

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

MOACIR GOMES DE ALMEIDA

FORMAS AVALIATIVAS EM ENSINO DE ARTE: Investigação em Escolas
Municipais da Região Metropolitana de Belo Horizonte

FAE/CBH/UEM
BELO HORIZONTE – MG

2016

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

FORMAS AVALIATIVAS EM ENSINO DE ARTE: Investigação em Escolas
Municipais da Região Metropolitana de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de
Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade do Estado de Minas Gerais para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em
Processos Educativos.

Aluno: Moacir Gomes de Almeida

Orientador: Prof. Dr. Mauro Giffoni de Carvalho

Co-orientador: Prof. Dr. Fabrício Andrade Pereira

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE - MG

2016

Almeida, Moacir Gomes de

Formas Avaliativas em ensino de Arte:
Investigação em Escolas Municipais da Região
Metropolitana de Belo Horizonte – 2016 –
Almeida, Moacir Gomes de – 2016.
101 f. enc.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Giffoni de Carvalho
Co-orientador: Prof. Dr. Fabrício Andrade
Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado
de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação
em Educação.

1. Conceitos de avaliação. 2. ensino de arte. 3. formas
de avaliação.

Dissertação defendida e aprovada em 15 de julho de 2016 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Mauro Giffoni de Carvalho – ORIENTADOR
Universidade do Estado de Minas Gerais - Faculdade de Educação

Prof. Dr. Fabrício Andrade Pereira – CO-ORIENTADOR
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof^a. Dr^a. Helena Lopes da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais - Escola de Música

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Nogueira
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof^a. Dr^a. Maria José Francisco de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais (suplente)

Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação (suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho as professoras e professores de todos os níveis de ensino e a todos os profissionais educadores que buscam novos caminhos e acreditam no potencial da educação.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, irmãs, irmãos, sobrinhos, sobrinhas, cunhadas e cunhados, pela compreensão, apoio e paciência.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Mauro Giffoni, pela caminhada, indicações, acolhida e cordialidade.

Ao meu co-orientador, Prof. Dr. Fabrício Andrade, pela parceria de muitos anos no ensino da arte e pelas cobranças enfáticas.

A profa. Helena e profa. Vera pela firmeza na construção e avaliação deste trabalho.

A profa. Maria José e ao prof. José Miguel pela disposição em fazer parte da banca.

À Rosângela Santos Duarte, por estar sempre por perto.

Ao professor e às professoras que foram pesquisados, pela cooperação sem a qual este trabalho não poderia ser realizado.

Ao professor André diretor de uma das escolas pesquisadas, pela parceria imediata.

À Narciza, Carlito e todo o pessoal acolhedor de Santana de Pirapama, pela ajuda na hora de recarregar as baterias.

À professora Eliana Machado, pela correção, zelo e parceria na docência ao longo de alguns anos.

Aos professores, funcionários e alunos da Escola Maria Aracélia, pela paciência e incentivo.

Aos professores Josemir e Fred; e às professoras Letícia, Claudinha, Kátia, Fátima, Mirza, Cristina 1 e 2 e 3, Neide, Marilza e Angela Moura pelo incentivo constante.

A todos os professores e funcionários da FAE-UEMG e aos meus alunos desta faculdade, pelos questionamentos e compreensão, pelo interesse e apoio durante todo o processo.

Aos professores do mestrado, pelo incentivo, cobrança e pelas setas indicativas ao longo do curso que ajudaram muito na elaboração deste trabalho.

A todos os meus amigos e aos voluntários do Alô Vida, pelo apoio e escuta além da torcida.

A todas as pessoas cujo nome não está aqui, mas que sabem de sua importância em minha vida e na conclusão deste trabalho.

A Kênia Silvana Silva (in memoriam).

RESUMO

ALMEIDA, Moacir Gomes de. FORMAS AVALIATIVAS EM ENSINO DE ARTE:

Investigação em Escolas Municipais da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

A presente pesquisa buscou conhecer como é o processo avaliativo de cinco professores de Arte em Escolas Municipais da Região Metropolitana de Belo Horizonte investigando quais as estratégias que os pesquisados usam para avaliar seus alunos, bem como os instrumentos utilizados para melhor verificar o conteúdo aprendido. A pesquisa discute também os critérios utilizados na avaliação no ensino de Arte destes professores investigados. O intuito foi o de verificar o conhecimento no aprendizado das formas, da percepção do aluno, de sua interpretação bem como entender quais as relações que ele faz entre o conteúdo de Arte estudado e sua vida cotidiana. Foram discutidas as formas de avaliação nas quatro áreas da disciplina Arte para o ensino fundamental, séries finais: dança, música, artes visuais e teatro. No campo educacional, a ação de avaliar remete a atribuição de valor e ao julgamento de uma ação praticada anteriormente, além de significar a análise de resultados de tarefas executadas. Para o ensino de Arte a avaliação é importante para entender o processo de aprendizagem do educando e também para valorizar o significado do que é o ensino da Arte nas Escolas. Para tanto, foi aplicado um questionário junto aos pesquisados e outras entrevistas foram feitas para complementar os dados obtidos. A pesquisa é fundamentada em autores que discutem a avaliação em educação e outros autores que escrevem sobre a avaliação em Arte especificamente. Para que a avaliação sirva à aprendizagem, como um processo de educação, é preciso conhecer o aluno, seu meio cultural, seus hábitos e escolhas.

Palavras chaves – conceitos de avaliação – ensino de arte – formas de avaliação

ABSTRACT

ALMEIDA, Moacir Gomes de. MEANS OF ASSESSMENT IN THE TEACHERS OF THE ARTS: process developed in public schools of Greater Belo Horizonte

The present work aimed to learn about the assessment process developed by five teachers of the Arts in public schools of Greater Belo Horizonte, by investigating which strategies and instruments are used by these teachers to evaluate the knowledge acquired by their students. The need of a research about the assessment in the Arts is relevant because it examines the researched teachers' assessment criteria in the teaching of the Arts. Assessing is reviewing knowledge in the learning of forms, student's perceptions, interpretation and the understanding of which relation there is between the subject studied and learner's daily life. The means of assessment have been discussed in the four areas defined for the teaching of the Arts: dance, music, visual arts and drama. The main focus of this work is to discuss the most appropriate ways to assess the teaching of the Arts. In the educational field, the act of assessing refers to attributing value as well as the appraisal of a previously practiced action. Furthermore, it also means the analysis of the results of any performed task. Assessment is important to understand the students' learning process as well as to make the Arts a meaningful subject in schools. Thus, for this purpose, a questionnaire was administered and other interviews were conducted in order to complement the data gathered. This research is based upon authors who discuss the subject of assessment in the educational field, in like manner, authors who write about assessment in the field of the Arts, particularly. In order for assessment to fit learning as an educational process, it is necessary to know the students, their cultural environment, habits and choices.

Keywords– assessment concepts – teaching of the Arts – means of assessment

SUMÁRIO

Introdução.....	10
CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO:	
Os processos avaliativos na trajetória Escolar.....	18
1.1. O PAPEL DA ESCOLA	
A busca pela ampliação da curiosidade humana.....	32
CAPÍTULO II - Avaliação em ensino de Arte na educação	
Os processos e as especificidades.....	37
2.1. - A AVALIAÇÃO SEGUNDO DOCUMENTOS OFICIAIS:	
A busca da unidade no ensino e na avaliação no ensino de Arte.....	48
CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
3.1. O enfoque metodológico.....	53
3.2. Os sujeitos da pesquisa.....	55
3.3. Os métodos de pesquisa.....	60
CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXO I.....	90
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	100

INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa sobre avaliação em ensino de Arte surgiu a partir de minha experiência profissional como professor em uma Escola Municipal da Cidade de Betim, em Minas Gerais, onde leciono para alunos do ensino fundamental. Este interesse surgiu também a partir da atuação como professor de Arte: Conteúdos e Metodologia na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus Belo Horizonte – FaE/CBH/UEMG. O desafio de atuar como docente tanto no ensino fundamental quanto na Universidade tem fornecido elementos para discussões quanto aos métodos utilizados para avaliação no ensino da Arte - métodos que são fundamentais para uma reflexão na formação de futuros pedagogos.

Dessa forma, a avaliação é naturalmente, uma preocupação, nos dois níveis de ensino. É então a prática educativa que trouxe algumas questões para um maior aprofundamento: o que é avaliar? Por que submeter os alunos a um processo de avaliação? Como identificar a avaliação mais adequada para verificar o conhecimento ministrado no ensino de Arte? Segundo Boughton (2005), a avaliação desempenha papéis diferentes na Arte: como medida para definir o acesso de estudantes a oportunidades educacionais; para auxiliar os professores a decidir seu planejamento; e para ajudar os estudantes a analisarem seu próprio desempenho.

O intuito desta investigação dos processos de avaliação do ensino de Arte é realizar uma pesquisa junto a professores para averiguar a realidade na sua prática. Tal investigação está focada na discussão sobre as formas de avaliação a partir da construção de conhecimento em Arte. A importância e a necessidade de tal empreendimento são reais, uma vez que o ensino de Arte tem se caracterizado como campo essencial do desenvolvimento do senso crítico dos alunos na atualidade. Barbosa (2005) afirma que o intuito do educador, no campo do ensino de Arte, é ampliar as fronteiras culturais dos educandos e a avaliação é um ponto crucial na trajetória da construção de conhecimento em todo e qualquer campo do saber.

Ao longo dos últimos anos, houve um crescimento considerável no número de pesquisas acadêmicas da área de educação, cuja atenção esteve voltada para a avaliação em ensino de Arte como podemos observar nos documentos da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. A criação de um Grupo de Estudo (GE) de Educação e Arte, em sua 29ª Reunião Anual e a transformação deste Grupo de Estudo em Grupo de Trabalho (GT) foi o reconhecimento da importância do entendimento de área de conhecimento à Arte e também uma forma do aprofundamento do debate e melhoria de qualidade, como é a tônica da Associação. O debate sobre a Arte-educação cresce devido também a Programas de Pós-Graduação em Artes que abrigam a discussão com a Educação e com outras áreas do conhecimento.

Um dos trabalhos que trazem a discussão sobre o ensino de Arte é o Projeto transarte: transdisciplinaridade e intersemioses no ensino da Arte, desenvolvido por Oliveira (2010), que traz o relato de uma pesquisa realizada em Santa Catarina, envolvendo alunos e professores de ensino público. É a uma proposta transdisciplinar para o ensino de Arte, tendo como base a semiótica e a avaliação dos trabalhos dos alunos. O trabalho que contempla as teorizações dos docentes sobre a avaliação em Artes Plásticas, Santos (2004) apresenta uma síntese da compreensão do pensamento do professor de Artes Plásticas na avaliação dos alunos da 5ª Série do ensino fundamental no Brasil. Nesse estudo foram entrevistados professores de Artes Visuais para tornar explícitos seus marcos de referência tentando compreender como percebe, pensa e teoriza sobre a avaliação. Foram pesquisadas as Escolas Públicas Municipais do Rio de Janeiro. Segundo esse trabalho há, por parte dos professores, um conhecimento leigo e teorias pedagógicas pessoais implícitas que, mesmo não sendo percebidas pelos professores, têm um papel importante em suas práticas como educadores.

Outro trabalho intitulado “Avaliando Artes”, Lima (2006) discute o processo de avaliação na Escola de uma forma geral e também de forma específica na disciplina de Arte, perguntando: o que significa avaliar em Arte? É possível dar nota nesta disciplina? Se deixar de dar nota, estarei avaliando?

Sobre os diálogos entre os processos de avaliação e o campo da Arte, destacamos o trabalho em nível de Mestrado, elaborado por Guimarães (2010), intitulado: “A avaliação da aprendizagem em Arte: desvelando realidades”. A autora elaborou um importante mapeamento das concepções de ensino de Arte e as práticas avaliativas utilizadas pelos professores de Arte da rede pública do município de Assis, São Paulo.

Esse estudo levou a autora a concluir que a avaliação da aprendizagem em Arte não deve se limitar a uma medida dos rendimentos ou se restringir ao instrumental que permite apenas levantar informações acerca da aprendizagem dos alunos. De acordo com a autora, a avaliação em ensino de Arte deveria ocupar-se do processo e, por conseguinte, privilegiar estratégias diversificadas.

Para ampliar o assunto sobre o ensino da arte, esta pesquisa que ora é proposta tem como objetivo geral analisar as formas de avaliação em ensino de Arte empregadas por professores que atuam no ensino fundamental, na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Para isso, foram realizadas entrevistas com cada um deles. Estas entrevistas foram feitas através de telefonemas, conversas pessoais e e-mails. Para registro dessas entrevistas, cada um dos participantes respondeu a um questionário com quatro perguntas específicas sobre a avaliação. Foram cinco os professores pesquisados, todos de Escolas da rede de ensino dos três municípios escolhidos. Como objetivos específicos, busca esta pesquisa identificar o processo de avaliação, os instrumentos avaliativos utilizados e os critérios de atribuição de notas ou conceitos feitos pelos professores pesquisados.

A pesquisa foi norteadada por três hipóteses fundamentais: a primeira se refere à constatação de que os professores de Arte não contam com estrutura física adequada nas escolas para desenvolver as suas aulas e avaliações. Já a segunda hipótese está ligada à formação dos professores. É possível que a maioria deles tenha sua formação em Artes Visuais e talvez trabalhe nesta expressão específica deixando as demais expressões prejudicadas, ou seja, teatro, dança e música. Não se trata de buscar um ensino generalista onde um só professor ministre aulas de todas as áreas da disciplina Arte, mas a constatação que entre a maioria dos professores pesquisados a formação é em artes visuais.

Já a terceira hipótese aplica-se às especificidades da avaliação em Arte propriamente dita. É um tipo de avaliação que se diferencia da avaliação de outras disciplinas. Existem as disciplinas consideradas tradicionais na escola e as demais que podem ser tão alijadas quanto a disciplina de Arte. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997) preconizem que a disciplina de Arte integra o currículo básico nacional, a mesma ainda é tratada, no cotidiano escolar de forma diferenciada ficando à margem, uma vez que é preterida em relação às demais disciplinas do Ensino Fundamental e isso pode levar à falta da sistematização na forma de avaliar os alunos.

A Lei vigente para a educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394 de 1996, que define de forma clara em seu artigo vigésimo sexto, que: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Lei de Diretrizes e Bases e Parâmetros Curriculares Nacionais se complementam. A lei define o que deve ser feito e os parâmetros estabelecem como se realiza o ensino de Arte.

Nessa perspectiva, alguns problemas se apresentam: as estratégias de ensino aprendizagem em Arte seguem uma linha metodológica que permitirá que a avaliação seja abrangente e diversificada? A forma de avaliar os alunos em Arte, segundo Hernández (2000), tem como objetivos informar aos alunos como estão aprendendo e verificar como acontece o ensino de Arte nas escolas. A forma que se realiza o ensino de Arte está diretamente ligado à atuação do professor. Ele tem em mãos um currículo que é uma direção na construção de sua práxis, segundo Azevedo (2003). A teoria e a prática do professor além da interação com o aluno irão encontrar uma forma adequada de ensino e aprendizagem, afirma este mesmo autor. Segundo ele: “Trazer a Arte para o cotidiano da escola sem perder de vista a relação dialética entre a entrega (processos sensíveis emocionais e sociais) e a disciplina (processos sensíveis cognitivos): eis o desafio do professor de Arte” (AZEVEDO, 2003, p.39). São considerações que vão ao encontro das afirmações de Frange (2003, p. 47):

Arte e seu ensino não é apenas uma questão, mas muitas questões; não um problema, mas inúmeros desafios, uma tensão instalando estados de tensividades entre olhares, buscas e encontros aprofundados, pois Arte é conhecimento a ser construído incessantemente. (FRANGE, 2003, p. 47).

O modo como o professor e o aluno veem a Arte fora da escola influi no processo do ensino de Arte. Tem, então, o professor um papel crucial, pois uma das funções da Arte é a preparação do aluno para novos modos de percepção. O papel do professor é determinante também na avaliação em ensino de Arte. Hernandez (2000) e Zimmerman (2005) defendem a necessidade de uma avaliação abrangente que servirá para informar aos alunos e aos professores o caminho que vem sendo percorrido. É um caminho importante porque a simples atribuição de notas torna o processo avaliativo reducionista, sendo um critério particular de quem avalia o que pode acrescentar pouco no processo de ensino aprendizagem (BOUGHTON, 2005).

Hernández (2000) afirma que: o posicionamento mais adequado do professor diante do grupo de alunos e o planejamento mais realista de suas ações irão contribuir para o ensino de arte de uma maneira mais clara. Um processo inicial – diagnóstico – feito pelo professor dará condições de adequar a realidade de suas aulas à realidade em que se encontra o aluno. É importante, também, levar em conta a realidade da Escola no que se refere aos espaços e ao material necessário para ministrar as aulas e ainda verificar qual é o papel que representa esta escola na vida do aluno. Esta indagação é também em relação ao papel do professor para ajudar na satisfação da curiosidade natural do ser humano. A curiosidade é um assunto que mereceu um estudo profundo, neste trabalho, por ser importante para um ensino de uma maneira geral.

As avaliações contribuem com a ação educativa que necessita de uma reflexão sobre o aluno, bem como a análise de suas condições culturais. O ser humano valoriza suas origens dentro de seu espaço e de seu tempo. O papel da escola é importante na ampliação da experiência que é adquirida pelo ser humano ao longo de sua trajetória de vida. A vida que é marcada por questões que incentivam o aprendizado. Quanto mais a vida for povoada de diversidade, mais ampla será a oportunidade de crescimento, pelo que afirma Luckesi (2011). A curiosidade pode ser satisfeita na busca por cada objeto, na interação com outros tipos de comportamentos diferenciados e novidades que se encontram ao longo da vida. Conhecer é, por assim dizer, o instrumento principal da construção de um mundo que ainda não está pronto quando nele chegamos. O ensino de arte tem, então, um campo importante para exploração no momento em que o professor ministra suas aulas.

Os processos educacionais oportunizam ao educando apropriar-se do conhecimento ao longo do período escolar. Pellanda (2009) afirma que o cérebro humano possui uma grande capacidade de mudar. Esta mudança acontece na medida em que o cérebro é desafiado. Quanto mais complexa for a situação estabelecida, mais a nossa inteligência irá buscar meios adequados de soluções dos desafios propostos. É papel da escola facilitar a busca pelo conhecimento, aguçando ainda mais a curiosidade natural do educando. A passagem da ingenuidade para a criticidade não é feita automaticamente e a escola contribui muito para este desenvolvimento.

Quando a escola procura por um planejamento adequado, considerando a realidade do aluno, encontrará na sistematização uma possibilidade de aprofundamento do conhecimento de mundo que o aluno necessita (LUCKESI, 2011 e ESTEBAN, 2002). Dessa forma, a Escola permite ao aluno entrar em contato com esquemas estruturados por educadores. É na Escola que a maioria das pessoas aprende a ler, a escrever, e a ter contato com experiências artísticas a entender a história a geografia.

E o convívio com a Arte é semelhante, ou seja, o aluno vivencia experiências artísticas conforme afirmações de Castro (2015). Ao trabalhar com a Arte na escola, o professor oportuniza ao aluno desenvolver seu conhecimento artístico, permitindo que ele amplie seu universo pessoal. Oportuniza também ao aluno se manifestar de uma forma mais dinâmica e interativa, deixando de prevalecer uma manifestação artística contemplativa e estática, ou seja, ele sai de sua condição de mero receptor e passa à crítica e à interação com o objeto artístico.

O ensino de arte vem se modificando ao longo do tempo e, a partir de 1996, com a nova LDB, houve uma regulamentação definindo parâmetros e também a forma adequada de avaliação. À medida que existe mudança no ensino da Arte existirão modificações também em relação à forma de avaliação, há justificativa para indagar como têm sido as avaliações em Arte nas Escolas que serão pesquisadas. A avaliação em Arte precisa ser vista como um componente do processo de ensino e aprendizagem.

O entendimento do que é a avaliação de maneira clara e a forma como precisa ser aplicada possibilitará a análise de que forma o conteúdo ministrado é aprendido. Determinará também a compreensão do processo de aprendizagem do educando. Este conhecimento pode ter sido de forma relativa, pois, segundo Costa (2015), a avaliação está presente a todo instante, para entender o grau de aprendizagem de uma atividade ministrada.

Esta pesquisa indagou sobre a prática de professores, a forma de planejamento de suas avaliações e procurou saber ainda quais as suas definições para a avaliação em Arte. Ao buscar respostas para a avaliação específica em Arte é importante lembrar que a definição para o ensino de Arte estabelecida no PCN (1997) é a seguinte:

No transcorrer das quatro séries do ensino fundamental, espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, perante a sua produção de arte e o contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade. (BRASIL 1997, p.95)

Avaliar o aluno em Arte é compreender sua trajetória no entendimento do movimento, da expressão em Arte, do conhecimento contextualizado do fato artístico, da assimilação da obra de Arte. Pillar (2007) afirma que o ensino da arte na visão contemporânea necessita buscar atividades que interessam aos alunos, buscando entender o seu processo.

Este entendimento contempla a avaliação das habilidades e competências no entendimento sobre o que é a música. No entendimento do que é o teatro e como se elabora um texto teatral. Quais as formas existentes para a construção de cenários, quais os tipos de textos teatrais, quem são os autores mais significativos para a história do teatro. O que é uma pintura, de onde ela vem quais as razões pelas quais foi pintada daquela forma. Passa pelo entendimento do que é o movimento e qual a relação do corpo com a dança.

Assim, a necessidade de uma pesquisa sobre avaliação em Arte é relevante, porque busca esmiuçar os critérios de avaliação no ensino da Arte dos docentes investigados. A avaliação específica no ensino de Arte, segundo Bastos (2005), é para verificar o conhecimento no aprendizado das formas, da percepção do aluno, de sua interpretação e quais as conexões que ele faz entre os objetos artísticos estudados e sua vida cotidiana.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, sendo que no primeiro capítulo – Avaliação em educação: os processos avaliativos na trajetória Escolar – será discutido a avaliação geral na educação e os pressupostos que nortearão este trabalho de investigação. Será abordado também neste mesmo capítulo o papel desempenhado pela Escola e serão analisados os aspectos importantes sobre a curiosidade humana.

