

# ENSINO DE ARTES VISUAIS: A AVALIAÇÃO QUE SE ACREDITA E QUE SE BUSCA NO ESPAÇO ESCOLAR

**Soraia Cristina Cardoso Lelis**

Professora do Ensino de Arte da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, Graduada em Educação Artística e em Pedagogia, Especialista em Educação e em Artes Plásticas, Psicopedagoga e Mestre em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

**RESUMO:** O texto em questão é um recorte do primeiro capítulo de Poéticas visuais em construção - o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar, pesquisa desenvolvida junto ao Mestrado em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – que propõe uma incursão do leitor ao universo da Arte e do Ensino de Arte enquanto conteúdo e área de saber. O artigo é um convite à reflexão de que a Arte na escola não pode ser vista/concebida como atividade, adereço na grade curricular ou pausa para amenizar o desgaste intelectual trazido pelas disciplinas ditas “mais sérias”. A Arte aí é desvelada como inteligência na construção do repertório plástico-visual, onde o sensível e o inteligível se imbricam nas possibilidades e encantamentos das poéticas, justificando-se assim, a defesa de que, para se avaliar o processo criativo há que se perseguir minimamente uma sensibilidade estética.

**PALAVRAS-CHAVE:** Processo criativo. Ensino de Arte. Avaliação.

**ABSTRACT:** The text in question is a clipping of the first chapter of *Poetical appearances in construction – the artistic making and the sensitive breeding on the school context*, research developed with the Master in Arts of the Art Institute of the State University of Campinas – UNICAMP – which proposes the reader’s incursion into the Art Universe and into the Teaching of Art while content and knowledge field. It’s an invitation to reflection that Art in schools should not be conceived as an



Para respaldar as discussões que serão propostas nesta argumentação cujo foco é a avaliação no ensino de arte, inicia-se suscitando a paixão pelo ato de educar e (re)educar-se, contemplando-se a beleza do olhar enquanto caminho, processo, busca interior e, sobretudo, como crescimento pessoal e apropriação de sentido. O artigo pontua a educação como uma trajetória a ser percorrida/construída dinamicamente com escuta sensível a fim de possibilitar a abertura de novos e significativos olhares aprendizes, porque

A educação é um caminho e um percurso. Um caminho que de fora se nos impõe e o percurso que nele fazemos. Deviam ser, por isso, indivisíveis e indissociáveis. Como os dois olhares com que nos abrimos ao mundo. Como as duas faces, a visível e a oculta, do que somos. Os caminhos existem para serem percorridos. E para serem reconhecidos interiormente por quem percorre. O olhar para fora vê apenas o caminho, identifica-o como um objeto alheio e porventura estranho. Só o olhar para dentro reconhece o percurso, apropriando-se dos seus sentidos. O caminho dissociado das experiências de quem o percorre é apenas uma proposta de trajeto, não um projeto, muito menos o nosso projeto de vida. O caminho está lá, mas verdadeiramente só existe quando o

activity, embellish on the curricular grid or as a pause to soften the intellectual fading caused by the so called “more serious” subjects. The art is developed as an understanding on the construction of the plastic-appearance repertory, where the sensitive and the intelligible meet on the possibilities and enchantment of the poetical ones, justifying itself the defense that, to evaluate the creative process it has to simply pursue a sensible appearance.

**KEYWORDS:** Creative process. Teaching of Art. Evaluation.

percorremos e só o percorremos quando o vemos e o percebemos dentro de nós. (ALVES, 2001, p. 10).

Valorizar a educação para a vida, imbricando-as, fazendo-as co-autoras de processos de ensino-aprendizagem em seus caminhos, percursos e trajetos é a tônica de Rubem Alves, cuja ótica partilha-se e pretende-se desvelar no corpo deste texto. Porém, um dos assuntos mais discutidos no interior das escolas e, para além delas, não só entre os profissionais da educação, mas por todos os que com ela se deparam, seja na posição de avaliado, seja na de avaliador/avaliante têm sido a avaliação de desempenho acadêmico.

Em evidência na sociedade contemporânea como o tema mais polêmico e por que não afirmar, mais controvertido da educação, concorrendo lado a lado com a questão da indisciplina nas escolas, a avaliação apresenta-se fortemente nas pautas dos conselhos pedagógico-administrativos e reuniões institucionais como prioridade no meio acadêmico.

