

Ensino e Aprendizagem de Artes: Currículo e Avaliação

Autora: Cristiane Kreisch

UNIASSELVI-PÓS
Programa de Pós-Graduação EAD



CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI
Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito
Cx. P. 191 - 89.130-000 – INDAIAL/SC
Fone Fax: (47) 3281-9000/3281-9090

Reitor: Prof. Dr. Malcon Tafner

Diretor UNIASSELVI-PÓS: Prof. Carlos Fabiano Fistarol

Coordenador da Pós-Graduação EAD: Prof. Norberto Siegel

Equipe Multidisciplinar da

Pós-Graduação EAD: Prof^ª. Hiandra B. Göttinger Montibeller
Prof^ª. Izilene Conceição Amaro Ewald
Prof^ª. Jociane Stolf

Revisão de Conteúdo: Prof^ª. Tatiana dos Santos Silveira

Revisão Gramatical: Prof^ª. Marcilda Regina da Cunha Rosa

Diagramação e Capa: Centro Universitário Leonardo da Vinci

Copyright © Editora Grupo UNIASSELVI 2011

Ficha catalográfica elaborada na fonte pela Biblioteca Dante Alighieri
UNIASSELVI – Indaial.

372.5

K922e

Kreisch, Cristiane

Ensino e aprendizagem de artes : currículo e avaliação /
Cristiane Kreisch. Indaial : Uniasselvi, 2011. 87 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7830-462-1

1. Artes – Estudo e Ensino

I. Centro Universitário Leonardo da Vinci



Cristiane Kreisch

Possui graduação em Licenciatura em Artes Visuais (2009) e Mestrado em Educação (2011), ambos pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Atualmente, é professora nas redes municipal e estadual de ensino, em Luís Alves, Santa Catarina, com atuação no Ensino Fundamental e no CEJA. Tem experiência na área de Artes, principalmente nos seguintes temas: arte/educação, avaliação, currículo, práticas de ensino e avaliativas no Ensino Básico e no Superior. Suas principais publicações são: Avaliação em arte: estudos sobre os cursos de Música, Teatro e Artes Visuais (2009); Avaliação em educação: questões, tendências e modelos (2009); Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades (2009); Avaliação em artes visuais: perspectivas avaliativas no contexto universitário/FURB (2008); Avaliação do ensino em curso superior de teatro: usos e sentidos (2007); e a avaliação no ensino de Arte (2007).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
CAPÍTULO 1	
CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE NO BRASIL: ABORDAGENS, FUNDAMENTOS E TENDÊNCIAS	9
CAPÍTULO 2	
ESTUDO DOS PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A AÇÃO REFLEXIVA EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	39
CAPÍTULO 3	
AS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO EM ARTE	61

APRESENTAÇÃO

Caro(a) pós-graduando(a):

Estamos iniciando a disciplina Currículo e Avaliação. De uma maneira geral, esta disciplina tem como norte a concepção de educação pós-moderna de ensino de Arte e a concepção de avaliação formativa como fundamento à teoria histórico-cultural.

A educação pós-moderna possibilita uma formação íntegra do aluno, voltada para os valores culturais e sociais de uma determinada sociedade. Ganhou força em 1980, quando o *Discipline-Based Arts Education* (DBAE) foi sistematizado no Brasil, trazendo a Proposta Triangular como uma alternativa de ensino de Arte, pensando em unir o fazer, o contextualizar e a leitura de imagem.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa propõe uma educação voltada para a construção do conhecimento. Mais do que quantificar, a avaliação formativa possibilita a aprendizagem dos alunos e professores envolvidos no processo.

Desde a década de 1980, o potencial da avaliação era pensado para além de um instrumento seletivo capaz de “medir a aquisição de conteúdo” para reprovar ou permitir a continuidade dos estudos, ou seja, despontava seu potencial de contribuição para uma reflexão permanente sobre a realidade e para o acompanhamento, passo a passo, da trajetória do educando na construção do conhecimento. Porém, sabemos das inúmeras limitações e dificuldade de proceder de acordo com essa perspectiva. A primeira delas é a nossa própria vivência como alunos.

Com esses fundamentos, pós-graduando(a), nossa disciplina não tem a intenção de transmitir uma receita a seguir. Neste estudo, você encontrará, sim, fundamentos que possibilitam ter outro olhar em relação à peculiaridade do ensino e da avaliação em Arte. Isso para que possamos ver as possibilidades de interligar o ensino e a avaliação com uma proposta formativa, sugerindo caminhos para o desenvolvimento dos alunos. Assim, o primeiro capítulo traz os fundamentos e as concepções de ensino de Arte para compreendermos a função da educação em diferentes perspectivas. O segundo capítulo enfatiza a concepção pós-moderna de ensino de Arte, dentro de um projeto formativo de cidadania. O terceiro capítulo se propõe a apresentar as concepções de avaliação, trazendo os fundamentos para a ação docente quanto à avaliação no espaço escolar e também o olhar para as características individuais dos alunos em diferentes perspectivas, com ênfase na concepção formativa de avaliação. Nossa intenção não é trazer receitas

prontas, mas apresentar, neste caderno, estudos que possam mudar seu olhar em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Profª Cristiane Kreisch



CAPÍTULO 1

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE NO BRASIL: ABORDAGENS, FUNDAMENTOS E TENDÊNCIAS

A partir da perspectiva do saber fazer, neste capítulo você terá os seguintes objetivos de aprendizagem:

- ✓ Conhecer a origem das concepções de ensino de Arte.
- ✓ Compreender a intenção das concepções de ensino de Arte para a educação.
- ✓ Conhecer a proposta atual de ensino de Arte.
- ✓ Refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem em Arte.



CONTEXTUALIZAÇÃO

Iniciamos nossos estudos apresentando as concepções de ensino de Arte que permeiam a prática pedagógica dos professores no Brasil. Este capítulo é um estudo histórico-crítico das concepções de ensino de Arte nas escolas.

Temos por objetivo resgatar e apresentar as tendências de ensino de Arte que fizeram e fazem parte da prática pedagógica de alguns professores no país, revelando as concepções de ensino de Arte e suas principais características, assim como reflexões para o ensino-aprendizagem dos alunos.

A importância de discutirmos as concepções de ensino de Arte vem ao encontro da necessidade de refletir sobre uma prática pedagógica significativa em Arte, com o objetivo de tornar os nossos alunos sujeitos reflexivos, críticos e ativos na sociedade.

Ao longo deste estudo, conheceremos e compreenderemos as concepções de ensino de Arte do Brasil, relacionando-as com as nossas vivências e experiências pedagógicas.

Bom estudo!

PROFESSOR DE ARTE: O QUE FUNDAMENTA SUA AÇÃO

“Há pessoas que transformam o sol
numa simples mancha amarela,
mas há pessoas que fazem de uma simples
mancha amarela o próprio sol.”

(PICASSO, 2010)

Para entendermos os aspectos do ensino de Arte, bem como as várias culturas que foram incorporadas e expressas pelos professores de Arte, procuramos estabelecer relações entre os âmbitos educacional e artístico e o plano sociocultural e compreender as origens do ensino de Arte no Brasil e o seu contexto histórico.

Neste capítulo, refletiremos acerca das tendências pedagógicas no ensino de Arte, para que você possa perceber os diferentes contextos sociais e o tratamento que era dado ao conhecimento na disciplina de Arte, fomentando



Existem teorias que podem contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, principalmente no que se refere aos seus processos de produção e apreciação artísticas (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 22).

uma reflexão crítica sobre o atual quadro do ensino e sua intencionalidade na vida social.

Com relação à arte, existem teorias que podem contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, principalmente no que se refere aos seus processos de produção e apreciação artísticas. São teorias que incorporam o relacionamento com a prática e o acesso ao conhecimento da arte, mas sem a pretensão de atingir-se uma verdade única. O próprio conceito da arte tem sido objeto de diferentes interpretações: arte como técnica, materiais artísticos, lazer, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, expressão, linguagem, comunicação [...] (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 22).

Assim, podemos afirmar que a história da arte brasileira está entrelaçada à história do ensino de Arte, assim como aos fatores políticos, econômicos e sociais de uma determinada época. A Arte que desejamos para a escola não pode ser diferente da praticada fora dela.



Atividade de Estudos:

- 1) Relate, em poucas palavras, como eram suas aulas de Arte, levando em consideração como era a postura do professor e a sua diante da aprendizagem. Relate, igualmente, como eram a metodologia de ensino, o currículo e a avaliação da disciplina.

- 2) Descreva, com suas palavras, como deve ser o ensino ideal (de qualidade) em Arte nas escolas.

De acordo com Fusari e Ferraz (2001), para os professores de Arte compreenderem e assumirem melhor as responsabilidades do ensino de Arte, é importante que saibam como a Arte vem sendo ensinada e suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções, poderão se reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estão atuando e como querem construir a história.

Pillar e Vieira (1992) abordam que os primeiros cursos de licenciatura em Educação Artística nas universidades brasileiras foram criados em 1973 e tinham uma formação mínima, além de que o currículo era muito escasso e se pretendia formar o professor de Arte em apenas dois anos, habilitando-o a ensinar simultaneamente música, teatro, artes plásticas e desenho geométrico em séries do então 1º grau e, até, do 2º grau.

De acordo com Coutinho (2003), no Brasil, a formação dos professores de Arte tem uma história peculiar, pois os conhecidos cursos de Educação Artística, que surgiram na década de 1970, foram consequência da primeira obrigatoriedade institucional de ensino de Arte na escola brasileira. A Lei nº 5.692/71 incluiu a Arte no currículo escolar e, só depois, providenciou a criação das licenciaturas curtas e plenas polivalentes para suprir a necessidade dos professores.

Na década de 1980, o fracasso das licenciaturas curtas e da própria polivalência foi amplamente discutido pelos professores em seus currículos se adequando às demandas daquele momento. No Brasil, os cursos de licenciatura em Arte caminhavam de acordo com as exigências das políticas educacionais implantadas, tentando suprir as necessidades dos professores.

Assim, nessas condições, os professores de Arte recebiam, muitas vezes, um ensino mais técnico voltado ao desenvolvimento de habilidades em sala de aula, pois os profissionais, em sua grande maioria, eram artistas, poetas, atores e músicos da região, desvinculados da licenciatura ou tendo contato com ela pela primeira vez.

De acordo com Pillar e Vieira (1992), como consequência de um quadro de carências, foram observados, na época, nas escolas brasileiras, de um lado,

A formação dos professores de Arte tem uma história peculiar, pois os conhecidos cursos de Educação Artística, que surgiram na década de 1970, foram consequência da primeira obrigatoriedade institucional de ensino de Arte na escola brasileira.



professores sem preparação para lecionar arte-educação, desconhecedores do processo criativo e metodológico, e, de outro, profissionais formados pelas universidades que se limitavam a trabalhar na linha da autoexpressão, do espontaneísmo.

Devemos lembrar que as aulas de Arte são influenciadas, em maior ou menor grau, por três pedagogias enunciadas: tradicional, escolanovista e tecnicista. Essas três pedagogias, embora escritas separadamente, se imbricam na prática.

Coutinho (2003) elucida que o quadro que se apresenta hoje não é diferente. Depois de passar por um longo processo de avaliação da Comissão de Especialistas do Ensino das Artes (CEEARTES), das Comissões do MEC e da própria Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), quase todas as licenciaturas em Arte do país vêm buscando adequar-se à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, e aos Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados em 1998.

A formulação de uma proposta de trabalhar a arte na escola exige que se esclareçam quais posicionamentos sobre a arte e educação escolar estão sendo assumidos. Por sua vez, tais posicionamentos implicam, também, na seleção de linhas teórico-metodológicas. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 22).

Outro fator bastante comum refere-se às concepções filosóficas das escolas, pois a maioria delas não possui um projeto formativo visando à cidadania, sendo conduzidas compreensões equivocadas das posturas tradicionalistas, tecnicistas e escolanovistas de educação.

A formulação de uma proposta de trabalhar a arte na escola exige que se esclareçam quais posicionamentos sobre a arte e educação escolar estão sendo assumidos. Por sua vez, tais posicionamentos implicam, também, na seleção de linhas teórico-metodológicas. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 22).

De acordo com Luckesi (1993), são três as tendências que interpretam a questão da educação na sociedade: “educação como redenção, educação como reprodução e educação como transformação da sociedade. [...] A perspectiva redentora se traduz pelas pedagogias liberais e a perspectiva transformadora pelas pedagogias progressistas.” (LUCKESI, 1993, p. 53).

Assim, o autor nos apresenta duas tendências de ensino: a Tendência Liberal e a Tendência Progressista. A Tendência Liberal enfatizava o pensamento burguês do século XVIII e tinha como expoente principal Rosseau (1712-1778). Segundo Schramm (2001), na visão de Rosseau, a educação começa pelo desenvolvimento das sensações e dos pensamentos, da valorização da espontaneidade e das experiências. No Brasil, a concepção liberal dividiu-se em duas clientelas que usufruíram do ensino da Arte: as Artes Mecânicas, para o povo em geral, e, do outro lado, os alunos direcionados a Belas Artes, que eram as elites.

Já a Tendência Progressista foi resultado da inquietação de muitos educadores que, a partir da década de 1960, manifestaram suas angústias em relação ao rumo que a educação tomava. Suas discussões e questionamentos foram dirigidos à educação, com ênfase na escola pública, no que diz respeito à real contribuição desta para a sociedade.

No presente texto, nos aprofundaremos na Tendência Liberal abordando as concepções de ensino de Arte tradicional, escolanovista e tecnicista. Em meio a esse contexto, vale a pena pensar o papel da Arte na Educação Básica, dentro de um projeto de democratização no acesso à cultura e, é claro, especificamente no acesso à Arte.

Assim, para compreendermos a prática atual de ensino de Arte, é necessário conhecermos a sua origem e como ela vem sendo ensinada ao longo dos tempos para os alunos, pois, hoje, em seu papel, os professores reproduzem as práticas de ensino vivenciadas na escola. Dessa forma, nos aprofundaremos nas concepções, já enunciadas, que influenciam as aulas de Arte – tradicional, escolanovista e tecnicista – e na concepção pós-moderna de ensino de Arte que propõe um ensino formador.

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE

Quando nos referimos ao termo concepção, podemos relacioná-lo à palavra conceber, seguir uma determinada linha. Ao longo da história, na educação, foram várias tentativas de adequar a educação às necessidades do cidadão, fossem elas trabalho, desenvolvimento, enquadramento social, etc. Nesse sentido, resgataremos os diferentes momentos históricos e sociais, perceberemos a função da educação em cada período e relacionaremos ao momento histórico em que vivemos.

a) Ensino de Arte Tradicional

“A pedagogia tradicional tem suas raízes no século XIX e percorre todo o século XX, manifestando-se até os nossos dias.” (FUSARI; FERRAZ, 2002, p. 26). Essa concepção de ensino de Arte foi implantada na primeira reforma educacional republicana, nos anos de 1890 e 1896, e deu origem ao ensino do desenho nas então escolas primárias e secundárias.



Figura 1 – Educação baseada no ensino tradicional



Fonte: Disponível em: < <http://educaeaprende.blog.com/2006/05/25/o-meu-dia/>>. Acesso em: 15 jul 2011.

Até o início do século XVIII, o desenho era praticado por nobres esclarecidos, homens da ciência e das letras, como disciplina indispensável à ciência e ao conhecimento. Era visto como estratégia para o enriquecimento das nações. Desse modo, no início do século XIX, refletindo atitudes internacionais, o Brasil implantou o desenho nas escolas. (BARBOSA, 1999).

Para Fusari e Ferraz (2001), na pedagogia tradicional, o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto por meio de elaborações intelectuais e com bases nos modelos de pensamentos desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica, abstrata. Na prática, a aplicação de tais ideias reduz-se a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano e com ênfase exclusivamente no professor, que “passa” para os alunos “informações” consideradas verdades absolutas.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenhos e Trabalhos Manuais faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes.

Com a criação dos sistemas nacionais de ensino, no início do século XX, a escolarização era colocada como uma das condições da democracia. Instalava-se o chamado ensino tradicional, cujas origens remontam ao período da Revolução Francesa.

As Artes Visuais, enquanto conteúdo escolar, vivenciaram uma série de estatutos. Santos (2002) afirma que, no início, em 1816, com a chegada da Missão Francesa, o ensino do desenho era a cópia fiel do mundo europeu. Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenhos e Trabalhos Manuais faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. A visão da Arte era utilitarista e imediatista.

De acordo com Fusari e Ferraz (2001), o ensino de Arte foi conduzido por diferentes funções ao longo da história, e, hoje, essas concepções e definições estão muito presentes nas práticas de ensino de Arte nas escolas.

