sozinho com os conhecimentos que tem, ou convidar os demais professores para um trabalho conjunto, em que a construção do conhecimento seja aprofundada e não haja apenas uma adaptação de assuntos ao conteúdo específico de cada disciplina. Nas duas opções o importante é que o conhecimento seja ampliado e não fragmentado.

No que diz respeito à multiculturalidade o professor de Artes Visuais necessita conhecer e reconhecer códigos visuais diversos, inclusive aqueles oriundos da comunidade escolar onde trabalha, no sentido de valorizá-los. Quando tais códigos provêm de culturas diferentes, faz-se necessário buscar os sistemas de representação e a cultura de origem para o melhor entendimento das mesmas.

Especialmente o professor de artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo a partir daí a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados. Para uma compreensão desses padrões é importante verificar como se compõe étnica e socialmente a comunidade escolar, o quanto ela é heterogênea, quais seus pontos de encontros e desencontros. (RICHTER, 2002, p.92)

A partir da promulgação da LDB 9394 de 1996, da publicação e distribuição dos PCN Arte em 1997, da divulgação das idéias acima descritas e da mudança na fundamentação teórica do ensino de Artes, os cursos de graduação tiveram que rever seus currículos. A formação docente, que era polivalente, passou a ser específica, separando-se em cursos distintos as habilitações de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Cada instituição de ensino superior, de acordo com as características locais, ou privilegiou uma dessas habilitações ou, como no caso da Universidade Federal de Uberlândia, passou a oferecê-las separadamente. No ano de 2003 a Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Artes (Visuais, Música, Dança e Teatro), bacharelado e licenciatura, separadamente. Em 2007 o mesmo Conselho publicou o seguinte parecer:

O Parecer CNE/CES nº 195/2003 aprovado em 5/8/2003 e publicado em 12/02/2004, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design refletindo o referencial acumulado pelos profissionais da área no sentido de que a formação em curso superior **contemple a especificidade das linguagens artísticas e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas pela Lei nº 5692/71** (CNE/CES, 2007, p.3 – grifos nossos).

Dessa forma, a polivalência na docência de Artes foi abolida nas leis do país. No entanto, ainda existe uma cobrança por parte dos gestores no sentido de que os professores de Artes trabalhem com todas as linguagens artísticas. Tal fato é confirmado pela fala da professora Turquesa:

Turquesa: - Inclusive assim, eu não sou de Cênica e tem parte que eu tenho que cumprir mesmo sem eu ter noção da cênica. Aí você tem que rebolar!

Pesquisadora: - Mas lá no CBC está escrito que tem que ser específico de cada área.

Turquesa: - Pois é! Mas aí a Secretaria de Educação pede que dê pelo menos a noção do que é Teatro e do que é Dança.

Pesquisadora: - E Música?

Turquesa: - E música... é assim, fica complicado. Eu já combinei isso com a minha supervisora: - *olha eu não tenho domínio disso, o que eu posso fazer com eles? Ajudá-los a interpretar uma música, a gente participar de uma peça de teatro, ou ver um vídeo.* Ai eu faço uma coisa assim, quando dá tempo, porque o tempo é muito arroxado também, quando tem alguma apresentação na escola eu trabalho sobre isso. Aproveito para filmar, por exemplo, agora na Festa Junina. Também eu falo para eles que a organização da festa, a forma que a gente veste, que a gente maqueia, arruma o cabelo, isso é cênica. (risos) (Entrevista em 24-06-2009)

A partir da publicação da LDB 9394/96, os municípios e os estados passaram a investir em formação continuada de professores, processo que favoreceu também aqueles professores de Artes formados segundo uma orientação moderna. Tais professores, quando conscientes de sua profissionalidade, passaram a estudar, a pesquisar e a transformar sua prática pedagógica de acordo com um ideal denominado por diversos pesquisadores como pós-moderno (BARBOSA, 1998; EFLAND; FREEDMAN; STUHR, 2003; HERNANDEZ, 2000).

A Proposta Triangular para o ensino de Artes Visuais pressupõe um professor que amplie e aprofunde seu conhecimento, uma vez que ele trabalhará com a sua história, os processos de criação, os conceitos e procedimentos que viabilizem uma leitura crítica, os fundamentos estéticos, os conteúdos específicos, e as diferentes possibilidades de contextualização desses conhecimentos.

Para o exercício da prática pedagógica nessa vertente, o professor de Artes necessita tornar-se um professor pesquisador (MARTINS, 2002) que busca informações em livros, *sites*

e no relacionamento com os colegas, que seja capaz de organizar-se conceitual e metodologicamente em busca de promover a inter e a transdisciplinaridade.

De acordo com a Proposta Triangular, para ensinar é importante que o professor seja frequentador de museus, galerias, teatros e locais de espetáculo e que conheça os artistas de sua localidade, além de tentar aproximações de seus alunos com a produção artística local. Ao entender a arte como conhecimento e expressão e não só como expressão, como nos moldes do ideal moderno, a avaliação passa a ser possível em termos de perceber qual conhecimento foi assimilado e como foi aprendido.

Para LOPONTE (2007) o professor de Artes exercita seu processo de criação no planejamento e execução de suas aulas, pois elas são consideradas sua prática artística. Nesse sentido, o professor pode, tal como o artista, buscar subsídios para a sua criação na convivência artística, no olhar atento para o que o cerca, nas relações com os colegas professores e professores de Artes, na pesquisa de materiais e no registro de tudo o que faz.

Outra proposta para o ensino de Artes Visuais, seguindo ainda os pressupostos pós-modernos, é apresentada por Fernando Hernandez (2000) com foco na cultura visual e no trabalho por projetos de ensino. O autor concorda com a importância das ações defendidas principalmente por Ana Mae Barbosa para o ensino de Artes, mas questiona sobre as referências estrangeiras das bases para a Proposta Triangular em um país com grande diversidade de culturas. Segundo ele, nos PCN, que também têm influência da Proposta Triangular, ainda “predominam propostas vinculadas a uma tradição expressionista” (HERNANDEZ, 2000, p. 82).

Para esse autor a cultura visual admite como objeto de estudo na arte não apenas os objetos considerados artísticos, ou advindos do que se chama de Belas Artes, mas todo e qualquer objeto, físico ou midiático, com o qual o ser humano se relacione.

Prestar atenção à compreensão da cultura visual implica aproximar-se de todas as imagens (sem os limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado) e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas “visões” sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos (HERNANDEZ, 2000, p.51, grifos do autor).

Segundo o autor, essa proposta de trabalhar com a cultura visual requer um enfoque transdisciplinar para que se consiga um melhor entendimento desses objetos, artísticos ou não, em relação à cultura de onde são originários. No que diz respeito aos projetos de ensino,



Hernandez (2000) entende que tal proposta mantém suas bases nos pressupostos da Escola Nova, no entanto, sem a visão idealista, própria dessa tendência pedagógica, de que a escola é responsável e capaz de realizar sozinha as mudanças sociais. Para o autor, seguindo tal vertente, os processos de ensino e aprendizagem não seguem uma trajetória fixa e linear e necessitam do diálogo constante entre professores e alunos no que diz respeito aos temas selecionados para o trabalho, às fontes onde serão buscadas as informações e à avaliação como uma construção coletiva.

O que se pretende na proposta tal como formulada por Hernandez (2000) é uma outra configuração de escola no que diz respeito à gestão de tempo e espaço, à relação professor e aluno, às interpretações do saber e do saber fazer. A divisão disciplinar e o tempo de cinquenta minutos devem ser revistos e modificados, por um entendimento de que o conhecimento não se dá de maneira estanque e dividido em partes incomunicáveis entre si. Para o autor, nesse processo é importante que professores e alunos saibam, entre outras coisas, escutarem-se uns aos outros, pois, todos têm contribuições a dar. Hernandez (2000) também dá uma forte ênfase no que se refere à avaliação no ensino de Artes.

Em material publicado no ano de 2006 o Instituto Arte na Escola também lança uma proposta para o ensino de Artes que vem sendo divulgada pelos pólos Arte na Escola em todo o país: o material pedagógico da DVDteca<sup>22</sup>. Esse trabalho dá continuidade ao processo de leitura de imagens em movimento, iniciado no começo da década de 1990 por meio da publicação do livro *O Vídeo e a Metodologia Triangular* de Analice Dutra Pillar e Denyse Vieira. O enfoque do material pedagógico da DVDteca é o resultado de pesquisas atuais sobre arte e educação. A pesquisa e o processo de escrita do material pedagógico foram orientados por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, e contou com a colaboração de professores/pesquisadores/escritores ligados às universidades de todo o país.

Nesse material os conteúdos para o ensino de Artes são tratados a partir de uma configuração rizomática, com base no conceito de rizoma de Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), configurando o ensino com foco no trabalho por projetos e na visualidade das manifestações artísticas brasileiras. Os conteúdos são ligados aos territórios da arte e alocados em um mapa conceitual onde o território maior é Arte e Cultura. A partir dele situamos os demais: Linguagens Artísticas; Materialidade; Mediação Cultural; Formação: Processos de Ensinar e Aprender; Forma – Conteúdo; Saberes Estéticos e Culturais; Processo de Criação; Patrimônio Cultural; Conexões Transdisciplinares e

---

<sup>22</sup>Essa proposta foi o ponto de partida para a construção da Proposta Curricular de Arte do Estado de São Paulo em 2008 que teve a coordenação de Maria Inês Fini.

Zarpando, oferecendo possibilidades, neste último, para que o professor estabeleça seus próprios territórios com base em suas proposições educacionais.

Isso porque a organização e distribuição dos conteúdos de Artes Visuais nos currículos escolares sempre foi um grande problema devido ao entendimento de que tais conteúdos não deveriam ser tratados de forma linear e com etapas definidas como nas outras disciplinas. Em uma visão contemporânea do ensino de Artes Visuais, quando pensamos no exposto até aqui, é impossível dizer, por exemplo, que o ensino do elemento de linguagem ‘ponto’ deve ser anterior ao ensino do elemento de composição ‘simetria’. Tudo vai depender da imagem a ser trabalhada, do enfoque dado pelo professor e daquilo que na imagem despertar o interesse dos alunos. Dessa forma, a organização dos conteúdos a partir da concepção de rizoma, traz uma complexidade, mas também flexibilidade ao trabalho do professor de Artes Visuais em sala de aula. Neste sentido, Martins; Picosque (2005) salientam que: “Pensar os campos de saberes como fazendo rizoma, por sua vez, abre para um modo aberto de ligação de um conteúdo qualquer a outro conteúdo qualquer, num sistema acêntrico, não hierárquico”.<sup>23</sup>

A proposição pedagógica do material que acompanha cada dvd da DVDteca do Instituto Arte na Escola entende o ensino de Artes Visuais por meio da realização de projetos com a interface com projetos de artistas, idéia apresentada por Martins; Picosque; Guerra no livro ‘Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte’ (1998):

Entretanto, mais do que uma técnica ou uma estratégia sujeita a regras predeterminadas, os projetos refletem uma atitude pedagógica fundamentada numa concepção de educação que valoriza a construção do conhecimento. É uma outra forma de ensinar/aprender arte. [...] Transformar as atividades isoladas das aulas de arte em ensinar/aprender arte através de projetos, criando situações de aprendizagem através de seqüências [sic] articuladas continuamente avaliadas e replanejadas, pode se converter numa eficiente atitude pedagógica (p. 158, 159).

Outro dado importante dessa proposta pedagógica está na organização do fazer artístico por meio da produção de uma série de trabalhos. Para cada ação de leitura da imagem em movimento presente no DVD, o professor é convidado a requisitar do aluno a produção de uma série de sete ou oito trabalhos, o que se configura em uma poética individual e não um fazer único, ou uma única produção que não apresente diferentes soluções para uma mesma proposta. Dessa forma é possível pensar nos processos de criação dos alunos com mais base

---

<sup>23</sup>(Disponível em [www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br)).

para a realização de análise crítica do que for apresentado. Nesse material pedagógico, indo ao encontro do que propõe Hernandez (2000), a avaliação é proposta por meio da confecção de portfólios.

Na educação as mudanças são lentas e o engajamento numa formação continuada depende também da opção do professor, além de condições mínimas para tal. Dessa forma, ainda vemos professores trabalhando sob os paradigmas da livre expressão, ou do tecnicismo, em alguns casos com performances e resultados interessantes. Outros oferecem desenhos prontos para os alunos colorirem, fato que não está embasado em nenhuma teoria sobre o ensino de Artes, mas que foi amplamente utilizado por professores sem formação específica. É triste ver professores com formação em arte utilizando esse procedimento como passatempo, com justificativas que vão desde o favorecimento do desenvolvimento da coordenação motora dos alunos até os baixos salários que não justificam investimentos pessoais em formação continuada ou em melhoria da prática pedagógica. Ainda é preciso dizer que no ensino de Artes Visuais é comum encontrar professores que desacreditam da educação formal, mas que nela trabalham porque não há muitas outras fontes de renda ou empregos para os que possuem essa graduação.

A separação total entre as linguagens artísticas também não vem satisfazendo os professores e pesquisadores sendo que, em alguns casos, pede-se o retorno à polivalência<sup>24</sup>. Nesse sentido, o processo de organização curricular no ensino superior de Artes ainda está acontecendo, sendo que algumas instituições já começam inclusive a buscar zonas de convergência entre as linguagens e a organizar momentos de trocas entre elas, em um processo que busca formar um professor de Artes capaz de buscar subsídios nas linguagens que não são de sua formação inicial, assim como nas demais disciplinas.

No dia 9 de janeiro de 2003, o recém empossado presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou a lei 10.639 que modificou a Lei 9394/96 inserindo o seguinte artigo:

---

<sup>24</sup> A primeira vez que presenciamos uma manifestação nesse sentido foi durante a realização do XIV CONFAEB (Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil) no ano de 2003 na cidade de Goiânia - GO, realizada por alguns alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Em 2006 o site do Instituto Arte na Escola realizou uma enquête perguntando se o professor de Artes deveria ensinar todas as linguagens e, entre seus usuários 59,5% responderam que sim. Diante desse fato, o Instituto publicou no Boletim nº 42 (julho de 2006) um artigo com as opiniões de coordenadores de pólos Arte na Escola sobre o assunto. Nesse artigo, os quatro professores consultados foram contra a polivalência. Em setembro de 2006, durante o Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte na cidade de Uberlândia - MG, a prof. Dra. Sílvia Sell Pillotto iniciou sua fala aos participantes de seu curso falando que não concordava com a polivalência, mas que a separação total entre as linguagens também não estava satisfazendo aos professores de Artes. Segundo ela, era preciso pensar em outra forma de lidar com o assunto.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de **Educação Artística** e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, grifos nossos).

Em 2008, por meio da lei 11.645, aconteceu a inclusão da história e culturas indígenas e por meio de lei complementar nº 11.769, o seguinte parágrafo relacionado ao artigo 26, anteriormente mencionado: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008).

Como se pode ver, a nomenclatura Educação Artística continua fazendo parte do vocabulário legal do país, apesar de ter sido retirada da LDB 9394/96. Ao conteúdo de Artes, que já era extenso para ser trabalhado nas condições educativas que se apresentam na atualidade, agora são acrescidas, por força de lei, a história e a cultura afro-brasileiras, a história e a cultura indígenas. Na realidade tais assuntos já eram tratados por professores de Artes que participam dos encontros de formação continuada no CEMEPE e trabalham a partir das questões multiculturais. Isso pode ser comprovado pelos relatos disponibilizados na coordenação de área do CEMEPE e no Pólo UFU da Rede Arte na Escola.

A obrigatoriedade do conteúdo de música também traz questionamentos: existem professores com formação específica em música para trabalharem esse conhecimento nas escolas em todo o país? Será o professor com outra formação obrigado a trabalhar os conteúdos de música? Os salários pagos aos professores em instituições de ensino são condizentes com o mercado de trabalho do professor de música? O Ministério da Educação, apesar de toda a movimentação conceitual e política contra a polivalência, está novamente assumindo essa característica para o professor de Artes?

Nessa perspectiva, os professores de Artes continuam lutando para verem sua disciplina ou área de conhecimento e de estudo valorizada e reconhecida, num contexto educacional que não a prioriza.

Diante do exposto sobre a formação do professor e sobre as propostas metodológicas para o ensino de Artes Visuais, torna-se necessário apresentar de maneira geral, algumas características das condições de trabalho desse professor em sala de aula nas escolas

municipais na cidade de Uberlândia-MG tendo como base o livro ‘Possibilidades e Encantamentos – Trajetória de professores no Ensino de Arte’ (TINOCO, 2003), os relatos apresentados nos materiais produzidos pelo CEMEPE e pelo pólo UFU da Rede Arte na Escola e as dissertações de mestrado de França (2006), Sousa (2006) e Silveira (2007).

Nas escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia 100% dos professores que ministram aulas de Artes têm formação na área. Entre os professores que participam da formação continuada, 54% possuem dois cargos ou um cargo com dobras de algumas horas-aula. Existe uma grande quantidade<sup>25</sup> de professores com contratos temporários devido à política de não realização de concursos públicos para cargos efetivos. Sabemos que o professor contratado reduz os gastos com folha de pagamento nos cofres públicos. Tanto professores contratados como efetivos trabalham com diferentes séries do Ensino Fundamental, não tendo condições de escolher a faixa etária com a qual melhor se identificam. Os professores que trabalham na Educação Infantil não podem trabalhar em outro nível de ensino. Na Educação Infantil e nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental a maioria dispõe de duas horas-aula semanais por série, o que diminui a quantidade de alunos de cada professor de quinhentos para 250. Nas demais séries, a aula de Artes é de apenas uma hora-aula por série.

Pelo que foi possível perceber por meio da análise dos documentos citados, esses professores trabalham por projetos a fim de atender ora uma demanda da escola, que define determinada temática para todas as disciplinas, ora pela Secretaria Municipal de Educação, que indica alguma temática, ou pelas necessidades apresentadas pelos alunos ou por demandas externas como concursos e prêmios. Colocam em prática os pressupostos de que o ensino de Artes Visuais deve concatenar as ações de fruir, conhecer e produzir arte e que esse conhecimento deve levar em consideração as questões multiculturais. Muitos relatam durante as reuniões de formação continuada, o que também foi citado pelo professor Topázio durante as entrevistas realizadas para a construção dessa dissertação, dificuldades em trabalhar com os conteúdos de Arte Contemporânea, mas não se eximem de tentar.

Nos relatos dos professores para a participação na mostra ‘Visualidades’, a partir de 2004 é possível perceber um crescente interesse em divulgar os processos avaliativos. Nesse material, em 2004, de dezoito professores apenas dois citaram o assunto avaliação sendo que somente um fez uma descrição de como ela aconteceu em suas aulas no projeto publicado. Em 2005 dos 10 professores que enviaram seus textos para publicação cinco descreveram em

---

<sup>25</sup>A Secretaria Municipal de Educação não oferece esses dados.

detalhes os processos avaliativos e, em 2006, apesar de ter diminuído muito o número de professores que entregaram seus textos para publicação no DVD, de quatro textos, dois descrevem minuciosamente os momentos de avaliação. Abaixo estão trechos retirados dos relatos que revelam em parte a avaliação que cada um desses professores realiza:

As avaliações são feitas ao final de cada aula, observando-se o desenvolvimento da atividade, a construção dos trabalhos, o manuseio dos materiais, a concentração e a dedicação do aluno e a sua interação com o restante do grupo. Além disso a postura do aluno diante do projeto também é considerada, observa-se o interesse que este apresenta diante da proposta e como ele reage quando o trabalho não lhe chama a atenção. Sua reação frente à curiosidade e aos comentários dos colegas em relação à sua criação também é observada, bem como a influência que um trabalho pode ter sobre os demais (Silva, 2004).

As avaliações foram feitas com frequência [sic] durante o percurso das aulas. Os alunos fizeram relatos orais e escritos sobre os textos e sobre as oficinas, exercícios, auto-avaliação sobre a metodologia utilizada nas aulas e a socialização dos resultados dos trabalhos. De minha parte fiz reflexões constantes que partiram de anotações, observações, análise dos desenhos e registros fotográficos (Silva, 2005).

A avaliação ocorre de forma processual e qualitativa, visto que no Ensino de Artes não existe a obrigatoriedade da avaliação quantitativa, cabe avaliar os alunos a capacidade de propor soluções próprias, o interesse, a participação, o conhecimento e o envolvimento do aluno durante cada etapa do processo ensino aprendizagem. No ensino de artes busca-se contribuir para a formação de indivíduos capazes de reelaborar os conhecimentos históricos e dar um novo significado a sua história enquanto agente que pensa e propõe alternativas para os problemas atuais. Portanto, para proceder à avaliação utilizou-se os recursos de relatórios orais e escritos (Borges, 2005).

#### Avaliação:

A nossa, de todos nós, nesse trabalho partiu-se da imagem particular (não tão particular assim, a imagem física, corporal, étnica, cultural dos(as) alunos(as) que constitui a nossa imagem de humanidade, de seres humanos). Foi processual e buscou-se a cada exercício - muitas vezes oralmente - fazer avaliações comparativas para que os alunos(as) percebessem o seu crescimento, as suas conquistas individuais como também os avanços dos colegas. Durante todo o ano foi incentivado a organização do caderno de desenho, com os exercícios e a sequência [sic] cronológica, por acreditar que contribui significativamente para o acompanhamento e avaliação e auto-avaliação do trabalho tanto por parte dos alunos(as) como da professora.(Araújo, 2005)

As últimas aulas do ano foram dedicadas a avaliações escritas sobre os trabalhos realizados, visando principalmente o destaque dos conhecimentos produzidos no decorrer do percurso e dos saberes construídos durante o processo criativo de cada criança na sua produção

plástica, bem como receber dos alunos um feedback acerca do Ensino de Arte naquele ano, focalizando os estudos realizados durante o nosso projeto. (Silveira, 2006)

Percebe-se então, a partir dos excertos anteriores que fazem parte do DVD Visualidades, organizado por Lea Carneiro de Zumpano França e Márcia Maria de Sousa (2007) que os professores avaliam por meio de critérios diferenciados (manuseio de materiais, concentração, dedicação, interação com os colegas, interesses e reações diante de suas produções, curiosidade, capacidade de propor soluções próprias, nível de conhecimento, envolvimento, comparação e processo criativo) e de instrumentos diversificados (relatórios orais e escritos, leitura das imagens produzidas pelos alunos, anotações do professor, registros fotográficos, caderno de desenho, avaliações escritas) em vários momentos da prática pedagógica (ao final de cada aula, durante as etapas do processo de ensino-aprendizagem, a cada exercício, ao final do ano letivo).

Nas escolas estaduais em que trabalham os professores que foram sujeitos dessa pesquisa, e a partir dos relatos de Vannucci (2003), é possível compreender que os professores convivem com uma realidade muito diferente das escolas municipais. Não podemos dizer que se trata de uma realidade vivenciada no Estado de Minas Gerais uma vez que há grandes diferenciações de uma região para outra, dependendo das condições de oferta de professores com graduação nas linguagens da arte, das interpretações dos documentos oficiais, das condições de gestão de superintendências e de muitos outros fatores. Segundo os professores Rubi, Ágata, Topázio, Ametista, Safira e Turquesa, nas escolas estaduais de Uberlândia e Araguari as aulas de Artes acontecem somente na 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental, com uma hora/aula por semana e na 1ª série do Ensino Médio com duas horas/aula por semana<sup>26</sup>. Por serem poucas aulas, os professores se sentem pressionados a apresentarem aos alunos a maior quantidade de conteúdos possível e o trabalho acaba ficando fragmentado. Também por causa da pouca quantidade de aulas, muitas vezes o professor necessita trabalhar em mais de uma escola para preencher um cargo completo. Não há por parte do Estado, uma sistematização de ações de formação continuada e dessa forma, os

---

<sup>26</sup>Poucas escolas estaduais possuem uma grade horária diferente dessa para o ensino de Artes e durante o período de observação das aulas da professora Rubi a diretora da Escola Estadual Serra da Canastra nos disse que conhecia uma escola na cidade de Araguari com Artes nos quatro anos finais do Ensino Fundamental (Nota de Campo nº 07 em 08-09-2008). As diferenciações acontecem por uma luta pessoal do professor de Artes que está lotado na escola em consonância com um gestor que acredita nos benefícios do conhecimento em arte para a construção de cidadãos. Os professores que foram sujeitos de nossa pesquisa não trabalham em escolas com carga horária diferenciada.

professores trabalham isoladamente, sem conhecerem as propostas e as dificuldades dos demais.

É importante registrar que, além das características metodológicas anteriormente especificadas, o ensino de Artes pode possibilitar outra postura do aluno com relação ao seu comportamento em sala de aula. Muitos professores e gestores ficam atordoados ao passarem em frente a uma sala de Artes e confundem o movimento que normalmente ali existe com uma bagunça. No entanto,

[...] o ensino pode, e deve, muito bem conviver com conversa, com divertimento, com alegria e que a obsessão pelo silêncio em classe como fim em si acaba reforçando uma cultura retrógrada e anti-humana que acredita que conversar, relacionar-se, seja socialmente reprovável, quando a função social da escola deveria ser precisamente cultivar isso, articulando as relações humanas dos jovens com a prática cultural de aprender. Isso é tanto mais importante de se considerar quando se atenta para o fato de que a tendência de os estudantes conversarem e fazerem barulho em sala de aula se faz, em boa medida, em resposta ao caráter tedioso e desinteressante da maioria das aulas (PARO, 2001, p. 124).

Esse modo diferenciado de perceber a disciplina em sala de aula será também determinante nos momentos de avaliação do ensino de Artes.

O próximo capítulo traz uma análise do modo como a avaliação é entendida nos currículos oficiais para o ensino de Artes que norteiam o trabalho dos professores na cidade de Uberlândia.



## 5 OS CURRÍCULOS OFICIAIS E A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ARTES

Os currículos oficiais são básicos para o planejamento escolar. A partir desses currículos os professores são conduzidos a planejar os conhecimentos com os quais irão trabalhar nas séries de sua responsabilidade em cada ano letivo. No caso dos professores de Artes que muitas vezes trabalham em várias séries ao mesmo tempo, os currículos podem servir para auxiliar na organização e distribuição dos conteúdos por série. No período de observação das salas de aula e na realização das entrevistas, os currículos oficiais foram citados pelos professores, às vezes, como fonte de conhecimento, onde eles procuram embasamento para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados e, às vezes, como complicador do trabalho pedagógico, por indicar uma quantidade excessiva de conteúdos a serem trabalhados em desacordo com o tempo previsto para o ensino de Artes na grade curricular.

É preciso compreender que o currículo não pode ser entendido como uma prescrição de conteúdos com orientações rígidas. Os currículos nacionais ou estaduais contêm informações e orientações educacionais ampliadas que possam ser úteis em grandes centros ou em comunidades rurais. Dessa forma eles devem ser concebidos “de acordo com o princípio de que a sua concretização é um processo flexível que requer, nos diversos níveis, interpretação de cada contexto de trabalho, consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas” (ALVES, 2004, p. 60).

Nesse sentido, quando o professor menciona a dificuldade em adequar os conteúdos curriculares ao tempo previsto para as aulas, pode estar entendendo o currículo de forma prescritiva e não como uma base de referência que é flexível e adaptável às diferentes realidades.

Os documentos oficiais que embasam o trabalho dos professores de Artes na cidade de Uberlândia são os PCN Arte (1997), a Proposta Curricular Arte – Ensino Fundamental e Médio – Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais (CBC) (2007) e as Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª Séries para o Ensino de Arte da Secretaria Municipal de Uberlândia (2003). Cada um deles possui um texto próprio. Com o intuito de compreender como a avaliação é proposta no ensino de Artes nos currículos oficiais passamos a analisá-los separadamente.