O capítulo dois - Avaliação no ensino de Arte na educação: os processos e as especificidades – será discutida a avaliação em Arte especificamente. Há aspectos importantes para entender o processo de aprendizagem do educando e também para valorizar o significado do que é o ensino da Arte. Uma discussão sobre avaliação no ensino de Arte, segundo os documentos oficiais da educação brasileira, será feita.

O capítulo três – Procedimentos metodológicos – será tratado o percurso metodológico – com opção pela pesquisa qualitativa, instrumentos e sujeitos da pesquisa. Os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa que visam buscar dados que irão contribuir para o entendimento do processo de avaliação no ensino de Arte. Será esclarecido como as respostas dos entrevistados foram esmiuçadas para compreender da melhor forma como tem sido a avaliação de acordo com as ações destes entrevistados.

No quarto e último capítulo – O processo de análise dos dados – apresenta-se a análise das respostas dadas pelos professores pesquisados. Foi realizada uma síntese desta análise que servirá para entender como e quais as formas utilizadas por esses professores de Arte para avaliar seus alunos. Serão examinadas, ainda, as especificidades da avaliação feita por cada um dos cinco professores pesquisados.

CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO: os processos avaliativos na trajetória Escolar

De acordo com o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), avaliação significa o ato ou o efeito de avaliar e também um valor, uma nota, um conceito, que é atribuído pelo avaliador. O dicionário Matos da Língua Portuguesa (2011) define avaliação como ação de avaliar e também como apreciação e a palavra avaliar significa determinar o valor de alguma coisa, análise de desempenho ou o merecimento de alguém. Significa ainda, segundo este mesmo autor: chegar a uma ideia sobre alguma coisa, calcular, imaginar, presumir. Os dois dicionários atribuem significados semelhante para o substantivo “avaliação” e também para o verbo “avaliar”. Matos (2011), ao explicar a palavra avaliar faz menção à educação - “Analisar o desempenho ou o merecimento de alguém – o professor avalia o aproveitamento do aluno” (MATOS, 2011, p.75). Endossando a mesma posição, para Kraemer (2006 *apud* Oliveira *et. al.* 2008), o termo avaliação vem do latim e tem como significados: valor, mérito, medição de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo.

Sobre o objetivo da avaliação, Zabala (1998) faz alguns questionamentos: por que temos que avaliar? O que se deve avaliar? Quem deve avaliar? Este autor afirma que estas primeiras perguntas suscitam outras, naturalmente: “A quem se tem que avaliar, como se deve avaliar, como temos que comunicar o conhecimento obtido através da avaliação” (ZABALA, 1998, p. 196). O autor procura responder as suas próprias indagações ao afirmar que é o professor quem deve avaliar seus alunos e a avaliação é um instrumento para verificar o grau de alcance dos objetivos propostos. Este mesmo autor afirma, ainda, que a avaliação deve ocorrer em todos os níveis do aprendizado e que o sujeito do processo de avaliação é o aluno. Nas obras acima citadas, os autores atribuem significados que, de uma forma ou de outra, são concordantes para as palavras *avaliar e avaliação*, ou seja, *avaliação e avaliar* remetem à atribuição de valor e a julgamento de uma ação praticada anteriormente, além de significar a análise de resultados de uma tarefa executada.

Os significados citados acima estão mais ligados a um tipo de avaliação tradicional, onde a atribuição de valor é estanque, sem levar em conta as características individuais, desconsiderando neste caso o processo de ensino e aprendizagem do educando. São significados diferentes em relação a outros tipos de avaliação. Os tipos de avaliação e a forma mais adequada de fazê-la serão debatidos quando discutirmos o quinto pressuposto da avaliação na educação, na página 27.

Neste capítulo, demonstraremos algumas das diversas concepções pedagógicas a respeito da avaliação no contexto escolar. Para tal, foram estabelecidos cinco pressupostos onde abordaremos as características do processo avaliativo. O primeiro pressuposto estabelece que avaliar é uma forma de revelar se os objetivos de ensino estão sendo alcançados. O segundo pressuposto da avaliação em educação está ligado ao que se entende por formação integral do educando. O terceiro pressuposto considera primordial o papel do professor na avaliação, afirmação que vai ao encontro das afirmações de Sant'anna (1998 apud OLIVEIRA *et. al*, 2008) quando define que o professor é indispensável no sistema escolar. O quarto pressuposto é baseado na complexidade que é o ser humano e é importante no processo de avaliação dos alunos levar em conta esta complexidade. O quinto e último pressuposto baseia-se nos tipos de avaliação, cada um dos tipos supracitados tem suas especificidades.

Como primeiro pressuposto, abordaremos que o ato de avaliar é uma forma de revelar se os objetivos de ensino estão sendo alcançados, conforme o ponto de vista de Zabala (1998). Este ponto de vista está alinhado às afirmações de Sant'anna (1998 apud OLIVEIRA *et. al*, 2008), que considera que avaliar é verificar como estão sendo atingidos os objetivos propostos e uma forma de apontar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Avaliação é, portanto:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático (SANT'ANNA, 1998, p.29, 30 apud OLIVEIRA 2008 *et. al*. p.3).

Em qualquer nível de ensino ou disciplina escolar, a avaliação existe para verificar o grau de aprendizado do aluno e busca compreender a forma pela qual este aluno aprende os conteúdos que lhe foram repassados. A avaliação tem como função também entender o processo de aprendizado do discente, segundo Esteban (2002) e Hoffman (2003).

Sobre a importância da compreensão da avaliação como um processo voltado para a aprendizagem do aluno, Patrício (2005) e Luckesi (2011) afirmam que a avaliação tem um papel importante porque busca verificar o conhecimento apropriado pelo educando a partir das aulas que foram ministradas e, desta forma, averiguar quais foram os erros e acertos cometidos e se a adoção de novas estratégias será necessária.

Verifica-se que a avaliação é um processo necessário de se fazer. Esse processo deve ocorrer durante as aulas e após o processo de ensino aprendizagem. Os autores citados acima defendem que o ensino e aprendizado estão ligados de forma estreita, ambos fazendo parte de uma mesma situação. O processo avaliativo está fundamentado por uma ou mais concepções pedagógicas dos professores.

O segundo pressuposto refere-se ao entendimento de que avaliação em educação é a busca pela formação integral do educando. Nesse aspecto, o foco é o desenvolvimento de capacidades da pessoa e não apenas as questões do trabalho voltado para as características cognitivas num sentido tradicionalista. Zabala (1998, p.197) enfatiza que: “É preciso levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social”. Para Libâneo (1994 *apud* Oliveira 2008, *et. al*), a avaliação é uma tarefa que deve ir além da realização de provas e consequente atribuição de notas, pois desta forma seria reduzida a uma visão simplória. A avaliação irá cumprir funções pedagógicas e didáticas buscando a verificação do rendimento escolar.

A tarefa de avaliar é complexa, como afirma Esteban (2002). Segundo a autora, esta complexidade existe porque o ser humano possui aspectos emocionais, sociais, políticos e familiares em sua formação, assim sendo, para se fazer uma avaliação, é preciso levar em conta todos esses aspectos. A autora enfatiza a importância da subjetividade na construção das relações e também a análise dos resultados obtidos.

As questões subjetivas e emocionais podem, então, interferir no processo de ensino/aprendizagem, o que está de acordo com as afirmações de Libâneo (1994 *apud* OLIVEIRA 2008, *et. al*). Para uma avaliação eficiente, segundo Patrício (2005), a trajetória extraclasse do aluno e as circunstâncias de sua vida cotidiana são critérios a serem observados. A avaliação, segundo ela, precisa estar em sintonia com a realidade de cada educando, afirmação que corrobora com os postulados de Pellanda (2009), ao colocar que as pessoas estão em constante mudança, assim como a Escola também deveria estar. Dessa forma, a realidade de cada discente tem aspectos peculiares que serão considerados no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no processo de avaliação.

Pellanda (2009) tece considerações sobre o ser humano, tomando-o como incompleto, e também trata da aquisição de experiências ao longo da trajetória de cada pessoa. No dia a dia, o ser humano vai descobrindo uma maneira peculiar de viver da forma mais adequada e as experiências na escola contribuem para sua transformação. Para a autora, ao fazer uma avaliação, o educador necessita levar em conta tanto a vida escolar do aluno quanto sua vida fora da escola; colocação que é defendida também por Patrício (2005). A ação pedagógica pode considerar diversos aspectos quando se refere à vida do educando, conforme podemos constatar:

[...] a natureza da prática pedagógica é essencialmente interdisciplinar. Para compreendê-la, é preciso considerar as contribuições da sociologia, da filosofia, da história, da política, da economia, da psicologia, da linguística etc. A complexidade da prática pedagógica é a própria complexidade do ser humano, que exige, mais que nunca, o profissional reflexivo e crítico (PATRÍCIO, 2005, p.132).

Para a prática de uma ação pedagógica, é interessante entender que a educação é primordial na trajetória dos discentes, como nos afirma Patrício (2005). O saber escolar está integrado a vários saberes que são adquiridos da sociedade e também de outros atores educacionais além da Escola. A história de cada pessoa é concatenada tendo uma relação que depende de vários fatores. Desta forma: “Um fenômeno histórico é um processo de trocas no qual cada um dos estados sucessivos de um sistema variante surge como modificação de um estado prévio numa transformação casual, e não de novo como fato independente” (MATURANA E GARCIA, 1997, p.97).

Patrício (2005) aborda a importância da individualidade do educando. A avaliação precisa ser vista como componente do processo de aprendizagem e seu entendimento de maneira clara irá determinar a compreensão do processo de aprendizagem deste educando. Patrício (2005) pontua que a avaliação sugere movimento, evolução, constante transformação, o que inclui a caminhada individual de cada aluno, sua história de vida. Zabala (1998) define o ato de educar como complexo o que impede de dar como respostas definitivas as soluções encontradas para resolver problemas anteriores. As experiências educacionais são únicas, pois há uma heterogeneidade entre os alunos. Ações diversificadas são necessárias na elaboração e implementação de um plano de ensino.

Tarefas e atividades podem se adequar à realidade dos educandos na medida em que o ensino e a aprendizagem se desenvolvem. Para entender, então, a avaliação como um processo de extrema complexidade, Hoffman (2003) argumenta sobre a importância de se buscar um método que exige a observação individual de cada aluno, e requer atenção ao seu momento no processo de construção do conhecimento. Este tipo de avaliação exige uma relação direta do aluno com o professor a partir de muitas tarefas (orais, escritas, imagéticas, corporais) e interpretação da subjetividade. Exige também, segundo Hoffman (2003), a reflexão nas investigações teóricas e entendimento das razões para soluções apresentadas, bem como considerar “os estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão, das experiências de vida do aluno” (HOFFMAN, 2003, p. 60).

Hoffman (2003) e Libâneo (1994 *apud* Oliveira 2008, *et. al*) salientam que este tipo de avaliação faz oposição ao modelo de registro de realização de provas e consequente atribuição de notas simplesmente, evoluindo para uma ação reflexiva e desafiadora do educador. Esta avaliação possibilita o diálogo e a mudança de trajetória, quando necessário. Facilita, ainda, a interação professor-aluno e permite ao professor conhecer melhor o discente (HOFFMAN, 2003). Zabala (1998) considera que o conjunto das atividades de ensino/aprendizagem realizadas permite que cada aluno atinja os objetivos construídos previstos em um determinado grau.

Assim, para validar as atividades realizadas, para conhecer a situação de cada aluno e poder tomar as medidas educativas adequadas, é importante sistematizar o conhecimento do progresso que foi alcançado, bem como apurar os resultados obtidos, e analisar o processo e a progressão que cada aluno conseguiu.

O terceiro pressuposto considera primordial o papel do professor na avaliação, o que vai ao encontro das afirmações de Sant'anna (1998) onde define que o professor é indispensável no sistema escolar. O papel do professor no processo avaliativo é de suma importância, também nas afirmações de Esteban (2002) e Hoffman (2003). Segundo eles, avaliar é uma função básica do educador que precisa facilitar o aprendizado do aluno. Tais reflexões complementam a perspectiva de Demo (1999 *apud* OLIVEIRA, 2008 *et. al*), segundo o qual é importante a construção dos critérios de avaliação que poderão estar subordinados a finalidades e objetivos previamente definidos pelo educador.

Patrício (2005) também considera essencial o papel do professor na avaliação, que para tanto necessita ter objetivos claros. Ao propor uma forma de avaliar os alunos, o professor pode ter em mente onde deseja chegar com sua proposta de ensino. Nesta linha de raciocínio, a autora afirma que a responsabilidade do educador é muito grande ao definir atividades de ensino que serão importantes na formação de quem aprende. O entendimento entre professor e aluno pode ser uma tarefa árdua em função das particularidades, tanto do professor quanto do aluno (ESTEBAN 2002) e (HOFFMAN 2003). Estas definições estão de acordo com Maturana (1999, *apud* PELLANDA, 2009) ao relatar que a educação consiste em uma série de atividades, onde professores e alunos mudam e aprendem a conviver em interações recorrentes ao longo da vida. Estas são concepções que definem a tarefa de avaliar que é do professor e este precisa estar fundamentado em um planejamento, considerando, ao planejar, aspectos do cotidiano do aluno (DEMO, 1994 *apud* OLIVEIRA 2008, *et. al*).

Luckesi (2011) reforça a importância de haver um planejamento de ensino que oriente o professor em sua prática pedagógica. É necessário haver uma proposta clara de avaliação para verificar quais resultados foram alcançados. A falta do planejamento contemplando uma proposta de avaliação pode comprometer todo o processo pedagógico.

Patrício (2005) afirma que existem fatores importantes implícitos na atuação do professor, pois há no fazer de cada educador um referencial teórico, cultural que leva em consideração sua crença, sua subjetividade; um conjunto de ações que irá fazer a diferença no momento da atuação de cada educador. A avaliação pode contribuir para elucidar e favorecer a troca de ideias entre aluno e educador e também entre aluno e aluno, superando, desta forma, o saber que é transmitido meramente sem reflexão alguma para uma produção de saber com riqueza de detalhes. A parceria constante entre professor e aluno pode ser a base da avaliação. Patrício (2005) enfatiza que o papel do educador não é o de apenas educar. Ele também é educado no processo de ensino/aprendizagem e no processo de troca com o educando. Nessa direção: “Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 1987, p.39).

Nesse aspecto, Nutti e Reali (2002 apud MIZUKAMI e REALI 2002, p. 97) reforçam ainda que “ensinar pressupõe avaliar o próprio ato de ensinar e seus resultados. Só educamos quando a avaliação está incluída em nossas concepções de ensinar e aprender, entendendo que ela é uma prática de reflexão constante sobre a ação educativa.” Pode ser de fundamental importância o acompanhamento de cada atividade concluída, por parte do educador, buscando uma formação ampla do discente, bem como uma adequada mediação do conhecimento e da trajetória do aluno diante dos desafios, como afirma Hoffman (2003). O papel do professor no processo avaliativo pode ser, então, um fator essencial como se pode constatar nas afirmações de Esteban (2002) e Hoffman (2003). O professor deve facilitar o aprendizado do aluno buscando ter critérios claros de avaliação que devem ser subordinados aos objetivos propostos. Estas definições complementam o que defendem também Patrício (2005) e Demo (1999 apud OLIVEIRA, 2008 *et. al*).

O quarto pressuposto se baseia na complexidade que é o ser humano. É importante considerar esta complexidade no processo de avaliação dos alunos. As mudanças na vida têm como base a curiosidade que pode ser estimulada no processo escolar. A curiosidade é um aspecto importante na busca do conhecimento, como atesta Freire (1996), ao afirmar que: “Como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta [a curiosidade] faz parte integrante do fenômeno vital” (FREIRE, 1996, p.32).

Nessa perspectiva, a curiosidade pode ser entendida como uma alavanca para o conhecimento. Segundo Freire (1996), uma criança é curiosa e investiga tudo ao seu redor sempre à procura de esclarecimento, ou como descreve Alves (2003), busca sempre satisfazer sua natureza indagadora.

A convivência com a família é algo importante para as crianças e contribui bastante com o crescimento, conforme define Sarti (2004), ao descrever que, no processo de crescimento, a vivência no campo familiar é essencial. Cada família constrói sua própria história onde a realidade vivida tem um significado, baseado em elementos objetivos e subjetivos que foram acessíveis. Segundo a mesma autora, os mitos e as situações cotidianas familiares, além das histórias contadas, têm como função imprimir uma marca familiar e é uma herança que será perpetuada.

Pellanda (2009) concorda com Sarti (2004) ao defender que a convivência familiar e a busca pela trajetória individual faz cada ser vivo se transformar, sendo a curiosidade o elemento que impulsiona o homem ao crescimento; curiosidade que irá transformá-lo em um ser único. Estas colocações complementam os dizeres de Freire (1979), quando este afirma que a força da criação, juntamente com a curiosidade, faz do homem um ser em busca do sentido da vida. O homem nasce com um ímpeto criador e este ímpeto existe devido à própria inconclusão do homem, numa tentativa de buscar explicação para a própria vida. O conhecer que depende de relações familiares e imprime uma individualidade em cada ser humano não se refere somente ao intelecto, mas a todas as dimensões de nossa vida. Incluindo aspectos subjetivos singulares que irão produzir diferenças no processo de construção do conhecimento, conforme aponta Freire (1996). É o que afirma também Luckesi (2011), ao estabelecer que o conhecimento é integrado à experiência de vida.

A vida, segundo Luckesi (2011), é marcada por situações que contribuem com o aprendizado ao longo de nossa busca; quanto mais diversificado for o convívio com pessoas diferentes mais ampliado poderá ser o conhecimento apropriado. A curiosidade pode ser satisfeita na busca por cada objeto, na interação com outros tipos de comportamentos diferenciados e novidades que se encontram ao longo da vida. Conhecer é, por assim dizer, o instrumento principal da construção de um mundo que ainda não está pronto quando nele chegamos.

A curiosidade é que gera no ser humano a busca para satisfazê-la, por meio da interação com as pessoas que estão ao nosso redor (FREIRE, 1996). Esteban (2002) complementa as afirmações de Freire (1996) ao colocar que os movimentos corporais e as conexões mentais são imperceptíveis nas relações sociais. Segundo ele, estas relações silenciosas geram interações entre as pessoas que alimentam e realimentam as relações, criando ordem e turbulência na produção de respostas e elaboração de novas perguntas. Este processo continua Esteban (2002), não é um processo que segue uma disciplina ou uma ordem pré-estabelecida. A busca que é impulsionada pela curiosidade acontece no convívio do ser humano cotidianamente, pois: “Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que o homem responde aos desafios deste mundo, na sua ampla variedade” (FREIRE, 1979, p. 35).

Pellanda (2009) em seus argumentos corrobora as definições de Freire (1979) ao afirmar que a prontidão do ser humano para a busca de sentido e significado de sua vida é constante, parece ser o verdadeiro sentido da evolução. Ele fala da incompletude do ser humano que vem do berço, porque não nascemos prontos e no convívio com a realidade em todos os momentos da vida se constrói o conhecimento.

A relação do homem com a humanidade é o resultado de estar nela e conviver com ela através da criação e recriação de seus atos em uma dinâmica própria em seu mundo, complementa Freire (1979). Ele afirma também que o ser humano vai humanizando a realidade e acrescentando coisas em suas criações, dessa forma, forma-se a cultura. Nas relações sociais e interação com outras pessoas e com o ambiente, o ser humano irá estabelecer condições adequadas para a construção do conhecimento e neste aspecto a inteligência emerge. “Quanto mais rico e desafiador for um ambiente, mais oportunidades teremos de desenvolver nossa inteligência” (Pellanda, 2009, p.75).

Pellanda (2009) defende também que nosso cérebro possui uma capacidade de mudança muito grande e se modifica na mesma proporção em que é desafiado. Quanto mais complexa a situação, mais a nossa inteligência irá buscar soluções adequadas. Nosso cérebro tem como consequência reconfigurações cada vez mais estruturadas, ao mesmo tempo em que necessitamos de atitudes adequadas para enfrentar os desafios da vida.

O conhecimento surge da experiência adquirida no convívio diário e nos faz entender a realidade ampliando a consciência. Estas são colocações que estão em sintonia com as palavras de Freire (1967, 1979) e também de Esteban (2002), e encontram respaldo nos dizeres de Oliveira e Mizukami (2002 apud MIZUKAMI e REALI, 2002, p. 234).

Em cada cultura, os padrões culturais são criados historicamente e os seres humanos interpretam individualmente esses padrões nas atuações específicas de cada um, ao longo da vida. Assim, na medida em que há diferentes culturas, também há vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura Oliveira e Mizukami (2002 apud MIZUKAMI e REALI, 2002, p. 234).

Os autores acima citados concluem que a busca pelo conhecimento é algo que nasce com o ser humano e esta busca é devida à curiosidade. A complexidade do ser humano é desvendada à medida que o cérebro humano se sente desafiado e parte para a busca de resoluções dos problemas, encontrando-as ao longo de seu caminho.

A Escola pode ter um papel importante na busca e nas resoluções dos desafios encontrados, pois segundo Oliveira e Mizukami (2002, apud Mizukami e Reali, 2002), a Escola é um local onde a criança aprende de forma ampla, considerando que há espaços educativos diferentes – o pátio, a quadra, o refeitório, a sala de aula. Diferentes ambientes e diferentes pessoas de diferentes idades e gêneros possibilitam um aprendizado diversificado. Todo este processo complexo de aprendizado pode ser levado em consideração no momento em que ocorre o processo de avaliação.

Patrício (2005) considera que avaliar não é uma tarefa fácil devido à complexidade que é o ser humano e o processo avaliativo não deve prescindir dessa complexidade. Afirmo também que a educação sempre irá passar por modificações. Complexidade de um lado e mudança de outro faz da tarefa de avaliar algo peculiar. Segundo Patrício (2005) afirma, as mudanças na vida têm como base a curiosidade que necessita ser satisfeita no processo escolar. São considerações que vão ao encontro do que também afirma Pellanda (2009).

O quinto pressuposto tem como base os diversos tipos de avaliação que são usados para avaliar os alunos em sua trajetória escolar. As adequações e inadequações, as coerências e incoerências de cada um deles serão discutidas neste quinto pressuposto.