Segundo a concepção de ensino de Arte tradicional, o professor é o detentor, transmissor do conhecimento, nada tem a aprender com o aluno e possui como seu principal aliado o livro. “O ensino tradicional está interessado principalmente no produto do trabalho escolar e a relação professor e aluno mostra-se bem mais autoritária” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 30 grifo do autor).

O aluno é considerado uma tábula rasa, ou seja, “nada sabe”, e seus saberes não são valorizados. Não é um sujeito que questiona perante uma dúvida ou que participa das aulas, mas um objeto que se retrai cada vez mais diante das dúvidas e dificuldades.

Nessa abordagem, o ensino está centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores, como tarefas e conteúdos, a fim de avançar seu planejamento.

De acordo com Fusari e Ferraz (2001), nessa concepção, o professor conduz suas aulas empregando métodos que foram enunciados pelo filósofo Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que podem ser sintetizados nos seguintes passos:

- a) Recordação da aula anterior ou preparação para a aula do momento.
- b) Apresentação de novos conhecimentos, principalmente por meio de aulas expositivas.
- c) Assimilação do novo conhecimento pelo aluno, por meio de comparações.
- d) Generalização e identificação dos conhecimentos por meio de exercícios.
- e) Aplicação dos novos conhecimentos em diferentes situações, atribuindo-se, para isso, “lições de casa” com exercícios de fixação e memorização.

O currículo é eurocêntrico, ou seja, a verdade está nos livros e não pode ser discutida; o currículo é conteudista, isto é, o professor apenas reproduz os livros sem pensar na função da Arte e sem refletir sobre o assunto.

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos pelo professor. Daí a ausência de ênfase no processo de desenvolvimento dos alunos. Trata-se da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Esse tipo de concepção de educação

O aluno é considerado uma tábula rasa, ou seja, “nada sabe”, e seus saberes não são valorizados.

Na concepção tradicional, a ênfase que se atribui aos conteúdos nas aulas de Arte.



é encontrado em vários momentos da história, permanecendo, atualmente, sob diferentes formas nas escolas.

Quantidade de conhecimento ou de conteúdos nem sempre é sinônimo de qualidade.

Na concepção tradicional, a ênfase que se atribui aos conteúdos nas aulas de Arte é uma característica muito forte. Quantidade de conhecimento ou de conteúdos nem sempre é sinônimo de qualidade. Nesse sentido, Hadji (2001) aponta que a multicorreção (ênfase do quantitativo pelo professor na sua prática, sem preocupação se o aluno está construindo o conhecimento e superando suas dúvidas) não é o melhor caminho a ser seguido.

Ainda segundo a concepção tradicional, a metodologia de ensino de Arte é centrada na reprodução de uma técnica e na aquisição de habilidades, de modo que a ênfase no “fazer”, reproduzindo o ditado pelo professor, inibe o processo de reflexão dos estudantes.

Os programas de desenho do natural, desenho decorativo e desenho geométrico eram centrados nas representações convencionais de imagens; os conteúdos eram bem discriminados, abrangendo noções de proporção, perspectiva, construção geométrica, composição, esquemas de luz e sombra. Nas Escolas Normais, os cursos de desenho incluíam ainda o ‘desenho metodológico’, onde os alunos aprendiam esquemas de construções gráficas para ‘ilustrar’ aulas (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 30, grifo das autoras).

O papel do professor de Arte está intimamente ligado à transmissão de certos conteúdos que são predefinidos e que constituem o próprio fim da existência escolar.

Do ponto de vista metodológico, a aula de desenho, na escola tradicional, é encaminhada por meio de exercícios, com reprodução de modelos propostos pelo professor, que seriam fixados pela repetição, buscando sempre seu aprimoramento e destreza motora. “No ensino de arte, a tendência tradicional refletia-se em aulas onde predominam as cópias e os modelos e na importância dada ao desenho como preparo do indivíduo para o trabalho. Enfatizava-se o fazer técnico com preocupação no produto.” (PEREGRINO, 1995, p. 33).

O método baseia-se tanto na exposição verbal quanto na explanação de conteúdos que são apresentados de uma forma linear aos alunos, sem levar em consideração as características e as contribuições que cada um poderia acrescentar sobre determinado conteúdo. O papel do professor de Arte está intimamente ligado à transmissão de certos conteúdos que são predefinidos e que constituem o próprio fim da existência escolar. O professor pede ao aluno a repetição automática dos dados que a escola forneceu ou a exploração racional dos mesmos.

Com isso, não há o processo de reconstrução do saber, com a aprendizagem do aluno, mas, sim, a preocupação com o avançar no conteúdo previsto nas unidades do livro. O professor já traz o conteúdo pronto, e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em “dar a lição” e em “tomar a lição”. São reprimidos, frequentemente, os elementos da vida emocional ou afetiva por serem julgados impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino.

De acordo com Fusari e Ferraz (2001), os conteúdos desses programas são bem discriminados e, como é possível observar, centrados nas representações convencionais de imagens, abrangendo, ainda, noções de proporção, composição, teoria da luz e sombra, texturas e perspectiva nas atividades desenvolvidas nas aulas de Arte.

No século XIX, o desenho ocupou um espaço equivalente ao do mundo em industrialização, o que fica bem evidente, no parecer feito por Rui Barbosa sobre o Ensino Primário, em 1883, quando relaciona o desenho com o progresso industrial.

No Brasil, o ensino do desenho adquire um sentimento utilitário, direcionado ao preparo técnico de indivíduos para o mundo do trabalho, tanto de fábricas e de indústrias, quanto nos serviços artesanais. Fusari e Ferraz (2001) abordam que, na prática, o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias apresenta-se, ainda, com uma concepção neoclássica, ao enfatizar a linha, o contorno, o traçado e a configuração, sendo que essas particularidades do desenho foram transmitidas, principalmente, pela Academia Imperial do Rio de Janeiro e pelo grupo da Missão Francesa, que chegou ao Brasil em 1816.

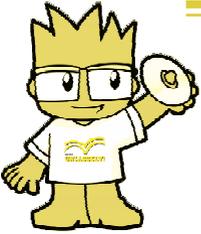
Na perspectiva tradicional, devido a todos os aspectos aqui arrolados, o papel e a função da educação em Arte são de fazer com que os alunos sejam cópias fiéis do que os professores querem, chegando à perfeição do original. Entretanto, para os alunos, as aulas de Arte são o lugar de formação de gosto e apreciação da Arte, tal qual a formação de gosto e a apreciação de Arte que seus professores possuem.

Na perspectiva tradicional, devido a todos os aspectos aqui arrolados, o papel e a função da educação em Arte são de fazer com que os alunos sejam cópias fiéis do que os professores querem, chegando à perfeição do original.

De acordo com Fusari e Ferraz (2001), nas aulas de Arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional esteve presente desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do “natural” e com a apresentação de “modelos” para os alunos imitarem. Essa atitude estética implicava na adoção de um padrão de beleza que consistia, sobretudo, em produzir e em oferecer à percepção e ao sentimento das pessoas,

aqueles produtos artísticos que se assemelhavam às coisas, aos seres e aos fenômenos de seu mundo ambiente.

Ao refletir sobre a concepção tradicional em Arte, podemos perceber que essa concepção continua fortemente presente nos contextos educativos. Durante toda essa caminhada histórica até os dias de hoje, ela está presente e fortemente ativa em muitos professores de Arte de escolas e universidades do nosso Brasil.



Olá, pós-graduando(a)! Podemos assistir, nesse momento, ao filme **“O Sorriso de Monalisa”**, que começa mostrando a abertura do ano letivo de uma instituição de ensino tradicional, evidenciando um ritual de boas vindas, em que todos os discentes se reúnem em frente à capela da instituição e batem à porta da mesma, e os professores, vestidos com suas becas e capelos perguntam: “Quem bate à porta do saber?”. E a aluna responde: “Eu sou todas as mulheres”. A professora, ainda sem abrir a porta, responde: “O que você busca?”.

A aluna responde: “Despertar o meu espírito por meio de muito trabalho e dedicar minha vida ao conhecimento...”. Essa iniciação ritualística nos conduz a uma reflexão sobre o ensino e a docência nos espaços acadêmicos. Esse momento e muitos outros nessa obra cinematográfica nos conduzem a inúmeras reflexões sobre o ensino e a docência nas universidades. Katherine Watson, representada pela atriz Julia Robert, é uma professora de História da Arte, bastante conceituada e, ao se deparar com a concepção de educação da instituição que a contratou, acaba ressignificando alguns aspectos no que concerne a sua metodologia. Assim, podemos dizer que a película explicitada é um filme político, porque busca expor sua ideologia e causar uma reação/reflexão a partir de suas ideias. O Sorriso de Monalisa levanta a questão da mulher, por se referir a uma formação de professora que enxerga além das possibilidades reais, que compreende e valoriza o fato de que, como educadora, é, na verdade, “liberada” para fazer um trabalho melhor, como principal agente da educação de qualidade, acreditando, pois, que o professor pode fazer a diferença. Nesse processo, sua permanente intenção é a de educar, de formar sujeitos plenos e abertos ao mundo. Considerando o que foi discutido até aqui



sobre a concepção tradicional, o filme pode nos ajudar a entender aspectos da concepção tradicional de algumas instituições.

De acordo com as situações apresentadas, podemos mencionar que o ensino de Arte, na perspectiva tradicional, limitava o aluno na expansão de seu conhecimento, por meio de contribuições de seu contexto social e econômico, e em sua liberdade de expressão nas suas produções artísticas, tornando-o um sujeito muito limitado às funções sociais, econômicas e políticas que enfrentariam.

b) Ensino de Arte Escolanovismo

Distinguindo-se da tendência tradicional, em que, nas aulas de Arte, havia uma ênfase mais técnica e científica em conteúdos reprodutivistas, cumprindo com a função social de manter a desigualdade social existente na escola, a tendência escolanovista buscou contrapor todas essas ideias fazendo as aulas de Arte um momento de o professor proporcionar condições metodológicas para que os alunos pudessem exprimir suas subjetividades e emoções.

Santos (2002) afirma que, entre 1920 e 1970, sustentado pela tendência da Escola Nova, o ensino de Arte voltou-se para o desenvolvimento natural da criança. Essa perspectiva foi importante, pois quebrou a rigidez anterior, predominando, entretanto, em alguns casos, o espontaneísmo. Em 1971, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Arte foi incluída como Educação Artística, considerada “atividade educativa”, e não disciplina.

A Educação Artística foi um avanço, pois estabeleceu uma relação entre Arte e formação do indivíduo. Porém, os professores passaram a atuar em Arte, independentemente de sua formação, mantendo a ênfase na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos. Da cópia fiel, passando pelas aulas práticas – em que ficavam explícitas as diferenças de gêneros – ao espaço livre para criação ou ornamentação para festas, o ensino de Arte perdeu sua função maior de possibilitar ao aluno o desenvolvimento do prazer, do conhecer e do fazer artístico.

Segundo Ferraz e Fusari (1999), a Pedagogia Nova, também conhecida como Escolanovismo ou Escola Nova, originou-se no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, essas ideias chegaram por volta de 1930.

Contrapondo-se aos ideais da escola tradicional, essa concepção teve como cerne a concepção pedagógica de que o professor deve estimular a expressão artística do aluno, mas sem intervir no seu processo de maturação, ou seja, o

professor fica atento para que a sua intervenção na produção do aluno seja no sentido de propiciar um ambiente para a autoprodução artística desse aluno.

A Escola Nova [...] trouxe para o ensino de arte a ênfase na percepção, expressão, no estado psicológico das pessoas e suas experiências individuais, na 'revelação de emoções, de insights, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos'. (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 28).

De acordo com Ferraz e Fusari (1999), diferentes autores marcaram os trabalhos dos professores de Arte, no século XX, no Brasil, destacando-se, entre eles, John Dewey (a partir de 1943), Viktor Lowenfeld (a partir de 1939) e Herbert Read (a partir de 1943). Esse último contribuiu com a formação de um dos movimentos mais significativos do ensino artístico. Influenciado por esse movimento no Brasil, Augusto Rodrigues (figura 2) liderou a criação de uma Escolinha de Arte, no Rio de Janeiro (em 1948), estruturada nos moldes e princípios da Educação Através da Arte.

Figura 2 – Augusto Rodrigues



Fonte: Disponível em: <<http://www.encyclopediaordeste.com.br/nova566.php>>. Acesso em: 18 jul 2011.



Leia, a seguir, o depoimento de Augusto Rodrigues (1980).

Estava muito preocupado em liberar a criança através do desenho, da pintura. Comecei a ver que o problema não era esse, era um problema muito maior, era ver a criança no seu aspecto global, a criança e a relação professor-aluno, a observação do comportamento delas, o estímulo e os meios para que elas pudessem, através das

atividades, terem um comportamento mais criativo, mais harmonioso. As crianças vinham cada vez mais, e as idades eram as mais diferentes. Felizmente, tínhamos duas coisas muito positivas para um começo de experiência no campo de educação, através de uma escola. A experiência era feita em campo aberto, e a diferença de idades também foi outra coisa fundamental para que eu pudesse entender, um pouco, o problema da criança e o da educação através da arte. Deveríamos ter um comportamento aberto, livre com a criança; uma relação em que a comunicação existisse através do fazer e não do que pudéssemos dar como tarefa e como ensinamento, mas através do fazer e do reconhecimento da importância do que era feito pela criança e da observação do que ela produzia. De estimulá-la a trabalhar sobre ela mesma, sobre o resultado último, desviando-a, portanto, da competição e desmontando a idéia de que ali estavam para ser artistas.

Fonte: Disponível em: <http://www.encyclopediaordeste.com.br/nova566.php>. Acesso em: 10 jun 2011.

Augusto Rodrigues foi elemento fundamental no movimento Educação pela Arte pelo fato de ter criado a Escolinha de Arte do Rio de Janeiro (1948). Transformar a educação e os professores era a meta da união da Arte com a educação; acreditava-se que unicamente dessa forma se conseguiria o respeito integral à livre expressão das crianças.



As primeiras escolas especializadas em Arte para crianças e adolescentes remontam à década de 1930, às experiências como as da Escola Brasileira de Arte, de São Paulo, na então escola primária e na secundária, com a finalidade de orientar ao máximo a formação artística, adequando-a aos modelos e padrões vigentes. Na década de 1940, novas experiências na área da Educação Artística tiveram lugar no país, com o intuito de formar artistas e educar o gosto em função da liberdade expressiva. A Escola Guignard, criada em 1943, na cidade de Belo Horizonte, é ótimo exemplo de um modelo



não convencional de educação artística. Em relação às crianças, especialmente, amplo trabalho foi feito pelos artistas que abriram os seus ateliês para a experimentação. Assim, podemos destacar a primeira valorização do desenho infantil, em exposição de Anita Malfatti, que foi a precursora da Arte Moderna no Brasil e criou novos conceitos sobre a arte junto à juventude brasileira.

Desse modo, a prática pedagógica focou-se na emoção e na intuição do aluno, que se tornou o centro das atenções e passou a ter liberdade para fazer o que desejasse. O centro, portanto, não era o conteúdo nem o professor, mas o aluno.

De acordo com Peregrino (1995), a ênfase, nesse processo, nessas atividades ditas expressivas, sensibilizadoras e criativas, difundiu a falsa crença de que o importante era proporcionar ao indivíduo a oportunidade de criar, de expressar, sem tipo algum de interferência do professor, como se a criatividade, de reelaborá-la, tal como se trabalhava outras aptidões, no sentido de que dela resultasse algo significativo.

A pedagogia escolanovista rompeu com as cópias dos modelos tradicionais e abriu margem para a livre expressão, colocando ênfase na criatividade e nas emoções dos alunos.

A pedagogia escolanovista rompeu com as cópias dos modelos tradicionais e abriu margem para a livre expressão, colocando ênfase na criatividade e nas emoções dos alunos.

A Educação Artística passou a considerar, para efeitos metodológicos, os conceitos da Escola Nova de pesquisa e experimentação, que, partindo do interesse do aluno, levariam a um processo de auto-motivar a investigação, que, por sua vez, seria a própria razão do trabalho, pouco importando o produto resultante deste processo. O processo é orientador, 'proibido' de interferir neste processo, sob o risco de 'estragar' a espontaneidade da criança. Essa seria a única maneira de desenvolver o potencial criativo e a linguagem pessoal do aluno. (COUTINHO, 1995, p. 41).

O currículo deixou de ser um conteúdo a ser seguido nas aulas de Arte. O aluno adquiriu liberdade para fazer o seu próprio currículo, dando espaço para a livre expressão e a criação pessoal na produção artística.

A corrente expressionista era baseada, sobretudo, na importância do desenvolvimento da espontaneidade. Hernández (2000) destaca a importância de não perturbar nem interferir no desenvolvimento natural do menino e da menina. O processo das atividades tinha prioridade sobre o produto e os conteúdos deveriam ser propostos num ambiente de liberdade e sem restrições no planejamento, além das próprias atividades.