### 5.1 Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte – 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries

De acordo com o previsto na LDB 9394/96 e seguindo uma tendência internacional de produção de currículos nacionais (BARBOSA, 1998), em 1997 o governo brasileiro lança os Parâmetros Curriculares Nacionais para a 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental em dez volumes de pequeno formato, sendo um para cada um dos diferentes componentes curriculares e três para os Temas Transversais. Para a elaboração dos PCN foram convidados professores que se destacavam como referência nacional nas diferentes áreas do conhecimento. Na apresentação o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, escreveu que os PCN foram elaborados como referencial para o trabalho do professor e que são “abertos e flexíveis podendo ser adaptados à realidade de cada região” (BRASIL, 1997).

No ano seguinte foram lançados os PCN para a 5ª a 8ª séries, em outro formato e sucessivamente foram também lançados os PCN para o Ensino Médio, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os PCN para a Educação de Jovens e Adultos, de modo que se alcançou toda a Educação Básica. Neste trabalho citaremos primordialmente a primeira publicação dos PCN (1997), especificamente o volume para o ensino de Arte<sup>27</sup>. A publicação para a 5ª a 8ª série em Arte tem um texto muito parecido com o primeiro e só será citada nos momentos em que há divergência de forma ou conceito. Os demais documentos não serão analisados devido à pesquisa de campo ter se restringido ao ensino de 1ª a 8ª séries.

Nos PCN (1997) Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, são consideradas linguagens artísticas, e o texto para o ensino de Arte foi escrito com textos separados para cada uma delas, de modo a respeitar suas especificidades. No que se refere à avaliação, primeiramente aparece um texto sobre os critérios de avaliação em geral e os critérios de avaliação em Arte separadamente, cada um com apenas dois parágrafos. Logo depois vêm os critérios para avaliação em cada uma das linguagens artísticas. Ao final da apresentação dos critérios é colocado um texto com as orientações para a avaliação em Arte. Nos PCN (1998) de 5ª a 8ª séries essa ordem é invertida e primeiramente aparece o texto sobre as orientações para a avaliação em Arte.

---

<sup>27</sup>Vale lembrar que nos PCN assim como na Proposta Curricular de Minas Gerais, o nome da disciplina vem grafado no singular.

Na redação dos PCN Arte (1997) a avaliação em Artes Visuais é pensada segundo a modalidade formativa, pois orienta que haja avaliações durante todo o processo de produção de imagens e também dos produtos finais. Indica que o professor deve ser um observador atento dos processos de aprendizagem e, ao se referir ao aluno, é escrito no singular, indicando que cada aluno deve ser avaliado separadamente em sua trajetória de aprendizagem. No entanto, os instrumentos apresentados são apenas três – a produção de textos, a leitura de imagens (crítica e estética) e as pastas de trabalhos. Esses instrumentos não são apresentados claramente na redação, pois são colocados como exemplos e é preciso pinçá-los ao longo do documento e no meio de algumas frases. Segundo Fernando Hernandez,

No caso brasileiro, a noção de avaliação que aparece nos PCNs para o ensino fundamental está relacionada com “conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem num mesmo grupo de alunos” (p.95). O que diz muito sobre o interesse da proposta em adequar-se à diversidade, mas muito pouco sobre a concepção da avaliação proposta, sobretudo levando em conta o ambíguo que se torna a noção de “assimilação” (HERNANDEZ, 2000, p. 145 - grifos do autor).

Ao consultar um dicionário percebemos que o termo assimilação é realmente ambíguo: ele tanto pode indicar “apropriação” como “confusão ou transformação de palavras parecidas” (FERREIRA, 1995, p. 67). Parece claro que o sentido que se quis dar foi o primeiro. Contudo, em se tratando do ensino de Artes, em que nem mesmo o nome da disciplina é de entendimento unânime, o segundo significado pode ser aventado.

Por outro lado, de acordo com o entendimento especificado acima de que, apesar de não estar escrita nesses termos, a avaliação proposta nos PCN Arte é de caráter formativo, não concordamos com o que diz Hernandez (2000) de que a concepção de avaliação não esteja clara. Percebemos que o texto sobre avaliação nesse documento está repleto de ambiguidades, ficando a mercê de múltiplas interpretações. Outros exemplos dessa ambiguidade podem ser percebidos nos critérios de avaliação nas Artes Visuais, pois são muito amplos, ancorados nos objetivos de fruir, fazer e conhecer arte:

- criar formas artísticas demonstrando algum tipo de capacidade ou habilidade;
- estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si e por outras pessoas sem discriminações estéticas, artísticas, étnicas e de gênero;

- identificar alguns elementos da linguagem visual que se encontram em múltiplas realidades;
- reconhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos;
- valorizar as fontes de documentação, preservação e acervo da produção artística. (BRASIL, 1995, p.95 e 96)

Cada um desses critérios vem acompanhado de um pequeno parágrafo explicando seu alcance, em uma tentativa de explicitar os indicadores que não ficam claros como tal. No entanto, novamente a ambigüidade se faz presente e os critérios, começam com o verbo ‘criar’. Volta-se ao problema de avaliar a criação: historicamente, como explicado nessa dissertação, os professores se negam a avaliar a criação e, além disso, os parâmetros do que seja criação para o professor são completamente diferentes daqueles dos alunos, até mesmo pelo conhecimento que cada um possui. Por exemplo, um aluno pode pensar que está sendo extremamente criativo ao pegar um objeto e dar-lhe outra função, enquanto o professor sabe que isso já foi feito em meados do século XX. Por outro lado, como pode o professor ter certeza de que o aluno não conhece Marcel Duchamp e avaliar a criação de acordo com os parâmetros do aluno? O professor pode sim avaliar segundo o critério da criação, e isso é enfatizado em todos os documentos oficiais. No entanto, para isso deve haver um conhecimento por parte do professor, sobre aquilo que o aluno conhece de arte e como são seus processos de criação. Isso só é possível após certo tempo de convívio o que não condiz com a colocação desse critério como primeiro da lista, em um ato de oferecer-lhe prioridade.

O quarto critério traz as expressões “apreciar” e “por meio das próprias emoções” que são processos internos no aluno, dificilmente detectáveis, o que reforça o entendimento da necessidade de um entrosamento entre professor e alunos para que tais critérios sejam válidos.

Outro problema pode ser detectado nos parágrafos explicativos desses critérios em frases como: “pretende-se avaliar se o aluno sabe identificar e argumentar sobre valor e gosto em relação às imagens produzidas” (1997, p.96). Há que se ter cuidado com a palavra gosto. O gosto pessoal é uma questão cultural e fruto de conhecimento: “O alargamento do referencial é a porta de acesso que permite que o senso estético seja muito maior do que simplesmente ‘eu gosto’ ou ‘eu não gosto’” (LIBLIK; DIAZ, 2006, p 77, Grifos das autoras). O parágrafo citado foi o que sofreu maior modificação no que diz respeito aos PCN de 5ª a 8ª série e vem escrito da seguinte forma: “Com este critério pretende-se avaliar se o aluno sabe identificar e argumentar criticamente sobre seu direito à criação e comunicação cultural, respeitando os direitos, valores e gostos de outras pessoas [...]” (1998, p. 69). Muda-se o

sentido, pois, em lugar de “argumentar sobre”, o aluno deverá “respeitar” os argumentos e isso é fundamental para uma relação educativa.

Mas, se por um lado a ambigüidade é fator complicador em um currículo oficial, por outro lado, tais expressões favorecem o entendimento de que a avaliação é subjetiva, que diz respeito aos indivíduos e às relações que estabelecem entre si, principalmente no que diz respeito ao ensino de Artes, pois:

A produção/criação plástica é fruto de pesquisas pessoais que vão originando um repertório poético à luz do conteúdo em questão, respaldado por toda uma vivência anterior, trazida no bojo do processo de se constituir um pesquisador, um artista, um apaixonado pelo gesto criativo/criador. [...] Entretanto, em arte, a avaliação constitui e possibilita situações de aprendizagem nas quais conteúdos, representações pessoais, interpretações, linguagem e ações revelam a construção poética e conceitual do aprendiz, trazendo a subjetividade e a cultura entrelaçadas num processo híbrido (LELIS, 2004, p. 54).

Desse modo, a interação entre professor e aluno é fundamental para que haja uma avaliação que respeite individualidades e subjetividades, sendo para isso de extrema importância o tempo de convívio entre esses sujeitos, como apontado por todos os professores que foram entrevistados para esta pesquisa.

Em consonância com a modalidade de avaliação orientada pelos PCN e também por causa das especificidades do ensino de Artes apresentadas neste trabalho, os demais currículos consultados também são referenciados pela modalidade de avaliação formativa, embora apenas o CBC cite essa nomenclatura.

## 5.2 Currículo Básico Comum – Estado de Minas Gerais (CBC)

O Estado de Minas Gerais possui uma proposta curricular redigida no atual governo (Aécio Neves – 2003 a 2006 e 2007 a 2010) que deve embasar o trabalho de professores do Ensino Fundamental e Médio. Essa proposta foi redigida inicialmente, apenas para as escolas pilotos escolhidas em cada cidade do Estado de Minas Gerais para fazerem parte do Projeto

Escolas-Referência<sup>28</sup> no ano de 2004. Em Uberlândia de um total de 53 escolas estaduais, doze foram escolhidas para serem Escolas-Referência e, segundo o projeto, receberiam verba extra para reformas e compra de material pedagógico. No primeiro semestre daquele ano os professores de todas as disciplinas receberam do Estado a incumbência de construir juntos as propostas curriculares. De Belo Horizonte vinham algumas tarefas, acompanhadas de textos motivadores e questionamentos, encaminhadas por professores de universidades especialmente convidados para a organização do trabalho. Os professores se reuniam em GDPs (Grupo de Desenvolvimento Profissional de Educadores), organizados segundo áreas de conhecimento e enviavam as respostas para a Secretaria de Estado de Educação.

Inserimos aqui uma vivência pessoal nossa, redigida com base em ajudas-memória produzidas na época em que aconteceram reuniões dos GDPs em Uberlândia, para melhor compreensão dos processos de construção do CBC.

*No ano de 2004, devido a um pedido de dois professores que lecionavam ao mesmo tempo no Estado e na Prefeitura, e por causa do trabalho como coordenadora de pólo Arte na Escola, sem que eu soubesse do projeto Escolas-Referência, resolvi convidar os professores de Artes que trabalhavam em escolas estaduais para uma reunião no Centro Regional de Referência do Professor, instituição criada e mantida pelo governo estadual e ligada à 40ª Superintendência Regional de Ensino, tentando formar um grupo de estudos específico para esses profissionais. Os dois professores que haviam me pedido, já haviam tentado tal processo em anos anteriores e nas várias tentativas que fizeram sem sucesso, disseram que conseguiram reunir no máximo três professores. Para iniciar o processo foi marcada uma palestra para o dia primeiro de julho com o intuito de apresentar a proposta de iniciar um grupo de estudos. De doze pessoas presentes na palestra, apenas duas eram professores de Artes do Estado.*

*Em uma nova tentativa marcamos uma reunião para o dia 20-10-2004, em vez de palestra. Ao chegar para a primeira reunião já havia oito professores presentes no local. Eles estavam aliviados com o convite, pois precisavam de ajuda para responder umas tarefas. Por não ter conhecimento sobre o processo das Escolas-Referência, foi necessário*

---

<sup>28</sup>“O Escolas-Referência é um exemplo bem sucedido de projeto com foco bem definido. [...] São 223 escolas que foram escolhidas entre as 350 maiores e mais tradicionais de Minas. Essas escolas reúnem mais de 350 mil alunos e estão distribuídas em 106 municípios, onde se concentram 65% da população do Estado. O processo de seleção das escolas foi concorrencial. Venceram as escolas que apresentaram os melhores projetos e o maior percentual de envolvimento dos educadores. Cada escola escolheu uma associada para compartilhar os benefícios do projeto, as boas idéias e práticas educativas para multiplicar os resultados.” Disponível em [http://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=352&Itemid=367](http://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=352&Itemid=367) – acesso em 02/06/2009.

*um tempo para entender o que estava acontecendo. Após esclarecimentos, começamos a discutir alguns conceitos da tarefa que deveria ter sido entregue na semana anterior. As tarefas consistiam em textos nos quais os coordenadores do projeto mantinham uma conversa com os professores, como por exemplo:*

*Colegas,*

*Este exemplo (para o Ensino Médio) foi feito pelas professoras [...] no quarto encontro de coordenadores realizado nos dias 22 e 23 de novembro. Ele é apenas uma referência para que cada escola formule seu projeto da maneira mais adequada à sua realidade. Vários campos não foram preenchidos, pois cada escola tem uma especificidade a ser contemplada. Os próximos grupos farão outros exemplos que poderão colaborar para a elaboração das tarefas 12 e 13 dos GDPs. Bom trabalho!*<sup>29</sup>

*Nos campos que deveriam ser preenchidos pelos professores nos GDPs pediam-se informações do tipo: selecionar os conteúdos a serem ministrados, realizar cursos para atualização de professores, decidir em qual série e em qual turma será implantada a proposta, etc.*

*A partir dos textos que lemos, das propostas e questionamentos das tarefas, todos os professores presentes concordaram com duas suposições feitas por um dos professores: 1) o texto final já estava pronto e a Secretaria de Estado de Educação (SEE) estava enviando as tarefas apenas para legitimar a construção do currículo de modo coletivo e 2) o texto era demasiadamente utópico, uma vez que indicava a obrigatoriedade de uma hora aula para todas as séries do sexto ao nono ano, e duas horas aula para todas as séries do Ensino Médio. Além disso, indicava o trabalho com arte áudio-visual, com a utilização de câmeras fotográficas digitais e câmeras de vídeo. Mesmo com essas suposições decidimos continuar as reuniões como forma de iniciar um processo de formação continuada. Decidimos então que organizaríamos uma bibliografia de apoio e nos reuniríamos semanalmente até que conseguíssemos finalizar as tarefas.*

*Ao todo foram cinco reuniões em um mês e meio de trabalho, sendo organizados, além dos textos propostos pelas tarefas vindas da Secretaria de Estado de Educação, duas cartas com reivindicações dos professores. Uma das reivindicações era de que no próximo ano, do mesmo modo como acontece na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, os professores de Artes lotados em escolas estaduais tivessem um único dia de módulo, para que*

---

<sup>29</sup>Este dado foi retirado da tarefa que os professores acessavam via *site* da Secretaria de Estado da Educação por meio de senha pessoal. A coordenação dos trabalhos era de Lúcia Pimentel Gouveia, professora da UFMG.

*pudessem organizar a formação continuada. O dia escolhido durante as reuniões foi a quinta-feira no período da tarde. Esse pedido não foi acatado. Apesar disso, marcamos com a direção do Centro de Referência as reuniões para as quintas-feiras no período da tarde, uma vez por mês, para todo o primeiro semestre de 2005. Na primeira reunião em março, os professores que trabalhavam nesse horário foram liberados das aulas para comparecerem à reunião. No dia cinco de abril de 2005, em uma reunião com cinco professores de Artes e um representante de uma escola, os professores decidiram que não iriam mais às reuniões porque não seriam mais liberados.*

*Só tomei conhecimento da existência do documento pronto, o CBC, durante a realização dessa pesquisa, o que será explicado em detalhes mais adiante. O documento publicado não contém a referência do ano de publicação. Desse modo, para a realização desta pesquisa enviei e-mail para a Secretaria de Estado de Educação perguntando a data de publicação do mesmo e a resposta foi que o documento foi publicado em uma primeira versão em 2005 e a publicação atual é de 2007.*

Para o ensino de Arte no Ensino Fundamental no CBC foi redigida uma proposta apenas para as quatro últimas séries, sexta a nona, diferentemente dos PCN, que pretendem embasar o trabalho educativo desde as séries iniciais. Segundo o documento em sua redação final nos duzentos dias letivos, que correspondem a aproximadamente quarenta semanas, o ensino de Arte deve ser ministrado nas quatro séries com quarenta horas/aula anuais, ou seja, um horário por semana, considerando essa carga horária como obrigatória (MINAS GERAIS, 2007, p.11). Também faz referência por duas vezes à necessidade de que as escolas possuam salas-ambiente para o trabalho com arte, sendo que uma dessas vezes o texto está inserido junto à avaliação no ensino de Arte com a justificativa de que uma sala-ambiente proporcionará ao professor e ao aluno uma vivência mais consciente e crítica sobre os conteúdos de arte.

Na apresentação desse documento a atual Secretária de Educação de Minas Gerais Vanessa Guimarães diz:

A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho. Os CBCs não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competências que ele não pode deixar de adquirir e desenvolver (Minas Gerais, 2007, apresentação CBC).



Nesse sentido os CBC são considerados, da mesma forma que os PCN, uma orientação para o trabalho pedagógico e não uma normativa. Para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, distribuído em dois ciclos de aprendizagem, o documento traz apenas os currículos de Língua Portuguesa e Matemática ficando de fora as demais disciplinas, inclusive Artes. Tal decisão é justificada pela natureza instrumental da alfabetização para a aprendizagem dos demais conteúdos sendo que o domínio da leitura e da escrita deve ser enfatizado e deve priorizar os esforços de gestores e educadores (MINAS GERAIS, 2007).

Para as quatro séries finais, as disciplinas contempladas são Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática.

A Resolução SEE nº 1256 de dezembro de 2008 que estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das escolas estaduais, acrescenta como componentes curriculares obrigatórios a Educação Religiosa e a Educação Física e não cita a Arte. Apesar de ser considerada componente curricular obrigatório a Educação Religiosa não está contemplada nos CBC enquanto o conteúdo de Arte, que não aparece como obrigatório nessa Resolução, tem seu CBC. Daí surge um questionamento: como pode o ensino de Artes ser obrigatório sem a contratação de professores com habilitação específica? Em *e-mail* enviado à Secretaria de Estado de Educação perguntando sobre a obrigatoriedade das aulas do 6º ao 9º ano, fomos informados de que esse é apenas um referencial de carga horária, ou seja, não há uma legislação que legitime os CBC.

O CBC Arte considera Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como áreas de expressão e não como linguagem de acordo com as orientações dos PCN, mas também as trabalha separadamente. No entanto, não há um texto sobre avaliação para cada uma das áreas. O texto, que é geral, traz claramente a indicação do tipo de avaliação que se pretende:

A avaliação, neste currículo, será de metodologia formativa, visando à construção de conhecimentos durante todo o processo pedagógico e abrangendo as diversas áreas (a factual, a conceitual, a comportamental e a atitudinal) de maneira integrada. Pretende-se, assim, obter não só dados quantitativos, mas principalmente qualitativos, de forma a poder, constantemente, reformular e re-significar tanto conteúdos quanto ações (MINAS GERAIS, 2007, p. 12).

A inserção dos termos factual, conceitual, comportamental e atitudinal dão a dimensão da amplitude da avaliação que se pretende, não sendo possível realizá-la a partir de momentos específicos destinados a medir o que os alunos sabem.

Os critérios de avaliação são muito parecidos com os dos PCN de Artes Visuais, com o acréscimo de palavras como gestual e sonoro a fim de abranger as outras áreas de expressão, contendo pequenas substituições que não modificam muito o sentido do que é pretendido em ambos os documentos. Dessa forma, as críticas realizadas aos critérios dos PCN, por exemplo, ambiguidade de determinados termos, as questões que envolvem avaliar a criação, podem ser transferidas para os CBC de Arte. Por outro lado, diferentemente dos PCN, os CBC de Arte trazem a enumeração dos instrumentos de avaliação com explicações sobre cada um deles. No CBC os instrumentos são denominados de estratégias de avaliação:

Listamos abaixo, para efeito de exemplo, algumas estratégias, que devem, preferencialmente, ser utilizadas em conjunto.

- Pasta/portfólio - Cada aluno terá sua pasta individual, onde colocará sua produção e todo o material que considerar interessante como referência para futuras produções ou estudos. O professor tem acesso fácil, assim, ao produto do desenvolvimento de suas aulas. [...]
- Diário de bordo - Caderno de anotações, gravador ou câmera em que o aluno registra acontecimentos, seus pensamentos, seus sentimentos, o que aprendeu, suas facilidades, dificuldades etc. [...]
- Auto-avaliação - Pode ser oral ou escrita, individual ou em grupo, quando o aluno relata o que aprendeu, seu comportamento e suas atitudes em relação às aulas de Arte. [...]
- Entrevista - Pode ser feita pelo professor ao longo do ano. Deve ser preferencialmente gravada, sendo registradas as observações dos alunos durante o período. Através da entrevista, professor e aluno estarão obtendo informações sobre o andamento do processo educativo em Arte. [...]
- Aferições conceituais e de termos técnicos - São questionários e testes que, aplicados de tempos em tempos, contribuem para a avaliação do domínio do vocabulário próprio de referência técnica e conceitual da Arte. (MINAS GERAIS, 2007, p. 18)

A enumeração dos instrumentos de avaliação é o diferencial dessa proposta curricular em relação aos PCN. Apesar de o item entrevista ainda ser um tanto utópico na realidade de sala de aula vivenciada no Estado de Minas Gerais, percebe-se por parte dos autores do CBC (Lúcia Gouvêa Pimentel, Evandro José Lemos da Cunha e José Adolfo Moura)<sup>30</sup> a

---

<sup>30</sup>Lúcia Pimentel Gouveia atualmente é Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais, Secretária Geral do Conselho Latinoamericano de Ensino de Arte - CLEA, membro do Conselho Mundial da InSEA, do Grupo de Especialistas em Arte/ Educação, Cultura e Cidadania da Organização dos Estados Iberoamericanos - OEI e da Comissão Tripartite MEC, MinC, OEI, Consultora ad hoc - Artes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. (disponível em [http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualiza\\_cv.jsp?id=S8725](http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualiza_cv.jsp?id=S8725) – acesso em 09-12-2009)

Evandro José Lemos da Cunha atualmente é Professor Assistente da Universidade Federal de Minas Gerais, Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais, funcionário da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, da Sociedade Científica de Estudos da Arte e Bolsista da Universidade Aberta do Brasil. Tem

preocupação em ampliar o conjunto de estratégias possíveis, com a manutenção da utilização de estratégias ditas tradicionais como os testes. Como a sugestão é que essas estratégias sejam utilizadas em conjunto, não há o risco de que a inserção dos testes seja mal interpretada.

Nesse sentido, a nosso ver, no tocante à avaliação, a proposta curricular para o ensino de Arte do Estado de Minas Gerais é a mais completa entre as estudadas.

### 5.3 Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª A 8ª Séries – Município de Uberlândia – Minas Gerais

As diretrizes para o ensino de Arte de Uberlândia<sup>31</sup> é um documento escrito por um coletivo de professores de Artes que participam da formação continuada no CEMEPE juntamente com professores assessores da Universidade Federal de Uberlândia. Esses professores durante o ano de 2003 trabalharam em horários extras, sem remuneração, com o intuito de reorganizar o currículo da área, pois entendem que o currículo não é fixo, imutável e também não pode ser uma prescrição de conteúdos.

Na redação das diretrizes foram respeitadas as especificidades das linguagens divididas em três: Artes Visuais, Música e Artes Cênicas. Historicamente a Dança no município de Uberlândia é conteúdo, e não linguagem da Educação Física por se adequar ao currículo da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. Como no CBC do Estado de Minas, o texto sobre avaliação é geral para as três linguagens.

Nessas diretrizes a avaliação constitui um pequeno texto, ficando clara a falta de embasamento teórico para a sua redação, pois não há nenhuma referência à bibliografia consultada e os termos utilizados são genéricos, não específicos para o assunto<sup>32</sup>. Na introdução do documento está escrito: “devido a questões relacionadas à temporalidade (do grupo, do professor, dos tempos institucionais) no processo de reformulação: metodologia,

---

experiência na área de Artes, com ênfase em Cinema. (Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4798456J1> – acesso em 09-12-2009)

José Adolfo Moura tem formação em Música com especialização em Artes Visuais e mestrado com foco em Cinema. (Informação disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/historiaoral/entrevistas...> – acesso em 09-12-2009)

<sup>31</sup>Mais informações sobre as Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª A 8ª Séries – Município de Uberlândia – Minas Gerais podem ser obtidas em ARAÚJO, Waldilena Silva Campos. **Ensino de arte na educação municipal de Uberlândia: os impasses metodológicos e a realidade do ensino (1990-2003)**. Universidade Federal de Uberlândia: 2008. Dissertação de Mestrado.

<sup>32</sup>Na Proposta Curricular de Educação Artística de 1998, também construída por professores de Artes do município sob a orientação de Maria Lúcia Batezar Duarte, o texto sobre avaliação foi escrito por uma pedagoga que acompanhava as reuniões do grupo.

conteúdo e avaliação não foram concluídas” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA - SME, 2003, p. 8). Como mencionado anteriormente, o assunto avaliação no ensino de Artes tem uma bibliografia muito recente e raramente foi discutido nos encontros de professores de Artes do CEMEPE.

O texto indica que a avaliação deve ser qualitativa e processual, um processo no qual professor e aluno possam interagir e entender a avaliação como ponto de partida, o que novamente nos remete à avaliação formativa.

Em lugar de denominar instrumentos ou estratégias, como consta no CBC, o texto traz a palavra ‘recursos’ de avaliação:

Para proceder à avaliação, o professor poderá se utilizar de recursos como:

- Interpretação de textos de Arte;
- Relatórios orais e escritos;
- Observação e crítica oral ou escrita de produções artísticas diversas, incluindo as do aluno (SME, 2003, p. 35).

#### 5.4 As relações dos professores com os currículos oficiais

Na primeira entrevista realizada com a professora Rubi, no dia 12 de dezembro de 2008, ao terminarmos o período de observação de suas aulas, ela mencionou que não existia especificamente um currículo para ser seguido no ensino de Artes na Rede Pública Estadual. Contou que no início do ano de 2007, ela havia sido convidada para uma reunião em uma escola em Araguari para que os professores de Artes que trabalhavam nas escolas sob a orientação de um mesmo inspetor, fizessem um planejamento com base nos PCN. No entanto, como a reunião aconteceu em um dos horários de seu trabalho na escola municipal em Uberlândia, ela não compareceu. Quatro professores compareceram à reunião e organizaram o planejamento para aquele ano letivo, sendo que era do conhecimento da professora Rubi que 2 deles possuíam habilitação em Artes. Passados alguns dias a supervisora da Escola Estadual Serra da Canastra entregou a ela um extenso planejamento para ser trabalhado naquele ano. Dessa forma, no ano de 2007, segundo a professora Rubi, ela tentou trabalhar de acordo com o planejamento realizado durante essa reunião:

- Então era muita coisa, mas muita coisa mesmo! E eu fiquei muito assustada porque eu sabia que não ia dar conta. Então eu peguei

aquilo e tentei colocar o que eu achava que dava. Não pus tudo. Mas ela [a supervisora] sempre cutucando: - *Olha você vai fazer desse jeito porque você vai ser cobrada*. Eu fiquei no ano passado muito amarrada por esse planejamento. Primeiro, por falta de experiência e outra coisa também, porque eu não sabia como é que ia ser essa cobrança. Então eu segui. Quando foi esse ano, já peguei o planejamento do ano passado e já enxuguei muita coisa e fiz assim, outro tipo de aula, cheguei bem *light*. Tentei privilegiar bastante coisa que tinha e que era dos PCN, mas, é que já não tinha aquela obrigação. Aí também já rever na escola, que não tem essa cobrança. Parece assim que eu tenho tanta autonomia para decidir o que eu vou fazer e não tenho essa cobrança. Então, desse ano para o começo do próximo ano, eu vejo assim, que eu já não tenho aquela obrigação. Eu vou ver muito mais a necessidade dos alunos agora. Porque aí você já vê o que foi bom...(Entrevista em 12-12-2008 – acréscimos nossos)

Devido à sua inexperiência a professora Rubi entendeu o currículo de forma prescritiva (ALVES, 2004) em um primeiro momento e depois, a partir de sua vivência em sala de aula, percebeu que era possível adequá-lo à realidade de seu campo de trabalho. No entanto, as dificuldades com o tempo escasso para o ensino foi um aspecto que somente a professora Ágata, dentre os professores da pesquisa, deixou de citar nas entrevistas.

