

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Vanessa Priscila da Costa**

**Avaliação no ensino de artes visuais: desdobramentos  
e implicações para a docência**

Porto Alegre  
2015

Vanessa Priscila da Costa

**Avaliação no ensino de artes visuais: desdobramentos  
e implicações para a docência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Gruppelli Loponte

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

Porto Alegre

2015

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta trajetória, agradeço a todos que se fizeram presentes – perto e distante – na construção do meu movimento como estudante, professora e pesquisadora em formação.

Aos meus familiares – pai, mãe, Daiane, Andressa – por sempre acreditarem em mim, pelo carinho e pela compreensão da importância de meu estudo.

Aos meus amigos e aos colegas de disciplinas, agradeço pela parceria, pelos empréstimos de livros e dicas valiosas de autores e textos, pela torcida constante e pelo encorajamento a seguir o meu caminho na vida acadêmica.

Agradeço à Luciana, minha orientadora, pelo estímulo e acolhida, pela confiança e por todo o seu conhecimento e dedicação ao longo de minha formação enquanto pesquisadora.

Agradeço aos colegas do grupo de orientação – Karine, Carmen, Carla, Deborah, Ethiene, Oscar, Fabiano e Alberto –, que muito se fizeram presentes na escrita de meu texto. Sou grata a este encontro pelas trocas, pelos cafés filosóficos após as aulas, pelo convívio e pelas amizades que ali nasceram.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por propiciar um ensino gratuito e de qualidade, a concessão de bolsa via CAPES, auxílios a eventos e apresentações de trabalho. Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e aos seus professores e funcionários da instituição. Tudo se fez necessário e contribuiu à pesquisa realizada.

Agradeço aos professores da banca avaliadora – Celso Vitelli, Natália Gil e Sílvia Pillotto – pelas contribuições, ideias e sugestões de caminhos a trilhar desde a qualificação do projeto de dissertação. Em especial, ao professor Celso, que me acompanha desde a entrada na graduação, pelo incentivo em continuar estudando e pelo estímulo em entrar no mestrado.

Com alegria, agradeço a todos que estiveram comigo nesta caminhada, contribuindo na construção de quem eu me tornei: uma pesquisadora, estudante e professora em constante movimento.

*Cada um pode com a força que tem  
Na leveza e na doçura  
De ser feliz*

*(Vanessa da Mata, 2002).*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como temática a avaliação no ensino de artes visuais na Educação Básica, problematizada a partir dos seus desdobramentos e implicações possíveis. Ao investigar as relações e tensionamentos que estão implicados nos discursos sobre avaliação em ensino de arte, o estudo pretende colocar o conceito de avaliação em movimento. Para isso, parte-se da análise de publicações sobre ensino de arte, em sua grande maioria brasileiras, excertos de legislações sobre educação e um conjunto de imagens de trabalhos artísticos realizados durante o percurso como aluna da educação básica a fim de enfatizar as presenças e ausências encontradas na discussão da área e contribuir ao estudo da temática. No decorrer da pesquisa, foi realizada uma busca referente ao termo “avaliação” nos escritos sobre ensino de artes visuais publicados no Brasil desde o final dos anos 70, a partir de autores que considere como fundamentais na formação inicial do professor de Artes Visuais, tais como BARBOSA (1975, 1984, 2006, 2010), MARTINS; PICOSQUE; GUERRA (2009), FUSARI e FERRAZ (2010), HERNÁNDEZ (2000) e IAVELBERG; ARSLAN (2011). Para pensar e tensionar o conceito de avaliação, também utilizo FISCHER (2012) e VEYNE (1982), autores que se debruçam sobre a obra de Foucault, para questionar o quanto podemos estranhar práticas já tidas como naturalizadas, questões estas discutidas e problematizadas na Linha de Pesquisa Ética, Alteridade e Linguagem na Educação (PPGEdu - UFRGS), em especial as desenvolvidas por LOPONTE (2011). A partir desse trabalho, pensa-se nos desdobramentos dessa discussão sobre avaliação em ensino de arte e as implicações possíveis para as práticas docentes em arte. Em especial, o estudo nos convoca a pensar em outros modos de encarar a avaliação que se faz no ensino de arte, problematizando a maneira como o discurso se movimenta nas publicações, nas legislações e nas imagens, levando a pensar que tal temática é tão complexa a ponto de poucos quererem tocá-la.

**Palavras-chave:** Avaliação. Ensino de Artes Visuais. Docência.

## ABSTRACT

This research has a literally work the assessment in the teaching of visual arts in the basic education, direct related after unfolding and possible implications. After investigating the relations and tendencies that are implied in the discussing about assessment, in arts' teaching, the study allows to put the concept of assessment in movement. Beyond that, begins with publications analysis about arts' teaching, most of all, Brazilians except legislations about education, and a sort of images of artistic jobs, during the journey with the student of basic education with the target to emphasize the presences and absences found in the discussion of the area and add to the thematic studies. Beyond this report, to be aware about the unfolding from this discussion in the art major, and possible implications, for the teaching practices in art. During the research, it was done one search for the term "evaluation" in the writes about visual arts, published in Brazil since the end 1970's, beyond the authors that were considered to be relevant in the initial formation of the visual arts teacher, like BARBOSA (1975, 1984, 2006, 2010), MARTINS; PICOSQUE; GUERRA (2009), FUSARI e FERRAZ (2010), HERNÁNDEZ (2000) and IAVELBERG; ARSLAN (2011). To think and tension the evaluation's concept, I also use FISCHER (2012) and VEYNE (1982), authors that address over Foucault's work, to question how much we can be amazed by practices already considered natural before that, questions ones, discussed and problematized in the line of ethics, otherness and language in the education (PPGEdu - UFRGS), in special developed by LOPONTE (2011). This study specially requests to think about in other ways to face the assessments, that are related to the arts' teaching, rending problematic the way the discuss moves the publications in the legislations and images, guiding to think that this thematic is really complex as a result of this fact, few people want to handle this major.

**Key-words:** Assessment. Arts' Visual Teaching. Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** – *Rótulo*, 8

**Figura 2** – *Processando Avaliação*, 18

**Figura 3** – *Cores Quentes e Frias*, 26

**Figura 4** – Eduardo Srur, *Sala de Aula*, 1998, 29

**Figura 5** – Eduardo Srur, *Sala de Aula*, 1998, 29

**Figura 6** – Cao Fei, *Meu futuro não é um sonho 02'* (da série *Utopia de quem*), 2006, 31

**Figura 7** – *Exercício Alfabeto*, 37

**Figura 8** – *Rede Decorativa*, 55

## SUMÁRIO

### **APRESENTAÇÃO, 8**

Motivações iniciais e escolha do tema, 9

**AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ARTE:** para pensar nos desdobramentos e possíveis implicações para a docência em artes visuais, 18

**1. VALORAÇÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA: processo x produto, 26**

**2. IDEIAS PEDAGÓGICAS NA AVALIAÇÃO DO ENSINO DE ARTE, 37**

**3. A DIFICULDADE DE FALAR EM AVALIAÇÃO EM ARTE, 49**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:** avaliação e docência em arte, 55

**REFERÊNCIAS, 62**

## APRESENTAÇÃO

*Inclinação?*  
*Muito Bom*  
*Atenção ao traçado*

Esc. Téc. Est. Monteiro Lobato	DISCIPLINA: ED ARTÍSTICA
Título: Rótulo	DESENHO Nº 06
CURSO: E-MÉDIO TURMA: 13 NOME: VANESSA Nº: 41	DATA: 29.04.02
	NOTA: <i>8</i>
	VISTO:

**Figura 1 – Rótulo** [título da proposta atribuído pela professora].  
Trabalho escolar digitalizado; Formato A4; 2002. Produção artística pessoal realizada na disciplina de Educação Artística, no primeiro ano do Ensino Médio.

## Motivações iniciais e escolha do tema

“Não foi a professora quem te deu essa nota! Você que a construiu!”. Quando ouvi essa frase eu ainda cursava o ensino médio, portanto, esse diálogo tem mais de dez anos, e mesmo assim ele é latente nas minhas memórias. Talvez a frase não seja exatamente com as palavras que utilizei aqui, não a decorei, mas o contexto permanece fiel ao que aconteceu. Estava eu e uma colega de classe a entrar na biblioteca da escola; na mesa de estudos estava uma professora a preencher e organizar seus cadernos de chamada. Não me recordo se ela era regente da nossa turma, mas sei que ela estava passando a limpo a nota final do bimestre de várias disciplinas. Lembro que perguntamos com quanto tínhamos ficado em determinada matéria. Ao nos informar da nota eu comento com a minha colega: “Nossa, a professora me deu dez!”. Recordo o meu estranhamento, pois já tinha somado a minha nota e não fecharia o “dez” que o boletim demarcava. Dessa maneira, ela nos disse que não tinha sido a professora que me dera aquela determinada nota, mas que era eu, a aluna, quem a fizera.

Pensei: “Então tá, tudo bem, se ela achou que eu merecia um dez, melhor pra mim, provavelmente arredondou a minha nota!”. O que relembro aqui foi o meu estranhamento momentâneo: “Como assim?! Então não era o professor quem dava nota? Mas não era ele quem nos avaliava qualitativamente e quantitativamente durante o ano letivo? Desde quando o aluno exercia domínio da construção de sua nota? Tudo bem, nas avaliações, quem estava ali, realizando-as, era o aluno, mas quem corrigia e considerava certo ou errado era o professor. À vista disso, ele que avaliava se tinha sentido o que havíamos respondido na prova, era ele que ditava o certo e o errado para a sua disciplina”.

Recorri a um período de mais de dez anos atrás, a fim de localizar em qual momento a temática da avaliação no ensino desencadeou um dos motivos pela escolha do tema da dissertação. E quando surgiu o meu interesse em pesquisar sobre avaliação, dei início a uma busca pelas minhas memórias, até mesmo para refletir como eu, enquanto aluna, em diversas etapas de formação e de ensino, fui construindo os meus conceitos sobre o ato de avaliar. Por isso a importância em destacar ao leitor, como foi, para mim, pensar nas avaliações pelas quais já passei nessa trajetória de ensino que venho percorrendo desde a infância.

O primeiro exemplo que explicitarei teve sua importância, até mesmo para eu poder discutir sobre as dúvidas que me instigaram, na época, sobre a relação professor versus aluno que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Naquele momento, ainda não tinha decidido ser professora, e ao escolher o curso de Artes Visuais, a avaliação nesse ensino também seria uma dúvida para mim. Quando entrei para o curso, ao optar pelo bacharelado<sup>1</sup>, não havia percebido que a ênfase não seria a sala de aula, mas sim a formação de um artista. Porém, quem me avaliava em poucas disciplinas que cursei nessa modalidade do curso era um professor. Como ele havia aprendido a avaliar um trabalho de arte? Com quais critérios ele realizava essa avaliação? Um trabalho bonito ganhava mais nota que um trabalho estranho e feio? Mas se cada pessoa tem o seu gosto e as suas preferências, como deixá-las neutras no momento da avaliação? Essa tarefa não seria complicada no campo das artes?

Pensando nas diferentes experiências com avaliação no ensino de arte que tive na minha trajetória como estudante, deparo-me com algumas imagens – como a que foi apresentada no início da seção – que representam, talvez, o objeto central de minha atenção neste momento, pois me mobilizam a fazer o exercício de estranhar práticas naturalizadas e acomodadas pelo uso.

Essas menções ou referências, tais como as que encontrei em produções artísticas minhas ('muito bom', 'atenção ao traçado', 'visto', 'ok', 'ótimo', ou apenas uma rubrica do professor), realizadas no decorrer do meu percurso escolar, serviam historicamente como modos de avaliação da disciplina de Educação Artística<sup>2</sup>. Posso dizer que privilegiavam, na maioria das vezes, uma produção bem feita, que se traduzia em um trabalho limpo, caprichado e, de preferência, bem colorido.

O ensino de arte que tive foi estritamente direcionado ao desenho, quase sempre em folhas A4, com materiais pouco diversos e sem recurso de imagem alguma durante as aulas, até mesmo no ensino médio. E como a escola que

---

<sup>1</sup> Em 2005, ingressei no Ensino Superior, optando pelo curso de Artes Visuais – Bacharelado, na Universidade Feevale, em Novo Hamburgo / RS. Permaneci um ano nessa universidade, e depois disso, decidi mudar a ênfase do curso escolhido, ingressando, no ano de 2006, em Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Luterana do Brasil, em Canoas / RS.

<sup>2</sup> No Brasil, o termo Educação Artística se refere ao modo como o ensino de arte entrou no currículo escolar do ensino de 1º e 2º graus da época, através da Lei nº 5.692, promulgada em 1971. Esta previa a polivalência no ensino de arte, de forma que 'educação artística' contemplaria música, teatro, dança, artes plásticas e desenho. Na época, a formação do professor se dava pelos cursos de dois anos (licenciatura curta, como era designada).

frequentei durante o ensino médio era uma escola técnica<sup>3</sup>, as aulas de arte davam maior importância ao desenho técnico. Para tanto, aprendíamos nas primeiras aulas como desenhar cada letra do alfabeto de uma forma geometrizada, a qual chamávamos de letra técnica. E a cada semana que iniciávamos um desenho, fazíamos a margem em uma folha de desenho A4. A folha não era mais padrão ofício, no que se referia à gramatura, que nesse caso era mais espessa que as comuns. O auxílio da régua era obrigatório, tanto para a margem quanto para o rodapé que criávamos em todas as folhas; nesse rodapé havia informações como o nome da escola, nome e número do aluno, série e também um espaço para a professora colocar a nota do trabalho. Todo esse processo era feito a lápis, e as letras que utilizávamos para a escrita do rodapé eram letras impensas minúsculas e inclinadas para a direita, sendo que essa estrutura do trabalho também fazia parte da avaliação, como pode ser observado na imagem que abre a apresentação da pesquisa.

A imagem escolhida – dentre os trabalhos que realizei na disciplina de Educação Artística ao longo do ano letivo de 2002, quando cursava o 1º ano do Ensino Médio – parte do estudo da criação de um ‘rótulo’, como pode ser observado no título dado ao ‘desenho’. Conforme a numeração dos trabalhos, percebe-se que ele foi realizado no início do ano, pois nessa etapa a professora ensinava um determinado padrão a ser seguido nas folhas de desenho que utilizaríamos nas demais aulas. O padrão consistia na criação de um rodapé que estaria presente em todos os trabalhos realizados durante a disciplina, sempre contendo as mesmas informações, como já salientado anteriormente no texto. Ao observar a avaliação da atividade, vemos na anotação da professora a solicitação de maior atenção ao traçado e cuidado com a inclinação das letras. Apesar disso, havia o comentário de que o trabalho estava muito bom. Já no campo da nota, havia a rubrica da professora pela atividade realizada.

Ao nos depararmos com o nome que intitula a proposta, podemos pensar no quanto a palavra ‘rótulo’ remete a uma legenda, a um lugar comum e a uma padronização. Lugar este que nos conforma e/ou conforta, seja a certo tipo de trabalho, seja a determinado modo de aula e de ensino, lugar este que não comporta

---

<sup>3</sup> A escola à qual me refiro se localiza no interior do Rio Grande do Sul, na cidade de Taquara. É uma escola da rede estadual de ensino e tida como referência por oferecer o ensino técnico no contraturno do ensino médio à região.

a discussão e o questionamento. E pensando numa aula de arte, por que restringir o pouco espaço que se tem na folha A4 com mais uniformização?

Apesar de todo esse processo ser muito regrado e enfatizar somente o desenho, eu gostava muito das aulas de Educação Artística; a rigidez dos trabalhos não me incomodava, pois como o ensino de arte que tive sempre foi muito semelhante, não pensava que as aulas pudessem ser de outra forma. Isso porque, no contexto dos anos 2000, para mim e para a maioria de meus colegas, o ensino de arte se traduzia no ensino do desenho. Não sei se hoje, em 2015, essa escola continua nesses mesmos moldes. O que sei é que ela ainda é uma escola técnica e que a disciplina de Educação Artística, na época, atuava como uma preparação para o ensino técnico, que era opcional e realizado no turno inverso ao ensino médio. E mais: como a disciplina só acontecia no primeiro ano, ela tinha que dar conta de ao menos fazer com que o aluno, ao ir para o segundo ano e poder iniciar o ensino técnico, soubesse escrever as letras técnicas para realizar, então, o exercício nas folhas. Acredito que esse era um dos objetivos, pois passávamos o ano inteiro nos mesmos moldes, repetindo e treinando, conforme alguns trabalhos que serão apresentados ao longo da pesquisa, que mostram um pouco do meu processo e que, de alguma forma, mobilizaram-me na busca por esta investigação.