O currículo, portanto, deixou de ser um conteúdo a ser seguido nas aulas de Arte. O aluno adquiriu liberdade para fazer o seu próprio currículo, dando espaço para a livre expressão e a criação

pessoal na produção artística. Tudo que o aluno fazia deveria ser valorizado. A avaliação, nessa perspectiva, não existia (avaliação concebida como um momento de contribuir para os alunos evoluírem em suas produções), visto que os alunos poderiam fazer o que desejassem (figura 3) e o professor não possuía muita margem para interferir nas produções.

Figura 3 – Momento de pura expressão



Fonte: Disponível em: <<http://www.jornallivre.com.br/196993/escola-nova-e-o-movimento-de-renovacao-do-ensino.html>>. Acesso em: 13 jul 2011.

“A preocupação em Artes Visuais passa a ser com o ‘desenho livre’ e o conhecimento é deixado de lado, caindo no espontaneísmo. Seu objetivo central é o desenvolvimento da criatividade.” (SCHRAMM, 2001, p. 28). Nessa concepção, o papel e a função da educação em Arte consistiam em estimular a livre expressão, considerado o lugar de elevação de espírito.

De acordo com Fusari e Ferraz (2001), do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois se acreditava que, passando por esses métodos, os alunos seriam naturalmente encontrados e organizados.

Se, por um lado, foi importante essa postura de rompimento de padrões estéticos e metodológicos tradicionais no ensino de Arte, por outro lado, criou-se uma postura de que tudo é Arte e onde tudo em Arte era permitido em nome da livre expressão do aluno.

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas.



sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um 'grito da alma', não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar (BARBOSA, 2003, p. 21).

Nos espaços educacionais, essa concepção ainda faz parte da prática de alguns professores, os quais trazem, nesse contexto, uma desvalorização da disciplina de Arte, atualmente concebida como dotada de conteúdos próprios e partindo do pressuposto de que deve ser ensinada aos alunos por meio de uma metodologia apropriada.



Summerhill foi fundada em 1921, em Hellerau, um subúrbio de Dresden, Inglaterra. Ela fez parte de uma escola internacional chamada New Schule. [...] Summerhill hoje não mudou fundamentalmente desde seu primeiro início [...] Ela desejavelmente poderia ser descrita da seguinte maneira: para permitir a crianças livres crescerem emocionalmente; para dar às crianças poder sobre suas próprias vidas; para dar às crianças o tempo de se desenvolverem naturalmente; para criar uma infância feliz por remover o medo e a coerção por adultos. Summerhill tem, até o presente, seguido por setenta e cinco anos. Seu sucesso em prover um feliz desenvolvimento para as crianças e em produzir homens e mulheres felizes e equilibrados permanece como uma contínua prova da noção de Neill de que “A ausência do medo é a melhor coisa que pode acontecer a uma criança.”

Fonte: ALEXANDER Sutherland Neill (1888-1973). Disponível em: <www.portalverde.com.br/sites/calorhumano/.../asneill.htm>. Acesso em: 9 set. 2011.



Assista ao vídeo a seguir e conheça um pouco da história da Summerhill <http://www.youtube.com/watch?v=-NeDvDOxLWo>

<http://www.youtube.com/watch?v=rhfDHZXPQsg>

c) Ensino de Arte Tecnicista

Segundo Fusari e Ferraz (2001), a tendência tecnicista apareceu no exato momento em que a educação foi considerada insuficiente no preparo profissional, tanto no nível médio, quanto no superior, objetivando a preparação de indivíduos mais competentes e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho.

A concepção tecnicista no ensino de Arte surgiu nos Estados Unidos, na metade do século passado, tendo chegado às escolas brasileiras por volta de 1960 e 1970. Ela atendia à demanda de formação de profissionais que o mundo tecnológico em expansão exigia (FERRAZ; FUSARI, 1999).

O papel e a função da educação era, de acordo com essa tendência, formar pessoas adaptadas e “treinadas” ao trabalho em indústrias. Nas escolas, como um todo, não era discutido o porquê das coisas, pois, nas fábricas, não eram necessários indivíduos questionadores (do salário baixo, da carga horária pesada, dos direitos trabalhistas), mas submissos ao patrão, assim como era o professor.

Os cursos de Educação Artística vêm polarizando-se em atividades artísticas mais direcionadas para os aspectos técnicos, construtivos, uso de materiais, ou em um fazer espontaneístico, sem maiores compromissos com o conhecimento de arte. Assim as aulas de Educação Artística mostram-se dicotomizadas, superficiais, enfatizando ora um saber ‘construir’ artístico, ora um saber ‘exprimir-se’, mas necessitando de aprofundamento teórico-metodológico. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 43).

Como na concepção tradicional, na tecnicista, o professor é o transmissor e o detentor do saber, passando a ser um técnico responsável por um competente planejamento dos cursos escolares. Nesse momento, o livro didático tornou-se quase o único recurso metodológico da prática pedagógica (pois era produzido no contexto do consumo da “indústria cultural”). O aluno, também concebido como tábula rasa, segue um currículo voltado para a reprodução de conhecimentos.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem em Arte na tendência tecnicista, podemos mencionar a ausência de fundamentos teóricos em detrimento do “saber construir” e “saber exprimir-se”. Nessa fase, havia muita ênfase no uso de materiais alternativos, conhecidos, na maioria das escolas, como sucata ou lixo limpo, e o professor de Arte buscava socorro para suas dúvidas nos livros didáticos que estavam no mercado para serem consumidos desde o final dos anos de 1970. (SCHRAMM, 2001).

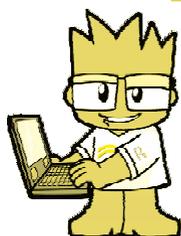
A concepção tecnicista no ensino de Arte surgiu nos Estados Unidos. Ela atendia à demanda de formação de profissionais que o mundo tecnológico em expansão exigia.

Na concepção tecnicista de arte-educação, o papel da educação é a preparação de profissionais aptos para o trabalho, é o lugar de instrumentalização e profissionalização para o mundo do trabalho.

Na concepção tecnicista de arte-educação, o papel da educação é a preparação de profissionais aptos para o trabalho, é o lugar de instrumentalização e profissionalização para o mundo do trabalho.

Não desejamos que o ensino-aprendizagem da arte na escola seja uma ação rígida e de transmissão, apenas. Saber nomes de artistas, datas importantes, estilos e acontecimentos históricos, desvinculados do contexto, é menosprezar a capacidade dos meninos e meninas de relacionar fatos, objetivos, ações, histórias e significados com aquilo que pensam e compreendem. Uma postura que articula conhecimento e prazer de aprender, de ler, de fazer, de fruir, pode nos levar a resultados mais construtivos, pois somente o que o sensível percebe realmente faz sentido, o resultado é apenas decodificado pela memória, e a tendência é desaparecer com o tempo. Nós acreditamos numa educação em arte para todo o tempo e para além do tempo. (PILLOTTO, 2001, p. 16-17).

Tais situações de Arte nas escolas têm raízes históricas e são fruto das filosofias que têm marcado a educação em todo país, bem como das noções equivocadas sobre a Arte na sociedade.



Veja só que legal! Chegou um dos melhores momentos do nosso estudo. Que tal assistirmos ao filme **Tempos Modernos?** Esse filme ambientado nos Estados Unidos dos anos de 1930, imediatamente após a grande crise de 1929, focaliza a vida do homem na sociedade industrial caracterizada



pela produção com base no sistema de linha de montagem e especialização do trabalho. Na educação, o debate assume características mais específicas, como preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Assista ao filme: **Tempos Modernos**, com Charlie Chaplin, por meio dos *links* a seguir:

PARTE 1: <http://www.youtube.com/watch?v=XoIZOPk533w>

PARTE 2: <http://www.youtube.com/watch?v=lvHTKKpDlwg>

PARTE 3: <http://www.youtube.com/watch?v=pvSx8e2tYBk>

PARTE 4: <http://www.youtube.com/watch?v=jZFr7PFRyIs>

PARTE 5: <http://www.youtube.com/watch?v=C31NqowhHqk>

d) Ensino de Arte Pós-Moderno

Para compreendermos com mais propriedade a concepção pós-moderna de ensino de Arte, podemos relacioná-la com a Proposta Triangular.

A Proposta Triangular de ensino de Arte é construtivista, interacionista, dialógica, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo essa articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da Arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade. (BARBOSA, 1998).

Aprofundaremos o estudo da concepção pós-moderna na próxima unidade, trazendo a origem da Proposta Triangular e suas especificidades na prática pedagógica.



De acordo com Pillar e Vieira (1992), a função primordial da arte-educação na escola é a formação estética dos indivíduos, o que lhes permite conhecer uma linguagem artística, tanto por meio da produção como, autoexpressão, quanto do entendimento da gramática visual e da contextualização histórica das imagens.

O ensino de Arte na escola deve proporcionar aos alunos o conhecimento das mais variadas manifestações artísticas que fizeram parte de uma determinada época, sociedade, economia e política, proporcionando uma reflexão e crítica sobre cada movimento histórico e, principalmente, sobre a sociedade atual em que o aluno está inserido, por meio de diversas experimentações e atividades em Arte.

A disciplina de artes deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos, em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes audiovisuais. Para isso é preciso que o professor organize um trabalho consciente, através de atividades artísticas, estéticas e de um programa de Teoria e História da Arte, inter-relacionados com a sociedade em que eles vivem. Entendemos que é possível atingir-se um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir,

O ensino de Arte na escola deve proporcionar aos alunos o conhecimento das mais variadas manifestações artísticas que fizeram parte de uma determinada época, sociedade, economia e política, proporcionando uma reflexão e crítica sobre cada movimento histórico e, principalmente, sobre a sociedade atual em que o aluno está inserido, por meio de diversas experimentações e atividades em Arte.



pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os. É com essa abrangência que a arte deve ser apropriada por todos os estudantes, indiscriminadamente (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 24).

Proceder à disciplina de Arte, nessa perspectiva, pode trazer muitos benefícios aos alunos, porém existem empecilhos à prática formativa do professor. Um deles, e o mais comum, é o próprio sistema da escola.

De acordo com Oliveira (2001), o ensino de Arte na escola passa a exercer um papel fundamental na educação como um todo, não pretendendo auxiliar na leitura e na escrita dos códigos universais ou encaminhar os alunos a uma profissão, tampouco transformar o aluno num artista. Pretende, sim, transformá-lo num sujeito que faz a sua leitura do mundo em termos de cores, forma e espaço, facilitando o seu desenvolvimento psicomotor, ampliando a percepção, a visão, a audição e a expressão no que se refere a tudo que faz parte do viver, assim contribuindo para o processo de humanização e democratização na escola, para a formação de um cidadão capaz de pensar e resolver problemas de forma crítica e consciente.

Em termos de educação, somos frequentemente lembrados de que os programas educacionais devem enfatizar o que é básico na educação, que é um assunto sério, que vivemos num mundo cada vez mais competitivo e que nossas escolas devem preparar nossos filhos para a árdua e competitiva corrida da qual teremos que participar. Ouvimos que os programas educacionais devem enfatizar o que é básico na educação, o que consiste em uma reivindicação difícil de contestar.

Segundo Eisner (1991), o que não é básico é considerado marginal ou ornamental, bonito, mas desnecessário. Se nossos filhos têm que viver num mundo movido pela competição, eles terão que ser equipados com ferramentas para fazer uma boa corrida. De acordo com o autor, a educação deve ser colocada numa escala de maior importância social, levando em consideração sua funcionalidade para a realidade social dos alunos.

“O individualismo que caracteriza as práticas escolares é outra das características das propostas educativas baseadas na ótica do capital.” (HERMIDA, 2006, p. 135). A individualização e a alienação do processo ensino-aprendizagem são fomentadas por meio da realização de provas e exames e de processos seletivos, por meio dos quais as crianças, desde bem cedo, são preparadas para a divisão do trabalho. A sociedade e o mercado incorporam cada vez mais tecnólogos e valorizam o título, a habilitação, porém não é discutida a formação do indivíduo nem o desempenho das habilidades dos mesmos.

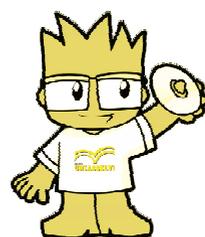
A individualização e a alienação do processo ensino-aprendizagem são fomentadas por meio da realização de provas e exames e de processos seletivos, por meio dos quais as crianças, desde bem cedo, são preparadas para a divisão do trabalho.

Segundo Eisner (1991), pressupõe-se que os alunos devam saber ler, mas não deveriam eles também querer ler? E se for esse o caso, que tipo de material? É claro que queremos que os alunos escrevam bem, mas será que escrever bem consiste meramente na capacidade de soletrar corretamente e utilizar a gramática e pontuação adequadas? Ou significa, também, ter alguma coisa interessante a dizer? Certamente, queremos que os alunos saibam calcular corretamente, mesmo na era das calculadoras portáteis. No entanto, nós também não queremos que eles tenham a capacidade de raciocinar matematicamente e utilizar sua imaginação matemática para avaliar o que jamais poderá ser calculado? Em resumo, não queremos mais do que as simples aptidões básicas de leitura, escrita e aritmética para os alunos? Esse era o desejo da maioria dos americanos: que os alunos não tivessem apenas essas qualificações, mas também mentes bem desenvolvidas, e que estivessem aptos a usufruir das benesses intelectuais e artísticas que a nação tinha a oferecer.

De acordo com a concepção pós-moderna, uma das funções de Arte, na missão educacional das escolas, é ajudar os jovens a adquirirem as aptidões, as múltiplas formas de alfabetização, como as chamamos, que lhes darão um acesso significativo ao capital cultural. Essas aptidões não são uma consequência natural do amadurecimento. Seu nível de amadurecimento depende dos tipos de oportunidades que as crianças têm para adquiri-las ao longo de suas vidas. Para a maioria das crianças, a escola é fonte importante para adquirir tais aptidões. Se os jovens não devem ser privados das visões interiores e dos prazeres das Artes, a presença das Artes em nossas escolas é uma necessidade que não podemos nos dar o luxo de negligenciar.

Grande parte da escolaridade é uma questão de aprender palavras, rótulos, categorias que substituem as qualidades que representam. As artes visuais são lembretes de que o mundo visual pode ser visto e aproveitado para nós mesmos, e não simplesmente como um meio para outro fim. Entretanto, ver as coisas dessa forma não acontece sem ajuda. Ao contrário, grande parte do que vemos na escola diminui a probabilidade de que uma atitude exploratória em relação à percepção do mundo visual se desenvolva. (EISNER, 1991).

Vamos assistir ao Filme Ser e Ter? Por meio desse filme, você poderá fazer uma reflexão sobre as tentativas de se proceder numa perspectiva contemporânea de ensino. O filme acontece numa escola primária, na região de Auvergne, França. Georges Lopez é professor de uma turma de treze crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 10 anos. Lopez ensina três grupos de diferentes idades em lições





separadas, certificando-se, sempre, de que eles entendem as tarefas que lhes são pedidas, quer seja para pintarem um desenho, aprenderem matemática ou fazerem crepes. Lopez, um educador veterano à beira da reforma, é um modelo de sensibilidade e compreensão a lidar com crianças. Nunca levantando a sua voz e falando diretamente com elas, o seu afeto é tão notório como o respeito e a confiança que as crianças têm por ele.



Atividade de Estudos:

- 1) Por meio do filme Ser e Ter, faça sua análise crítica e reflexiva em relação aos aspectos que se aproximam e se distanciam da concepção pós-moderna.

- 2) Considerando o que foi até aqui estudado sobre as concepções de ensino de Arte, relacione sua história acadêmica (Educação Básica e Superior) e profissional (prática pedagógica – se atua/ atuou na educação) às concepções enunciadas, relatando as concepções que mais se aproximam de suas vivências e apontando as características de cada momento. **Lembre-se de que um único professor pode manifestar mais de uma concepção de ensino de Arte na sua prática.**

VIVÊNCIA ACADÊMICA	
Professor	
Aluno	
Currículo	
Metodologia do ensino	
Avaliação	
Papel e função da educação	

VIVÊNCIA PROFISSIONAL	
Professor	
Aluno	
Currículo	
Metodologia do ensino	
Avaliação	
Papel e função da educação	

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para visualizar e compreender com mais propriedade as concepções de ensino de Arte no Brasil, apresentamos, a seguir, os quadros 1, 2, 3 e 4, que as resumem indicando: a atuação do professor e do aluno e a intencionalidade do currículo, metodologia e avaliação, além do papel e da função da educação na perspectiva tradicional, escolanovista, tecnicista e pós-moderna.