Topázio: - Então levaria muito tempo. Então eu faço por etapas, às vezes não dá para olhar tudo num dia, eu olho em dois dias... (Entrevista em 08-05-2009).

Turquesa: - Porque é tão corrido em sala de aula, que custa a dar tempo de você fazer o essencial (Entrevista em 24-06-2009).

Ametista: - Então às vezes é... a maioria, eu tento sanar na hora. Porque eu corro muito e às vezes eu não lembro mais (Entrevista em 13-05-2009).

Safira: - Mas muitas vezes a gente tem que correr porque tem que cumprir aquela carga horária (Entrevista em 16-04-2009).

As questões referentes aos currículos citadas pela professora Rubi durante o período de observação de suas aulas e nas entrevistas levou-nos a uma reflexão:

*Após o período de observação das aulas da professora Rubi no final do ano de 2008, mergulhei na leitura de diversos livros. No entanto, ficou uma dúvida sobre o que poderia ter acontecido com o currículo que havíamos discutido com os professores do Estado durante o ano de 2004 e, em vinte e cinco de fevereiro de 2009 resolvi entrar no site da Secretaria de Estado de Educação para tentar descobrir algo. Até essa data, não tinha conhecimento da*

*existência do CBC. Ao encontrá-lo no site enviei e-mail a 86 associados do Pólo UFU da Rede Arte na Escola com a seguinte questão: “Precisamos saber se existe no Estado de Minas Gerais uma proposta curricular para o ensino de Arte nas escolas estaduais. Favor responder o mais breve possível.” De nove professores que responderam via e-mail apenas três responderam afirmativamente sendo que duas são professoras do curso de graduação em Música da UFU e outro havia participado das reuniões para a organização dos CBC em 2004. Outros cinco professores responderam que não existia um currículo para o ensino de Artes na Rede Estadual e uma professora respondeu que não tinha conhecimento sobre o assunto. Retornei o e-mail aos nove professores explicando que existia a Proposta Curricular para o ensino de Arte - Currículo Básico Comum, que ela estava disponível no site da Secretaria de Estado da Educação e que eu estava apenas querendo conferir quantos professores o conheciam. Uma das professoras respondeu dizendo que conhecia o CBC, mas que ele era apenas para as Escolas-Referência, o que foi afirmado também pela professora Rubi no dia 12 de março de 2009, durante a reunião dos professores de Artes da Rede Municipal de Ensino no CEMEPE.*

*No entanto, nessa mesma reunião uma professora que havia respondido não conhecer o CBC veio me mostrar a versão impressa que ela procurou na escola após receber meu e-mail. Outras duas comentaram que não haviam respondido o e-mail porque íamos nos encontrar pessoalmente e poderiam mostrar o CBC que tinham em mãos. Até essa data só conhecia a versão existente no site oficial da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.*

Além da professora Rubi, as professoras Turquesa e Ametista citaram durante as entrevistas o CBC. No entanto, a professora Ametista referiu-se à avaliação que é realizada no Ensino Médio, e por esse motivo não será analisada aqui.

Em sua entrevista a professora Turquesa citou<sup>33</sup>, como a professora Rubi, a cobrança da supervisão escolar quanto ao cumprimento do currículo. No caso apresentado pela professora Turquesa existe inclusive uma interpretação incorreta do CBC, por parte dos gestores. Nesse documento está escrito que cada professor de Artes deve trabalhar na sua área de conhecimento específico e a supervisão da escola estadual onde trabalha a professora Turquesa, exige que seja trabalhado também Teatro e Música.

Diante do exposto pode-se perceber a complexidade do assunto avaliação em Arte, lembrando que esta pesquisa enfoca a linguagem das Artes Visuais. O objetivo é compreender

---

<sup>33</sup>Trecho de entrevista inserido na página 64 quando discutimos a polivalência.

o que pensam, o que fazem, e os saberes e as práticas pedagógicas dos professores que trabalham com essa linguagem no que diz respeito à avaliação. A avaliação de caráter formativo é a que se apresentou pela maioria dos autores consultados (PERRENOUD, 1999; HERNANDEZ, 2000; HADJI, 2001; PARO, 2001; VASCONCELLOS, 2003; AFONSO, 2003; ESTEBAM, 2003) como a que pode trazer melhores resultados para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, as concepções dos professores sobre arte e ensino de Artes provêm de diferentes fontes de estudo o que vai implicar em concepções diferentes de avaliação dos mesmos.

O entendimento de que avaliar seja medir, é outro entrave na organização de processos de avaliação no ensino de Artes. Por outro lado, o trabalho com a subjetividade que está implícito no ensino de Artes, favorece o entendimento de que é preciso avaliar individualmente os processos de produção da poética pessoal e de construção do conhecimento pelos alunos. Ainda será necessário um estudo aprofundado por parte de pesquisadores e professores para o melhor entendimento de seus processos de avaliação e instrumentos utilizados, visando à efetivação dessa ação em todas as redes de ensino, por meio da atribuição de notas ou não.

No próximo capítulo apresentaremos os referenciais teóricos sobre avaliação a partir da pesquisa bibliográfica realizada e algumas relações com os saberes e fazeres dos professores que foram sujeitos desta pesquisa. As falas dos professores e as Notas de Campo estão inseridas ao longo do texto a fim de complementar as informações construídas com base na pesquisa bibliográfica no sentido de construirmos o texto levando em consideração as falas dos professores, o estar com e no grupo, e não inserindo tais falas como provas de pesquisa.

## 6 AVALIAÇÃO – ALGUMAS QUESTÕES ÉTICAS, TEÓRICAS E TÉCNICAS

Avaliar envolve questionar o que se ensinou/aprendeu e como se ensinou/aprendeu determinado conteúdo, conceito, habilidade técnica, valor moral, e tantas outras coisas que se dão na relação professor-aluno. Avaliar implica estar atento para as modificações em diferentes níveis que acontecem a todo o momento na sala de aula. Para Hernandez (2000, p.148) “entende-se por avaliação *a realização de um conjunto de ações direcionadas ao recolhimento de uma série de dados sobre uma pessoa, fato, situação ou fenômeno, com o fim de emitir um juízo sobre a mesma.*” (Grifos do autor) Em uma versão mais simplificada, o conceito de avaliação é “processo usado para descrever e discriminar o que os alunos aprendem na escola” (HARGREAVES; EARL; RYAN, 2001, p.147).

A avaliação acontece a todo instante na vida das pessoas e nem sempre nos damos conta disso. Precisamos, às vezes em segundos, avaliar se a maneira como estamos colocando um pote na geladeira é correta, se o tempo e o espaço permitem que atravessemos a rua sem sermos atropelados, se a velocidade do carro que dirigimos está correta para o trecho de estrada em que estamos, se a forma como nos comunicamos às outras pessoas é eficiente, se a maneira de educar nossos filhos os ajudará em sua vida futura. São questões em diferentes níveis de profundidade e dificuldade, mas todas essas situações remetem a formas de avaliação.

Também em sala de aula o professor avalia a todo o momento e, algumas vezes, nem se dá conta, por causa da referência de que avaliar é atribuir notas ou medir. Por meio da observação atenta e contínua de seus alunos, o professor pode perceber diferenças mínimas no comportamento de determinados alunos, sintomas iniciais de enfermidades, possíveis problemas emocionais e ao realizar questionamentos, conseguem distinguir o que foi possível ser compreendido do assunto que estava sendo abordado.

Dessa forma, na realização das entrevistas, em um primeiro momento foi pedido aos professores que dissessem o que era avaliação para eles<sup>34</sup>. Os professores apresentaram as seguintes respostas:

Topázio: - Avaliação? Bom, seria você perceber no aluno aquilo que você tentou passar para ele durante as aulas. É conhecer o

---

<sup>34</sup>Essa pergunta não foi feita à professora Rubi.



que ele aprendeu daquele conteúdo. Eu acredito que seja assim. (Entrevista em 08-05-2009)

Safira: - Avaliar pra mim é reconhecer a individualidade de cada um. É perceber em cada aluno as diferenças, as suas dificuldades, o seu crescimento, as suas descobertas. É todo o aluno naquela avaliação. Não tem quantidade é uma qualidade. (Entrevista em 16-04-2009)

Turquesa: - Avaliação? Olha a avaliação é uma constante na minha vida. É assim: eu avalio o que eu faço, eu peço os alunos para avaliar o que eles fazem. Para mim a avaliação é uma forma de eu estar vendo um resultado, da atividade, da aula. (Entrevista em 24-06-2009)

Ametista: - Então eu mostro esse crescimento para ele. [...] ele fez, ele produziu antes, ele está produzindo e vai produzir depois. Isso para mim é avaliação. Então eu vou mostrar como ele começou antes, que ele achava que não ia dar conta, e eu mostro: Você dá conta! Aí eu vou estimulando, estimulando, mostrando outras formas, outros trabalhos, outras coisas, aí o aluno vai mudando. É lógico que ele sabe, e ele diz: Nossa, eu produzi, eu achei que eu não dava conta. (Entrevista em 13-05-2009)

Ágata: - Avaliar? Bom, eu entendo assim: toda vez que eu vou avaliar o trabalho dos meninos, eu não vejo essa parte quantitativa. No Estado tem essa parte quantitativa, tem que fazer essa avaliação quantitativa e eu faço lá, distribuo os pontos. Mas eu acho que avaliar é perceber se eles tiveram percepção daquilo que eu trabalhei com eles. O mínimo que seja, para mim não precisa ser muito. Pode ser o mínimo, o mínimo do mínimo, se eles absorveram uma linha que tenha que ser feita ali, para mim já é interessante. E não vejo por esse lado só de nota, de passar, eu vejo a evolução deles, se eles foram evoluindo. (Entrevista em 05-05-2009)

Percebemos nessas falas que os professores entendem a avaliação como um momento de conhecer o que o aluno compreendeu do conteúdo estudado com o intuito de superar esse conhecimento por meio da aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, os professores não abordam a visão de avaliação como medida. Os professores Topázio e Turquesa citaram reconhecer o que foi aprendido. A avaliação como forma de evolução e/ou crescimento pessoal foi citada por Ágata e por Ametista e a diferença entre qualidade e quantidade na avaliação foi citada por Safira e Ágata, dando preferência à qualidade. Nas falas dos professores os verbos perceber, produzir, conhecer e reconhecer substituem “[...]verbos como verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar [...]” (FERREIRA; BOFF, 2009, p. 89) que comumente aparecem nas respostas de professores à indagação do que seja avaliação.

Tudo isso está embutido nos processos de avaliação que podem ser informais, quando a avaliação se dá sem o uso de instrumentos e ou registros, no processo de interação professor-aluno, ou formais, quando se tratam de “práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro” (FREITAS, 1995, p.145).

Tanto em procedimentos formais como nos informais, o que precisa ficar claro é que a avaliação não é uma tarefa exata e nem envolve um conhecimento definitivo, pois não é e não depende simplesmente de instrumentos e técnicas adequadas. A avaliação é uma prática social que se faz na interação entre os sujeitos que dela participam. “É um processo desenvolvido *por e para* seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política” (FERNANDES, 2009, p.64, grifos do autor). Dessa forma, o que nos interessa são as relações sociais intrínsecas à avaliação. Elas é que nos darão subsídios para entender como se processam as leituras, os entendimentos e os efeitos da avaliação na vida dos alunos.

Na educação a avaliação pode servir a diferentes propósitos - prestação de contas, certificação, diagnóstico educacional e para motivar o aluno, dentre outros (HARGREAVES; EARL; RYAN, 2001). Muitas vezes a prestação de contas e a certificação acontecem concomitantemente: ao final de um período letivo.

Em um documento organizado pelo professor Irineu Antônio Siegler<sup>35</sup> a partir de uma pesquisa realizada entre os anos de 1995 e 1997 foi construída uma proposta de avaliação para o CEMEPE que foi publicada no ano de 2003, durante o processo de organização e implementação do Projeto Escola Cidadã, abandonado na gestão municipal seguinte. Segundo esse documento a avaliação deve ser realizada a partir dos objetivos que se quer atingir para que seja eficiente. O objeto da avaliação são conteúdos e eles podem ser:

Conteúdos factuais e conceituais: os fatos são trabalhados no seu contexto e os conceitos são saberes construídos socialmente.

Conteúdos procedimentais ou um conjunto de ações ordenadas com um fim: regras, técnicas, métodos, destrezas e habilidades, estratégias, procedimentos...

Conteúdos atitudinais ou valores e atitudes: agir com honestidade, com respeito, entusiasmo, compreensão, tolerância, empatia (SIEGLER, 2003, p. 07).

---

<sup>35</sup>Professor aposentado do curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia que por várias vezes prestou assessoria ao CEMEPE.

As propostas ou diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação desde 1996 compreendem que a educação formal deve se ocupar da formação intelectual, social, psicológica e política dos alunos, ou seja, deve formar cidadãos e não seres reprodutores de conhecimentos acumulados. Por esse motivo, nos documentos oficiais, a avaliação nessa rede de ensino, não é pensada apenas como medição de uma quantidade de conteúdos que os alunos conseguiram assimilar. A avaliação precisa voltar-se para os aspectos, ou conteúdos, conceituais, procedimentais e atitudinais. Isso não quer dizer que na prática todos os professores ajam dessa forma.

Na avaliação, objetivos, conteúdos, propósitos e procedimentos se imbricam em um processo em que estão como sujeitos principais, o professor e o aluno. Desse modo, durante a presente pesquisa foi possível detectar e entender que os processos avaliativos, quaisquer que sejam seus intuítos, são complexos, subjetivos e dependentes da concepção de educação, de currículo e de sociedade que se tem. Os gestores e mantenedores da educação se apropriam de dados avaliativos para pressionar, manipular e se auto promoverem (DEMO, 2002; FREITAS, 2007). Para o professor, avaliar é um ato carregado de pressões sejam elas internas ou externas.

A avaliação, seja ela informal ou formal, está presente no trabalho do professor e é base para a construção do planejamento, para a organização do trabalho pedagógico, para a escolha das metodologias e procedimentos a serem utilizados, uma vez que é realizada a todo momento e auxilia na compreensão dos níveis de dificuldade encontrados pelos alunos em cada um dos assuntos ou conteúdos apresentados. Esse processo é investigativo e questionador:

Investigando o processo de ensino/aprendizagem o professor redefine o sentido da prática avaliativa. A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino/aprendizagem. Investigando, refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades de seus alunos, individual e coletivamente considerados (ESTEBAN, 2003a, p. 24).

Nesse sentido, a prática pedagógica é um processo contínuo de ação e reflexão, no qual a ação gera uma investigação que gera uma reflexão que demandará outras ações e investigações. Dessa forma, a avaliação não pode ser considerada apenas como um momento isolado, ao final de uma unidade ou período letivo. Ela é processual, está inserida no ensino e

na aprendizagem, permitindo constatar o que os alunos compreenderam ou não, no instante em que o assunto, o conteúdo, o valor é trabalhado em sala de aula.

Para a realização de processos avaliativos que sejam ações conscientes e reflexivas e que respaldem o ensino, é necessário que professor, alunos e equipe pedagógica discutam entre si essa e outras questões e tenham consciência dos critérios que serão utilizados e de quais serão os indicadores da aprendizagem. Essa avaliação é definida como referenciada ao critério, pois parte da “referência ao *status* do aluno em relação a determinados pontos referenciais estabelecidos como indicadores de aprendizagem” (HOFFMANN, 2001, p.22).

Os critérios da avaliação são os dados que fundamentam as decisões dos professores sobre o que será observado na aprendizagem dos alunos, de onde deverá partir a avaliação, sendo que os indicadores são onde se pretende chegar no processo de ensinar, ou seja, os dados na aprendizagem que permitirão identificar se os critérios foram alcançados. É importante deixar claro quais conteúdos devem ser dominados, as atitudes que são esperadas com relação à aquisição desses conteúdos, os comportamentos, habilidades intelectuais e físicas que os alunos deverão apresentar ao final de determinada ação educativa (DEMO, 2002).

Os indicadores não devem ser entendidos como metas fechadas que precisam ser alcançadas a qualquer custo, e sim como limite do que foi julgado apropriado pelos membros da equipe escolar para cada etapa do trabalho pedagógico. “O professor precisa criar indicadores de avaliação com base nas tarefas e atividades desenvolvidas. Os conteúdos em jogo orientam a escolha desses indicadores” (ARSLAN; IAVELBERG, 2009, p 82). No caso do ensino de Artes, tendo em vista as ações de ler, produzir e contextualizar podemos identificar critérios e indicadores com base nos conhecimentos que levem em consideração:

- ao aspecto *técnico* (descobertas nascidas da experiência exploratória, aquilo que denominamos com frequência habilidades): toda produção plástica deve dar a oportunidade de descobrir e de se apropriar de novas técnicas;
- ao aspecto *teórico* (para as primeiras séries, principalmente o vocabulário, para as mais avançadas, as citações que se relacionam aos grandes escritos sobre a arte): toda produção deve dar a oportunidade de nomear, descrever, trocar em um nível adaptado aos alunos;
- ou ao aspecto *cultural* (dos artistas, das obras): todo processo de produção, pela vivência das escolhas que ali são efetuadas, favorece o acesso às obras de arte, mas também, comparativamente, a todo objeto visual que rodeia os adolescentes (GAILLOT, p.4, grifos do autor)

Dessa forma, no ensino de Artes, ao se trabalhar com o conteúdo formas geométricas, um dos critérios poderá ser a habilidade técnica na construção dessas formas. Ainda no campo técnico, um indicador poderá ser a utilização de formas geométricas na produção visual e, no campo teórico e cultural, a identificação dessas formas em objetos do cotidiano. Tudo dependerá de como o professor planejar a inserção desse conteúdo no programa geral de ensino e dos objetivos que traçou.

Todos os professores que participaram da presente pesquisa demonstraram conhecer o conceito de critérios de avaliação. No entanto, o conceito de indicadores não lhes foi familiar. Dessa forma, durante a realização das entrevistas nossa atenção também se deteve nos critérios de avaliação utilizados pelos professores. Em algumas entrevistas perguntamos como os professores sabiam se seus alunos haviam aprendido e em outras como os alunos sabiam se haviam aprendido, tentando com isso entender quais poderiam ser os indicadores que guiam os processos avaliativos nesses casos. Porém, tais questões não foram suficientes para que os professores apresentassem tais indicadores.

No primeiro dia de observação das aulas da oitava série da professora Rubi na Escola Estadual Serra da Canastra em 08 de setembro de 2008, ela havia marcado a apresentação de trabalhos realizados no último mês: a confecção de oratórios. Cada aluno que fosse chamado por ela deveria ir à frente da sala e mostrar seu oratório, falar sobre o processo de criação e fazer a leitura da imagem:

*Rubi: - Vocês vão apresentar falando sobre a idéia que vocês tiveram, o porquê fazer desse jeito. É claro que quem estava fazendo durante as aulas eu anotei.*

*Aluno A: - Como vai apresentar?*

*Rubi: - Lembra como foi o trabalho de argila? É daquele mesmo jeito.*

*Pegou o caderno e começou a chamar por ordem alfabética. Enquanto a aluna ia à frente, Rubi continuou falando: - A proposta era criar oratório a partir do que já viu de imagem. Precisava ser nos moldes tradicionais?*

*Um aluno respondeu que sim e ela disse: - Não, gente! Não precisava. (Nota de campo nº 6 de 08-09-08 - Escola Estadual Serra da Canastra)*

Percebemos na situação anterior que a professora Rubi em um primeiro momento não apresentou os critérios de avaliação. Apenas lembrou aos alunos que seria da mesma forma que foi feito em trabalho anterior. À medida que os alunos iam apresentando, ela ia pedindo que observassem alguns critérios: solução técnica, organização espacial, visualidade final. Os alunos, apesar das conversas paralelas, interagiam com a professora e com os alunos que

estavam apresentando. Outro ponto importante é o fato de a professora dizer que estava anotando em seu caderno o que os alunos faziam nas aulas anteriores. Na realidade ela não fazia essas anotações, mas sabia exatamente quem trabalhou e quem não trabalhou. Para isso utilizava sua memória. Tal fato foi confirmado durante o período de observação, pois a professora mantinha um acompanhamento dos trabalhos dos alunos bem de perto.

De acordo com a entrevista realizada em 06 de fevereiro de 2009, a professora Rubi concordou que, como critérios de avaliação enfoca: habilidades para desenvolver um tema, especialização técnica, expressividade pessoal, indo ao encontro do que fala Doug Boughton (2005, p. 381, acréscimos nossos):

A maioria [dos professores de Artes] emprega uma variante destas três categorias de critérios: 1) Relativa habilidade de desenvolver e de interpretar um tema; 2) nível de especialização técnica; 3) relativa habilidade de atingir sensibilidade expressiva pessoal pelo uso de várias técnicas e processos.

Além desses critérios, a professora Rubi também utilizava, de acordo com as anotações em seu caderno de planos e de acordo com as observações de suas aulas os seguintes critérios: nível de interesse e participação do aluno, habilidade em interpretar imagens, compreensão dos conceitos específicos da área de arte, criatividade e capricho.

O trecho de Boughton (2005) acima fazia parte das entrevistas com os professores, e eles responderam priorizando um ou outro critério, mas dizendo que todos eram importantes:

Ágata: - Eu vou pela vontade, pela dedicação, pelo que ele expressou. (Entrevista em 05-05-2009)

Topázio: - É, a interpretação é muito importante! Sensibilidade expressiva. Essa daí eu acho mais difícil de estar percebendo, eu acho mais complicado. Às vezes a imagem não é o que ele está percebendo, às vezes, ele consegue e você fala: *Nossa! Mas o menino conseguiu fazer um trabalho assim!?* E se você for falar com ele, foi uma coisa meio por acaso e aí, não foi que ele entendeu exatamente, ele não teve a intenção. (Entrevista em 08-05-2009)

Safira: - Bom, todos são necessários. Não é? Muitas vezes quando você leva materiais você quer que o aluno busque naqueles materiais recursos para criar. E, muitos alunos têm muita dificuldade de criar. Então o aluno ele tem muita dificuldade e eu tento com muitos materiais, com recursos diferentes estar sempre buscando isso neles. A criação. E para mim, a habilidade é muito essencial. Não existe falar assim: - *eu não nasci com esse dom*.

Sabe? Para mim não existe isso: dom. Existe a vontade de querer aprender e a partir daquilo ali você transferir aquilo para o seu contexto. Então as três são essenciais para qualquer trabalho com arte. (Entrevista em 16-04-2009)

Turquesa: - Eu coloco no quadro os trabalhos práticos. Eu discuto com eles quem trabalhou, quem coloriu, quem rabiscou, se sombreou. Se coloriu figura, se coloriu o fundo, o que a história está falando, se aquele trabalho condiz com o tema proposto. [...] Então, eu analiso sim. Eu acho que ele também quer técnica. Por exemplo, estamos trabalhando desenho com lápis de cor, ele precisa saber que é um desenho mais minucioso, se é com giz de cera tem que ser um desenho maior. Essa técnica eu acho ela importante e eu trabalho, tem um tempo que eu trabalho com lápis, outro eu trabalho com o giz, outro com a pintura, e quando dá eu vou até a gravura.

Pesquisadora: - E essa aqui, habilidade de atingir sensibilidade expressiva?

Turquesa: - Ah! Isso é legal! Quando você vê que o aluno teve uma sacada boa, a gente fica (risos)... (Entrevista em 24-06-2009)

Ametista: - Então é isso. E não é só a técnica. É ele ver que ele tem condição, sabe? Que ele tem sensibilidade, que ele pode produzir alguma coisa e ele é capaz. Ele é dotado de criatividade. Então eu falo assim, eu sei que você dá conta. Eu tenho certeza! Você pode não ter habilidade para desenhar, mas você pode ter sensibilidade, vamos supor um caso, para rever ou para escrever alguma coisa. (Entrevista em 13-05-2009)

Os professores entrevistados entendem os critérios de avaliação apresentados por Boughton (2005) e criam os seus como, por exemplo: vontade, dedicação, capricho e criatividade, acima citados, de acordo com o trabalho que desenvolvem e com o ensino de Artes em que acreditam.

Segundo Charles Hadji (2001) é preciso que o professor-avaliador aceite discutir com os alunos os princípios a serem julgados em uma avaliação. Ele também deve ousar enfrentar seus medos e assumir o risco de se enganar. Nesse sentido o professor pode mostrar-se falível e a professora Rubi, em seus comentários se mostra assim:

- É, algumas coisas a gente acabou tendo alguns cuidados e em algumas não. Eu até lembro da aula de escultura [na 2ª série] onde eu falei para os alunos que aquilo lá era feito de barro e eu pensando que daquele jeito era mais fácil deles entenderem. E aí veio um aluno e falou: - *Não professora, isso é argila*. Então eu pensei, já posso falar que é argila, não preciso falar que é barro. Então isso é importante sim para eu poder esquematizar isso, para poder direcionar mais. As vezes eu não sei, é, as vezes eu acho que eu me confundo, me perco muito porque é tanta idade

diferente... Então, às vezes eu estou numa sexta série e aí eu vou para uma segunda, e aí até que eu consigo...adequar a linguagem, eu acho que eu perco muitas coisas, sabe? E às vezes eu penso que eles não vão entender naquela linguagem, então a gente acaba falando em uma linguagem muito generalizada, não fala muito os termos. E aí nesse dia eu pensei: *nossa, eu estou falando barro e ele está falando argila, então espera aí, então não é assim, começa a usar mais os termos*. Então eu acredito assim que a gente tem que usar mais essas questões, de usar esses termos, até para poder entender mais, como no caso da instalação. Olha, isso aí não é pintura, é uma instalação, e eles entenderam. (Entrevista em 06/02/2009 – acréscimos nossos)

Durante o período de observação também percebemos que a professora Rubi assume os próprios erros frente aos alunos, como na aula da 8ª série relatada no terceiro capítulo, quando a professora Rubi disse claramente: - *Nossa! Essa culpa é minha!*, ao perceber que não havia explicado corretamente o procedimento a ser utilizado durante a aula em que os alunos deveriam desenhar e não escrever sobre uma imagem entregue a eles.

Entendendo que a avaliação em geral tem uma prática arraigada nas questões de medida, certificação e seleção, apresentamos a seguir conceitos e atitudes que envolvem tal questão.

### 6.1 Avaliação como medida: implicações éticas e técnicas

Uma das inquietações que deu origem a presente investigação deveu-se ao nosso desconforto com uma concepção que impregna muitos professores de que avaliar é distribuir nota e com a ambiguidade de posturas que tal visão produz quando se depara com situações em que se pode avaliar sem atribuir notas. A cultura educacional está impregnada pela idéia de que a nota é um resultado exato que permite saber sobre a aprendizagem dos 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<sup>36</sup>, muitos professores, alunos e a sociedade de maneira geral, podem considerar que não têm importância no currículo.

---

<sup>36</sup>Na realidade na grande maioria das escolas públicas no município de Uberlândia, sejam elas municipais ou estaduais, na disciplina de Artes não se reprova por nota, nem pela ausência às aulas dessa disciplina. Normalmente, quando um aluno não tem presença suficiente, ele pode fazer trabalhos que abonem as faltas.



[...] 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, 2001).