Nesta perspectiva, acredita-se que a arte, mobilizadora da construção do conhecimento, pode auxiliar nos processos avaliativos, ao possibilitar ao indivíduo construir um percurso

criador informado e contextualizado à produção artística histórica, desenvolvendo-se como sujeito ativo, crítico, criativo, com repertório e poética visual próprios. Neste processo construtivo de aprendizagem em arte, abordada aqui como “[...] a aquisição da capacidade de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar criticamente situações novas - não é o mero domínio de técnicas, habilidades e muito menos a memorização de algumas explicações e teorias” (D’AMBROSIO, 1999, p. 89), ressalta-se a técnica e o conhecimento como elementos significantes, aponta-se a recepção/interpretação como processo e concebe-se o resultado plástico como consequência de uma trama contextualizada na tríade: reflexão, fruição e produção.

Para tanto, compreende-se o conhecimento como algo gerado, gestado, organizado, construído e difundido/socializado ao longo da trajetória/história de cada ser humano, possibilitando o despertar dos seus processos internos por meio do contato com o ambiente sócio-cultural que o cerca. Assim, ciente de que o meio escolar, com seu espaço, seu tempo, seu ritmo, seus rituais e sua população, é importantíssimo para o sujeito e essencial para a aquisição da cultura e do saber, entende-se a escola como organizadora e sistematizadora do aprendizado em atividades educativas.

Contudo, para compreender o desenvolvimento do aluno, é necessário avaliar seu percurso construtivo, as conquistas consolidadas, que competências domina completamente de forma independente, sem a ajuda de outras pessoas. A essa independência, Vygotsky<sup>1</sup> chama Nível de Desenvolvimento Real (ZDR), que se refere às etapas já alcançadas e conquistadas pelo indivíduo. O autor explica ainda que, para entendermos o desenvolvimento do ser humano, não podemos nos ater apenas às atividades/tarefas que ele desempenha sozinho. Há que se valorizar também seu Nível de Desenvolvimento Potencial, ou

seja, a capacidade que ele tem de realizar determinadas tarefas com a ajuda de adultos e colegas (monitoração, assistência individual, instrução, demonstração). A partir do enfoque dos dois níveis de desenvolvimento (real e potencial), o autor aponta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definindo-a como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1995, p. 97).

Nesta perspectiva, a ZDP é uma transição, uma ponte entre o real e o potencial, pois aquilo que um indivíduo pode fazer hoje com a ajuda de alguém, conseguirá fazer sozinho posteriormente, num futuro próximo. Já Read (1986, p. 12), defensor da educação pela arte, ao tratar deste aspecto da aquisição do conhecimento pela criança, assim se posiciona:

O que uma criança pode realizar sem ajuda, no controle ou manipulação das coisas, é bastante limitado; mas ela logo descobre, com uma orientação sensata, que muito mais pode ser realizado através da cooperação e da ajuda mútua. (READ, 1986, p. 12).

Desta forma, para a função do educador/escola, que consiste em preparar a pessoa para a vida e não para o acúmulo de informações, muitas vezes extremamente abstratas e aparentemente sem nexos naquele determinado momento em que se dá a interação de quem aprende com o novo conteúdo. Daí a necessidade/prioridade dos educadores com seus modos de ver, receberem e conceberem o aprendiz como uma pessoa completa,

---

<sup>1</sup> Apud OLIVEIRA, 1995, p. 97.

com afetividades, percepções e expressões ímpares, priorizando em suas *práxis*, a vivência e o processo de criação para permitir, capacitar e potencializar a ampliação do repertório poético.

Considerando-se, entretanto, que a ação pedagógica não é neutra, pois influencia e é influenciada pela sociedade, reporta-se à avaliação escolar em um modelo liberal conservador e, numa outra perspectiva, à avaliação escolar em um modelo transformador. A primeira se apresenta como mais classificatória, autoritária, controladora, disciplinadora, com vistas a estabelecer um equilíbrio social. A segunda apresenta-se como prática avaliativa na escola, preocupando-se e inclinando-se à participação democrática dos envolvidos no processo, saindo do autoritarismo do educador em direção à autonomia do aprendiz. Esses são, respectivamente, canais extremos, um pautado na objetividade racional do saber medido, posto, e outro, na subjetividade, na corporeidade de significantes e significadores do ato de aprender.