Quadro 1 – Concepção tradicional de ensino de Arte

Surgimento	A pedagogia tradicional tem suas raízes no século XIX e percorre todo o século XX, manifestando-se até os nossos dias.
Professor	Transmissor, “SABE TUDO”.
Aluno	“Tábula Rasa”, “Nada Sabe”.
Currículo	Eurocêntrico, conteudista, reprodução livros.
Metodologia do Ensino	Foco na técnica, habilidade.
Avaliação	Capacidade de reprodução.
Papel e Função da Educação	FORMAR SUJEITOS MECANIZADOS.

Fonte: Adaptado de Luckesi (1993).

Quadro 2 – Concepção escolanovista do ensino de Arte

Surgimento	No final do século XIX, Inglaterra. No Brasil, em 1930.
Professor	“Estimula” a expressão, função perdida; medo de intervir na produção da criança; propicia um ambiente para a arte.
Aluno	Foco das ações, tem liberdade para fazer o que desejar; “individualidade”.
Currículo	Não há mais conteúdo; há expressão, produção; tudo tem valor, beleza.
Metodologia do Ensino	“Respeita” o desenvolvimento e expressão. Experimentação.
Avaliação	Não há!
Papel e Função da Educação	NÃO TEM FUNÇÃO; ARTE COMO LIVRE EXPRESSÃO.

Fonte: Adaptado de Ferraz; Fusari (1999); Hernández (2000).

Quadro 3 – Concepção tecnicista do ensino de Arte

Surgimento	Nos Estados Unidos, na metade do século passado, tendo chegado às escolas brasileiras por volta de 1960 e 1970, no momento em que a educação foi considerada insuficiente no preparo profissional.
Professor	Transmissor; “SABE TUDO”; ensina o livro.
Aluno	“Tábula Rasa”; “Nada Sabe”; homogeneização.
Currículo	Conteúdos Úteis X Improviso. IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO.
Metodologia do ensino	Desenvolver/ Executar/Atividades do Livro.
Avaliação	Capacidade de reprodução.
Papel e Função da Educação	PROVA; PERFEIÇÃO DO ORIGINAL.

Fonte: Adaptado de Eisner (1991); Ferraz; Fusari (1999).

Quadro 4 – Concepção pós-moderna de ensino de Arte

Surgimento	Em 1960, nos Estados Unidos, e, em 1980, no Brasil.
Professor	Coordenador, estimulador, desafiador; mediador do processo de formação. Possui: intencionalidade pedagógica e conhecimento profundo.
Aluno	Participante do processo. Percebe, critica e pratica. Confronta seus saberes com os trazidos pelo professor, ampliando-os e redimensionando-os. Participa da construção coletiva do conhecimento. Todos participam do processo!
Currículo	Há um conteúdo específico! Considera o patrimônio cultural da humanidade, mas, principalmente, a percepção e o conhecimento sobre os elementos que compõem a expressão artística. Relação entre o conhecimento empírico e artístico, em suas diversas manifestações. Assim, não há oposição entre o erudito – popular. Parte do cotidiano, desmistificando dogmas, técnicas e temáticas. Fomenta o multiculturalismo, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento dos estudantes num todo. Reunião das dimensões cultural, política, técnica e humanista da educação.
Metodologia	Problematização: sem dogmas absolutos. Interlocução/ Diálogo.
Avaliação	Deve ser capaz de captar o processo de ampliação e redimensionamento do conhecimento que passa pelo estudante = APRENDIZAGEM. Ela precisa ser, portanto: processual; individualizada; integradora : de conhecimento, de etapas e de conteúdos; estimular, desencadear; orientar os processos pedagógicos . Uso de múltiplos instrumentos; captar diversas dimensões da formação: técnica, social, humana, política etc.; estar “afinada” com os objetivos propostos na formação de habilidades e desenvolvimento ao longo do semestre/ano/curso; percepção do indivíduo em relação ao grupo e sociedade, subsidiando visão autônoma e pró-ativa em seu processo formativo. Em síntese: EMANCIPATÓRIA/FORMATIVA.



Concepção de Arte	Forma de conhecimento , produto e constituinte de uma cultura, sociedade, construção histórica, etc. Continuidade/Vínculo entre as atividades da disciplina; relacionar o contexto presente com o passado nas mais diversas atividades artísticas.
--------------------------	--

Fonte: Adaptado de Hoffmann (2000); Pillar; Vieira (1992); Barbosa (1998).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: _____ (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-31.

_____. Arte como cultura e expressão. In: _____ (Org.). **Tópicos e utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 35-43.

_____. Arte-educação no Brasil. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

COUTINHO, Rejane Galvão. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41 – 54.

COUTINHO, Sílvia Ribeiro. Percursos da educação artística: um balanço das diversas abordagens. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 1995.p. 52-67.

EISNER, Elliot. **As artes e o objetivo da educação**. Porto Alegre: Projeto Arte na Escola, 1991.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Magistério 2ª grau. Série formação do professor).

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Arte na educação escolar**. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral).

_____. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A educação na era de FHC: fundamentos filosóficos e políticos**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução: Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Eliane Dias de. Avaliação no ensino da Arte. In: PILLOTO, Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2001. p. 23-46.

PEREGRINO, Iara Rosas. Escola Nova/Educação Artística: novos rumos para a educação? In: _____. (Coord.) et al. **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária /UFPB, 1995. p. 38-51.

PICASSO, Pablo. Disponível em: <<http://www.frasesfamosas.com.br/de/pablo-picasso/pag/1.html>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

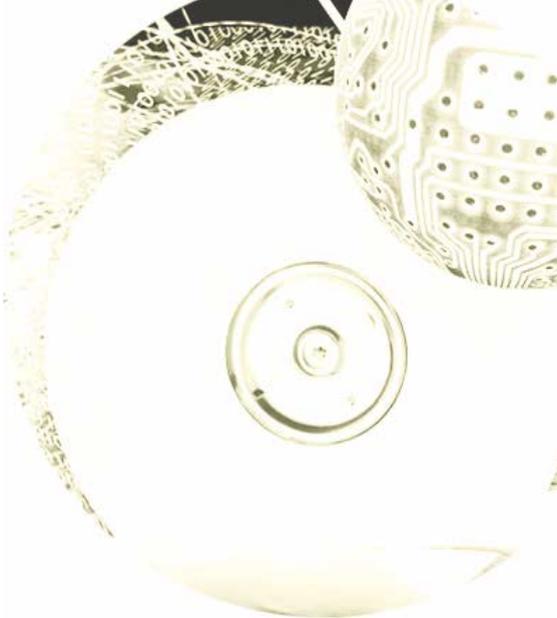
PILLAR, Analice; VIEIRA; Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino de arte**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação lochpe, 1992.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. Epistemologia no ensino-aprendizagem da arte. In: _____. SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2001.

SANTOS, Denise. Orientações didáticas em arte-educação. In: SILVA, Fernando Pedro da; SANTOS, Denise. Belo Horizonte: C/Arte: FCH/Fumec, 2002.

SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. In: PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Org.) **Reflexões sobre o ensino de arte**. Joinville, S





CAPÍTULO 2

ESTUDO DOS PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A AÇÃO REFLEXIVA EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir da concepção do saber fazer, neste capítulo você terá os seguintes objetivos de aprendizagem:

- ✓ Reconhecer a importância da Arte para a formação do ser humano.
- ✓ Compreender a origem do DBAE.
- ✓ Conhecer a origem da concepção Pós-Moderna de ensino de Arte.
- ✓ Compreender a concepção Pós-Moderna de ensino de Arte no Brasil.
- ✓ Conhecer a sistematização e a intencionalidade da Proposta Triangular de ensino de Arte.
- ✓ Refletir sobre a prática dos professores diante da Proposta Triangular.



CONTEXTUALIZAÇÃO

Trazemos, neste capítulo, uma reflexão acerca da concepção de ensino de Arte pós-moderna no Brasil, fundamentada pelo DBAE, e a Proposta Triangular, como preveem os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – ARTE, apresentando sua origem, caminhada história e diferentes compreensões e interpretações. Fazemos, também, uma reflexão acerca do termo triangulação, assim como realizamos uma reflexão crítica sobre a prática do professor nessa perspectiva.

ARTE COMO CONHECIMENTO, CULTURA E LEITURA DE MUNDO

“Através das artes, temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científicas.”
(BARBOSA, 1998, p. 16).

O ser humano, ao se deparar com a arte como experiência e com manifestações artísticas, vê nela um meio de expressar e comunicar sua cultura, crenças e valores.

Hoje, as aulas de Arte não objetivam somente desenvolver a sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também influir positivamente no desenvolvimento cultural dos mesmos. A Arte como linguagem dos sentidos exprime significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentro das artes, as visuais, que têm a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos. (BARBOSA, 2003).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - ARTE (PCN - Arte), desde o início da história da humanidade, a Arte sempre esteve presente em todas as formações culturais. (BRASIL, 1997). “Não podemos compreender a cultura de um país sem conhecer sua arte.” (BARBOSA, 2002, p. 17). O estudante, quando entra em contato com a Arte, percebe um mundo de informações e possibilidades de expressões e criação e passa a entender melhor o meio social onde está inserido.

O ser humano, ao se deparar com a arte como experiência e com manifestações artísticas, vê nela um meio de expressar e comunicar sua cultura, crenças e valores.

“Não podemos compreender a cultura de um país sem conhecer sua arte.” (BARBOSA, 2002, p. 17).



Há uma influência marcante da Proposta Triangular na orientação pedagógica do PCN- Arte, segundo o qual “Arte é conhecimento.” (BRASIL, 1997, p.27). A Arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. Ensinar Arte significa articular três campos conceituais: a criação/ produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade. Esses três campos conceituais são denominados, no PCN – Arte, como: produção, fruição e reflexão.

A disciplina de Arte contribui para a formação de alunos éticos, críticos, dotados de conhecimentos sobre a cultura de seu país e do mundo, ocorridos ao longo da evolução da história da humanidade e, conseqüentemente, de uma cidadania mais humana.

“Nascida com os primeiros rituais mágicos, gerada na mesma fonte ancestral de onde brotam a ciência e a religião, a arte faz parte do gesto com que o homem busca o mundo, o outro e a si próprio. Ela é, nesse sentido, conhecimento, mas é também ação.” (MORTIZ; SCHRAMM, 2004, p. 170). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, a disciplina de Arte apresenta diversas linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. (BRASIL, 1997).

O aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte, tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais, quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. (BRASIL, 1997).

Assim, a disciplina de Arte contribui para a formação de alunos éticos, críticos, dotados de conhecimentos sobre a cultura de seu país e do mundo, ocorridos ao longo da evolução da história da humanidade e, conseqüentemente, de uma cidadania mais humana.

Na mesma perspectiva teórica, estão os PCN como referencial oficial:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 2001, p. 20-21).

A Arte não possui um significado único, pois ela é ligada à cultura, que possui diferentes crenças e valores, e está intimamente vinculada ao tempo histórico. Uma educação por meio da Arte torna o sujeito um transformador social no sentido de beneficiar a humanidade. “Portanto, a escola

deve trabalhar no sentido de ampliar o acesso à arte e à cultura, considerando-se cultura como uma produção coletiva, construída ao longo da história das sociedades.” (PEREGRINO; PENNA; COUTINHO, 1995, p. 24).

A Arte é uma forma de conhecimento e leitura de mundo, é uma área essencial de conhecimento no ser humano, um dos meios pelos quais entendemos e interpretamos o mundo a partir do aprendizado que exerce sobre os estudantes. Se não tivermos conhecimentos das manifestações artísticas de uma determinada sociedade, não poderemos compreendê-la. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura.

A Arte está em constante modificação, pois retrata os acontecimentos e as mudanças da sociedade na política, na economia, etc., e, por meio dela, podemos fazer uma leitura mais profunda desses acontecimentos.

Desde a Pré-História, o homem manifesta-se artisticamente, sentindo a necessidade de se expressar, de se comunicar com os outros, de registrar, revelando o conhecimento que construiu daquele mundo, dando novos significados por meio de formas simbólicas. As pinturas registradas nas paredes das cavernas pré-históricas revelam o conhecimento que o homem construiu daquele mundo, apropriando-se dele, representando-o visualmente e atribuindo significados em forma de símbolos, sendo que esse conhecimento veio antes da palavra. (MORTIZ; SCHRAMM, 2004).

A Arte, em suas diversas linguagens, contribui com o desenvolvimento do ser humano, na condição de torná-lo um sujeito reflexivo, crítico, criativo e ativo perante os acontecimentos da sociedade em que vive.

Barbosa (2003) menciona que o conceito de criatividade também se ampliou. A intenção é não só desenvolver a criatividade por intermédio do fazer da Arte, mas também pelas leituras e interpretações. Para o modernismo, dos fatores envolvidos na criatividade, o de máximo valor era a originalidade. Atualmente, a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizadas. Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.

Por meio da Arte, o ser humano começa a adquirir a sensibilidade necessária para lidar com questões e situações delicadas e quase invisíveis pela sociedade. Por meio da arte, pode transformar a realidade em que vive, torná-la mais justa, se tornar uma pessoa mais conhecedora dos seus valores e aprender a lidar, de forma agradável e inteligente, com as diferenças sociais e éticas.

A Arte é uma forma de conhecimento e leitura de mundo, é uma área essencial de conhecimento no ser humano, um dos meios pelos quais entendemos e interpretamos o mundo a partir do aprendizado que exerce sobre os estudantes.



De acordo com Barbosa (2003), uma proposta de arte-educação fundamentada na tendência pós-moderna deve ter ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra.

A ORIGEM DO DBAE NO ENSINO DE ARTE

Na concepção pós-moderna, trazemos a Proposta Triangular fundamentada em abordagens epistemológicas, como: *Escuelas Al Aire Libre, do México*; *Critical Studies*, da Inglaterra; e *Discipline Based Art Education (DBAE)*, dos Estados Unidos. (PILLAR; VIEIRA, 1992). Destacamos a última, neste texto, por ser utilizada por Ana Mae Barbosa na sistematização de sua proposta no Brasil.

O DBAE surgiu a partir de 1960, nos Estados Unidos, centrado em considerações de estudiosos canadenses, europeus, mexicanos e americanos sobre a avaliação do currículo educacional.

De acordo com Pillar e Vieira (1992), investigações realizadas por pesquisadores nos Estados Unidos apontaram uma queda na qualidade da arte-educação. As artes ocupavam uma posição marginal no currículo escolar e a Educação Artística era valorizada quase que exclusivamente como um meio de desenvolver a autoexpressão e a criatividade, em lugar de ser considerada como uma área de conhecimentos. Assim, os pesquisadores produziram muitos estudos e artigos que tinham em comum a preocupação quanto à função da arte-educação de crianças e aos seus métodos de ensino.

O autor conceituou o professor como ativo e exigente, e não simplesmente como um fornecedor de materiais e um apoio emocional.

De acordo com Eisner (1997), o resultado dessa preocupação foi a criação de novos currículos que pretendiam dar rigor e coerência teórica ao que os estudantes aprendiam nas escolas. Os principais questionamentos eram relacionados à função materialista da Arte e à falta de fundamentação teórica. Nesse sentido, os pesquisadores questionavam a visão de que o único método de ensinar Arte nas escolas seria a partir da manipulação de materiais artísticos e questionavam a visão de que a principal função do professor era a de fornecer materiais e raramente fornecer conteúdos aos alunos.

Por meio dos projetos de Eisner (1997), foi desenvolvida a ideia de que a Arte tem conteúdo específico a oferecer, algo inerente às artes, defendendo que o aprendizado artístico compreende mais que a habilidade de utilizar materiais de Arte. O autor conceituou o professor como ativo e exigente, e não simplesmente como um fornecedor de materiais e um apoio emocional. Fornecer experiências que ajudem as crianças a refletir sobre a Arte é o objetivo principal.

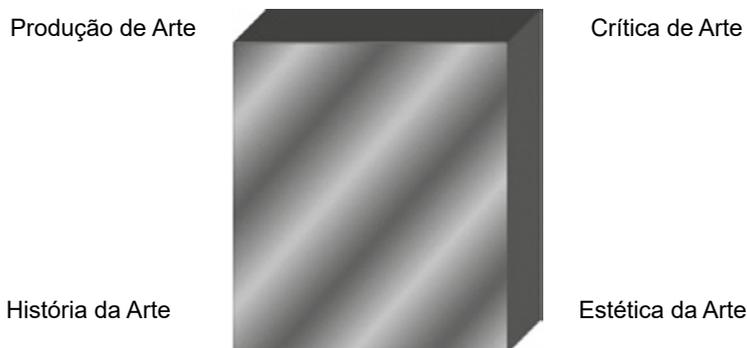
Os pesquisadores concluíram que era necessário adotar uma abordagem mais substancial e abrangente para elevar a qualidade do ensino da arte nas escolas. Foi então desenvolvida uma proposta que trata, de forma integrada, a produção, a crítica, a estética e a história da arte, denominada Discipline-Based Art Education (DBAE). (PILLAR; VIEIRA, 1992, p. 3).