A temática da avaliação no ensino de arte se fez presente, também, quando chegou o momento de atuar em sala de aula. Essas discussões se tornaram mais comuns na graduação, em disciplinas que contemplavam as práticas e metodologias específicas ao ensino de arte, além do estágio docente, obrigatório para a licenciatura em Artes Visuais. Na maioria dos casos – e foi também o meu –, essa é a primeira vez que muitos estudantes entram em sala de aula, ocupando a posição de professor. Há toda uma preparação antes desse momento ter seu início, desde a análise do local (a escola) em que o estagiário atuará – com o registro de observações silenciosas na turma escolhida, entrevistas com o professor e também com os futuros alunos – até a preparação do projeto de ensino desenvolvido para a turma em questão.

A tônica de meu projeto para o estágio docente<sup>4</sup> não foi sobre avaliação, mas acredito que, de alguma forma, a avaliação se faz presente em todos os projetos de ensino por ser parte integrante do trabalho pedagógico. Vejo, entretanto, que de maneira geral, quando estamos na etapa de desenvolvimento do plano de aula, ao nos depararmos com o quesito avaliação, muitas vezes nem sabemos bem o que preencher ou o que considerar, que critérios estabelecer. Atrelados ao senso comum – em relação à nossa experiência com o ensino de arte – percebemos que a avaliação nem sempre foi discutida junto aos professores de Educação Artística, que utilizavam, normalmente, critérios simplistas, tais como “se fez a atividade, ganhou a nota”.

Pergunto-me, nesse momento talvez mais do que em outros, que avaliação é essa? Com esse tipo de posicionamento não estariam os professores a fortalecer o descaso com a disciplina e, mais especificamente, com a ideia de avaliação? A que tipo de discurso se refere pensar a avaliação em arte como algo que o aluno fez ou não fez? Como pura execução, cumprimento de tarefas? Se não tem valor, se não há critérios relacionados ao trabalho proposto, por que os alunos fariam determinada atividade? Não estariam os professores, dessa forma, reforçando uma postura de indiferença em relação à disciplina e, com isso, desvalorizando-a e destituindo-a de qualquer rigor e de objetivos bem definidos?

Ao reler a entrevista que realizei com a professora titular de meu estágio docente, anos depois da realização do mesmo, observei que, a partir do que me relatou, a professora ia além da avaliação relacionada ao simples cumprimento da tarefa, avaliando o trabalho prático que era desenvolvido pelo aluno, bem como o seu comportamento e a sua participação nas aulas; além disso, às vezes também se utilizava do recurso da aplicação de prova teórica.

Através de outras respostas obtidas ao longo da entrevista, identifiquei que os critérios que mais pesavam na sua avaliação eram o produto final (trabalho prático desenvolvido), para o ensino fundamental, e, para o ensino médio, o instrumento da prova na avaliação. Este parecia conferir maior rigor à disciplina, pois, dessa forma,

---

<sup>4</sup> O projeto de ensino para o estágio docente foi criado na disciplina de Estágio I do curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena, no primeiro semestre de 2008, na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, em Canoas. A aplicação dele ocorreu no segundo semestre de 2008, com uma turma de 7ª série – EJA (Ensino de Jovens e Adultos), na Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank, em Porto Alegre.

no ensino de arte haveria uma série de conteúdos do estudo da história da arte, por exemplo, conteúdos estes cobrados através de prova, assim como as demais disciplinas que se utilizam desse recurso. Entendo que a prova não tinha um caráter desafiador ao aluno, e, por vezes, distanciava-se dos conteúdos do fazer artístico, mas era uma forma de cobrar dele uma memorização de fatos e dados de uma linha cronológica estanque ao ensino da história da arte. E, nesse caso, utilizar a prova como instrumento de avaliação poderia ser uma tentativa de tentar equiparar a disciplina de arte a outras disciplinas, como forma de ajustar, classificar, acomodar.

Busquei, com esse breve relato e com algumas pequenas considerações, trazer à evidência o quanto a avaliação é uma temática importante a ser discutida, pois em diversos momentos ela é desintegrada dos objetivos propostos da aula, uma vez que, se critérios como bom comportamento, interesse e dedicação ao trabalho são recorridos para avaliar o ensino de arte, no quê estão embasadas essas práticas?

No momento em que trago à reflexão a possibilidade de estranhar esse tipo de avaliação, através do exemplo de que me vali, ousou dizer que essas práticas e métodos adotados, em sua grande maioria, não enfatizam o desenvolvimento do processo do aluno nas produções plásticas ou escritas. Quando o que se avalia é somente o resultado de uma prática solta, desvinculada de um projeto de ensino ou de uma prática voltada à ideia de arte, por mais abrangente que seja, quando só é reforçado o valor que é dado ao produto final ou à nota da prova, sem o acompanhamento do processo do aluno, a avaliação passa a ser muito mais uma formalidade, uma obrigação, algo a ser cumprido, fora, por vezes, dos propósitos da arte, de abertura de possibilidades de invenção e de criação.

Assim, a partir das motivações iniciais já apresentadas, bem como a justificativa pela seleção da temática, escolhi tratar nesse trabalho a respeito da avaliação no ensino de Artes Visuais na Educação Básica. Esta dissertação tem por objetivo colocar o conceito de avaliação no ensino de Artes Visuais em movimento, a partir do estudo de publicações, em sua grande maioria brasileiras, excertos de legislações sobre educação e um conjunto de imagens de trabalhos artísticos realizados durante meu percurso como aluna da educação básica, enfatizando as presenças e ausências encontradas nessa discussão da área e contribuindo ao estudo da temática.

É importante salientar sobre o tempo estabelecido para desenvolver a pesquisa, que inicia a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 1971, evidencia também as mudanças ocorridas com a atual e vigente Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996, e apresenta-se até o ano vigente. A escolha dessa data não se faz ao acaso, mas pela importância que tem no campo do ensino de arte para o Brasil, uma vez que foi através dessa lei que a disciplina de Educação Artística passou a vigorar oficialmente nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. A Reforma Educacional de 71 trouxe avanços para a discussão do ensino de arte, e mesmo sendo incluída no currículo com a distinção de não ser uma disciplina como as demais, e sim uma atividade educativa, esta abre um espaço de ao menos garantir o seu ensino na rede escolar. Entretanto, ela gera, também problematizações acerca dessa diferenciação, o que instaura certo descaso em relação ao ensino de arte, não somente pelos demais professores de outras áreas, como também pelos próprios alunos, conforme será discutido na sequência da dissertação.

Dessa forma, tenho como problemática o seguinte questionamento: **como o discurso de avaliação no ensino de artes visuais se movimenta nas publicações, em documentos legais e nas imagens, isto é, nesses vários espaços, inclusive levando a pensar que tal temática é tão complexa a ponto de poucos quererem tocá-la?**

Dando continuidade, evidencio aqui o modo como a pesquisa foi se construindo, a partir da divisão e organização da mesma. Antes de adentrar aos capítulos, na seção seguinte, realizo uma breve introdução à temática da avaliação no ensino de artes visuais. Sob o título *AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ARTE: para pensar nos desdobramentos e possíveis implicações para a docência em artes visuais*, apresento um pouco do movimento que tive e de como foi se constituindo a metodologia de meu trabalho. Para isso, faço um panorama de modo mais geral para evidenciar o que fui encontrando de material específico sobre a avaliação no ensino de arte. Nesse tópico, introduzo o leitor sobre os indícios de minha problemática, bem como os percursos metodológicos da escrita.

Na sequência, divido o texto principal em três capítulos. No primeiro deles, *Valoração da produção artística: processo x produto*, tratarei da relação que existe entre o que se produz em uma aula de arte e o que se avalia, destacando a ênfase

das avaliações nas produções artísticas dos alunos, uma avaliação alinhada a uma concepção de ensino de arte voltada ainda ao desenho como exclusivo no aprendizado da disciplina. Realizo um contraponto ao modo como são avaliados os trabalhos advindos de processos artísticos contemporâneos, apontando que estes se preocupam, em sua grande maioria, muito mais com a experiência que o espectador possa ter com o processo da obra do que com o produto que será colocado em exposição, por exemplo.

No segundo capítulo da dissertação, *Ideias pedagógicas na avaliação do ensino de arte*, faço um apanhado das leituras que compuseram o levantamento sobre a temática tratada na pesquisa e saliento o quanto alguns autores se detiveram mais a questões metodológicas em relação à avaliação nas artes visuais. Estes tratam de legislações oficiais brasileiras sobre educação a fim de evidenciar um discurso que foi se construindo, bem como o modo que o ensino de arte foi sendo tratado ao entrar no currículo escolar. Além disso, destaco também, nesse momento da pesquisa, algumas concepções e modos de avaliação da disciplina que correspondem e conversam com as tendências e correntes pedagógicas de determinada época, fazendo perceber que muitas vezes a maneira com que um professor de arte avalia pode nos dizer muito sobre como ele concebe a sua disciplina, ligado a uma ou mais correntes pedagógicas.

Ao final da dissertação, no terceiro capítulo, sob o título *A dificuldade de falar em avaliação em arte*, discuto o quanto a temática da avaliação é tratada de modo superficial e pouco aprofundada nas publicações analisadas, com exceção às de Hernández (2000)<sup>5</sup>. Também relato um apanhado de enunciados que coleciono ao longo das leituras e os destaco particularmente para dar voz às ausências e lacunas que fui encontrando ao longo da pesquisa.

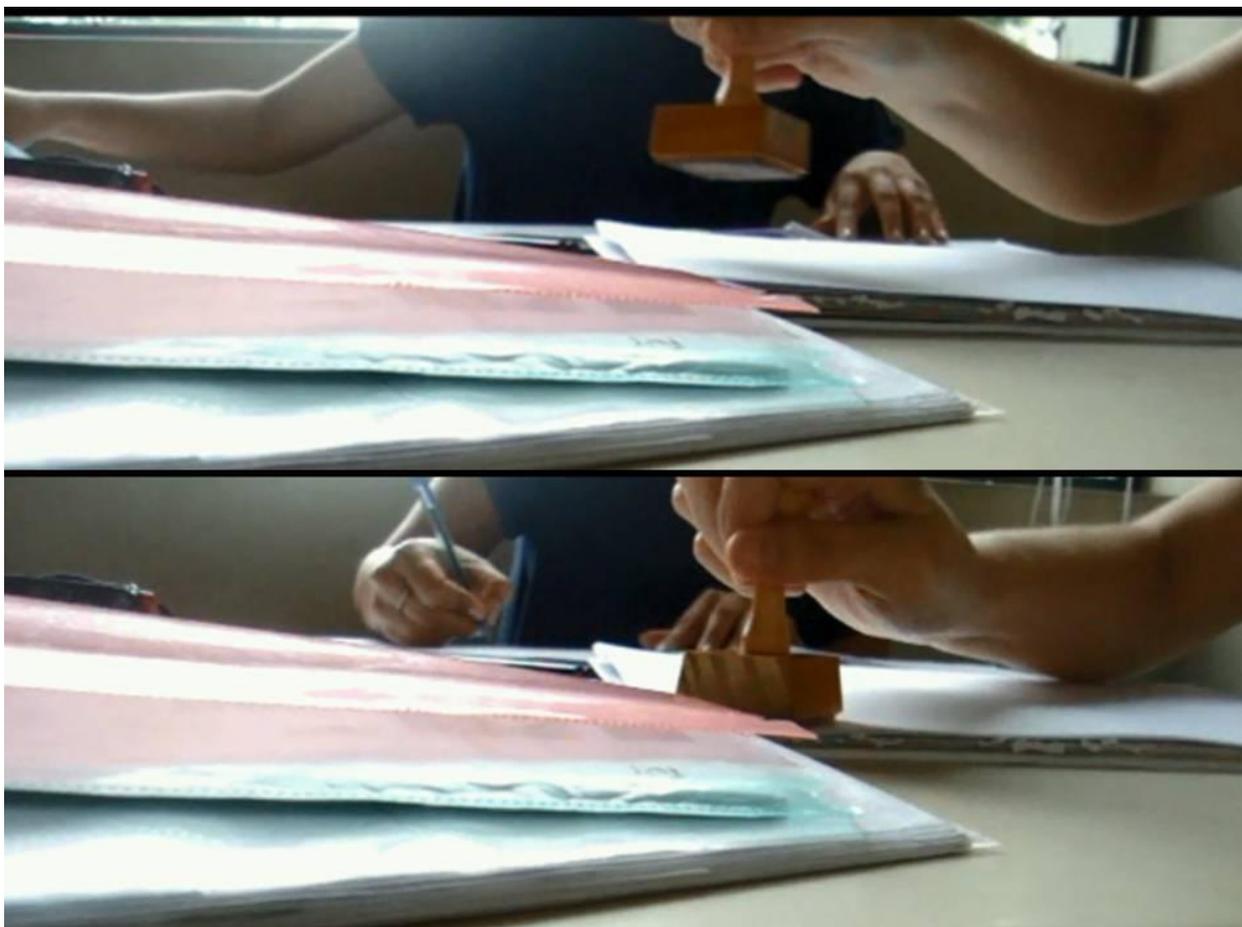
E por fim, fechando um pouco das questões apontadas ao longo da escrita, em *CONSIDERAÇÕES FINAIS: avaliação e docência em arte*, saliento os motivos de utilizar algumas imagens de produções artísticas minhas ao longo do trabalho, do porquê as escolhi, sendo professora atuante da disciplina de arte, bem como de

---

<sup>5</sup> Hernández (2000) destina em seu livro “Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho” um capítulo específico e extenso sobre avaliação, sob o título “A avaliação na educação artística” (p. 143-174). Nas trinta páginas apresentadas no capítulo, o autor questiona sobre o que se pode avaliar em arte e, mais adiante, responde o que considera possível ser avaliado no ensino de arte através de onze aspectos bem definidos (p. 162).

querer pensar e remexer no tema da avaliação desse ensino. Enfatizo os movimentos ao longo da pesquisa e faço um apanhado geral do que construí ao longo do processo de dois anos de estudos que culminaram na escrita da presente dissertação.

## **AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ARTE: para pensar nos desdobramentos e possíveis implicações para a docência**



**Figura 2 – *Processando Avaliação*** [título atribuído pela pesquisadora].  
*Frame do vídeo produzido para a chamada poética 'Isto não é ensino de arte', exibido na exposição paralela ao IV Artestágios (Fórum de Projetos em Arte/Educação); Duração: 2'30; 2014.*

### *Processando Avaliação*

*Ambiente escolar. Ao fundo, ruídos de escola, ruídos de aula. Na sala dos professores, aproveitando um tempo que quase nunca se tem, surge o momento de avaliar os trabalhos realizados nas aulas de arte. Cadernos de chamada. Planilhas para o preenchimento das notas dos alunos. Pilhas e mais pilhas de desenhos. Carimbo. Caneta. Produto. Trabalho em série. No primeiro momento, uma das*

*professoras escreve a palavra 'visto' em cada uma das folhas e repassa a mesma para a colega de área. Esta dá um 'ok' em seu caderno de chamada. Este aluno fez. Este aluno não fez. Há um detalhe nessa cena: os inúmeros 'vistos' escritos a próprio punho são feitos em folhas brancas. Folhas que não nos dizem nada, aparentemente, mas que ao mesmo tempo podem nos fazer pensar sobre o caráter da avaliação no âmbito da escola. Em um segundo momento, o ritmo aumenta. Pilhas de trabalhos bem coloridos, com temática livre. Estereótipos dos mais variados. Agora, a professora deixa de escrever a palavra 'visto' e passa a fazer rapidamente a letra 'V', como símbolo de que já olhou aquele determinado desenho e o avaliou. Nesse momento, são passados os olhos com tamanha rapidez. Ritmo de trabalho exacerbado. Pausa para a água. No cenário, surge o elemento carimbo. Com ele o processo se torna mais rápido e eficiente. O professor não escreve 'visto', não assina a letra 'V' na folha, agora ele carimba, passa desenho por desenho em um movimento frenético, carimbando para marcar a sua presença no trabalho do aluno.*

O relato acima descreve um pouco da produção poética que realizei no ano de 2014. Sob o título "Processando Avaliação", o vídeo produzido aborda aspectos acerca do que podemos ver quando o assunto é avaliar nas aulas de arte<sup>6</sup>. Aspectos estes que serão visualizados através do levantamento construído a partir de autores brasileiros e estrangeiros que tratam de forma específica ou não a avaliação no ensino de arte<sup>7</sup>. De uma forma um tanto caricata, o vídeo questiona o quanto o ato de avaliar está atrelado não a um momento de pensar ou repensar o ensino, mas ao fator numérico, a mensuração, ao valor e até mesmo ao fato de meramente se cumprir uma tarefa dentro das rotinas escolares.