Crê-se que avaliar é uma atitude que requer sensibilidade humana por parte do educador, principalmente no tocante à produção infanto-juvenil em arte, tendo-se em vista que, ao se expressar através de imagens visuais e plásticas, assim o fazem segundo o seu estágio de desenvolvimento, o grau de motivação e interesse, bem como o nível de informação e nutrição estética atingido. Julgar a produção artística baseada em padrões pessoais, adultos e de excelência no resultado plástico é colocar o processo criativo à margem do aprendizado. Em se tratando, todavia, da avaliação cuja função diagnóstica é assessorar o professor no reconhecimento da trajetória percorrida e desvelar/identificar novos percursos à sua *práxis*, destaca-se o rigor com o qual se deva proceder frente a este instrumento de perspectiva transformadora.

### **A trajetória histórica da avaliação em arte**

A partir deste intróito, referencia-se a avaliação em arte na educação como uma das questões mais controvertidas e polêmicas

na contemporaneidade, seja pelo seu caráter ímpar de envolver pessoas, sonhos, projetos de vida e questões éticas, seja pelo não reconhecimento enquanto disciplina/área de conhecimento.

Sob esta ótica, é relevante o mito de que arte não se ensina. Portanto, não se avalia, desvelando talvez algumas razões de seu descrédito nos meios escolares e na sociedade, que trazem em seu bojo uma cultura cristalizada em verdades absolutas, em ciências exatas, palpáveis. Perseguindo este raciocínio, afirma-se que o ato avaliativo, que se refere ao ensino e à aprendizagem da arte, não pode ser transformado em banalidade numa simples mensuração das produções plásticas, concebidas apenas como produto acabado, ou como uma atividade concluída ou ainda, como um trabalho finalizado.

Pondera-se aqui, com extrema nitidez, que nem sempre o resultado plástico reflete o percurso criativo e as investigações que se deram no momento da realização do trabalho, bem como as incursões do autor por camadas mais profundas do seu eu e do seu estar no mundo. A criação artística é fruto de pesquisas pessoais que vão originando um repertório poético à luz do conteúdo em questão, respaldado por uma vivência anterior.

Nesta perspectiva, Feldman, citado por Ferraz (1993, p. 123), autor de projetos que contemplam a formação do olhar crítico e a vivência estética tanto em escolas quanto em museus, afirma que “[...] o valor de uma experiência não se torna subitamente visível no final”, definindo a avaliação como processo em que a verificação das práticas e elaborações artísticas e estéticas, e a concepção de mundo norteada por essas têm caráter de aprendizado, manifestando-se desde o início da ação pedagógica, e não apenas nos momentos finais, como se o processo de aprender e construir conhecimento acerca de tivesse uma limitação ou alcançasse a possibilidade do esgotamento.

Assim, reconhecer as especificidades do ato avaliativo é um desafio para os educadores que, assumindo o propósito da mediação e a si mesmos como elemento co-partícipes no processo ensino-

aprendizagem, mantêm-se ligados e em posição de escuta para organizar e reconhecer continuamente as transformações nos modos de pensar e aprender do grupo a eles destinado, permitindo que novos conhecimentos emergam, sejam contatados, desvelados, apreendidos.

As concepções de avaliação vêm historiando práticas pedagógicas, atribuições e considerações em distintos níveis e nos modos de os educadores ensinarem os conteúdos em situações de aprendizagem. Entretanto, em arte, a avaliação constitui e possibilita situações de aprendizagem nas quais conteúdos, representações pessoais, interpretações, linguagem e ações revelam a construção poética e conceitual do aprendiz, trazendo a subjetividade e a cultura entrelaçadas num processo híbrido.

Neste sentido, advém a necessidade da avaliação em arte pautada em conteúdos, objetivos e orientação didático-pedagógica para a concretização do projeto educativo, de forma contínua e sistemática, ponderando-se os percursos iniciais, o seu desenvolvimento/evolução e não apenas a forma como culmina, sob uma óptica míope e fragmentada, ao não abrigar os registros e as observações ilustrativas do desenvolvimento e de todo o processo pessoal.