As disciplinas baseadas em arte-educação, ou DBAE (arte-educação como disciplina), sob a mediação de Eisner, desenvolveram os elementos ou princípios da especificidade do ensino de Arte, considerando o conteúdo, as características da obra de arte, sua construção sócio-histórica, habilidades, a criatividade, entre outras. (EISNER, 1997).

“Esta proposta pedagógica que enfoca quatro áreas – história da arte, estética, crítica artística e produção artística – surgiu para resgatar conteúdos que vinham desaparecendo ou sendo mal encaminhados dentro da escola.” (MARINHO, 1995, p. 59). Nessa perspectiva, podemos perceber um paradigma diferente daquele da autoexpressão, da criatividade e do espontaneísmo que dominou a arte-educação durante os anos de 1940 e de 1950 e que enfatizava mais o processo do que o produto, romantizava a arte infantil e caracterizava a Arte principalmente como um processo de autodescoberta.

De acordo com Eisner (1997), existem quatro coisas principais que as pessoas fazem com a Arte: veem Arte; entendem o lugar da Arte na cultura por meio dos tempos; fazem julgamentos sobre suas qualidades; e fazem Arte. Essas quatro operações se constituem, no DBAE, como a produção, a crítica, a história e a estética da arte (figura 4).

Figura 4 – Eixos do DBAE



Fonte: A autora.

De acordo com a figura 4, apresentamos as características atinentes a cada denominação do DBAE, segundo a visão de Eisner (1997).

A produção de Arte ajuda os alunos a pensarem inteligentemente sobre a criação de imagens visuais, ou seja, podem criar imagens que tenham força expressiva, coerência, discernimento e inventividade.

A **produção de Arte** ajuda os alunos a pensarem inteligentemente sobre a criação de imagens visuais, ou seja, podem criar imagens que tenham força expressiva, coerência, discernimento e inventividade. Marinho (1995) menciona que a produção artística é o momento da criação em que são trabalhadas as mais variadas técnicas, bem como são aprofundados os conhecimentos quanto ao uso dos princípios da linguagem.

A **crítica de Arte** desenvolve a habilidade das crianças para ver, em vez de simplesmente olhar, as qualidades que constituem o mundo visual, um mundo que inclui trabalhos formais de Arte. Marinho (1995) afirma que a crítica artística contribui para a apreciação das obras de arte e que é nesse momento que são analisadas as questões técnicas e de uso dos elementos, levando em consideração a contextualização histórica e os conceitos estéticos.

A **história da Arte** ajuda os alunos a entenderem o tempo e o lugar onde todos os trabalhos artísticos se situam, pois nenhuma forma de arte existe em um vácuo descontextualizado. Proporciona a contextualização das obras estudadas, podendo trabalhar com a produção de épocas das mais antigas até nossos dias. (MARINHO, 1995).

A **estética da Arte** compõe as bases teóricas que permitem o julgamento da qualidade daquilo que vemos. Argumentamos a partir de nossos julgamentos de valor e gostamos de fazê-lo. Entender a variedade de critérios que podem ser aplicados às obras de arte e refletir sobre os significados do conceito “Arte” é o objetivo principal da estética.

De acordo com Marinho (1995), a estética é o estudo filosófico das questões artísticas. É por meio dela que são discutidos os conceitos elaborados nos vários períodos da história, partindo dos questionamentos levantados pelos alunos em sala de aula. É nesse momento, também, que são introduzidos os princípios da linguagem artística, normalmente vistos durante a produção.

Para Eisner (1997), essas quatro operações (produção de Arte, crítica de Arte, história da Arte e estética da Arte) são instrumentos que asseguram a experiência que a arte torna possível. O que a Arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas.



Atividade de Estudos:

De acordo com o estudado, o DBAE surgiu a partir de 1960, nos Estados Unidos, centrado em considerações de estudiosos canadenses, europeus, mexicanos e americanos sobre a avaliação do currículo educacional. Investigações realizadas por pesquisadores nos Estados Unidos apontaram uma queda na qualidade da arte-educação. As artes ocupavam uma posição marginal no currículo escolar, e a educação artística era valorizada quase que exclusivamente como um meio de desenvolver a autoexpressão e a criatividade, em lugar de ser considerada como uma área de conhecimentos.

- 1) Reflita sobre a realidade do ensino de Arte no Brasil, mencione e justifique situações em que os estudiosos apontariam como uma queda da qualidade do ensino de Arte no nosso país.

PROPOSTA TRIANGULAR NO ENSINO DE ARTE

Caro pós-graduando, nesta seção iremos conversar um pouco sobre a proposta triangular do ensino de artes. Lembro a vocês, que na disciplina de “Arte e Ludicidade na Educação Infantil e anos iniciais”, vocês irão ampliar essas discussões, assim como será possível visualizar algumas atividades práticas em relação a essa abordagem curricular e a análise de imagens.

Nos anos de 1980, o DBAE foi adaptado para o Brasil e sistematizado por Ana Mae Barbosa com a denominação de Metodologia Triangular, quando a autora esteve na direção do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.

Esse trabalho foi desenvolvido e pesquisado no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), no início dos anos 90, e tem sido difundido em várias regiões do país através da Fundação lochepe, professores e outras instituições de ensino (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 35).

Barbosa (1998) menciona que Metodologia Triangular foi um termo impróprio e destaca, em várias de suas publicações, que “metodologia” é a construção de cada professor em sua sala de aula. Além disso, justifica que essa nomenclatura foi carinhosamente batizada pelos professores de Arte do passado, mencionando que “proposta” seria mais conveniente.

No país, essa proposta estava sendo disseminada sob a perspectiva do fazer artístico, ainda sofrendo as influências das Escolinhas de Arte do Brasil, de Augusto Rodrigues.



Nascido em Recife, em 21 de dezembro de 1913, Augusto Rodrigues foi pintor, desenhista, gravador, ilustrador, caricaturista, fotógrafo e arte-educador brasileiro. Também foi o pioneiro na criação das Escolinhas de Arte para crianças no Brasil.

Ao sistematizar a Proposta Triangular, Barbosa (2002) propõe que o ensino seja baseado em três ações básicas, ou seja, produção, leitura de imagem e contextualização. Nessa proposta, existe uma junção da crítica e da estética que a autora denominou de “leitura da obra de arte”, aliada ao fazer artístico e à história da Arte.

A adaptação da proposta do DBAE para o contexto brasileiro foi introduzida pela professora Ana Mae Barbosa. Na concepção original, o DBAE reúne quatro instâncias do conhecimento em Arte: a produção, a crítica, a estética e a história da Arte. No caso brasileiro, levando em conta a formação do arte-educador, foram unidas as vertentes da crítica e da estética na dimensão “leitura da imagem”. Sendo assim, a nova concepção de ensino e de aprendizagem da Arte foi denominada Metodologia Triangular por envolver três vertentes: o fazer artístico, a leitura de imagem e a história da arte. (PILLAR; VIEIRA, 1992).

Com o passar do tempo e dos estudos, Ana Mae Barbosa problematizou, em suas discussões, a expressão história da Arte, percebendo que se limitava muito a uma área do conhecimento, quando esse termo abrange muitas outras questões, como: reflexão sobre os diferentes contextos, sobre a política, a economia, entre outras. Isso a fez mudar o termo para “contextualização”.

Ana Mae Barbosa desenvolveu, em várias de suas obras, o ensino de Arte centrada nos princípios de: percepção, crítica e execução. A seguir, apresentamos, na figura 5, os três eixos da Proposta Triangular e como são compreendidos: contextualização, leitura da obra de arte e fazer artístico.

Figura 5 – Eixos da Proposta Triangular



Fonte: Adaptado de Barbosa (2002).

O **fazer artístico** objetiva desenvolver a produção da obra de arte. Os estudantes se conscientizam das suas capacidades de elaborar imagens, experimentando os recursos da linguagem, as técnicas existentes e a invenção de outras formas de trabalhar a sua expressão criadora.

De acordo com Pillar e Vieira (1992), é somente por meio do fazer que os alunos podem descobrir as possibilidades e as limitações das linguagens expressivas, os diferentes materiais e instrumentos. O fazer é uma das atividades que estimula a aprendizagem da história da Arte e a leitura de imagens. Por outro lado, a produção associada às imagens, pode colaborar para a construção de formas com maior força expressiva, ao mesmo tempo em que estimula o pensar sobre a criação visual. Nesse sentido, o professor deve possibilitar, valorizar e orientar a expressão artística dos alunos.

A **leitura da obra de arte** está centrada na análise e na apreciação da obra de arte, procurando desenvolver a habilidade de ver e descobrir as qualidades da obra de arte e do mundo visual que cerca o apreciador.

Pillar e Vieira (1992) afirmam que a leitura de imagem desenvolve as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, levando à compreensão dos elementos e das relações estabelecidas no todo. A leitura, tanto de uma obra de arte como de um trabalho de um aluno ou de uma imagem qualquer, não deve se tornar um exercício mecânico, um questionário sobre as características do que é

O fazer artístico objetiva desenvolver a produção da obra de arte. Os estudantes se conscientizam das suas capacidades de elaborar imagens, experimentando os recursos da linguagem, as técnicas existentes e a invenção de outras formas de trabalhar a sua expressão criadora.

A leitura da obra de arte está centrada na análise e na apreciação da obra de arte, procurando desenvolver a habilidade de ver e descobrir as qualidades da obra de arte e do mundo visual que cerca o apreciador.

observado. Ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando, prazerosamente, distintas interpretações.

A partir da apreciação, o aluno desenvolve seu senso estético, podendo julgar com objetividade a qualidade das obras. Devemos oferecer subsídios estéticos aos alunos para que possam valorizar e compreender a expressão e a produção artística de diferentes culturas.

A leitura da obra de arte é feita pela análise estética e crítica da produção artística, proporcionando ao aluno a sua apreciação e compreensão, tanto do ponto de vista dos elementos da linguagem quanto do ponto de vista temático/filosófico. (MARINHO, 1995).

Para Barbosa (1997), é importante despertar a capacidade crítica de crianças e de adolescentes para a linguagem visual do mundo que há em volta. O conceito de arte-educação deve estar ligado à cultura visual, também defendida por Hernández (2000). A imagem visual está cada vez mais prioritária no mundo e as pessoas devem ser capazes de ler e entender tudo isso, de ser críticas e

A contextualização está relacionada aos estudos da história da Arte e visa a possibilitar o entendimento de que Arte se dá num contexto, tempo e espaço onde se situam as obras de arte.

A **contextualização** está relacionada aos estudos da história da Arte e visa a possibilitar o entendimento de que Arte se dá num contexto, tempo e espaço onde se situam as obras de arte. Devem ser disponibilizadas informações que permitam ao aluno entender o significado sócio-histórico da produção artística realizada em todos os contextos.

De acordo com Barbosa (1991), nossa aproximação da história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a chamada “evolução” das formas artísticas através dos tempos, pretendemos mostrar que a Arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a Arte não está separada da economia, da política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções e linguagens diferem em relação ao tempo, de lugar para lugar, e não existe visão sem ser influenciada nem isolada.

Esses três eixos podem ser trabalhados independente de uma sequência obrigatória. Podemos utilizar qualquer um deles para ser o ponto de partida para o início do trabalho baseado na Proposta Triangular, dependendo de serem articulados de acordo com o objetivo da aula.

O professor deve evitar criar um modelo de repetição constante em suas aulas, pois essa repetição constante pode transformar essa proposta de ensino de Arte em um modelo mecânico e fora da realidade do aluno.

No Brasil, essa concepção de ensino de Arte era restrita a poucos círculos acadêmicos, mas, no início de 1980, Ana Mae Barbosa ajudou a divulgá-la, por via do movimento de arte-educação.

Assim, podemos dizer que a arte na escola deixa de ser concebida como uma atividade educativa e pode ser ensinada, pois gera conhecimento, é cultura, possui filosofia, metodologia específica e conteúdo. Conseqüentemente, passa a ser uma disciplina que possibilita a observação, a contextualização e a compreensão da arte por todos. (OLIVEIRA, 2001).

Esse movimento de arte-educação teve como objetivo a representação de três novos paradigmas para o ensino da Arte: arte é um compromisso maior com a cultura e a história; é a preocupação com o desenvolvimento das capacidades de apreciação de obras de arte; e é a ampliação do conceito de criatividade.

Atividade de Estudos:

- 1) Ao sistematizar a Proposta Triangular, Barbosa propõe que o ensino seja baseado em três ações básicas. Quais são essas ações e em que consistem?



- a) _____

- b) _____

- c) _____

-
-

A ARTE CONTRIBUINDO COM A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA – O ENSINO DE ARTE PÓS-MODERNO NO BRASIL

“Só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte.”
(BARBOSA, 2003, p. 17)

Barbosa (1998) afirma que, se pretendemos uma educação humanizadora, a Arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade.

Diante das noções apresentadas, enfatizando a Proposta Triangular de ensino de Arte, podemos dizer que esta proposta reflete uma concepção de arte-educação **pós-moderna**, com um projeto formativo voltado para a cidadania.

Barbosa (1998) afirma que, se pretendemos uma educação humanizadora, a Arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade.

De acordo com essa perspectiva, o professor é o coordenador, o estimulador, o desafiador, o mediador do processo de formação, tendo um conhecimento profundo para confrontar com seus alunos; o aluno, por sua vez, é um sujeito que percebe, critica e pratica a Arte, confrontando seus saberes com os trazidos pelo professor. Ele é participante do processo de construção do conhecimento. (HOFFMANN, 2000).

Barbosa (2003) afirma que a necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na escola. A leitura do discurso visual, que não se resume à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, profundidade, mas é, principalmente, centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem, é um imperativo da contemporaneidade.

Diante do exposto, podemos mencionar que as atividades desenvolvidas possuam um propósito maior que a produção e execução em si. As intenções das atividades desenvolvidas estavam relacionadas às contribuições para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Nesse momento, a Arte adquiriu maior compromisso com a cultura e com a história. Até o início dos anos de 1980, o compromisso da Arte na escola era apenas com o desenvolvimento da expressão pessoal do aluno, livre expressar e

expressar. Hoje, acrescenta-se a livre interpretação da obra de Arte como objetivo de ensino. O slogan modernista de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela ideia de que todos podemos compreender e usufruir a Arte. (BARBOSA, 2003).

Na concepção de Barbosa (1998), a Proposta Triangular dá sustentação sólida para o conhecimento em Arte e estabelece os eixos de ensino e aprendizagem. Desencadeia processos metodológicos estimulantes que motivam o professor a rever sua prática pedagógica.

Essa proposta defende a necessidade de trabalhar pedagogicamente os conteúdos da área de Arte e tem por base um trabalho pedagógico integrador, que contempla três eixos do conhecimento em Arte para a intervenção educativa do professor. Ao longo dos anos e estudos, essas três facetas foram sofrendo mudanças de nomenclatura e ampliando o sentido dinâmico de compreender Arte dentro da cultura inserida.

Na perspectiva pós-moderna de ensino de Arte, o currículo possui especificidade, considera o patrimônio cultural da humanidade, principalmente a percepção e os conhecimentos sobre os elementos que compõem a expressão artística. Ele faz relação entre o conhecimento empírico e o artístico, em suas diversas manifestações; assim, não produz oposição entre o saber erudito e o popular. O conhecimento, nessa concepção contemporânea, parte do cotidiano, desmistificando dogmas, técnicas e temáticas. Fomenta o multiculturalismo, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento dos estudantes como um todo. Nesse sentido, cabe ao professor promover, na prática pedagógica, maior relação e vínculos entre o conteúdo de sala de aula e o contexto/histórico/experiências dos estudantes.

Arte-Educação baseada na comunidade é uma tendência contemporânea que tem apresentado resultados muito positivos em projetos de educação para a reconstrução social, quando não isolam a cultura local, mas a discutem em relação com outras culturas. (BARBOSA, 2003, p. 20).

A metodologia é problematizadora e sem dogmas estabelecidos, incitando à dialogia. O papel e a função do ensino de Arte, nesta perspectiva, é formar o cidadão ciente de si, de seu meio e de seu momento histórico, além de formar sujeitos críticos e ativos na sociedade, de proporcionar conhecimento, enquanto expressão e cultura de um povo, com suas complexas redes de relações e de valores. Nesse sentido, a concepção de Arte reflete conhecimento, produto constituinte de uma cultura, sociedade e construção histórica.

A Proposta Triangular dá sustentação sólida para o conhecimento em Arte e estabelece os eixos de ensino e aprendizagem.



Atividade de Estudos:

- 1) Com base neste estudo, sistematize a concepção pós-moderna no Brasil a partir das definições apresentadas a seguir.