Avaliação Tradicional – A avaliação tradicional, segundo Luckesi (2003, apud CHUEIRI 2008), herdada da tradição jesuítica dos séculos XVI e XVII, ainda está presente tanto na escola pública quanto na escola particular, praticada através de exames na avaliação da aprendizagem. Hoffman (2003) afirma que acreditar que o ser humano já nascia pronto e seu destino vinha traçado foi uma forma de ver o mundo por muito tempo. O crescimento era pautado a partir do destino já posto de cada um. Dentro da Escola, tradicionalmente, havia a crença na prontidão do aluno que não mudaria muita coisa de sua trajetória já traçada. Dessa forma, a prática tradicional necessitava ser revista, já que a avaliação media somente o grau de aprendizado do aluno. A prática tradicional colocava, por assim dizer, um ponto final a cada tarefa que o aluno desenvolvia.

Para Hoffman (2003), havia uma inalterabilidade na forma de avaliação tradicional, porque o professor anulava o caráter de continuidade de sua ação educativa e impedia ao aluno o progresso natural no processo de conhecimento. A mesma autora concorda que a prática tradicional necessitava de maior participação do docente e do discente visando uma aprendizagem contínua no processo de avaliação. Deste ponto de vista, a teoria sobre a avaliação irá pontuar, para a atividade docente, a elaboração de caminhos que possam ajudar alunos e professores a compreender e intervir no processo coletivo de construção de conhecimentos enfatiza Esteban (2002). Luckesi (2003, apud Chueiri 2008) e Hoffman (2003) afirmam que a mudança em relação à forma de avaliar é importante, pois tradicionalmente se considerava a prontidão do ser humano diante da vida; ainda hoje são encontradas avaliações que levam em consideração apenas os exames, sem atentar para o processo de aprendizado como um todo.

Avaliação Diagnóstica - Para Kraemer (2006 apud OLIVEIRA et. al, 2008), a avaliação diagnóstica é baseada na averiguação da aprendizagem dos conteúdos propostos e na verificação do aprendizado dos conteúdos anteriormente ministrados, fazendo uma comparação que irá servir como base para criar um diagnóstico das dificuldades futuras, permitindo, então, resolver situações presentes. Nesse olhar, percebe-se que o papel da avaliação diagnóstica é o de investigar os conhecimentos anteriormente adquiridos pelo educando, propiciando, assim, assimilar conteúdos presentes que são partilhados no processo ensino/aprendizagem, buscando meios de facilitação da trajetória escolar do discente, segundo Blaya (2007 apud OLIVEIRA, 2008 et. al).

Ao reportar-se à avaliação diagnóstica, Blaya (2007 *apud* OLIVEIRA 2008, *et. al*) destaca, ainda, os objetivos de identificação das competências e adequação deste aluno a um nível de aprendizado. É importante, no entanto, evitar rotular o aluno. O diagnóstico serve para que o aluno encontre um processo próprio de aprendizagem. Já a ênfase, segundo Gil (2006 *apud* OLIVEIRA, 2008 *et. al.*), da avaliação diagnóstica, é na identificação dos conteúdos e competências aprendidas pelo aluno. Não é atribuir uma nota e, sim, compreender o processo de produção do conhecimento do discente. O autor revela, ainda, que a avaliação diagnóstica:

Constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas”. (GIL, 2006, *apud* OLIVEIRA, 2008, *et. al.*, p. 247).

Avaliação Formativa – no que concerne à avaliação formativa, Kraemer *apud* Bloom, Hastings e Madaus (1975 *apud* OLIVEIRA, 2008 *et. al*) afirmam que este tipo de avaliação tem como objetivo mostrar ao professor e também ao aluno seu desempenho na aprendizagem. As dificuldades encontradas possibilitarão ao professor a correção e um processo de recuperação do conteúdo não aprendido. Blaya (2007 *apud* OLIVEIRA, 2008 *et. al*) afirma que a avaliação formativa deve ser exposta através de comentários e não de notas. É como se fosse uma bússola orientadora do aprendizado.

A avaliação formativa se destaca como um processo contínuo e segundo Gil (2006 *apud* OLIVEIRA 2008, *et. al*) tem a finalidade de proporcionar informações sobre o processo de ensino e aprendizagem possibilitando ao professor adaptá-lo às necessidades do aluno. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir. (GIL, 2006, p. 247, 248 *apud* OLIVEIRA *et. al* p.2388). Estas são posições que ampliam as perspectivas de entendimento do que é a avaliação formativa, contribuindo para o entendimento de uma avaliação que não tem uma finalidade seletiva, e sim facilitar a redefinição de prioridades. A avaliação formativa atribui importância ao aluno, lhe dá a devida atenção, motivação, valoriza seu esforço e sua forma peculiar de elaborar as tarefas propostas, além de aceitar suas estratégias de resolução de problemas, segundo Cardinet (1993 *apud* ROSADO e SILVA, 2010).

O *feed-back* que é fornecido ao aluno constitui, segundo Emery, Saunders, Dann e Murphy (1989 *apud* ROSADO e SILVA, 2010), uma contribuição para o melhoramento da sua motivação e autoestima. *Feed-back* é, na opinião de Bloom, Hastings e Madaus (1971 *apud* ROSADO e SILVA, 2010), a essência da avaliação formativa. A avaliação formativa regula o processo de ensino e aprendizagem identificando as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Segundo Rosado e Silva (2010), a avaliação formativa se regula de forma permanente e pontual, buscando intercalar o ensino/ aprendizagem e fornecendo informações para regular o conteúdo ministrado.

Abrecht (1994, *apud* ROSADO e SILVA 2010), por sua vez, considera a avaliação formativa mais do que um método – é uma atitude que possibilita ao aluno ter clareza dos objetivos, das dificuldades e dos critérios de ensino e aprendizagem. Já Perrenoud estabelece que:

Ao optar-se por uma avaliação formativa, são afetados no processo educativo: a organização das aulas, os métodos e as práticas de ensino, a construção de uma cultura comum entre o professor e a escola, a política do estabelecimento de ensino, o programa e os objetivos, bem como o sistema de seleção e orientação e a satisfação profissional e pessoal. (PERRENOUD, 1982, *apud* ROSADO e SILVA, 2010, p. 6).

Avaliação Somativa - Hoffman (2003) aponta que a avaliação somativa é a soma de atividades que serão ministradas aos educandos. A cada uma destas atividades um conceito é atribuído na aferição do conteúdo dado. Outras atividades serão ministradas aplicando estratégias diferentes e, ao longo de uma série de atividades diversificadas, os conceitos são somados. Para Kramer (2006 *apud* OLIVEIRA *et. al* 2008), a avaliação somativa detecta o nível de rendimento, realizando um balanço geral no final de um período de aprendizagem. Por outro lado, Wachowicz e Romanowski (2003, *apud* OLIVEIRA *et. al.* 2008) destacam que a avaliação somativa é centrada no professor e se baseia na verificação do desempenho dos alunos mediante testes e provas para verificar quais objetivos foram atingidos, a partir de um padrão de aprendizagem estabelecido. Gil (2006 *apud* OLIVEIRA 2008) descreve que a avaliação somativa é pontual e acontece no fim do curso, visando determinar o alcance dos objetivos que foram preestabelecidos; é a soma de atividades tendo como objetivo, segundo Gil, a classificação ou a entrega de um certificado.

Ao longo da história descobriu-se que a avaliação é um fator importante nos diferentes ambientes educacionais. Ela foi conservadora e, segundo Behrens (2005, *apud* Oliveira *et. al.* 2008) busca respostas prontas, limitando de certa forma as perguntas, pois as respostas são pré-determinadas, não possibilitando a formulação de novas perguntas. Há, então, o impedimento dos alunos de serem criativos e críticos.

A avaliação tem mudado para uma linha crítica onde a formação integral do aluno é outro fator importante, levando em conta questões além das questões cognitivas, conforme afirmam Zabala (1998) e Libâneo (1994 *apud* Oliveira 2008, *et. al.*). Segundo esses autores, é importante considerar procedimentos e atitudes, buscando a autonomia do educando e a valorização da avaliação que não é simplesmente atribuição de notas e conceitos. Os cinco pressupostos colocados acima atribuem importantes elementos para a avaliação e suas implicações na verificação dos objetivos propostos e no planejamento das atividades escolares. Buscou-se o entendimento da formação integral do ser humano e também a mudança ao longo dos tempos no tipo de avaliação, passando da mais tradicional para uma avaliação crítica. Os tipos de avaliação mais comuns foram explicados no quinto pressuposto e podemos constatar que, no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação tem um importante papel.

Quando se trata de avaliação do aprendizado é apresentada a escola um desafio, pois esta é uma atividade complexa que exige a preparação e empenho do professor em analisar cada aluno como um ser humano com aspectos individuais e em crescimento constante. No próximo capítulo, vamos falar de avaliação no ensino de Arte. As peculiaridades da avaliação nas linguagens artísticas, levando em conta aspectos orais, escritos, imagéticos e corporais.

1.1. - O PAPEL DA ESCOLA – a busca pela ampliação da curiosidade humana.

Segundo Freire (1979), o ser humano possui uma vocação para a curiosidade e quando passa a frequentar a Escola esta vocação não deixa de existir. “A curiosidade sempre moveu o conhecimento humano bem como o recorrente surgimento e a constante difusão de novas formas de se perceber esse próprio conhecimento.” (PEREIRA, 2011, p. 12). “Constatamos que as nossas interpretações da realidade não são independentes dos nossos estados psíquicos profundos, os quais estão em interdependência com os estados bio-neuro-cerebrais” (MORIN, 2005, p.141 apud PEREIRA, 2011, p. 12). A educação contribui com o processo de evolução e a ação educativa. Necessita de uma reflexão sobre o homem, bem como a análise de suas condições culturais, pois o homem é um ser de raízes dentro do espaço e de seu tempo.

O papel da Escola é, segundo Freire (1979), crucial na ampliação da experiência que é adquirida pelo ser humano em sua trajetória de vida. Os processos educacionais oportunizam ao educando apropriar-se do conhecimento ao longo da vida escolar. É papel da Escola, então, facilitar a busca pelo conhecimento aguçando a curiosidade do educando. A passagem da ingenuidade para a criticidade não é feita automaticamente, como afirma Freire (1996). “Um dos papéis da Escola é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1996, p.32).

Hoffman (2003) concorda com Freire (1996), ao definir que na Escola o aluno entrará em contato com esquemas ministrados por educadores, cuja função é ajudar em sua caminhada. O aluno entra na escola nos primeiros anos de sua vida e vivencia processos educacionais também fora da Escola. É na Escola que a maioria das pessoas aprende a ler, a escrever e a ter contato com experiências artísticas, históricas e geográficas. Outros autores estão em acordo com a importância da Escola, pois segundo eles:

A infância vivida na escola produz uma riqueza de significados que, a todo o momento, as crianças atribuem ao mundo e às experiências vividas nesse universo. O estudo dessa temática é extremamente importante na área educacional pelas possibilidades que oferece para alargar nossa compreensão sobre o processo educativo (OLIVEIRA e MIZUKAMI 2002, apud MIZUKAMI e REALI, p.240, 2002).

Hoffman (2003) complementa sobre a importância da Escola que proporciona também ao educando ter a noção de grupo e conhecer as etapas do progresso da humanidade além do ensino de valores e de organização. O respeito aos direitos dos outros é colocado para reflexão quando o educando passa a frequentar a Escola. Hoffman (2003) analisa, ainda, a interação da Escola com a história do aluno. Segundo a autora, a vivência de aspectos cotidianos do aluno e o encontro de aspectos da Escola são importantes fontes de aprendizado e o educando irá criar o seu próprio caminho. As situações vivenciadas irão contribuir com os estágios de seu desenvolvimento para estabelecer relações de convivência que podem ser complexas e abstratas. “Os entendimentos dos alunos são decorrentes do seu desenvolvimento próprio frente a umas e outras áreas de conhecimento” (HOFFMANN, 2003, p.41).

Luckesi (2011) pontua que o aprendizado será levado para a vida inteira. É importante, então, que a Escola, em seus projetos de ensino, crie condições para que o desenvolvimento do aluno seja diversificado. Quanto mais o aluno vivencia processos significativos na Escola, maior será seu crescimento em todos os aspectos da vida:

Acreditamos que o centro de atenção da prática educativa, no processo de subsidiar o desenvolvimento do educando como pessoa humana, deva ser a criação de condições para que cada um aprenda e, ao aprender, possa desenvolver sua consciência (LUCKESI, 2011, p.52).

Esteban (2002) está em acordo com Luckesi (2011) e Hoffman (2003), quando nos remete ao papel da Escola na vida do discente, pois afirma que o aluno, ao crescer, vai adquirindo mais experiência na sua vida social e sua vida escolar. A Escola proporciona oportunidades de crescimento intelectual ao aluno e irá ajudá-lo a encarar os desafios que a vida lhe apresenta. O aluno desenvolve seu aspecto cognitivo quando é desafiado a crescer. Luckesi (2011) defende ainda que a instituição Escolar usa as disciplinas para sistematizar as etapas do conhecimento humano e o aluno, por mais novo que seja, possui uma bagagem familiar, religiosa e cultural que irá influenciar no seu processo educacional. A escola foi instituída para ser lugar especial de transmissão e de assimilação da cultura que já foi elaborada pela sociedade. É nela também que há o treinamento para a criação e a recriação de conhecimentos. Portanto, não se parte do zero, a Escola não coloca todo o conhecimento na cabeça do aluno. “Nascemos e vivemos inseridos num meio sociocultural já constituído; nós o herdamos e, com base nessa herança, recriamo-lo”. (LUCKESI, 2011 p. 56).

Esteban (2002) concorda com Luckesi (2011), ao afirmar que a Escola é um laboratório para a experimentação, para a busca e para o encontro de respostas. O conhecimento escolar a ser apropriado não deve estar desvinculado do cotidiano, pois a caminhada do aluno é complexa e irá provocar turbulências em sua trajetória de vida. Tais definições estão em sintonia com a afirmação abaixo:

A criança, ao viver grande parte do seu dia na escola, é solicitada a responder a situações diferenciadas no seu dia a dia. Essas situações envolvem não só as respostas dadas às tarefas escolares, mas às situações de socialização no contato com outras crianças, no estabelecimento de vínculos afetivos, na observação de regras próprias da escola, etc. (OLIVEIRA e MIZUKAMI 2002 *apud* MIZUKAMI e REALI 2002, p.239).

Os autores citados estão em sintonia ao afirmarem que há uma história de vida do aluno que faz parte de seu percurso que é carregado de tradições familiares, comportamentos e hábitos; isto pode levar a uma forma peculiar de encarar a vida e de ver o mundo. Esses autores afirmam, ainda, que, partindo de uma história existente, é importante refletir que o aprendizado continua e a Escola, com sua sistematização do conhecimento, terá papel crucial no caminho do estudante. Vida social e Escola irão proporcionar um crescimento maior ao discente, que irá aprender a selecionar o que irá levar para sua trajetória de vida, conforme afirmam Luckesi (2011) e Esteban (2002).

A Escola, segundo Esteban (2002), é um local privilegiado de permanente construção e de desconstrução da vida individual e de ações coletivas de conhecimentos envolvendo alunos e professores. Segundo ela, o processo ensino/aprendizagem oportuniza ao educador informações necessárias para o planejamento do desenvolvimento de seus alunos, dentro de um contexto social e cultural. Both (2012, p.147) fala sobre a participação importante do professor: “Em cada um dos níveis escolares, o papel didático e metodológico do professor é diversificado, respeitando as condições psicológicas de amadurecimento intelectual dos estudantes”.

Esteban (2002) reforça as considerações de Both (2012), ao afirmar que os estudantes não estão prontos, mas estão em processo de aprendizado. Esse aprendizado, que é inerente ao ser humano, fica evidente quando se trata de estudantes. Luckesi (2011) concorda com Esteban (2002), quando afirma que cada estudante, com sua história peculiar de vida e sua maneira de encará-la, faz da sala de aula algo naturalmente heterogêneo.

A Escola, segundo Luckesi (2011), precisa contribuir com a ampliação do conhecimento do educando, buscando ações pedagógicas que tenham significado para a vida dele. É importante que o cotidiano e o aprendizado escolar estejam em sintonia. Com planejamento de ações e a busca pela execução destas ações, a Escola despertará a atenção do aluno. Segundo ele, o prazer em aprender, em pesquisar e em buscar soluções diante dos problemas enriquece a vida escolar. A filosofia da educação deve ter como foco de atenção o ser humano, buscando transformá-lo ao mesmo tempo em sujeito de sua história e em um cidadão consciente de seu papel na sociedade (LUCKESI, 2011).

Para esta transformação e para a tomada de consciência estabelecida por Luckesi (2011), Esteban (2002) complementa que para ensinar é importante haver planejamento baseado na realidade do aluno. O conhecimento é apropriado de várias formas e na Escola esta apropriação necessita de uma sistematização que irá buscar na experiência de vida do aluno maneiras para aprofundar seu conhecimento do mundo. A compreensão do conteúdo dado é uma particularidade do aluno. Esteban (2002) e Luckesi (2011) defendem a mesma ideia ao afirmarem que a verdadeira educação deve levar o aluno a pensar e perceber as diferenças e ir além daquilo que mostram as aparências.

Cabe, então, ao professor elaborar estratégias de ensino visando ao aprendizado, segundo define Esteban (2002). O desenvolvimento do aluno acontece dentro de uma Escola sempre que há uma sintonia entre o que ele aprende e o que ele vivencia, embora faça parte das atividades da Escola vivenciar assuntos novos que não estão necessariamente no cotidiano dos alunos, aparentemente. O professor elabora exercícios, questionários, exibe filmes, faz debates e utiliza uma série de estratégias que irão despertar no aluno a interação com o assunto dado. Partindo de sua vivência ou mesmo da vivência de outras pessoas, o conhecimento apropriado poderá ter significado. É desta forma que o aprendizado acontece, conforme afirmam Barbosa e Horn (*apud* BETIM, 2008). O papel da Escola no desenvolvimento da curiosidade do aluno é muito importante e é papel do professor elaborar estratégias no planejamento adequado às possibilidades de aprendizado do aluno.

Hoffman (2003) enfatiza que no processo de ensino, o papel do educador é essencial para fazer o aluno avançar na aprendizagem. É fundamental, segundo ele, que este educador tenha consciência do papel de apontar para o educando onde ele está e qual o caminho deve percorrer para chegar onde deseja.

É preciso ultrapassar a sistemática tradicional de buscar acertos e erros tão somente. É importante atribuir significado ao que se observa em relação às respostas do aluno, valorizando suas ideias e suas dificuldades encontradas, afirma ainda Hoffman (2003). A aprendizagem necessita estar dentro de um contexto histórico e cultural, tendo desta maneira significado. Na vida social do educando, há aquisição de marcos de referência para o aprendizado de significados das experiências vividas. A inteligência é desafiada a construir saídas para novos problemas que podem ser reais ou abstratos e cria, assim, uma dinâmica cotidiana nas relações dos indivíduos com o meio em que estão inseridos. (BARBOSA e HORN, *apud* BETIM, 2008). Os autores citados concordam então que a Escola e os educadores têm um papel primordial no desenvolvimento do educando e que faz-se necessário um planejamento baseado na história de vida dos alunos. Dessa forma, a Escola cumpre a tarefa de ampliar e mesmo sistematizar a curiosidade que é algo inerente a todo ser humano, o que não retira da Escola o caráter de complexidade, pois:

[...] é importante que não nos esqueçamos de que a Escola é uma instituição complexa. Nela convivem diferentes pessoas em diferentes papéis. [...] A Escola está inserida num espaço físico e também num espaço social, num tempo cronológico e social, tempo das vivências coletivas e individuais entre contemporâneos e também num tempo histórico nas relações entre o passado, o presente e o futuro. Portanto, as aprendizagens escolares acontecem nos diferentes espaços e tempos que marcam a Escola (OLIVEIRA e MIZUKAMI *apud* MIZUKAMI e REALI, 2002, p.233).

A curiosidade, que é algo inerente ao ser humano, precisa ser estimulada na Escola. Esta, por sua vez, é uma instituição complexa onde temos o convívio de diferentes seres humanos com suas funções específicas. Os acontecimentos e as oportunidades de ensino e de aprendizagem são específicos de cada Escola porque está inserida em um ambiente específico de uma comunidade que tem suas peculiaridades. No próximo capítulo, iremos discutir aspectos importantes da avaliação específica para o ensino da Arte. A curiosidade natural do ser humano poderá aumentar quando se trata da Arte e as formas de avaliação procuram entender como o conhecimento nesta disciplina é elaborado.

CAPÍTULO II - Avaliação em ensino de Arte na educação – Os processos e as especificidades.

A Arte é um campo de conhecimento e sua expressão acontece através da dança, da música, do teatro e das artes visuais. A partir da lei que regulamenta a educação, LDBEN 9.394 de 1996, o ensino de Arte passou a ser matéria obrigatória em todos os níveis da educação básica. No capítulo anterior, abordamos alguns pressupostos da avaliação de uma forma mais ampla e, neste capítulo, pretendemos discorrer sobre avaliação, especificamente em ensino de Arte.

Quando o assunto é avaliação no campo do ensino de Arte, temos especificidades que são diferentes da avaliação geral. Buscamos conhecer os objetos artísticos, sua forma de produção e como acontece a percepção destes objetos. Tourinho (2007) questiona que o processo de avaliação no ensino de Arte é “Um aspecto que ainda nos provoca e para o qual pouco temos a oferecer”. Ela enfatiza que “A avaliação do ensino de arte é uma provocação que deve nos atrair” (TOURINHO, 2007, p.34). Caso contrário:

Seremos um ensino-bala: enrolado nas duas pontas, antes de ser aberta para desfrute. Numa ponta estamos enrolados pela complicação e necessidades de pertencer, dignamente, a organização que os campos de conhecimento assumem na escola (disciplinas?; projeto?; tema?...). Na outra, também estamos enrolados pela ausência de parâmetros que fundamentem a avaliação, necessária para o ensino, para alunos e para nós professores (TOURINHO, 2007, p.34).

No capítulo anterior, estabelecemos cinco pressupostos caracterizando o processo avaliativo. O primeiro pressuposto estabelece que avaliar é uma forma de revelar se os objetivos de ensino estão sendo alcançados e ampliados. O segundo pressuposto da avaliação em educação está ligado ao que se entende por formação integral do educando. O terceiro pressuposto considera primordial o papel do professor na avaliação, o que vai ao encontro do que estabelece Sant’anna (1998 apud OLIVEIRA et. al, 2008) quando define que o professor é indispensável no sistema escolar. O quarto pressuposto é baseado na complexidade do que é o ser humano e, por conseguinte, na complexidade do processo de avaliação escolar. O quinto e último pressuposto se baseia nos tipos de avaliação, cada um possui suas especificidades. Quando se fala de avaliação em ensino de Arte, Bastos (2005) afirma que estamos tratando da avaliação do aprendizado das formas de percepção do aluno, de sua interpretação e das conexões que ele faz entre os objetos artísticos e a sua vida cotidiana.

