

Avaliação no ensino de artes visuais: saberes e práticas de professores na rede Municipal de Uberlândia

ELIANE FÁTIMA VIEIRA TINOCO

■ 338

Professora de Artes da Rede Pública Municipal de Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: elianedicult@bol.com.br

ouvirouer ■ Uberlândia v. 7 n. 2 p. 338-351 jul.|dez. 2011

■ RESUMO

O presente texto apresenta alguns resultados de uma pesquisa de cunho qualitativo sobre a avaliação no ensino de Arte realizada entre os anos de 2008 e 2010 onde se buscou compreender e aprofundar conhecimentos acerca do processo de avaliação de professores do Ensino Fundamental no ensino de Artes Visuais, assim como identificar conceitos e práticas de avaliação, no cotidiano dos professores de Artes que investiam em formação continuada e que trabalhavam ao mesmo tempo em escolas Municipais e Estaduais na cidade de Uberlândia – Minas Gerais. Embasados na pesquisa bibliográfica e na pesquisa de campo chegou-se à conclusão que esses professores, por questões históricas, conceituais e pelo fato de não serem obrigados a atribuírem notas, realizam avaliação formativa em suas práticas educacionais.

■ PALAVRAS-CHAVE

Avaliação, arte, artes visuais, formação continuada.

■ ABSTRACT

This text presents results of a qualitative research about the evaluation on Art teaching that was carried out in 2008, 2010. The objectives were to understand and deepen knowledge on the evaluation process of teachers in the Elementary School when teaching Visual Arts, as well as identify concepts and practices of evaluation in the everyday work of teachers of Art who were taking continuing studies and, at the same time, were working in City and State schools at Uberlândia-MG. Based on bibliographical and field research we concluded that those teachers, for historical and conceptual reasons, and for not being obliged to give grades, have applied formative evaluation during their educational practice.

339 ■

■ KEYWORDS

Evaluation, art, visual arts, continuing studies.

Introdução

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

O presente texto apresenta alguns resultados de uma pesquisa de cunho qualitativo sobre a avaliação no ensino de Arte realizada entre os anos de 2008 e 2010 onde se buscou compreender e aprofundar conhecimentos acerca do processo de avaliação de professores do Ensino Fundamental no ensino de Artes Visuais, assim como identificar conceitos e práticas de avaliação, no cotidiano dos professores de Arte que investiam em formação continuada e que trabalhavam ao mesmo tempo em escolas Municipais e Estaduais na cidade de Uberlândia–MG.

Escolhemos pesquisar as práticas e os saberes de professores com formação inicial em Artes Visuais. Por esse motivo a opção pelos professores que trabalham nas redes públicas. Já a escolha por professores que trabalhavam ao mesmo tempo nas duas redes públicas de ensino deveu-se ao fato de que na maioria das escolas da rede municipal não há a atribuição de notas na disciplina Arte e na rede estadual, na maioria das escolas, há a atribuição de notas para o trabalho realizado pelos alunos. Essas práticas e suas significações são fatores que influenciam nos processos de avaliação percebidos.

Para a realização da pesquisa optamos por realizar dois questionários em momentos diferentes da pesquisa com um total de 69 respondidos, entrevistas com seis professores que trabalhavam ao mesmo tempo nas duas redes públicas de ensino e a observação, durante três meses, da prática pedagógica de uma professora em duas escolas, sendo uma municipal e outra estadual, em turmas de 2ª, 6ª e 8ª séries com um total aproximado de 115 alunos. Optamos por observar apenas uma professora, pois dentre os oito professores que manifestaram trabalhar nas duas redes de ensino, seis tinham as aulas da rede estadual no Ensino Médio e/ou EJA, duas professoras trabalhavam somente no Ensino Fundamental e dentre elas, só uma tinha compatibilidade de horários com a pesquisadora.

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

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

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

Dessa forma, a avaliação não pode ser considerada apenas como um momento isolado, ao final de uma unidade ou período letivo. Ela é processual e está inserida no ensino-aprendizagem, permitindo constatar o que os alunos compreenderam ou não, no instante em que o assunto, o conteúdo, o valor é trabalhado em sala de aula, permitindo também que o professor estruture seu trabalho relacionando-o com as necessidades e possibilidades dos estudantes.