No momento da criação do vídeo, muito das ideias surgiram de minhas angústias, de minha inquietude com relação ao modo como a avaliação tem entrado nos discursos na escola. Como são realizadas, hoje, as avaliações em sala de aula

---

<sup>6</sup> O vídeo foi produzido em parceria com Karine Storck para a chamada poética 'Isto não é ensino de arte', exposição realizada juntamente ao Artestágios (Fórum de Relato das experiências de alunos que realizaram o estágio na graduação em Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS e UERGS), ocorrido em dezembro de 2014, na Faculdade de Arquitetura da UFRGS. Para visualizar a produção, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=fTTu25v8OBE>

<sup>7</sup> Sempre que estiver tratando do termo 'ensino de arte' estarei referindo-me especificamente ao 'ensino de artes visuais', a fim de deixar claro ao leitor que a pesquisa não é sobre o ensino de outras linguagens, como a música, a dança ou o teatro.

na educação básica? A avaliação ainda exerce um caráter que julga, classifica e determina uma postura de aluno ideal? Quando pensamos na palavra avaliação, o que se atrela a esse conceito? Exame? Medo? Pressão? Julgamento? Classificação? – para o aluno –; ou ainda, mais trabalho e mais horas sentado, preenchendo planilha ou simplesmente ocupado em saber quem fez ou não fez as atividades propostas? – para o professor.

Tais questionamentos foram deflagradores no processo de construção da poética referida. E esta, pode ser visualizada no texto por dois *frames* retirados do vídeo e também pelo relato textual que construí a partir das cenas ali presentes. Todas elas me convocam a questionar o modo como as avaliações em arte vêm sendo feitas, exemplos coletados da minha experiência enquanto aluna, professora e pesquisadora em formação. A necessidade em abordar o tema através de outro meio, que não o escrito, surge como forma de evidenciar algo que já é tão comum e naturalizado pelos professores, como se a avaliação, mesmo não sendo específica ao ensino de arte, fosse um momento de se cumprir mais uma tarefa no ambiente escolar.

É de se questionar também se o ato de pensar e repensar o ensino dentro do campo da avaliação tem espaço no ambiente escolar. Em qual tempo isso ocorre na escola? Pela experiência que tenho em sala de aula, vejo que não há abertura e interesse para tratar desses questionamentos. Trazer essa temática em minha pesquisa, de algum modo, busca desdobrar um pouco do que se conhece sobre avaliação, pensá-la de fato, abrindo possibilidades para tratar um tema que muitas vezes não encontra momento para ser discutido e, ao mesmo tempo, encará-lo de outra forma, movimentando o pensamento, mesmo que de forma inicial, envolvendo a todos, professores e alunos, sujeitos avaliadores e avaliados.

É importante salientar que muitos dos questionamentos expostos nessa investigação decorrem de inquietações do meu cotidiano docente, bem como do meu processo formativo inicial e continuado, além das leituras que utilizei até o momento, leituras que foram revisitadas ou não, lidas anos atrás de uma forma rasa, talvez, sem o devido aprofundamento e discussão para a temática na qual me detenho agora, a avaliação no ensino de arte.

Ao elaborar a pesquisa, tendo como foco a investigação por uma temática que nem sempre é tratada de forma específica ou mais aprofundada, percebo que

muitos dos autores estudados nos cursos de Artes Visuais, no que se refere às licenciaturas, são autores que não se detiveram em temáticas específicas em seus primeiros livros publicados. Desse modo, tratam de temas diversos, ‘falam’ de tudo um pouco, ora sobre metodologia, ora sobre concepções pedagógicas, ora sobre práticas artísticas, ora sobre currículo, e, também, sobre avaliação, uma vez que todas essas temáticas fazem parte do trabalho pedagógico que se instaura no ensino de arte voltado ao contexto escolar, como analisa Viadel (2011). Podemos pensar e ter como hipótese que um dos fatores para isso acontecer se deve ao pouco tempo que o ensino de arte, como atividade ou mesmo como disciplina, está inserido na educação básica. Como um campo relativamente recente de estudo, o ensino de arte carece ainda de pesquisadores que estudem ou se aprofundem em uma temática específica, como seria a da avaliação.

No entanto, durante a minha busca por materiais que tratam especificamente sobre avaliação no ensino de arte, foram poucas as publicações recentes encontradas em livros ou mesmo *online*. Destaco a investigação *Avaliação do Ensino e Aprendizagem em Arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação* (LARA, 2012). A pesquisa da autora para a Dissertação de Mestrado, realizada em 2009, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), resulta na publicação do referencial citado. Além disso, encontrei uma publicação elaborada para os cursos do CINFOP (Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores), através da Universidade Federal do Paraná, com o apoio do Ministério da Educação. O CINFOP elaborou uma série de títulos para a formação continuada de professores, cada um específico à sua área, mas com a temática geral pautada na “Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série”. O referencial a que me detenho aqui se intitula *A avaliação em artes visuais no ensino fundamental* (LIBLIK; DIAZ, 2006). Além disso, aponto, também, a publicação *Avaliação em educação: questões, tendências e modelos* (PILLOTTO; ALVES, 2009), em que as autoras evidenciam pesquisas realizadas entre as universidades do Brasil (Universidade da Região de Joinville – Univille) e Portugal (Universidade do Minho – Uminho), acerca da temática avaliação e do quanto esta pode beneficiar os processos que envolvem o ensino e aprendizado na educação.

Ademais, no que tange a publicações *online*, recorri ao Banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>8</sup>. Nele foram encontradas duas pesquisas que envolvem a avaliação no ensino de arte. A primeira é uma dissertação de mestrado, sob o título *Avaliação formativa no ensino de arte: estudo sobre as propostas e práticas de professores em escolas públicas de Blumenau* (KREISCH, 2011). Esta é específica ao ensino de arte, uma vez que tem por objetivo caracterizar as práticas avaliativas de professores de arte da região de Blumenau, em Santa Catarina. Percebo que a problemática da pesquisa envolve a avaliação formativa, de modo que a autora investiga como professores de arte – que utilizam dessas práticas de avaliação formativa – elaboram o processo avaliativo em suas aulas.

A segunda pesquisa localizada, sob o título *O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador* (FILHO, 2011), é uma tese de doutorado, e nela são investigadas as formas de registro e avaliação de que os professores de várias áreas se utilizam, bem como a verificação da recorrência do uso de portfólios, pelos professores, em distintas disciplinas escolares.

Os referenciais encontrados durante a composição dessa escrita auxiliaram-me na constituição de minha pesquisa, no sentido de investigar como a temática da avaliação se faz presente no contexto atual no Brasil. Dessa forma, as questões que pretendo levantar na investigação estão pautadas nas relações e tensionamentos implicados nos discursos sobre avaliação em ensino de arte, tendo como pretensão colocar o conceito de avaliação em movimento. Conforme já mencionado em nota anteriormente, o campo delimitado está pautado no ensino de artes visuais, e, para tanto, o meu foco aqui é a avaliação na perspectiva do docente, pois é ele quem se apropria da temática para recorrê-la no momento de sua prática.

Cabe salientar ao leitor que minha intenção – no que tange à temática da avaliação no ensino de arte – não é a de criar um método avaliativo específico ao campo das artes visuais. O que pretendo é partir do pensamento em que a avaliação se estabelece como uma prática, de um conceito que o professor tem de arte hoje, para pensar de que modo ele avalia e concebe o ato de ensinar.

---

8 A ferramenta disponibilizada pela Capes, através do endereço eletrônico <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> visa a realizar buscas e consultas de teses e dissertações que foram defendidas em programas de pós-graduação do país.

Outro fator que se mostra importante na criação dessa investigação, e, se faz necessário ser explicitado, diz respeito ao desafio de realizar uma investigação dando ênfase a uma temática ainda não suficientemente explorada e que ganha visibilidade e atenção, especialmente a partir da análise em publicações brasileiras desde 1971, ano da promulgação da Lei nº 5.692, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus da época.

Para o levantamento sobre a temática tratada na pesquisa, foi realizada uma busca referente ao termo avaliação nos escritos sobre ensino de arte publicados no Brasil desde o final dos anos 70, aprofundando a temática da presente dissertação. Para compor esta escrita, a busca nas publicações, principalmente brasileiras, pretende verificar onde e em quais livros a avaliação é abordada de forma particular ou não, isto é, se existem capítulos específicos, menções ou discussões nos escritos que tratam da avaliação no ensino de arte. E, quando existem, sobre o quê eles discorrem?

Além de contribuir significativamente para a pesquisa, esse levantamento nos ajuda a mapear como a avaliação é tratada nas publicações da área específicas ao ensino de arte. Para a construção desse mapeamento referente à avaliação, foram analisados autores muito utilizados nas licenciaturas de Artes Visuais e que são referências no campo do ensino de arte no Brasil, como Ana Mae Barbosa (1975, 1984, 1989, 2006, 2008, 2010), Mirian Celeste Martins (2009), Fusari & Ferraz (1999, 2010), Fernando Hernández (1998, 2000) e Rosa Iavelberg; Luciana Arslan (2011).

Algo que me foi proposto a pensar – após a defesa do projeto de dissertação<sup>9</sup> – se refere às lacunas encontradas sobre a temática da avaliação no ensino de arte. Em um primeiro momento da pesquisa, fui examinando livro a livro a fim de verificar onde estavam os discursos sobre avaliação na voz de autores que contribuíram à pesquisa em arte e educação no cenário brasileiro. Quando foi elaborado o Projeto de Dissertação, no capítulo em que me detive à análise de publicações brasileiras desde os anos 70, inicialmente, enfatizei a obra produzida pela autora Ana Mae Barbosa, até mesmo pela quantidade de publicação que esta tem no Brasil.

---

<sup>9</sup> O projeto de dissertação – sob o título *Avaliação no ensino de arte: discursos, práticas e implicações para a docência* – foi examinado em banca pelos professores: Natália de Lacerda Gil (PPGEdu/UFRGS), Celso Vitelli (UFRGS) e Sílvia Sell Duarte Pillotto (UNIVILLE), em 18 de julho de 2014.

No entanto, é preciso situar ao leitor o movimento que tive ao longo de todo o percurso da escrita da dissertação, movimento este que tem estreita ligação com o problema de pesquisa anunciado na apresentação desse trabalho. Mesmo já informando no Projeto como se daria a continuidade da pesquisa e sequência no levantamento bibliográfico que havia me proposto a analisar, naquele momento tinha estabelecido uma ordem para a criação do mesmo. Elegi autores que julguei como fundamentais na formação inicial do professor de Artes Visuais, partindo do que conhecia e havia estudado durante a graduação na Licenciatura. A partir daí, a primeira ideia foi a de debruçar-me sobre as publicações, principalmente em livros, dos autores elencados. No projeto de dissertação, consegui analisar em torno de seis publicações em livro de Ana Mae Barbosa, e este foi o início da construção do mapeamento.

Com as leituras posteriores, após a defesa do projeto, fui me dando conta de que o modo de escrita apresentado no capítulo que era específico à 'revisão bibliográfica' estava demasiadamente linear. Não comecei a análise partindo da primeira e chegando até a última publicação em livro de cada autor. Meu objetivo era apresentar o que havia de específico sobre avaliação no ensino de arte, mesmo quando os autores utilizados escreviam sobre muitos aspectos desse ensino, e nem sempre abordavam o tema da avaliação, já que muitas vezes alguns deles eram muito conhecidos por outras temáticas. Como pesquisadora, tinha como foco tentar ver em qual momento eles nos davam indícios de que ali também se estava falando de avaliação, mesmo quando não usavam essa palavra para designar esse momento da ação pedagógica no ensino como um todo.

Percebo, hoje, que o modo encontrado até então na escrita tem muito a ver com o meu processo de estudo. Houve movimento durante os dois anos de dedicação à pesquisa. E já no momento de compor a dissertação, com o auxílio de autores que nos desafiam, que movimentam os modos mais tradicionais que estamos habituados a pensar e também a escrever, me dei conta de que a 'revisão bibliográfica' poderia ser estruturada de outra forma. Como nos ensina Fischer (2012):

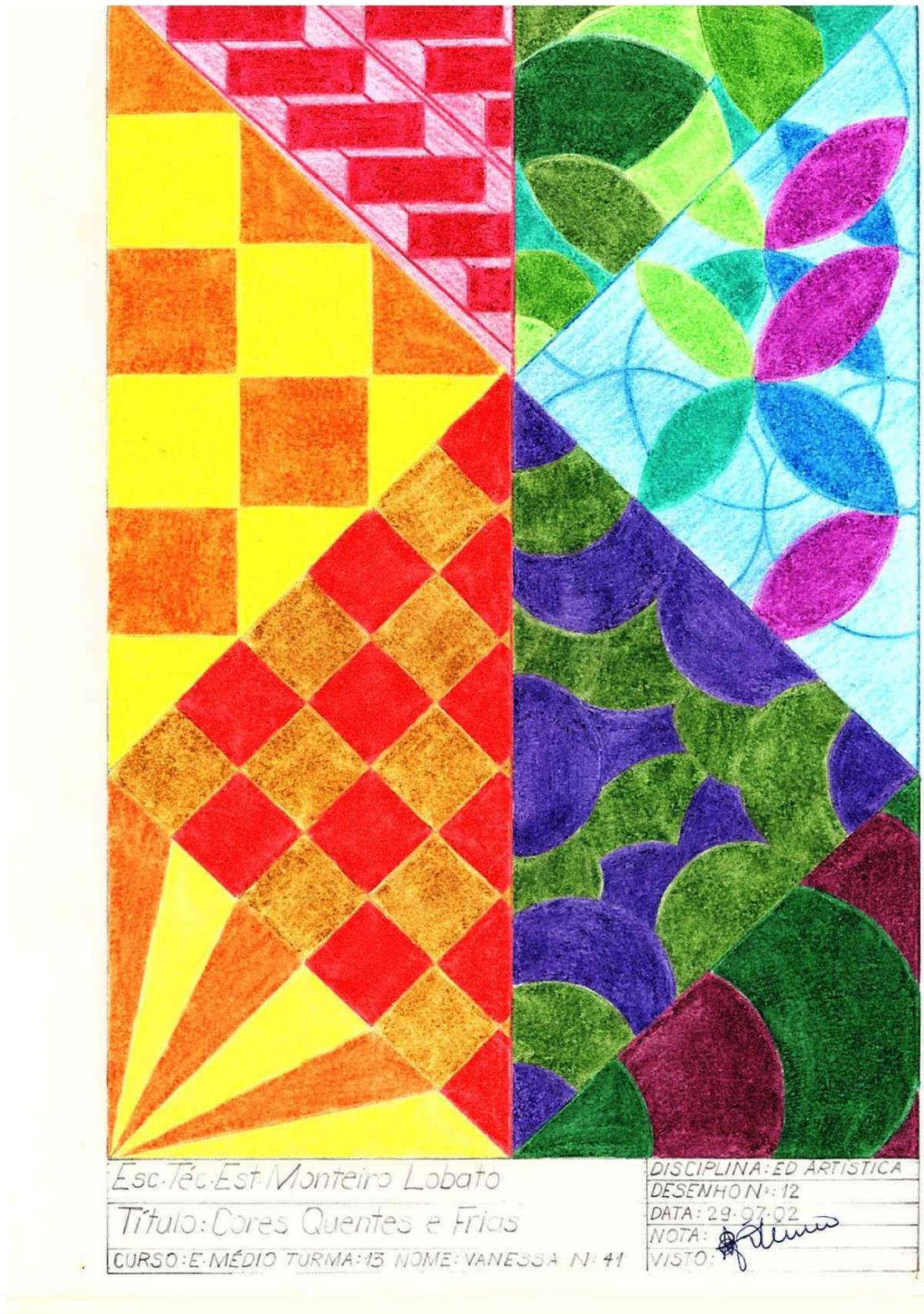
[...] o trabalho dos pesquisadores não será ir atrás das origens, dos começos de onde tudo um dia teve sua eclosão, e ir marcando as sucessivas transformações e evoluções. Datas e locais não são pontos de partida nem dados definitivos, mas elementos que compõem a rede das condições de produção de um discurso que ali, naquele lugar, estabelece

uma ruptura, produz um acontecimento díspar, uma descontinuidade em um determinado campo de saber. Por mais simples que seja nossa pesquisa, por mais delimitada que seja, penso que ela pode realizar, pelo menos como atitude, essa proposta foucaultiana, de enfrentar pretensos objetos naturais, de tensioná-los, oferecendo-lhes em confronto práticas a ele relacionadas, práticas datadas e raras que os objetivaram, que os tornaram exatamente isso, objetos naturais. (FISCHER, 2012, p. 110-111).

Acredito que leituras como estas foram deflagradoras para que eu pudesse ver a minha pesquisa de outro modo, reforçando a ideia da necessidade de tensionar os objetos já naturalizados no campo da avaliação no ensino de arte. Além disso, por mais que seja preciso situar a pesquisa em um determinado espaço de tempo, ele não deve nos prender no sentido de querer encontrar a todo custo o momento em que determinado objeto de estudo surgiu. As datas, bem como os períodos fazem parte da condição para que surja um determinado discurso naquele espaço de tempo, mas ele não é o mesmo em todas as épocas.