A autora afirma também que o pensamento abstrato aparece na medida em que se constroem metáforas e a partir deste pensamento, experiências corpóreas e sensoriais podem acontecer. Zabala (1998) discorre sobre os aspectos necessários para avaliar o discente, como foi comentado no primeiro capítulo: “A quem se tem que avaliar, como se deve avaliar, como temos que comunicar o conhecimento obtido através da avaliação” (ZABALA, 1998, p. 196). Barbosa (2007) defende que para se fazer uma avaliação em Arte é importante perceber que o aluno tem sua expressividade. Esta expressividade não pode ser confundida, segundo ela, com o espontaneísmo, cujo significado é acreditar que o aluno já vem pronto, bastando apenas facilitar a liberação de algo natural inerente a este aluno. “O slogan modernista de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela ideia de que todos podem compreender e usufruir da Arte” (Barbosa, 2007, p.17). O espontaneísmo é algo que necessita ser repensado, pois:

Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. O conceito de criatividade também se ampliou. Pretende-se não só desenvolver a criatividade por intermédio do fazer arte, mas também pelas leituras e interpretações das obras de arte (Barbosa, 2007, p.17-18).

Esta compreensão do que é a Arte à qual se refere Barbosa é um tema discutido por Irene Tourinho (2007), quando afirma que “É indispensável para avaliarmos, criticamente, saber as razões pelas quais ainda encontramos tantos mal-entendidos sobre o ensino desta disciplina” (TOURINHO, 2007 p.30). Ela define que a avaliação é importante para entender o processo de aprendizagem do educando e também para valorizar o significado do que é o ensino da Arte nas Escolas. Surge daí, então, o primeiro pressuposto em relação à avaliação específica do aprendizado em Arte: a quem é preciso avaliar?

Para este primeiro pressuposto, é importante observar as afirmações de Zimmerman (2005) que considera que para se fazer uma avaliação de forma correta é necessário empregar variadas tarefas; é preciso também ter um olhar abrangente do processo de aprendizado no desenvolvimento das tarefas propostas. Na mesma linha de raciocínio, Hernández (2000) salienta que a avaliação é uma forma de informar sobre o que se trabalha em Arte, além de satisfazer a necessidade dos alunos sobre esse processo.

Por sua vez, Bohn e Silva (2013, p.10) citam Boughton (2005) e afirmam:

Ao se refletir sobre o processo de julgamentos e valores em avaliação no campo da Arte, não há como se desviar de questões centrais que norteiam a Arte na educação contemporânea que desafiam as ortodoxias tradicionais e apontam como relevantes: a qualidade de produção de imagens; a relação da Arte com o contexto; as relações entre arte popular e arte de elite; as influências das novas tecnologias na produção artística contemporânea; as questões de gênero; as questões de mestiçagem, entre outras (BOUGHTON, 2005, *apud* BOHN e SILVA 2013, p. 10).

Boughton (2005, *apud* ZAMPERETTI e RIBEIRO, 2015, p. 155) defende ainda que: “O foco das questões avaliativas deveria voltar-se para o desenvolvimento cognitivo, perceptível e sensível do aluno, rompendo com a ideia de avaliação redutora e fragmentada oriunda da abordagem tradicional”. A educação do olhar do aluno é um fator a ser considerado pelo professor de Arte, pois: “Estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente.” (Barbosa, 2007, p.18).

É possível constatar pelas afirmações de Tourinho (2007), Zimmerman (2005) e Hernández (2000), além de Barbosa (2007), que há a necessidade de avaliação no ensino de Arte de uma forma mais abrangente. É importante também, segundo eles, informar tanto aos alunos como aos professores o caminho percorrido. A avaliação não pode se reduzir a uma simples atribuição de notas no final das tarefas. Isso tornaria o processo avaliativo reducionista e pouco acrescentaria na trajetória do discente. Essa forma de avaliação, processual e abrangente, encontra respaldo nas afirmações de Boughton (2005). Corroborando e ao mesmo tempo complementando o que afirma o autor acima citado, Zimmerman (2005) defende que é preciso haver a diversificação das tarefas para que a forma de avaliação do ensino de Arte vá além das tarefas escritas e, desta maneira, tem-se uma visão mais abrangente da capacidade do aluno. Este procedimento, segundo Zimmerman (2005) e Hernandez (2000), respeita o processo vivenciado pelo discente. Eles salientam também que é preciso utilizar o processo de aprendizagem do aluno para orientar o caminho que será percorrido por ele.

Zabala (1998, p. 202-203) salienta que, quando se refere ao processo de aprendizagem do aluno, estamos nos referindo a uma aprendizagem significativa:

Uma aprendizagem significativa de fatos envolve sempre a associação dos fatos aos conceitos que permitem transformar este conhecimento em instrumento para a concepção e interpretação das situações ou fenômenos que explicam. Esquemáticamente, deveríamos poder diferenciar entre o que se espera de cada aluno, o processo seguido, as dificuldades que encontrou sua implicação na aprendizagem, os resultados obtidos e as medidas que é preciso tomar.

Complementando as definições acima citadas, Rey (2002) enfatiza que a obra de arte é um processo de formação e de significado. A obra de arte interpela os sentidos, elabora e desloca significados estabelecidos e perturba o conhecimento de mundo que antes era familiar. “Me faz pensar meus parâmetros me faz pensar minhas posições.” (REY, 2002, p.1). Rizzi (2007), na mesma direção do que estabelecem os autores acima a respeito de significado, nos mostra uma concepção de construção de conhecimento em Arte quando afirma:

A construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Considera-se como sendo objeto de conhecimento dessa concepção, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre a Arte e o Público, propondo-se que a composição do programa do ensino de Arte seja elaborado a partir das três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com a Arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar (Rizzi, 2007, p.66,67).

O segundo pressuposto a ser discutido neste capítulo é: como avaliar em Arte? Hernandez (2000) afirma que a compreensão, a reflexão quanto ao conjunto de atividades e a aprendizagem pode não ser uma tarefa fácil. A resposta a estas questões pode não ser única. Fazendo uma análise sobre o significado da Arte, Rey (2002, p. 3) afirma: “É a experiência que autoriza o artista a ter um ponto de vista teórico diferenciado. Para um artista plástico, é como se as palavras estivessem encarnadas no trabalho e no próprio corpo. Suas análises terão esta vivência suplementar: sua confrontação pessoal com o processo de criação”.

A avaliação do aprendizado em arte necessita, então, buscar formas de aferir a experiência que o discente tem, quando vivencia o contato com a obra de arte. Estas colocações estão de acordo com Barbosa (2007) e também com Murrie (2008 *apud* GUIMARÃES, 2009, p.37):

A avaliação não pode ser um instrumento de controle, de constatação pura e simples, mas um instrumento de aprendizagem e reorientação do planejamento das situações de ensino. Assim, ao avaliarem seus alunos, os professores avaliam a si mesmos também.

Fernandes e Freitas (2007 *apud* GUIMARÃES, 2009) estão em acordo com essa linha de raciocínio quando afirmam que avaliar é uma condição necessária para qualquer ação intencionalmente desenvolvida, pois em toda ação educativa há sempre uma finalidade envolvida que pode ser política ou técnica. Bohn e Silva (2013) comentam sobre Elliot Eisner - que se dedica às questões da avaliação no ensino da Arte – esclarecendo que ele entende a necessidade da avaliação estar vinculada ao contexto sociocultural do discente e afirma que as práticas avaliativas são influenciadas por conceitos teóricos e metodológicos vindos dos professores e de conceitos filosóficos da escola.

Por sua vez, Barbosa (2007, p.18) define questões sobre o compromisso da Arte-educação com a diversidade cultural, que precisa: “Buscar não mais somente os códigos europeus e norte americanos brancos, porém mais atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social, etc.”. Os autores citados afirmam que quem avalia necessita respeitar princípios e critérios definidos coletivamente baseados em um projeto político pedagógico dentro de uma proposta curricular.

A diversidade cultural precisa ser levada em consideração. É importante ainda ter convicção acerca do papel social que desempenha a educação escolar. “Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve, também, o coletivo da escola.” (FERNANDES e FREITAS 2007 *apud* GUIMARÃES, 2009 p. 54). Estas definições estão de acordo com as afirmações de Hernández (2000), quando considera que a avaliação em ensino de Arte é também uma forma de valorizar o programa de ensino que está sendo realizado.

A busca pelo entendimento de como é o processo de aprendizagem do aluno é uma tarefa da avaliação; é preciso entender suas questões individuais que são informações importantes, pois busca-se o sentido do aprendizado para o discente. Analisando do ponto de vista do artista e o significado da Arte, Rey afirma:

Porque na obra a fazer, o modo de fazê-la, não é conhecido a priori com evidência, mas é preciso descobri-lo e encontrá-lo, e para descobrir como fazer a obra é necessário proceder por tentativas, por tateamento, inventando várias possibilidades, testando-as e selecionando-as de tal maneira que, de tentativa em tentativa, a cada operação, se consiga inventar a possibilidade que se desejava, isto é, o surgimento da obra (REY, 2002, p.6).

A proposta do ensino em artes nas escolas busca também uma articulação entre a teoria e a prática considerando a história e cultura do aluno. Desenvolve-se o ensino/aprendizagem em experiências significativas vivenciadas em sala de aula, conforme afirmações de Garcia e Paixão (2013). As autoras afirmam ainda: “Para que a avaliação sirva à aprendizagem, como um processo de educação, é preciso conhecer o aluno, seu meio cultural, seus hábitos e escolhas” (GARCIA e PAIXÃO, 2013, p. 6).

A avaliação da aprendizagem relaciona-se estreitamente ao modelo pedagógico que norteia a organização do sistema educacional, uma vez que as diferentes tendências teóricas influenciam e direcionam aspectos do procedimento pedagógico, desvelando “Escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas” (MARTINS, 2003, p.52 apud GUIMARÃES, 2009, p. 54).

Barbosa (2009, p. 22 apud BOHN e SILVA, 2013, p. 10) comenta sobre a importância de a avaliação servir para ampliar conceitos que podem ir além de erros e acertos. Afirma a autora que: “É preciso descobrir os erros para não repeti-los, e eles são descobertos mediante avaliação, que não deve levar à punição, mas, à readequação, reestruturação, redimensionamento”. Estas são abordagens que encontram respaldo nas afirmações de Rey (2000, p. 7), considerando o ponto de vista do artista:

Se tomarmos um caminho errado, é preciso reconhecer o erro, voltar e retomar o bom caminho. A obra sairá acrescida, pois, guarda todos estes traços. O erro no processo de instauração da obra não é engano: é aproximação. Errar é a dissipação das possibilidades da obra, apontando caminhos para aquela, ou talvez, para outras obras que virão.

A avaliação desempenha papéis diferentes em ensino da Arte servindo como medida para definir o acesso de estudantes a oportunidades educacionais e também para auxiliar professores na decisão de seu planejamento. Nessa mesma direção, Hernández (2000), afirma, ainda, que o professor pode se posicionar diante do grupo e planejar melhor o processo de ensino, adequando a realidade de suas aulas à realidade do aluno. Pode-se, ainda, levar em conta a realidade da Escola no que se refere aos espaços e aos materiais necessários para ministrar as aulas. A partir da consciência de seu papel e do conhecimento que terá dos alunos em uma avaliação inicial, o professor poderá estabelecer estratégias que facilitarão a aprendizagem. As estratégias válidas para uma avaliação adequada em Arte-educação são aspectos que nos ajudam a responder ao segundo pressuposto: como avaliar em Arte?

Levantadas as questões para responder ao primeiro pressuposto, onde que estabelece que avaliar é uma forma de revelar se os objetivos de ensino estão sendo alcançados e ampliados. Levantadas as questões para também responder ao segundo pressuposto onde estabelece que a avaliação em educação é a verificação da formação integral do educando, partimos para tentar responder ao terceiro pressuposto que se refere aos instrumentos necessários para uma avaliação adequada em Arte.

Para avaliar um trabalho artístico, segundo as autoras Garcia e Paixão (2013), é necessário definir conceitos: “Para compreender os conceitos de forma, textura, linha, composição, ponto, ou seja, elementos plásticos que caracterizavam uma obra de Arte” (GARCIA e PAIXÃO, 2013, p.6). As autoras afirmam também que a avaliação da aprendizagem no ensino de Arte tem como característica ser um processo contínuo que está inserido no planejamento pedagógico, bem como nas ações e encaminhamentos metodológicos. A avaliação faz parte de um processo que é visto como um ato de reflexão, definindo critérios bem elaborados e transparentes para que o aluno compreenda os objetivos da disciplina e possa desenvolver a criatividade, o senso crítico, a sensibilidade e a devida competência para construir conhecimentos em Arte. (GARCIA e PAIXÃO, 2013).

Hernández (2000) recomenda que, para a verificação do aprendizado em Arte, o ideal é o uso do portfólio, pois, segundo ele, baseia-se na evolução do processo de aprendizagem. Através do portfólio estudantes e educadores podem buscar entendimentos sobre os reais objetivos da aprendizagem. É possível também verificar quais objetivos foram alcançados e quais deixaram de ser. É possível ainda entender os motivos pelos quais os objetivos propostos não alcançaram suas metas buscando as razões sobre os erros e acertos cometidos. Isso faz do portfólio uma boa forma de avaliação.

O portfólio aponta uma direção para a avaliação do processo de aprendizagem da Arte. Cabe destacar que a forma física (papel, CD, caixa etc.) não é de todo importante, mas, sim, a concepção de ensino e aprendizagem e a avaliação que é realizada pelo próprio estudante, identificando as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Por sua vez Boughton (2005, p. 383) afirma que podemos avaliar também com: “A exposição de trabalhos e seu desempenho, o perfil de seu comportamento, questionários, gravações de entrevistas com alunos, métodos multiplicadores, vídeos registrando o comportamento dos estudantes e relatos verbais”. São aspectos que estão ligados à Arte Visual, mas que cabem também na avaliação das aulas de teatro, da música e da dança.

De acordo com as proposições Curriculares para o Ensino Fundamental – Arte da Prefeitura de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2010), o experimento da expressão artística pode adquirir significados dentro de um contexto e, assim, proporcionar um conjunto de habilidades e competências. Esta experiência levará a uma relação íntima e crítica com o fazer artístico, referências que concordam com as palavras de Perissé (2009, p. 31):

O artista olha as palavras, as cores, ouve alguns sons, ou a sua própria voz, toca algum tipo de material ou executa o seu próprio corpo e daí arranca uma verdade ou faz aparecer uma verdade. O artista torna manifesto algo que estava e não estava ali. Ou algo que outras pessoas não viram que já estava ali.

Ainda segundo o referencial curricular de Belo Horizonte, (BELO HORIZONTE, 2010), ao longo do período de estudo do aluno, ele desenvolve uma série de descobertas, o que favorecerá o contato com outras experiências artísticas. Os processos didáticos proporcionam acesso a informações e aprendizado, e dependerão de uma metodologia adequada para estudo dos objetos artísticos.

A avaliação em ensino da arte permite verificar qual o grau de aprendizado das questões artísticas: a forma como aconteceu este aprendizado e o que o discente apreendeu do contato com o objeto artístico. Perissé (2009) afirma que a experiência estética nasce do encontro que é estabelecido com a obra de arte. A obra de arte, por sua vez, nasceu do encontro do artista e o objeto do qual fez surgir uma realidade artística, até então inexistente. Segundo Perissé (2009, p. 31):

O artista instaurou a obra, mas o fez em luta amorosa com as palavras, ou com o bronze, ou com a madeira, ou com coisas retiradas de um lixão, ou com as notas produzidas por um instrumento musical, ou com outros barulhos extraídos de objetos improváveis, ou com o seu próprio corpo (na dança, no teatro).

Em relação ao uso do portfólio como instrumento adequado para a avaliação em ensino de Arte, Hernandez (2000, p.174) destaca ainda que:

Como modalidade de avaliação vinculada à reconstrução do processo de aprendizagem, tenta abordar algumas problemáticas relacionadas à representação do conhecimento elaborado pelos alunos, ao mesmo tempo em que introduz outras que requerem mudanças em relação à atual situação da formação dos professores, à perspectiva sobre o ensino e aprendizagem, ao papel dos alunos, à interação docente, à definição dos conteúdos e sua relação com as atividades, à atitude investigadora em sala de aula, etc.

O uso do portfólio é defendido também por Zamperetti e Ribeiro (2015), estes autores afirmam que o seu uso possibilita avaliar o processo de uma forma qualitativa e abrangente, fazendo análise de trabalhos em andamento, observando as anotações dos alunos e verificação de trabalhos finais. Segundo os autores citados: “Por meio desse instrumento avaliativo, o estudante escolhe os elementos relevantes de sua aprendizagem na composição do portfólio, tendo a possibilidade de refletir sobre o que foi significativo, produzindo sentido na sua trajetória aprendiz” (Zamperetti e Ribeiro, 2015, p. 157). No espaço escolar existem – e muitas vezes, coabitam – diversas concepções teóricas e práticas distintas acerca do que significa avaliar. Confluências e oposições se fundem, uma vez que “Todos falam de avaliação, mas cada um conceitua e interpreta esse termo com significados distintos: fazendo usos díspares, com fins e intenções diversas” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 37 *apud* GUIMARÃES, 2009 p.54). Há o emprego de estratégias múltiplas como é sugerido por muitos pesquisadores tais como: Barbosa (2005), Hernández (2005) e Zabala (1998). O estímulo ao aluno para usar seu poder de julgamento e a importância de se posicionar e resolver problemas propostos faz com que ele se aprofunde nas questões ao invés de ter uma noção superficial dos problemas.

Quando se trata da música, por exemplo, é importante que o aluno, independente de sua habilidade, entenda: “Sobre instrumentos musicais, audição, expressão rítmica e melódica, sensorialidade, emotividade, inteligência ordenadora e criatividade” (MINAS GERAIS, 1997, p. 3 *apud* LOUREIRO, 2003 p.17). A apresentação de soluções do discente irá demonstrar sua habilidade de investigação e expressão tanto na dança, como no teatro, nas artes visuais e na música, de forma eficiente, como afirma Barbosa (2007).

Para entender qual é o aprendizado do aluno, é consenso que não deve haver uma forma tão somente de se avaliar. Uma avaliação inicial para diagnosticar onde está o aluno é desejável para o professor definir estratégias de ação. Entender o processo de aprendizagem do aluno requer estar atento ao próprio aluno. A atribuição de notas isoladamente irá proporcionar uma medida quantitativa e irá prejudicar uma avaliação mais centrada na realidade do que foi apreendido. Vejamos em uma situação concreta no ensino do movimento, da dança:

Os gestos são ações das extremidades, que não envolvem nem transferência nem suporte do peso. Podem dar-se em direção do corpo, para longe dele, ou ao seu redor e podem também ser executados com ações sucessivas das várias partes de um membro (ULLMANN, 1978, p. 60).

Para avaliar esta atividade proposta em um exercício em sala, a diversificação das formas avaliativas dará oportunidade ao aluno de demonstrar o que sabe por meios diferenciados. Neste caso, o portfólio, mesmo parecendo ser o meio mais adequado para uma avaliação real dado a seu caráter unificador das ações tomadas pelo professor e também pelo aluno, deverá ser mais um instrumento de avaliação.

Quanto se trata de teatro:

Por sua natureza, o teatro é um espelho e não uma instituição passível de julgamento moral. O valor do teatro consiste não em proclamar regras de conduta para os seres humanos, mas em sua habilidade para despertar através do espelhamento da vida, a responsabilidade pessoal e a liberdade de ação (Ullman, 1978, p. 159).

Também nesta expressão artística, o professor deverá ter habilidade para verificar o grau de entendimento do aluno sobre o significado do teatro em sua vida, pois, os diversos autores citados têm concepções semelhantes quanto a quem é preciso avaliar, quais as formas utilizadas para a avaliação e o instrumento mais adequado que será usado na avaliação em ensino de Arte.

Estas concepções e pressupostos encontram respaldo em documentos oficiais de avaliação que foram elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, (BRASIL, 1997). No ensino e aprendizagem do teatro, os discentes terão oportunidades de expressar aspectos de sua própria vida na escrita de uma peça teatral ou na vivência de situações cotidianas representadas pelo grupo de alunos. A leitura de peças de teatro irá proporcionar o convívio com diversos autores teatrais e as encenações irão suscitar a elaboração de cenários, figurinos e aspectos peculiares no ensaio de textos até o ápice que pode ser a apresentação da peça para toda a Escola.

2.1. - A AVALIAÇÃO SEGUNDO DOCUMENTOS OFICIAIS: a busca da unidade no ensino e na avaliação no ensino de Arte.

Neste tópico, pretendemos analisar, historicamente, alguma discussão sobre a avaliação no ensino de Arte, a partir dos Documentos oficiais que serão analisados um a um nos parágrafos seguintes. No artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 4.024 de 20 de dezembro de 1961 do Ministério da Educação (BRASIL, 1961), o termo avaliação está definido como: “Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.”

Estabelece, ainda, o parágrafo primeiro que caberá ao professor a liberdade de formulação das questões e a autoridade no julgamento. Define, também, que no aproveitamento do aluno prevalecerão os resultados alcançados durante o ano letivo nas atividades formuladas. Percebe-se que o tipo de avaliação proposta está em sintonia com a forma de avaliação tradicional que, segundo Hoffman (2003), coloca um ponto final a cada tarefa e o professor anula o caráter de continuidade da ação educativa do aluno, impedindo o progresso natural no processo de conhecimento.

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 5.692 de 11 de agosto de 1971, a definição para o conceito de avaliação é: “Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade”. No parágrafo primeiro deste artigo está definido que: “Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida”. Há, ainda, a menção do aproveitamento do aluno que terá direito à recuperação do aprendizado, caso tenha aproveitamento insuficiente durante o ano letivo. Ambas as leis citam a avaliação de forma geral, não sendo específica com nenhuma das disciplinas.