Modalidades de avaliação

Segundo Hernandez (2000) a avaliação pode ser dividida em inicial, formativa e somativa. Para esse autor a avaliação inicial é realizada a cada começo de aula ou de um conteúdo curricular e permite ao professor detectar aquilo que o aluno já sabe e o que será necessário enfatizar.

Apesar de existir um programa pré-determinado por série, ao iniciar o ano letivo o professor precisa conhecer as especificidades dos alunos com quem irá trabalhar e realizar adequações ao seu programa. Essa modalidade de avaliação é importante para que etapas não sejam puladas e o aluno não perca o encadeamento de idéias que o levou àquela organização conceitual ou técnica.

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

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

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

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

Os processos de avaliação formativa são subjetivos porque levam em consideração cada aluno, as diferenças de aprendizagem entre os alunos e as considerações pessoais de professores acerca dessa aprendizagem. Isso não quer dizer que ela seja menos rigorosa ou que não seja passível de sistematização (AFONSO, 2003, p. 93). "A avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação" (PERRENOUD, 1999, p. 16).

É importante entender que o que é adequado a um aluno não será necessariamente adequado a outro. Isso também não quer dizer que na modalidade de avaliação formativa o professor tenha que realizar individualmente todos os processos de

avaliações. Isso requereria tempo excessivo e demandaria esforços fora do comum. Nessa perspectiva, o principal instrumento da avaliação formativa é um professor comprometido com os alunos e atento para o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes. Ele organizará critérios, indicadores, instrumentos e recursos que visem a alcançar os objetivos propostos, no intuito de superar fracassos e alcançar aprendizagens.

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

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

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

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

Algumas correntes teóricas e a avaliação no ensino de Arte

A partir da LDB 5692/71 o ensino de Arte passou a fazer parte oficialmente dos currículos escolares em todo o país e, como disciplina obrigatória do currículo pleno do aluno, necessitaria de uma avaliação institucionalizada. Na época da promulgação dessa lei, que denominava a disciplina como Educação Artística, estavam em pleno vigor entre professores de Arte ideias de Herbert Read (1893-1968), John Dewey (1859-1952), Franz Cizec (1865/1946) e Victor Lowenfeld (1903-1960), as quais já se faziam presentes no ideário pedagógico brasileiro desde a década de 1950 (BARBOSA, 2001).

Contrariamente à fundamentação tecnicista da lei, outras concepções do ensino de Arte naquele momento tinham como viés conceitos que pesquisadores como Barbosa (1998), Hernandez (2000) e Efland, Freedman e Stuhr (2003) relacionam aos ideais modernistas. Tais ideais envolviam: a crença na existência de um gênio inato, ou seja, uma idéia de que os artistas nasciam com um dom e, por isso, tinham facilidades ou dificuldades com uma ou outra área diferenciadas; as obras de arte eram consideradas produtos únicos, resultado do gênio do artista; e a valorização da arte infantil pelo método da livre expressão em que se buscava libertar o impulso criador das crianças (BARBOSA, 1991; FUSARI, FERRAZ, 1992; EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003; HERNANDEZ, 2000).

No parecer nº 540 de 1977 a relatora Edília Coelho Garcia, membro do Conselho Federal de Educação, oferecia pistas, com base nos ideais acima descritos, de como deveria proceder a avaliação:

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

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

343 ■

De acordo com Efland, Freedman e Stuhr (2003) nessa época a arte era concebida como objetiva (em termos de uma ciência formal) ou como subjetiva (com base na caracterização da psicologia da criança artista e livremente expressiva), de forma a dicotomizar o entendimento do que afinal seria o campo de trabalho do professor de Arte: ora criativo, subjetivo e expressivo, ora técnico e objetivo. Cada uma dessas concepções restringia-se a conhecimentos de diferentes dimensões do saber.