Como ilustração da trajetória histórica que a avaliação em arte tem percorrido, passa-se, neste momento, a algumas referências e comentários/apontamentos acerca das conseqüências deste caminho, trazendo a corrente expressionista do séc. XX, mais precisamente no período subsequente à Segunda Guerra Mundial (1940 a 1970), cuja concepção de avaliação estava centrada em resultados, seguindo o ideal tecnológico da educação para a eficácia. Primava pelo desenvolvimento da espontaneidade, o que, para Hernández (2000, p. 144) tornou-se “um beco sem saída”:

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

Desta forma, usar de estereótipos<sup>2</sup> de imitação e de cópia denota procedimentos que

contribuem profundamente para o condicionamento e a submissão do aluno a padrões rígidos, a imposições e a cristalizações, podendo ele manifestar as maiores dificuldades ao se confrontar com a expressão livre. Porém, alguns estudos foram desenvolvidos na tentativa de se buscar instrumentos capazes de auxiliar a avaliação da aprendizagem artística, proliferando-se e desdobrando-se amplamente em recursos, propostas e métodos para coletar e “tentar” avaliar os resultados observáveis dos aprendizes. De forma sucinta e apenas ilustrativa, tem-se o autor e o aspecto de maior ênfase nas suas teorias, a saber: Meier (juízo estético); Graves (apreciação de desenhos); Barron e Welsh (apreciação de formas artísticas); Lowenfeld (criatividade) e Witkin *et al* (figuras mascaradas), todos chamando a atenção para o processo de aprendizado em arte, ao reclamar a importância da avaliação nesta área, assim como nas demais disciplinas.

Entretanto, a trajetória da avaliação no Brasil não deixou de sofrer influências das reformas espanholas de 1970 e 1990, respectivamente com a avaliação contínua e personalizada,

---

<sup>2</sup> Etimologicamente, a palavra estereotipia vem do grego *stéreatos*, que quer dizer firme, compacto, imóvel, constante, e de *typos*, que significa sinal, molde, representação. Estereotipia – molde usado no século XVIII; Estereótipo – o adjetivo dado a desenhos prontos, repetidos, copiados, *modelo* – que segundo Vianna, 1995, p. 58: “[...] empobrecem a percepção e a imaginação da criança, [...] embotam seus processos mentais, não permitem que se desenvolvam naturalmente suas potencialidades”.

avançando para a avaliação inicial, de processo e formativa, com finalidades e conteúdos priorizando, em 1970, a expressão plástica (satisfazendo a necessidade de expressão da criança, estimulando a espontaneidade criativa e introduzindo a compreensão de obras artísticas e a cultura visual) e, em 1990, a educação visual e plástica (importância da leitura de imagem, a análise e a fruição da obra artística).

Todavia, os critérios de avaliação dependem muito da maneira como cada professor entende o trabalho contínuo de acompanhar e verificar os processos dos alunos em elaborar, assimilar e expressar os conhecimentos em arte, levantando-se aqui a preocupação/suspeita de que o ato avaliativo se descaracterize e se despoje de sua verdadeira função.

Por esse viés, saber/compreender o processo de conhecimento da arte pela criança, pré-adolescente e adolescente, significa mergulhar em seu mundo expressivo para entender como se processa intuitiva e cognitivamente, como aprimora e apreende suas descobertas, pensamentos, percepções e o seu fazer artístico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) registram que a avaliação relaciona-se com o conhecer, ou seja, o saber a partir do qual os conteúdos de arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade, bem como reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem num mesmo grupo de alunos. Assim, a questão está em como valorizar de uma maneira realista a percepção, a imaginação, as emoções e idéias e, ao mesmo tempo, o empenho em superar-se. A cultura, a criatividade, a identidade seriam avaliados de que maneira e mediante quais critérios?

De acordo com proposição dos PCNs (BRASIL, 1997, p. 69-70), os critérios para a avaliação em Artes Visuais para a Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio, seriam:

[...] criar formas artísticas por meio de poéticas pessoais; estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si, por seu grupo e

por outros sem discriminação estética, artística, étnica e de gênero; identificar os elementos da linguagem visual e suas relações em trabalhos artísticos e na natureza; conhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos e reconhecer a existência desse processo em jovens e adultos de distintas culturas; valorizar a pesquisa e a freqüentação junto às fontes de documentação, preservação, acervo, veiculação da produção artística.

Esses critérios elencados nos PCNs destacam aspectos de muita subjetividade e não critérios de competência. Sem entrar em controvérsias, o documento alerta o professor para que atente à história/processo pessoal de cada aluno, considerando os registros individuais desenvolvidos na escola e observando se ele articula respostas pessoais frente ao conteúdo vivenciado e se essas apresentam coerentes e contextualizadas. A influência da Abordagem Triangular (BARBOSA, 1991) - proposta para o Ensino de Arte norteado por três vértices: fruição (apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado), reflexão (arte enquanto cultura e produto da história) e produção (fazer artístico), com seu caráter disciplinar neste projeto curricular – desvela uma educação em arte voltada à expressão, à comunicação e à cultura, não restando assim dúvidas de que as concepções de ensino de Artes Visuais dos PCNs são inovadoras frente à indiferença pelo reconhecimento do ensino de arte no currículo escolar.