As diretrizes da educação mudam novamente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1997). Esta lei avança em relação às duas outras leis anteriores. Silva (2012) afirma que, nesta lei, os aspectos qualitativos prevalecem sobre os quantitativos e que há também: “A aceleração de estudos, a possibilidade de avanço na trajetória escolar e estudos de recuperação”. (Silva 2012, p. 192).

No artigo vinte e quatro desta Lei 9.394, de 1996, está definido que: “A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns.” No inciso cinco a definição continua: “A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios”. A complementação vem com a alínea “a” que estabelece: “Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período, sobre os de eventuais provas finais”.

É importante salientar que o tratamento da avaliação na lei que está vigente para a educação brasileira estabelece que a qualidade prevalecerá sobre a quantidade, o que está em acordo com a Lei 5.692 de 1971, e contradiz a Lei 4.024 de 1961, cuja avaliação é tradicional. Outro documento que trata da proposta de regulamentação da LDB 9.394/96 é o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica 05/97. Sousa (2009) nos esclarece que a avaliação neste documento: "Busca detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo e o levantamento de suas dificuldades visando à sua recuperação" (SOUSA, 2009, p.13 apud SILVA, 2012, p.193). A autora também afirma que nesse documento a função da avaliação é a de acompanhamento do desempenho do aluno buscando seu progresso, o que é diferente de uma avaliação meramente classificatória.

Outro documento que muda os rumos da avaliação na educação brasileira é o Referencial Curricular da Educação Infantil – RCNEI – 1998. Os temas referentes ao ensino de Arte falam especificamente do ensino da música, das artes visuais e do movimento (BRASIL, 1998) e as orientações gerais são para o professor trabalhar com os alunos em suas respectivas idades. Há, em cada um deles, o tópico: “Observação, registro e avaliação formativa” (BRASIL, 1998, p.40).

Há indicações para reflexão sobre as condições das crianças em relação ao espaço que é utilizado na escola, bem como sua vocação natural para o movimento, que são situações desafiadoras para o professor. Há um direcionamento para o registro das atividades feitas, bem como o respeito à vocação natural da criança para aprender e o entendimento de que a criança é um ser curioso. Despertar o interesse pelo movimento, pela música e pela arte visual de uma forma adequada é uma proposta que permeia todo o referencial curricular para a educação infantil (BRASIL, 1998).

O direcionamento que há no documento para a educação infantil do Ministério da Educação e que foi editado em 1998 estabelece que a avaliação no ensino da Arte precisa ser formativa. Esta afirmação vai ao encontro das considerações de Cardine (1993 *apud* ROSADO e SILVA, 2010) que estabelecem que a avaliação formativa atribui importância ao aluno, lhe dá a devida atenção, motivação, valoriza seu esforço e sua forma peculiar de elaborar as tarefas propostas, além de aceitar suas estratégias de resolução de problemas.

Para avaliação na educação infantil, a LDB 9.394/96 estabelece em seu artigo trinta e um que: “A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.”

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais que foram editados em 1998 pelo Ministério da Educação, faremos a análise especificamente do PCN que é dedicado ao ensino de Arte. (BRASIL, 1998). Silva (2012, p.193) afirma que: “No que tange à avaliação, os PCN/Arte (1998) orientam os professores a ficarem atentos à forma ou modo como ensinar e captar como os conteúdos são assimilados pelos estudantes”. Este documento afirma, ainda, que a avaliação do ensino em Arte implica conhecer como são assimilados os conteúdos, neste aspecto. A definição para o ensino de Arte, estabelecida nos PCNs, é a seguinte:

No transcorrer das quatro séries do ensino fundamental, espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, perante a sua produção de arte e o contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade (BRASIL, 1997, p.95).

Nos PCNs de Arte, a definição dos objetivos e a forma de avaliação em ensino de arte são estabelecidas conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Síntese dos objetivos e dos critérios de avaliação das expressões artísticas

Expressão artística	Objetivos	Avaliação
Dança	Valorizar a interpretação e criação em dança; aperfeiçoar a capacidade de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas; situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade; buscar e saber organizar e documentar informações sobre dança.	Conhecer as possibilidades do processo criativo; tomar decisões próprias na organização dos processos criativos; conhecer as correntes históricas da dança; saber expressar suas ideias e juízos de valor a respeito da dança que cria e assiste.
Música	Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical; pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências; interpretar e apreciar diversos tipos de músicas; respeitar a variedade de manifestações.	Criar e interpretar diferentes meios e materiais sonoros; conhecer e apreciar músicas de diferentes períodos históricos; refletir, discutir e analisar aspectos das relações socioculturais com a tecnologia e o mercado cultural.
Teatro	Compreender o teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica; improvisar com elementos da linguagem teatral; reconhecer o próprio trabalho, dos colegas e dos profissionais em teatro; conhecer a história do teatro; conhecer as obras teatrais; reconhecer a prática coletiva do teatro como aspecto social.	Saber improvisar e atuar explorando o corpo e a voz; ter a capacidade de criar cenas escritas e encenadas; emitir opiniões sobre a atividade teatral; identificar momentos importantes do teatro; valorizar as fontes de documentação, os acervos e os arquivos da produção artística teatral.
Artes Visuais	Expressar ideias, emoções, sensações por meio da articulação de poéticas pessoais; interagir com variedade de materiais naturais e fabricados; saber utilizar diversas técnicas.	Criar formas artísticas por meio de poéticas pessoais; identificar elementos da linguagem visual; conhecer e apreciar vários trabalhos de arte por meios das próprias emoções.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (BRASIL, 1997, p.65 a 94).

Os PCN's de Arte (BRASIL, 1997) indicam, também, a importância da percepção dos alunos em relação ao professor como aliado no processo de criação. É importante que este professor seja um entusiasta da aprendizagem de seus alunos. Isto o faz crescer como educador e ajuda a enfrentar os desafios do processo artístico - fatores fundamentais na aprendizagem em Arte, área na qual a marca pessoal do discente é uma fonte de criação e de desenvolvimento. Logo, a função de avaliar não pode se basear apenas no gosto pessoal do professor. Apesar de ser fundada em critérios definidos, a partir da atividade proposta pelo professor, não poderá ser a avaliação meramente quantitativa. O risco de não considerar aspectos qualitativos pode levar o aluno a se submeter aos desígnios da nota tão somente e a autonomia pode ficar comprometida. O aluno pode passar a fazer as atividades para simplesmente receber boas notas seguindo o critério do gosto do professor. Esta avaliação, então, não irá colaborar para a construção do conhecimento em Arte. (BRASIL, 1997).

Silva (2012) verificou que nos documentos oficiais como a LDB 9.394/96, os PCNs/Arte (1998) e os Pareceres CNE/CEB 05/97 e 12/97, que regulam o sistema educacional brasileiro, a avaliação não pode ser confundida com a comparação entre um aluno e outro. Esta afirmação encontra respaldo nas verificações de Souza (2009), quando afirma que estes documentos trazem elementos para avaliar o processo educacional do aluno de forma integral, levando em conta aspectos individuais de cada um deles.

Segundo as autoras Silva (2012) e Souza (2009), os documentos oficiais sobre a avaliação em ensino de Arte na educação brasileira vão ao encontro do que é estabelecido pelos autores citados no capítulo 1, a avaliação irá buscar compreender o aluno como um todo. Seu processo individual será levado em consideração, pois como afirma Esteban (2002), a avaliação irá pontuar para a atividade docente, a elaboração de caminhos que possam ajudar alunos e professores a compreender e intervir no processo coletivo de construção de conhecimentos, enfatiza Esteban (2002).

CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. O enfoque metodológico.

Considerando que o objetivo deste trabalho é analisar as formas de avaliação no ensino de Arte de professores que atuam no ensino fundamental, em Escolas da região metropolitana de Belo Horizonte, exigiu-se uma abordagem metodológica qualitativa da pesquisa que privilegiasse a profundidade das informações.

A abordagem qualitativa tem suas raízes no final do século XIX, nas ciências sociais. Seu objetivo é promover uma alternativa para os estudos comprometidos em responder a questões relativas aos fenômenos humanos e sociais, no sentido da constatação de determinada realidade, realçando as características e os riscos inerentes à vida social. (ANDRÉ, 2005). A abordagem qualitativa sustenta a convivência entre o pesquisador e o(s) pesquisado(s), em uma relação permanente de reciprocidade, respeito e diálogo, reconhecendo neles sua condição de sujeitos e outorgando-lhes um papel que é necessário na investigação. A metodologia foi adotada para a investigação dos processos avaliativos em ensino de Arte porque é abrangente e possibilita ao entrevistado liberdade para elaborar sua resposta. A pesquisa qualitativa possui, também, a característica de considerar todos os dados mencionados nas respostas dadas pelos entrevistados.

Weller e Pfaff (2010) afirmam que a abordagem qualitativa no campo da educação é relevante na análise de programas e políticas educacionais e na análise do processo de ensino e aprendizagem. “As pesquisas qualitativas são características multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos de coleta de dados”, segundo conceituam Mazzoti e Gewandszajder (2000, p. 163). Estes autores afirmam, também, que a pesquisa qualitativa não possui uma ordem rígida para as perguntas, o que a faz parecer com uma conversa cotidiana. O investigador fica mais interessado em compreender os significados das questões colocadas pelo entrevistado.

Nesta mesma linha dos autores citados acima, Strauss e Corbin (1990, p.17 apud ESTEBAN, 2010, p. 124) afirmam que:

Por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se a pesquisas sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa.

Pérez Serrano (1994, p.46 apud Esteban, 2010, p.126) considera a pesquisa qualitativa um processo ativo e com certo rigor de indagação que obedece a um sistema proposto, mas algumas decisões são tomadas quando se está no campo de estudo entre quem pergunta e quem responde. Já Esteban (2010, p. 125) afirma que o termo pesquisa qualitativa: “É um conceito amplo que faz referência a diversas perspectivas epistemológicas e teóricas, incluindo também numerosos métodos e estratégias de pesquisa”. Esta autora afirma, ainda, que a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática que se utiliza para compreender os fenômenos educativos e sociais, suas transformações e desenvolvimento.

Para fazer a investigação da forma de avaliação que os professores pesquisados adotam, a opção por pesquisa qualitativa concorre para a busca de uma resposta que irá contribuir para a reflexão da prática avaliativa dos professores que aceitaram participar deste trabalho, a partir das respostas dadas por eles nos questionários aplicados pelo autor desta investigação.

As respostas dadas às perguntas referentes à avaliação foram comparadas entre si, pois segundo Ladrière (1991), o procedimento científico pode ser ao mesmo tempo a aquisição de um conhecimento juntamente com a elaboração de normas de procedimentos e também o aperfeiçoamento de um método que foi aplicado para determinada pesquisa. Ainda, segundo o autor, a produção do saber, além de acrescentar novidades ao conhecimento existente, cria condições novas para a transformação qualitativa e aperfeiçoamento de mecanismos que irão ajudar na aquisição de novas informações.

3.2. Os sujeitos da pesquisa.

Esta pesquisa foi realizada no primeiro e no segundo semestre de 2015. Foram entrevistados cinco professores de arte, que atuavam no Ensino Fundamental da rede pública de escolas municipais de cidades da região metropolitana de Belo Horizonte – Minas Gerais. Os professores escolhidos ministram aulas no Ensino Fundamental - séries finais - ou seja, do 6º. ao 9º. ano.

A escolha em pesquisar docentes que lecionam neste nível de ensino se justifica, porque a competência para ministrar as aulas no Ensino Fundamental - séries iniciais e também na Educação Infantil - é do pedagogo, conforme diretriz do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (BRASIL, 2006). Sendo assim, os professores específicos de Arte irão ministrar aulas no Ensino Fundamental séries finais que é o objetivo desta pesquisa. Os professores de Arte poderão atuar também na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Médio, porém estes dois níveis de ensino não são objeto desta investigação, isto porque a obrigação dos governos municipais é com o ensino fundamental, sendo o ensino médio tarefa dos governos estaduais. Quanto à EJA, algumas escolas não contam com o ensino de arte nesta modalidade de ensino. Por outro lado, a pesquisa precisou ter um recorte para uma análise apurada das questões elaboradas.

Para se chegar aos professores pesquisados, várias tentativas foram feitas anteriormente. A ideia inicial era contar com cinco professores de cinco municípios diferentes da região metropolitana de Belo Horizonte. Sondagens foram feitas a vários deles. Amigos professores ajudaram a procurar quem poderia se interessar. Feito o contato inicial por e-mails, telefone ou pessoalmente, os objetivos da pesquisa eram esclarecidos, as perguntas eram feitas e o candidato ficava à vontade para participar ou não como professor investigado.

Por razões que não foram expostas, outros professores que se mostraram interessados a princípio desistiam de participar e novos contatos precisaram ser feitos até se chegar aos cinco investigados. São cinco participantes de três municípios e não cinco cidades da região metropolitana de Belo Horizonte.

A definição pelos cinco professores pesquisados foi feita, então, a partir da receptividade que estes professores demonstraram diante da proposta e a participação foi condicionada ao aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo II). Duas das professoras são da cidade de Betim: são as professoras R e M; duas da cidade de Contagem: as professoras I e D; e um professor da cidade de Esmeraldas que é o professor J. Um homem e quatro mulheres. O professor do sexo masculino tem acima de 50 anos e as outras professoras estão na faixa de 41 a 50 anos. A experiência na docência é bastante variada. O tempo de docência do professor J é de até quatro anos. A professora R informou que seu tempo de docência está entre 19 e 24 anos. A professora M leciona na faixa entre 5 e 12 anos.

A professora I já tem mais de 25 anos de docência e a professora D, por sua vez informou que sua atuação na docência está entre 13 e 18 anos. Os professores pesquisados lecionam para alunos que estão cursando as séries finais do Ensino Fundamental e o professor J leciona também no segmento da Educação de Jovens e Adultos, o que já foi explicado que não é objeto de estudo deste trabalho.

Quanto à formação dos entrevistados, o professor J é graduado no curso de licenciatura em educação musical, mas trabalha com música por mais de trinta anos. A graduação, segundo ele, ampliou seu campo de atuação dentro do ensino da música. A professora R é bacharel em design de ambiente; licenciada em educação musical (licenciatura curta) e possui também licenciatura plena em desenho e plástica. Possui ainda especialização em gestão de projetos culturais. A professora M graduou-se em artes plásticas e é pós-graduada em artes visuais, cultura e criação. Concluiu também o curso técnico de design de móveis.

A professora I é formada em artes plásticas e tem pós-graduação em metodologia do ensino. Já a professora D é licenciada em educação artística com habilitação em música e tem pós-graduação em Arte-educação.

II. Quadro demonstrativo do perfil dos entrevistados.

Nome do professor (a)	Formação	Faixa de idade	Tempo que leciona	Localização da Escola	Observações
J	Licenciatura em música	+ de 50 anos	Até 4 anos	Esmeraldas (MG)	Músico por formação
R	Licenciatura em desenho e plástica	Entre 41 e 50 anos	Entre 19 e 24 anos	Betim (MG)	Lic.em música. Pós em gestão de projetos.
M	Artes Plásticas	Entre 41 e 50 anos	Entre 5 e 12 anos	Betim (MG)	Pós em artes visuais.
I	Artes Plásticas	Entre 41 e 50 anos	+ de 25 anos	Contagem (MG)	Pós em met. do ensino
D	Licenciada em música	Entre 41 e 50 anos	Entre 13 e 18 anos.	Contagem (MG)	Pós em arte educação

Quadro elaborado pelo autor da pesquisa.

Os professores entrevistados trabalham com expressões artísticas diferentes, de acordo com a sua formação. Parte-se do pressuposto de que os entrevistados têm maneiras particulares de organização de sua prática docente e meios próprios de registro das atividades realizadas pelos alunos.

Manzini (2003) salienta que é necessário o planejamento da coleta de informações através de roteiro com perguntas para atingir os objetivos pretendidos. O roteiro tem, então, um duplo sentido servindo para a coleta de informações básicas e também como um meio para a organização do pesquisador na interação com o entrevistado. A partir então da coleta dos dados e de sua análise, procuramos proceder na organização e a interpretação dos resultados apresentados, agrupando-os, pois segundo o que afirma Esteban (2010, p. 51): “o conhecimento é contingente a práticas humanas, constrói-se a partir da interação entre os seres humanos e o mundo, e se desenvolve e é transmitido em contextos essencialmente sociais”.

Ainda segundo Esteban (2010, p. 51), a construção do conhecimento é feita por seres humanos quando estes: “Se interagem como o mundo que interpretam”. Observando os dados coletados quanto à idade, os entrevistados estão acima de quarenta anos, sendo que um deles possui mais de cinquenta.

Teoricamente, nesta faixa de idade, a maturidade e a experiência de vida para lidar com os problemas inerentes à profissão docente são essenciais. As idades informadas não têm relação direta com os anos de exercício da docência. O professor que possui a maior idade é o que tem menos tempo de trabalho em sala de aula, ele leciona há menos de quatro anos. Quanto às demais professoras entrevistadas, o tempo de docência varia bastante.

A professora M exerce a profissão entre cinco a doze anos. A professora D de treze a dezoito anos. Já a professora R está entre dezenove a vinte e quatro anos de docência. A professora I, por sua vez, tem mais de vinte e cinco anos na profissão. O tempo de experiência docente aliado à idade poderá ter influência na atuação dos professores. Ambos já passaram por diversos tipos de problemas e adquiriram experiência para lidar com parcimônia diante dos fatos. Procuram entender as alterações e percalços que se passa no ensino da Arte e buscam a forma mais adequada da avaliação, em cada circunstância ou contexto. Estas são inferências que se justificam porque:

Quaisquer que sejam os pressupostos epistemológicos e as mediações técnico-metodológicas existirá sempre, no processo de conhecimento científico, uma interpretação teórica de dados empíricos, entrelaçamento do lógico com o real, do qual germina uma significação. (BIANCHETTI e MACHADO, 2012, p. 85).

Em relação à formação dos entrevistados, o professor J é o único que não possui o grau de especialização na área de ensino da Arte ou da educação especificamente. Ele é músico por profissão, exercendo-a por mais de trinta anos. Após um longo período de trabalho na área, cursou a licenciatura em música para trabalhar em escolas. Segundo informa, passou a alcançar um grupo maior de alunos para o ensino de música após sua formação acadêmica. Esta afirmação está em sintonia com a argumentação de Menezes (2010, p.82). Segundo ela: “A prática musical é extremamente importante na construção do senso crítico e estético do professor. O conhecimento e experiência adquiridos podem ser aplicados na escola.” As demais professoras complementaram sua formação com especializações ligadas ao campo do ensino ou a formação artística. A professora R, além da graduação inicial, é formada em música, licenciatura curta, possui ainda pós-graduação em gestão de projetos culturais e é bacharel em design de ambiente.

A professora M possui especialização em artes visuais. A professora I se especializou em metodologia do ensino. A professora D se especializou em Arte-educação. Os entrevistados se formaram em música ou artes plásticas na graduação. Nenhum dos entrevistados mencionou a dança ou o teatro como campo de formação tanto na graduação como na especialização. Aqueles que fizeram especialização, o fizeram no campo do ensino ou no campo da Arte educação, o que faz de todos eles pessoas qualificadas para exercer a profissão docente.

A primeira parte das perguntas respondidas pelos entrevistados se refere a identificação, formação e o perfil de cada um. A segunda parte das perguntas se refere à forma de avaliação em ensino de Arte que cada um dos entrevistados praticam. Uma conversa inicial foi feita com cada professor que aceitou participar da pesquisa sobre avaliação em ensino de Arte. Explicações sobre o objetivo da investigação foram dadas e as dúvidas sobre como seria a participação foram sanadas. Um questionário (Anexo I) foi aplicado a cada um deles e de forma individual. As primeiras perguntas foram relacionadas a idade, formação acadêmica, tempo de docência, escola em que atuam e faixa etária dos alunos para os quais lecionam; foram perguntas que objetivaram contextualizar a situação de cada um dos entrevistados.

As pesquisas qualitativas geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. “Este é um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação”. (MAZZOTI e GEWANDSZNAJDER, 2000, p. 170).

Para entender como acontece a avaliação no ensino da Arte dos professores pesquisados, foram feitas as seguintes perguntas:

- . Como você avalia seus alunos?
- . Utiliza algum instrumento de avaliação (provas, exercícios)? Justifique.
- . Quando avalia, qual (is) critério(s) utiliza para atribuição de notas ou conceito?
- . Suas avaliações são feitas levando em conta todas as expressões artísticas ou são baseadas na expressão de sua formação?

Os resultados apresentados foram agrupados em quatro categorias: processo de avaliação, instrumentos de avaliação, critérios de atribuição de notas ou conceitos e avaliação de acordo com a formação docente. As perguntas feitas nas entrevistas foram direcionadas para a investigação da avaliação no ensino de Arte e se tornaram categorias para análise, compilação e comparação dos dados obtidos.

3.3. Os métodos de pesquisa.

Uma articulação entre dois métodos de pesquisa/entrevista foram utilizados: a entrevista semi-estruturada e a pesquisa exploratória. Em uma pesquisa qualitativa são feitas perguntas que visam levar em consideração todos os dados mencionados nas respostas dos entrevistados. A entrevista mais adequada para a investigação sobre a avaliação em ensino de Arte é a entrevista semi-estruturada. Segundo Flick (2004), este tipo de entrevista permite perguntas abertas, que é diferente de algo padronizado através de um questionário. Por convenção, define-se entrevista como um encontro entre duas pessoas. Uma destas pessoas irá obter informações necessárias a respeito de determinado assunto com uma conversação, conforme afirma Lakatos. (1993, apud Szymanski et. al. 2008).

Aliada à entrevista semi-estruturada, outro método de entendimento e busca de dados adotados neste trabalho é a pesquisa exploratória. Segundo Gil (2008), o objetivo de uma pesquisa exploratória é entender um assunto ainda não explorado, é se familiarizar com ele. É uma pesquisa que não parte do zero. Haverá sempre alguma entrevista ou obra que servirá de referência para a compreensão dos dados coletados. As perguntas elaboradas deixarão o entrevistado livre para responder a outras questões, que terão relevância quando da análise dos resultados.