Com base no levantamento realizado, estabeleço a partir dos capítulos seguintes alguns aspectos que destaquei ao longo das leituras para apresentar ao leitor o modo como a avaliação tem sido tratada pelos autores selecionados anteriormente. Busquei, através de capítulos, abordar a forma como cada autor tratou da temática em sua obra, movimentando, assim, o conceito de avaliação como um todo.

## 1. VALORAÇÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA: processo x produto



**Figura 3 – Cores Quentes e Frias** [título da proposta atribuído pela professora]. Trabalho escolar digitalizado; Formato A4; 2002. Produção artística pessoal realizada na disciplina de Educação Artística, no primeiro ano do Ensino Médio.

A criação deste capítulo se faz necessária para analisar as relações que estão pautadas no ensino de arte quando a discussão dentro do campo da avaliação se refere ao processo e ao produto realizado em aula. A partir dos referenciais estudados, percebi que quando alguns autores tratam da avaliação que se faz no ensino de arte, estes criticam o modo como ela entra em discurso em sala de aula. Um discurso que privilegia, muitas vezes, o produto final que é produzido nas aulas de arte, como se o processo do aprendizado fosse desnecessário no momento de avaliar.

Ao construir o levantamento acerca da temática avaliação, buscando referenciais de autores brasileiros e estrangeiros que se detiveram ao campo de estudo da arte e da educação, acredito que quando Barbosa<sup>10</sup>, no final dos anos 80, sistematizou a Abordagem Triangular<sup>11</sup>, para muitos professores que não tinham formação, ou mesmo para a minoria que tinha, a abordagem surgiu como um caminho, uma metodologia para o professor dar embasamento em suas aulas de arte. No Brasil, a Proposta ou Abordagem Triangular ficou muito conhecida por Metodologia Triangular; hoje, este termo já não é mais utilizado, uma vez que a autora o trata como “designação infeliz” (BARBOSA, 2010), pois percebe que cada professor cria a sua metodologia, e a ideia não era a de criar um modelo ou um método estanque para o aprendizado em arte, o que causou más interpretações, justificando a mudança do termo.

Por mais significativo que tenha sido para o ensino de arte no Brasil a sistematização da Abordagem Triangular, penso que esta, pelo modo como foi entendida por alguns professores, contribuiu para a produção exacerbada de produtos ‘artísticos’; isto é, o aluno realizava a leitura das obras de arte,

---

<sup>10</sup> Ana Mae Barbosa foi a primeira brasileira com doutorado em Arte-Educação, defendido no final da década de 70, nos Estados Unidos. A autora tornou-se uma referência obrigatória para quem estuda as relações entre arte e educação, em especial, no Brasil; e, nos cursos de Artes Visuais, nas licenciaturas, sua vasta bibliografia é tratada em disciplinas que contemplam as práticas e metodologias de ensino.

<sup>11</sup> A Abordagem Triangular consiste no inter-relacionamento de três âmbitos e ações básicas para a construção do conhecimento em arte, são elas: o fazer artístico, a contextualização e a leitura das obras de arte. Originalmente, foi chamado de Metodologia Triangular. Ana Mae Barbosa partiu da reflexão de três abordagens epistemológicas para a sistematização de sua proposta no Brasil: Escuelas al Aire Libre (México); Critical Studies (Inglaterra) e Discipline Based Art Education – DBAE (Estados Unidos), conforme analisa Rizzi (2008). Hoje, a autora faz preferência pelo uso do termo “sistematizar” ao invés de “criar”. Dessa maneira, esclarece: “Também não afirmo que a Proposta Triangular foi criada por mim. Prefiro usar o termo *sistematizada*, pois estava implícita na condição pós-moderna.” (BARBOSA, 2010, p. XXX).

contextualizava no espaço e no seu tempo, e depois produzia um trabalho referente ao que tinha visto. Por 'servir' como um norte para o professor direcionar a sua aula, muitas vezes a ordem seguida era essa, não havia a problematização devida, o que caiu também nas chamadas releituras. E no momento de avaliar, frequentemente, o que estava em jogo era a produção do aluno, o fazer artístico produzido.

Em minha pesquisa, desde o início, não tive como intuito desenvolver um novo método de avaliar a disciplina de Arte, mas pensar em outras possibilidades de tratar esse campo, não somente privilegiando o fazer artístico expresso em um produto final, o que é comumente realizado nas escolas pelas quais já passei, tanto como aluna quanto como docente de Arte. Ao inserir, no início do presente capítulo, a imagem de uma produção artística que realizei no ensino médio, coloco em pauta um pouco da discussão sobre as questões trazidas aqui, quando o que vemos nas avaliações realizadas enfatizam, em sua grande maioria, o produto final.

Na imagem que abre a seção do capítulo, também há um 'rótulo', seguindo os mesmos moldes daquele construído nas aulas anteriores de educação artística, conforme imagem que iniciou a apresentação desta pesquisa. O objetivo da proposta era trabalhar com cores quentes e frias. E num espaço já tão delimitado pela presença do rodapé em todas as folhas de desenho e de todos os trabalhos, nesse havia uma separação com formas geométricas diversas. De um lado só podia pintar o desenho utilizando cores frias, e do outro, cores quentes. No campo da nota, havia a observação de que o trabalho estava ótimo e o visto da professora. Ótimo a partir de quê? Ótimo porque alguém disse que pintar bem é não 'borrar' e não 'sair da margem' estabelecida por uma linha?

A partir dessa perspectiva, convoco o leitor a pensar na relação processo versus produto dentro do campo da Arte, refletindo a partir de algumas produções artísticas que, de certa forma, dão ênfase ao processo na criação, não somente ao processo pelo qual o artista passa ao construir sua "obra", mas ao processo que envolve o espectador, que da condição de admirador é convocado a protagonizar.

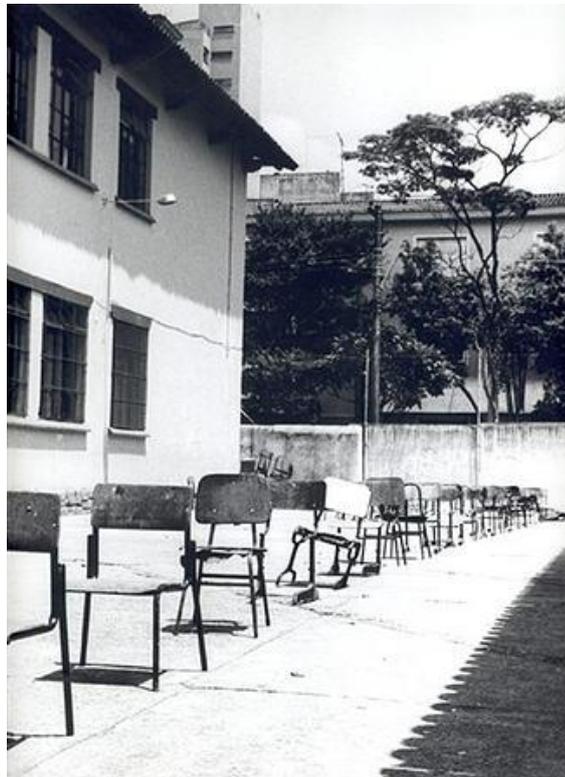
Exemplifico esse tipo de produção, muitas vezes suscitada pela arte contemporânea, destacando, primeiramente, a intervenção *Sala de Aula*, do artista Eduardo Srur. Em 1998, o artista desenvolveu a sua proposição no pátio da Escola Municipal Fernão Dias Paes, em São Paulo, utilizando cinquenta cadeiras e mesas de madeira que estavam esquecidas nos arredores da escola. A intervenção foi

composta por objetos deteriorados e abandonados por alunos e por gestores escolares, segundo relato do artista.



**Figura 4** – ‘Sala de Aula’, 1998.

Fonte: <http://www.eduardosrur.com.br/#!/sala-de-aula/c17r7>



**Figura 5** – ‘Sala de Aula’, 1998.

Fonte: <http://www.eduardosrur.com.br/#!/sala-de-aula/c17r7>

No processo contemporâneo da arte, no qual a obra está inserida, o que seria a 'obra' em si, nesse exemplo? As fotografias do resultado da intervenção? O processo do artista em intervir no espaço escolar? A apropriação dele a partir de objetos cotidianos? Os objetos em si seriam artísticos? Numa exposição, por exemplo, o que seria visto, provavelmente, poderiam ser as imagens resultantes do processo, a montagem do espaço feito pelo artista ou um vídeo narrando as etapas de criação. Como avaliar um trabalho assim? Nesse caso, o produto é mais importante do que o processo e/ou o gesto evidenciado pelo artista? Em intervenções dessa ordem, muitas vezes as questões políticas são salientadas acerca de fatos corriqueiros que passam despercebidos pelo senso comum. E esse senso comum, não raro, somos nós, professores em sala de aula que, já acostumados com o dito 'sistema', tornam-se pessoas que não contestam, que tapam a visão para não se envolver com o que os cerca. Essa premissa não é geral, mas um posicionamento que tende a acontecer pela acomodação. E o que ocorre com esse professor? Por qual motivo ele não consegue enxergar de outros modos, não consegue se posicionar criticamente, e mais, por que, por vezes, não se entusiasma pelo ensino, pela profissão escolhida, e limita-se a cumprir o horário no seu local de trabalho?

Assim como na obra de Eduardo Srur, esses materiais esquecidos, muitas vezes, não representariam os nossos alunos, esquecidos no espaço escolar, ou não seríamos nós, os professores, que de certa forma também têm sido 'jogados' em um canto quando não são mais úteis em sua função? Como transpormos isso em nossas avaliações, em nosso juízo de valor exacerbado no caráter avaliativo de tudo, como se a única justificativa na escola para se fazer algo fosse obtida pela nota? Qual o sentido da avaliação quando ela não é questionada ou quando faz parte de um fazer por fazer?

Outro exemplo a ser destacado aqui tem a ver com a visita que realizei, em 2013, à 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, em Porto Alegre, no espaço do Memorial do Rio Grande do Sul. Uma obra específica ficou latente em minhas reflexões. O trabalho é uma instalação. Em um dos locais da mostra havia algumas árvores onde foram pendurados uniformes de trabalhadores de uma determinada fábrica chinesa. Nesses uniformes, em cada etiqueta, havia o sonho relatado e escrito de cada trabalhador. Questionei-me: por que essas roupas estavam

penduradas em árvores? Talvez uma metáfora de plantar sonhos, assim como se plantam árvores? Não existe uma resposta certa e única. Cabe ao espectador fazer as suas próprias relações.



**Figura 6** – *‘Meu futuro não é um sonho 02’* (da série *Utopia de quem*), 2006<sup>12</sup>.

Fonte: <http://9bienalmercosul.art.br/pt/participante/19/>

A artista realizou, em uma determinada fábrica na China, um projeto em que “os trabalhadores foram estimulados a refletir sobre seu próprio ambiente laboral e a envolverem-se ativamente no processo de trabalho dos artistas”<sup>13</sup>. Dessa maneira, com o título instigante: “O que você está fazendo aqui?”, a artista Cao Fei trouxe uma possibilidade dos trabalhadores pararem um instante e refletirem sobre suas vidas, sobre quais eram os seus sonhos, uma vez que, por exercerem um trabalho em uma grande fábrica em um ritmo acelerado, muitas vezes, acabavam por deixar escapar as questões primordiais da própria vida. Na maioria de suas obras, a artista

<sup>12</sup> Fotografia do projeto em que a artista Cao Fei realizou em uma fábrica chinesa. Na exposição da Bienal, além da instalação com as árvores no espaço expositivo, havia um vídeo em que “Com um ritmo desacelerado e uma música para piano e violão intercalada com sons de máquinas de trabalho, veem-se bailarinos executando movimentos harmônicos em posturas similares às das aves, entre cenários de trabalho duro, rodeados por máquinas”.

Ver em: <http://9bienalmercosul.art.br/pt/participante/19/>.

<sup>13</sup> Trecho retirado do site da Bienal. Ver em: <http://9bienalmercosul.art.br/pt/participante/19/>.

Cao Fei reflete sobre mudanças caóticas que perpassam a sociedade chinesa, assim como na obra exposta na Bienal. É importante salientar que o projeto da artista realizado na fábrica consiste em – além do questionamento “O que você está fazendo aqui?” – propor situações inusitadas em momentos diversos, contrastando com o local de trabalho dessas performances, uma vez que esses momentos ocorriam nesse ambiente em que se evidencia a polarização entre trabalho/produção em massa x sonhos/vontades/desejos de cada um.

Observo, nesse exemplo de trabalho exposto na Bienal, o quanto a arte está relacionada à nossa vida; por isso que, muitas vezes, essa arte que nos desacomoda, que nos tira do conforto, é a que trará essa relação estreita com o nosso cotidiano (arte x vida), nos fazendo pensar e buscar, dessa forma, a autonomia em nossas ações. Penso que a artista explora e busca, em sua proposição de arte contemporânea, fazer com que a fala dessas pessoas (trabalhadores) surja, ou seja, fazer falar essas vozes que não aparecem quase nunca. Dessa maneira, vejo que há vida em seu trabalho, a sua (artista Cao Fei) – ao participar do projeto –, como também há a vida das pessoas da fábrica, cada uma com um sonho, com um desejo não revelado até então, e que, naquele momento, foi importante dividir, compartilhar e expressar. Houve a entrega, a liberdade, em que cada pessoa que participou teve uma transformação, provavelmente não enxergando mais a arte da mesma forma. Esta não seria um fio condutor para que, através de processos contemporâneos como esse, pudesse ser tensionada a potência desse ensino nos processos avaliativos escolares? Partindo dessas vivências e percepções advindas da arte contemporânea, seria possível pensar na avaliação sob outras perspectivas? Perspectivas estas deflagradas pela ênfase no processo da criação, seja artística ou não?

Os estudos de Loponte nos apontam, acerca das possibilidades, que a arte contemporânea pode ter para a formação estética docente, de modo que “A arte contemporânea traça novos mapas estéticos e desconcerta as nossas provisórias certezas sobre o que é ou pode ser considerado arte.” (2011, p. 773). Talvez, a arte contemporânea não pudesse ser deflagradora em pensar em outros modos de encarar a avaliação? Uma avaliação que não contemplasse cânones e estereótipos tidos como belos e perfeitos, mas sim, sustentada pelo processo, pela potência que se tem no ato cotidiano da descoberta e da criação. A arte não poderia contribuir em

outras disciplinas no momento que se pensasse em outras formas de avaliação que não fossem classificatórias e exclusivas na escola?

Quando tive a oportunidade de realizar, no primeiro semestre de 2014, o estágio docente na graduação<sup>14</sup>, em uma turma da disciplina de Estágio I em Artes Visuais – momento em que os alunos constroem um projeto de ensino e o desenvolvem com alunos do ensino fundamental e médio –, percebi que muito do que eles relatavam ao observarem os professores que atuavam em sala de aula com a disciplina de arte, era muito semelhante com o que via quando foi o meu momento de entrar em sala de aula, assim como os relatos de meus colegas na época da graduação. O que faz um professor, com licenciatura em Artes Visuais, pedir que seus alunos pintem a imagem do Fuleco<sup>15</sup> (uma imagem pronta, já desenhada, basta colorir) na época da Copa? O que se aprende sobre arte ao realizar essa proposta? Qual foi o objetivo da professora ao planejar uma aula, utilizando todo o período disponível, em que o foco principal fosse o de colorir o Fuleco? Como ela realizaria uma avaliação dessa proposta?

Ao mesmo tempo em que a sistematização da Abordagem Triangular foi proposta e discutida por Barbosa, as autoras Ferraz e Fusari (2010)<sup>16</sup>, no final dos anos 80, nos alertavam a uma das queixas em relação ao ensino de arte desenvolvido nas escolas brasileiras:

Na prática, a Educação Artística tem sido desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico. (p. 18).

---

<sup>14</sup> O estágio docente foi realizado com alunos da Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS, supervisionado pela professora Luciana Gruppelli Loponte, na Faculdade de Educação.

<sup>15</sup> Fuleco foi o nome dado ao personagem criado para ser a mascote da Copa do Mundo FIFA de 2014, ocorrida no Brasil.

<sup>16</sup> Ao analisar a obra de Ferraz e Fusari (2010), é necessário salientar o período da publicação *Arte na Educação Escolar*. O livro foi elaborado e publicado pela primeira vez no final dos anos 80, tendo como objetivo dar subsídio aos professores no processo de ensinar e aprender arte na escola. De certo modo, é uma obra bastante completa, apesar da época em que foi realizada. Esta traz um panorama das nomenclaturas acerca do ensino de arte, e nos esclarece sobre as tendências pedagógicas da educação a partir do século XIX, enfatizando o que delas o ensino de arte tomou para si.

O discurso acima poderia encaixar-se muito bem com a prática da professora observada pela estagiária, no relato que fiz anteriormente. Tanto tempo se passou e algumas práticas persistem nas escolas. Se no final dos anos 80, ainda se discutiam sobre as mudanças ocorridas na educação, através da Reforma de 71, com a Lei de Diretrizes e Bases, o que dizer hoje, após a mudança na LDB de 96, em que o ensino de arte se torna disciplina obrigatória na educação básica? Qual seria o motivo de tanta confusão perante esse campo do saber?