Percebe-se, portanto, que por volta de 1965, a arte na educação começa a ser articulada como um conjunto organizado de conhecimentos disciplinares e não apenas como experiências/atividades artísticas, objetivando alcançar a estética, a história da arte, a crítica e a produção artística, proposta que recebeu um impulso decisivo não só nos Estados Unidos, como no Brasil, na década de 80.

O conhecimento artístico constitui, hoje, uma via de conhecimento ou área de saber caracterizada pelo uso contínuo

de estratégias/competências para a educação em arte, fundamentando-se na compreensão da cultura visual em um contexto histórico, social e cultural. Um conhecimento que pode ser avaliado, mas não mensurado, medido, ou considerado aprovado/reprovado. Assim, retira-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais, alguns conceitos e apontamentos sobre avaliação em arte (BRASIL, 1997, p. 53):

A avaliação pode remeter o professor a observar o seu modo de ensinar e apresentar conteúdos e levá-lo a replanejar uma tarefa para obter aprendizagem adequada. Portanto, a avaliação também leva o professor a avaliar-se como criador de estratégias de ensino e de orientações didáticas. Cabe à escola promover também situações de auto-avaliação para desenvolver a reflexão do aluno sobre seu papel de estudante. É interessante que a auto-avaliação seja orientada, pois uma estrutura totalmente aberta não garantirá que o aluno do ensino fundamental reconheça os pontos relevantes de seu percurso de aprendizagem.

Analisando os parâmetros, é possível percebê-los como sendo uma iniciativa louvável do Ministério da Educação na tentativa de rever a natureza e a abrangência da educação em arte, bem como as práticas educativas e estéticas que revelam seu desempenho nas escolas brasileiras, levando-se a acreditar que a avaliação do aluno em arte não deva proceder-se pela produção artística do ponto de vista prático, como produto.

### **O ato avaliativo como reflexão da aprendizagem**

Numa perspectiva mais abrangente, Hernández (2000, p. 13) entende por avaliação a realização de um conjunto de ações direcionadas ao recolhimento de uma série de dados sobre uma pessoa, fato, situação ou fenômeno, com o fim de emitir um juízo sobre a mesma, apontando duas funções básicas presentes no

ato avaliativo: a recapitulação (armazenamento), para obter informações sobre o que o indivíduo lembra ou compreende da informação apresentada em sala de aula; e a seleção social, com a promoção do estudante de ciclo, de um nível de ensino a outro. O autor afirma que, ainda hoje, “[...] a Educação Artística continua voltada para a avaliação de resultados, centrando-se na produção de objetos ou em considerações gerais relacionadas, sobretudo, às atitudes dos alunos”. (2000, p. 149)

O autor também identifica e conceitua três fases no processo de avaliação da aprendizagem do aluno, destacando sua importância para que o ensino de arte não persista orientando-se pela avaliação de resultados, centrado na produção de objetos ou preso na atitude do aprendiz. O autor propõe a “avaliação inicial” cuja intenção é detectar conhecimentos que os estudantes já trazem a partir de vivências e bagagem acumulada, colocando-se o alerta quanto à questão do rótulo. Dever-se-ia, então, coletar evidências de como os alunos aprendem, sem constrangimento e sem os condicionamentos *a priori*. Na “avaliação formativa” coloca-se a tarefa de um ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem, adequando-os às evoluções e estabelecendo novas pautas de ação, salientando sua presença na base de todo o processo avaliativo. Fecha-se o processo apresentando a “avaliação somativa” como a síntese que permite reconhecer se os estudantes alcançaram os resultados esperados, adquiriram habilidades e destrezas frente à proposta, daí sua associação à noção de êxito ou fracasso na aprendizagem.