Dentre as disciplinas que não reprovam por nota podemos encontrar, além de Artes, Educação Física, Ensino Religioso e Inglês. De todas elas o Inglês é a única disciplina que alunos, pais, demais professores e os gestores conseguem entender como importante por si só. Talvez isso ocorra pela crença de que falar inglês seja uma habilidade importante em termos pessoais e profissionais no mundo globalizado. Para essas disciplinas é no regimento escolar que vai estar descrito o modo como o resultado obtido pelos alunos deve ser lançado nos boletins e históricos escolares, notas (números) ou conceitos (letras).

Como demonstradora 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 (DEMO, 2002).

Segundo Demo (2002) e Esteban (2003) na realidade não há diferença entre avaliar por notas ou por conceitos, pois as duas formas hierarquizam o conhecimento e os resultados alcançados. As finalidades de prestação de contas e certificação estão presentes em ambas. Concordando com os autores acima citados, Barriga (2003, p. 81) diz que “A nota só é uma convenção através da qual a escola certifica um conhecimento”. Desse modo, nota ou conceito vão informar a pais, alunos e professores mais sobre o lugar que o aluno ocupa em relação aos seus colegas e àquilo que o professor determinou ser a referência em sala de aula do que ao conhecimento que possui (PERRENOUD, 1999).

No entanto, apesar de concordarem que nota e conceito não se diferenciam no que diz respeito à sua finalidade, os autores demonstram que o conceito é bem mais ambíguo e evasivo. Cada conceito corresponde a uma quantidade grande de números, o que pode trazer alguns problemas de diagnóstico do conhecimento. O importante não é a nota ou o conceito em si, mas o trabalho de ensino e aprendizagem que está por trás dessa apresentação. Caso a nota seja o resultado de um trabalho de “convivência constante e zelosa com o aluno; acompanhamento passo a passo; observação meticulosa permanente; anotação diligente dos fatos; comunicação envolvente; e assim por diante” (DEMO, 2002, p 57), poderá ser inserida numa dimensão qualitativa da aprendizagem.

Historicamente a avaliação vem sendo entendida como medida. Segundo Fernandes (2009) e Barriga (2003) esse foi o primeiro estágio da avaliação escolar e “a idéia que prevalecia era a de que a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, por meio de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos” (FERNANDES, 2009, p. 44). Essa concepção de que avaliar é medir continua presente na atualidade e tem como principais características o entendimento de que a função da avaliação é certificar, classificar e selecionar os alunos uns em relação aos outros, criando competitividade entre eles. Nesse modelo, o conhecimento é o único objeto de avaliação e o que se mede é a quantidade de conhecimento que cada aluno acumulou, o que é verificado apenas pela reprodução do que foi ensinado. Essa é uma avaliação referenciada à norma, em que os alunos são comparados entre si de acordo com a quantidade de conhecimentos que cada um acumulou (HOFFMANN, 2001).

Para Perrenoud (1999, p. 57) “é legítimo tratar a avaliação como medida”, pois ela está relacionada ao ato de perceber e situar o indivíduo de acordo com suas características quantitativas e qualitativas. No entanto, segundo ele, a avaliação deve ser encarada como algo muito além da medida. A avaliação “é uma representação, construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo. Inscreve-se, pois, em uma *relação social específica*, que une um avaliador e um avaliado” (PERRENOUD, 1999, p. 57, grifos de autor). Não se deve esquecer que os dois sujeitos diretamente ligados aos processos avaliativos, professor e aluno, nunca estão sozinhos. Podemos visualizar uma série de vínculos institucionais, sociais e familiares que os acompanham.

Ainda na direção da avaliação como medida, encontramos as políticas neoliberais que vêm invadindo o campo da educação nos últimos anos e a grande divulgação e realização de avaliações externas. Para Afonso (2003) a relevância dada às formas de controle sobre a educação é a característica que predomina:

Os exames e as formas de avaliação externa são um exemplo desse controle. Não é por acaso que essas formas [externas] de avaliação reaparecem numa época como a atual e não é por acaso que a “nova direita” está associada a essas decisões (AFONSO, 2003, p.88, acréscimos nossos).

No entanto, Pedro Demo (2002) contradiz essa hipótese dizendo que “é incongruente imaginar que avaliação seja coisa neoliberal. Todas as sociedades praticam esse fenômeno, variando apenas suas causas históricas. As pessoas não apenas convivem. Também se

confrontam” (DEMO, 2002, p. 12). É fato que não foram os neoliberais os inventores da avaliação, mas a importância que o assunto toma nesse período histórico ora vivido, não encontra precedentes. Para os governos neo-liberais a avaliação funciona como mecanismo de controle sobre a educação e como meio de prestar contas à sociedade o que se faz por meio de avaliações externas que submetem alunos de diferentes realidades geográficas e sociais a um mesmo exame.

Essas avaliações vêm causando a eliminação das classes populares do interior das escolas (FREITAS, 2007), porém em doses homeopáticas. Os índices de proficiência das escolas são estabelecidos tendo em vista os resultados alcançados em exames como a Prova Brasil<sup>37</sup> em consonância com dados de evasão, aprovação e reprovação escolar. Dessa forma, camufla-se a reprovação por meio da progressão automática, o que diminui os índices de reprovação e evasão, e os alunos das classes populares transitam pelas séries, ou ciclos, muitas vezes sem uma aprendizagem condizente, até o momento em que desistem de continuar, pois de acordo com sua maturidade intelectual e física, percebem o distanciamento entre o que é ensinado e o que é aprendido:

Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais), libertando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, SAEB, SARESP, SIMAVE etc) (FREITAS, 2007, p. 973).

Nessas circunstâncias, os índices de proficiência exigidos pelo Ministério da Educação tornam-se as grandes metas das escolas e são conseguidos a partir de médias gerais dos alunos e não por análises de aprendizagem individual.

Tais avaliações externas também têm comprometido o trabalho dos professores em sala de aula uma vez que, quando se aproxima a data da ocorrência dos exames, os professores trabalham em função delas, o que leva para a Educação Básica uma característica

---

<sup>37</sup>“A Prova Brasil visa avaliar o desempenho em língua portuguesa e matemática de estudantes de 4ª e 8ª séries (5º e 9º ano) de escolas públicas. Com os resultados do exame, é possível fazer um diagnóstico da situação nacional e regional da educação no país. Os dados são utilizados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e melhorar a qualidade do ensino básico, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Implantado em 2005, o exame é organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em parceria com as redes estaduais e municipais de educação. Como todos os alunos das turmas avaliadas fazem prova, pode-se medir o desempenho por escola e por município”. Disponível em <http://provabrazil2009.inep.gov.br/> - acesso em 06-12-2009.

que era exclusiva do Ensino Médio: a preparação para a execução de uma prova. Essas avaliações também:

[...] têm procurado reduzir ou impedir o exercício da autonomia profissional dos professores submetendo-os a controles externos cada vez mais apertados que os transformam em meros executores de programas e currículos produzidos predominantemente em função dos novos interesses hegemônicos. Os exames e as formas de avaliação externa são um exemplo desse controle (AFONSO, 2003, p. 88).

Os professores trabalham em função da avaliação externa e os gestores e pais de alunos, ao verificarem os índices obtidos, cobram desses profissionais a melhoria do ensino, ficando sobre eles, os professores, a total responsabilidade pelos resultados. Os dados obtidos por meio das avaliações externas são utilizados para comparar a situação da educação no país com relação aos outros países no mundo. Daí se completa a pirâmide de cobranças pela melhoria da educação, que retira do Estado toda a responsabilidade transferindo-a para a escola e o professor.

Nas duas redes públicas de ensino analisadas no presente trabalho é o Regimento Escolar que orienta sobre a atribuição ou não de notas e/ou conceitos para as disciplinas.

De setembro a dezembro de 2008 na Escola Estadual Serra da Canastra, quando ocorreu a observação das aulas da professora Rubi, foi possível perceber que poucos alunos se preocupavam com as notas no momento da realização de trabalhos. No entanto, eles eram insistentes e perguntavam a todo momento sobre essa questão. Daí o incômodo apresentado pela professora. Na escola da rede municipal apenas uma vez um aluno da 6ª série questionou se um trabalho valia nota, mas com certo cinismo em sua pergunta. Os outros alunos vaiaram a pergunta dele. A professora Rubi, e segundo ela, as outras professoras de Artes da escola municipal, orientam os alunos desde as séries iniciais que a disciplina não trabalha com nota.

Essa necessidade de atribuir notas nas escolas estaduais e a ansiedade com a escassez do tempo para o ensino de Artes fez com que, em algumas vezes, Rubi utilizasse a nota como ameaça aos alunos. Dessa forma, os alunos que já estão na 8ª série têm percepções diferentes sobre a aprovação ou reprovação na disciplina de Artes apresentando desde receio até desdém:

*Aluno A: - A professora é de boa!*

*Aluno B: - É um trabalho de arte e trabalho de arte não dá nada não!*

*Aluno C: - Dá bomba! (Nota de campo nº 12 em 20-10-2008 – 8ª série B – Escola Estadual Serra da Canastra)*

*Aluna D: - Quanto valia a prova?*

*Rubi: - Valia doze.*

*Aluna D: - Mas tudo vale doze? (Nota de campo nº 14 em 27-10-2008 – 8ª série B - Escola Estadual Serra da Canastra)*

*Aluno 1: - Professora, faz a prova dia oito mesmo e quem não vier não faz e fica sem nota.*

*Rubi: - Não senhor!*

*Aluna 2: - Ah! Engraçadinho!*

*Aluno 3: - Que isso, gente, é artes....(nota de campo nº 34 em 01-12-2008 - 8ª série A - Escola Estadual Serra da Canastra)*

Outro questionamento feito por nós durante a entrevista do dia 06 de fevereiro com a professora Rubi foi quanto à forma que distribuía as notas aos alunos e como essas notas iam para os boletins. Segundo ela os conceitos atribuídos na escola estadual eram A, B e C sendo que C significava vermelho. Desse modo, ela necessitava construir uma tabela e colocar os valores que correspondiam a cada letra:

- A nota vai para o boletim. Primeiro, ela é conceito... na sala eu falo que é uma nota e é número. Na sala eles sabem pelo número, e aí depois eu transfiro isso para conceito. [...] Então, por exemplo, assim: A vai valer tanto, e aí eu não gosto porque, por exemplo, 15,9 é B e 16 é A. E eu acho isso assim um horror mas acabo fazendo.[...] Eu já tentei passar isso para nota, eu prefiro nota, mas elas [diretora e supervisora] dizem que não: *Não, deixa conceito que é para não ter problema.* (Entrevista em 06/02/2009, acréscimos nossos)

Essa fala condiz com o pensamento de Pedro Demo:

O conceito é mais simpático, mas é “mais impreciso”, porque o nível “bom” não tem relação estruturada mais visível. Poderá ocorrer que um professor situe o “bom” já a partir do patamar indicado por uma nota 5, logo tenderia a distinguir entre alunos bons e ruins, sem maiores gradações (DEMO, 2002, p. 73, grifos do autor).

Ainda segundo a professora, ela não podia lançar muitos Cs nos diários, pois a supervisora da escola dizia que diário colorido era sinal de incompetência do professor. Ao ser questionada sobre se os alunos realmente ficavam de recuperação quando não atingiam o mínimo de rendimento exigido pela escola ela disse que sim, que fazia questão de ir à escola e

receber os trabalhos imensos, encomendados por ela aos alunos que não tinham presenças suficientes nas aulas uma vez que, se ela não pode atribuir notas C, os alunos não ficam de recuperação por notas.

Quanto ao assunto recuperação, os demais professores se pronunciaram da seguinte forma:

Topázio: - Tinha conceito que ele era vermelho. Aí tinha a recuperação e tudo mais, igual às outras. Só que assim. Como eu fiquei um ano só, nessa última escola, e ficou aluno para janeiro, para aquela última recuperação. Aí eu não fiquei sabendo se esse aluno fez a prova, se ele foi reprovado por causa disso, o que aconteceu depois eu não peguei....(Entrevista em 08-05-2009)

Turquesa: - Não! Eu não consigo Eliane, sabe por quê? Porque eles fazem, bem ou mal, eles fazem. Se eles fazem mal é porque dão conta de fazer mal mesmo. Mas eles sempre fazem. Mas eu não deixo [de recuperação]. Não deixo porque eu acho até injusto, eu avaliar através daqueles trabalhos a criatividade dos alunos... Tem tanta criatividade em tanta coisa. (risos) Mas não é que ninguém me peça para não reprová-lo não, entendeu? Eu acho que eu sou assim, eu procuro entender o porquê que ele fez só aquilo, porque produziu daquele jeito, mas normalmente não tem muita dificuldade não. (Entrevista em 24-06-2009)

Ametista: - É onde eu coloco para eles. Porque que eu dou essa recuperação o ano inteiro? Porque eu quero dar oportunidade. Não pela nota, sabe? Porque se eu fosse ver pela nota, eu fechei o primeiro bimestre oh (faz sinal de lavar as mãos) Você dançou! Então o que eu faço? Ele fechou o bimestre com dois pontos ou três pontos, ele vai chegar no segundo bimestre e vai me entregar o primeiro e o segundo trabalhos, porque eu quero que ele volte e leia e refaça os questionários que ele não fez. (Entrevista em 13-05-2009)

Ágata: - Não! Não! Para que eu vou deixar o aluno de recuperação? Para eu fazer papel de palhaça lá junto com todas as outras palhaçadas da escola? Ah, é palhaçada! Mas eu já não sei mais. A escola está me fazendo mentir. Porque a escola, na verdade, não valoriza a aula de arte. Porque se desde o começo tivesse aula de artes no Estado, desde a 1ª ... Eles querem que lá na 8ª série, que o aluno fique quieto, calado, participe, faça os negocinhos. Eles ficam felizes da vida porque eu segurei os alunos dentro de sala de aula, porque artes tem que segurar, tem que ter disciplina. Aí você é o professor bom porque se você não fizer isso você não é professor bom não. Aí, fez bonitinho, passou, pronto, não tem que ter vermelho, não tem que ter nada. Mas a escola não cultivou ali, que desde o 1º ano, que artes é importante. Que o menino tem que entender que tudo aquilo ali é bom. Aí na 8ª série tem aula de artes? O menino nunca viu aula

de artes na vida dele. Ele não sabe nem o que é artes. E aí eu tenho que mentir. Eu minto. (Entrevista em 05-05-2009)

Safira: - Eu tenho o meu horário de módulo que você vai vir e fazer todos os trabalhos. Você vai ficar na minha aula de recuperação fora do horário porque você não está cumprindo o que tem que fazer em sala de aula. Sabe? Então é uma forma de estar resgatando aquela aula. Muitas vezes eu vou para dentro de sala mesmo. Bom, aqui estão seus trabalhos, você vai desenvolver esses trabalhos porque você não tem nota nesse bimestre. (Entrevista em 16-04-2009)

Os professores demonstram que possuem entendimentos diferentes acerca da atribuição de notas e da recuperação e que as escolas também se posicionam de formas diferentes, indo da proibição da atribuição de nota vermelha à aceitação da recuperação final. A professora Turquesa, apesar de ter apresentado vários critérios com os quais trabalha, principalmente critérios técnicos, comenta que avaliar a criatividade do aluno também faz parte de seus critérios, mas que não é justo avaliá-la, demonstrando que ainda perdura uma visão expressionista em sua fala.

No momento das entrevistas os professores disseram que no caso do ensino de Artes essa nota muitas vezes acaba sendo uma mentira, como se pode ver nos trechos abaixo:

Rubi: - Outra coisa. Eu acredito que eles (os alunos) acham que é uma farsa mesmo porque eu acho que é uma farsa (risos). Fico pensando assim: na hora que esse menino ver que ele tirou B, ele vai pensar assim, ele vai ficar feliz porque ele não merece esse B. Aí eu até falo assim, dou uma disfarçada, olha, quem tirou B aí é porque tirou uma nota quase um C. Então assim 10 ou 11. Então quer dizer que foi quase vermelho. Então eu dou uma disfarçada... (Entrevista em 06/02/2009)

Ágata: - Mas quando eles ficam muito pegando no pé... Eu falo para ele que se ele não participar... tem que fazer umas pressões lá porque... se ele não participar ele não vai ter a frequência e vai ficar reprovado por frequência, porque ele não fez a atividade e tal. Que é super complicado porque você vive numa mentira. Eu acho que a gente vive na mentira. Pior coisa de Artes é o professor virar o mentiroso. (risos) Porque você sabe que você está mentindo para o aluno que Artes não tem... nossa é terrível! (Entrevista em 05-05-2009)

Topázio: - Olha, a gente tem que, no caso do Estado que eu já trabalhei, a gente tem mais ou menos que fazer uma pressãozinha. Porque o menino fala: - *Ah mais, Artes não reprova!*

Aí você tem que fazer uma pressãozinha: não reprovava antes, mas comigo vai reprovar. Então tentar fazer com que ele... que ele produza. Porque o aluno ocioso, ele acaba... prejudicando os demais. (Entrevista em 08-05-2009)

Turquesa: - O aluno ele está muito envolvido com nota, mas assim, a minha metodologia é diferente, eu dou a teoria, e eu faço a prática, a prática eu dou três pontos para todos também. Então, ele fazendo o exercício ele já ganha uma notinha. Assim, na minha matéria eles não questionam muito não, mas nos outros conteúdos eles questionam. Eles fazem por nota. Agora aqui [Escola Municipal] não. Aqui eles têm que fazer sem interesse algum. Às vezes eles questionam: - Ah, mais Artes não tem nota? Não tem nota, mas tem conceito. Se você não é bom, na hora do Conselho de Classe eu vou falar que você não faz o exercício. E não é que vale nota, vale o seu empenho, até que ponto você é interessado em aprender.

Pesquisadora: - Aqui nessa escola municipal tem conceito?

Turquesa: - Não tem nada, a gente fala para...(risos) (Entrevista em 24-06-2009, acréscimos nossos)

Pesquisadora: - Pois é, então o aluno que sabe que não fez e tira uma nota azul, como é que ele reage a isso...

Safira: - Ele não sabe que fez. Eu passo a perna nele.

Pesquisadora: - Como?

Safira: - Eu dou, eu faço ele ir para o meu módulo, eu dou prova para ele, eu dou trabalho para ele, trabalhos que ele não tira nada, ele responde coisas que não tem... mas a cabeça dele é tão ruim que ele não sabe que não respondeu nada e eu dou nota em cima daquilo. Eu faço ele escrever alguma coisa. Eu não dou nota de graça, eu faço ele fazer alguma coisa em cima daquilo.

Pesquisadora: - Mas aí você tira ele de dentro de sala de aula, no seu horário de módulo...

Safira: - Claro, é uma chantagem que a gente faz contra ele. (Entrevista em 16-04-2009)

Os professores citados enfatizam que tomam tais atitudes no sentido de fazer com que os alunos acreditem na veracidade da nota no ensino de Artes e deem à disciplina a mesma importância que dão às demais. Somente a professora Ametista apresentou uma postura diferenciada:

Ametista: - Antigamente, quando eu comecei, elas falavam assim: - *Passa! Deixa! Passa, deixa...* E eu falei assim: - *Não, vou fazer isso. Porque eu não sei se eu vou estar aqui o ano que vem e o aluno tem que dar valor onde ele está fazendo. E é em artes, não é em mim. Ele tem que valorizar é a matéria que é importante para a vida dele.* Então eu não vejo nota. Por isso, o ano inteirinho,



igual os alunos, eu acabei de falar para eles, o aluno tirar dois, ou três, ou dez... que dê isso aí, porque ele tava na sala de aula e não fez. Então não tem como... igual um professor virou para mim e disse: - *Não, chega para eles no onze*. Como que eu posso chegar com ele nos onze, nos doze, se ele tem noção e consciência de que ele não fez, eu vou inventar onze? Aí eu estou matando a minha aula os anos todinhos que eu estou aqui. (Entrevista em 13-05-2009)

Desse modo, confirmamos que o trabalho de valorização da disciplina Artes no currículo escolar está relacionado ao comprometimento do professor com o ensino e não com mentiras, farsas e chantagens que, cedo ou tarde serão descobertas.

Também confirmamos que as diferenças quanto a atribuir notas não podem ser estabelecidas entre as redes municipal e estadual de ensino uma vez que a professora Turquesa também engana, ou tenta enganar, seus alunos da escola municipal em que trabalha quanto a questão da atribuição de conceito.

Outro fator percebido durante o período de observação de aulas da professora Rubi e confirmado nas entrevistas, é que a existência da nota é muitas vezes prejudicial ao trabalho:

Safira: - Bom, a nota ela é muito presente nos alunos do estado. A prefeitura, ela desvinculou-se totalmente dessa questão da nota. O aluno não pensa mais em nota, não pensa em ser aprovado, ele não tem essa preocupação. Ele quer fazer, ele quer criar, ele quer saber o que eu trouxe de diferente para ele. Até eu brinco que as nossas aulas são caixinhas de surpresa! Parece que você está sempre carregando um baú. Que toda vez que você chega na porta da sala de aula é: - *Tia o que que a gente tem hoje?* No Estado não. Os alunos estão muito habituados com a nota, são totalmente desinteressados, apáticos. Eles ficam presos à nota. - *Se eu fizer isso eu vou ganhar nota? Isso vale nota?* É o tempo todo querendo saber da nota. Mas eles não fazem nada para conseguir essa nota. Então muitas vezes você é que fica em cima deles: *Vai! Vai...* Então o tempo todo há uma cobrança em cima de uma nota que para mim não faz sentido nenhum. É um argumento, uma ferramenta que se utiliza, mas por que? O aluno só vê arte na 8ª série. Ele está totalmente apático, não só nessa disciplina. Eles vivem aéreos, não querem saber de nada. Então eu chego, dou em cima: *Faz! Faz!* Então para eles aquilo ali é... é nada! É insignificante! Então eles fazem mesmo por causa da nota. Tanto que no primeiro bimestre é tudo vermelho. Aí eles dão uma acordada e falam: - *Nossa! Isso reprova?* Claro! Aí eles começam a tomar uma atitude assim, de fazer por causa da nota, mas não tem aquela preocupação de estar criando, fazendo algo diferente, indo além daquilo que eles podem fazer. Eles fazem por fazer. (Entrevista em 16-04-2009)

Os outros professores citaram novamente, como nos questionários, a diferença entre a avaliação realizada em escolas do município e do Estado. Como essa era uma das questões presentes no início da pesquisa, perguntamos: - E no caso da prefeitura, onde não há notas, qual o sentido da avaliação? Como você faz a distinção entre os alunos que aprenderam e os que não aprenderam?

Rubi: - Então, isso aí também é interessante porque aí vem aquele tipo de avaliação que eu comentei, que eu quero que esse aluno sistematize o que ele está aprendendo. [...] Então a avaliação para mim chega aí, eu acredito que isso funciona porque, eu estou perguntando, estou instigando eles e eles sabem me dar essa resposta! Então aí eu vejo alguns, é difícil assim tentar registrar todos, mas assim, cada aula eu vou tentando puxar e aí vem a esperança de que toda aula puxando assim, os que não aprenderam tentam conseguir. Então tem aqueles alunos que têm mais dificuldade e eu tento dar uma coisa mais personalizada para eles, mas aí também já depende muito do tempo. Eu fico mais observando tentando ver o que eu posso fazer. (Entrevista em 06-02-2009)

Safira: Bom, na prefeitura, por ser dois horários a gente tem mais tempo, tem mais contato com o aluno, isso já valoriza muito. Por exemplo, na minha escola que tem a sala de arte ambiente, a gente já faz um trabalho mais direcionado, a gente tem mais tempo para dialogar. Por exemplo, a gente dá um trabalho, e eles se envolvem tão bem com aquele trabalho. Eles não estão ali perguntando: - *Por que eu tenho que fazer isso? Pra que? Quanto vale?* Eles estão fazendo. Então você tem possibilidade de chegar mais próximo do aluno. Então muitas vezes, você tem oportunidade de chegar e falar: - *fulano, vem na minha mesa.* E ele vai. Aí você pode saber com o aluno porque ele fez daquele jeito. Você fala: - *Nossa, não entendi, porque você fez desse jeito?* Aí você conversa, bate papo com o aluno, você leva, você conduz o aluno a entender aquilo que você trabalhou. Entendeu? Eu falo: - *Olha, não entendi o que você colocou, me explica.* E a gente acaba fazendo um trabalho individual, eu faço muito trabalho individual. Eu dou texto, não dou prova, mas dou texto, muita leitura de imagem, de trabalho, de conversar sobre o trabalho. Então assim, no final, vamos ter aquele geralzão de trabalhar. Primeiro porque o aluno vê arte desde os quatro anos de idade, então quando ele chega na 1ª série [2º ano do Ensino Fundamental] você já consegue desenvolver um trabalho legal com ele. Desde o introdutório, você consegue fazer um trabalho legal, de estar falando e fazendo uma leitura de imagem com ele. O aluno já entende. É muito diferente. (Entrevista em 16-04-2009, acréscimos nossos)

Desse modo, pudemos verificar que os professores realmente avaliam seus alunos o tempo todo, mas que quando necessitam distribuir notas, pois o Regimento Escolar assim pede, precisam munir-se de artimanhas para que os alunos acreditem que as notas poderão retê-los ou promovê-los. Esse acaba sendo o motivo para que os alunos façam os trabalhos. Quando a avaliação acontece independentemente da distribuição de notas, segundo os professores, o trabalho flui de uma maneira mais interessante, com menos cobranças e com mais prazer tanto para o professor quanto para o aluno.

Em um sistema de ensino em que cada escola precisa aumentar os níveis de proficiência, fazendo com que a maior quantidade de alunos consiga aprovação de uma série, ou ano ou ciclo ao outro; em que os alunos que não conseguem alcançar os índices de aprovação têm seus casos levados ao Conselho Escolar, que por sua vez tem o poder de aprová-los ou não, ou seja, a nota existe, mas pode ser modificada, podemos questionar: qual a função da nota no ensino de Artes? Sozinha ela não reprovará aluno nenhum, pois qual o Conselho que reprovará o aluno que não conseguiu índice para aprovação somente na disciplina de Artes? Caso o aluno também não tenha conseguido a aprovação em outras disciplinas, Artes será apenas mais uma a ter a nota modificada.

Em seguida apresentamos as modalidades de avaliação que podem superar essa visão de avaliação enquanto medida.

## 6.2 Modalidades de avaliação

Em uma perspectiva contemporânea do que deve e pode ser a avaliação em sala de aula, detectou-se nas fontes bibliográficas consultadas (PERRENOUD, 1999; HERNANDEZ, 2000; HARGREAVES; EARL; RYAN, 2001; HADJI, 2001; PARO, 2001; ESTEBAM, 2003; VASCONCELLOS, 2003; GERALDI, 2003; ALVES, 2004; BOUGHTON, 2005; ZIMMERMAN, 2005, FERNANDES, 2009) , uma ampla classificação das modalidades de avaliação existentes. Os limites entre tais classificações não são estanques, podendo um estar contido em outro.

Para a pesquisa em questão focaremos a classificação apresentada por Hernandez (2000) por ser pesquisador da área do ensino de Artes, por trazer classificações que foram encontradas nas demais bibliografias sobre o assunto e por ter conexão com o que é realizado na prática pelos professores que foram sujeitos da pesquisa. No livro ‘Cultura Visual,

Mudança Educativa e Projeto de Trabalho' (2000) ele classifica a avaliação em inicial, formativa e somativa. Às modalidades de avaliação apresentadas por Hernandez serão acrescentadas as falas dos demais autores pesquisados.

Para Hernandez (2000) a avaliação inicial é realizada a cada começo de aula ou de um conteúdo curricular e permite ao professor detectar aquilo que o aluno já sabe e o que será necessário enfatizar. Alguns autores como Hargreaves; Earl; Ryan (2001) denominam essa avaliação de diagnóstica. No entanto, Hadji (2001) afirma que:

A avaliação precede a ação de formação. Fala-se então de *avaliação prognóstica* e, mais raramente hoje em dia, diagnóstica, pois compreendeu-se que toda avaliação podia ser diagnóstica, na medida que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos. A avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais) (p. 19, grifos do autor).