A comunicação do entrevistado com o entrevistador será um fator essencial para que as respostas sejam as mais diretas e ligadas à realidade da prática avaliativa dos professores. O clima deverá ser de informalidade. A seriedade do trabalho não se perde com o clima informal. A informalidade da pesquisa deve seguir um roteiro pré-estabelecido. No contato face a face, estabelece-se uma interação social que influencia tanto o entrevistado quanto o entrevistador, definindo a qualidade das perguntas e das respostas que farão parte do diálogo, salienta Szymanski (2008, et. al). A autora afirma ainda que, à medida que o entrevistador obtém informações, ele busca outras, e quem é entrevistado processa um conjunto de conhecimentos, organizando as respostas para cada situação específica. A intenção do entrevistador é criar um clima de confiabilidade para que o entrevistado fale abertamente.

Ainda segundo a autora, a pessoa que responde as perguntas quando aceita o convite para participar da pesquisa, aceita também as regras do entrevistador e sabe que ele, entrevistado, possui informações importantes para o outro que pergunta:

A entrevista se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado (SZYMANSKI, 2008 et. al. p. 14).

A entrevista também se refere, segundo Szymanski (2008 et. al), a aspectos importantes da vida do entrevistado, passa às vezes por sua história de vida, e pode servir para um exame de consciência de suas ações, dependendo do grau de envolvimento entre o entrevistado e o entrevistador. A entrevista deve ter uma estrutura mínima que irá se desenvolver com o avanço do diálogo.

Segundo Flick (2004), esta estrutura da entrevista se dá em função de ser mais provável que os pontos de vista do entrevistado sejam expressos em uma situação com um planejamento aberto, do que em uma entrevista padronizada como em um questionário fechado. Santos (1987, p. 6) vai além, quando afirma que as perguntas devem ser simples como “Só uma criança pode fazer, mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade”.

Manzini (1990) afirma que a entrevista semi-estruturada é focalizada em um assunto em que um roteiro composto de perguntas principais é elaborado e outras perguntas complementares inerentes ao momento da pesquisa são colocadas. Este tipo de entrevista faz com que as respostas apareçam de uma forma mais livre, fugindo a padrões da escolha de alternativas. Para Manzini:

A entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 1990, p. 154).

A subjetividade das respostas não pode ser totalmente controlada, mas é amenizada quando uma pesquisa exploratória é feita, segundo afirmam Piovesan e Temporini (1995). Trata-se, então, de um meio para mostrar a realidade da forma como ela é, tornando possível estruturar totalmente as questões a serem perguntadas.

Para este tipo de pesquisa são elaboradas indagações pertinentes para obter respostas também pertinentes dadas pelas pessoas entrevistadas. Aspectos qualitativos podem ser transformados em aspectos quantitativos reais facilitando a compreensão do estudo realizado. Manter foco no que está sendo indagado é importante, pois corre-se o risco do entrevistado dispersar, dependendo da pergunta que lhe é feita:

A participação em uma pesquisa é, muitas vezes, uma rara ocasião para se falar a um interlocutor atento e interessado. Por este motivo, muitas vezes, no período inicial da pesquisa, ao se solicitar alguns dados pessoais, como motivos da escolha da carreira, história da família ou história da vida profissional, os entrevistados podem alongar-se. A própria questão desencadeadora pode ter um sentido de voltar ao tema de conversação (SZYMANSKI et. al. 2008 p. 46).

A entrevista é uma forma eficaz de busca de dados, pois permite tratar de assuntos complexos. Haveria mais dificuldade nessa busca se a coleta de tais informações ocorresse em um questionário fechado. A entrevista se torna, então, uma técnica eficaz de captura de dados, afirmam Mazzoti e Gewandsznajder (2000).

Flick (2004, p.91), por sua vez, afirma que é importante: “Assegurar que todos os aspectos e tópicos relevantes à questão de pesquisa sejam mencionados durante a entrevista.” A entrevista, neste caso, se torna um momento único de interação que é estabelecido entre quem está entrevistando e quem é entrevistado, pois segundo Ladrière (1991, p. 16):

A pesquisa é sempre tateante, mas ao progredir elabora critérios que lhe permitem orientar-se de modo cada vez mais preciso e que, aliás, ela não para de aperfeiçoar, confrontando de modo crítico os métodos utilizados e os resultados. De um ponto de vista lógico, a aquisição efetiva de um saber é comandada por uma metodologia que obedece, ela própria, a uma norma diretora.

Esteban (2010) afirma que é preciso ter atenção ao contexto para observar os aspectos particulares que irão ajudar na compreensão das questões coletivas, que são contextos naturais e não são construídos ou modificados. A pesquisa exploratória, aliada à entrevista semi-estruturada, tem como base a pesquisa bibliográfica que ajudará a fundamentação do roteiro que será elaborado. O problema que é proposto irá requerer procedimentos específicos em uma pesquisa exploratória. O pesquisador necessita elaborar um processo de sondagem para a descoberta de aspectos relevantes em sua pesquisa. Estes aspectos oportunizarão a elaboração de hipóteses. É importante, então, o pesquisador focar sua atenção na experiência das pessoas de uma forma global. “Não se entende a pessoa como um conjunto separado de variáveis. O pesquisador qualitativo deve desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para as qualidades que as regulam”. (ESTEBAN, 2010, p. 129). Estas são colocações que irão ajudar na investigação proposta, pois, a forma de avaliação pode não estar sistematizada, estando a princípio em caráter informal. Através das vivências do entrevistado, pode-se encontrar a resposta necessária, porque:

Na entrevista presta-se atenção especial a situações ou episódios nos quais o entrevistado tenha tido experiências que pareçam relevantes à questão do estudo. Tanto a forma de apresentação da situação como a seleção de outras situações pode ser escolhida pelo entrevistado de acordo com aspectos de relevância subjetiva. (FLICK, 2004, p. 117).

Os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa visam buscar dados que irão contribuir para o entendimento do processo de avaliação do ensino de arte nas escolas municipais pesquisadas. A linha de pesquisa escolhida é um caminho que será seguido e não fugirá da realidade dos dados que forem encontrados no decorrer da elaboração deste trabalho científico. Nesse sentido, a pesquisa exploratória, segundo esses mesmos autores, possibilita ao pesquisador descobrir novas percepções da realidade, modificando o seu modo de pensar e adaptando sua percepção a das pessoas entrevistadas. Isto significa que ele, progressivamente, vai ajustando suas percepções à percepção dos entrevistados. Este tipo de prática adotado pelo pesquisador evita falsas concepções, em que os pontos de vista e as motivações pessoais, de caráter profissional, predominariam. Foram feitas quatro perguntas: 1. Como você avalia seus alunos? 2. Utiliza algum instrumento de avaliação (provas, exercícios)? Justifique. 3. Quando avalia qual (is) critério(s) utiliza para atribuição de notas ou conceito? 4. Suas avaliações são feitas levando em conta todas as expressões artísticas ou são baseadas na expressão de sua formação?

A partir dos dados coletados, foi feita a catalogação destes dados gerando quadros, proporcionando uma forma de interpretação. A comparação entre a forma de avaliação de um professor com outro possibilitou a compreensão mais detalhada de como ocorre a avaliação do ensino de Arte nas Escolas pesquisadas, quando da análise dos dados coletados.

Segundo Piovesan e Temporini (1995), a pesquisa exploratória permite ao pesquisador perceber a realidade da forma que ela é e não como o pesquisador pensava que seria. Esses autores afirmam, ainda, que os efeitos que poderiam desviar o pesquisador da realidade podem ser corrigidos com a pesquisa exploratória. Este tipo de pesquisa tem por finalidade, também, o refinamento dos dados, aumentando o grau de objetividade da investigação realizada. Existe a importância e a necessidade de tal investigação, uma vez que o ensino de Arte tem se caracterizado como campo essencial do desenvolvimento da cidadania na atualidade de acordo com Barbosa (2005).

A pesquisa foi focada na discussão sobre as distintas formas de avaliação e da construção de conhecimento em Arte, conhecimento que passa por um ensino adequado e uma forma de avaliação abrangente, pois segundo Pillar (2007, p.81):

O ensino da Arte, dentro de uma visão contemporânea, busca possibilitar atividades interessantes e compreensíveis à criança, por estarem adequadas ao seu processo de aquisição da leitura. O que se busca é muito mais entender os processos de leitura, do que indicar o que fazer com as crianças em sala de aula.

As conversas informais por telefone, e-mails e as respostas dadas aos questionários enviados possibilitaram uma visão geral de como é feita a avaliação pelos professores investigados neste trabalho. Logo após o envio das respostas, novo contato foi feito para dirimir quaisquer dúvidas. Novas indagações foram feitas para complementar o que foi respondido. A informalidade nas conversas complementou o que os autores versam sobre o tipo de pesquisa que foi feito. No próximo capítulo, ocorrerá a análise de cada uma das respostas, bem como a comparação de cada uma delas com as respostas dos demais investigados. Dessa forma, teremos a conclusão deste trabalho obtendo dados sobre como é feita a avaliação em três municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÕES.

Os dados desta pesquisa foram alcançados a partir da entrevista com cinco professores de arte de escolas municipais de cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Os resultados foram divididos em quatro categorias: a primeira categoria se refere aos processos de avaliação; a segunda categoria discorre sobre os instrumentos de avaliação; a terceira categoria busca entender quais são os critérios de atribuição de notas ou conceitos; a quarta e última categoria foca na compreensão da avaliação em relação à formação docente. Estas quatro categorias foram baseadas nas quatro perguntas referente a avaliação feitas a cada um dos entrevistados.

Quanto à primeira categoria – processos de avaliação – os indicadores da análise dos dados informados pelos professores pesquisados têm em comum a forma de avaliação processual, buscando partir do que o aluno sabe para avançar. Os professores relatam que a avaliação precisa ser desta forma, embora a forma de avaliar seja algo peculiar, em que cada um tem meios e métodos próprios. Cada professor entrevistado respondeu as perguntas da forma espontânea. O professor J respondeu que: “através de sondagens de aptidões e saberes, ele obteve a informação que o aprendizado dos alunos é defasado.” Ele entende que esta defasagem pode ser devido à formação deficiente de professores anteriores a ele. Estes professores, segundo o professor J: “se limitavam a ministrar atividades básicas, como é feito no ensino infantil, sem contextualização alguma das diversas manifestações artísticas e sua interligação com outras áreas.”

A professora R respondeu que: “Cobra dos alunos um portfólio dos trabalhos realizados.” Informou que avalia também o cumprimento de tarefas e considera o acabamento das peças elaboradas pelos alunos. Respondeu, ainda, que: “Aplica prova objetiva e avalia a participação e o interesse.” A professora M respondeu que em suas observações os alunos do sexto ano têm bastante interesse e motivação para as aulas de arte. Já os alunos do sétimo, oitavo e nono anos não levam a sério a matéria. Essa falta de interesse, segundo ela, é em função da avaliação em Arte “Ocorrer por atribuição de conceito ao invés de nota.” Informa também que: “Precisa ter muito jogo de cintura para que os alunos demonstrem interesse pela disciplina Arte.” Uma estratégia que usa é a promoção de competições com premiações. Muitos alunos acham que o ensino de Arte se resume a colorir.

A professora M trabalha com a “História da arte vinculando a prática em sala de aula.” Utiliza filmes e vídeos fazendo conexão com as atividades ministradas. A professora I informou que avalia a partir da proposta elaborada pela escola que “Observa também as atividades desenvolvidas pelos alunos ao longo do ano, trabalhos em grupo e atividades artísticas e culturais”. A professora D respondeu que são poucos os alunos que conseguem perceber a importância da disciplina Arte. Acham, em sua maioria, que as aulas são feitas para colorir. Segundo ela, os discentes têm preguiça de pensar, fazem as atividades somente em função da nota que receberão e não se importam com o prazer em aprender.

O que se pode perceber das respostas dadas é que a forma de avaliação é diversificada para uma disciplina que parece precisar se explicar a todo o momento a que veio, como é relatado pela professora D: “Acham, em sua maioria, que as aulas são feitas para colorir.” Pode-se verificar que as dificuldades para a avaliação no ensino da Arte acontecem pela pouca importância que é dada à aprendizagem nesta disciplina e passam pela formação defasada dos alunos, como no caso da resposta do professor J. Ele entende “que esta defasagem pode ser devido à formação deficiente de professores anteriores”. As dificuldades para avaliar no ensino de Arte é também pela falta de interesse dos alunos maiores, como podemos verificar no relato da professora M: “Já os alunos do sétimo, oitavo e nono anos não levam a sério a matéria”. Percebe-se que continua a indefinição que determinados alunos fazem no ensino de Arte, confundindo-o com aulas para colorir.

Percebemos nas respostas dos professores entrevistados, tipos diferentes de avaliação. Uma avaliação diagnóstica é o que faz o professor J, pois segundo Boughton (2005, p. 377): “Avaliações diagnósticas são conduzidas como parte da rotina diária de ensinar com o propósito de identificar as fraquezas e potencialidades dos estudantes”. Quando se fala da atribuição de notas ou conceito, as afirmações proferidas pelos professores nos remetem a Eisner (1972, 1996, apud BOUGHTON, 2005, p. 379): “A atribuição de notas é um processo reducionista usado para conferir um símbolo, como números ou letras, no qual se baseia um julgamento refletindo o grau avançado dentro de um critério particular”. As respostas dadas ampliam o caráter da pergunta inicial. Além da forma de avaliar, os professores relatam suas dificuldades para o ensino da matéria Arte. Apontam, também, particularidades vivenciadas no dia a dia da escola.

A constatação das dificuldades no ensino e avaliação em Arte é comum a todos os entrevistados. A resposta para a primeira pergunta formulada é acrescida de relatos que focalizam o ensino da arte; o interesse e a falta de interesse de alguns alunos, além de explicação das razões pelas quais há uma defasagem no ensino e avaliação do ensino em Arte. A forma de avaliação de todos eles ao responder a primeira pergunta é a busca pelo processo do aluno, ao mesmo tempo em que utilizam as avaliações determinadas pela escola. Todos os entrevistados adotam maneiras diferentes de avaliação somando, ao final de um período, o que foi feito pelos alunos. Há relatos de dificuldades para o próprio ensino da Arte, mas há também elaboração de diferentes estratégias para avaliar o que foi aprendido pelo aluno do conteúdo ministrado. Os métodos avaliativos podem ser diversos, pois,

Muitos pesquisadores sugerem que, ao conduzir avaliações autênticas, sejam desenvolvidos critérios que utilizem estratégias múltiplas. Estas estratégias devem empregar uma variedade de tarefas, propiciando, assim, uma visão abrangente do processo alcançado pelo aluno. (ZIMMERMAN, 2005, p. 409).

Quanto à segunda categoria – instrumentos de avaliação, critérios de atribuição de notas ou conceitos - o professor J comentou sobre o sistema de avaliação de sua escola. Segundo ele: “É feita de forma tradicional, com distribuição de pontos. Duas avaliações escritas acontecem e há a correção dos cadernos”. Ele afirma que se adapta ao sistema definido pela escola, mas em sua avaliação específica, avalia de forma contínua cada conteúdo ministrado. Suas atividades são realizadas dentro da sala de aula com raros exercícios para serem feitos em casa, evitando sobrecarregar os alunos. A professora R respondeu que utiliza como instrumento de avaliação: “A prova objetiva - porque afere a fixação do conteúdo abordado de modo bem prático” e também mostra para ela quais aspectos do que foi ministrado será necessário retomar em sala de aula, e os exercícios ajudam no desenvolvimento das habilidades que está trabalhando.

Segundo a professora R, o ensino da Arte está enquadrado na escola como as demais disciplinas. Por isso, precisa preencher uma infinidade de papéis e dar retorno sobre a evolução de seus trabalhos para a Secretaria de Educação, Direção, Setor Pedagógico, Família e os próprios estudantes. Informa também que: “Se tivesse menos turmas ela teria condições de avaliar os alunos por relatório descritivo, o portfólio”.

A professora M informou que o instrumento principal que utiliza para avaliação é: “O caderno que corresponde à metade da nota que é dada”. Realiza, também, provas, trabalhos em grupos e trabalhos práticos aliados à teoria estudada em sala de aula. Avalia, ainda, as participações em projetos com outras disciplinas. A professora I disse que utiliza como instrumento de avaliação: “As atividades propostas, os trabalhos escritos e o provão que é feito pela escola: o provão é uma avaliação trimestral”. Avalia as atividades artísticas e culturais que são desenvolvidas ao longo do ano letivo e analisa os trabalhos feitos em campo. A professora D, por sua vez, informou que sua avaliação: “É diária, onde verifica a participação do discente, o comportamento a criatividade e o capricho; avalio também por meio de prova escrita, verificando os conteúdos dos trabalhos propostos”.

Há uma diversidade de instrumentos de avaliação, sendo que a prova é utilizada por todos. Exercícios feitos em sala de aula são valorizados pelo professor J. Um item que aparece bastante nos relatos dos professores é o caderno como forma de avaliação. Percebe-se que todos os professores buscam aferir o conhecimento ministrado, mas não mencionam se atribuem notas ou conceitos. Pode-se dizer, então, que a forma de avaliação dos entrevistados quanto à segunda categoria – instrumentos utilizados – é diversificada e a atribuição de notas ou conceito não é relevante, devendo, no entanto, fazer parte do registro do valor alcançado pelo aluno para cumprir uma questão administrativa da escola.

Os professores entrevistados utilizam instrumentos diversificados e procuram entender o caminho que o ensino e a avaliação em ensino de Arte vêm percorrendo. Estas considerações nos levam a concordar com as considerações de Vale (2005, p. 121), que afirma:

Os resultados demonstram a rejeição de uma avaliação que privilegia apenas a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, em detrimento das atitudes como factor de avaliação. Verifica-se também a rejeição de avaliação como sinónimo de simples classificação e a associação entre objectividade na avaliação e utilização de testes escritos em todas as disciplinas. (Vale, 2005, p. 121).

Nicolielo (2010) aborda questões que vão ao encontro das respostas dadas pelos professores a esta segunda categoria da pesquisa. Segundo ele, as avaliações em ensino de arte são feitas utilizando portfólios ou pastas individuais. Nestas pastas os alunos guardam as atividades realizadas no semestre. Esta forma de avaliar é mais funcional do que a simples aplicação de um único teste no término do período.

As pastas identificam as habilidades adquiridas e o percurso de criação realizado pelo aluno, além de identificar de forma clara das dificuldades encontradas durante o processo. Outra forma de avaliar é a realização de provas que permitem respostas dissertativas em que o aluno irá analisar e sintetizar. Não há menção, por parte dos entrevistados, se utilizam provas com questões abertas ou fechadas. Quanto à leitura de obras de arte, o professor poderá estar atento às inflexões e opiniões dos discentes e sua capacidade de contextualizar historicamente o que observa, como afirma Nicolielo (2010). A palavra portfólio foi mencionada apenas pela professora R, que relata que é a melhor forma de avaliação. Os demais não mencionam especificamente a palavra, mas em suas respostas percebe-se que fazem uma avaliação levando em conta o processo de aprendizagem do aluno.

Quanto à terceira categoria - critérios de atribuição de notas ou conceitos - o professor J informou que sua avaliação: “É atrelada à frequência e participação em sala de aula”. Informou que na etapa que está trabalhando, no momento em que esta pesquisa foi feita, está desenvolvendo atividades interdisciplinares com a história e geografia, onde discutem o assunto folclore brasileiro. A professora R informou que: “Avalia através do cumprimento de tarefas e da participação nas aulas”. A professora M respondeu que especificamente no ano de 2015 adotou a estratégia de “Informar aos alunos o valor de pontos que atribuiu para cada tarefa”. O aluno que entrega a tarefa no dia proposto tem uma pontuação, após a data combinada o valor da pontuação cai pela metade. Se não fazem a tarefa proposta deverão fazer uma pesquisa sobre o tema trabalhado em que o valor da tarefa será a média dos pontos. Após a atribuição de notas, os valores são transformados em conceitos A, B, C ou D. A professora I informou que avalia seus alunos “Observando a criatividade, o capricho, a organização e o conteúdo”. A professora D, por sua vez, respondeu que avalia seus alunos observando “A criatividade, o capricho, a pontualidade e conhecimentos básicos trabalhados”.

A atribuição de notas ou conceito é fator reducionista, como afirma Boughton (2005). Somente a professora M informou que atribui notas a seus alunos que serão transformadas em conceitos. Os demais entrevistados complementam a pergunta da primeira categoria informando que avaliam o cumprimento de tarefas, a criatividade, o capricho, a organização e a pontualidade.

Analisando as respostas dadas a esta pergunta, percebe-se que há indícios das afirmações de Barbosa (1998) quando afirma que o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra se organizam de forma que o interesse e o desenvolvimento do aluno estão sendo respeitados e, simultaneamente, a matéria é aprendida. Há um desdobramento dos professores para que o aluno entenda a matéria ministrada. Palavras como capricho, organização e aprendizado do conteúdo são recorrentes e a participação nas aulas é enfatizada por todos os pesquisados. Percebe-se que a produção artística dos alunos é incentivada e valorizada. A atribuição de um conceito ou nota final parece ser para cumprir uma exigência burocrática, mas não é reducionista como se percebe na prática avaliativa dos professores investigados. É a partir de um conjunto de tarefas que são dadas ao longo do período, que o conceito ou a nota é atribuída. Portanto, os professores pesquisados valorizam a soma das atividades e o processo percorrido.

Em relação à quarta categoria - avaliação de acordo com a formação docente - o professor J respondeu que a sua área de formação trouxe decepção, pois “Não trabalho música na escola regular”. Constatou que a audição dos alunos “São aquelas impostas pela mídia ou a música religiosa para aqueles que são evangélicos”. A professora R respondeu que suas avaliações “São baseadas em minha formação” que é Artes Plásticas e “considera desrespeitoso lecionar conteúdos de áreas das quais não tem domínio tecnicamente”.

A professora M informou que sua formação “Levo mais para as Artes Visuais, onde busco a música durante o processo de ensino aprendizagem”. Disse ainda que quase não trabalha com teatro e durante as feiras culturais têm desfiles e danças, atividade que é feita por alguns alunos. A professora I respondeu que suas avaliações “São feitas com objetivo que a arte e seus conhecimentos sejam transformadores, para que os alunos desenvolvam suas habilidades e possam ter um olhar crítico e identifiquem vários elementos das linguagens visuais das expressões do corpo e da dança”.

A professora D respondeu que “Trabalha conteúdos diferentes de sua formação.” Respondeu ainda que, “contrariando sua formação, trabalha mais as artes plásticas porque o trabalho com a música requer um espaço onde o barulho não incomode” situação, segundo ela, que poucas escolas teriam como resolver.