A LDB 9394/96 trouxe novas perspectivas para o ensino de Arte, mas é na redação dos PCN (1997) que se instauram mudanças no paradigma filosófico-pedagógico dessa disciplina. Os autores desse documento se fundamentaram em ideais da pós-modernidade que entende o ensino de Arte, como conhecimento multicultural e interdisciplinar, que deve ser assumido e contemplado na educação de crianças, jovens e adultos.

Nessa vertente, segundo Efland, Freedman e Stuhr (2003) são características do ensino de Arte:

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

Essa vertente para o ensino de Arte propõe que a avaliação seja formativa no intuito de acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Avaliação em Arte: algumas dificuldades

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

Os professores de Artes Visuais se dividem quando o assunto é avaliação. Alguns, ancorados em uma distorção histórica relacionada a uma visão expressionista do ensino de Arte, acham que não se pode avaliar em Arte, pois o ato de avaliar pressupõe crítica e tal crítica atrapalharia a criatividade do aluno. Outro problema quanto à avaliação no ensino de Arte é o entendimento por parte de alguns professores de que avaliar, de um modo geral, é julgar o que é certo e o errado na produção do aluno:

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

O que seria acerto e erro em arte? O artista/professor Guignard¹, por exemplo, no início do século XX, orientava seus alunos a utilizarem sempre um lápis com grafite duro que impossibilitasse a correção daquilo que seus alunos consideravam como erros no princípio de suas jornadas. Ele dizia que o erro devia ser encarado como uma possibilidade para um novo desenho, ou seja, uma possibilidade para outras produções e, dessa forma, não existiria o erro em si (NEMER, 1991).

Em arte sempre é possível acertar. Fayga Ostrower (1990) liga tal fato à noção de acaso na obra de arte. A artista, depois de jogar fora várias cópias, consideradas por ela como erro de impressão de uma determinada gravura, olhou-as no lixo e percebeu algo que ainda não tinha visto. Recuperou o que estava no lixo e passou a trabalhar com o que antes era considerado erro e a transformar em outra gravura, tornando-a outra produção. Esse tipo de depoimento é constante nos processos de criação de artistas. De acordo com Cecília Almeida Salles (2006) o erro e o acaso interagem nos processos de criação propondo problemas que provocam nos artistas a necessidade de soluções que podem ser conseguidas por meio de novas propostas,

¹ Alberto da Veiga Guignard (1896/1962) artista plástico modernista, foi convidado por Juscelino Kubitschek, quando este foi prefeito de Belo Horizonte, a coordenar a Escola de Belas Artes naquela cidade. Foi professor de grande parte dos artistas mineiros que se consagraram no cenário nacional e internacional, como por exemplo, Amílcar de Castro. Após seu falecimento a escola passou a ter o seu nome (SAPIENZA; MARTINS; PICOSQUE, 2006).

interação com outros artistas, mergulho na produção e na reflexão. Por esse motivo, o erro e o acerto em si inexistem, são apenas possibilidades para o ensino de Artes.

Outros professores, apegados à avaliação com nota, requerendo para o ensino de Artes o mesmo status das demais disciplinas do currículo escolar, defendem que a disciplina deveria avaliar por meio da atribuição de notas e reprovar como qualquer outra, pois só quando isso acontecer é que tal disciplina alcançará prestígio e reconhecimento. Essa visão, a nosso ver, traz um entendimento questionável do que seja avaliação, pois trabalha na perspectiva de que avaliar seja apenas medir o conhecimento do aluno, comparar uma produção à outra e hierarquizar os resultados obtidos por meio da nota. Nesse sentido, comparam Artes com procedimentos que são também são discutíveis em outras disciplinas do currículo, e com isso defendem uma valorização que pode anular o diferencial do ensino de Artes, ou seja, almeja-se uma nivelção por meio de fatores conservadores imperantes nas demais disciplinas.

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

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

345 ■

De acordo com essa última linha de pensamento, os processos avaliativos levariam em conta instrumentos diferenciados de produção discente, rumo a uma visão qualitativa da avaliação. Essa visão encontra eco nos recentes estudos sobre avaliação no mundo inteiro, porém, não se pode dizer que essa visão seja consenso entre professores.