Os ajustes citados por esse autor podem ser realizados pelo professor ou em consonância com a equipe pedagógica da escola quando essa assim o permite. Apesar de existir um programa pré-determinado por série, ao iniciar o ano letivo o professor precisa conhecer as especificidades dos alunos com quem irá trabalhar e realizar adequações ao seu programa. Essa modalidade de avaliação é importante para que etapas não sejam puladas e o aluno não perca o encadeamento de idéias que o levou àquela organização conceitual ou técnica. Durante entrevista com a professora Turquesa ela contou que na escola estadual em que trabalha uma avaliação inicial é obrigatória e ela é realizada em instrumental oferecido pelo Estado, sendo denominada de avaliação diagnóstica:

Turquesa: - Como eu trabalho no Estado, o diagnóstico, a gente tem que fazer e isso é obrigatório da escola. Todos os professores têm que fazer o diagnóstico com o aluno. [...] Tem primeiro o diagnóstico que eu faço por fazer porque eu sei que eles não sabem nada disso mesmo. Mas como eu tenho que deixar o registro na escola, eu faço (Entrevista em 24-06-2009).

Para essa professora a avaliação diagnóstica em Artes no Estado, apesar de ser obrigatória, é dispensável uma vez que os alunos só têm essa disciplina na 8ª série. Dessa forma, ela não considera nesse excerto da entrevista, os conhecimentos que os alunos trazem

de fora do ambiente escolar e que são adquiridos em suas relações interpessoais e no seu cotidiano.

Desde o momento em que a criança abre os olhos, após o seu nascimento, é bombardeada por cores e formas. A princípio são cores pastéis e formas simples, o que a insere em um mundo que enaltece o poder da imagem. Ao entrar na escola essa criança já convive com um grande repertório de imagens, dos meios de comunicação, dos lugares em que vive e convive e das produções do mercado para o público infantil, independentemente da classe social a que pertence, pois mesmo que não possa comprar tais mercadorias, elas estão ao alcance dos olhos. Essas imagens vão influenciar inicialmente em sua produção de desenho, pois frequentemente é a primeira linguagem experimentada. A partir desse primeiro contato com os conhecimentos e os modos de expressão da criança, uma viagem ao mundo da arte pode ser iniciada. Apresentar as imagens artísticas é uma forma de ampliar, e não de criar o repertório dessas crianças.

Durante o período de observação das aulas da professora Rubi percebemos uma ênfase na avaliação inicial. Todas as aulas começavam com perguntas da professora lembrando o que havia sido realizado na aula anterior:

*Rubi: - Como é mesmo o nome do trabalho que nós fizemos?*  
*Alunos falando ao mesmo tempo: - Colagem! Recortagem! Arquitetura! Obra de Arte!...*  
*Rubi: - Começa com I...*  
*Alunos: - Ipê!!!*  
*Rubi: - Nossa! É mesmo [com voz de desapontamento]! É Ins...? Escreveu no quadro INSTALAÇÃO*  
*Aluno K: - Eu já sabia, só não queria falar.*  
*Rubi: - Semana passada nós lemos um texto, lembra do texto? Pegou o texto e leu novamente em voz alta.*  
*Rubi: Nós podemos interagir, sentir, escutar, dependendo da instalação podemos experimentar...*  
*Aluno L: - A gente pode entrar nela, não é professora?*  
*Rubi: - Pode!*  
*(Nota de campo nº 9 de 12/09/08 – 6ª série - Escola Municipal Serra da Mantiqueira, acréscimos nossos)*

O texto era sobre o conteúdo Instalação e tinha apenas uma página, o que permitiu que fosse lido rapidamente. Todos os alunos da escola municipal ficaram por três meses, antes do período de nossa observação, trabalhando em um projeto sobre o Ipê (árvore do cerrado que floresce entre os meses de setembro e novembro). Eles construíram uma instalação sobre o Ipê com objetos confeccionados por cada uma das turmas. Em vários momentos das aulas os

alunos nas salas observadas lembravam-se desse trabalho. Nesse trecho de Nota de Campo também é possível perceber que “inúmeras são as situações nas quais percebemos, ao corrigir as avaliações dos alunos e depararmos-nos com respostas inesperadas, como foram dúvidas as solicitações que fizemos” (OLIVEIRA, 2003, p. 128 e 129). Dessa forma Rubi se desapontou ao perceber que Ipê e instalação começavam com a mesma letra e que ela precisava perguntar de outra forma.

Quanto à avaliação formativa Hernandez (2000) é enfático ao dizer que ela deveria estar na base dos processos avaliativos, pois tem a finalidade de auxiliar os alunos a avançarem, a progredirem em seus conhecimentos a partir das escolhas teóricas e metodológicas dos professores.

No processo de avaliação formativa o professor está o tempo todo integrado ao trabalho dos alunos e trabalha no sentido de auxiliá-los e não de medi-los. Desse modo, a avaliação diagnóstica também está inserida nos processos de avaliação formativa, sendo a divisão aqui apresentada, apenas didática.

Durante a observação das aulas da professora Rubi percebemos que ela procurava manter uma interação constante com os alunos, principalmente em seus fazeres plásticos. A interação com os alunos era conseguida por meio de uma proximidade física. Rubi estava sempre ao lado dos alunos que a requisitavam. Retomando o registro da aula da 8ª série B, quando a professora trabalha um desenho a partir de uma imagem fotocopiada, podemos verificar tal proximidade e o auxílio de Rubi aos alunos:

*Aluno 6: - Professora, eu acabei. [foi até Rubi com a folha]  
Rubi: - Agora você vai pegar o lápis preto e colorir. [dirigindo-se a todos]. Se você fala que acabou o desenho, não fala que acabou se o desenho está com grafite, não! Se você quer manter o desenho em branco e preto, pegue um lápis preto e colora, ou outro material que você tiver. Se você fez um desenho e depois fez isso aqui oh: [desenha no quadro um relógio e escreve ao lado a palavra relógio.] Fez uma seta e escreveu o que é. Não precisa escrever o que é o desenho. Ele fala o que é. (Nota de campo nº 14 em 27/10/2008 – 8ª série B – Escola Estadual Serra da Canastra – acréscimos nossos)*

Na 2ª série, durante a realização de esculturas em papel, no conteúdo sobre esculturas, após realizarem a leitura de obras da série ‘Bichos’ da artista plástica Ligia Clark, os alunos constantemente modificavam seus trabalhos e mostravam para Rubi:

Rubi: - Olha aqui, recortou a caixa assim, agora vai desenhar. Vai trabalhar as linhas em todo esse espaço.

Aluno ☀: - Ô tia, eu já terminei!

Rubi: - Terminou? Que tal agora você colocar cor aí?

Aluno ♠ trouxe o trabalho para Rubi ver.

Rubi: - Muito bem! Agora escolhe algum lugar para dar destaque na cor, para deixar bem forte!

Aluno ☺ veio mostrar o trabalho e falou: - Tia, tem 176 quadradinhos!

Rubi: - Tem? Você contou?

Aluno ☺: - contei.

Rubi: - Então agora o que você vai fazer para trabalhar a cor?

Aluno ☺: - Não sei!

Rubi: - Então vai pensar... Gente, eu vou fazer a chamada. Fez a chamada.

Aluno ♠ voltou para mostrar seu trabalho.

Rubi: - Muito bom!

Aluno ♠: - E o que é pra fazer agora?

Rubi: - Eu já vou falar. Espera só um pouquinho.

A professora levantou-se e foi falar bem baixinho com aluno ♦, que estava procurando briga, na mesa dele.

Rubi: - Bom, parece que tem muita gente que está terminando. Só não quero que levantem do lugar. Pessoal, tem vários alunos que já terminaram e tem vários que não estão nem na metade por causa de conversa.

Aluno £ trouxe o desenho e disse: - Olha aqui!

Rubi: - Isso! Lembra o nome dessa linha?

Aluno £: - É... Quadrada?

Rubi: - Não. É quebrada. Você fez linha quebrada e linha mista, que é essa aqui, lembra?

Aluno £: - Ô tia, porque não tem livro de arte?

Rubi: - Boa pergunta!

Aluno £: - Matemática tem. (encaminharam a conversa para outro lado e esqueceram de perguntar novamente).

Rubi: - Lembrem que nós vamos fazer uma escultura com esse trabalho. Quanto mais cor, mais forte ele for, melhor vai ficar.

Aluno µ: - Tia de Artes, olha o jeito que tá o meu.

Rubi: - Está bom, mas tem que terminar. (Nota de campo nº26 em 21/11/08 – 2ª série – Escola Municipal Serra da Mantiqueira)

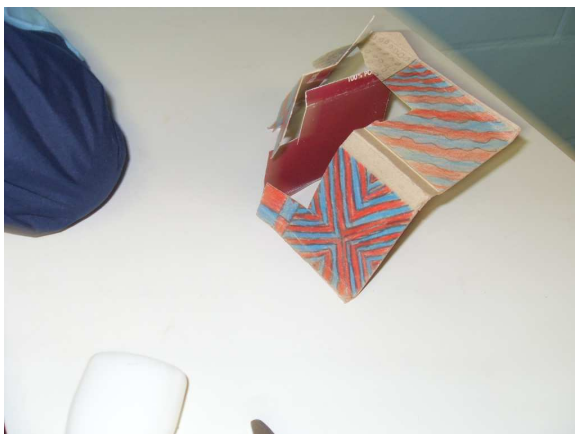


Imagem 7: – Escultura feita pelos alunos da 2ª série do Ensino Fundamental da Escola Municipal Serra da Mantiqueira nas aulas da professora Rubi. Fotos: Eliane Tinoco



Imagem 8: – Escultura feita pelos alunos da 2ª série do Ensino Fundamental da Escola Municipal Serra da Mantiqueira nas aulas da professora Rubi. Fotos: Eliane Tinoco



Imagem 9 – Escultura feita pelos alunos da 2ª série do Ensino Fundamental da Escola Municipal Serra da Mantiqueira nas aulas da professora Rubi. Fotos: Eliane Tinoco

As esculturas (imagens 16, 17 e 18) foram realizadas a partir do recorte de caixa de retrós de linha de costura. As caixas foram viradas ao avesso e os alunos desenharam linhas e cores e depois recortaram formas, procurando diferentes construções tridimensionais.

Os incentivos à experimentação e ao questionamento eram constantes por parte da professora. Outras duas características apresentadas por ela eram a experimentação prévia dos



trabalhos que propunha aos alunos, e a postura de assumir erros e limitações perante eles, fatos que foram observados durante as suas aulas.

Hadji (2001) considera que a avaliação formativa é uma utopia promissora levando-se em consideração os rígidos padrões de ensino e aprendizagem que ainda são encontrados em escolas no mundo todo. Além disso, devido ao fato de ser processual e de não haver um modelo específico a ser seguido para a realização da avaliação formativa, o autor afirma que sua existência concreta não pode ser assegurada.

Segundo Perrenoud (1999) a denominação mais correta seria ‘observação formativa’ devido às associações que o termo avaliação tem com medidas, notas e toda a burocracia que a envolve tradicionalmente. Ao observar, o professor está atento, e qualquer fala ou olhar diferenciado do aluno pode oferecer pistas sobre as construções mentais e emocionais que estão sendo realizadas. Nesse sentido, esse autor ressalta que a observação formativa pode ser instrumental ou intuitiva “aprofundada ou superficial, deliberada ou acidental, quantitativa ou qualitativa, longa ou curta, original ou banal, rigorosa ou aproximativa, pontual ou sistemática. Nenhuma informação é excluída *à priori*, nenhuma modalidade de percepção e de tratamento é descartada” (PERRENOUD, 1999, p. 104).

Para Hadji (2001) e Perrenoud (1999) a avaliação formativa não necessita estar conformada a nenhum padrão metodológico ou circunscrita a determinados procedimentos e instrumentos. Ela pode ser realizada com os mesmos instrumentos já utilizados tradicionalmente ou não. Entretanto, é necessário que o professor modifique o seu olhar sobre esses instrumentos, utilizando-os como complementares de uma interação, num exercício em que as condições do trabalho escolar sejam revistas e transformadas.

Os processos de avaliação formativa são subjetivos porque levam em consideração cada aluno, as diferenças de aprendizagem entre os alunos e as considerações pessoais de professores acerca dessa aprendizagem. Isso não quer dizer que ela seja menos rigorosa ou que não seja passível de controle (AFONSO, 2003, p. 93). “A avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação” (PERRENOUD, 1999, p. 16). É importante entender que o que é adequado a um aluno não será necessariamente adequado a outro. Isso também não quer dizer que na modalidade de avaliação formativa o professor tenha que realizar individualmente todos os processos de avaliações. Isso requereria tempo excessivo e demandaria esforços fora do comum. Nessa perspectiva, o principal instrumento da avaliação formativa é o professor comprometido com o processo de ensino/aprendizagem de seus alunos. Ele organizará

critérios, indicadores, instrumentos e recursos que visem a alcançar os objetivos propostos, no intuito de superar fracassos e alcançar a aprendizagem.

Nessa modalidade de avaliação passa-se a entender “o *não saber*, que é estático, negativo e definitivo em ‘ainda não saber’, provisório, relativo e potencial” (ESTEBAN, 2003a, Grifos da autora).

Na entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa, apresentamos-lhes o seguinte excerto de texto:

*A avaliação formativa é aquela que se supõe que deveria estar na base de todo processo avaliador. Sua finalidade não é controlar e qualificar os estudantes, mas sim ajudá-los a progredir no caminho do conhecimento, a partir do ensino que se ministra e das formas de trabalho utilizadas em sala de aula. [...] (HERNANDEZ, 2000, p.149-150) (Grifos do autor).*

Após a leitura do trecho acima, questionamos aos professores entrevistados individualmente, se eles realizavam avaliação formativa e obtivemos as seguintes respostas:

Topázio: - Avaliação formativa eu faço mas sem sistematizar, sem fazer as anotações que eu te falei. Até não sei se é uma falha, mas eu não trabalho anotando. Acho que seria até válido para saber quais os que estão aprendendo mais, às vezes até tentar perceber porque uns conseguem mais e outros parecem que ficam meio parados. Eu acho que até, às vezes, essas anotações serviriam para eu tentar perceber como isso funciona e por que às vezes não funciona também. (Entrevista em 08-05-2009)

Ágata: - Eu acho que toda essa afirmativa aí ‘ajudá-los a progredir no caminho do conhecimento, a partir do ensino que se ministra’. Sei lá! Porque se eu faço a primeira [avaliação diagnóstica], já instigando alguma coisa... eu já estou procurando que ele vá progredir? Esse negócio de progresso... Ah, progride? Mas o que é o progredir para mim? O que é progredir? Às vezes o progredir é captar tudo, saber tudo. Agora o progredir em arte eu vejo que se ele tem uma percepção visual legal do meio em que ele está vivendo, se ele começa a perceber as coisas, isso eu vejo como aumentar assim, progresso... (Entrevista em 05-05-2009, acréscimos nossos)

Rubi: - Essa avaliação formativa eu acredito, eu acho que é a que eu mais faço. (Entrevista em 06-02-2009)

Safira: - Com certeza a avaliação formativa é mais comum na minha prática docente do dia-a-dia. (Entrevista em 16-04-2009)

Nos trechos de entrevistas acima apresentados é possível detectar algumas particularidades importantes. O primeiro quando o professor Topázio questiona sua prática de não anotar o que os alunos fazem. Todos os autores consultados que falam sobre a avaliação formativa, (PERRENOUD, 1999; HERNANDEZ, 2000; HARGREAVES; EARL; RYAN, 2001; HADJI, 2001; PARO, 2001; ESTEBAM, 2003; VASCONCELLOS, 2003; GERALDI, 2003; ALVES, 2004; BOUGHTON, 2005; ZIMMERMAN, 2005) dizem que nesse tipo de avaliação é importante que o professor faça anotações sobre o que acontece nas aulas, pelo menos os fatos que julgar mais importantes, a fim de não se esquecer do que foi feito. A professora Rubi, citada anteriormente, também não realiza anotações, apesar de dizer aos alunos que as faz. Topázio e Rubi dizem que apesar de não realizarem as anotações, se lembram dos fatos mais marcantes, o que comprova o comprometimento de ambos com o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, podemos questionar se as condições de trabalho dos professores têm permitido as diferentes relações com os processos de avaliação formativa que são sugeridos pelos autores. São necessárias políticas públicas mais eficientes de investimentos na carreira do magistério para que o tempo/espço escolar seja modificado e as relações entre aprendizagem e avaliação sejam mais próximas.

O segundo assunto é a dúvida da professora Ágata quanto à palavra progresso. Apesar de, a partir de uma pequena reflexão, ela concordar com o autor citado, questiona o progredir como uma medida final. Desse modo, discorda desse entendimento e sublinha a idéia do aluno ter um ritmo e caminho próprio a seguir. Tal fato demonstra uma disponibilidade para o questionamento do que está escrito e publicado.

Apesar de tudo o que já foi dito, pesquisado e experimentado acerca de uma educação transformadora, não podemos dizer que a avaliação formativa esteja presente em todas as salas de aulas. A cultura da medição ainda está fortemente arraigada e, mesmo em locais onde se busca outra opção para a educação, a avaliação muitas vezes não acompanha os propósitos almejados.

Indo um pouco além dessa classificação de avaliação formativa, que segundo Fernandes (2009) ainda está muito ligada à ação do professor e dependente de uma concepção de que a avaliação se dá mediante processos de estímulos e respostas, alguns autores apresentam outras modalidades de avaliação formativa: formadora (ALVES, 2004), autêntica (HARGREAVES; EARL; RYAN, 2001), alternativa (FERNANDES, 2009). Todas elas vão partir do princípio de que o aluno deve ser um agente ativo nos processos de avaliação. Nesse

sentido a avaliação deve ser mais participativa, interativa, negociada e transparente. A auto-avaliação tanto do aluno quanto do professor é um procedimento imprescindível nessa modalidade. Segundo o autor,

Apesar de essas designações não terem todas exatamente o mesmo conteúdo semântico, são avaliações de natureza eminentemente formativa caracterizadas pela atenção que prestam aos processos de interação nas salas de aula e de aprendizagem dos alunos, à integração plena da avaliação no processo ensino-aprendizagem ou à auto-avaliação, à metacognição ou a auto-regulação (FERNANDES, 2009, p. 26).

Para tais modalidades de avaliação formativa (formadora, autêntica, alternativa, etc) é necessária outra concepção de escola, com redefinição de tempos, aspectos geográficos da sala de aula e da escola, e reorganização do trabalho pedagógico e administrativo.

No que diz respeito à avaliação somativa, segundo Hernandez (2000) é o momento que permite ao professor identificar se os alunos conseguiram alcançar os objetivos propostos. Os resultados que o professor esperava ao propor determinada tarefa ou trabalhar com um projeto pedagógico foram satisfatórios? Os alunos chegaram onde se esperava que chegassem? Ela é proposta como “processo de síntese de um tema, de uma série ou de um nível educativo” (HERNANDEZ, 2000, p 149 e 150).

É a avaliação que acontece após a ação pedagógica. Para Hadji (2001) ela deve ser denominada como avaliação cumulativa.

Ela tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o “certificado” de formação. Tendo intenção certificativa (quer haja ou não emissão efetiva de um diploma), a avaliação cumulativa, sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas. (HADJI, 2001, P. 19)

Sendo certificativa é essa avaliação que dirá ao aluno sobre sua condição de aprovado ou reprovado. A avaliação somativa também fará a prestação de contas à equipe gestora, pais e alunos sobre a ação pedagógica que se realizou.

Rubi: - É essa última [avaliação somativa] que é necessário pelo sistema. Então é, por exemplo, na 8ª série que os alunos fazem prova, é necessário por causa do sistema que cobra e eu não queria que a disciplina fosse diferente das outras nesse sentido também. Até para, de certa maneira valorizar. Então eles também

colocam a questão da prova. (Entrevista em 06-02-2009, acréscimos nossos)

Turquesa: - Ah não! Essa aí [refere-se à avaliação somativa] eu acho que na avaliação eu tento ver isso. Se ele aprendeu ou não. E se não, eu retomo, sabe? Mas normalmente eles aprendem porque quando você trabalha o exercício prático, não tem como não gravar, fica bem registrado mesmo. (Entrevista em 24-06-2009, acréscimos nossos)

A professora Rubi confunde a avaliação somativa com a atribuição de nota e diz que o sistema a torna necessária. Enfatiza a questão de não querer que a disciplina Artes seja diferente das demais pela não atribuição de notas. No entanto, durante o período de observação de suas aulas, ela nos disse que não tinha certeza se concordava ou não com a atribuição de notas em Artes. Desse modo a professora Rubi demonstra não ter um posicionamento seguro quanto à atribuição de notas, mesmo assumindo que, da forma como hoje é tratada na escola, essa atribuição é uma mentira. Já a professora Turquesa diz retomar o assunto ou conteúdo que não foi compreendido a partir da avaliação somativa que faz. Esse é o intuito dessa modalidade de avaliação.

### 6.3 Instrumentos de avaliação

Apesar de a avaliação estar presente a todo o momento na prática pedagógica, na qual “a rapidez de uma resposta ou a linguagem utilizada dão, igualmente, indicações concretas sobre o nível dos alunos [...]” (ALVES, 2004, p. 66), para uma melhor sistematização dos processos de avaliação, é preciso que haja instrumentos diferenciados de avaliação. 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 os instrumentos são os meios de materializar a avaliação, realizando uma coleta de dados que é sempre provisória, uma vez que “sinalizam o desempenho provisório do aluno” (FERREIRA E BOFF, 2009, p. 88). É por meio dos instrumentos que o professor comprova ou não a avaliação informal que faz no dia a dia.

Os instrumentos também são importantes, em uma perspectiva de avaliação como medida, no caso de haver divergência entre professores, pais e alunos quanto às notas apresentadas ao final de cada período avaliado, tanto em processos de avaliação tradicionais como nas avaliações formativas. Os familiares costumam questionar as notas baixas das

crianças e, nesse caso, se o professor tem clareza dos objetivos e dos critérios que utiliza para avaliar e os especifica nos instrumentos, será mais fácil esclarecer os motivos de tais notas conseguidas pelos alunos ou também modificá-las caso perceba alguma falha em sua leitura do instrumento.

No entanto, é bom lembrar que a diversificação dos instrumentos não pode ser considerada como uma forma de produzir notas para o aluno, mas sim tratam-se de maneiras diferentes de acompanhá-lo durante a aquisição dos conhecimentos a fim de realizar retomadas a qualquer momento (VASCONCELLOS, 2003). De posse dos instrumentos, professor e aluno podem discutir, tecer considerações e compreender aquilo que foi apreendido dos conteúdos estudados.

É preciso compreender que a utilização dos instrumentos vai depender das concepções de ensino e de avaliação do professor, de modo que o mesmo instrumento possa ser utilizado em avaliações de caráter quantitativo ou qualitativo. Na modalidade de avaliação formativa os instrumentos devem colaborar na tomada de consciência dos processos de ensinar e aprender, e no despertar para novas práticas educacionais.

Na bibliografia consultada (PERRENOUD, 1999; HERNANDEZ, 2000; HARGREAVES; EARL; RYAN, 2001; HADJI, 2001; VASCONCELLOS, 2003; OLIVEIRA, 2003; ALVES, 2004; BOUGHTON, 2005; LUCKESI, 2006; LIBLIK e DIAZ, 2006; ARSLAN E IAVELBERG, 2007) há uma diversidade de entendimento desses instrumentos e a classificação que agora apresentamos foi possível a partir da confluência entre a pesquisa bibliográfica, os questionários, as observações e entrevistas, e a reflexão da prática como professora em escolas públicas. Na pesquisa bibliográfica os autores acima trazem, principalmente no que diz respeito aos instrumentos de registro, algumas divergências. Desse modo, nesta dissertação, os instrumentos configurados como registro estão organizados a partir do que foi possível compreender durante a pesquisa e de nossas práticas pedagógicas.

### 6.3.1 - Prova

Na perspectiva de avaliação quantitativa, o instrumento mais utilizado é a prova, que teria autoridade para dizer quem pode avançar e quem não pode; quem aprendeu ou quem deixou de aprender.

No entanto, conforme nos conta Hadji (2001), pesquisas realizadas na França demonstram que as mesmas provas corrigidas por pessoas diferentes têm resultados percentuais muito diversos. Além da ambiguidade na correção dos professores é possível perceber também uma ambiguidade nos textos das questões elaboradas, muitas vezes levando os alunos a interpretações incorretas (PARO, 2001). De acordo com Luckesi (2006, p. 21, grifos do autor) “Os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-los em sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para ‘reprovar’ seus alunos.”

Esse instrumento de avaliação também pode fragmentar o processo de ensino e aprendizagem, pois muitas vezes, a prova é marcada pelos gestores da escola em um mesmo período para todos os professores, independentemente dos tempos de cada disciplina ou de cada sala de aula. Esse período é o mais tenso e o mais silencioso das escolas. A prova também induz ao entendimento de que o que está diferente do ensinado pelo professor é erro e o que está semelhante é acerto (ESTEBAN, 2003a), não possibilitando leituras ampliadas ou criativas e avalizando o entendimento de que o conhecimento é estático.

Em uma perspectiva conservadora de ensino, a prova, seja com questões objetivas do tipo marcar X ou com questões discursivas, também é utilizada como instrumento de intimidação e tortura. Os alunos sentem-se pressionados e quando acham que não conseguiram aprender, valem-se de subterfúgios para possibilitar a cola. É impressionante a quantidade e a qualidade de objetos confeccionados com o intuito de burlar as provas que se encontram nas bolsas de lápis, nas mochilas, ou jogados no lixo do banheiro nas escolas. Desse modo,

O resultado da prova pouco dirá ao professor ou professora sobre o processo de aprendizagem de cada aluno; sobre as dificuldades que cada um enfrenta e do que sabe além do perguntado na prova; de sua capacidade de fazer sínteses, de comparar, de criticar, de criar; e, o que é mais importante, o que do que foi ensinado e aprendido contribuiu para que cada um dos alunos e alunas melhor compreendesse a sociedade em que vive, a natureza da qual faz parte e a si próprio enquanto ser da natureza e da cultura. (GARCIA, 2003, p. 42)

Entender a prova como o instrumento mais importante do processo avaliativo está em consonância com uma perspectiva conservadora de avaliação que ainda está fortemente enraizada no sistema educacional brasileiro. Nesse modelo de avaliação os alunos muitas vezes tornam-se reféns do professor, dependendo dele, de seus julgamentos e decisões para

seguir em frente em seu processo de aprender, alcançando a certificação ou ficando retido, por anos e anos em determinada série por não conseguir alcançar os objetivos propostos pelo professor. Desse modo, ao ficar dependendo sempre de avaliações realizadas por outras pessoas sobre si, sejam professores, diretores ou até mesmo pais, o aluno pode tornar-se propício à manipulação política e conformar-se com sua situação social, não se transformando em cidadão capaz de melhorar as condições sociais ou de buscar sua realização individual (PARO, 2001).

Daí também surgem a desmotivação, a ansiedade e a grande competitividade dentro das salas de aulas (HARGREAVES; EARL; RYAN, 2001). Aqueles que são os mais capazes, muitas vezes por terem facilidade em decorar páginas e páginas (o que será muito bom se o aluno optar profissionalmente pelo teatro!) são considerados exemplos e ficam ansiosos por manterem essa posição. Aqueles que não têm essa facilidade ficam desmotivados e ansiosos pela reação de pais, colegas e professores em uma provável reprovação. Aqueles alunos que são reprovados mais de uma vez são muitas vezes estigmatizados e, quando permanecem na escola, são constantemente retirados da sala de aula para realizarem favores aos professores, pedagogos ou gestores da escola. Em determinado momento eles passam a ser os alunos mais conhecidos da escola, o que muitos acham muito bom. Porém, a aprendizagem escolar continua com problemas.