Anos mais tarde, as autoras Martins; Picosque; Guerra (2009) nos alertavam para a questão de que é preciso ter o entendimento de que “A avaliação acontece durante todo o desenvolvimento da experiência artística e também no final, mas não unicamente no final.” (p. 132); nesse âmbito, o que se privilegia não é o desempenho do aluno em dada proposta da aula. Entender a avaliação como integrante da ação pedagógica, e deixar de lado a mensuração, bem como o fator numérico, é enfatizar a trajetória do aluno durante o percurso que compreende o currículo escolar, isto é, uma avaliação contínua que privilegie o processo do ensinar e aprender.

A avaliação é um modo de leitura dos alunos, do professor e do assunto tratado, fornecendo um mapa dos interesses e das necessidades da turma. É ponto de chegada e de partida, é meio, começo, fim e reinício. É um jeito de acompanhar a processualidade dos movimentos feitos no encontro pedagógico. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p. 134).

Acredito que um pouco do que relato anteriormente tem a ver com um tipo de avaliação formativa, tomando emprestado o termo da discussão de avaliação que o campo da didática faz. “Nessa perspectiva de avaliação formativa, o acompanhamento das aprendizagens e o auxílio para a superação das dificuldades exigem do professor uma proximidade com o percurso do aluno, visto que a avaliação não está associada a um momento específico, mas ao decorrer de todo o processo.” (FERREIRA; BOFF, 2009, p. 94). É importante estar atento que “[...] a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação.” (HADJI, 2001, p. 20). Estas questões, de certa forma, conversam com o que o ensino de arte faz quando dá vazão a um excessivo

número de produções artísticas, contemplando, muitas vezes, o produto final que é produzido nas aulas ao invés de enfatizar os processos de aprendizagem pelos quais os alunos passaram até chegar ali.

Muito do que vemos são práticas avaliativas comumente desconfiguradas do processo que se tem previamente ao produto final, e que, vendo só uma parte desse jogo de relações, desqualificam todo o engajamento inicial, todas as propostas advindas que puderam enriquecer os resultados, sendo eles apresentados por um trabalho final ou não. Muito desses ranços em relação ao privilégio do produto artístico nas aulas de Arte podem nos mostrar o quanto o ensino de arte ainda é traduzido como o ensino do desenho, isto é, o momento do aluno exercitar as suas habilidades manuais com propostas que muitas vezes se desvinculam do pensar sobre o que se está sendo realizado ou o motivo de tal exercício.

Barbosa (2006)<sup>17</sup>, em suas pesquisas, constatou que por volta de 1870, havia, no Brasil, uma preocupação extensa com o ensino de arte. Porém, nesse momento este ensino era concebido como Desenho. Na época, o ensino de arte era identificado também com o ensino do Desenho Geométrico<sup>18</sup>. O que justifica a fala de uma professora entrevistada pela autora, já no final de 1970, dizendo que o motivo de insistir com o Desenho Geométrico nas aulas de Arte “[...] era a única forma dos outros professores e da maioria dos alunos valorizarem a disciplina.” (BARBOSA, 2006, p. 12). Esse depoimento traz uma abertura para se pensar o que estava em voga no empenho por determinado conteúdo. Por que o Desenho Geométrico conferia status ao ensino de arte? Ao tratar a arte sob esta perspectiva seria garantido um maior espaço de seu ensino no cenário escolar, validando, então, as “atividades” da arte na educação?

Mais uma vez, volto à imagem que inseri na entrada desse capítulo, pois de certo modo, em 2002, o exercício que fiz na aula de educação artística ainda mantinha forte ligação com os padrões geométricos e a ênfase nesse tipo de conteúdo. Esse fator já podia ser observado na elaboração do rodapé nas folhas, algo muito estruturado e que padronizava todos os trabalhos práticos da disciplina.

---

<sup>17</sup> No referencial pesquisado, os estudos de Barbosa (2006) nos auxiliam na reflexão sobre as complexas relações que influenciaram a metodologia do ensino de arte. É importante lembrar que a primeira edição dessa obra se deu em 1978, sendo a segunda publicação em livro da autora. Esta se dirige à pesquisa que realizou para o mestrado, onde analisou o ensino de arte no Brasil desde a chegada da Missão Francesa, no século XIX, até o Modernismo, no século XX.

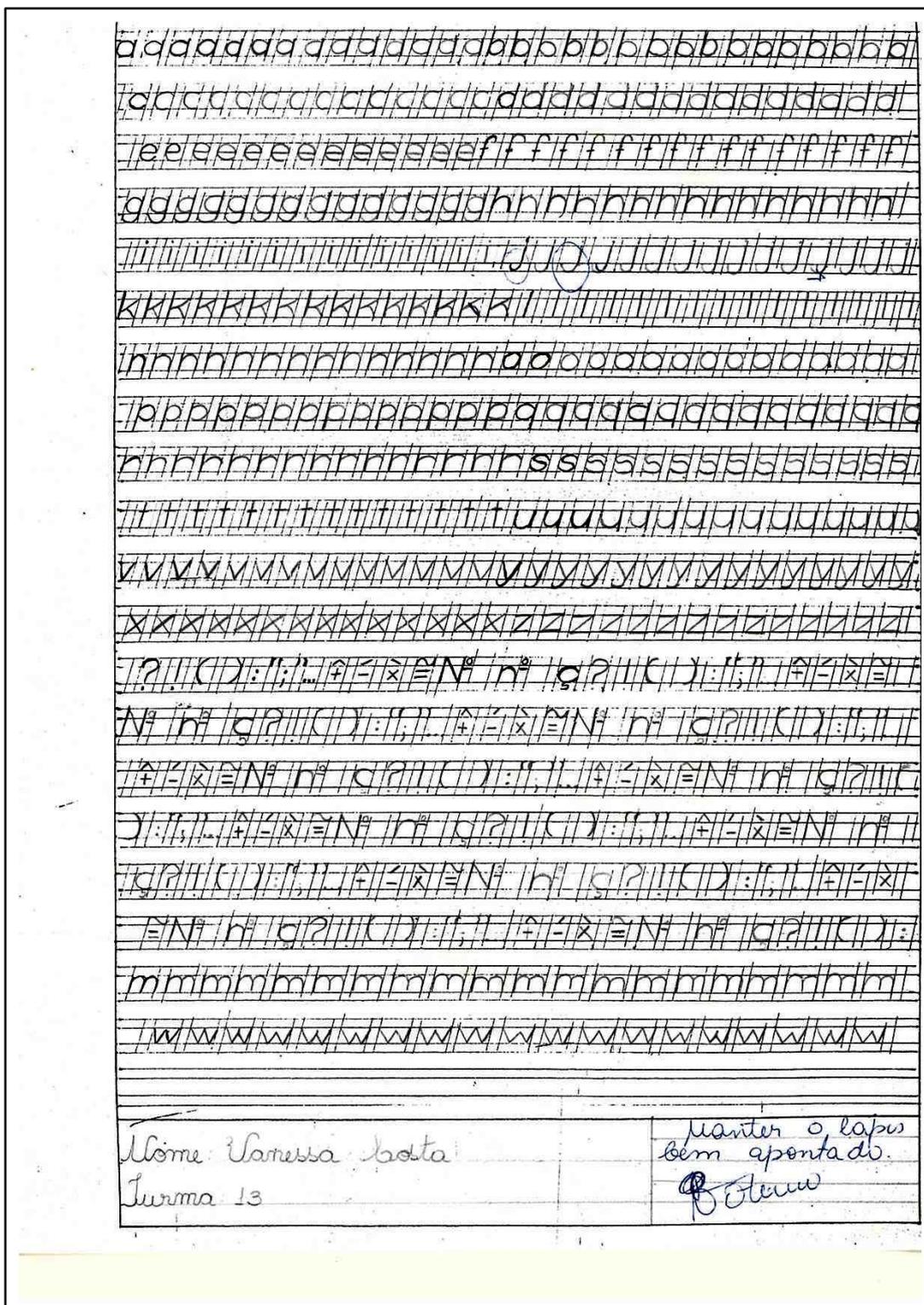
<sup>18</sup> Nesse período, o Desenho Geométrico era influenciado pelas concepções liberalistas e positivistas que dominavam no momento.

Podemos pensar que esse discurso fortalece a ideia de valor e da importância que a ciência tem quando confere a ‘verdade’ sobre as coisas.

Nessa perspectiva, a atividade fica pautada na relação “quanto maior for o grau de dificuldade, mais bem quista será pelos professores de outras disciplinas”. É como se a matemática e a área das ciências ditas “exatas” já conferissem o seu status, disciplinas que por si só já se justificam e não são questionadas por outras áreas. Se o produto artístico é algo tão forte e presente na sala de aula, um pouco desse ranço não se construiu em virtude da vinculação extrema desse ensino ao ensino do Desenho? E se este for difícil, como foi tido o desenho geométrico, melhor ainda.

Volto aqui embargada pelas memórias visuais de trabalhos artísticos que compuseram o meu imaginário, imagens estas que por um bom tempo fizeram parte do meu repertório imagético, mesmo antes de tê-las em mãos. São essas imagens, produções artísticas minhas, realizadas no decorrer do meu processo de escolarização, com suas respectivas avaliações marcadas por observações e comentários dos professores, que permeiam um pouco da discussão sobre avaliação ao longo da pesquisa. E nessa conjunção, a atenção que dou a essas imagens que aparecerão aos poucos – nas entradas dos capítulos da dissertação – mobilizam e contribuem ao exercício que tenho feito de estranhar algumas práticas que ainda ocorrem no ensino de arte. Práticas estas já naturalizadas e acomodadas pelo uso, como as que vimos anteriormente, seja através dos meus exemplos, com produções escolares, seja através dos exemplos que os autores nos salientam.

## 2. IDEIAS PEDAGÓGICAS NA AVALIAÇÃO DO ENSINO DE ARTE



**Figura 7 – Exercício Alfabeto** [título da proposta atribuído pela pesquisadora]. Trabalho escolar digitalizado; Formato A4; 2002. Produção artística pessoal realizada na disciplina de Educação Artística, no primeiro ano do Ensino Médio.

No que se refere ao presente capítulo, penso que para a sua criação foi necessário perceber o quanto alguns autores, quando tratam da temática avaliação no ensino de artes visuais, irão nos trazer muitas questões metodológicas a respeito do momento de avaliar o aluno nas aulas de arte. Para isso, eles recorrem, muitas vezes, às legislações educacionais brasileiras, como forma de dar subsídios para a importância da discussão do ensino de arte no ambiente escolar. É válido inferir que em determinados casos, o modo como foi escrito o parecer, ou o parágrafo na lei, pode nos dizer muito sobre o discurso que foi sendo construído a partir da inserção da disciplina no contexto escolar.

A análise que realizei tem seu início a partir da reforma dos currículos de 1º e 2º Grau da época, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, conforme explicitado na apresentação dessa dissertação. Com base em discussões pungentes da época, o que estava em pauta era o movimento de arte/educação no Brasil, que lutava pela obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas e defendia a criação de licenciaturas plenas, extinguindo, assim, os cursos de curta duração que reforçavam a polivalência no âmbito escolar, uma vez que pela LDB de 71, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística. Richter (2008) nos alerta que “Esta lei colocou um sério problema para o ensino da arte, pois além de tratar a arte como mera atividade na escola, ainda interferia desastrosamente na formação do professor de arte, através das licenciaturas curtas em educação artística.” (p. 323).

Percebi também que durante a busca pela temática nos referenciais estudados, autores como Martins; Picosque; Guerra (2009); Fusari e Ferraz (2010); e Hernández (2000), muitas vezes, ao tratarem da avaliação no ensino de arte, trazem em seus escritos uma preocupação com questões metodológicas imbuídas na avaliação. No entanto, em Barbosa não há uma especificidade da temática em suas publicações<sup>19</sup>. Ao ler um artigo<sup>20</sup> de sua autoria, encontro um recorte sobre avaliação que contribui muito para pensar sobre essa questão dentro da escola.

---

<sup>19</sup> É importante mencionar ao leitor que apenas no livro *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais* (2010), organizado pela autora, há um capítulo específico sobre avaliação, sob o título *Avaliação do aprendizado nas artes visuais*.

<sup>20</sup> Sob o título: *Arte-Educação no Brasil – Realidade hoje e expectativas futuras* (BARBOSA, 1989), o texto faz parte de um relato encomendado pela UNESCO à INSEA (International Society for Education Through Art). O documento foi organizado por Elliot Eisner, que reuniu diversos

O sistema educacional não exige notas em artes porque arte-educação é concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina de acordo com interpretações da lei educacional 5692. Algumas escolas exigem notas a fim de colocar artes num mesmo nível de importância com outras disciplinas, nestes casos, o professor deixa as crianças se auto-avaliarem ou as avalia a partir do interesse, do bom comportamento e da dedicação ao trabalho. (BARBOSA, 1989, p. 172).

Aqui, damos início a questionamentos e percepções que observamos, hoje, no cenário da educação, passados vinte e seis anos dessa fala. No momento em que a escola exige nota na atividade de arte, ela está tentando, de alguma forma, equiparar os valores entre os conhecimentos de cada disciplina. Entretanto, até mesmo pelas interpretações da lei, arte não era considerada uma disciplina como as demais, já havia essa distinção na maneira em que foi organizada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB de nº 5.692, de 1971.

No Art. 7º da Lei 5.692, a educação artística foi incluída obrigatoriamente no currículo escolar (“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...”). Contudo, no Art. 5º, a lei faz uma separação entre os itens do currículo, criando uma distinção entre disciplinas e atividades (“Os currículos plenos de cada grau de ensino, constituídos por matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino.”). No que concerne a essa distinção entre atividade e disciplina, podemos destacar:

Dois perigos ameaçam a valoração da Arte como criação na escola. A Lei 5692, ao designar os itens do currículo, nomeia separadamente disciplinas e atividades. A ameaça estaria em considerar a Arte apenas como uma atividade. O outro perigo está em entender a criação como fator afetivo, que intervém no ato de aprender. (...) Poderá esta abordagem dar continuidade ao preconceito contra a Arte, pois designa como um campo de exploração emocional, sem atentar para a igual participação da inteligência, do pensamento reflexivo na produção artística. (BARBOSA, 1975, p. 111).

É possível perceber que, em 1975, Ana Mae Barbosa já alertava que mesmo a educação artística estando presente no currículo escolar, quando esta é tratada como atividade e obrigatória por lei, já se instaura questionamentos do porquê da arte na educação, uma vez que se arte é atividade e não tem valor no currículo como as demais disciplinas tidas como “sérias” por serem obrigatórias e classificadas como disciplinas, denota-se como a avaliação empodera a disciplina no currículo, e quando esta não é realizada, a disciplina, então, no caso da educação artística, é vista como menos importante para o aluno. A cada leitura, percebi como é necessário estar atento às concepções pedagógicas, bem como às leis que nortearam o ensino de arte ao longo dos anos, e o quanto esses estudos contribuem para esclarecermos ou até mesmo desmistificarmos frases e clichês arraigados no senso comum quando se trata da constituição da avaliação no ensino de arte.

Anos mais tarde, Ferraz e Fusari (2010), em estudos que desenvolveram ao final dos anos 80, nos alertavam sobre a importância de conhecer, antes mesmo de adentrar no ensino de arte, as tendências e as pedagogias que nortearam o ensino de modo geral, pois “As práticas educativas aplicadas em aula vinculam-se a uma pedagogia, ou seja, a uma teoria de educação escolar. Ao mesmo tempo, as nossas práticas e teorias educativas estão impregnadas de concepções ideológicas, filosóficas, que influenciam tal pedagogia.” (p. 23).

Outro aspecto a ser assinalado, antes mesmo de nos debruçarmos sobre as tendências e pedagogias que de algum modo nos dão direções para onde vai se constituindo a avaliação no ensino de arte, tem a ver com uma questão discutida por Barbosa, quando esta afirma que “nos currículos escolares em geral podemos detectar uma ausência de racionalidade no processo de integração de objetivos-conteúdos-métodos e instrumentos de avaliação.” (BARBOSA, 1975, p. 71). Por conseguinte, a autora percebe e nos coloca a pensar que os objetivos educacionais são elaborados e renovados, mas em contrapartida, os métodos continuam os mesmos. Ao nos darmos conta de que exista certa ausência de racionalidade nos currículos escolares, precisamos pensar em estratégias pedagógicas que se adequem aos objetivos acerca das aulas. Logo, os instrumentos e as concepções que embasam essa avaliação sobre o processo educacional também devem ser repensadas. Entretanto, havendo esse distanciamento entre objetivo-conteúdo-método e instrumento de avaliação, parto para outro questionamento: se há certa

confusão no ato de avaliar, esta não seria deflagrada, também, pela falta de saber estabelecer os objetivos de uma dada aula? Como fazer uma avaliação com propósito se nem se sabe direito os objetivos e critérios da aula? Portanto, o professor de arte:

(...) perfeitamente consciente da função da Arte no mundo moderno, dos objetivos mediatos e imediatos da Arte na Educação, dos métodos apropriados para atingir seus objetivos e de instrumentos avaliativos coerentes com tais métodos e objetivos, será capaz de transformar o meio ambiente escolar em uma atmosfera adequada ao trabalho criativo e de enriquecer sua sala de aula com materiais facilmente adquiríveis na comunidade. (BARBOSA, 1975, p. 96).