É preciso entender que apesar dos estudos de Perrenoud, 1999; Hernandez, 2000; Hargreaves, Earl e Ryan, 2001; Hadji, 2001; Paro, 2001; Esteban, 2003; Freitas, 1995 e 2007; Vasconcellos, 2003; Alves, 2004, Fernandes, 2009, entre outros, acerca dos benefícios de uma avaliação qualitativa nas últimas décadas, em geral, na educação, a avaliação está ligada às questões de mérito, hierarquia e certificação.

Segundo Boughton (2005) a avaliação no ensino de Artes é complexa devido a vários fatores. Existem várias formas de análise e de relatos pertinentes ao mundo da arte, o que amplia muito as possibilidades de organização verbal do que foi aprendido. Outro fator apresentado são as discordâncias ou o não entendimento de termos-chave como o conceito de releitura, por exemplo.

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

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

Instrumentos de avaliação

Se entendermos que a avaliação é realizada a todo o momento em sala de aula, por meio da observação atenta de tudo o que acontece, somos levados a compreender que instrumentos são meios utilizados para materializar a avaliação, realizando uma coleta de dados que é sempre provisória, uma vez que “sinalizam o desempenho provisório do aluno” (FERREIRA; BOFF, 2009, p. 88).

Para isso, um dos instrumentos primordiais seria a anotação sistemática e constante por parte dos docentes, no que se refere aos fatos ocorridos em sala de aula. A confecção de diários de bordo “caderno de anotações, gravador ou câmera em que o aluno registra acontecimentos, seus pensamentos, seus sentimentos, o que aprendeu, suas facilidades, dificuldades etc. [...]” (MINAS GERAIS, 2007, p. 18) auxiliaria a prática reflexiva do professor e o processo de avaliar aos alunos ao mesmo tempo em que se auto-avalia.

Nesse sentido, o portfólio é um dos instrumentos indicados para a avaliação em Artes. Ele tem formatações diversas podendo ser uma pasta, um *CDroom*, uma bolsa, um álbum, etc. em que o aluno guarda suas produções ao longo de um determinado período. Dentre essas produções podem estar os trabalhos teóricos, os trabalhos práticos e outros tipos de registros pessoais, tais como os relatórios individuais e as auto-avaliações. É preciso entender que esse é um instrumento que possibilita constante reflexão, sendo que aluno e professor poderão visualizar processos e produtos tendo em mente os objetivos e os critérios anteriormente acordados, dialogando com as soluções e os problemas que foram surgindo a partir das tarefas solicitadas. Tal diálogo proporcionará relembrar todo o processo e programar ou planejar as ações futuras (HERNANDEZ, 2000). Desse modo, o portfólio é um instrumento que pode ser utilizado por professores e alunos simultaneamente e não se justifica a sua utilização para a avaliação apenas pelo professor. Em uma realidade em que os professores de Artes têm em média 500 alunos, avaliar todos esses portfólios de maneira tradicional seria um trabalho desumano.

A leitura de imagens é também um instrumento de avaliação no ensino de Artes e foi um dos mais citados como estratégia de avaliação pelos professores que foram sujeitos da pesquisa realizada, tanto nos questionários quanto nas entrevistas. Ela pode ser utilizada como momento de avaliação quando se observam imagens realizadas por artistas, e/ou imagens da cultura visual, ou quando se observam imagens produzidas pelos alunos. Quando a avaliação acontece no momento da leitura da produção artística oficializada ou da cultura visual, o professor deve estar atento se os conteúdos trabalhados com os alunos estão sendo verbalizados por eles. Nos momentos de avaliar a produção visual dos alunos, suas poéticas pessoais, tais produções devem estar documentadas, datadas e podem ser retomadas em diversos momentos como forma de tentar compreender os caminhos percorridos. Faz-se necessário também que as produções e suas respectivas falas sejam socializadas entre os alunos, evitando, assim, palavras como bonito e feio, e possibilitando a visualização dos percursos de criação pessoal de cada aluno (ARSLAN; IAVELBERG, 2009).