No entanto, também é possível utilizar a prova como um dos instrumentos de avaliação formativa, organizando para isso, por exemplo, questões discursivas abertas (ESTEBAN, 2003b) como: o que você aprendeu sobre determinado assunto? Esse exemplo de questão discursiva auxilia na organização de idéias nos processos de escrita/leitura, e favorece a aprendizagem da língua escrita. A correção e a análise das questões discursivas são mais complexas e demandam um tempo maior de leitura e interpretação do texto do aluno, assim como a explicitação de critérios antes da realização da prova.

Outras maneiras de transformar o formato e a aplicação da prova são apresentadas por Vasconcellos (2003, p. 112 e 113) que dizem respeito à colocação de questões a mais para que o aluno escolha as questões que quer e consegue responder; realização de prova com consulta, sendo que, para essa modalidade, as questões precisam ser de cunho mais reflexivo, levando o aluno a análises mais complexas; realização de provas em grupos de alunos; elaboração de questões por parte dos alunos e trocas entre os mesmos de tais questões; proposição de um momento de ‘cochicho inicial’, logo após a entrega da prova para que os alunos troquem informações antes da resolução das questões que depois deverão responder individualmente.



Todos os professores sujeitos dessa pesquisa disseram que utilizam a prova como instrumento de avaliação. No entanto, elas são mais utilizadas nas escolas estaduais, sendo citado inclusive, que algumas escolas já organizam espaço na faixa de provas bimestrais para as provas de Artes e as supervisoras cobram do professor a entrega da prova na data certa para ser reproduzida:

Topázio: - No Estado a gente adotava o sistema de simulado, que é todas as provas juntas, então tinha...

Pesquisadora: - A prova de Artes?

Topázio: - Tinha a prova de Artes também (Entrevista em 08-05-2009).

Turquesa: - A prova bimestral no Estado é como em qualquer outra matéria curricular. Você tem que dar algumas atividades valendo nota, você tem que dar um exercício mesmo teórico, e você tem que fazer a prova (Entrevista em 24-06-2009).

Pesquisadora: - Você não dá prova?

Ametista: - Dou. Eu dou prova. Agora, esse bimestre não deu tempo de eu dar a prova. Eu estou devendo prova para eles (risos)

Pesquisadora: - Para eles quem?

Ametista: - Para os alunos (Entrevista em 13-05-2009).

Pesquisadora: - E prova você não trabalha nem no Estado?

Ágata: - Prova no Estado eu trabalho, tem que trabalhar!

Pesquisadora: - E quem diz que tem que trabalhar?

Pesquisadora: - A supervisão. A prova, eu nem falo. Eles já colocam lá a data da minha avaliação e já esperam que eu vou levar para xerocar (Entrevista em 05-05-2009).

Safira: - Sim, com prova contendo questões abertas e fechadas a respeito do conteúdo trabalhado. Enfatizando muito a leitura de imagem através de textos dos quais os alunos descrevem uma imagem nos mínimos detalhes e, é claro que demonstrando o entendimento do conteúdo (Entrevista em 16-04-2009).

As professoras Safira e Ágata demonstraram que elaboram as provas com questões abertas, dissertativas, em que o aluno precisa escrever o que aprendeu sobre determinado tema. Nas respostas dos professores Topázio, Ametista e Turquesa não foi possível identificar o tipo de questões que eles elaboram para as provas.

Nas duas 8ª séries observadas houve um momento em que a professora foi questionada pelos alunos, enquanto ela entregava uma prova que eles haviam realizado dias

antes de começarmos a observação, quanto às notas distribuídas (Registro da aula no terceiro capítulo). Grande parte dos alunos tirou nota integral e eles se entusiasmavam ao receber a prova. Enquanto isso, os poucos alunos que tiraram uma nota um pouco menor queriam saber o motivo. Rubi explicou que os alunos que tinham escrito sem copiar do caderno tiraram nota integral e aqueles que haviam ficado presos ao texto do caderno ficaram com uma nota um pouco menor. Nessa prova foi permitida a consulta dos registros que os alunos tinham nos cadernos. Rubi realizou assim uma das alternativas citadas por Vasconcellos (2003) que podem ser provas com questões a mais para que o aluno escolha as que quer responder, provas com consulta, provas realizadas em grupo, momento do cochicho após a entrega das provas e antes de começarem a responder as questões. Segundo a professora Rubi, esse critério de reescrever com as próprias palavras havia sido esclarecido aos alunos no momento da realização das provas, fato com o qual os alunos concordaram.

Durante o período de observação de aulas também foi possível acompanhar o momento em que a professora Rubi aplicou uma prova. Na realidade a prova estava marcada para a semana posterior àquela aula, mas ao chegar à escola alguns alunos da 8ª B a procuraram dizendo que não iriam mais às aulas na próxima semana por já terem terminado as provas bimestrais. Ou seja, a escola havia marcado a prova de Artes como sendo a última das bimestrais do final do ano. Dessa forma ela resolveu aplicar a prova naquele dia mesmo. Nem todos os alunos aceitaram essa idéia de bom grado e foi preciso fazer uma votação. A maioria optou por realizar a prova naquele dia mesmo. Apesar de acreditar que o correto seria manter o que havia sido combinado anteriormente, para permitir que os alunos se preparassem e até mesmo para seguir o cronograma organizado pela escola, entendemos que a professora fez a opção que melhor condizia com o seu conhecimento sobre o funcionamento das turmas ao antecipar a prova na 8ª B. A 8ª A não aceitou fazer a prova naquele dia. Rubi não ficou satisfeita com isso, no entanto, no dia combinado, a maioria dos alunos não compareceu, como ela suspeitava a princípio.

A prova trabalhada na 8ª B contava com uma única questão aberta, referente a um texto que relembra os assuntos estudados durante o ano de 2008 (Anexo B). Os alunos teriam que dizer como eles entendiam a Arte a partir do que tinham trabalhado e aprendido durante o ano letivo. No momento de entregar a folha da prova, a professora diferenciou prova de avaliação, no entanto sem conceitos claros:

*Aluna F: - Mas vai fazer prova hoje?*

*Rubi: - Porque não é uma prova daquelas que a gente está acostumado a fazer, que fez no 1º semestre. Na realidade não é uma prova, é uma avaliação do que a gente viu no ano. Para isso não precisa estudar. (Nota de campo nº 33 em 01/12/2008 – 8ª série B – Escola Estadual Serra da Canastra)*

Nesse momento a professora passa para os alunos a idéia de prova como um instrumento fechado com perguntas que oferecem uma única oportunidade de resposta certa. A prova a que ela se referiu, realizada no 1º semestre tinha duas questões para os alunos escreverem sobre o conteúdo Arte Barroca e duas questões objetivas de marcar X. Como a última prova era mais aberta, podendo o aluno falar sobre qualquer um dos conteúdos estudados durante o ano, ela chamou de avaliação e disse que para esse tipo de prova não precisariam estudar, reforçando assim o costume dos alunos de estudarem somente no dia anterior às provas e apenas o assunto referente ao bimestre que termina.

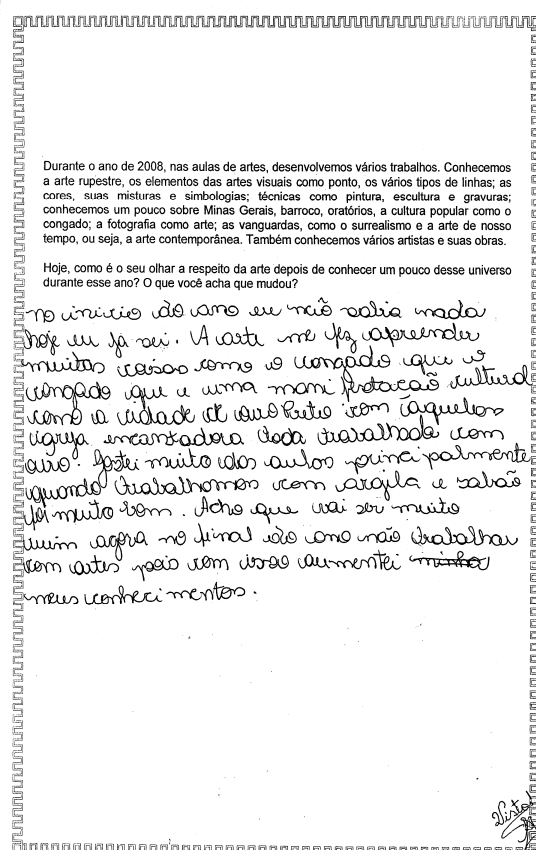
*Entregou as folhas da prova e os alunos começaram a reclamar da pergunta.*

*Rubi: - Olha, eu vou ler aqui com vocês. [leu a questão] Como é que hoje você pensa sobre arte? A aula de arte valeu alguma coisa? Mudou alguma coisa? Enquanto vocês escrevem, eu vou entregar os trabalhos.*

*Aluno G: - Professora, eu não sei nada disso aqui.*

*Rubi: - É claro! Você não veio nas aulas nesse bimestre. Mas você veio no início do ano. Lembra o que você viu no início do ano e escreve. (Nota de campo nº 33 em 01/12/2008 – 8ª série B - Escola Estadual Serra da Canastra)*

O aluno que fez a pergunta anterior havia faltado durante o quarto bimestre por estar doente e a professora então disse que ele poderia escrever o que se lembrava de quando esteve presente em sala de aula. A todo o momento os alunos pediam informações em voz alta à Rubi. Perguntavam sobre o modo de escrever o nome de um determinado artista, sobre a quantidade de linhas que precisavam escrever e sobre a pronúncia de algumas palavras. Em nenhum momento a professora os impediu de fazer essas perguntas, o que na realidade despertava a memória de outros alunos e os auxiliava a responder à questão da prova. Durante a primeira entrevista em 12 de dezembro de 2008, ao final do período de observação, a professora disse que havia se surpreendido com as respostas dos alunos nas provas e as entregou a nós para que pudéssemos reproduzi-las. Abaixo estão duas das respostas de alunos que foram escolhidas por conterem assuntos diferentes entre si e revelarem um panorama do que foi ensinado pela professora na 8ª série A em 2008.



Imagens 10\* – Respostas de aluno à prova final aplicada em 01/12/2008 pela professora Rubi na 8ª B.

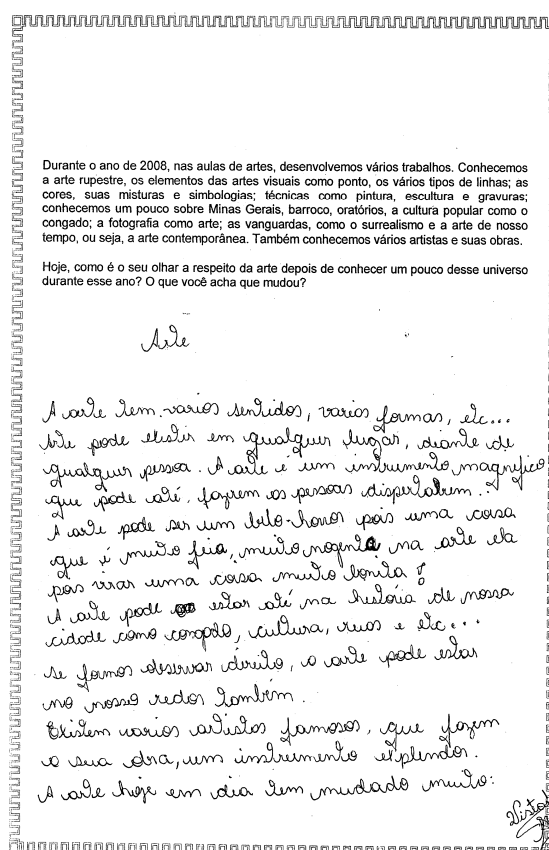


Imagem 11\* – Respostas de aluno à prova final aplicada em 01/12/2008 pela professora Rubi na 8ª B.

\* Imagem 10 – Reconstrução da pergunta da professora e das respostas do aluno:

Durante o ano de 2008, nas aulas de artes, desenvolvemos vários trabalhos. Conhecemos a arte rupestre, os elementos das artes visuais como ponto, os vários tipos de linhas; as cores, suas misturas e simbologias; técnicas como pintura, escultura e gravuras; conhecemos um pouco sobre Minas Gerais, barroco, oratórios, a cultura popular como o congado; a fotografia como arte; as vanguardas, como o surrealismo e a arte de nosso tempo, ou seja, a arte contemporânea. Também conhecemos vários artistas e suas obras. Hoje, como é o seu olhar a respeito da arte depois de conhecer um pouco desse universo durante esse ano? O que você acha que mudou?

No início do ano eu não sabia nada hoje eu sei. A arte me fez apreender muitas coisas como o congado que é um congado que é uma manifestação cultural. Como a cidade de Ouro Preto com aquelas igrejas encantadoras toda trabalhada com ouro. Gostei muito das aulas principalmente quando trabalhamos com argila e sabão foi muito bom. Acho que vai ser muito ruim agora no final do ano não trabalhar com artes pois com isso aumentei meus conhecimentos.

\* Imagem 11 - Reconstrução das respostas do aluno:

A arte tem vários sentidos, várias formas, etc... Arte pode existir em qualquer lugar, diante de qualquer pessoa. A arte é um instrumento magnífico que pode até fazerem as pessoas despertarem. A arte pode ser um belo-horror pois uma coisa que é muito feia, muito nojenta na arte ela pode virar uma coisa muito bonita! A arte pode estar até na história de nossa cidade como congado, cultura ruas e etc... Se formos observar direito, a arte pode estar no nosso redor também. Existem vários artistas famosos, que fazem a sua obra, um instrumento esplendor. A arte hoje em dia tem mudado muito.

Já a professora Ágata explicou as provas que aplica da seguinte forma:

Ágata: - Mas as minhas provas de artes elas são bem... Eu faço relações. Todas as relações que aconteceram eu cobro essas relações, essas matérias dentro da prova. Eu estava trabalhando com desenho de observação, de memória, de imaginação, aí dentro disso eu trabalhei com grafismos indígenas que a gente estava querendo trabalhar com essa idéia do desenho dentro dos grafismos indígenas. Aí eu pedi para eles refletirem sobre as tribos que a gente trabalhou, e dizer se isso seria um desenho de memória, se de observação, o que eles achavam. Então assim, eu peço muito para eles falarem o que eles pensam. Eu acho muito interessante ver o que eles pensam, o que eles veem, o que eles querem, o que eles desejam, o que eles observam (Entrevista em 05-05-2009).

Essas falas condizem com a seguinte idéia:

Dá-se, no entanto, que se a verificação feita exigir não simples memória de dados e fatos, mas estabelecimento de relações, reflexão, compreensão, com efeito estará possibilitando aquilatar o grau de assimilação pelo educando, independentemente do tempo em que se der (Vasconcellos, 2003, p. 128).

Ao compreender a prova como fazendo parte de um processo de avaliação, não aquele tipo que quer provar o que o aluno sabe, ou não sabe, e que é utilizada como instrumento de poder e tortura, fica claro que a mudança de postura com relação à avaliação não está ligada apenas à utilização de determinados instrumentos. A mudança deve estar articulada com a maneira com a qual o professor, os alunos, os pais e a escola como um todo, encaram tais instrumentos, oferecendo maior flexibilidade na utilização e no entendimento dos mesmos dentro do processo de ensino-aprendizagem.

### 6.3.2 Trabalhos teóricos

Pesquisas, resumos e fichamentos de livros ou textos são exemplos de trabalhos teóricos. São utilizados pelos professores como um modo de fazer com que o aluno tenha certa autonomia e aprenda por meio de leituras em meios diversos. A utilização da Internet trouxe para esse tipo de trabalho a facilidade de encontrarem trabalhos prontos em diversos

sítios. No entanto, professores costumam ter o cuidado de não aceitá-los indiscriminadamente, pois na maioria das vezes, o aluno que busca um trabalho pronto na Internet nem o lê.

Cabe ao professor analisar a realização dos trabalhos teóricos com rigor e com atenção tanto no que se refere às questões conceituais como aos processos de escrita individual, além de tecer comentários que poderão levar o aluno a novas pesquisas e descobertas.

Os trabalhos teóricos não foram citados pelos professores como instrumentos de avaliação nem nos questionários e nem nas entrevistas. A professora Rubi pediu aos alunos da 6ª série da Escola Municipal Serra da Mantiqueira que fizessem um trabalho teórico sobre o conteúdo Grafite, mas nenhum aluno o fez. Ela então reforçou a importância de os alunos conhecerem sobre o conteúdo para além do que ela explicava em sala de aula a fim de possibilitar um debate. Na aula seguinte alguns alunos disseram que pesquisaram na Internet, demonstrando oralmente que realmente tinham visto algumas imagens e alguns artistas, mas não entregaram o trabalho escrito. Como não há a atribuição de notas, a professora Rubi não se sentiu à vontade para fazer uma cobrança mais incisiva. Existe também uma informação na mente dos alunos, que poderíamos chamar de uma cultura escolar, de que em Artes não é necessário escrever. Desse modo, a realização de trabalhos teóricos se distancia do entendimento dos alunos do que seja a disciplina. No entanto, eles se dispõem a escrever em sala de aula, e esse fato foi observado em vários momentos, sobre suas produções ou sobre as produções artísticas que a professora apresentava.

### 6.3.3 Trabalhos práticos

São trabalhos realizados a partir do conhecimento de uma determinada teoria ou de uma explanação do professor que funciona como mediação do processo de aprender. Os trabalhos de campo com visitas a locais pré-determinados acompanhados de fichas para serem seguidas, as entrevistas, os objetos confeccionados para colocar em prática determinado conceito, seminários, exposições, maquetes, desenhos, esculturas e pinturas podem ser classificados como trabalhos práticos.

Os seminários geralmente são os momentos de apresentação dos resultados dos trabalhos teóricos por parte dos alunos que podem apresentar também outros trabalhos práticos realizados com o intuito de comprovar determinado conceito ou de ilustrar a apresentação, favorecendo a intertextualidade (LIBLIK e DIAZ, 2006).

Devido ao fato de transferir para o aluno a responsabilidade pela mediação do conhecimento, no seminário o professor pode auxiliar nos momentos em que as dúvidas surgirem e observar, na avaliação, tanto os resultados dos trabalhos teóricos e/ou práticos como também a expressão verbal e corporal dos alunos.

As exposições também aglutinam trabalhos teóricos e práticos e são, principalmente no ensino de Artes, importantes instrumentos de avaliação. As conhecidas feiras que acontecem no interior das escolas, com diferentes denominações de acordo com o propósito com que são concebidas, são momentos de exposição daquilo que os alunos aprenderam com o intuito de mostrar os resultados para a comunidade escolar.

Um grande problema no que diz respeito a essas exposições é o dilema entre expor trabalhos de todos os alunos, escolhendo as melhores produções de cada um, ou escolher os trabalhos avaliados dentro dos critérios acordados entre alunos e professores como melhores para participarem, sem a necessidade de todos os alunos estarem representados. Escolas, professores, pedagogos e gestores não são unânimes quanto a esse assunto, a não ser na Educação Infantil em que é relevante a participação de todos os alunos por conta do nível de cobrança dos pais e das complicações psicológicas que podem trazer para as crianças.

As exposições de trabalhos de alunos também foram citadas tanto nos questionários quanto nas entrevistas. Segundo Arslan; Iavelberg (2006) no processo de avaliação por meio de exposição do trabalho dos alunos: “o aluno pode aprender e se influenciar com as descobertas dos seus colegas. Dessa forma a avaliação passa a ser um momento de aprendizagem, e não uma simples verificação de resultados” (p. 93).

O grupo de professores de Artes das escolas municipais que participa das reuniões de formação continuada no CEMEPE organiza anualmente, desde 2004, uma exposição denominada Visualidades: Processos e Reflexões no Ensino de Artes. Essas exposições funcionam como testemunhos das ações pedagógicas realizadas e como prática de formação continuada para os professores. Elas são momentos de avaliação e visibilidade do trabalho realizado pelos docentes a cada ano, por meio de exposições coletivas dos trabalhos dos seus alunos.

Exposições são uma constante entre professores de Artes, como momentos importantes para que ponham em prática conhecimentos adquiridos durante sua formação e que muitas vezes ficaram adormecidos, como por exemplo, os processos de montagem, de organização espacial e de curadoria de exposições. Para França e Miguel (2003) “O trabalho desenvolvido com os alunos em sala não pode restringir-se ao ambiente escolar. É preciso socializá-lo com a comunidade e mostrá-lo em vários espaços culturais ou comunitários

possíveis” (p.28). Além disso, muitas vezes, a exposição dos trabalhos na escola é a única oportunidade que alguns alunos da Rede Pública têm para ver uma exposição, o que aumenta a responsabilidade do professor quanto aos procedimentos de curadoria e montagem.

Na Rede Municipal de Ensino as exposições tinham primeiramente o caráter de Salão e premiavam os melhores trabalhos dos alunos em diferentes etapas<sup>38</sup>. Por terem esse caráter, contavam com a participação de personalidades políticas locais no momento da premiação. Depois, tais exposições passaram a ter o nome de Mostra em duas edições sem premiação, mas com muitos conflitos e discussões quanto aos conceitos e à seleção dos trabalhos e, por esse motivo, foram suspensas de 1996 a 2003.

No ano de 2004 os encontros no CEMEPE passaram a ser realizados como cursos de extensão oferecidos pela UFU, visando à formação continuada dos educadores. Os professores haviam avaliado, ao final do ano de 2003 que se sentiam inseguros para trabalhar na perspectiva de Projetos de Trabalho apesar de a terem estudado a partir de vários autores, dentre eles, Hernandez (2000) durante todo aquele ano. Sendo assim, naquele momento uma professora ligada ao Departamento de Artes Visuais da UFU foi convidada para ministrar o curso de extensão em 2004. Ela provocou o grupo de professores para que cada um planejasse um projeto que seria acompanhado por todos os participantes nas reuniões mensais e terminaria com uma exposição que apresentasse todo o processo e os resultados alcançados pelos professores. Via-se aí uma mudança no foco das exposições. Não era mais apenas o trabalho de alunos que estavam em evidência e sim o processo de trabalho do professor que levou os alunos àqueles resultados. Os professores de Artes aceitaram a proposta e em dezembro de 2004 realizaram a Mostra Visualidades: Processos e Reflexões no Ensino da Arte, no Centro Administrativo da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Cada professor tinha um espaço específico para apresentar as produções visuais, as anotações de seus alunos e os seus próprios textos, explicando o desenvolvimento do seu projeto. Desde então, essa exposição vem acontecendo anualmente. No entanto, passou a ser realizada nas dependências das escolas com os professores que aceitam participar. Em média tem havido a participação de quinze escolas a cada ano.

No primeiro dia de nossa observação na Escola Municipal Serra da Mantiqueira estava acontecendo a exposição Visualidades e as professoras programaram levar todas as salas para realizarem a visita ao espaço da exposição. A exposição constava de instalação realizada a partir do projeto de trabalho com a temática do Ipê, já comentado neste capítulo. Para a

---

<sup>38</sup>Os 1º e 2º Salão de Arte das Escolas Municipais e a Mostra de Experimentação em Arte aconteceram na década de 1990, no início do projeto que inseriu o ensino de Artes na Rede Municipal de Ensino.



realização dessa exposição, as professoras de Artes da escola em um trabalho conjunto organizado pela professora Safira que atuava como coordenadora da área nessa escola, conseguiram o espaço da sala de vídeo e o transformaram totalmente, construindo dentro dele a Instalação com paredes e teto de tapetes com flores de papel, confeccionados por todos os alunos da escola. No centro desse espaço havia um Ipê rosa, todo construído com papel sobre uma estrutura de tela de arame. Na exposição havia também alguns alunos que foram preparados para serem monitores durante as visitas. A visita à exposição foi um momento importante para os alunos da 2ª série:

*Os alunos entram na instalação com os olhos arregalados:*

*Aluno ☺: - Nossa, que lindo!*

*Aluna ♣: - Tia, porque pôs essa música triste?*

*Rubi: - A música está triste? Agora mesmo você vai ouvir uns barulhinhos diferentes. Escutem a música, olhem o que vocês estão sentindo!*

*Alunos falando ao mesmo tempo: - Natureza, tristeza!!! Tia, tem um ninho de passarinho!*

*Rubi: - Muito bem! Todos viram?*

*As crianças se interessam em sentir as texturas.*

*Aluno £: - Oh tia, eu vou dormir aqui.*

*Rubi: - Pode dormir!*

*Algumas crianças deitaram no tapete de jornal ao redor da árvore.*

*(Nota de campo nº 8 de 12-09-2008 – 2ª série – Escola Municipal Serra da Mantiqueira)*



Imagem 12 – Vista geral da instalação Ipê na Escola Municipal Serra da Mantiqueira em 12-09-2008. Foto: Professora Safira



Imagem 13 – Vista geral da instalação Ipê na Escola Municipal Serra da Mantiqueira em 12-09-2008 com a visita de alunos. Foto: Professora Safira



Imagem 14 – Detalhe do ninho de passarinho colocado na árvore. Foto: Professora Safira

Os alunos da 6ª série também ficaram entusiasmados ao visitarem a exposição:

*Os alunos queriam entrar na instalação e foram se encaminhando para a entrada.*

*Adiantei-me para ver a reação deles ao entrarem na sala. Os olhares de espanto e admiração.*

*Aluno S: - Aqui é...*

*Aluno T: - Nossa senhora!!! Deu uma vontade de deitar...*

*Aluno U: - Professora, esses meninos [os monitores] só ficam quietos assim?*

*Aluno V: - A senhora não falou que ia por [tapetes] no chão?*

*Rubi: Não deu tempo!*

*Os alunos estavam encantados. Punham as mãos na árvore, observavam tudo em detalhes e, nessa turma, mexiam com os monitores.*

*A aluna W chegou em Rubi e disse: - Professora, eu posso ser isso aí a tarde?*

*Rubi: - Monitora? Pode! É só vir a tarde e me procurar que eu te dou um crachá e te oriento como você deve proceder.*

*Um aluno deitou no tapete e outros deitaram logo atrás. (Nota de campo nº 9 de 12-09-2008 – 6ª série - Escola Municipal Serra da Mantiqueira, acréscimos nossos)*

Após as visitas das duas turmas, 2ª e 6ª série, cada uma em seu horário de aula, a professora Rubi pediu que os alunos escrevessem sobre suas percepções e emoções ao visitarem a exposição. Para os alunos da 2ª série, que ainda têm dificuldades na escrita, ela disse que eles poderiam também desenhar.



Imagem 15: Registro de aluno da 2ª série após a visita à exposição da Instalação Ipê – Mostra Visualidades – Fonte: arquivo Eliane Tinoco

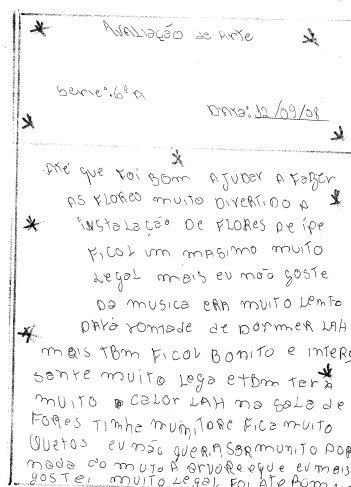


Imagem 16: Registro de aluno da 6ª série após a visita à exposição da Instalação Ipê – Mostra Visualidades – Fonte: arquivo Eliane Tinoco

\* Imagem 15 - Reconstrução do registro do aluno da 2ª série: Eu adorei as flores e as obras de artes.