Frente a estas inferências alusivas ao pensamento de Fernando Hernández a respeito do ato avaliativo, quer-se aproximá-las dos propósitos da educação da quantidade, cujo objetivo distancia-se muito da qualidade almejada no ensino de arte pautado em critérios de experiência e apreensão enquanto processualidade. Defende-se, outrossim, um processo avaliativo para estancar o pensamento retardatário de que “[...] a premissa mais generalizada entre os professores é a de que a avaliação é uma forma de medição

do rendimento acadêmico do estudante” (2000, p. 149). O propósito é mais abrangente, dentro do contexto da experiência educativa de John Dewey (1971), como processo no qual continuidade e interpretação são os princípios norteadores e dominantes para a verdadeira experiência educativa, envolvendo, acima de tudo, a interação entre quem aprende e o que é aprendido.

Neste sentido, a metáfora da aula como treinamento e da avaliação como competição, desvela a figura do professor como um treinador ou um juiz que se interessa pelas condições técnicas do estudante e não tem motivos para ser um instrumento que guie a relação de ensino e aprendizagem, até porque hoje há uma tendência a observar o conhecimento dos estudantes a partir de perspectivas múltiplas e fontes diversas em relação a momentos diferentes de sua aprendizagem. O intuito é que o aluno veja a avaliação não como um castigo ou um obstáculo, mas como um momento da sua aprendizagem no qual conscientiza-se de que mais do que medir, avaliar significa interpretar e valorizar.

Acredita-se, assim, que uma oportunidade para contextualizar o ensino de arte, seria a valorização do seu programa de ensino e o seu reconhecimento enquanto disciplina e área de saber, despertando no aprendiz a necessidade da avaliação enquanto processo, e não como cobrança ou punição. Os estudantes precisam saber como estão aprendendo para acreditarem na avaliação como necessária à educação e também à valorização do programa de ensino que se realiza e do qual participa.

### **O portfólio como processo de avaliação**

Justificando o ensino de arte contextualizado, o seu reconhecimento enquanto disciplina e área de saber, bem como a sua valorização no currículo, apresenta-se como proposta e sugestão para que os aprendizes se apropriem das leituras e produções de textos visuais, sonoros e gestuais, o *portfólio* - um recurso/instrumento de avaliação que permite a reconstrução do

processo de aprendizagem consciente e oferece evidências sobre a compreensão alcançada ao longo do processo ensino-aprendizagem. Segundo Hernández (2000, p. 163):

A concepção do saber como acumulação descontextualizada de informação, do ensino como transmissão de mensagens codificadas em termos didáticos, e de aprendizagem como repetição escrita do conteúdo transmitido pelo docente e pelo material de ensino foi dando lugar a uma nova visão.

Trata-se de uma nova visão que entende que o saber não pode ser considerado algo estático, sem vida, desconexo. Uma visão que pensa o ensino como algo que não é apenas ministrado pelo professor e pelos materiais explicitamente projetados para a docência. Uma visão que não admite confundir a avaliação com a qualificação e a aprovação e não deixa dúvidas de que o Ensino de Arte está literalmente ligado a uma orientação cognitivista. Nesse contexto de mudanças nas concepções sobre o ensino e a aprendizagem em arte, o *portfólio*, retirado do campo da arte, aparece como uma modalidade de avaliação que começa a se difundir nos âmbitos escolar e universitário. Abriga um processo de seleção e ordenação do desempenho criativo refletindo a trajetória de aprendizagem de cada estudante, o que, além de colocar em evidência o seu percurso e refletir sobre ele, pode contrastá-lo com as finalidades do seu processo e as intenções educativas e formativa dos docentes a partir do contrato firmado entre as partes quando da apresentação da proposta, pois o *portfólio* baseia-se na natureza evolutiva do processo de aprendizagem, apresentando-se como algo mais do que uma recompilação de trabalhos ou materiais colocados numa pasta. É um percurso, uma trajetória de reflexão de modo algum único(a) e solitário(a) e, para tanto, uma forma de avaliação dinâmica realizada pelo próprio estudante e que reflete seu desenvolvimento e suas mudanças através do tempo, vinculando pesquisa, ensino e



processo de aprendizagem, aspectos que poderiam validar a arte e o ensino de arte não só nos meios acadêmicos, como deflagrar uma conscientização do seu papel a toda a sociedade brasileira.

O presente instrumento pode desvelar uma sintonia entre processo e criação plástica, entre percurso e metas, entre expectativa e construção de repertório, entre fazer artístico e poética, pois é um recurso através do qual diálogos se presentificam: autoria, produção e mediação inter-relacionam-se buscando o prazer estético. Ressalta-se algumas palavras-chave corporificadas nesse processo avaliativo, que se apresentam híbridas, mescladas, interativas para compor um todo em arte e conhecimento de arte, conectando-se a experiência do cotidiano, a crítica social e a expressão criativa: escolha e saberes, procedimentos e processo, registro e documentação, aluno/professor – relação.