É possível perceber que essa coerência só seria alcançada com a preocupação em ajustar todo o processo que compõe o ensino e a aprendizagem, priorizando os objetivos educacionais do ensino de arte e praticando métodos adequados para a obtenção desses objetivos, além de estabelecer critérios de avaliação com base nos objetivos e métodos da aula em questão. Só assim, cada um desses componentes do processo de ensino-aprendizagem desempenharia o seu papel com o propósito de repensar a nossa prática docente, verificando o que funcionou ou não em todo o processo educacional e contribuindo para pensar em demais alternativas.

Já, ao nos defrontarmos com as pedagogias que nortearam a educação no Brasil, percebemos o quanto o nosso modo de dar aula e a nossa prática ainda está impregnada de todas elas. Hoje, consigo ver com mais clareza o quanto nossas atitudes estão imbuídas de concepções pelas quais ainda desconhecemos. Como diz Hernández (2000), “[...] as concepções não mudam da noite para o dia.” (p. 144). Não basta substituí-las, de modo que ao conhecer e estudar as pedagogias de ensino é preciso se dar conta de que elas não ocorrem separadamente por uma data ou período que as definam, elas existem e coexistem concomitantemente.

Ao ser criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 5.692/71, a tendência que passava a vigorar com ênfase no Brasil correspondia à Pedagogia Tecnicista. Nas escolas brasileiras foi entre os anos 60 e 70 que ela teve seu início; seu surgimento foi deflagrado em função da demanda do mundo tecnológico que

estava em expansão no país. O modo de pensar a educação no ‘modelo’ tecnicista tinha como foco a preparação para o mercado de trabalho.

“Na escola tecnicista, os elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação – apresentam-se interligados. No entanto, o que está em destaque é a própria organização racional, mecânica, desses elementos curriculares que são explicitados em documentos, tais como os planos de curso e de aulas.” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 39).

Se na Pedagogia Nova a ênfase era dada à expressão do aluno com o propósito de se atingir e chegar à criação artística, na Tecnicista, o rigor e a técnica imperaram sobre as produções em arte. Penso que muito do que trato aqui é visível em produções artísticas minhas realizadas na Educação Básica enquanto aluna, como a imagem do trabalho que inseri na entrada do capítulo. Ela reforça um tipo de aula de arte, um modo de avaliar um trabalho que de conteúdo específico de arte se tinha muito pouco. O trabalho que apresento foi realizado durante as primeiras aulas de educação artística, no primeiro ano do ensino médio. Nele ainda não havia sido reproduzido o padrão do rodapé, como nas outras imagens já discutidas ao longo do texto. Antes de aprender sobre a padronização para os trabalhos posteriores, era preciso treinar e praticar o alfabeto através de determinadas regras, como o tamanho exato da linha para cada frase, a inclinação de cada letra, específica e mantida sempre à direita. Em um determinado espaço na folha, o comentário escrito da professora: “Manter o lápis bem apontado.”, uma rubrica e um “ótimo”.

Mesmo nos anos 2000, as aulas de Educação Artística que tive apresentavam resquícios da pedagogia tecnicista, de modo que ao ser trabalhado o alfabeto com base nos moldes da letra técnica, já se preparava os alunos para a entrada no ensino técnico. Porém, a proposta foi realizada em uma aula que não deveria ser preparatória ao ensino técnico, já que cursava somente o ensino médio.

Ao ser introduzida no currículo escolar, a atividade educativa intitulada Educação Artística, os saberes das disciplinas já existentes, como ‘Desenho’, ‘Música’, ‘Trabalhos Manuais’, ‘Canto Coral’ e ‘Artes Aplicadas’, de alguma forma foram incorporadas a essa nova atividade. O que gerou problemas para a Educação Artística, de modo que as aulas se tornaram “meras atividades artísticas”, segundo análise de Ferraz e Fusari (2010).

Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer n. 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Ainda no mesmo parecer fala-se da importância do “processo” de trabalho e estimulação da livre expressão. Contraditoriamente a essa diretriz um tanto escolanovista, os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas, deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos nos quais objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 39-40).

Haja tamanha confusão e falta de formação para que os professores pudessem dar conta de objetivos e pressupostos que não condiziam com a prática cotidiana. O discurso apresentado acima pode nos apontar um dos motivos pelo qual avaliar em arte se torna um problema. E esse dito ‘problema’ não estaria ligado a questões anteriores? Questões tais como “o que estudar em arte?” Que conteúdos são necessários aos alunos? Como definir os objetivos de uma aula, de modo que estes sejam específicos ao estudo dos conhecimentos do campo artístico? Mais adiante, em sessão posterior, discutirei sobre a dificuldade de avaliar o ensino de artes visuais, assunto este tido como ‘espinhoso’, falado com certa frequência, mas que pouco se enfrenta dentro do estudo da arte e da educação.

Um pouco antes dessas discussões, Barbosa, já nos anos 70, nos alertava sobre a forte corrente expressionista que tomou conta do ensino de arte e pode ser observada até mesmo nas aulas de Arte da escola do século XXI.

A ideia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e à ideia de que a Arte não é ensinada mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação. (BARBOSA, 1975, p. 45).

As ideias da livre-expressão foram incentivadas por Mário de Andrade e Anita Malfatti no ensino para a criança, como analisa Coutinho (2008). O momento vivido no Brasil era o movimento de Arte Moderna de 1922, que para Barbosa (1975) se constituiu como “nossa primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação [...]. No Brasil, [...] o interesse pelas teorias expressionistas e pelos

escritos de Freud levou a uma valorização da Arte Infantil.” (p. 44). Além de pensarmos sobre a construção dos critérios de avaliação que foram estabelecidos em relação ao ensino de arte, percebemos, também, que a forma como um professor avalia, hoje, está atrelada a concepções que ele mesmo desconhece.

Por exemplo, quando um professor, hoje, dá uma aula tendo como objetivo desenvolver a criatividade do aluno, e, durante as atividades ocorridas, ele simplesmente não direciona o mesmo no quê e como fazer, nesse momento o professor parte de métodos que atingirão a liberação emocional do aluno, de modo que esses métodos estão atrelados a uma concepção que acreditava que a arte deveria ser expressada, sem influência dos adultos, sem um ensinamento, era um mero deixar-fazer, advindos das correntes expressionistas e psicanalíticas do início do século 20, segundo Barbosa (1975). Hernández (2000), anos mais adiante, também nos ajuda a entender e discutir essas questões, quando infere que:

[...] a “corrente expressionista” colocou a possibilidade de avaliação num beco sem saída. [...] A solução para esse falso dilema foi drástica, como em boa parte denunciava Eisner (1995): tudo que o menino e a menina fizessem estaria e deveria ser considerado como positivo, pelo fato de que, dessa forma, estariam mostrando seus mundos interiores, suas experiências pessoais. (p. 144).

Aí podemos pensar que se a arte na educação tinha como finalidade a expressão de sentimentos, partindo da ideia de que a arte não era ensinada, mas sim expressada, qual era o sentido da avaliação se em arte não se ensinava? Então, se hoje o professor persiste em objetivos que correspondem a métodos que não se sustentam mais, ele não estará reforçando a ideia de que arte na escola não se avalia, ou que, por estar ligado ao subjetivo, não se pode estabelecer critérios objetivos, nem, por consequência, se avaliar?

Todos os autores trazidos para a discussão do presente capítulo reforçam questões semelhantes, cada um com o seu modo de escrita e abordagem específica, mas sempre reforçando e salientando o modo como o ensino de arte entrou nas diferentes legislações educacionais brasileiras. A conversa que estabeleço aqui se dá no intuito de perceber o quanto esse modo de escrita prescrito em lei pode afetar e nos dizer muito da concepção que o professor constrói do ensino. Quando trato da avaliação aqui, percebo que mesmo esta não sendo posta

em discussão na lei, no modo de avaliar, a designação que ela teve em diferentes períodos traz questões urgentes a serem pensadas na forma como a avaliação foi se constituindo no ensino de arte.

Como nos mostra Ferraz e Fusari (2010), “Depois dos anos 1960, o pouco cuidado em avaliar-se os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores a extremos, onde tudo era permitido.” (p. 37). E esse ‘tudo era permitido’ pode ser observado ainda hoje, onde o professor, para ter algo a avaliar da produção dos alunos, cai num sistema em que qualquer coisa que o aluno faça acaba valendo algo, o importante é fazer. É preciso chegar ao final de um bimestre, ciclo ou trimestre, e transformar a produção em números ou conceitos. E como deixar o aluno sem nota em Arte? O que ele produziu durante o período todo? A preocupação se torna cada vez mais com a quantidade, o resultado. E essa nota, em muitos casos, não diz nada ou quase nada do processo apreendido ao longo de determinadas aulas.

A fim de compreender a relação do ensino de arte não enfatizado como campo de conhecimento, mas um espaço para se produzir algo, é preciso entender a forte relação da disciplina com o ensino do desenho, com o lado prático do que este poderia ser um diferencial na vida do futuro trabalhador, por exemplo. Vejo como é importante salientar que nas primeiras décadas do século XIX, de acordo com Ferraz e Fusari (2010), o ensino do desenho mantinha uma forte ligação com o trabalho. Isso valia para os alunos das classes sociais de baixa renda.

O desenho de ornatos e o desenho geométrico eram considerados “linguagens” úteis para determinadas profissões, e quando transformados em conteúdos de ensino dava-se ênfase aos seus aspectos técnicos e científicos. Os professores exigiam e avaliavam esse conhecimento dos alunos empregando métodos que tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a imaginação (memória e novas composições), o gosto e o senso moral. (p. 27).

Esse modo de pensar o ensino de arte, cunhado pelo desenho, diz muito da chamada Pedagogia Tradicional. Esta percorreu todo o século XX, no Brasil, tendo seu início no século XIX. Metodologicamente, na escola tradicional, a aula de desenho esteve muito vinculada “através de exercícios, com reproduções de modelos propostos pelo professor, que seriam fixados pela repetição, buscando

sempre o seu aprimoramento e destreza motora.” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 27). A ênfase nesse tipo de pedagogia está no produto final, não importando muito o processo do trabalho; além disso, o professor é a figura central, tido como o responsável e detentor exclusivo do saber, aquele que ‘passa’ verdades absolutas aos alunos. O ensino é tido como algo mecanizado, sendo que não há uma preocupação em vincular o cotidiano e a vivência do aluno ao processo de ensino.

Resumidamente, se formos pensar nas tendências e pedagogias que surgiriam após a que chamamos de “tradicional”, perceberemos que, em relação ao ensino de arte, muito do que ocorre hoje, nas primeiras décadas do século XXI, nos diz muito de onde vêm determinadas atitudes de professores, bem como de suas metodologias e estratégias de ensino. No momento em que há uma negação ao tradicional, desejando-se uma nova pedagogia, o pressuposto do ensino de arte também se altera. Se antes era comum e enfatizado a reprodutividade excessiva e frenética – priorizando e avaliando o produto final produzido em aula –, na Pedagogia Nova, o que é valorizado é a expressão do aluno sem interferência do professor. Para isso, o professor é encarregado de dar subsídios para que seus estudantes consigam desenvolver a todo custo a sua criatividade.

Segundo Ferraz e Fusari (2010), na Pedagogia Nova, a partir dos anos 30, no Brasil, a aprendizagem era direcionada ao aluno, de modo que o ensino era visto como um processo de pesquisa individual. No ensino de arte não foi diferente, pois o trabalho desenvolvido em sala de aula enfatizava mais o processo que o produto final.

Mais adiante, conforme nos ensinam Arslan e Iavelberg (2011), “Avaliar é uma ação pedagógica guiada pela atribuição de valor apurada e responsável das atividades dos alunos, considerando-se o modo de ensinar os conteúdos que estão em jogo nas situações de aprendizagem.” (ARSLAN; IAVELBERG, 2011, p. 79). Aqui podemos inferir que além da atribuição de valor que perpassa a avaliação, esta tem relação com o momento de parada e reflexão de como se deu e se dá a prática educativa, isto é, como os alunos aprenderam e como aprendem quando o campo do conhecimento é a arte. Não existe uma receita pronta, um método certo de como se faz para avaliar a disciplina de arte. Podemos pensar que o modo como o professor encara a avaliação vai nos dizer muito sobre a forma que este encara a docência, bem como a sua disciplina.

Para as autoras Martins; Picosque; Guerra (2009), é preciso pensar a temática da avaliação no ensino de arte a partir de como os alunos se apropriam das linguagens que compõem o ensino de arte. Além disso, nos apontam que “Critérios de avaliação não surgem do nada”, cada um representa “práticas, teorias e concepções pedagógicas diferentes” (p. 131). Ao planejar uma aula é preciso definir claramente quais são os objetivos da mesma. Tendo esse esclarecimento e apropriação do que se quer, a avaliação vai atuar como um “guia” para saber se atingiu ou não os objetivos do que queria ao propor determinado trabalho.

Como exemplo, as autoras inferem, a partir dos estudos de Hernández (2000), que um dos meios que auxiliam o professor no acompanhamento do processo vivido pelos alunos nas aulas de arte são os portfólios. Para que o portfólio possa ser considerado uma modalidade ou instrumento de avaliação, este precisa caracterizar-se não somente pelo formato físico, mas pela concepção de ensino e aprendizagem que veicula. No uso do portfólio é preciso existir o processo constante de reflexão, bem como a ênfase da marca pessoal da criação de cada aluno. Acredito que trabalhar com portfólios enriquece muito o modo como a avaliação é tratada no ensino de arte. Mais do que compilar propostas desenvolvidas em aula, o portfólio é criação conjunta entre o que o aluno aprende em aula e o que ele busca fora dela. É pesquisa e registro do processo de ensino e aprendizagem, atuando como um instrumento importante no que tange à avaliação.

Dentre as implicações advindas da avaliação no ensino de arte, penso que esta se relaciona diretamente com “a crença de que a relação Arte e Educação não deve ser deixada nem ao sabor de um empirismo desvinculador, nem estudada sem o apoio de uma fundamentação teórica essencial.” (BARBOSA, 1975, p. 9). É aí que se encontra uma das dificuldades de se avaliar em arte: por um lado, é próprio da arte esse empirismo desvinculador; por outro lado, ela precisa de uma fundamentação teórica quando seu ensino entra no ambiente escolar.

“A Educação, como meio de conservação de cultura, é naturalmente estratificadora e conformista, enquanto que a Arte, como instrumento de renovação cultural, é anticonformista e de caráter demolidor.” (BARBOSA, 1975, p. 11). Aqui, começo a pensar nas concepções de avaliação e o quanto a arte pode ensinar sobre avaliação em outras áreas da educação, uma vez que com o caráter demolidor que pode ter, esta pode ativar outros e diferentes modos de pensar, atuando como um

instrumento que provoque modificações, balançando o conservadorismo que se instalou como natural na educação. Ao mesmo tempo, é preciso que a arte não entre na escola como a salvadora da educação, como se o seu objetivo muitas vezes fosse o de “transformar a função da Arte-Educação numa panaceia para todos os males da educação” (BARBOSA, 1975, p. 89). Não é isso, não queremos romantizar a arte, mas pensar o quanto esta pode nos mostrar alternativas para tratar da avaliação no processo educacional.

É importante salientar que a discussão sobre arte, e o contexto em que a autora a tratava quando menciona seu caráter demolidor, podem ser pensados de modo diferente de quando falamos sobre arte hoje. O que as pessoas pensam quando se fala em arte? Para muitos, o que vem a cabeça quando se fala em arte se relaciona mais a uma arte canônica, à moldura e ao quadro, suspeitando que esta se atrele a definições simplistas, classificando-as como bonito ou feio, por exemplo.

Hoje, quando discuto arte em meu trabalho, com exemplos de produções contemporâneas, é necessário mencionar ao leitor que muito dessas discussões acerca do caráter potente da arte, e que conversam com a pesquisa que realizo, dizem respeito ao estudo que é feito pelo grupo de orientandos do qual faço parte, sob a orientação da professora Luciana Loponte. A docente nos evidencia o quanto as discussões em torno dos novos modos de pensar a docência podem decorrer de provocações advindas da arte contemporânea. Provoações que problematizam a docência e instauram novos modos de tratar a formação<sup>21</sup>.