\* Imagem 16 - Reconstrução do registro do aluno da 6ª série: Até que foi bom ajudar a fazer as flores, muito divertido. A instalação de flores ficou um máximo, muito legal! Mas eu não gostei da música. Dava vontade de dormir lá. Mas também ficou bonito e interessante muito logo e também tem muito calor lá na sala de flores. Tinha monitor e ficam muito quietos. Eu não quero ser monitor por nada do mundo. A árvore é o que eu mais gostei. Muito legal, foi até bom.

A professora Rubi também tentou realizar uma exposição na escola estadual, no dia em que todas as disciplinas apresentariam seus trabalhos por ser um dia letivo que a escola precisava repor no calendário. No entanto, os alunos não compareceram no dia da montagem. Dessa forma ela foi embora, mas uma funcionária da escola que também era mãe de um aluno da 8ª série pegou os trabalhos que estavam no almoxarifado, pediu ajuda às outras professoras e montou a exposição. Rubi explicou aos alunos que aquela não era a exposição que deveria ser montada, de acordo com o que eles já haviam aprendido sobre exposições de arte:

*Rubi: - Semana passada eu programei para que tivesse a exposição. Quarta-feira eu vim aqui, fiquei uma hora esperando e ninguém apareceu! E olha que, não precisava, mas eu fiz questão de vir aqui na quarta pela manhã e confirmar com vocês. Os alunos que vieram na sexta, não era uma exposição. As professoras que viram que eu não tinha montado e resolveram fazer do jeito que elas achavam que era certo. Elas fizeram o favor de montar o que nós deveríamos ter montado. Eu organizei muita coisa, as fotografias do Congado, eu tirei os papéis brancos, coloquei preto em todos... Mas na hora de montar, não apareceu ninguém. Não ficou como deveria ser. (Nota de campo nº 28 de 24-11-08 – 8ª série B – Escola Estadual Serra da Canastra)*

Nesse caso, como a exposição montada, segundo a professora Rubi, não condizia com o trabalho realizado por ela com seus alunos, e não possuía as características de curadoria que ela havia planejado, não poderia ser utilizada como avaliação do trabalho educativo realizado com os alunos, mas só do trabalho destes. Percebemos então que Rubi tem coerência em sua postura pedagógica e reconhecemos nesse episódio que ela entende a avaliação como um processo que envolve professor, aluno e os processos educacionais vivenciados por ambos.

A professora Ágata pronunciou-se da seguinte maneira quanto à realização de exposições:

*- Eu vou produzindo muita coisa e aí vou guardando. Vou guardando e aí no final do ano ou do semestre, eu faço uma exposição e eu compartilho com eles tudo aquilo. (Entrevista em 05-05-2009)*

Já o professor Topázio entende que a participação na exposição pode ser entendida como um prêmio ao aluno que se esforça:

*Topázio: - O que eu tento na hora de expor os trabalhos, é mostrar para o aluno: oh esses ficaram melhores, por causa disso, disso e disso, então esses vão para a exposição. Às vezes não dá para*

escolher todos os trabalhos. E também é um prêmio, porque se ele se dedicou, se esforçou... (Entrevista em 08-05-2009)

As professoras Turquesa, Ametista e Safira não se pronunciaram sobre o assunto exposições, que não fazia parte diretamente das perguntas por nós realizadas. O entendimento de que participar da exposição seja um prêmio aos alunos, como dito pelo professor Topázio, não é compartilhado por todos os professores de Artes que participam das reuniões do CEMEPE. Essa discussão vez ou outra volta à tona, principalmente nos períodos que antecedem a exposição Visualidades. Alguns professores acham que para a exposição devem ir apenas os melhores trabalhos, independentemente da representatividade de todos os alunos. Outros professores, principalmente os que trabalham com as séries iniciais, defendem que é preciso que todos os alunos mostrem seus trabalhos, pois ao visitarem a exposição, os pais e familiares buscam o trabalho de seus filhos e, caso não achem, ficam decepcionados e, às vezes, se desentendem com a escola e com os professores.

#### 6.3.4 Registros

Para alguns autores consultados - Hargreaves; Earl; Ryan (2001), Hernandez (2000), Alves (2004) e Liblik; Diaz (2006) os instrumentos abaixo relacionados são considerados e analisados separadamente. No entanto, Vasconcellos (2003) insere tais instrumentos sob a classificação geral de registros, com a qual concordamos e passamos a utilizar.

Segundo Vasconcellos (2003, p. 106) os registros podem ser de dois tipos: o registro realizado *no processo*, que é feito “durante os acontecimentos no cotidiano escolar”, como por exemplo, o diário de bordo, e o registro *produto no processo* que é “relativo ao balanço de um determinado percurso, de uma etapa ou período, mais ou menos extenso” onde se encontra, por exemplo, o portfólio. O autor defende ainda a troca de um sistema de avaliação com notas por um sistema de avaliação por registros, pois “o fato de não poder *resumir* mais o aluno num número favorece a abertura a outros olhares, a novas perspectivas” (Idem, p. 107, grifos do autor).

Para isso, um dos instrumentos primordiais seria a anotação sistemática e constante por parte dos docentes, no que se refere aos fatos ocorridos em sala de aula. A confecção de diários de bordo “caderno de anotações, gravador ou câmera em que o aluno registra

acontecimentos, seus pensamentos, seus sentimentos, o que aprendeu, suas facilidades, dificuldades etc. [...]” (MINAS GERAIS, 2007, p. 18) auxiliaria a prática reflexiva do professor e o processo de avaliar aos alunos ao mesmo tempo em que se auto-avalia.

O portfólio tem formatações diversas podendo ser uma pasta, um *CDroom*, uma bolsa, um álbum, etc, em que o aluno guarda suas produções ao longo de um determinado período. Dentre essas produções podem estar os trabalhos teóricos, os trabalhos práticos e outros tipos de registros pessoais, como os relatórios individuais e as auto-avaliações. É preciso entender que esse é um instrumento que possibilita constante reflexão, sendo que aluno e professor poderão visualizar os produtos tendo em mente os objetivos e os critérios anteriormente acordados, dialogando com as soluções e os problemas que foram surgindo a partir das tarefas solicitadas. Tal diálogo proporcionará relembrar todo o processo e programar ou planejar as ações futuras (HERNANDEZ, 2000). Desse modo, o portfólio é um instrumento que pode ser utilizado por professores e alunos simultaneamente e não se justifica a sua utilização para a avaliação apenas pelo professor. Em uma realidade em que os professores de Artes têm em média 500 alunos, levar todos esses portfólios para analisar seria um trabalho desumano.

Embora seja um instrumento que surgiu no campo das Artes Visuais e Arquitetura, ele vem sendo apropriado por professores de outras disciplinas, principalmente no Ensino Superior. Para Hargreaves; Earl; Ryan (2001) o portfólio deve conter os sucessos dos alunos para que eles possam apresentá-los aos professores, aos colegas, à equipe pedagógica e aos pais sendo um registro significativo das experiências em que o aluno alcançou êxito.

No entanto, Hernandez (2000) considera que o portfólio possa conter os problemas encontrados pelos alunos e as anotações sobre o que dificulta ou permite, a partir desses problemas, continuar aprendendo. Arslan; Iavelberg (2009) também não estão de acordo com a idéia de que o portfólio tenha apenas os sucessos ou as experiências de êxito. Segundo elas o portfólio dos alunos pode apresentar também as dificuldades que ele enfrentou e anotações do que ainda não resolveu.

Ao negociar a confecção de portfólios com os alunos, o professor deve saber que esse documento se apresenta como:

[...] um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídas, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo (HERNANDEZ, 2000, p. 166).

Ainda segundo Hernandez, a construção do portfólio é individual e deve ser proposta pelo professor ao início do ano letivo ou do projeto de ensino para que se possa acompanhar todo o seu processo.

No que diz respeito à organização de registros, os professores disseram que pedem aos alunos que produzam textos sobre o que entenderam de cada conteúdo como uma forma de “diálogo individual com cada aluno” (Safira, 16-04-2009). A professora Ametista é, entre os sujeitos da pesquisa, a que mais trabalha com registros, pois, além de ter o hábito de anotar em uma reprodução de cada um dos diários os nomes dos alunos que fizeram e os que não fizeram as tarefas propostas, trabalha com a organização de portfólios:

Ametista: - Por isso que eu tenho os portfólios. Porque eu recolho o material, eu tenho anotado o que ele fez, o que ele não fez e avalio. Aí o aluno fala: - *Professora porque que é isso?* Eu falo: - *Me empresta a sua pasta aqui. Oh, o que é essa cor?* Então eu anoto para ele, no portfólio, na correção: - *Faltou classificar as cores, faltou classificar o tipo de desenho, se é figurativo, se é abstrato.* É a maior mão de obra! [...] Então são os trabalhos bidimensionais, são as pesquisas, então eu avalio, o portfólio é isso, o portfólio, entra lá dentro isso tudo, são as produções que eu olho.

Pesquisadora: - Cada um faz o seu?

Ametista: - Cada um faz o seu e aí eu pego, recolho, olho folha por folha, questionário por questionário.[...]

Pesquisadora: - E desde quando que você começou a utilizar o portfólio?

Ametista: - [faz cara de pensativa e vira-se para traz para perguntar à pedagoga.] Desde quando começou a Escola-Referência?

Pedagoga: - dois mil e...dois.

Ametista: - 2002.

Pesquisadora: - Então a Escola-Referência tinha a indicação de que fosse utilizado....

Ametista: - A indicação [reforçou essa palavra] de que o portfólio fosse utilizado. Eles [os pedagogos] brigam comigo aqui porque todo bimestre, são 600 a 700 pastas, que eu tenho que ficar carregando para lá e para cá. Isso todo bimestre! É um monte de pasta. Então, é menino que entrega, é menino que deixa. Eu levo e trago, levo e trago, levo para casa, e eu trago de volta! (risos) (Entrevista em 13-05-2009, acréscimos nossos).

A professora Ametista contou, durante a entrevista, que passou a utilizar o portfólio como instrumento de avaliação após a escola ter entrado para o Projeto Escolas-Referência, que foi a base para a construção do CBC de Minas Gerais, que na realidade, teve início no ano

de 2004. Em situação de entrevista, com a pergunta feita de surpresa, tanto ela quanto a pedagoga se enganaram. Segundo ela, havia no projeto a indicação da utilização do portfólio e ela, de acordo com os conhecimentos que possuía desde a graduação, resolveu utilizá-lo. No entanto, ela comenta também que não realizou nenhum curso específico para iniciar o trabalho com o portfólio em sala de aula. Na escola municipal em que trabalha, ela não se propôs a trabalhar com portfólio, pois segundo ela os alunos não guardam as suas produções.

A professora Turquesa também nos contou que já tentou trabalhar com portfólios nas escolas estaduais, mas que os alunos não dão prosseguimento, esquecendo os trabalhos em casa e não fazendo os exercícios dos dias que faltaram à aula. Ela nos disse que já realizou duas tentativas sendo uma em que cada aluno confeccionava o seu portfólio e outra em um único portfólio para a sala de aula toda. Nenhuma das duas alternativas deu certo.

Talvez por esses motivos, o entendimento de que a avaliação dos portfólios deve ser realizada pelo professor e não em conjunto por todos da sala, a quantidade de alunos e, conseqüentemente de portfólios a serem corrigidos e a falta de formação e informação para a realização dos mesmos, os demais professores ainda não se dispuseram a trabalhar com esse instrumento de avaliação. No entanto, os que foram entrevistados não descartam essa possibilidade:

Ágata: - Porque, o portfólio se fosse... eu nunca trabalhei com essa idéia deles construírem o portfólio deles, é interessante, eu não tinha pensado...(risos) deles construírem e mostrar o processo ali, de alguma coisa (Entrevista em 05-05-2009).

Topázio: - Bom, você falou em portfólio. Eu até já pensei em começar a trabalhar com portfólio. Eu não trabalho com portfólio (Entrevista em 08-05-2009).

Outro instrumento que se caracteriza como registro são as fichas de avaliação que podem ser utilizadas pelo aluno para a realização da auto-avaliação e pelo professor tanto para se auto-avaliar como para avaliar cada aluno separadamente, seja com relação a conhecimentos adquiridos ou com os aspectos sócio-afetivos desenvolvidos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Na concepção de educação e de avaliação defendida nessa pesquisa, para o professor em sala de aula, o mais importante é saber o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender,



sobre o processo realizado para aprender e o quanto ele pode ser motivado ou desmotivado a partir dos resultados obtidos. Desde que haja tal compreensão, o resultado da avaliação pode ou não ser medido por números.

Os aspectos éticos, teóricos e técnicos da avaliação foram apresentados nesse capítulo aliados às falas dos professores e às notas de campo construídas durante o período de observação das aulas da professora Rubi com o intuito de ampliar os referenciais que nos mostrem os saberes e fazeres dos professores com relação à avaliação em sala de aula. No próximo capítulo apresentamos em linhas gerais o que foi possível concluir com a pesquisa a partir da análise dos dados construídos.

## 7 AO FINAL, O QUE FOI POSSÍVEL APRENDER?

A presente pesquisa foi realizada com o intuito de compreender os conceitos e as práticas que envolvem a avaliação no ensino de Artes Visuais e quais são os saberes e as práticas dos professores dessa linguagem, que trabalham no Ensino Fundamental em escolas municipais e estaduais na cidade de Uberlândia-MG. Ao iniciarmos a pesquisa nossa hipótese era de que as práticas avaliativas nessas duas redes de ensino eram diferenciadas tendo em vista o modelo de atribuição de notas no Estado, no qual as práticas seriam quantitativas e a avaliação seria apenas um processo de medida, e de ausência de atribuição de notas no município. Em nossa hipótese, no município a avaliação seria formativa. Em parte essa hipótese se mostrou válida, mas ao finalizarmos esta pesquisa, compreendemos que a avaliação envolve questões que vão muito além da atribuição de notas e que é possível, mesmo com a tensão que envolve a atribuição de notas, haver o desenvolvimento de práticas formativas de avaliação.

Durante o período de realização da presente pesquisa foi possível perceber que existe entre os professores que aceitaram nos auxiliar, Rubi, Ágata, Topázio, Turquesa, Ametista e Safira, e todos aqueles que responderam aos nossos questionários durante as reuniões do CEMEPE, uma falta de embasamento teórico sobre o assunto avaliação e, mais especificamente, avaliação em Artes, que se deve em parte, ao fato de não ser um assunto aprofundado no grupo de estudos dos professores de Artes do CEMEPE. O assunto avaliação em Artes também não é, até o presente momento, aprofundado durante a graduação em Artes Visuais na UFU, uma vez que nas ementas das disciplinas de licenciatura esse tema só aparece uma vez no quinto período, em meio às questões relativas ao estágio supervisionado. Desse modo, questões históricas aliadas à formação inicial e continuada no ensino de Artes Visuais na cidade de Uberlândia, fizeram com que os professores desconhecessem em alguma medida as modalidades de avaliação, os indicadores, as diferentes classificações dos instrumentos de avaliação e, acima de tudo, o quanto os processos de avaliação são subjetivos, não dependendo somente das ações de professores e alunos e sim de uma infinidade de aspectos sociais, culturais, políticos, emocionais e pessoais. Assim, a nota não é um representante fiel da aprendizagem dos alunos, tal como ainda pensam alguns professores.

A avaliação é um processo investigativo no qual o professor, juntamente com seus alunos, considera o que foi produtivo e o que ficou a desejar na *aprendizagensino* numa dinâmica de ir e vir constantes. É reflexão e ação para que, a partir da investigação, o

professor possa redefinir os rumos de sua prática educacional. Ao entender a avaliação como parte do processo de ensinar e não apenas como averiguação do que foi aprendido o professor torna-se cada vez mais apto a questionar os caminhos que percorre e a auxiliar seus alunos em suas dificuldades individuais ou coletivas.

Em relação às questões formuladas no início da dissertação, passamos a relatar o que foi possível descobrir a partir da pesquisa realizada: Como é ser diferente, em um sistema de ensino que dá ênfase à nota? Qual avaliação realiza o professor de Artes que não necessita colocar uma nota no diário? Quais instrumentos utiliza? Não teriam razão os que dizem que o ensino de Artes só será valorizado quando for tratado como as demais disciplinas? Como saber se aquele aluno que é tímido ou que não se comporta de acordo com os padrões de disciplina realmente aprendeu, se ele na maioria das vezes não se pronuncia? Se os professores não conhecem procedimentos e instrumentos definidos para a avaliação em Artes, como têm certeza de que seus 500 alunos aprenderam?

Pelo que foi apresentado nos capítulos anteriores foi possível verificar que não é fácil ser diferente em um sistema que prioriza a avaliação por meio da atribuição de notas. Os questionamentos, tanto dos 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.

No entanto, os professores de Artes Visuais que participaram como sujeitos dessa pesquisa, apesar de algumas vezes não saberem denominar suas ações, apresentaram seus modos de avaliação e a desconexão entre avaliação e nota. Foi possível perceber que a nota é um fator de tensão na sala de aula e nas discussões entre professores ou entre esses e equipes gestoras. A atribuição de notas é considerada pelos professores como mentira.

Percebemos também que para os professores sujeitos da pesquisa a avaliação é processual, realizada a todo o momento, apesar de não ser muitas vezes sistematizada. A falta de uma anotação dos fatos mais importantes, dos conceitos menos entendidos, dos processos de verbalização pelo aluno, faz com que muitas vezes o professor perca a oportunidade de retomar assuntos e a melhor maneira de fazê-los em cada turma de alunos. No entanto, segundo os professores a ausência dessas anotações ocorre pela falta de tempo hábil para realizá-las, pois as condições de trabalho não condizem com o que eles acreditam ser interessante e importante para o ensino, mas também faz com que eles fiquem atentos e tentem solucionar os problemas no instante em que são apresentados.

Os professores entrevistados relataram que apresentam os critérios de avaliação para seus alunos e que sabem onde querem que seus alunos cheguem, qual o nível de exigência quanto à técnica, expressividade, materialidade e informações conceituais quando vão trabalhar com cada uma das turmas em que ministram aulas, apesar de não mencionarem o termo indicadores.

Quanto aos instrumentos e às modalidades de avaliação, tais assuntos foram bem especificados no capítulo anterior. Porém, pelas falas dos professores é evidente que não há como ter certeza, pela não sistematização dos processos avaliativos, se todos os 500 alunos aprenderam e como aprenderam. Nesse sentido, os professores dizem que é muito importante o tempo de permanência do docente em uma mesma escola e o acompanhamento das turmas por mais de um ano letivo, para a averiguação dos conteúdos realmente aprendidos.

Pesquisadora: - Então você considera que o tempo de permanência do professor em determinada escola, facilita o trabalho do professor?

Safira: - Nossa, é fundamental, é fundamental! Porque aí, você joga, você planta a semente e vai florescer, vai crescer! É fundamental que você tenha um trabalho e que você seja reconhecida, nas duas escolas que eu trabalho, quando eu chego, lá vem a professora de artes. (Entrevista em 16-04-2009)

Pesquisadora: - Você acha que o tempo de permanência do professor em uma mesma turma é importante?

Topázio: - Eu acredito que sim. Porque, o aluno já vai acostumando com o sistema que você vai trabalhando e com a maneira de ensinar. Então, ele já percebe, ele já sabe, se vai trabalhar em grupo, ele já sabe como que ele tem que agir. Cada um tem uma maneira de trabalhar e eu acho que é mais... é... mais... proveitoso quando tem essa continuidade. (Entrevista em 08-05-2009)

Ágata: - Eu avalio meus alunos é de ano. Igual na escola que eu já estou lá de 2006 a 2009 que é agora. Os alunos que eu nunca peguei, eu vejo que eles têm uma certa dificuldade de entender, de perceber, aquilo ali. Já é diferente dos outros que já passaram por mim. Aí eu acho assim, eu faço avaliação, falar oh, foi pititin, foi de formiguinha, mas eu já consegui alguma coisa. (05-05-2009)

Dessa forma, a política de contratação de profissionais em lugar da efetivação por meio de concurso, dificulta sensivelmente o processo de avaliação em Artes, pois a cada contratação o professor pode ser enviado para outra escola, apesar de que, entre os professores

entrevistados, aqueles que são contratados, têm conseguido permanecer em uma mesma escola por mais de um ano. Durante as reuniões do grupo de professores de Artes no CEMEPE são constantes as reclamações de professores contratados que não têm certeza de onde trabalharão após o término do contrato, sendo esse assunto alvo de constantes críticas e discussões.

Pudemos perceber durante o período de observação que, com relação à escola estadual, existem dois problemas que interferem na postura da professora Rubi com relação aos alunos: a escassez de tempo para o trabalho educativo e a necessidade de atribuir notas.

Rubi: - A diferença é muito grande. Primeiro, você trabalhar no município, você vê que tem um processo. Assim, como esses alunos têm Artes desde quando entram na escola, desde pequeno, você vê que já tem um gosto por aquilo, uma qualidade, o trabalho também tem uma qualidade. Então o aluno não questiona nota. Ele faz, ele não fala... Aluno do município que questiona nota é aquele aluno que vem para a escola para qualquer coisa, menos estudar [riso]. Esse questiona, mas esse a gente dá um jeitinho... É, a gente não dá um espaço, a gente dá um jeitinho com ele. Então, não são todos, são a minoria, numa sala de 25(alunos), dois ou três questionam nota. Agora lá não, tudo o que você faz no Estado, na 8ª série, tudo eles falam: - *Mas isso vai valer nota? Quanto que eu já tenho? Eu não vou precisar fazer esse trabalho, porque eu já tenho nota.* (Entrevista realizada em 12-12-2008)

As queixas constantes quanto à falta de tempo nas escolas estaduais feitas pelos professores entrevistados e a observação das aulas da professora Rubi nas quais, várias vezes o trabalho de construção plástica foi transformado em tarefa de casa e realizado apenas pela metade da sala, fizeram com que outro questionamento viesse à tona: como se configura um trabalho nos três vértices do triângulo apresentado por Barbosa (1991), teoria em que estão baseados os currículos oficiais, se um dos vértices, o fazer artístico, é prejudicado?

As professoras Safira e Turquesa se pronunciaram da seguinte forma sobre o assunto:

Safira: - Assim, quando eu me formei em Artes a única preocupação que eu tinha era não trabalhar aquilo que eu vi de arte na escola. *Faz qualquer coisa em casa e traz pra mim. Eu dou nota em qualquer coisa.* Então o aluno fazia ganhava nota, era um auê. Então, o que eu pensava era não fazer assim. O que eu tinha na minha mente era fazer tudo em sala de aula. Inclusive acessível, eu trago material para dentro da sala de aula. Mas tem que fazer tudo em sala, tudo dentro do meu horário, eu tenho que

ver. Ver o que eles estão passando, o que eles estão desenvolvendo ali. (Entrevista em 16-04-2009)

Pesquisadora: - Eu estou perguntando se você não deixa o fazer para eles fazerem em casa?

Turquesa: - Não, não deixo Eliane. Eu acho que essa é uma dificuldade de todo mundo, que não é só das Artes, não. Todas as disciplinas têm essa dificuldade. Se você deixa o aluno levar para casa, aquele trabalho não volta, sabe? Ele não tem...(inaudível) Igual esses dias a gente está trabalhando aqui [na escola municipal] aquele projetinho do concurso da CALU [Cooperativa Agropecuária Ltda de Uberlândia]. O aluno leva e aquele trabalho não volta mais. Amanhã ele vai começar de novo. (Entrevista Turquesa em 24-06-2009 – acréscimos nossos)

A professora Rubi, durante a entrevista do dia 06 de fevereiro de 2009 disse que em seu planejamento para as aulas das 8ª séries no ano de 2009 contemplava um tempo maior para o fazer artístico na sala de aula. Desse modo, a professora demonstra perceber e tentar resolver um problema para a aprendizagem ao deixar que os alunos fizessem suas produções plásticas em casa. Esse fato demonstra reflexão e ação sobre a prática pedagógica, que é uma constante entre os professores que participaram da pesquisa.

Dessa forma, entendemos a partir dos dados analisados e da bibliografia consultada, que para que a avaliação possa ser realizada satisfatoriamente é necessário que o professor repense constantemente sua prática educacional. Tal fato foi contemplado em todas as entrevistas, nas respostas aos questionários e nos textos publicados por professores que participam da formação continuada.

Nesse sentido, ao levarmos em consideração que os professores sujeitos da pesquisa avaliam durante o processo de ensino-aprendizagem, buscam formas diferenciadas de avaliar, apresentam aos seus alunos os critérios com os quais estão sendo avaliados, entendem a avaliação como momento de aprendizagem e se dispõem a aprender com os resultados que a avaliação produz, e buscando o aporte teórico de Hadji (2001) e Perrenoud (1999) que concordam que a avaliação formativa não precisa estar conformada a nenhum padrão metodológico ou circunscrita a determinados procedimentos e instrumentos, compreendemos que esses professores praticam avaliações formativas. Ainda não podemos considerar tais práticas como avaliação formadora (ALVES, 2004), pois esta necessitaria de outra configuração escolar e do conhecimento por parte dos professores a respeito dos aspectos conceituais, culturais, políticos, sociais, emocionais e pessoais que envolvem a avaliação. Sendo assim, podemos entender que a prática de uma avaliação formadora poderá ser

constituída em função da elaboração e funcionamento de políticas públicas relacionadas a uma educação emancipadora e de um investimento maior no trabalho educativo.

Entre os motivos que facilitam a utilização dos processos 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.

Precisamos compreender que é necessário repensar o tempo destinado à disciplina Artes no currículo das escolas estaduais. É necessário que a carga horária considerada como obrigatória no Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais (2007) seja realmente obrigatória para que tanto as escolas quanto os alunos passem a compreender melhor do que trata essa área de conhecimento e, desse modo, a avaliação com a atribuição de notas, seja menos importante do que se apresenta hoje, e que também seja menos tensa e vivida no cotidiano como algo prazeroso.

Não é apenas a avaliação no ensino de Artes que é diferente nas duas redes de ensino e sim todo o tratamento dado à disciplina. Restringir o contato com o conhecimento em arte apenas à última série do Ensino Fundamental tal como acontece na maioria das escolas da Rede Pública Estadual na cidade de Uberlândia até o momento, é desconhecer sua importância na história da humanidade e não entendê-la como parte integrante da formação cidadã. Fica claro nos depoimentos dos professores e nas atitudes dos alunos que a atribuição de notas no ensino de Artes faz com que ele seja nivelado às demais disciplinas. No entanto, tal nivelamento traz também todas as mazelas que a nota propicia: a cobrança, a chantagem, a concorrência e o medo. Quando o trabalho é realizado sem a atribuição de notas tais questões tendem a desaparecer e dão lugar à cumplicidade e ao prazer. Dessa forma, o que falta ao ensino de Artes nas escolas estaduais não é a real reprovação por notas tal como apontado por alguns professores e sim um acréscimo no tempo de ensinar e aprender arte. Os professores de Artes que hoje estão requerendo para essa disciplina a atribuição de notas, mesmo nas escolas municipais da cidade de Uberlândia-MG, parecem não ter compreendido o que realmente faz sentido no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar desses questionamentos, gostaríamos de encerrar esta dissertação com a argumentação de que, mesmo em uma situação difícil como a das aulas de Artes na Rede Estadual de Ensino é possível perceber a aprendizagem nos alunos. Trazemos abaixo trechos retirados das provas finais que a 8ª série B realizou para confirmar a aprendizagem dos

alunos, somadas à fala da professora Rubi apresentada no capítulo anterior, quando comenta sobre sua surpresa com as respostas dos alunos:

Aluna A: Hoje? Como eu vejo a arte? Bom, pra falar a verdade, antes eu nem via a arte, eu nem percebia a sua importância. Hoje, eu a vejo, em todos os lugares, desde uma simples letra de música a uma famosa escultura na televisão.