A leitura de imagem é favorecedora do conhecimento do mundo em que vivemos à medida que instrumentaliza o aluno para entender as imagens com as quais convive no dia-a-dia. Sejam essas imagens da televisão, do computador, da pro-

dução em massa, da produção artesanal ou da comunidade em que vive, o que se procura, nesse caso, é que o aluno seja ativo no processo de compreender imagens que o cercam.

Para o desenvolvimento dessa leitura de imagem, que é também leitura de mundo, o professor pode obter conhecimentos sobre os métodos de análise de imagens existentes: iconografia, iconologia, semiótica, formalista, fenomenológica, entre outras, além das teorias de apreciação estética apresentadas por Arslan; Lavelberg (2007) com base em Edmund Feldman (1970), Abigail Housen (1983), Robert William Ott (1984), Michael Parsons (1992) e Fernando Hernandez (2000). O professor, conhecedor de métodos, teorias e conceitos pode tornar-se um mediador capaz de identificar a melhor maneira para realizar a alfabetização visual de seus alunos.

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

Atribuição de notas no ensino de Artes: sim ou não?

Uma das inquietações que deu origem a presente investigação deveu-se, como já mencionamos, ao nosso desconforto com uma concepção que impregna muitos professores de que avaliar é distribuir nota e com a ambiguidade de posturas que tal visão em situações em que se pode avaliar sem atribuir notas. A cultura educacional está impregnada pela idéia de que a nota é um resultado exato que permite saber sobre a aprendizagem realizada pelos alunos e sobre a competência do professor para ensinar. Por isso, geralmente considera-se que as disciplinas mais importantes seriam aquelas que têm uma distribuição de notas mais severa e grande quantidade de reprovação.

Nesse caso, como Artes e outras poucas disciplinas, não reprovam por nota², muitos professores, alunos e a sociedade de maneira geral, podem considerar que não têm importância no currículo.

[...] o que foi ensinado é que quando não houvesse prova não era preciso aprender (é o caso, por exemplo, de Educação Artística, Educação Física onde os professores passam dificuldades em sala de aula porque não têm notas para ameaçar). Ao longo de dez, quinze anos de sistema regular de ensino o aluno estuda quando tem nota; se não tem nota, não precisa estudar. E se não tem nota, não tem valor. O valor quem dá é a nota e não a necessidade de adquirir conhecimentos e formar-se como cidadão (FREITAS, 2001).

Dentre as disciplinas que não reprovam por nota podemos encontrar, além de Artes, Educação Física, Ensino Religioso e Inglês. Para essas disciplinas é no regimento escolar que vai estar descrito o modo como o resultado obtido pelos alunos

² Na realidade na grande maioria das escolas públicas no município de Uberlândia, sejam elas municipais ou estaduais, na disciplina de Artes não se reprova por nota, nem pela ausência às aulas dessa disciplina. Normalmente, quando um aluno não tem presença suficiente, ele pode fazer trabalhos que abonem as faltas.

deve ser lançado nos boletins e históricos escolares: notas (números) ou conceitos (letras).

Portanto, como demonstradora de aprendizagem a nota é uma informação que muitas vezes camufla atitudes questionáveis, conhecimentos inadequados e desconhecimentos, podendo ser considerada, no máximo, como uma indicação de aprendizagem (DEMO, 2002).

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

No entanto, os professores de Artes Visuais que participaram como sujeitos dessa pesquisa, apesar de algumas vezes não saberem denominar práticas avaliativas realizadas, apresentaram seus modos de avaliação e a desconexão entre avaliação e nota. Foi possível perceber que a nota é um fator de tensão na sala de aula e nas discussões entre professores ou entre esses e equipes gestoras.

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

Diante do exposto acima, confirmamos que o trabalho de valorização da disciplina Artes no currículo escolar está relacionado ao comprometimento do professor com o ensino e não com artimanhas, farsas e chantagens as quais, cedo ou tarde serão descobertas e não possuem nenhuma eficácia para o aprender.