CONCEPÇÃO PÓS- MODERNA DO ENSINO DE ARTE	
Surgimento	
Professor	
Aluno	
Currículo	
Metodologia do ensino	
Avaliação	
PAPEL E FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO	

LIMITAÇÕES E DESAFIOS

No contexto escolar em que a Proposta Triangular é trabalhada, é preciso interligar as vertentes do triângulo – conhecer, apreciar e fazer – buscando, nos processos cognitivos, o equilíbrio entre razão, emoção e intuição. (BRASIL, 2008). Encerrando-se as etapas Conhecer Arte, Apreciar Arte e Fazer Arte, os estudantes poderão avaliar os trabalhos e fazer a leitura do que foi produzido, configurando-se numa nova etapa do processo, que pré-figura a tríade: processo-produto-processo.

No Brasil, com a introdução da Educação Artística no currículo escolar, na década de 1970, a absorção dessa concepção acabou por responsabilizar e sobrecarregar o ensino de Arte como único espaço humanizador da escola, e a estrutura da escola não se modificou para acolher essas ideias. As disciplinas duras do currículo escolar continuaram trabalhando a racionalidade, e as aulas de arte se tornaram o espaço onde se desenvolvia a sensoridade do aluno, como também os sentimentos, a emoção, a expressão, o imaginário e o lúdico. As aulas de Artes se tornaram o espaço de vazão de um sistema opressor e reproduzidor. (COUTINHO, 2006).

De acordo com Barbosa (2003), no Brasil, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo e nas escolas. Leis tampouco garantem um ensino-aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea. “Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.” (BARBOSA, 2003, p. 14).

Assim, voltamos à questão da formação dos professores e as condições para o trabalho pedagógico. Barbosa (2003) afirma que os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, pelos professores e alunos, nenhuma teoria da arte-educação será reconstrutora.

“Atualmente, e talvez, em grande parte por causa de uma formação docente inadequada, o ensino de arte na educação básica vem sendo desenvolvida de forma fragmentada e numa perspectiva reducionista.” (PALMA FILHO, 2006, p. 27). Há décadas, existe no Brasil uma preocupação com o ensino de Arte e a compreensão que os professores possuem da Proposta Triangular. São discutidos, em vários espaços, os objetivos e conteúdos da Arte que devem ser trabalhados e as metodologias apropriadas para essa mediação.

Os eixos da abordagem são, muitas vezes, reduzidos a atividades estanques e **esteriotipadas**, principalmente em atividade de releitura das obras de arte, muitas vezes tratadas como a simples realização de cópias de obras originais. (BRASIL, 2008).

Esteréotipo é uma imagem gravada, repetitiva e simplificada, reproduzida pelo aluno há muitos anos de escolaridade, sem evoluir. Assim, prejudica visualmente a criatividade e limita o processo criativo do aluno.



“Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.” (BARBOSA, 2003, p. 14).

O ensino de arte realizado nas escolas brasileiras, então, nos melhores casos, tem-se restringido a desenvolver a criatividade, compreendida como espontaneidade e autoliberação. No entanto, as artes têm uma especificidade e muito mais a oferecer às crianças além do desenvolvimento da

criatividade. A criatividade está presente em todas as áreas do conhecimento, não sendo, assim, um objeto exclusivo da arte-educação. (PILLAR; VIEIRA, 1992, p. 6).

A atualidade nos remete a práticas de ensino de Arte bem distintas. Desde a educação fundamental até os cursos de universitários, percebemos diversas influências de concepções de Arte. A Proposta Triangular de ensino de Arte tem cerca de 30 anos, porém, ainda possui muitas limitações para romper com o ensino tradicional de Arte nas escolas.

Barbosa (1998), em suas pesquisas, observa que a denúncia do ensino tradicional é explícita na prática pedagógica e na rotina da escola, de outros contextos:



Em minhas experiências, tenho visto as artes visuais sendo ensinadas principalmente como desenho geométrico, ainda seguindo a tradição positivista ou a arte nas escolas sendo utilizadas na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para o dia das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses, apenas como livre expressão. A falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade. A anemia teórica domina a arte-educação, que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre as artes visuais, organizando de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica. Essa integração corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento das artes tem lugar na interseção: experimentação, decodificação e informação. Nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas (BARBOSA, 1998, p.23).

O espaço de sala de aula, ainda hoje, após 12 anos da experiência de Ana Mae Barbosa, é utilizado por muitos professores para recreação, desenho livre, trabalhos manuais, reprodução de “tarefinhas”, “trabalhinhos”, etc., sendo que os conteúdos de Arte e a construção do conhecimento pelo aluno estão sendo deixados de lado.

Geralmente, a arte é tratada como uma atividade complementar, ou seja, ‘é a cereja que enfeita o bolo’. Há, mesmo por parte de algumas autoridades de ensino, um verdadeiro descaso para como o ensino deste componente curricular. É muito provável, que se não fosse a obrigatoriedade legal, esta disciplina já teria sido retirada do currículo, e lembra que o ensino de arte poderia ser opcional (PALMA FILHO, 2006, p. 27).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Arte não possui um significado único, pois é ligada à cultura, a diferentes crenças e a valores, estando intimamente vinculada ao tempo histórico. Nesse sentido, contribui para o desenvolvimento motor e psicológico dos alunos, expandindo a leitura de mundo e atitudes reflexivas e críticas na sociedade em que está inserida.

Por meio dos projetos de Eisner (1997), foi desenvolvida a ideia de que a Arte tem conteúdo específico a oferecer, algo inerente às artes, defendendo que o aprendizado artístico compreende mais que a habilidade de utilizar materiais de Arte.

O DBAE, que surgiu a partir de 1960, nos Estados Unidos, e enfocava quatro áreas – história da arte, estética, crítica artística e produção artística – veio para resgatar conteúdos que estavam desaparecendo ou sendo mal encaminhados dentro da escola.

A **produção artística** é o momento da criação. Trabalha as mais variadas técnicas e aprofunda os conhecimentos quanto ao uso dos princípios da linguagem. **crítica de Arte** é o momento em que se analisam as questões técnicas e de uso dos elementos, levando em consideração a contextualização histórica e conceitos estéticos. A **história da Arte** proporciona a contextualização das obras estudadas, podendo trabalhar com a produção de épocas as mais remotas até nossos dias. A **estética da Arte** compõe as bases teóricas que permitem o julgamento da qualidade daquilo que vemos.

Nos anos de 1980, o DBAE foi adaptado para o Brasil e sistematizado por Ana Mae Barbosa com a denominação de Metodologia Triangular.

Metodologia Triangular foi um termo impróprio usada por Barbosa (2002), que destaca, em várias de suas publicações, que “metodologia” é a construção de cada professor em sua sala de aula, e justifica que essa terminologia foi carinhosamente batizada pelos professores de Arte do passado, mencionando que “proposta” seria mais conveniente.

Ao sistematizar a Proposta Triangular, Barbosa (2002) propõe que o ensino seja baseado em três ações básicas, ou seja, na produção, na leitura de imagem e na contextualização. Nessa proposta, existe uma junção da crítica e da estética, que a autora denominou “leitura de imagem”, aliada ao fazer artístico e à história da Arte.

Com o passar do tempo e dos estudos, a autora problematizou, em suas discussões, a expressão história da Arte, percebendo que se limitava muito a uma área do conhecimento, quando esse termo abrange muitas outras questões, como: reflexão sobre os diferentes contextos, sobre a política, a economia, entre outras, mudando o termo para “contextualização”.

O **fazer artístico** objetiva desenvolver a produção de imagens expressivas. A **leitura da obra de Arte** está centrada na análise e apreciação da obra de Arte. A **contextualização** está relacionada aos estudos da história da Arte e visa a possibilitar o entendimento de que Arte se dá num contexto, tempo e espaço onde se situam as obras de arte. Esses três eixos podem ser trabalhados independente de uma sequência obrigatória.

O papel e a função do ensino de Arte, nesta perspectiva, é formar o cidadão ciente de si, de seu meio e de seu momento histórico, bem como de formar sujeitos críticos e ativos na sociedade, de proporcionar conhecimento, enquanto expressão e cultura de um povo, com suas complexas redes de relações e de valores. Nesse sentido, a concepção de Arte reflete conhecimento, produto constituinte de uma cultura, sociedade e construção histórica.

No contexto escolar em que a Proposta Triangular é trabalhada, é preciso interligar as vertentes de triângulo – conhecer, apreciar e fazer – buscando, nos processos cognitivos, o equilíbrio entre razão, emoção e intuição. (BRASIL, 2008).

Atualmente, e talvez, em grande parte por causa de uma formação docente inadequada, o ensino de Arte na educação básica vem sendo desenvolvido de forma fragmentada e numa perspectiva reducionista. Os eixos da abordagem são, muitas vezes, reduzidos a atividades estanques e estereotipadas, principalmente em atividade de releitura das obras de arte, muitas vezes tratadas como a simples realização de cópias de obras originais.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: _____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-31.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Max Limonad, 2002.
- _____. **Arte-educação no Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. Arte como cultura e expressão. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Tópicos e utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 35-43.
- _____. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **A imagem do ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva. 1991.
- BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2008. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997. (v. Arte).

COUTINHO, Rejane Galvão. Qual o lugar da arte na Educação? In: CHRISTOW, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Aparecida Ribeiro de. **Arte educação: experiências, questões e possibilidades**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.p. 41 – 54.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte- educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 28-39.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Magistério 2ª grau. Série formação do professor).

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MARINHO, Vanildo Mousinho. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.) et al. **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995. p. 43-55.

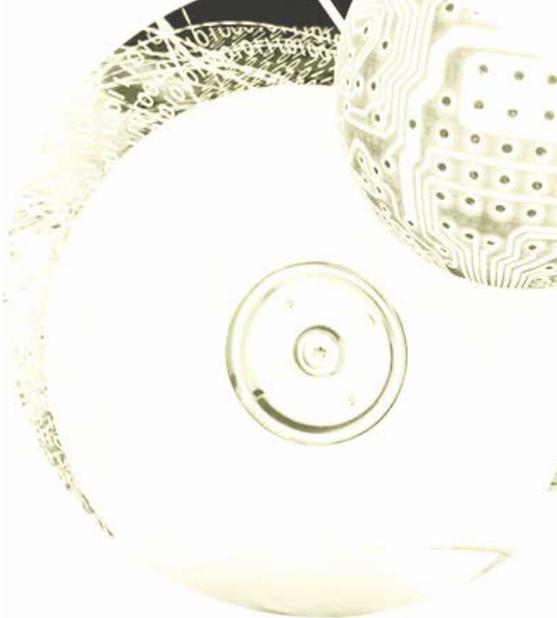
MORTIZ, Clarice Lobe; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. A arte contribuindo na construção da cidadania In: SCHRAMM, Marilene de Lima Körting; CABRAL, Rozenei Maria Wilvert; PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte (Org.). **Arte e o ensino da arte: teatro, música e artes visuais**. Blumenau: Nova Letra, 2004. p. 38-54.

OLIVEIRA, Eliane Dias de. Avaliação no ensino da Arte. In: PILLOTO, Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2001. p. 23-46.

PALMA FILHO, João Cardoso. O lugar da educação em artes na educação básica. In: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Aparecida Ribeiro de. **Arte- educação: experiências, questões e possibilidades**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006. p. 32-49.

PEREGRINO, Yara Rosas R.; PENNA, Maura; COUTINHO, Sílvia Ribeiro. Da camiseta ao museu: A conquista cotidiana na cidadania plena. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.) et al. **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995. p. 38-51.

PILLAR. Analice; VIEIRA. Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino de arte**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação lochpe, 1992.



CAPÍTULO 3

AS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO EM ARTE

A partir da perspectiva do saber fazer, neste capítulo você terá os seguintes objetivos de aprendizagem:

- ✓ Reconhecer a importância da avaliação para a aprendizagem dos alunos.
- ✓ Conhecer e compreender as principais concepções de avaliação da aprendizagem.
- ✓ Compreender a concepção de avaliação formativa.
- ✓ Refletir sobre as diferentes práticas de avaliação de aprendizagem e enfatizar a concepção formativa para a aprendizagem.



CONTEXTUALIZAÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a trajetória da avaliação, detalhando as tendências, as concepções, as mudanças e os enfoques de avaliação da aprendizagem na educação e em Arte, bem como refletindo, por meio da literatura especializada, sobre suas implicações nos processos formativos à medida que incorporados pelas instituições de ensino.

A avaliação tem muitas faces. Significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades. Também oculta muitos significados. Não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. Tem uma profunda dimensão pública. Então, interessa a muita gente. Por isso é política e ética, embora muitas vezes queira esconder isso sob o manto da técnica, como se sua tecnicidade a fizesse neutra de valores. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 37).

Dias Sobrinho (2002) aponta, em várias de suas obras, que a avaliação é plurirreferencial, dotada de múltiplos sentidos e interesses distintos e contraditórios, como tudo o que se realiza na esfera social e pública dos valores e ideologias.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE ARTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

“Nunca desestimule alguém que evolui, por mais lenta que seja sua evolução!”

(Autor desconhecido)

A avaliação sempre se fez presente nos meios escolares e, ao longo da história, vem sendo utilizada de diferentes formas, com distintas funções, objetivos e metodologias. Na Antiguidade, nas escolas, não havia processos de avaliação institucionalizados.

De acordo com Chardenet (2007), na Antiguidade, não havia nenhuma organização institucional da avaliação. O conhecimento era transmitido aos alunos sob forma de diálogo e interrogação.



Atividade de Estudos:

- 1) Qual o seu entendimento acerca do conceito avaliação da aprendizagem?

A avaliação em Arte deveria ter a mesma função, no sentido de o professor poder observar e contribuir com o desenvolvimento do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem em face dos conteúdos e objetivos propostos, atento às diversidades intelectuais e às habilidades que cada um possui e desenvolve durante as aulas.

Nos anos recentes, a avaliação tem sido alvo de discussões acaloradas entre os diversos atores sociais, em um contexto onde os resultados dos processos avaliativos promovidos pelo Estado são realizados com vistas à sua utilização como sentido político.

De acordo com os estudiosos em avaliação da aprendizagem, esta tem o objetivo de contribuir para o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento dos alunos por meio de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Em Arte, uma das razões de sua pouca consideração na escola é que muitos docentes pensam não ser necessário avaliar, pois possuem diferentes concepções sobre o ensino e a avaliação em Arte.

A avaliação em Arte deveria ter a mesma função, no sentido de o professor poder observar e contribuir com o desenvolvimento do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem em face dos conteúdos e objetivos propostos, atento às diversidades intelectuais e às habilidades que cada um possui e desenvolve durante as aulas. Outro fator importante na avaliação em Arte é o professor ter um olhar sensível do processo de produção dos alunos, focando na qualidade, em vez de na quantidade de produções artísticas do aluno.

Na educação, a realidade das práticas pedagógicas denuncia diferentes práticas avaliativas, com propósitos diferentes.

[...] não devemos esquecer que nem sempre são os estudantes mais inteligentes os que tiram melhores notas, mas sim aqueles que se adaptam melhor ao sistema idealizado pelo professor. Costumam ser bons reprodutores que se propõem à aprendizagem como uma adequação às normas mais do que como uma busca de alternativas às situações propostas. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 154).

Na perspectiva apontada pelo autor, nem sempre a avaliação assume uma postura que contribui para a emancipação dos alunos em relação a sua formação intelectual. A avaliação tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória como decorrência da ação corretiva do professor a partir dessa correção. A utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos e outras menções nas tarefas dos alunos enfatiza o sentido discriminatório da avaliação. “Com comparações de atividades, o número de estrelinhas, os décimos e centésimos. Classificam-se, eles mesmos, em burros e inteligentes, e têm sua auto-estima abalada a ponto de surgirem bloqueios intransponíveis.” (HOFFMANN, 2000, p. 110-111).

De acordo com o enunciado, devemos refletir sobre a real função da avaliação na educação em Arte e pensar sobre as práticas atuais de avaliação num constante olhar crítico. De acordo com Hadji (2001), a avaliação é importante e essencial na prática de ensino-aprendizagem escolar, tanto para os professores quanto para os alunos. Por meio da avaliação, o professor pode se perceber e perceber o desenvolvimento de seus educados mediante sua prática de ensino. A avaliação pode propiciar uma situação geral que o aluno tem mediante a prática do professor.

A avaliação tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória como decorrência da ação corretiva do professor a partir dessa correção. A utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos e outras menções nas tarefas dos alunos enfatiza o sentido discriminatório da avaliação.

BREVE TRAJETÓRIA DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Chardenet (2007) relata que as primeiras investigações sobre avaliação se deram na Europa, na década de 1930, quando Henri Piéron criou a ciência da medida em exame. Nos anos de 1960, a noção de avaliação se espalhou pela divulgação alargada desse termo nos discursos especializados da educação.