#### **Avaliação – processo aberto ao diálogo professor x aluno x grupo**

Na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia<sup>3</sup>, espaço onde se constroem as experiências corporificadas na pesquisa “Poéticas Visuais em construção – o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar” (LELIS, 2004)<sup>4</sup> – espaço no qual também se abriga este pesquisador, integrante do seu quadro docente, trabalha-se em arte com a avaliação contínua, a auto-avaliação e a reconstrução de práticas/processos, fazendo uso de uma pasta/dossiê individual, onde o aluno vai construindo seu percurso plástico e o seu conhecimento com base no referencial teórico e à luz das suas produções.

O *feedback* é constante, diário, no corpo a corpo, aluno-professor, aluno-aluno-grupo, professor-grupo, em exercícios contínuos de redimensionamento da *práxis* discente e docente, porque em um enfoque construtivista o ato de avaliar não se reduz a uma mera verificação quantitativa dos conteúdos assimilados/aprendidos pelos alunos. Ao contrário, como explica Curtis (1997, p. 126), parafraseando Martins (1993):

[...] avaliar é uma possibilidade que o professor dispõe para verificar o desenvolvimento dos alunos de conscientizar-se dos resultados alcançados. Assim, através das respostas dos educandos, o profissional detecta onde precisaria ter abordado os conteúdos de maneira mais significativa. Portanto, o construtivismo dá um giro conceitual no significado da avaliação dentro do processo educativo, alteração que conecta-se com o enfoque pós-estruturalista, quando desloca o intelectual para uma posição mais simétrica aos demais sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Seguindo-se nesta argumentação, os objetivos, bem como os critérios a serem avaliados são expostos com caráter propositivo e discutidos *a priori*, de forma que o grupo saiba os desdobramentos e as expectativas frente a sua atuação no desenrolar do projeto e às questões novas ou obstáculos que possam emergir. Daí a inexistência de algo pronto, acabado, de planejamento inflexível, fechado, culminando numa proposta curricular com pretensão única, redonda, completa. Como a educação é um processo amplo e aberto, as aulas de arte seguem na perspectiva da superação, do ir além, da investigação enquanto enriquecimento, crescimento, amadurecimento, prazer e porque não, transcendência.

---

<sup>3</sup> ESEBA – UFU, Colégio de Aplicação. Escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Suplência, localizada em Uberlândia – MG, implantada em março de 1977, na qual a área de Artes é composta por seis professores, sendo cinco de Artes Visuais e um de Música, dos quais três são mestres e três especialistas.

<sup>4</sup> Pesquisa desenvolvida e apresentada ao Curso de Mestrado em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, período 2002-2003.

Paralelo à análise do *portfólio* (longe de ser um álbum para colar as práticas artísticas como se vê em algumas escolas), têm-se/faz-se um Mapa de Desempenho/Produção Artística (Anexo 2) e um Controle de Frequência (Anexo 1), instrumentos elaborados pelos professores de Arte do II Ciclo da ESEBA-UFU, testados e costurados por dois anos, a fim de facilitar professor e aluno no momento avaliativo. As fichas são preenchidas pelo próprio professor – como um diário de bordo, onde ele anota seu parecer e suas observações sempre que julgar necessário. As ações/reflexões discentes e docentes são registradas, estudadas, analisadas e pensadas pelo viés do crescimento pessoal de cada aluno, de sua dedicação e da execução/cumprimento da tarefa/proposta, atentando-se para a legenda, na qual o registro se concretiza com os símbolos sugeridos e eleitos pelos alunos.

Nos ciclos de avaliação, que ocorrem ao final de cada trimestre, tudo é considerado e passível de críticas construtivas, como se acredita que deva ser um ato avaliativo: do planejamento à conclusão do projeto, metodologia de ensino, rendimento escolar, superações, alunos e professor no redimensionamento de suas práticas. Não existe pontuação, nem conceitos para aprovar ou reprovar o aluno ou o professor. A avaliação é qualitativa e não quantitativa, prevalecendo o bom senso e a criticidade na leitura do desempenho, imbuída de momentos onde a avaliação do professor é contrastada com a auto-avaliação do aluno, buscando-se um consenso e a excelência de respostas que embasem/norteiem a trajetória construtiva do conhecimento em arte, fazendo da avaliação, uma ação cotidiana no contexto educativo.