Aluna B: No início do ano eu não sabia nada. Hoje eu sei. A arte me fez apreender muitas coisas como o congado que o congado é uma manifestação cultural. Como a cidade de Ouro Preto com aquela igreja encantadora, toda trabalhada em ouro. Gostei muito das aulas, principalmente quando trabalhamos argila e sabão foi muito bom.

Aluna C: Bom meu olhar hoje é que, muitas obras e seus artistas estão na memória e na história do povo.

Aluno D: A arte pode estar na cultura de cada estado, pode estar também em um monte de rabisco e simplesmente em um porco empalhado ou um monte de lixo, isto é chamado de belo-horror. Antes eu pensava que a arte era só uma pintura feita por um pintor famoso, mais não, agora acho que entendi o sentido da arte.

Aluno E: O meu olhar mudou muito a respeito do modo de olhar para um desenho, um objeto e várias coisas. Depois que conheci esse universo a minha maneira de me comportar, de ver, de demonstrar um sentimento mudou bastante.

A mudança no entendimento da área de conhecimento foi verificada em todas as respostas à prova. Para os alunos foram significativos, durante o ano letivo, tanto os conteúdos trabalhados como o fazer artístico.

Diante de conteúdos, leituras de imagens, critérios, indicadores, instrumentos, poderíamos perguntar: mas e a expressividade? Ela foi abolida do ensino de Artes? Não teria essa disciplina se tornado tão científica quanto as demais? A resposta é não! A expressividade, a magia, o encantamento, continuam presentes no ensino de Artes e é primordialmente no fazer artístico que se manifestam. Nos momentos de observação das aulas da professora Rubi foram inúmeras as vezes em que a expressividade dos alunos nos surpreendiam. Esse trabalho com a expressividade ainda é um dos grandes diferenciais do ensino de Artes em relação às outras disciplinas do currículo escolar.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÔNICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (org) **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ALVES, Maria Palmira. Carlos. **Currículo e Avaliação - Uma perspectiva integrada**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.

ARAÚJO, Waldilena Silva Campos. Quem somos? Como somos? In: França, Lea Carneiro de Zumpano; SOUSA, Márcia Maria de. **Visualidades – 2004/2007**, Uberlândia, 2007. DVD.

ARAÚJO, Waldilena Silva Campos. **Ensino de arte na educação municipal de Uberlândia: os impasses metodológicos e a realidade do ensino (1990-2003)**. Universidade Federal de Uberlândia: 2008. Dissertação de Mestrado.

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

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva/ Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.

\_\_\_\_\_. Abordagem Triangular não é Receita Pronta. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE O PAPEL DA ARTE NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA E DO JOVEM, 1, 1995, São Paulo. **Anais do I Seminário Nacional sobre o Papel da Arte no Processo de Socialização da Criança e do Jovem**. São Paulo: UNICSUL, 1995. p. 235-241.

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

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Diálogos e Reflexões com educadores**. In: Material de ação educativa da exposição “Mary Vieira: o tempo do movimento”. São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2005a.

\_\_\_\_\_. (org). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005b.

BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (org) **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

BORGES, Maria Isabel Rosa. A arte, o meio ambiente e as queimadas. In: FRANÇA, Lea Carneiro de Zumpano; SOUSA, Márcia Maria de. **Visualidades – 2004/2007**, Uberlândia, 2007. DVD.

BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, **Lei Federal nº 5.692** de 11 de agosto de 1971, que Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, DF. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br)

BRASIL. Ministério da Educação, **Lei Federal nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRASIL. Ministério da Educação, **Lei nº 10.639** de 09 de janeiro de 2003 que modifica a Lei nº 9.394/96. Brasília, DF. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRASIL. **Lei nº 11.645** de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

BRASIL. **Lei nº 11.769** de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. [tradutora Rejane Janowitzer]. São Paulo: Martins, 2005. Coleção Todas as Artes.

CLÁUDIO, Silvana. **Um professor deve ensinar todas as linguagens da Arte?** Boletim nº 42. São Paulo: Instituto Arte na Escola, julho, 2006.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 724, de 27 de setembro de 2004** Examina consulta da SEE sobre o direito de a Professora Fabrícia Almeida Borges lecionar Educação Artística no Ensino Fundamental e Arte no Ensino Médio. Disponível em: [www.cee.mg.gov.br/parecer724.2004.htm](http://www.cee.mg.gov.br/parecer724.2004.htm) acesso em 16-02-2008

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 540 de 1977**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. Brasília, DF. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br)

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Parecer CNE/CES nº 280/2007** aprovado em 06/12/2007. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais bacharelado e licenciatura.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer nº 5/97 de 07 de maio de 1997**. Proposta de Regulamentação da Lei 9394/96. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 01 de 31 de janeiro de 2006**. Altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Parecer CNE/CES nº 280/2007** aprovado em 06/12/2007 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais bacharelado e licenciatura.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 01 de 27 de março de 2008**. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org) **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

\_\_\_\_\_ (org). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003b.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, Cristina Ortiga; Boff, Carmem Eloah. Autoavaliação: um caminho responsável nesse andar formativo. In: PILLOTO, Sílvia S. D.; ALVES, Maria Palmira C. (orgs). **Avaliação em educação: questões, tendências e modelos**. Joinville, SC: Editora Univille, 2009.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. 1999. Campinas, SP: Editora Autores Associados. Jan/fev/mar/abr, nº 10, p. 58-89.

FRANÇA, Léa Carneiro de Zumpano; MIGUEL, Maria Rosalina Souza Pereira. Mostrando a produção artística do aluno. In: TINOCO, Eliane de Fátima Vieira (org). **Possibilidades e Encantamentos: Trajetória de professores de Arte**. Uberlândia: E.F. Tinoco, 2003.

FRANÇA, Lea Carneiro de Zumpano; SOUSA, Márcia Maria de. **Visualidades – 2004/2007**, Uberlândia, 2007. DVD.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. **Noêmia Varela e a Arte**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2001.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Implicações Conceituais para uma Prática Avaliativa.** Palestra proferida aos membros da Comissão de Graduação da UNICAMP em 22/02/2001 – Disponível em : <http://www.prg.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, nº 100 – especial, p. 965-987, out. 2007 – Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

GAILLOT, Bernard-André. Avaliar no Contexto das Artes Visuais: Em Direção a uma Avaliação Positiva. s/d. Disponível em [http://www.cooptel.qc.ca/~sdusso/etat\\_des\\_lieux/images/gaillot\\_actes.pdf](http://www.cooptel.qc.ca/~sdusso/etat_des_lieux/images/gaillot_actes.pdf) (tradução de Katia Maria Orberg).

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (org) **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação das culturas.** Trad.: Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1978, p. 13-41.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. A cartilha Caminho Suave não morreu: MEC lança sua edição revista e adaptada aos moldes neoliberais. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (org) **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade.** Os processos de construção da informação. Trad.: Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada/Charles Hadji;** trad. Patrícia C. Ramos. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para a Mudança: recriando a escola para adolescentes.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança educativa e Projeto de trabalho.** Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. Boletim nº 53. **Avaliação em Arte**. São Paulo: abril/junho, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. Uma perspectiva construtivista. 12 ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LELIS, Soraia Cristina Cardoso. **Poéticas Visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar**. Campinas, SP: [s.n.], 2004. Dissertação de Mestrado

LIBLIK, Ana Maria Petraitis. **A avaliação em artes visuais no ensino fundamental** / Ana Maria Petraitis Liblik, Marília Diaz. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Arte da docência em Arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda de Oliveira. **Arte Educação e Cultura**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

LUCIE-SMITH, Edward. **Arte moderna, história da arte e crítica de arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2006.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas: Cortez; Campinas: CEDES, v. 28, nº 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles Guerra. **Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e Terminologia: Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **A aventura de planar numa DVDteca**. São Paulo: 2005. Disponível em [www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br)

MINAS GERAIS. **Manual de Orientação Currículo de 1º Grau**. Educação Artística. Belo Horizonte:1976.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo Básico Comum**. Arte – Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: 2007.

MINAS GERAIS. Lei Complementar nº 100 de 05 de novembro de 2007. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar ndeg. 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>

MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte**: 801 definições sobre arte e o sistema da arte. Rio de Janeiro: Record, 2002.

NEMER, José Alberto. **Eu me desenho**. O artista diante da criação individual e coletiva. Belo Horizonte: Mazza, 1991.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (org) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e Criação Artística**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas./Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PILLAR, Analice Dutra; VIEIRA, Denyse. **O Vídeo e a Metodologia Triangular**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação Iochpe, 1992.

PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. Porto Alegre: Artmed, maio/julho 2009. Bimestral, nº 50.

RICHTER, Ivone Mendes. A Educação do Olhar no Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, João Guimarães. **Cadernos de Literatura Brasileira nº 20 e 21**. Instituto Moreira Salles Dezembro de 2006

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação: construção da obra de arte**. São Paulo: Ed. Horizonte. 2006.

SAPIENZA, Tarcísio Tatit. **A Luz de Guignard**. Coordenação de MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006.

SANTOMAURO, Beatriz. Formação: Especialistas fora de lugar. **Revista Nova Escola**, Editora Abril: São Paulo, nº224, p. 46, agosto. 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA. **Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª séries**. Uberlândia, 2003.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Arte: Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br>

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Resolução SEE nº 1256 de dezembro de 2008. Estabelece as normas para o quadro de pessoal e designações nas escolas públicas estaduais. Belo Horizonte, MG. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br>

SEVIGNY, Maurice J; FAIRCHILD, Marguerite. Aprendizado visual: uma análise sócio-linguística sobre a crítica de arte no ensino de artistas. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

SIEGLER, Irineu Antônio (org). **Aprender, Avaliar, Ensinar**. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA, 2003

SILVA, Ângela Maria; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas; FRANÇA, Maira Nani. **Guia para normalização de trabalhos técnicos-científicos: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses**. 5ª ed. rev. e ampl. – Uberlândia: UFU, 2006

SILVA, Gislene F. Santos. Acondicionando informações. In: França, Lea Carneiro de Zumpano; SOUSA, Márcia Maria de. **Visualidades – 2004/2007**, Uberlândia, 2007. DVD.



SILVA, Maria José M. da. Descobrimos a arte. In: França, Lea Carneiro de Zumpano; SOUSA, Márcia Maria de. **Visualidades – 2004/2007**, Uberlândia, 2007. DVD

SILVEIRA, Teresa Cristina Melo da. Tecendo Fios e Formas. In: França, Lea Carneiro de Zumpano; SOUSA, Márcia Maria de. **Visualidades – 2004/2007**, Uberlândia, 2007. DVD

\_\_\_\_\_. **Constituição de saberes e práticas docentes em e sobre um grupo de professores de arte**. Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Dissertação de Mestrado.

SOUSA, Márcia Maria de. **Leitura de imagens na sala de aula: relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos**. Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Dissertação de Mestrado.

SZYMANSKI, Heloísa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

VANNUCCI, Maricele Vilela Miguel. Histórico e Experiência de 20 anos no Magistério. In: TINOCO, Eliane de Fátima Vieira (org). **Possibilidades e Encantamentos: Trajetória de professores de Arte**. Uberlândia: E.F. Tinoco, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.

WEFORT, Madalena Freire; CAMARGO, Fátima; DAVINI, Juliana; MARTINS, Mirian Celeste. **Observação, Registro e Reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários)

ZACCUR, Edwiges. Metodologias abertas a itinerâncias, interações e iterações cotidianas. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Método: pesquisa com o cotidiano**, 2003, p. 177-198.

ZIMMERMAN, Enid. Avaliação autêntica de estudantes de Arte no contexto de sua comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

## APÊNDICE A

Questionário realizado com professores

Universidade Federal de Uberlândia

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Linha de Pesquisa - Saberes e Práticas Educativas

Mestranda: Eliane Tinoco

Orientadora: Myrtes Dias da Cunha

Os questionário abaixo procura identificar as práticas avaliativas no ensino de Artes entre os professores que participam de formação continuada no CEMEPE. Por favor, descreva suas práticas.

Questionário:

1 – Em que ano você se graduou em Artes?

2 - Como você avalia seus alunos?

Por favor, identifique-se: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa Avaliação em Artes: processos, instrumentos e critérios em sistemas diferenciados de ensino, sob a responsabilidade da pesquisadora Eliane de Fátima Vieira Tinoco. Por estar ainda em seu início é possível que o nome da pesquisa seja modificado sem, no entanto, modificar seus objetivos.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender quais são os saberes e práticas de professores de Artes com relação à avaliação, e como se dão os processos de Avaliação no ensino de Artes em escolas do Estado de Minas Gerais, situadas nas cidades de Uberlândia e Araguari, onde há o registro de notas/conceitos para os alunos, e nas escolas ligadas à Prefeitura Municipal de Uberlândia, onde não há o registro de notas/conceitos para os alunos.

Sua participação dar-se-á por meio de entrevistas gravadas em gravador de fita K7 e após a transcrição das gravações para a pesquisa elas serão apagadas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa, inclusive com trechos de sua entrevista, serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Você é livre para parar de participar da presente investigação a qualquer momento sem nenhum prejuízo para si.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Se tiver dúvidas a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com:

Eliane de Fátima Vieira Tinoco (Pesquisadora)

Av. Cesário Crosara, 4187 – Fones: 3231-3454 ou 9918-0346

Myrtes Dias da Cunha (Orientadora)

FACED – Faculdade de Educação – UFU – Fones: 3239-4263 ou 3239-4112

CEP (Conselho de Ética)/UFU: Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco J, Campus Sta Mônica – Uberlândia – MG – CEP: 38408-100; fone(34) 3239-4531

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009

\_\_\_\_\_  
Eliane de Fátima Vieira Tinoco

Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista semi-estruturada com a professora Rubi

Como você trabalha em duas escolas diferentes, sendo que em uma você é obrigada a atribuir nota, e em outra não, como você vê essa diferença?

Você acha que a sua postura de relacionamento pessoal com os alunos muda por causa dessa diferença de atribuir nota e não atribuir nota?

Na prefeitura existem as diretrizes; no Estado, há alguma coisa que você tenha que seguir, tem um planejamento prévio, alguma diretriz que você tenha que seguir?

Nas suas aulas, quais são os momentos que você acredita estar avaliando?

E a avaliação escrita, você acredita que ela também é importante?

## APÊNDICE D



## Roteiro de Entrevista Estruturada

...entende-se por avaliação *a realização de um conjunto de ações direcionadas ao recolhimento de uma série de dados sobre uma pessoa, fato, situação ou fenômeno, com o fim de emitir um juízo sobre a mesma.*

A partir desta definição, aparecem duas funções primordiais presentes na avaliação: recapitulação (armazenamento) e seleção social. A avaliação permite, por um lado, obter evidências sobre o que o indivíduo lembra ou compreende da informação que lhe foi apresentada ou estudada em sala de aula; por outro lado, a avaliação está vinculada à promoção dos estudantes (de um ciclo, de um nível de ensino a outro).

1) O que você pensa sobre os conceitos acima descritos?

Tipos de avaliação:

Na *avaliação inicial*, a intenção é detectar os conhecimentos que os estudantes já possuem ao iniciarem um curso ou estudo de um tema.

A *avaliação formativa* é aquela que se supõe que deveria estar na base de todo processo avaliador. Sua finalidade não é controlar e qualificar os estudantes, mas sim ajudá-los a progredir no caminho do conhecimento, a partir do ensino que se ministra e das formas de trabalho utilizadas em sala de aula.

...a *avaliação somativa* é proposta como processo de síntese de um tema, de uma série ou de um nível educativo, sendo “o momento” que permite reconhecer se os estudantes alcançaram os resultados esperados, adquiriram algumas das destrezas e habilidades propostas, em função das situações de ensino e aprendizagem propostas (HERNANDEZ, p. 147 a 150).

2) Você pratica esses tipos de avaliação? Se sim, qual deles é mais comum em sua prática?

A posse de informações a priori sobre o aluno-produtor orienta suas expectativas acerca dele (ou acerca de seu trabalho). Essas expectativas vão perturbar sua visão do objeto, influenciando, por exemplo, a leitura que se faz do trabalho. As informações *a priori* vão provocar uma “modificação na coleta dos indícios” (NOIZET E CAVERNI, 1978, p. 144).

3) Você concorda com esta ideia? Ela está presente em seu cotidiano?

elas (as notas) lhe permitem fazê-los trabalhar, conseguir sua aplicação, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano. A nota é uma *mensagem* que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas *o que pode lhe acontecer* “se continuar assim até o final do ano”. PERRENOUD, Philippe, p. 14.

Após vários anos em tal regime, torna-se muito difícil despertar o interesse dos alunos pelo saber por si só, pelo sentido que ele dá à realidade, pelo enriquecimento pessoal que propicia, pela movimentação ou pela satisfação da mente que favorece. Todos os professores do mundo sabem que, quando propõem um trabalho, a primeira pergunta de seus alunos não é *O que isso vai nos trazer? É importante, é interessante? Vamos aprender alguma coisa?*, mas *Vale nota?*, sabendo que, se a resposta for negativa, eles não julgarão útil despendar esforços sobre-humanos... PERRENOUD, Philippe, p. 69.

4) A partir das citações acima gostaria que desse a sua opinião sobre o assunto.

5) E no caso da prefeitura, onde não há notas, qual o sentido da avaliação? Como você faz a distinção entre os alunos que aprenderam e os que não aprenderam?

Fatores que contribuem para a complexidade da avaliação em arte:

Várias formas de análise e de relato;

Discordâncias ou não entendimento de termos-chave;

Limitação das palavras em relação com o mundo visual;

Natureza da área quanto aos padrões de execução;

Formas alternativas de evidência (dados) e de métodos de análise na condução da avaliação.

(BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática)

6) Você concorda com os fatores de complexidade acima mencionados? Como eles interferem em sua prática pedagógica?

Três categorias de critérios para a avaliação em arte: 1) Relativa habilidade de desenvolver e de interpretar um tema; 2) nível de especialização técnica; 3) relativa habilidade de atingir sensibilidade expressiva pessoal pelo uso de várias técnicas e processos. (BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática).

7) Você considera que trabalha com esses critérios na avaliação? Há mais algum?

## APÊNDICE E

Roteiro de Entrevista para a diretora da Escola Estadual Serra da Canastra

Há quantos anos você é diretora da escola? E funcionária aqui na escola?

Quantos alunos estão matriculados? E quantos são os professores? Qual é a faixa sócio-econômica dos alunos?

A escola foi construída para atender a quais bairros da cidade? A proximidade com a rodoviária modificou alguma coisa ou não?

Como se dá a relação da escola com a superintendência? E o fato de a superintendência estar em Uberlândia?

A escola tem sala de computação para os alunos?

Quais são as avaliações do Estado que a escola participa?

Quais são os resultados dessas avaliações na escola?

Qual foi o motivo da mudança de nome da escola?

A título de esclarecimento, nosso trabalho no mestrado é sobre avaliação no ensino da arte. Mas temos que fazer todas essas relações de IDEB, PROALFA, SIMAVE, com todos esses nomes. Daí o motivo dessas perguntas. Há também a questão do contexto em que a escola está inserida. Mas é só. Muito obrigada.

## APÊNDICE F

## Roteiro de Entrevista para o vice-diretor da Escola Municipal Serra da Mantiqueira

A escola é uma escola grande. Quantos alunos têm?

Qual é a taxa de evasão? É grande? Você sabe o motivo para os índices de evasão apresentados?

Essa escola foi criada no modelo de CAIC. Ela continua funcionando nesse modelo ou há alguma diferença entre o que foi planejado e as demais escolas da prefeitura?

O foco do nosso trabalho é a questão da avaliação. Dessa forma, temos o seguinte a perguntar: no Estado existe o SIMAVE, que é o Sistema Mineiro de Avaliação. As escolas municipais têm que fazer essas provas? Qual a avaliação da escola no SIMAVE? Você considera que ela seja uma boa avaliação?

## APÊNDICE G

## Roteiro de Entrevista semi-estruturada com professores

1ª parte:

Quando você se formou?

Desde que você se formou já começou a ministrar aulas ou já trabalhava como professor antes?

Nas duas redes de ensino, você é contratado ou efetivo?

O que você entende por avaliação?

Para você, existe alguma dificuldade em avaliar em Artes?

Você anota as observações dos alunos ou o que eles estão fazendo fica só na memória?

Quais instrumentos de avaliação você adota?

Você utiliza as provas para avaliar?

Como você sabe se seus alunos aprenderam?

Como os alunos sabem se aprenderam?

2ª parte:

*...entende-se por avaliação a realização de um conjunto de ações direcionadas ao recolhimento de uma série de dados sobre uma pessoa, fato, situação ou fenômeno, com o fim de emitir um juízo sobre a mesma.*

A partir dessa definição, aparecem duas funções primordiais presentes na avaliação: recapitulação (armazenamento) e seleção social. A avaliação permite, por um lado, obter evidências sobre o que o indivíduo lembra ou compreende da informação que lhe foi apresentada ou estudada em sala de aula; por outro lado, a avaliação está vinculada à promoção dos estudantes (de um ciclo, de um nível de ensino a outro).

...a prática da avaliação se movimenta entre a estreiteza da cultura do rendimento, em termos de resultados observáveis, ou num frouxo quadro de valorizações inespecíficas e generalidades. O conceito de avaliação continua restringindo-se até o ponto de ser considerado, apesar das camuflagens terminológicas, sobretudo como processo de medição do êxito do ensino em termos das aquisições observáveis dos estudantes.

1) O que você pensa sobre os conceitos acima descritos?

Tipos de avaliação:

Na *avaliação inicial*, a intenção é detectar os conhecimentos que os estudantes já possuem ao iniciarem um curso ou estudo de um tema.



A *avaliação formativa* é aquela que se supõe que deveria estar na base de todo processo avaliador. Sua finalidade não é controlar e qualificar os estudantes, mas sim ajuda-los a progredir no caminho do conhecimento, a partir do ensino que se ministra e das formas de trabalho utilizadas em sala de aula.

...a *avaliação somativa* é proposta como processo de síntese de um tema, de uma série ou de um nível educativo, sendo “o momento” que permite reconhecer se os estudantes alcançaram os resultados esperados, adquiriram algumas das destrezas e habilidades propostas, em função das situações de ensino e aprendizagem propostas. (HERNANDEZ, p. 147 a 150)

2) Você pratica esses tipos de avaliação? Qual deles é mais comum em sua prática?

A posse de informações a priori sobre o aluno-produtor orienta suas expectativas acerca dele (ou acerca de seu trabalho). Essas expectativas vão perturbar sua visão do objeto, influenciando, por exemplo, a leitura que se faz do trabalho. As informações *a priori* vão provocar uma “modificação na coleta dos indícios” (NOIZET E CAVERNI, 1978, p. 144).

3) Você concorda com essa ideia? Ela está presente em seu cotidiano?

elas (as notas) lhe permitem fazer-lhes trabalhar, conseguir sua aplicação, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano. A nota é uma *mensagem* que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas *o que pode lhe acontecer* “se continuar assim até o final do ano”. PERRENOUD, Philippe, p. 14

Após vários anos em tal regime, torna-se muito difícil despertar o interesse dos alunos pelo saber por si só, pelo sentido que ele dá à realidade, pelo enriquecimento pessoal que propicia, pela movimentação ou pela satisfação da mente que favorece. Todos os professores do mundo sabem que, quando propõem um trabalho, a primeira pergunta de seus alunos não é *O que isso vai nos trazer? É importante, é interessante? Vamos aprender alguma coisa?*, mas *Vale nota?*, sabendo que, se a resposta for negativa, eles não julgarão útil despendar esforços sobre-humanos... PERRENOUD, Philippe, p. 69

4) Durante as observações eu lhe perguntei o que você achava melhor: dar nota ou não dar, e você me respondeu que não tinha certeza disso. Então, eu gostaria de saber: Como a nota vai para o boletim? Eles não percebem que essa nota, até pela quantidade de notas distribuída, é meio uma farsa? Você já deixou alguém de recuperação? A fala do aluno: O gente, isso é artes... não te incomoda? Não seria melhor dizer que não vale nota e tentar seduzi-los para o trabalho?

A partir das citações acima, e dos registros das observações em suas salas, gostaria que desse a sua opinião sobre o assunto.

5) E no caso da prefeitura, onde não há notas, qual o sentido da avaliação? Como você faz a distinção entre os alunos que aprenderam e os que não aprenderam?

Fatores que contribuem para a complexidade da avaliação em arte:

Várias formas de análise e de relato;

Discordâncias ou não entendimento de termos-chave;

Limitação das palavras em relação com o mundo visual;

Natureza da área quanto aos padrões de execução;

Formas alternativas de evidência (dados) e de métodos de análise na condução da avaliação. (BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática)

6) Você concorda com os fatores de complexidade acima mencionados? Como eles interferem em sua prática pedagógica?

Três categorias de critérios para a avaliação em arte: 1) Relativa habilidade de desenvolver e de interpretar um tema; 2) nível de especialização técnica; 3) relativa habilidade de atingir sensibilidade expressiva pessoal pelo uso de várias técnicas e processos. (BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática)

7) Você considera que trabalha com esses critérios na avaliação? Há mais algum?

## ANEXO A

## FICHA DE LEITURA DE IMAGEM DA PROFESSORA RUBI

## FICHA DE LEITURA DE IMAGEM

*"A verdadeira viagem do descobrimento não consiste em buscar novas paisagens, mas novos olhares".  
Marcel Proust.*



Sebastião Salgado, Sem título, 1983.

Foto preto e branco em papel couché, 51x71 cm.

Museu de Arte do Espírito Santo Dionísio del Santo.

- 1) Qual o nome do artista que realizou a obra de arte? \_\_\_\_\_
- 2) Existe um título? Qual é? \_\_\_\_\_
- 3) Qual o ano de sua realização? \_\_\_\_\_
- 4) Qual a dimensão (tamanho) da obra? \_\_\_\_\_
- 5) Qual a técnica utilizada? É uma pintura? \_\_\_\_\_
- 6) Onde está localizada a obra atualmente? \_\_\_\_\_
- 7) Existe tema? Qual? \_\_\_\_\_
- 8) Existe cor? Quais? \_\_\_\_\_
- 9) Aparecem pessoas na imagem? Quantas são? Como elas aparecem? São homens, Mulheres ou crianças? Descreva com detalhes. \_\_\_\_\_
- 10) Que classe social você identifica na imagem? Por quê? \_\_\_\_\_
- 11) A obra de Sebastião Salgado nos mostra uma realidade atual? Justifique. \_\_\_\_\_
- 12) A imagem de Sebastião Salgado é uma fotografia. Você acha que fotografia também pode ser arte? Por quê? \_\_\_\_\_
- 13) O que você achou dessa imagem? Dê sua opinião. \_\_\_\_\_

## ANEXO B

PROVA FINAL REALIZADA PELAS 8ª SÉRIES DA ESCOLA ESTADUAL SERRA DA  
CANASTRA

ESCOLA ESTADUAL XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
PROVA BIMESTRAL DE ARTES

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Valor: 12,0

Durante o ano de 2008, nas aulas de artes, desenvolvemos vários trabalhos. Conhecemos a arte rupestre, os elementos das artes visuais como ponto, os vários tipos de linhas; as cores, suas misturas e simbologias; técnicas como pintura, escultura, e gravuras; conhecemos um pouco sobre Minas Gerais, barroco, oratórios, a cultura popular como o congado; a fotografia como arte; as vanguardas, como o surrealismo e a arte de nosso tempo, ou seja, a arte contemporânea. Também conhecemos vários artistas e suas obras.

Hoje, como é o seu olhar a respeito da arte depois de conhecer um pouco desse universo durante esse ano? O que você acha que mudou?