De acordo com Ferreira e Boff (2009), desde meados dos anos de 1960, sociólogos da educação já denunciavam o caráter reprodutivo da escola e bradavam que a avaliação não possuía a neutralidade até então sugerida, mas era um meio lícito de exacerbar a desigualdade. Tais ideais revolucionaram a forma

de pensar a ação avaliativa, criando novos focos e pontos de debate dos quais resultaram a dicotomia avaliação quantitativa/qualitativa e avaliação de produto/processo. A avaliação formativa surgiu das discussões desse período.

Chardenet (2007) aponta, já na década de 1980, que as noções de avaliação entraram nos discursos sociais, especializados e não especializados, adquirindo certo reconhecimento público. Também se destaca, em sua pesquisa, que a análise dos discursos dos professores mostra que os procedimentos, há cerca de 20 anos, eram designados sob o nome de dever, testes e controles e que, desde o início de século XXI, passaram a ser designados pelo termo que os engloba: avaliação. Além disso, houve uma mudança na própria percepção dos docentes e da sociedade quanto aos fins e meios da avaliação, incorporada à escola por seu caráter pedagógico e político.

Para Dias Sobrinho (2002), o modelo de Estado intervencionista ou de Bem-Estar, que vigorou no Ocidente até meados dos anos de 1980, representava um pacto social entre o trabalho e o capital devido à crise econômica ocorrida na década de 1970.

A formulação de uma política pública, de acordo com esses princípios, foi condicionada pela privatização e diminuição dos gastos públicos. A escola se tornou um lugar de desenvolvimento de competências que promovessem adequação dos indivíduos ao mercado de trabalho. Essas mudanças se refletiram, a partir dos anos de 1980, em vários países da América Latina num conjunto de reformas educacionais.

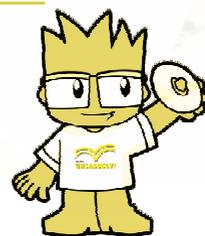
Elaboradas e impostas pelo governo, as reformas educacionais estavam claramente fundamentadas no paradigma econômico, à medida que ressaltavam como princípios: descentralização (como exigência de maior eficiência e democratização dos processos educativos, inclusive de gestão); redução do gasto público e aumento da eficiência dos serviços oferecidos; maior aproximação com as culturas locais; liberalismo econômico; modernização; aceleração da produção do conhecimento científico e das tecnologias deles derivados. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 149).

A efetivação da concepção neoliberal levou a educação a um caráter instrumental, conduzindo esses países a problemas como: a) altos índices de evasão e repetência; b) inadequação dos currículos às novas demandas do conhecimento; e c) falta de qualidade e renovação dos métodos de ensino.

Dias Sobrinho (2002) elucida que, no Brasil, as políticas educacionais também foram reorientadas visando promover maior consonância com o mercado e capacitar para a produção e manutenção da engrenagem econômica. Essa discussão surgiu com o Ensino Superior na década de 1980.

Assim, para o autor, nesse campo de sentidos, caberia falar, também, da profissão do educador, tratando dos valores educativos, das competências técnicas e sociais dos professores. Não podemos omitir a discussão social, a penosa realidade da carreira, as carências de formação e de aperfeiçoamento contínuo, as coerções que produzem heteronomia, a usurpação do currículo mediante os mecanismos avaliativos de controle e a precarização da vida do educador em razão dos baixos salários e das más condições de trabalho.

“Entre os muros da escola” – Começo de ano letivo. François, professor de língua francesa, prepara-se para enfrentar uma sala de aula da sétima série em uma escola da periferia de Paris. Alunos indisciplinados, diferenças culturais, problemas de aprendizado. Mais do que o cotidiano da classe, mais do que os desafios de um professor (que se mostra falível, diferente dos “Mestres com carinho” a que Hollywood



nos acostumou), o filme fala sobre histórias reais, humanas, e da forma de contá-las. O filme coloca o público na mesma condição do professor, dando-lhe acesso apenas ao que ocorre na escola. O espectador é lembrado a todo momento que está assistindo a um filme e, portanto, que aquela realidade não é a dele.

A sociedade, quando enfrenta duras crises econômicas e políticas, tende a responsabilizar a educação como se esta fosse sempre a principal, senão a única, culpada pelos problemas nacionais e pelo declínio da competitividade internacional dos países. A responsabilização principal recai, quase sempre, sobre os professores, sem que jamais se considerem as precárias condições da carreira e da profissão docente, dos salários, as faltas de oportunidades para aperfeiçoamento e atualização e a crescente negação da autonomia.

A avaliação dos professores acaba sendo, nessas circunstâncias, um mecanismo de dispersão, uma cortina de fumaça que inibe a visão dos verdadeiros problemas e retira de setores da sociedade e do Estado a responsabilidade que tem sobre a provisão e o desenvolvimento qualificado da educação. Assim a avaliação desenvolvida segundo essa racionalidade da responsabilização da educação pelas crises econômicas, sociais e políticas de um país e da desprofissionalização dos professores pode acabar justificando as desídias dos poderes

A avaliação dos professores acaba sendo, nessas circunstâncias, um mecanismo de dispersão, uma cortina de fumaça que inibe a visão dos verdadeiros problemas e retira de setores da sociedade e do Estado a responsabilidade que tem sobre a provisão e o desenvolvimento qualificado da educação.

(DIAS SOBRINHO, 2002, p. 42-43).

A avaliação deve interessar, sobretudo, pela quantificação e pela comparação objetiva dos resultados, tendendo, provavelmente, ao uso de instrumentos de medida e ao exercício do controle e valorização daquela instituição que seja capaz, mais que as outras e muitas vezes contra as outras, de mostrar-se competitiva, eficiente e eficaz.

públicos, os baixos investimentos na área e os precários salários dos educadores. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 42-43).

Para Dias Sobrinho (2002), tendo em perspectiva a ética e a epistemologia sobre as quais sempre falamos, se a educação tem como foco apenas os empregos, a funcionalização para os postos de trabalho, o fortalecimento da indústria e o desenvolvimento material por meio da modernização tecnológica, então a sua avaliação privilegiará a eficiência, a eficácia, a competência técnica, a competitividade, a produtividade, a utilidade, o êxito individual e os valores dessa ordem. Estes são valores que assumem primordialidade no liberalismo e, sobretudo, na atual expressão fundamentalista do mercado. Sendo assim, a educação há de valorizar o indivíduo e a objetividade. A avaliação deve interessar, sobretudo, pela quantificação e pela comparação objetiva dos resultados, tendendo, provavelmente, ao uso de instrumentos de medida e ao exercício do controle e valorização daquela instituição que seja capaz, mais que as outras e muitas vezes contra as outras, de mostrar-se competitiva, eficiente e eficaz.

Dias Sobrinho (2002) menciona que, por outro lado, se a educação prioriza os valores da formação humana integral, a avaliação que a ela corresponde também estará vinculada a essa concepção. Neste caso, a avaliação estará dirigida, principalmente, aos valores humanos fundamentais e duradouros no sentido de que são universais na história da humanidade, como os de justiça social, paz, pertinência, cidadania, independência intelectual, felicidade, solidariedade, liberdade, fraternidade, igualdade, respeito à alteridade, etc. Esses valores reconhecem o homem como sujeito da história, ou seja, como um agente dotado de um sentido ético que deve ser respeitado enquanto tal.

Luckesi (2000) aborda que avaliar o que fazemos e o que os alunos fazem não consiste somente em somar e dividir notas com a obtenção de resultados provenientes do julgamento do desempenho do aluno e com foco nos conteúdos e objetivos propostos, bem como na empatia do professor e aluno. “A avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado.” (LUCKESI, 2000, p. 174).

Nesse sentido, Hoffmann (2000) afirma que, pensar avaliação requer pensar educação. Portanto, requer que as metodologias

estejam atualizadas e em sintonia com o processo, com os instrumentos e critérios de avaliação discutidos pelo contexto escolar. São vários os responsáveis para que o ensino e a avaliação se efetivem e sejam significativos para a construção do conhecimento na vida escolar do aluno. Tanto aluno quanto professor e instituição (escola) têm papel fundamental nessa construção de uma avaliação significativa.

A seguir, conheceremos concepções de ensino de Arte que fizeram e fazem parte dos diferentes contextos educacionais, assim como situaremos os leitores dos contextos sociais, políticos e econômicos em que foram inseridos.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO EM ARTE

Avaliação é uma prática particular de cada professor que tem sua formação escolar como exemplo a seguir ou não se as experiências não foram boas. Conheceremos, a partir de agora, as diferentes concepções de avaliação e sua função na educação.

Boughton (2005) nos alerta para a dificuldade encontrada no ato de avaliar em artes visuais devido aos múltiplos enfoques que esse ato pode tomar, dependendo da função que assume. Um mesmo instrumento avaliativo pode ser usado, exigido e mensurado de formas diferentes para se adaptar ao propósito educacional ao qual está vinculado.

Avaliação é uma prática particular de cada professor que tem sua formação escolar como exemplo a seguir ou não se as experiências não foram boas.

Atividade de Estudos:

- 1) Descreva suas experiências como aluno(a) no que se refere ao processo de avaliação na escola.



AvaliaçãO da aprendizagem nos remete a diferentes metodologias, concepções e contextos em que pode estar inserida. Entretanto, para compreendermos o que fundamenta seus objetivos e procedimentos, cabe questionar o seu lugar no processo de ensino-aprendizagem, ou seja: qual a relaçãO da avaliaçãO com a construçãO de conhecimento?

A resposta a essa pergunta é essencial para a compreensãO de como ocorre a avaliaçãO no meio educativo, em seus objetivos e estratégias. De forma geral, apesar de existirem diversas correntes e nomenclaturas para identificar as práticAs avaliativas nos meios escolares, podemos dizer que a literatura aponta três grandes tendências: **classificatória, diagnóstica e formativa**.

Tanto a cultura avaliativa herdada da escola tradicional como com o desconhecimento/falta de formaçãO do professor no que se refere às concepções de avaliaçãO e suas implicações para a aprendizagem, uma vez que, nos cursos de formaçãO de professores, a abordagem sobre a avaliaçãO é recente.

A seguir apresentamos as concepções de avaliaçãO classificatória, diagnóstica e formativa para exemplificar o estudo realizado a partir de alguns teóricos sobre as concepções de avaliaçãO em Arte e suas características.

a) ConcepçãO de AvaliaçãO Classificatória em Arte

A avaliaçãO classificatória vem dos primórdios da escola, quando o ensino e a aprendizagem não andavam juntos. A avaliaçãO era parte de um processo de aferiçãO do quanto o aluno aprendeu de dado conteúdo, e não apoio para ampliar o universo sociocultural e cognitivo. Não existia um projeto formativo, e a avaliaçãO atuava como exclusãO de quem não se adaptava a ele.

Sua funçãO constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento. [...] O educando como sujeito humano e histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerãO, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos. (LUCKESI, 2000, p. 35).

Quando a avaliaçãO tem por foco a capacidade de reproduçãO de determinado conteúdo repassado pelo professor, sãO bons alunos os de maior capacidade mimética. Nessa perspectiva, a avaliaçãO é realizada apenas no final do processo de aprendizagem, a fim de medir seu produto final, atuando como instrumento de coleta de “nota” que

A avaliaçãO classificatória vem dos primórdios da escola, quando o ensino e a aprendizagem não andavam juntos. A avaliaçãO era parte de um processo de aferiçãO do quanto o aluno aprendeu de dado conteúdo, e não apoio para ampliar o universo sociocultural e cognitivo.

classifica o aluno como “bom”, “médio” ou “inferior” sem considerar um processo de reflexão autônoma. (LUCKESI, 2000).

Por isso, dizemos que essa avaliação tem caráter classificatório. Atualmente, existem dificuldades de se proceder de acordo com uma concepção de avaliação configurada aos moldes de uma proposta formativa, se observarmos, ao longo dos séculos, as práticas excludentes de avaliação. Podemos mencionar que a prática da avaliação classificatória é muito atual, não somente nas aulas de Arte, mas em todos os níveis e realidades educacionais. Essa prática é comum, pois a maioria das escolas não possui um projeto formativo ativo com a avaliação fazendo parte do processo de desenvolvimento dos alunos. Nesse caso, a avaliação se encaminha nos moldes de regulação do Estado.

Muitos estudos mostram que o papel da avaliação em Arte tem sido apenas verificar a capacidade mimética do aluno, ou seja, de reprodução de conteúdos repassados pelo professor, que é o centro do processo educativo, dotado de um currículo eurocêntrico com foco em conteúdos dissociados da realidade social do aluno. Nessa perspectiva, a avaliação está inserida numa concepção de ensino de Arte tradicional, cuja avaliação consiste em atribuir um valor sobre o que o aluno sabe.

De acordo com Mizukami (1986), o professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em “dar a lição” e em “tomar a lição”. São reprimidos, frequentemente, os elementos da vida emocional ou afetiva por serem julgados impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino.

Como geralmente é realizada apenas no final do processo de aprendizagem, tendo o poder de impedir a trajetória escolar do estudante, a avaliação classificatória possui “caráter frenador” e traz danos à aprendizagem do aluno.

O processo avaliativo acontece, portanto, com a preocupação de medir a capacidade que o aluno tem de reproduzir, com a máxima fidelidade, o conhecimento “original” passado pelo professor. Diante dessas questões,

Podemos mencionar que a prática da avaliação classificatória é muito atual, não somente nas aulas de Arte, mas em todos os níveis e realidades educacionais. Essa prática é comum, pois a maioria das escolas não possui um projeto formativo ativo com a avaliação fazendo parte do processo de desenvolvimento dos alunos. Nesse caso, a avaliação se encaminha nos moldes de regulação do Estado.

A avaliação não é colocada em função da aprendizagem, mas como um instrumento para averiguar o quanto o aluno sabe sobre determinado conteúdo ou técnica.

percebemos a aproximação com a concepção de ensino de Arte tecnicista em cujas aulas de Arte a eficiência e a eficácia eram as palavras-chave, devendo a avaliação corresponder à ênfase de perfeição nos modelos.

Diante do exposto, a avaliação não é colocada em função da aprendizagem, mas como um instrumento para averiguar o quanto o aluno sabe sobre determinado conteúdo ou técnica.

Para Luckesi (2000), sob esta perspectiva, o professor apenas “domestica” seus alunos, sem contribuir para desenvolver seu potencial. Os instrumentos de avaliação têm ênfase quantitativa (pois mensuram o acúmulo de informações), e as notas finais, coletadas em geral por meio de provas, visam, apenas, aprovar ou reprovar o aluno, não intervindo em seu crescimento.

À medida que o professor tira o foco da transmissão de conteúdos e avança em estratégias que promovam a construção do conhecimento de forma que, paulatinamente, os estudantes desenvolvam mecanismos para busca e reflexão sobre informações e se mostrem capazes de atribuir a esses significados diversos, a avaliação passa a ter outros objetivos.

[...] não devemos esquecer que nem sempre são os estudantes mais inteligentes os que tiram melhores notas, mas sim aqueles que se adaptam melhor ao sistema idealizado pelo professor. Costumam ser bons reprodutores que se propõem à aprendizagem como uma adequação às normas mais do que como uma busca de alternativas às situações propostas. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 154).

Avaliação não deve ser sinônimo de prova/testes, com o objetivo de checar o conhecimento acumulado pelo aluno durante um determinado período, a fim de obter uma nota ou valor sobre o mesmo.

Além do exposto, a quantidade de conhecimento ou de conteúdos nem sempre é sinônimo de qualidade. Hadji (2001) aponta que a multicorreção (ênfase do quantitativo pelo professor, na sua prática, sem preocupação se o aluno está interiorizando o conhecimento e superando suas dúvidas) não é o melhor caminho a ser seguido.

Assim, a educação passa a ser um fator muito sério, porque a avaliação é uma reprodução de metodologias e atividades que objetiva coletar um conceito ou nota sobre o aluno. Desse modo, encontramos, nas escolas, o caráter reprodutivista, pois o modelo que se instala em cursos de formação é o que passa a ser seguido pelos professores nas escolas e universidades. “Muito mais forte que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possa sofrer, a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser o modelo seguido quando professor.” (HOFFMANN, 2000, p. 138).

Avaliação não deve ser sinônimo de prova/testes, com o objetivo de checar o conhecimento acumulado pelo aluno durante um determinado período, a fim de obter uma nota ou valor sobre o mesmo.

Essa marca negativa da avaliação é modificada à medida que são oferecidas melhores condições e formação docente aos professores, que passam a ver mais sentido nos novos modelos. Com isso, o fracasso dos alunos deixa de ser encarado como uma deficiência e se torna um desafio para quem não aceita deixar ninguém para trás.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos (BRASIL, 1996). Assim, busca que os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar sejam mais valorizados que a nota da prova final.