Concebe-se essa proposta como um facilitador, um gráfico/esquema/recurso pelo qual norteiam-se as leituras/aprendizagens no contexto educacional em arte, valorizando o aluno em todo o seu desenvolvimento processual, com dados concretos, frente às suas produções, o discente fala de suas percepções, suas apreensões e seu crescimento/transformação ou evolução na construção do seu repertório poético, tendo na avaliação, a reconstrução do seu processo de aprendizagem, via esquema dos instrumentos/fichas utilizados pelo professor, partilhando-se, desta forma, com Frange (1997, p. 126) ao defender que “[...] arte muito menos é disciplina para ser avaliada com notas e aprovações e/ou reprovações de alunos. Arte é tema mais complexo, profundo, ampliado”.

Enfim, o que se traz sobre avaliação não foge à crença de que arte se ensina, se aprende e, portanto, se avalia. A maneira como se aborda e se propõe a avaliação em arte procede, pois, a aprendizagem em arte se dá no todo do processo como experimentação e descobertas, o aluno aprende a partir da experiência e a arte, enquanto área de conhecimento, deve buscar a interação sensível e inteligível.

Tendo-se, portanto, claros os objetivos da educação em arte, a pasta, a nova roupagem paradigmática – o *portfólio* – uma denominação bem escolhida, adequada, pontual, não só porque o termo advém da área de arte, mas pelo que o gesta e dá a revelar, resta-nos investir na arte escolar como meio de superação de um ensino tradicional para uma educação multicultural e estética.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A escola que sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2. ed. 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC-SEF, 1997.
- CURTIS, Maria do Carmo. **Leitura de obra de arte na escola pública: em busca do belo adormecido**. 1997. 191 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes da UFRS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papyrus, 1999.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRANGE, Lucimar Bello P. **Por que se esconde a violeta?** São Paulo: Annablume, 1995.
- HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- LELIS, Soraia Cristina Cardoso. **Poéticas Visuais em construção – o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar**. 2004. 227 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto da Artes da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2004.
- MARTINS, Miriam Celeste. **O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar**. São Paulo: ARTE Unesp, 1993.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.
- READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1986.
- VIANNA, Maria Letícia Rauen. **Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é preciso acabar com esse mal**. Revista ADVIR, n. 5, São Paulo, abr. 1995, p. 55-60.

**ANEXO A - CONTROLE DE FREQUÊNCIA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA



<b>DIÁRIO DE CLASSE</b>	DISCIPLINA <b>ARTES II CICLO</b>	AULAS PREVISTAS: T =        P =	ANO / SÉRIE	TURMA
	UNIDADE ACADÊMICA <b>ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	AULAS DADAS: T =        P =	TRIMESTRE	ANO LETIVO

Nº	NOME DO(A) ALUNO(A)	DIA												CONTEÚDO TRABALHADO
		MÊS												
01														
02														
03														
04														
05														
06														
07														
08														
09														
10														
11														
12														
13														
14														
15														

OBSERVAÇÕES:	

## ANEXO B - MAPA DE DESEMPENHO ACADÊMICO / PRODUÇÃO ARTÍSTICA

REFERENCIAL TEÓRICO		ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA																		
		ARTES - II CICLO				ANO:		TRIMESTRE		PROF <sup>A</sup> :										
		PROPOSTA DE TRABALHO				PERCURSO PLÁSTICO				DESEMPENHO										
										PARTICIPAÇÃO ESPONTÂNEA	PARTICIPAÇÃO REQUISITADA	DISCIPLINA	MATERIAL INDIVIDUAL	MATERIAL COLETIVO	QUALIDADE DO TRABALHO APRESENTADO	AValiação DO PROFESSOR	AUTO-AVALIAÇÃO	FóRUM DE CLASSE	FREQUÊNCIA	
01																				
02																				
03																				
04																				
05																				
06																				
07																				
08																				
09																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				

  

OBSERVAÇÕES	LEGENDAS	PERCURSO PLÁSTICO		DESEMPENHO	
		X	NÃO FEZ	●	NÃO ATENDEU ÀS EXPECTATIVAS
?	INCOMPLETO	*	ATENDEU ÀS EXPECTATIVAS		
C	CONCLUIU	★	SUPEROU ÀS EXPECTATIVAS		