Concluindo

Nas Artes Visuais a avaliação do aprendizado está ligada aos processos e aos produtos, sendo muitas vezes, o processo considerado mais importante que o produto. Segundo Arslan; Iavelberg (2009, p. 88), "Acompanhar o processo de criação dos alunos é mais importante que exigir resultados em produções isoladas". No decorrer dos processos é possível que o professor avalie o grau de interação do aluno com a proposta, a flexibilidade, a criatividade na apresentação de caminhos e a interpretação pessoal da proposta apresentada. Nos produtos, que são o resultado das poéticas pessoais dos alunos, o professor poderá avaliar o uso da técnica e dos materiais, a solução de problemas, a visualidade do objeto e a adequação à proposta feita. No entanto, a inadequação à proposta pode ser uma construção diferente que também merece consideração. Afinal, pode tratar-se de uma interpretação pessoal.

Os professores que responderam aos questionários e nos concederam entrevistas demonstraram que avaliam por meio de critérios diferenciados (manuseio de materiais, concentração, dedicação, interação com os colegas, interesses e reações diante de suas produções, curiosidade, capacidade de propor soluções próprias,

nível de conhecimento, envolvimento, comparação e processo criativo) e de instrumentos diversificados (relatórios orais e escritos, leitura das imagens produzidas pelos alunos, anotações do professor, registros fotográficos, caderno de desenho, avaliações escritas) em vários momentos da prática pedagógica (ao final de cada aula, durante as etapas do processo de ensino-aprendizagem, a cada exercício, ao final do ano letivo).

Nas falas dos professores os verbos perceber, produzir, conhecer e reconhecer substituem “[...] verbos como verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar [...]” (FERREIRA; BOFF, 2009, p. 89) que comumente aparecem nas respostas de professores à indagação do que seja avaliação.

Desse modo, compreendemos que os professores de Artes que foram sujeitos dessa pesquisa praticam avaliações formativas. Chegamos a essa conclusão buscando o aporte teórico de Hadji (2001) e Perrenoud (1999) que concordam que a avaliação formativa não precisa estar conformada a nenhum padrão metodológico ou circunscrita a determinados procedimentos e instrumentos e levando em consideração que os professores avaliam durante o processo de ensino-aprendizagem, buscam formas diferenciadas de avaliar, apresentam aos seus alunos os critérios com os quais estão sendo avaliados, entendem a avaliação como momento de aprendizagem e se dispõem a aprender com os resultados que a avaliação produz.

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

349 ■

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ALVES, Maria Palmira. Carlos. **Currículo e avaliação** - uma perspectiva integrada. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, **Lei Federal nº 5.692** de 11 de agosto de 1971, que Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, DF. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br

BRASIL. Ministério da Educação, **Lei Federal nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: www.mec.gov.br

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 540 de 1977**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. Brasília, DF. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org) **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERREIRA, Cristina Ortiga; Boff, Carmem Eloah. Autoavaliação: um caminho responsável nesse andar formativo. In: PILLOTO, Sílvia S. D.; ALVES, Maria Palmira C. (Orgs.). **Avaliação em educação**: questões, tendências e modelos. Joinville, SC: Editora Univille, 2009.

■ 350

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Implicações conceituais para uma prática avaliativa**. Palestra proferida aos membros da Comissão de Graduação da UNICAMP em 22/02/2001. Disponível em : <http://www.prg.unicamp.br>

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para a mudança**: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução de: Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo Básico Comum**. Arte – Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: 2007.

NEMER, José Alberto. **Eu me desenho**: o artista diante da criação individual e coletiva. Belo Horizonte: Mazza, 1991.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas./ Philippe Perrenoud. Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAPIENZA, Tarcísio Tatit. **A Luz de Guignard**. Coordenação de MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006.

VANNUCCI, Maricele Vilela Miguel. Histórico e experiência de 20 anos no Magistério. In: TINOCO, Eliane de Fátima Vieira (org). **Possibilidades e encantamentos**: trajetória de professores de Arte. Uberlândia: E.F. Tinoco, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