Podemos constatar a partir das respostas, que os professores priorizam conteúdos ligados à sua formação acadêmica. A professora R trabalha no campo das artes visuais e considera desrespeitoso trabalhar em expressão que não domina, porém ela é formada em música, licenciatura curta, como ela mesma informou. O trabalho com artes visuais é seu campo de maior atuação. O professor J respondeu que não trabalha a música específica na escola, pois, segundo ele há uma defasagem no aprendizado musical. Os alunos são ligados às músicas veiculadas na mídia e aquelas que são apresentadas em cultos religiosos. As demais professoras trabalham conteúdos ligados à sua formação, mas elaboram atividades de outras expressões artísticas. A professora D respondeu de forma diferente - ela é formada em música, mas trabalha com atividades ligadas a artes plásticas. O trabalho com música fica prejudicado por exigir local adequado e não há nas escolas espaço que garanta o ensino e a aprendizagem da música.

Há uma preocupação dos professores pesquisados com a expressão da arte de forma geral. A primeira preocupação é o trabalho e a consequente avaliação na expressão para a qual o professor é formado. No entanto, eles buscam elaborar atividades também em outras linguagens artísticas. Estas são atitudes que encontram respaldo nas palavras de Azevedo (2003, p.20), quando afirma que:

A interdependência, o inter-relacionamento do sentir/pensar/fazer arte não pode se limitar à especialização a que o homem atual submeteu-se. Dessa forma, busca-se uma concepção de arte que num primeiro plano não reitera a realidade cotidiana de modo factual, como mera repetição, reprodução ou imitação do real, como propõem os idealistas. Ao contrário, tal concepção de arte busca no inter-relacionamento das diversas linguagens e símbolos a reelaboração que transcende o estabelecido e propõe novas conquistas, novas possibilidades imaginativas simbólicas e emancipatórias.

Azevedo (2003) afirma ainda que o teatro, o desenho, a pintura, a música – a Arte – e suas diversas possibilidades de combinações contém um princípio que é a expressão dramática do ser humano. Então, com exceção da professora R, que é formada em música, mas aborda atividades de sua outra formação que é artes plásticas, os demais professores entrevistados diversificam a atuação, elaborando atividades ligadas a outras formas de expressões artísticas. Podemos perceber também que o trabalho com a dança e o teatro fica prejudicado, embora pareça haver interesse de uma das professoras em desenvolvê-lo.

Para complementar as respostas dadas nas quatro categorias, um item foi acrescentado intitulado observações. Nesta resposta foi acrescido o que os professores responderam no questionário, além de conversa posterior via e-mail ou telefonema. Esta questão foi posta em função de estarmos utilizando a entrevista semi-estruturada que busca, segundo Szymanski (2008), a interação humana em que estão em jogo percepções que o entrevistador tem do entrevistado e vice-versa. Há uma busca entre ambos, um conjunto de conhecimentos são trocados e o entrevistado organiza seu pensamento para dar uma resposta mais adequada. Esta última questão possibilitou aos entrevistados uma maior liberdade para dizer o que não tinha sido dito até então. Dirigir a atenção para o que já existe é tão importante quanto atentar para os procedimentos científicos da pesquisa. Desta forma:

A construção é, pois uma operação contínua; na verdade, ela nunca pode ser considerada acabada, pois a partir do momento em que se conseguiu desprender o objeto da situação problemática na qual se encontrava, ele não tarda a suscitar, por seu próprio funcionamento, novos problemas (LADRIÈRE, 1991, p. 19).

O professor J observou que: “Os alunos esperam de nós professores afeto, imposição de limites e que sejamos complemento da base familiar”. Ele diz que os professores fogem a esta tarefa de forma consciente ou inconsciente. A professora R não fez nenhuma observação. A professora M respondeu que “Fica um pouco angustiada com a forma de avaliação que está praticando e percebe que os alunos ainda dão valor somente ao número de pontos que irão receber nos trabalhos”, reforçando que sua forma de pontuar leva em conta o capricho e também o entendimento do aluno em relação ao conteúdo ministrado; valoriza o interesse, a forma como os trabalhos são feitos e a dedicação à tarefa proposta.

A professora I disse acreditar que “A arte transforma e sensibiliza e todo ser que cria contribui para o futuro modificando seu presente”. Por sua vez a professora D acredita que “A escola em que trabalha é uma referência, pois, tem sala de arte e espaço para desenvolver um bom trabalho com os alunos”, o que não é usual nas demais escolas. Informou, também, que há apoio da prefeitura ao disponibilizar cursos de aperfeiçoamento para que os professores estejam sempre atualizados. Esta última questão possibilitou aos professores reforçar respostas dadas anteriormente e complementar detalhes que até então não tinham sido mencionados nas respostas. O professor J fala de uma maior aproximação entre alunos e professores e afirma que parece haver uma fuga deste compromisso por parte do docente. A professora R não fez nenhuma observação.

As demais professoras valorizam a avaliação no ensino da Arte e reforçam a importância do ensino de arte na vida dos alunos. A professora D elogia o espaço que sua escola tem para o ensino de Arte e valoriza a possibilidade de aperfeiçoamento constante dos professores de Arte. Não há incoerência por parte dos professores entrevistados quando acrescentam detalhes às respostas dadas; há, portanto, o reforço do que foi dito. Os relatos feitos neste trabalho nos levam a pensar que os professores pesquisados buscam alternativas para melhor avaliar seus alunos e utilizam também instrumentos diversos. Há um compromisso claro quanto à importância de se avaliar os discentes no aprendizado do ensino de Arte. Com isso, fomentaremos a discussão sobre avaliação no ensino da Arte, que em muito poderá cooperar com a prática docente de pedagogos e educadores em Arte, pois:

Pouco importa se as preocupações imediatas sejam com o aprimoramento da qualificação do docente de 3º grau ou do profissional. Em qualquer hipótese, esse aprimoramento passará necessariamente por uma prática efetiva da pesquisa científica. Aliás, é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional. (SEVERINO, 2012, p. 86)

As respostas a cada uma das perguntas é misturada com a resposta das outras três indagações. A resposta para instrumento e critérios se confunde, mas não há incoerência em relação à resposta dada; pelo contrário, reforça o que foi respondido. Todos os entrevistados têm consciência da importância de se avaliar.

A disciplina Arte, embora tenha dificuldades em seu ensino e aprendizagem, é levada a sério por todos os participantes desta pesquisa. Esse recorte que foi feito nesta pesquisa permite perceber que os professores da rede de ensino das cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte entendem o que é avaliar e como precisa ser feita a avaliação estando de acordo com os autores que discutem a avaliação. Mesmo passando pela insistência para que o aluno perceba o significado no aprendizado da Arte, há também uma insistência em avaliar o aluno de uma forma mais adequada, considerando todos os fatores individuais de cada um dos discentes. A qualificação dos professores pesquisados é um fator importante nesta pesquisa, pois são qualificados para o ensino da Arte e preocupam com a continuidade da formação acadêmica. O curso de especialização na área de educação foi feito por quatro dos cinco entrevistados.

O trabalho termina com indicações importantes de como a avaliação é feita pelos professores entrevistados revelando aspectos peculiares da prática de cada um deles. Eles utilizam estratégias diversas e instrumentos variados para aferir o conhecimento ministrado. Buscam trabalhar conteúdos dentro de sua formação, mas dois deles se preocupam em avaliar levando em conta fatores de outras expressões artísticas, diferentes de sua formação original. Ambos contribuem para a valorização do ensino de Arte através de uma avaliação que na opinião de todos deve ser processual. Desta forma, buscam entender quais estratégias os alunos utilizam para aprender conteúdos nas expressões artísticas: artes visuais e música.

O ensino de teatro e dança é quase nulo quanto à primeira expressão e nulo quanto à segunda. O campo da música, apesar de ter uma lei específica (Lei 11.769 de agosto de 2008), ainda é um ensino defasado. Esta lei, que deveria estar em vigor no ano de 2011, parece não existir no ano de 2015. Isso vai ao encontro da falta de aplicabilidade também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 9.394 do ano de 1996, ou seja, vinte anos depois da vigência de uma lei, a sua aplicabilidade está defasada em relação ao ensino de Arte, que parece ser uma disciplina que precisa se justificar a todo o momento quanto à sua necessidade.

Hipóteses foram formuladas e à primeira delas trata da estrutura adequada para o ensino de Arte. Dois professores relataram que sua escola tinha espaço condizente à prática do ensino de Arte. A outra professora pondera que o trabalho com música necessitaria de um espaço para não incomodar as demais salas de aula. Percebeu-se que, como as aulas estão mais ligadas a Artes Visuais, estas são ministradas na própria sala de aula sem a maioria dos pesquisados mencionar se há uma estrutura específica. Neste caso, a primeira hipótese está parcialmente respondida: ou não há uma estrutura adequada quando se trata da música ou a estrutura parece não interferir na execução das atividades artísticas.

Quanto à segunda hipótese, que está ligada à formação dos professores: “É possível que a maioria deles tenha sua formação em Artes Visuais e talvez trabalhe nesta expressão específica deixando as demais expressões prejudicadas, ou seja, teatro, dança e música.” Esta hipótese foi confirmada, pois os cinco professores trabalham conteúdos dentro das Artes Visuais e as demais expressões da Arte ficam prejudicadas sendo que teatro e dança ficam realmente fora do processo de ensino aprendizagem. Por um lado, há um avanço no ensino de Arte, pois o professor generalista que trabalha todas as expressões deixa de existir, de acordo com os dados levantados nesta pesquisa. Todos ministram aulas com conteúdos para os quais têm habilidade em fazê-lo.

Já a terceira hipótese aplica-se às especificidades da avaliação em Arte propriamente dita. É um tipo de avaliação que se diferencia da avaliação de outras disciplinas. Esta hipótese foi confirmada. Os professores empregam formas de avaliação que estão ligadas à avaliação diagnóstica, para sondar o que o aluno sabe sobre o conteúdo, e passam pela avaliação tradicional, porque precisam aferir o conhecimento para registro nos diários que são exigidos pelas secretarias de educação.

A verificação de cada atividade e depois sua união referem-se à avaliação somativa e o conjunto de atividades diferenciadas passa pelo processo de aprendizagem, o que é, segundo os autores que versam sobre avaliação, o mais adequado. Uma das entrevistadas cita o portfólio e outra utiliza o caderno como forma de avaliar as atividades que foram registradas pelos discentes. A terceira hipótese, portanto, foi confirmada.

Quanto ao objetivo geral proposto pela pesquisa, que foi analisar as formas de avaliação em ensino de Arte empregadas por professores que atuam no ensino fundamental, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, como a pesquisa contou com cinco professores trabalhadores de Escolas da rede dos municípios escolhidos, foi possível conhecer de forma geral como os entrevistados se preocupam em avaliar seus alunos da forma mais adequada, distanciando-se dos meios tradicionais e buscando uma avaliação processual.

Quanto aos objetivos específicos, de identificar o processo de avaliação, os instrumentos avaliativos utilizados e os critérios de atribuição de notas ou conceitos feitos pelos professores pesquisados, este trabalho permitiu aos entrevistados informar suas estratégias, seus instrumentos e os critérios de avaliação. Os instrumentos são provas, trabalhos e atividades, sendo que um dos entrevistados citou que evita as tarefas em casa, preferindo aproveitar melhor as atividades em sala de aula. Atribuem notas e conceitos, sim, mas não é o objetivo mais relevante, sendo esta ação parte de um processo avaliativo. A partir de quatro perguntas chaves específicas sobre o processo de avaliação, esta pesquisa, então, concluiu sua tarefa.

Quanto aos pressupostos, considerando que pressupor quer dizer uma suposição antecipada, aquilo que busca alcançar, foram cinco pressupostos formulados neste trabalho. Quanto ao primeiro pressuposto – o ato de avaliar é uma forma de revelar se os objetivos de ensino estão sendo alcançados – pelas respostas dos entrevistados é possível uma confirmação parcial. Embora não tenha sido perguntado sobre os conteúdos que foram ministrados, há um esforço dos professores em buscar meios para que os alunos aprendam o que foi passado a eles. Mas o que aprenderam e como aprenderam foram perguntas que não foram elaboradas e, dentro do caráter informal da abordagem, os investigados não teceram considerações sobre esse item.

Quanto ao segundo pressuposto - o entendimento que a avaliação em educação é a busca pela formação integral do educando – de forma superficial foi comentado sobre a importância da avaliação na vida dos alunos. As citações foram feitas quase sempre em relação ao ensino da Arte. Apenas dois professores no item observações citaram a importância dos conteúdos ministrados na formação integral do educando.

Para o terceiro pressuposto - é primordial o papel do professor na avaliação – também de forma velada pode-se dizer que o mestre tem um papel fundamental, mas não há citação literal sobre o papel do professor. A importância é dada para a necessidade do ensino de Arte nas suas diversas expressões, embora duas delas (teatro e dança) tenham faltado na prática dos entrevistados.

Em relação ao quarto pressuposto - a complexidade que é o ser humano e no processo de avaliação dos alunos é interessante levar em conta esta complexidade – os professores discorreram sobre o acompanhamento dos alunos de forma mais individual como a forma adequada. Citaram que cada aluno é um ser único e deveria ser acompanhado mais de perto. Uma das professoras chega a citar que se tivesse um número menor de alunos poderia avaliá-los por relatório descritivo. Logo a complexidade do ser humano é levada em conta na prática avaliativa dos professores pesquisados.

Quanto ao quinto e último pressuposto - os diversos tipos de avaliação que são usados para avaliar os alunos em sua trajetória escolar – são vários os tipos de avaliação que foram usados pelos entrevistados: a avaliação tradicional ligada à prova e o provão que é uma exigência das secretarias de educação; a avaliação somativa em que os professores levam em consideração cada atividade de seus alunos para aferir uma nota ao final de um período específico e a avaliação que ficou mais evidente, que é a forma de avaliação processual, uma vez que os entrevistados valorizam o processo do aluno.

O portfólio e o caderno são instrumentos usados por dois dos pesquisados. A avaliação é um componente importante no processo de aprendizagem e entender como ela é feita pode determinar claramente a compreensão do processo de aprendizagem do educando. A avaliação é um processo contínuo que precisa ocorrer antes, durante e após as atividades propostas para o ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A presente dissertação cujo título é: FORMAS AVALIATIVAS EM ENSINO DE ARTE: Investigação em Escolas Municipais da Região Metropolitana de Belo Horizonte, constitui-se uma tentativa de ampliar a discussão sobre a avaliação no ensino de Arte em três municípios da região metropolitana de Belo Horizonte. Para a conclusão deste trabalho foi feita uma pesquisa com cinco professores da rede municipal de ensino que responderam as hipóteses formuladas através de entrevistas. A forma de escolha dos professores pesquisados foi aleatória bem como a escolha dos municípios, que a princípio, seriam cinco cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Para registro da pesquisa um questionário foi respondido com quatro questões básicas. Foram feitas conversas por telefone, e-mail e pessoalmente antes e depois do envio do questionário no sentido de entender como ocorrem as avaliações pelos entrevistados.

O processo avaliativo é fundamentado por mais de uma prática pedagógica e é necessário sistematizar o progresso alcançado pelo discente, registrando-o individualmente. São resultados deste trabalho que vão ao encontro da fundamentação teórica que foi proposta no início desta pesquisa. Os professores pesquisados entendem que é preciso avaliar e que a avaliação processual é a mais indicada para o ensino de Arte.

A partir dos relatos dos professores de Arte, podemos dizer que avaliar é uma tarefa complexa, em que múltiplos fatores precisam ser considerados, porém a avaliação de cada discente é algo peculiar e precisa ser levado em consideração. Os autores citados concordam que a complexidade do processo avaliativo existe também em função da complexidade do ser humano e sua busca constante pelo conhecimento. A avaliação contribui para elucidação e troca de ideias entre o aluno e o educador e vice-versa.

Desta forma, há a superação da transmissão do saber sem reflexão para uma produção de saber com significado. É fundamental o acompanhamento de cada atividade, por parte do educador, buscando uma formação ampla do discente, bem como uma adequada mediação do conhecimento e da trajetória do aluno diante dos desafios que ele irá encontrar nesta trajetória.

O acompanhamento individual facilitaria a forma de avaliação, mas não é uma tarefa simples. Os professores utilizam estratégias para tentar acompanhar os alunos apesar das dificuldades, pois cabe ao professor buscar um método que exige a observação individual do discente. Este processo requer atenção ao seu momento de construção do conhecimento. A avaliação exige uma relação direta do aluno com o professor a partir de tarefas orais, escritas, imagéticas, corporais e musicais.

É importante, também, que o professor de Arte fique atento na interpretação da subjetividade dos alunos acompanhando os estágios evolutivos de todos. Para validar as atividades realizadas, para conhecer a situação de cada aluno e poder tomar as medidas educativas adequadas é importante sistematizar o conhecimento do progresso que foi alcançado, bem como apurar os resultados obtidos e analisar o processo e a progressão que cada aluno conseguiu.

As perguntas deste trabalho de pesquisa não se referiram ao conteúdo ministrado, não se mencionou as atividades praticadas pelos professores, falou-se dos instrumentos e critérios de atribuição de notas ou conceitos. Cada um dos professores segue um roteiro próprio e ministra as atividades procurando contemplar a proposta do fazer artístico, do apreciar e da importância do contexto. Nenhum dos professores informou que entrega as atividades por entregar sem que haja uma proposta para o trabalho artístico. Este fator é importante porque vai ao encontro dos autores que versam sobre avaliação, tanto na avaliação geral quanto na específica para o ensino de Arte.

A história de vida do aluno faz parte de seu percurso, sendo este carregado de tradições familiares, comportamentos e hábitos que levam a uma forma peculiar de ver o mundo. O aprendizado é uma ação contínua e é potencializado na escola, com a sistematização do conhecimento. A escola, portanto, tem um papel crucial no caminho de cada estudante; a vida social e a escola irão proporcionar um crescimento ao discente e ele aprenderá inclusive a selecionar o que irá levar para sua trajetória de vida. A escola e os educadores têm um papel importante no desenvolvimento do educando, e faz-se necessário um planejamento das atividades baseado na história de cada um. Os professores pesquisados buscam este item mencionando inclusive a importância que tem a Arte na vida de seus discentes.

Para a avaliação no campo do ensino da Arte, é necessário considerar, então, a complexidade do ser humano, sua busca pelo conhecimento e averiguar a qualidade de produção de imagens, a relação da arte com o contexto, a história das obras e dos autores destas obras entre outros fatores. A construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Ler obras de arte, fazer arte e contextualizar são, portanto, ações indispensáveis na elaboração de propostas para o ensino de Arte.

Os professores entrevistados utilizam diversos instrumentos em suas avaliações: exposições, provas, provões, exercícios em sala de aula. No entanto, a prática de todos passa pela avaliação do processo de aprendizado do aluno. Alguns citam o portfólio ou pastas individuais como a forma mais adequada para avaliação no ensino da Arte. Eles não descartam as formas de avaliação tradicionais como provas e provões e atribuição de notas. Seguem orientações das secretarias de educação que precisam registrar a nota ou conceito que o aluno alcançou, mas o processo avaliativo é o mais indicado e o mais praticado por todos os professores que participaram desta pesquisa.

Analisando as respostas dadas quanto ao fazer artístico, a história da Arte e a análise da obra, percebe-se que o interesse e o desenvolvimento do aluno estão sendo respeitados e, com isso, a matéria é aprendida. Há um desdobramento dos professores para que o aluno entenda o conteúdo lecionado e percebe-se que a produção artística dos alunos é incentivada e valorizada. A atribuição de um conceito ou nota final é exigência burocrática, mas não é reducionista. Os professores valorizam a avaliação no ensino da Arte e reforçam a importância da Arte-educação para os alunos. Os indicadores da análise dos dados informados pelos professores pesquisados mostram que a avaliação tende para a forma processual. Eles buscam partir do que o aluno já sabe para avançar em seu aprendizado e, para isso, utilizam instrumentos diversificados de ensino e avaliação. Os professores que participaram da pesquisa sabem da importância da Arte para a vida de seus alunos e entendem também o caminho que o ensino e a avaliação no ensino de Arte vêm percorrendo, reconhecendo sua importância para um aprendizado mais adequado.

Para avaliação em Arte, é preciso o emprego de estratégias múltiplas. As informações prestadas possibilitaram estudos que serão relevantes para entender um pouco mais sobre como é feita a avaliação no ensino de Arte. Este trabalho sobre avaliação do ensino de arte pretende contribuir com a ampliação da discussão e aprimoramento das práticas escolares. A forma de investigação precisa se utilizar de estratégias para chegar a respostas que possam ser quantificadas e qualificadas.

A forma de avaliação pode não ser clara, em um primeiro momento. É importante, então, que seja um assunto corriqueiro no cotidiano escolar. Há meios legais de se fazer um ensino de arte adequado. Há nos documentos oficiais da educação formas claras para avaliação nas quatro expressões artísticas que ainda estão tímidas em seu uso, segundo os levantamentos deste trabalho. A forma de avaliação pode não estar sistematizada na prática dos professores participantes desta pesquisa. No entanto, na medida em que se discute como avaliar os alunos e quais as estratégias que são usadas, esta sistematização aparece.

Este trabalho poderá suscitar novas pesquisas e fomentar a discussão sobre um assunto que vem crescendo. Avaliar em arte e fazê-lo de forma adequada pode contribuir para que o ensino desta disciplina seja de qualidade. O resultado da ampliação da discussão sobre avaliação em arte enriquecerá a metodologia e prática dos professores de Arte, beneficiando diretamente pais, alunos e gestores da educação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas, SP. Verus Editora. 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília. Liberlivro, 2005.

AZEVÊDO, Fernando Antônio Gonçalves. Sobre a dramaticidade no ensino de arte: em busca de currículo reconstrutivista. In: PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (coord.) BARBOSA Ana Mae. ROCCO Edwin Parra. PENNA Maura. AZEVEDO. Fernando Antônio Gonçalves. **Som, gesto, forma e cor: dimensões de arte e seu ensino**. Belo Horizonte. C/Arte, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Editora C/Arte. Belo Horizonte. 1998.

BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo. Cortez. 2005.

BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo. Cortez. 2007.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/educação baseada na comunidade. In. BARBOSA Ana Mae. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo. Cortez. 2005

BELO HORIZONTE. **Proposições curriculares ensino fundamental Arte**. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2010.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Betim**. Ensino Fundamental. Betim: Prefeitura Municipal, 2008.