Vejo que ao apontar as tendências e pedagogias que de certo modo embasaram o ensino de arte, foi importante perceber o movimento que ocorreu com o discurso sobre avaliação nesse ensino, dialogando com a forma com que este foi tratado ao entrar no currículo escolar e enfatizando a discussão a partir de autores que destacaram questões metodológicas em relação à avaliação nas artes visuais.

---

<sup>21</sup> É importante mencionar que a relação entre arte e formação docente já vem sendo discutida através das pesquisas de Loponte, como *Arte e estética na formação docente* (realizada entre os anos de 2010 e 2013) e *Arte contemporânea e formação estética para a docência* (realizada entre os anos de 2010 e 2013). Hoje, sua pesquisa atual (2013), sob o título *Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética*, versa sobre os novos modos de pensar a docência sob a ótica das provocações da arte contemporânea.

### 3. A DIFICULDADE DE FALAR EM AVALIAÇÃO EM ARTE

*“Avaliação: o conflito arrefecedor”.*

*“aspecto que ainda parece encoberto em relação à Arte na educação: avaliação”*

*“Um aspecto que ainda nos provoca e para o qual pouco temos a oferecer – ou registrado –  
é o aspecto da avaliação deste ensino.”*

*“O assunto avaliação é extremamente polêmico e contemporâneo.”*

*“[...] uma das questões mais controvertidas relacionadas à arte na educação: a avaliação.”*

*“Avaliação em arte: um assunto bastante polêmico”; “A avaliação é um procedimento  
complexo”.*

*“[...] eterno calcanhar de Aquiles de nossa área, a avaliação no ensino de arte.”*

Ao questionar os modos pelos quais a avaliação entra em discurso no ambiente escolar, vejo o quanto é potente pensar com autores que nos desafiam, que colocam movimento nos modos mais tradicionais de pensar. O que encontrei ao longo do estudo de publicações brasileiras e estrangeiras com maior frequência foram menções, frases curtas que pouco ou muito podem nos dizer sobre a forma como a avaliação em arte é tratada na escola. Fischer (2012) nos faz um convite ao afirmar que “[...] podemos encontrar em Michel Foucault saudável inspiração para pensar de outra forma os modos pelos quais temos feito escolhas temáticas, teóricas e metodológicas [...]” (p. 99). E a escolha que tenho feito é pensar a partir desses ditos sobre avaliação no ensino de arte, percebendo o quanto esse discurso pode trazer implicações à docência em artes visuais.

Surge assim esse capítulo, nos chamando atenção para a seguinte questão: Por que é tão difícil avaliar em arte? Em *A dificuldade de falar em avaliação em arte*, busco colocar o conceito de avaliação em movimento, enfatizando as lacunas encontradas na área e contribuindo ao estudo da temática.

Quando Fischer (2012), em seus estudos sobre mídia e educação, busca desenvolver uma metodologia de análise dos meios de comunicação, a autora

pretende “[...] expor os enunciados de discursos que circulam em nossa época e se constituem como verdadeiros [...]” (p. 101). Ao estabelecer uma conversa com a minha pesquisa, ressalto o seguinte questionamento: como eu olho para o que se tem dito no campo da avaliação do ensino de arte? O que já é “dado” em minha pesquisa? E o que não é “prontamente sabido” (p. 102) sobre avaliação no ensino de arte? Partindo desse questionamento, vale lembrar ao leitor o motivo pelo qual inseri, no início do presente capítulo, um conjunto de enunciados que fui “coleccionando” ao longo das leituras, com a pretensão de discutir sobre as lacunas encontradas na temática da avaliação no ensino de arte e que serão discutidas uma a uma aqui.

Início com *Avaliação: o conflito arrefecedor* (BARBOSA, 1984)<sup>22</sup>. Aqui é deflagrado um grande viés para se pensar na avaliação. Se formos analisar o significado da palavra arrefecedor, observamos que esta se relaciona ao esfriar, com aquilo que é capaz de arrefecer, e arrefecer seria que ou o que esfria. O termo tem como sinônimo as palavras esfriador, esfriadoro e refrigerador. Ao transpor para o enunciado, poderíamos afirmar que a avaliação é um conflito que esfria? Em qual sentido? Esfria o quê?

Tomando emprestada a expressão e pensando a partir dela no que acontece no cotidiano escolar, com maior ou menor frequência, é válido questionar: a maneira como desenvolvemos nossas práticas e métodos avaliativos, de certa forma, não arrefece a construção do trabalho no ensino de arte? Se tratarmos a avaliação com pesar, não estamos em um conflito com a construção e o processo do trabalho que desenvolvemos? Como seria problematizar a avaliação pelo viés do conflito que esfria o modo como construímos as nossas práticas avaliativas? Ela não poderia aquecer ao invés de esfriar? E se pensássemos em avaliação: o conflito aquecedor, ao invés de arrefecedor? Esses são questionamentos advindos de uma perspectiva que pode ser acionada no âmbito escolar, não como método, mas como um mote,

---

<sup>22</sup> O termo “Avaliação: o conflito arrefecedor” foi encontrado em uma das publicações iniciais de Ana Mae Barbosa, de 1984. Ao percorrer o índice da obra, deparei-me com esse subcapítulo que se encontra dentro do terceiro capítulo, sob o título: *Atualização de professores: a experiência de Campos do Jordão/83*. No texto, a autora trata da avaliação realizada no evento ocorrido em Campos do Jordão. Este se constituiu como um momento inicial de debates a uma classe que pouco falava – os professores de educação artística da rede estadual – perante os colegas de profissão de outras áreas. Esse momento se apresenta de modo significativo, uma vez que em 1983, o Festival de Inverno de Campos do Jordão foi direcionado, pela primeira vez, ao professor de arte da rede estadual do Estado de São Paulo.

um viés que desmonte conceitos e práticas já arraigadas na educação do ensino de arte. É importante lembrar que a avaliação tem uma estreita relação com os objetivos construídos de uma aula. E ao nos depararmos com a temática no momento da elaboração de projetos de ensino, não podemos simplesmente simplificá-la ou desvinculá-la de tudo que compõe a ação pedagógica. Por certo estaremos esfriando cada vez mais a discussão, reforçando a dificuldade que se tem quando o assunto é avaliar o ensino de arte, e não aquecendo e movimentando a discussão sobre o tema.

Volto a reforçar o meu compromisso em querer tensionar o que já se tornou dado no que se refere à avaliação no ensino de arte. E ainda, pensar sobre os enunciados que já se transformaram em senso comum nessa temática. Por isso a importância de movimentar esses objetos que já foram naturalizados. Um deles é o fato de que a discussão sobre avaliação no ensino de arte se encerra, quase sempre, em afirmações que a julgam como algo complexo, espinhoso e difícil. Como nos orienta Paul Veyne (1982), quando escreve sobre Foucault: “Foucault não revela um discurso misterioso, diferente daquele que todos nós temos ouvido: unicamente, ele nos convida a observarmos, com exatidão, o que é dito.” (p. 160). É preciso refletir sobre esses ditos, sobre o que se fala sobre avaliação no ensino de arte; e ao analisar as presenças e as ausências encontradas nessa discussão, estaremos tensionando o objeto da pesquisa.

Em vários materiais que utilizei para a elaboração do levantamento acerca do tema, quase sempre quando é exposto que em determinado livro/capítulo será tratado o campo da avaliação no ensino de arte, este se torna algo reduzido, como podemos perceber na maneira com que algumas autoras expressam ao introduzir a temática, tais como: “Avaliação em arte: um assunto bastante polêmico”; “A avaliação é um procedimento complexo” (ARSLAN; IAVELBERG, 2011); ou ainda: “O assunto avaliação é extremamente polêmico e contemporâneo” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009).

Mas o que pode nos dizer essa falta, essa ausência de profundidade na temática avaliação? Ao longo das últimas leituras, elaborei um conjunto de palavras-chave que são frequentemente atribuídas à avaliação no ensino de arte, são elas: *dar nota, pontuar, juízo de valor, quantificação, pontuado pelo professor, merecimento, reconhecimento, qualificar, resultado, critérios, juízos estéticos,*

*categorias, conceito, instrumento, compartilhada e nova situação de aprendizagem.* Dentre as dezessete palavras ou expressões encontradas e demarcadas ao longo das leituras que compõem o levantamento, foi possível perceber indícios do modo como a avaliação é tratada comumente; nessa afirmação, não estou inferindo que os autores analisados defendem esse ou aquele tipo de avaliação que se faz no ensino de arte. Estes nos alertam sobre como essa temática vêm sendo discutida no ensino de arte, e as falas mais comuns versam sobre as ideias numéricas e a mensuração presente na avaliação. Por que é tão difícil avaliar em arte? Por que quando chega o momento do autor tratar dessa parte da ação pedagógica, há mais perguntas do que respostas? Ou simplesmente uma ausência desse tema? Sim, essa ausência existe. Dei-me conta em alguns momentos da composição desse levantamento, como quando lia e estudava os textos presentes no livro *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, organizado por Barbosa (2008). O livro surgiu em virtude de uma série sobre Arte na Escola apresentada no programa *Um salto para o futuro*, da TV Escola. A partir das temáticas discutidas nos programas, feitas por pesquisadores brasileiros atuantes, surge então a compilação dessas discussões no livro, reunindo textos que tratam de temas que precisam maior enfoque e urgência no âmbito do ensino de arte.

A organizadora da obra teve como método – para definir os temas que seriam tratados nos programas, bem como os apresentados na escrita dos textos que comporiam o livro – investigar os professores de um curso que ministrou, através de perguntas que convidavam a refletir sobre o que era urgente discutir no ensino de arte, tendo em vista as mudanças ocorridas, aspectos problemáticos dessas mudanças, bem como o que se torna mais difícil de implementar e de compreender. É válido salientar que dentre os temas propostos pelos professores, em nenhuma instância a avaliação esteve como foco. Muitos dos questionamentos e preocupações se restringiram às questões da nomenclatura da área, fato este que Barbosa (2008) observou que “(...) As muitas designações na disciplina geram um problema de identidade.” (p. 22). Porém, é preciso observar que as mudanças e inquietações relativas ao ensino de arte vão além da nomenclatura, de certo modo ‘perde-se’ muito tempo discutindo sobre essa questão. Não que não seja importante saber o que cada nome diz da concepção do ensino de arte e o que foi pensado a partir de cada mudança. Mas ao prender-se no tema da nomenclatura, outros

assuntos com maior urgência ficam em segundo plano, assim como a avaliação que se faz nesse ensino, sendo ele Educação Artística, Artes Visuais ou Ensino de Arte.

É aí que voltamos para as definições um pouco simplistas do modo como a avaliação é tratada nesses materiais, isto é, se este é tido como um assunto polêmico, complexo e contemporâneo, o que dele podemos aprender? O que dele podemos nos apropriar para desmistificar o fato de ser tão difícil avaliar o ensino de arte? É como se quando chegasse nessa etapa, houvesse algo velado, algo que fosse melhor deixar do jeito que está e não mexer, simplesmente continuar associando a avaliação com números ou questionamentos tais como: o aluno fez ou não fez? Esse é um método rápido, que “agiliza” a vida do professor. Se em cada turma o professor tem 30 alunos, seria muito mais rápido “fechar” a nota do aluno dessa forma. Mas uma avaliação assim diz o quê a respeito do aluno? Diz o quê do processo que envolve o ensinar e o aprender?

Dentre os pesquisadores da área que escreveram textos sobre os assuntos mais importantes, conforme angústias dos professores entrevistados por Barbosa, no livro citado anteriormente, Irene Tourinho (2008), ao tratar das transformações ocorridas no ensino de arte, destaca em dado momento: “Um aspecto que ainda nos provoca e para o qual pouco temos a oferecer – ou registrado – é o aspecto da avaliação deste ensino.” (p. 33), mais adiante a autora nos provoca com a seguinte discussão:

Mas a avaliação do ensino de Arte é uma provocação que deve nos atrair. Senão, vejo-nos representados por uma imagem que é apenas aparentemente prazerosa. É a imagem de uma bala. Seríamos um ensino-bala: enrolado nas duas pontas, antes de ser aberta para desfrute. Numa ponta estamos “enrolados” pela complicação e necessidade de pertencer, dignamente, à organização que os campos de conhecimento assumem na escola (disciplinas?; projetos?; temas?...). Na outra, também estamos “enrolados” pela ausência de parâmetros que fundamentem a avaliação, necessária para o ensino, para alunos e para nós, professores. (p. 34).

Torna-se importante refletir acerca do ensino-bala trazido por Tourinho (2008), de modo que a avaliação não caia em esquecimento e seja motivo de reflexão constante acerca dessa etapa que se faz presente na ação pedagógica. Se por um lado, nós professores de arte, lutamos para fazer parte do currículo escolar, mesmo sendo preciso (ainda hoje) justificar a importância da entrada desse ensino

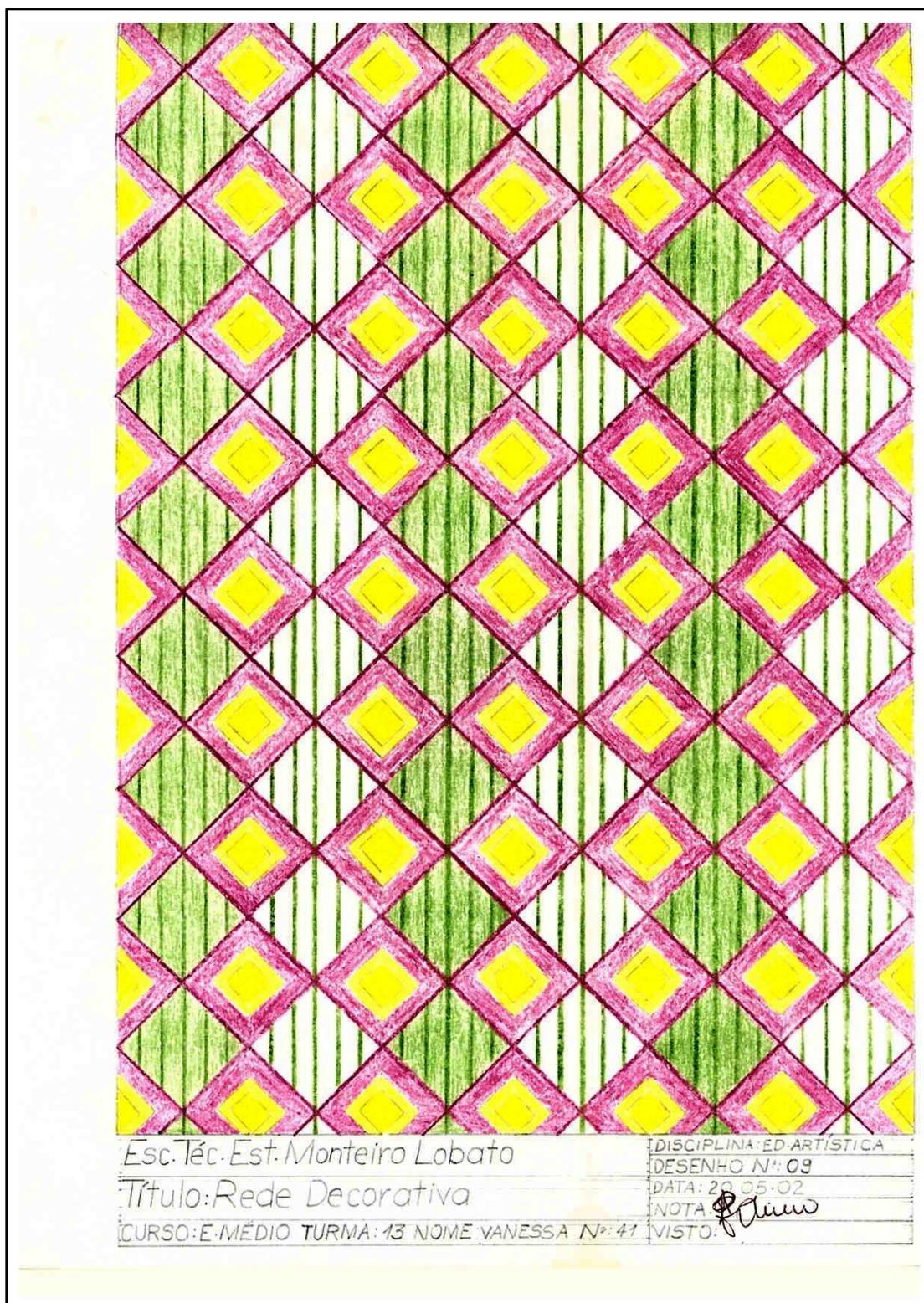
na escola, por outro, sabemos que o campo do ensino de arte tem as suas especificidades, não deixando de lado a criação artística imbuída nesse ensino e nem tampouco o conhecimento que a disciplina pode desencadear.