BIANCHETTI, Lucídio. MACHADO, Ana Maria Netto. (organizadores). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo. Cortez, 2012.

BOHN, Leticia Ribas Diefenthaele e. SILVA, Carla Clauber. **Processos de avaliação em arte no ensino básico: provocações, inquietudes e reflexões**. SC. Univille. Joinville. 2013.

BOTH, Ivo José. **Avaliação: “a voz da consciência” da aprendizagem**. Curitiba. Editora Ibpx, 2012.

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

BRANDÃO Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro. Ed. Puc-Rio. São Paulo. Loyola. 2002.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. A traduzibilidade dos conceitos entre o visível e o dizível. In DOMINGUES Ivan (org). **Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos**. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Brasília. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno – Resolução no. 1 de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília. 2006.

BRUYNE, Paul. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1991.

CASTRO, Genivaldo Macário de. **Trilhas poéticas do ensino de artes: o experimento artístico e estético como base para a formação docente em artes visuais no ensino fundamental da rede pública municipal de fortaleza-CE**. UFC – Fortaleza - 2015

CHANDA, Jacqueline. **Teoria crítica em história da Arte: novas opções para a prática de arte-educação**. In. BARBOSA Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo. Cortez. 2005.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. *Concepções sobre a Avaliação Escolar*. 2008 <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf> Consultado em 15 de novembro de 2015.

COSTA, Vanessa Priscila da. **Avaliação no ensino de artes visuais: desdobramentos e implicações para a docência**. UFRGS. Porto Alegre. 2015.

EFLAND Arthur D. **Imaginação na cognição: o propósito da arte**. In. BARBOSA Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo. Cortez. 2005

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. AMGH Editora. São Paulo. 2010

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba. Positivo. 2010.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Bookman. 2004.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. Arte e seu ensino, uma questão ou varias questões? In: PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (coord.) BARBOSA Ana Mae. ROCCO Edwin Parra. PENNA Maura. AZEVEDO. Fernando Antônio Gonçalves. **Som, gesto, forma e cor**: dimensões de arte e seu ensino. Belo Horizonte. C/Arte, 2003.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética da ciência. São Paulo. Universidade Paulista. 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1967

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo. Paz e Terra. 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

GARCIA, Francislane Campos. PAIXÃO, Priscilla Campiolo Manesco. **Avaliação da aprendizagem no ensino da arte**. Anais Eletrônicos. VII - Encontro Internacional de Produção Científica - Cesumar Editora. Maringá – PR. 2013

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas. São Paulo. 2008.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. **A avaliação da aprendizagem em Arte**. Desvelando realidades. Centro de documentação, comunicação e Arte. Londrina - Paraná. 2009.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. **Avaliação da aprendizagem em Arte**: desvelando realidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul. 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação. 2003.

LADRIÈRE Jean. Prefácio. In: BRUYNE, Paul de. HERMAN Jacques. SCHOUTHEETE Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

LIMA, Maria Stela Beraldo de. ETD – **Avaliando Artes**. ETD. Campinas. 2006.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo. Cortez. 2011

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MATOS, Geraldo. **Dicionário júnior da língua portuguesa**. São Paulo. FTD. 2011.

MATURANA, Humberto. GARCIA, Francisco J. Varela. **De máquinas e seres vivos**. Autopoiese – A organização do vivo. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre. Artes médicas, 1997.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. GEWANDSZNAJDER Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo. Pioneira. 2000.

MENEZES, Mara Pinheiro. **Avaliação em música: um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino em Salvador – Bahia**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. Salvador, 2010.

MINAS GERAIS. **Projeto Música na Escola**. Módulo I – Proposta de prestação de serviços. Belo Horizonte. 1997. In: Loureiro, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas. Papirus, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (org). **Aprendizagem profissional da docência – Saberes, contextos e práticas**. São Carlos. EdUFSCar. 2002.

NICOLIELO, Bruna. **Como avaliar os alunos em Arte?** 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/como-avaliar-alunos-nessa-disciplina-584507.shtml>

NUTTI, Juliana Zantut; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Superação do fracasso escolar, políticas públicas e classes de aceleração. In MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (org). **Aprendizagem profissional da docência – Saberes, contextos e práticas**. São Carlos. EdUFSCar. 2002.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. “Na Escola se aprende de tudo...” In MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (org). **Aprendizagem profissional da docência – Saberes, contextos e práticas**. São Carlos. EdUFSCar. 2002.

OLIVEIRA, Adriana; APARECIDA, Celena; SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. **Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia**. http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/510_223.pdf. 2008. Consulta feita em 08 de novembro de 2015.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli de. **A humanização da arte: temas e controvérsias na filosofia**. Rio de Janeiro. Pinakothek, 2006.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. **Projeto transarte: transdisciplinaridade e intersemioses no ensino da arte**. Udesc. Florianópolis. 2010

PÁDUA, Elisabete M. M. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas, Papirus, 1997.

PATRÍCIO, Patrícia. **São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso**. Campinas, SP. Papirus, 2005.

PELLANDA, Nilze Maria Campos. **Maturama & a Educação**. Belo Horizonte. Autêntica. 2009.

PEREIRA, Fabrício Andrade. **O conhecimento epistemológico e o conhecimento em arte: Análise de paradigmas do século XXI sob o enfoque transdisciplinar**. Belo Horizonte. Escola de Belas Artes. UFMG. 2011.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte. Autêntica. 2009.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo. Cortez, 2007.

PIOVESAN, Armando. TEMPORINI, Edméa Rita. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública**. Rev. Saúde Pública. 1995. Pg. 318-325.

PUTERMAN, Paulo. **A indústria cultural: a agonia de um conceito**. São Paulo. Editora Perspectiva. 1994.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.) **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre : E. Universidade/UFRGS, 2002.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Cortez. São Paulo. 2007

ROSADO, Antônio. SILVA, Catarina. **Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens**. http://api.adm.br/evalforum/wp-content/uploads/2010/07/200_-rosado-e-silva-conceitos-basicos-sobre-avaliacao-das-aprendizagens.pdf Consultado em 24/02/2016.

SARTI, Cynthia Andersen. **O feminismo brasileiro desde os anos 1970**: revisitando uma trajetória. Estudos Feministas. Florianópolis. 2004.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** : Critérios e instrumentos. Petrópolis. Vozes, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Edições Afrontamento. Porto – Portugal – 1987

SANTOS, Suzana Maria Ortiz dos. **Teorizações dos Docentes sobre a Avaliação em Artes Plásticas**. Educ. Rio de Janeiro. 2004

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional In: Bianchetti, Lucídio & Machado, Ana Maria N. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paul. Cortez, 2012.

SILVA, Maria Betânia. Avaliar o quê, em arte? **Cartema - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**. Recife: UFPE, n. 1, ano 1, p. 21-32, dez, 2012.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional**: dos anos 1930 aos dias atuais. Publicado em 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>2015.

SZYMANSKI, Heloísa. (org.) ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Liber Livro Editora, 2008. Brasília.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: Barbosa, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Editora Cortez, 2007. São Paulo.

ULLMANN, Lisa (org.). Rudolf Laban: domínio do movimento. São Paulo. Summus, 1978.

VALE do, Maria Jorge Mendes Morão. **Arte, currículo e avaliação**. A avaliação dos alunos do 2º. Ciclo do ensino básico na disciplina de educação visual e tecnológica. Tese de doutorado em educação. Universidade do Ninho. Instituto de Educação e Psicologia. 2005.

WELLER, Wivian. PFAFF, Nicolle. (org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis. Vozes, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre. Artmed, 1998.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori e. RIBEIRO, Cristiano Acosta. **Refletindo sobre a avaliação no ensino de artes visuais a partir do portfólio.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 1, p. 148-162, jan./abr. 2015.

ZIMMERMAN, Enid. Avaliação autêntica de estudantes de Arte no contexto de sua comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo. Cortez. 2005.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO 1

1. Nome da Escola: EMZLS

2. Município: Esmeraldas

3. Nome do (a) professor (a): J.

4. Sexo: Masculino

5. Faixa etária:

() 20 anos a 30 anos

() 31 anos a 40 anos

() 41 anos a 50 anos

(X) acima de 51 anos

6. Série(s)/ciclo(s) que leciona no Ensino Fundamental:

6º, 7º, 8º e 9º anos e EJA

7. Tempo que leciona:

(X) Até 4 anos

() 5 a 12 anos

() 13 a 18 anos

() 19 a 24 anos

() acima de 25

8. Fale sobre seus estudos. Formação em qual expressão artística. Graduação, pós-graduação, motivos da escolha, etc.

Sou graduado pela UEMG no curso de licenciatura em educação musical escolar, porém sou professor de música há trinta anos, com especialidade em violão. A licenciatura me proporcionou uma nova opção de trabalho.

9. Como você avalia seus alunos?

A escola em que trabalho fica localizada na região rural de Esmeraldas, onde estou desde fevereiro deste ano(2015). Através de sondagem de aptidões e saberes vejo que o aprendizado dos alunos é defasado, pois me parece que os professores anteriores não tinham formação especializada e se limitavam a atividades básicas como no ensino infantil, sem contextualizar as diversas manifestações artísticas e sua interligação com outras áreas.

10. Utiliza algum instrumento de avaliação (provas, exercícios). Justifique.

O sistema de avaliação da escola é tradicional, com distribuição de pontos incluindo duas avaliações escritas, correção de caderno etc.. Eu tenho me adaptado a este sistema, porém a minha avaliação é continuada dentro de cada conteúdo, trabalhando somente em sala de aula, com raras atividades para serem feitas em casa para não sobrecarregar os alunos.

11. Quando avalia qual (is) critério(s) utiliza para atribuição de notas ou conceito.

Com isso a minha avaliação é atrelada à frequência e participação em sala. Nesta etapa estamos interagindo interdisciplinarmente, em assuntos como o folclore brasileiro nas aulas de história e geografia.

12. Suas avaliações são feitas levando em conta todas as expressões artísticas ou é baseada na expressão de sua formação?

Na verdade a minha área de formação me trouxe certa decepção, pois apesar de lecionar música em escola específica, eu nunca havia trabalhado com música em escola regular. A decepção fica por conta de constatar que os alunos que ouvem música além do que a mídia impõe, são os alunos envolvidos em igrejas principalmente as evangélicas.

13. OBSERVAÇÕES:

Hoje eu vejo e sei que os alunos esperam de nós professores, o que nós muitas vezes fugimos: a educação como ponte de afeto, limite e complemento da base familiar, conscientemente ou não.

QUESTIONÁRIO 2

1. Nome da Escola: EMMCB

2. Município: Betim

3. Nome do (a) professor (a): R.

4. Sexo: Feminino

5. Faixa etária:

() 20 anos a 30 anos

() 31 anos a 40 anos

(X) 41 anos a 50 anos

() acima de 51 anos

6. Série(s)/ciclo(s) que leciona no Ensino Fundamental:

6º e 7ª anos

7. Tempo que leciona:

() Até 4 anos

() 5 a 12 anos

() 13 a 18 anos

(X) 19 a 24 anos

() acima de 25

8. Fale sobre seus estudos. Formação em qual expressão artística. Graduação, pós-graduação, motivos da escolha, etc.

Ensino fundamental em escolas municipais de BH. Bacharelado em Design de Ambientes – FUMA. Licenciatura de curta duração na ESMU - UEMG Formação de Professores – CEFET - Licenciatura Plena em Desenho e Plástica na ESAP – UEMG Pós-Graduação Lato Sensu – Gestão e Projetos Culturais – PUC. Afinidade desde muito cedo com a Arquitetura, me formei em 1993 no Design. Fui convidada em 2005 para lecionar em Betim, gostei muito do trabalho e abandonei aos poucos as atividades ligadas ao Design de Ambientes e me envolvi exclusivamente com a Educação a partir de 2002.

9. Como você avalia seus alunos?

Portfólio dos trabalhos feitos. (Avalio o cumprimento da atividade e oriento sobre o acabamento das peças elaboradas pelos estudantes em relação ao acabamento). Participação e interesse. Prova objetiva.

10. Utiliza algum instrumento de avaliação (provas, exercícios). Justifique.

Sim. A prova objetiva afere a fixação do conteúdo trabalhado de modo bem prático e me mostra quais aspectos devo retomar em sala de aula. Os exercícios ajudam no desenvolvimento das habilidades que estou trabalhando em sala de aula. O ensino da arte está enquadrado na escola como as demais disciplinas, por isso preciso preencher uma infinidade de papéis e dar retorno sobre a evolução dos meus trabalhos para a Secretaria de Educação, Direção Escolar, Pedagógico, Família e os próprios estudantes. Se tivesse menos turmas, avaliaria por relatório descritivo somente o portfólio.

11. Quando avalia qual (is) critério(s) utiliza para atribuição de notas ou conceito.
Cumprimento das atividades. Participação nas aulas.

12. Suas avaliações são feitas levando em conta todas as expressões artísticas ou é baseada na expressão de sua formação?

A base é a minha formação em Artes Plásticas, considero desrespeitoso com as demais áreas lecionar o que não domino tecnicamente.

13. Observações: _____

QUESTIONÁRIO 3

1. Nome da Escola: EMVRB

2. Município: Betim

3. Nome do (a) professor (a): M.

4. Sexo: Feminino

5. Faixa etária:

() 20 anos a 30 anos

() 31 anos a 40 anos

(x) 41 anos a 50 anos

() acima de 51 anos

6. Série(s)/ciclo(s) que leciona no Ensino Fundamental
6/7/8º anos

7. Tempo que leciona:

() Até 4 anos

(x) 5 a 12 anos

() 13 a 18 anos

() 19 a 24 anos

() acima de 25

8. Fale sobre seus estudos. Formação em qual expressão artística. Graduação, pós-graduação, motivos da escolha, etc.

Sou Graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela UEMG - Escola Guignard, Pós-graduada em Artes Visuais – cultura e criação pelo Senac e terminei o curso de Técnico de Design de Moveis pelo Senai –maio/2015. Me identifico com as áreas de artes, trabalhei com artesanato, e busco sempre atualização e reciclagem na área.

9. Como você avalia seus alunos?

Tenho observado que os 6ºs anos têm muito interesse, produção e motivação para a disciplina. Quando vamos para os anos seguintes 7º, 8º e 9º anos, os alunos percebem que a disciplina Artes não há reprovação, só avaliamos pelo conceito, então eles (no meu ponto de vista) não levam a sério e aí há o desinteresse. É preciso muito jogo de cintura para podermos atrair os alunos para a importância da disciplina. Eles ainda vêm com a mentalidade que é só colorir. Trabalho muito com a história da arte vinculado à prática, com filmes atuais e vídeos nos quais eles podem fazer conexões. Promovemos competições entre eles e premiações para que desperte um maior interesse.

10. Utiliza algum instrumento de avaliação (provas, exercícios). Justifique.

Meus instrumentos de avaliações são o caderno que corresponde a 50%, provas, trabalhos em grupos e trabalhos práticos aliados a teoria dada, participações em projetos com outras disciplinas.

11. Quando avalia qual (is) critério(s) utiliza para atribuição de notas ou conceito.

Nesse ano de 2015 tenho adotado outra estratégia, para todos os trabalhos informo a eles o valor de pontos atribuídos para aquela tarefa. Se me entregarem no dia vale uma pontuação, após será a metade de pontos. Caso não façam têm que me entregar uma pesquisa sobre o tema dado valendo a média de pontos. Então depois transformo em Conceito A, B, C ou D.

12. Suas avaliações são feitas levando em conta todas as expressões artísticas ou é baseada na expressão de sua formação?

Minha formação leva mais para as Artes Visuais, mas busco incluir a música durante o processo. Quase não trabalho com teatro, durante feiras culturais têm desfiles e danças por parte dos alunos.

13. OBSERVAÇÕES:

Fico um pouco angustiada com a forma de avaliação que estou praticando esse ano, mas vejo que os alunos ainda “têm” em mente que o que vale é o número de pontos dados. Por que perguntam: “Quanto tirei?”, “Quanto vale esse trabalho?” Minha forma de pontuar é na questão do capricho e se entenderam o que foi pedido. Não avalio se o trabalho saiu perfeito ou não. O que falo para eles é a forma com que foi entregue, a dedicação e o interesse.

QUESTIONÁRIO 4

1. Nome da Escola: EMRC

2. Município: Contagem

3. Nome do (a) professor (a): I.

4. Sexo: Feminino

5. Faixa etária:

() 20 anos a 30 anos

() 31 anos a 40 anos

(x) 41 anos a 50 anos

() acima de 51 anos

6. Série(s)/ciclo(s) que leciona no Ensino Fundamental
6º. e 9º anos

7. Tempo que leciona:

() Até 4 anos

() 5 a 12 anos

() 13 a 18 anos

() 19 a 24 anos

(X) acima de 25

8. Fale sobre seus estudos. Formação em qual expressão artística. Graduação, pós-graduação, motivos da escolha, etc.

Me formei em desenho e artes plásticas. Fiz pós-graduação, metodologia, curso de ilustração. Sempre gostei muito de arte e uma professora me incentivou a escolha. Se não fosse não fosse a professora seria arquiteta.

9. Como você avalia seus alunos?

Com avaliação proposta pela escola. Observação, atividades desenvolvidas ao longo do ano, trabalhos em grupo, atividades artísticas e culturais.

10. Utiliza algum instrumento de avaliação (provas, exercícios). Justifique.

Sim além das atividades propostas, trabalhos escritos, avaliação da escola (provão trimestral), atividades artísticas e culturais ao longo do ano letivo além dos trabalhos de campo.

11. Quando avalia qual (is) critério(s) utiliza para atribuição de notas ou conceito.

Criatividade, capricho, organização, conteúdo.

12. Suas avaliações são feitas levando em conta todas as expressões artísticas ou é baseada na expressão de sua formação?

As avaliações são feitas com objetivo de que a arte e seus conhecimentos sejam transformadores e que desenvolvam suas habilidades para que tenham um olhar crítico e possam identificar vários elementos das linguagens visuais, expressões do corpo e da dança.

13. Observações:

Acredito que a arte transforma, sensibiliza. E todo ser que cria contribui para o futuro modificando seu presente.

QUESTIONÁRIO 5

1. Nome da Escola: EMRC.

2. Município: Contagem

3. Nome do (a) professor (a): D

4. Sexo: Feminino

5. Faixa etária:

() 20 anos a 30 anos

() 31 anos a 40 anos

(x) 41 anos a 50 anos

() acima de 51 anos

6. Série(s)/ciclo(s) que leciona no Ensino Fundamental
6º e 8º anos

7. Tempo que leciona:

() Até 4 anos

() 5 a 12 anos

(X) 13 a 18 anos

() 19 a 24 anos

() acima de 25

8. Fale sobre seus estudos. Formação em qual expressão artística. Graduação, pós-graduação, motivos da escolha, etc.

Licenciatura em educação artística com habilitação em música Uemg – pós-graduação em arte educação FAE.

9. Como você avalia seus alunos?

Poucos são os interessados eles não conseguem perceber a importância da disciplina. Aham que a aula é só para colorir. Tem preguiça de pensar. E fazem as atividades só pensando na nota e não no prazer de aprender.

10. Utiliza algum instrumento de avaliação (provas, exercícios). Justifique.

Sim avaliação diária verificando participação, comportamento, criatividade e capricho e prova escrita dos conteúdos trabalhados.

11. Quando avalia qual (is) critério(s) utiliza para atribuição de notas ou conceito. Criatividade, capricho, pontualidade e conhecimentos básicos trabalhados.

12. Suas avaliações são feitas levando em conta todas as expressões artísticas ou é baseada na expressão de sua formação?

Sim, não pelo contrário eu trabalho mais as arte plásticas do que a musical, pois a música requer um espaço onde não incomode com o barulho, o que poucas escolas disponibilizam.

13. Observações:

A EMRC é uma referência, tem sala de arte e espaço para desenvolver um trabalho legal com os alunos. O que não ocorre em outras escolas. A prefeitura disponibiliza cursos de aperfeiçoamento para os professores proporcionando estarmos sempre atualizados.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Concepções e práticas avaliativas no ensino de arte: investigação em Escolas Municipais da Região Metropolitana de Belo Horizonte

Pesquisador Responsável: Moacir Gomes de Almeida sob a orientação do Prof. Dr. Mauro Giffoni de Carvalho e co-orientação do Prof. Dr. Fabrício Andrade Pereira.

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG.

Telefones para contato do pesquisador: (31) 9116.8172 – (31) 8891-5270

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos. CPF. _____

Prezada (o): você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as concepções e práticas avaliativas no ensino de Arte, investigação em Escolas Municipais da Região Metropolitana de Belo Horizonte. A sua participação contribuirá significativamente para a realização deste estudo. Participar desta pesquisa professores de Arte da rede municipal de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte. As entrevistas serão feitas através de conversa preliminar com os interessados e envio de questionário aos professores. Posteriormente uma nova entrevista poderá acontecer para obtenção de maiores detalhes. A entrevista poderá ocorrer pessoalmente ou através de e-mail. Ressaltamos que esse material será utilizado de modo confidencial, EXCLUSIVAMENTE para fins de pesquisa e, decorrido o prazo de cinco anos, estas entrevistas serão descartadas.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, e a entrevista será conduzida de forma a evitar qualquer constrangimento, risco ou desconforto. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes.

Cada professor tem liberdade de recusar a participação e poderá desistir em qualquer fase da pesquisa. Para tanto, solicitamos que a desistência seja comunicada por escrito, pelo e-mail moa487@superig.com.br Quaisquer informações poderão ser solicitadas em qualquer momento da pesquisa.

O prof. Dr. Mauro Giffoni de Carvalho é o responsável pela orientação dessa pesquisa é o Prof. Dr. Fabrício Andrade Pereira é o responsável pela co-orientação. Ambos podem ser encontrados na Faculdade de Educação da UEMG – Rua Paraíba, 29 – Funcionários em Belo Horizonte – M.G. - nos seus horários de trabalho ou pelo telefone (31)3239-5910. Informamos também que ao participar desta pesquisa a (o) Sra (Sr.) não terá qualquer tipo despesa. Informamos ainda que sua participação é totalmente gratuita. As informações obtidas nesta entrevista serão analisadas em conjunto com outras, não sendo divulgada a identificação de nenhum entrevistado. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e espontânea para participar desta pesquisa.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento e autorizo a minha participação nesta pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do pesquisado: _____

Assinatura: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Assinatura do Orientador: _____

Assinatura do Co-orientador: _____