Ao finalizar a discussão acerca dos enunciados coletados ao iniciar o presente capítulo, Hernández (2000) infere: “[...] uma das questões mais controvertidas relacionadas à arte na educação: a avaliação. [...] 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.” (p. 144). Mesmo tendo destinado em seu livro um capítulo específico à avaliação no ensino de arte, além de evidenciar o uso do portfólio como instrumento que auxilia o professor no campo das artes dentro da educação, o autor também menciona que a temática é controvertida dentro das questões mais urgentes a serem discutidas na área.

Como foi observado por Vitelli (2014), a avaliação no ensino de arte é um “[...] eterno calcanhar de Aquiles de nossa área.”. Este enunciado foi retirado do parecer de meu projeto de dissertação, e se faz presente neste momento para reforçar o quanto avaliar em arte é um assunto difícil. A metáfora utilizada pelo professor conversa muito bem com o dilema que muitos professores passam ao avaliar a disciplina. A expressão “calcanhar de Aquiles” vem de uma lenda grega, e hoje a associamos ao ponto fraco de alguém. Penso que a metáfora dialoga muito bem com a ausência que encontramos quando a discussão se refere à avaliação no ensino de arte. Podemos inferir que sim, que tratar desse tema ainda é um ponto fraco no ensino de arte e educação.

Como movimentar a discussão sobre a temática? Como tensionar de algum modo as formas como foram sendo desenvolvidas e constituídas a avaliação nesse ensino? Estas foram questões trazidas nesse capítulo, de modo que não tive como pretensão responder como se avalia em arte, nem criar um método específico que contribuísse à área. Mas tento, ao colocar em evidência os enunciados de discursos sobre a temática, dar vazão à importância de problematizar o conceito de avaliação e o modo como esta é realizada na disciplina de arte.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS: avaliação e docência em arte**



**Figura 8 – Rede Decorativa** [título da proposta atribuído pela professora].  
Trabalho escolar digitalizado; Formato A4; 2002. Produção artística pessoal realizada na disciplina de Educação Artística, no primeiro ano do Ensino Médio.

O que ofereço ao meu leitor? Acredito que por muito tempo deixei de lado um aspecto que hoje vejo como fundador da minha pesquisa: memórias e experiências. Como Vitelli (2014) destaca no parecer de avaliação do Projeto de Dissertação: “[...] Logo nas primeiras páginas da introdução, ela aponta o que move a dissertação e nos conduz, inicialmente, pelos seus olhares sobre os primeiros materiais empíricos, ressaltando os porquês de suas escolhas.”. Sim, esse foi o caminho que percorri, e na época, foi um modo que encontrei para justificar o motivo pelo qual escolhi tratar da temática da avaliação no ensino de artes visuais no Mestrado em Educação.

Ao chegar ao final dessa trajetória, tomo coragem e vou atrás das imagens que por um bom tempo povoaram as minhas memórias. Encontro um nome para designá-las: memórias visuais de trabalhos artísticos que compuseram o meu imaginário, conforme as tratei em alguns momentos durante a escrita.

Fiz questão de inserir um deles na entrada dessa seção. E aqui ele não entra simplesmente como um exemplo para mostrar como eram as minhas aulas de Educação Artística no Ensino Médio. As imagens são, muitas vezes, gatilhos para tratar e discutir enunciados que coletei ao longo da pesquisa, ou mesmo para movimentar os conceitos acerca da temática. Antes mesmo de ter o acesso a essas imagens, eu conseguia lembrar de cada desenho que havia desenvolvido enquanto aluna da escola básica, na disciplina de Educação Artística. Lembrava das horas que passava para realizá-los da melhor forma possível, lembrava das propostas e do modo como executava os trabalhos artísticos. Conforme podemos observar no rodapé do trabalho, o título da proposta era *Rede Decorativa*, ele era o desenho de número 9, realizado no primeiro ano do Ensino Médio. A partir do estudo e composição de faixas decorativas, era preciso criar um padrão e repeti-lo ao longo do espaço delimitado por uma margem, dentro de uma folha de tamanho A4.

Hoje, compreendo que a relação que estabeleço ao utilizar as memórias em minha dissertação se dá no sentido de “[...] não os procurarmos para comprovar o que já sabemos; na medida em que fizemos a tentativa de nos despir do que já sabemos e que nos oferece terra firme para todas as explicações.” (FISCHER, 2012, p. 106). O que exponho ao longo da escrita sobre avaliação no ensino de artes visuais, por muitas vezes reforçava ainda mais um tipo de aula que tive e um tipo de avaliação que era realizada a partir da produção desses trabalhos. Trabalhos estes que marcaram muito o modo como, de certa forma, disparou em mim um desejo de

investigar sobre essa maneira de se avaliar a aprendizagem da disciplina de Artes Visuais.

Os trabalhos que ainda guardo, na memória e, agora, também em mãos, só mostram o quanto esse jeito de aprender arte e de ser avaliado nessa disciplina fizeram com que eu me lembrasse com tanta precisão desses momentos da minha vida escolar na Educação Básica. Eles demonstram um jeito de tratar o conhecimento no ensino de arte, assim como um modo de encarar a avaliação nessa área.

Hoje, sendo professora de arte, tento de alguma forma encarar a avaliação como uma etapa da ação pedagógica que deve ser pensada e repensada a todo instante. A avaliação e os enunciados que vão sendo construídos sobre o que é ser aluno vão marcar muito a trajetória do estudante ao longo de sua vida acadêmica. Acredito que ao tratar desse tema em minha pesquisa, não fazia ideia do quanto ele poderia mexer comigo, principalmente, no final do processo da escrita da dissertação. E confesso ter sido muito difícil a reta final dessa trajetória, principalmente, quando me dei conta, ao longo da escrita, de eu que podia, enquanto docente e enquanto pesquisadora em formação, tensionar o conceito de avaliação e escrever o meu trabalho de outra maneira.

Foi o que tentei fazer. Está em processo ainda. Mas como foi preciso fechar o trabalho e concluí-lo por conta de um prazo do programa, digo que a pesquisa não vai parar por aqui. Tive momentos de angústia, de desespero ao me dar conta de que, sim, eu podia sair da “margem” que fui acostumada por tanto tempo a fazer. Por muito tempo estive presa na “rede decorativa” ao longo da escrita, presa dentro de um espaço carregado de linearidade. Sim, é muito mais confortável seguir uma linearidade e ir coletando discursos advindos de autores e ser de certa forma, submisso a eles, concordar e seguir escrevendo sobre o que eles disseram. Por falta de tempo, não avancei muito na discussão teórica, pois o processo foi demorado até eu perceber o modo como podia ser realizado o meu trabalho, diferentemente do que fui fazendo anteriormente à defesa do projeto de dissertação. E por receio em trazer uma discussão rasa ou ainda incipiente, escolhi outros caminhos não menos importantes, que a meu ver contribuem significativamente à pesquisa acerca dessa temática.

Falar de avaliação, para mim, tem um quê especial, especial de muitos modos, e nem sempre especial no sentido mais doce da palavra. A temática de minha pesquisa sempre perseguiu a minha trajetória acadêmica. Ela me atravessa de muitos modos. E creio que quem estiver lendo essa dissertação, também poderá se identificar com alguns elementos que trarei aqui. Não é novidade o fato de que somos avaliados o tempo todo. E é difícil falar de avaliação sendo avaliado.

Desde a entrada na escola, de certo modo, a pressão já se instaura naquele sujeito que não sabe muito bem sobre a dinâmica da escola, mas que aos poucos vai percebendo como a engrenagem funciona no ambiente escolar. Pois bem, somos avaliados sobre o que já sabemos quando entramos na escola, se já reconhecemos as letras, se pronunciamos bem as palavras que conhecemos, se lemos sem tropeçar ou esquecer letras ao longo da leitura, se sabemos desenhar, se pintamos dentro de um espaço delimitado e contornado por formas estereotipadas que reinam no cenário escolar, e também somos tachados como bons ou maus alunos, ou como os alunos comportados ou os bagunceiros.

A todo instante a avaliação está presente, seja como método de mensurar algum exercício ou atividade realizada na escola, seja como uma avaliação que vai além dessas práticas, uma avaliação que pode nos dizer muito sobre o modo como o ato de avaliar entra em discurso na vida da gente, e também porque a avaliação, muitas vezes, pode ser muito subjetiva. E do mesmo modo como pode ser subjetiva, ela também pode nos subjetivar, com exemplos, tais como: “Esse aluno é nota dez!” ou “Ele foi mal na avaliação, precisa melhorar e se esforçar mais”. O que significa ser um aluno nota dez? O que seria “ir mal” na avaliação? “Ir mal” é tirar uma nota abaixo da média estabelecida na escola? Melhorar em que sentido? Para quem e porque melhorar? Quais seriam os parâmetros para se avaliar? Esses exemplos são ouvidos a todo instante e podem nos acompanhar por uma vida inteira. Agora eu consigo perceber com maior clareza sobre o que me propunha a fazer quando defendi o projeto de dissertação: colocar os conceitos em movimento. Demorou certo tempo para eu me dar conta do que envolvia esse movimento, tanto no âmbito da pesquisa quanto no âmbito pessoal. Mas creio que a avaliação exige esse movimento. É um conceito que precisa ser discutido, precisa ser pensado e repensado a todo instante.

A partir deste estudo, percebo que a avaliação no ensino de arte pode contribuir para refletir sobre a avaliação escolar em geral, e mais que isso, pode questionar também sobre as avaliações que fazemos de nós mesmos. Ao ter como foco a busca pelas publicações a fim de estudar o modo como o discurso entra em cena na escola, se faz necessário salientar ao leitor que o meu olhar não é neutro. Ele é marcado pela minha experiência de professora que avalia e de aluna que foi e permanece em sua formação continuada a ser avaliada. Ao tratar da avaliação no ensino de Artes Visuais, pretendo ver o que se desdobra dessas relações estreitas implicadas no próprio ato que consiste avaliar e suas possíveis implicações para provocar possíveis e não possíveis desconfortos no modo como o professor encara o ato de avaliar.

Ao longo da pesquisa, a problemática também foi se construindo, de modo que, ao final, o mais interessante era justamente tratar do movimento dos discursos sobre avaliação no ensino de arte, advindos dos muitos lugares de que me apropriei ao longo desses dois anos de estudo. São eles: publicações, em sua grande maioria, brasileiras, excertos de legislações sobre educação e um conjunto de imagens de trabalhos artísticos realizados durante o meu percurso como aluna da educação básica. A partir disso, tive como problemática o seguinte questionamento: **como o discurso de avaliação no ensino de artes visuais se movimenta nas publicações, em documentos legais e nas imagens, isto é, nesses vários espaços, inclusive levando a pensar que tal temática é tão complexa a ponto de poucos quererem tocá-la?**

A estrutura do trabalho mudou bastante, de modo que destinei um capítulo inicial para tratar das relações entre processo e produto, relações estas que podemos observar na disciplina de arte, e não só nela, já que o sistema de arte – em especial os processos advindos da arte contemporânea – enfatiza com maior evidência o processo do trabalho, não importando tanto a visualidade que será exposta em uma exposição, por exemplo. Na sequência, foi importante discutir e dialogar com os autores que embasaram muito do que aprendemos sobre a construção do ensino de arte quando este foi garantido em lei para adentrar o ambiente escolar. Houve um destaque a questões metodológicas, bem como algumas concepções e modos de avaliar a disciplina que correspondem e dialogam com as tendências e correntes pedagógicas de determinada época. E por fim, no

último capítulo foi importante tratar sobre a dificuldade que se tem quando a assunto é avaliar a disciplina de arte e sobre como esse momento é tão difícil na vida do professor. Quando coletei esses enunciados de vários materiais que estudei, evidencio o tratamento da discussão sobre avaliação, que muitas vezes encerra a temática em designações que fecham a discussão.

Retomando a imagem que inseri no fechamento do trabalho, podemos pensar que a avaliação que era feita com base nesse sistema de ensino, no modo como esta professora encarava o ensino de arte, de certa forma, avaliar não parecia ser um problema para ela. Não era difícil avaliar um trabalho com um molde e um padrão tão forte até mesmo em uma disciplina que exigia criação constante. Era conferido se o aluno fez a margem com a medida correta na folha, se utilizou a régua, se fez a letra imprensa minúscula e inclinada para a direita no rodapé da folha, se utilizou a régua para criar as composições geometrizadas, se pintou o trabalho dentro dos espaços delimitados e não saiu para a margem, se não atravessou as bordas. Cumprindo todos esses critérios, o aluno ganharia o “ótimo” no campo específico à nota na folha.

Avaliar assim parece ser muito fácil e não demanda tanto trabalho assim. Mas por que alguns autores discutem sobre sua dificuldade e a ausência de materiais que tratam dessa problemática? Um dos motivos pode estar relacionado ao fato de que a concepção sobre a disciplina também se constrói com base em outras concepções. Ao mesmo tempo em que seja importante o lado da criação artística nas aulas de arte, é importante também tratar esse campo como um conhecimento, assim como as demais áreas que compõem o currículo escolar. Outros conteúdos podem ser aprendidos e trabalhados em sala de aula, de modo que a ênfase não seja somente em desenhar em todas as aulas em uma folha do mesmo tamanho. O que vale para a arte não se restringe mais à habilidade técnica ou artística, e muitas vezes a discussão trazida vale muito mais que o produto ali exposto.

A discussão não se encerra aqui, mas se faz necessária para perceber a importância de trazer outras perspectivas para tratar da temática na área de arte, aquecendo e movimentando os modos mais lineares de pensar a avaliação nas artes visuais.

Sim, foi preciso repensar minha posição. Posição de estudante. Posição de professora. Posição de pesquisadora. E ao final desse processo, vale pensar sobre o que fica da experiência. Pensar sobre o que escapa dela. Será que o que escolhemos pesquisar não é justamente o que nos falta, o que nos incomoda, o que mexe com a gente e o que nos traz incertezas?

Ao finalizar esta etapa, percebi que nem sempre estamos prontamente disponíveis para pensar no que pode desalinhar, destruir e nos desajustar das margens que nos mantém estáveis. Por vezes, tal exercício pode ser um processo doloroso, mas sem dúvida de grande valia. De certa forma foi isso que vivi. Uma experiência que me movimentou a experimentar um lugar de disponibilidade. Disponível para aprender, para trocar e para falar sobre a investigação que aqui foi apresentada, a fim de compartilhar e trazer essas questões à discussão.

## REFERÊNCIAS

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. *Ensino de Arte*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Teoria e Prática da Educação Artística*. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: conflitos/acertos*. 1. ed. São Paulo: Max Limonad, 1984.

\_\_\_\_\_. *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 159-179, set./dez. 1989. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536/10087>>. Acesso em: 04 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. *Arte-Educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

\_\_\_\_\_. *Entre Memória e História*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

\_\_\_\_\_. *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Brasília, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte – ensino de primeira a quarta série*. v. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: arte – ensino de quinta a oitava série*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COUTINHO, Rejane Galvão. Mário de Andrade e os Desenhos Infantis. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, p.5-17, 2008.

FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 53, p. 225-235, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero Machado de. *Arte-Educação: vivência, experiência ou livro didático?* São Paulo: Edições Loyola, 1987.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. *Metodologia do Ensino de Arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Arte na Educação Escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Cristina Ortiga; BOFF, Carmem Eloah. Autoavaliação: um caminho responsável nesse andar formativo. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; ALVES, Maria Palmira C. (Orgs.). *Avaliação em educação: questões, tendências e modelos*. Joinville, SC: Editora Univille, 2009.

FILHO, Antonio Costa Andrade. *O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador*. 2011. 312 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KREISCH, Cristiane. *Avaliação formativa no ensino de arte: estudo sobre as propostas e práticas de professores em escolas públicas de Blumenau*. 2011. 466 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2011.

LARA, Rosângela de Souza Bittencourt. *Avaliação do ensino e aprendizagem em arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação*. São Paulo: SESI-SP editora, 2012.

LIBLIK, Ana Maria Petraitis; DIAZ, Marília. *A avaliação em artes visuais no ensino fundamental*. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. *Anais da ANPAP*, p. 772-786, 2011.

\_\_\_\_\_. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / EducationPolicyAnalysisArchives*, v. 20, p. 1-19, 2012.

\_\_\_\_\_. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. *Revista Teias*, v. 14, n. 31, p. 34-45, 2013.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2009.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino das artes*. Joinville, SC: Univille, 2001.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; ALVES, Maria Palmira C. (Orgs.). *Avaliação em educação: questões, tendências e modelos*. Joinville, SC: Editora Univille, 2009.

RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da Faeb: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SRUR, Eduardo. *Intervenções: 'Sala de Aula'*, 1998. Disponível em: <<http://www.eduardosrur.com.br/#!/sala-de-aula/c17r7>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. UnB, 1982.

VIADDEL, Ricardo Marín. Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 271-285, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9515/6776>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

9ª BIENAL DO MERCOSUL. *Participantes – Cao Fei*. Disponível em: <<http://9bienalmercosul.art.br/pt/participante/19/>>. Acesso em: 12 jun. 2014.