Notas ou conceitos têm por objetivo registrar o processo da aprendizagem do aluno por uma determinada escola. Eles expressam o testemunho do educador ou da educadora de que aquele estudante foi acompanhado por ele ou ela na disciplina sob sua responsabilidade. O registro é necessário, pois, afinal, nossa memória viva não é capaz de reter tantos dados relativos a um estudante, quanto mais de muitos e por anos a fio. O que ocorreu historicamente é que notas ou conceitos passaram a ser a própria avaliação, o que é uma distorção, visto que, a princípio, deveriam ser um diagnóstico da situação atual, para, ao longo da trajetória, oportunizar o desenvolvimento de cada aluno.

Se os registros tiverem por objetivo observar o processo de aprendizagem de cada aluno e sua conseqüente reorientação, esses registros subsidiam uma avaliação formativa. Porém, se representarem conceitos ou valores/nota, resultarão somente em classificações sucessivas do estudante.

A avaliação classificatória é, portanto, herança do ensino tradicional cuja metodologia de ensino é centrada na reprodução de uma técnica/ conteúdo e na aquisição de habilidades, de modo que há ênfase no “fazer” ditado pelo professor, e não no conhecimento construído pelos estudantes. Com isso, não há processo de reconstrução do saber, mas a preocupação com o avançar no conteúdo previsto nas unidades do livro, ou seja, o papel e a função da educação, para os quais contribui a avaliação, é fazer dos alunos cópias fiéis/reprodutoras do que foi ditado pelos professores, chegando à perfeição do original.

A concepção de avaliação classificatória em nada contribui com a aprendizagem dos alunos, porém possui suas contribuições para

A avaliação classificatória é, portanto, herança do ensino tradicional cuja metodologia de ensino é centrada na reprodução de uma técnica/ conteúdo e na aquisição de habilidades, de modo que há ênfase no “fazer” ditado pelo professor, e não no conhecimento construído pelos estudantes.

a educação. Boughton e Cintra (2005) mencionam que a avaliação classificatória desempenha muitos papéis importantes.

A avaliação classificatória pode ser “medida de temperatura” por permitir aos órgãos federais uma visão geral do sistema educativo por meio de provas padronizadas, cujos resultados podem ser analisados em termos do desempenho de grupos específicos. Também podem ser “catracas”, determinando o acesso a oportunidades educacionais, como o ingresso em instituições de educação superior.

Contudo, como esclarecem Boughton e Cintra (2005), a medida promovida por avaliações classificatórias é uma atitude desenvolvida com o propósito de quantificar as qualidades, e a quantificação não é, por si, uma avaliação. Nessa linha, o resultado do teste ou da prova está desvinculado da avaliação, pois extrai somente um produto. Ele pode auxiliar os professores a estimar o que os alunos aprenderam, mas é apenas parte de um processo capaz de identificar isso. Do mesmo modo, a atribuição de nota permite fazer um julgamento sobre certo grau alcançado dentro de um critério particular. Mas, restringir o desempenho ou a capacidade de um aluno a um valor, seja número, letra ou conceito, indica extremo reducionismo do processo educativo.

Resgatamos, também, a avaliação na concepção de ensino de Arte escolanovista, em que a avaliação não existe, não faz parte do processo de aprendizagem do aluno. Segundo Hernández (2000), a corrente expressionista, baseada, sobretudo, na importância do desenvolvimento da espontaneidade, destacava a importância de não perturbar nem interferir no desenvolvimento natural da criança, bem como que o processo (atividade gráfica espontânea) tinha prioridade sobre o produto e que os conteúdos do ensino deviam ser propostos num ambiente de liberdade e sem restrições no planejamento além das próprias atividades.

[...] tendência expressionista que se seguiu à Segunda Guerra Mundial se viu acompanhada, devido ao triunfo do condutismo, de uma explosiva e contraditória combinação, que se refletiu num amplo desdobramento de recursos, propostas e métodos, para recolher e avaliar os resultados observáveis dos alunos. Essa tendência tentava evitar que o critério do professor fosse imposto aos alunos e tentava evitar, além disso, cair na subjetividade. Essa concepção sobre a avaliação centrava-se na medida dos resultados e seguiu a tendência tecnológica de educação para a eficácia que percorre a educação durante o período que se estende de 1940 a 1970. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 154).

Essa visão começou a ser questionada em dois sentidos. Por um lado, destacando que **aprendizagem artística e criatividade** não são a mesma coisa e, por outro, que os conhecimentos e as habilidades não amadurecem por si

mesmas, de maneira natural, mas que requerem uma aprendizagem vinculada a um processo de ensino.

Aprendizagem Artística – De acordo com Hernández (2000), a aprendizagem no campo artístico utiliza estratégias intelectuais, como a análise, a interferência, o planejamento e a resolução de problemas ou formas de compreensão e interpretação.

Criatividade – Associada à imaginação, é a capacidade de fantasiar a realidade, enquanto fontes do processo criador. É inovar para renovar a sedução.



b) Concepção de Avaliação Diagnóstica em Arte

A concepção de avaliação diagnóstica prevê a relação entre o ensino e aprendizagem. Ela avança na perspectiva de entender o processo de aprendizagem do estudante, mas não de intervenção na prática docente.

A avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada do conhecimento de forma mais adequada, e nunca como um ponto definitivo de chegada. “Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade.” (LUCKESI, 2000, p. 34-35).

A avaliação não intervém, necessariamente, na proposta de ensino e no projeto formativo. Se, por um lado, não simplesmente exclui, por outro, também não necessariamente promove e propicia alternativas.

A avaliação diagnóstica vai além da tradição classificatória, fundamenta-se na percepção do professor sobre o desempenho do aluno, de modo que se buscam destacar os erros e os acertos do aluno em relação ao objeto cognitivo. (HOFFMANN, 2000).

Essa avaliação é conduzida com o propósito de identificar as fraquezas e as potencialidades dos estudantes, com o intuito de informar futuras estratégias ao professor e ao aluno. Este conceito

A concepção de avaliação diagnóstica prevê a relação entre o ensino e aprendizagem. Ela avança na perspectiva de entender o processo de aprendizagem do estudante, mas não de intervenção na prática docente.

Essa avaliação é conduzida com o propósito de identificar as fraquezas e as potencialidades dos estudantes, com o intuito de informar futuras estratégias ao professor e ao aluno.



está fundamentado na ideia de que, para o professor, a atenção ao desempenho do estudante é elemento primordial à prática pedagógica, ou seja, cabe ao educador desenvolver estratégias que lhe permitam conhecer os erros e os acertos do aluno a fim de promover o seu objetivo cognitivo.

O diagnóstico propiciado pela avaliação possibilita ao professor e ao aluno conduzir o trabalho pedagógico e a aprendizagem por caminhos muito distintos, dependendo de como é utilizado e, portanto, de como o professor interage com o aluno depois da avaliação: limitado ao seu caráter classificatório ou, ainda, antecedendo a tomada de decisão quanto à continuidade dos processos pedagógicos, a partir do diagnóstico, estimulando o aluno para a reflexão do saber.

A avaliação diagnóstica em Arte é um meio para detectar e informar as potencialidades e fraquezas observadas durante as produções e atuação do aluno na disciplina de Arte.

Para Oliveira (2001), a avaliação diagnóstica é um constante olhar crítico sobre o que se está fazendo. Citando diversos estudos, a autora identifica as contribuições desta concepção para estratégias de avaliar, permitindo ao professor identificar os caminhos percorridos por ele e seu aluno e tomar decisões quanto às metas a serem perseguidas.

A avaliação diagnóstica em Arte é um meio para detectar e informar as potencialidades e fraquezas observadas durante as produções e atuação do aluno na disciplina de Arte.

Na concepção de avaliação formativa, o foco do ensino e da avaliação está na aprendizagem do estudante por meio de uma ação docente mais ativa e transformadora. “Mais do que medir, avaliar significa entender, interpretar e valorizar.” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 154).

c) Concepção de Avaliação Formativa em Arte

Na concepção de avaliação formativa, o foco do ensino e da avaliação está na aprendizagem do estudante por meio de uma ação docente mais ativa e transformadora. “Mais do que medir, avaliar significa entender, interpretar e valorizar.” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 154).

Conforme vimos, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte abordam três momentos essenciais para realizar a avaliação: o diagnóstico, durante o processo e ao final ou término de um conjunto de atividades. (BRASIL, 2001).

Os PCN-Arte apresentam muitos indícios de como realizar a avaliação em Arte colocando o professor como sujeito ativo e interlocutor dessa prática, elencando a reflexão em grupo, a autorreflexão do professor, a autoavaliação do aluno, sugerindo utilizar diferentes instrumentos avaliativos, se basear em conteúdos de Arte, promover a crítica e a reflexão, além de auxiliar o professor a discutir os instrumentos e critérios de avaliação com os alunos e a escola. O

presente documento não menciona uma concepção norteadora, mas, por meio de estudos embasados nesses teóricos, percebemos a aproximação com a concepção de avaliação formativa. De acordo com os PCN de Arte,

Avaliar implica conhecer como os conteúdos de Artes são assimilados pelos estudantes em cada momento de escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessária para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagens, num mesmo grupo de alunos. Para isso, o professor deve saber o que é adequado dentro de um campo largo de aprendizagem para cada nível escolar, ou seja, o que é relevante o aluno praticar e saber nessa área (BRASIL, 2001, p. 95).

Arte-educadores, como Oliveira (2001), compreendem que a avaliação em Arte deva seguir uma perspectiva formativa cuja função da avaliação seja observar o desenvolvimento do aluno em face dos conteúdos e objetivos propostos.

Sanmartí (2009) e Hernández (2000) mencionam que podemos identificar três momentos-chave do processo de ensino nos quais a avaliação formativa tem características e finalidades específicas. De acordo com Sanmartí (2009), são: avaliação inicial, avaliação enquanto está se aprendendo e avaliação final. Hernández denomina esses momentos de: avaliação inicial, avaliação formativa e avaliação somativa.

Arte-educadores, como Oliveira (2001), compreendem que a avaliação em Arte deva seguir uma perspectiva formativa cuja função da avaliação seja observar o desenvolvimento do aluno em face dos conteúdos e objetivos propostos.

Para Sanmartí (2009), a avaliação diagnóstica inicial tem como objetivo fundamentar e analisar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino-aprendizagem, para tomar consciência (professor e alunos) dos pontos de partida e, assim, poder adaptar tal processo às necessidades detectadas.

Hernández (2000) menciona esse momento como avaliação inicial, que possui a intenção de detectar os conhecimentos que os estudantes já têm ao iniciarem um curso ou estudo de um tema. Com ela, os professores podem se posicionar diante do grupo para planejar melhor seu processo de ensino. O autor ainda aborda que é recomendável que a avaliação seja estruturada a partir do conhecimento básico do aluno. Esse tipo de avaliação deveria coletar evidência de como os alunos aprendem.

Sanmartí (2009) discorre sobre a avaliação durante o processo mencionando que a avaliação mais importante para os resultados da aprendizagem é a realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Para aprender, o fundamental é que o próprio aluno seja capaz de detectar suas dificuldades, compreendê-las e autorregulá-las.

Hernández (2000) nomeia esse momento como avaliação formativa. De acordo com o autor, implica, para os professores, uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem, para ir se adequando à evolução dos alunos e para estabelecer novas pautas de ação quanto às evidências sobre suas aprendizagens. Nesse processo, a análise dos trabalhos dos alunos poderia ser realizada não na ótica de estarem bem ou mal realizados, mas levando em conta a exigência cognitiva das tarefas propostas, a detecção dos erros conceituais observados e as relações imprevisíveis. Esse momento de avaliação pode utilizar as mesmas estratégias de recolhimento de informações sobre os alunos e ter as mesmas limitações em sua prática nas escolas sobre as quais se falava na avaliação inicial.

Por fim, Sanmartí (2009) traz a avaliação final, que deveria orientar-se a ajudar os alunos a reconhecer os aspectos que aprenderam. Também é útil para verificar aqueles aspectos que deverão ser reforçados nos processos de ensino de sucessivos temas, porque não podem ser ensinados novos conteúdos sem considerar os resultados de processos anteriores.

A avaliação final é realizada quando se termina o período de tempo dedicado ao ensino de um determinado conteúdo, orienta-se tanto verificar o que o aluno não conseguiu interiorizar, podendo representar um obstáculo para aprendizagens posteriores, quanto a determinar aqueles aspectos da seqüência de ensino que deveriam ser modificadas. (SANMARTÍ, 2009, p. 33).

A avaliação final também é útil para verificar aqueles aspectos que deverão ser reforçados nos processos de ensino de sucessivos temas, porque novos temas não podem ser ensinados, se não forem considerados os resultados de processos anteriores.

Em contraponto, Hernández (2000) denomina essa última etapa como avaliação somativa. A avaliação somativa é proposta como processo de síntese de um tema, de uma série ou de um nível educativo, sendo “o momento” que permite reconhecer se os estudantes alcançaram os resultados esperados, adquiriram algumas das destrezas e habilidades propostas.

Uma avaliação formativa ajuda o aluno a compreender e a se desenvolver. Colabora para suas aprendizagens, para o desenvolvimento de suas competências e o aprimoramento de suas habilidades. Um professor comprometido com a aprendizagem de seus alunos utiliza os erros, inevitáveis, sobretudo, no começo, como uma oportunidade de observação e intervenção. Com base neles, propõe situações-problema cujo enfrentamento requer uma nova e melhor aprendizagem, possível e querida para quem a realiza.

Uma avaliação formativa ajuda o aluno a compreender e a se desenvolver. Colabora para suas aprendizagens, para o desenvolvimento de suas competências e o aprimoramento de suas habilidades.

De acordo com Melchior (2003), se o processo de ensino-aprendizagem for desenvolvido de forma coletiva por todos os professores, os alunos entenderão, gradativamente, que não se estuda visando a um determinado valor, mas para aprender e, à medida que fazem as correções durante o processo, busquem perder o medo de errar e de serem avaliados.

Por fim, na concepção de avaliação formativa, a proposta de ensino está configurada num projeto formativo que constitui a formação integral do cidadão e visa à promoção de sujeitos, proporcionando seu crescimento. Deste modo, a avaliação não deveria ser o momento final da aprendizagem, mas parte deste processo, de modo que haja a percepção, a crítica e a prática dos agentes (aluno e professor). A avaliação formativa é um ideal que pode tornar a avaliação verdadeiramente útil em situações pedagógicas.

Segundo Oliveira (2001), para pensar a avaliação em Arte, é preciso romper com o modelo que está posto de uma relação de aprendizagem linear, estática e classificatória, que deseja possuir a verdade de forma ameaçadora, punitiva e autoritária. Precisamos compreender que nossas ações avaliativas devem estar em harmonia com as novas concepções de aprendizagem. A escassa bibliografia para uma metodologia apropriada à avaliação no ensino de Arte, a resistência a mudanças e a pouca disponibilidade de tempo dos professores para troca de ideias são alguns fatores que dificultam a inovação pedagógica.

“Quando a avaliação se situa no centro da ação de formação é então chamada de formativa, pois sua finalidade principal é, ou deveria ser, contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação no sentido mais amplo).” (MELCHIOR, 2003, p. 47-48).

A concepção formativa assemelha-se muito a algumas concepções de avaliação que possuem propósitos em comum: fazer da avaliação um meio para o desenvolvimento dos alunos e reflexão dos agentes envolvidos (professor e aluno) na aprendizagem. Essas concepções são nomeadas: avaliação emancipatória, mediadora, dinâmica, apreciativa e meta-avaliação, publicadas no artigo “Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades”, de Meneghel e Kreisch (2009), em que foram discutidas as especificidades de cada concepção.

A **avaliação mediadora**, por sua vez, segundo Hoffmann (2005), refere-se à ação docente no processo avaliativo. Exige do professor maior tempo de permanência em sala de aula e atendimento individualizado ao aluno para acompanhar o processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento do estudante com a oferta de novas e desafiadoras situações de aprendizagem, novas leituras ou

A concepção formativa assemelha-se muito a algumas concepções de avaliação que possuem propósitos em comum: fazer da avaliação um meio para o desenvolvimento dos alunos e reflexão dos agentes envolvidos (professor e aluno) na aprendizagem.

explicações, sugestão de investigações, oportunidade de vivências enriquecedoras e favorecimento da tomada de consciência progressiva sobre o tema estudado. Hoffmann (2000) destaca que a mediação deve ocorrer no sentido de dialogar com os educandos sobre suas inquietações, discutir considerações. Deste modo, de nada adianta uma prova depois de concluído um semestre se o educador e o educando não refletirem sobre as considerações da presente avaliação.

A perspectiva emancipatória privilegia a avaliação processual, em que o docente analisa todas as atitudes do estudante ao executar uma tarefa de avaliação e, após a mesma, faz considerações relevantes para um processo de reconstrução e aprimoramento do saber. Para tanto, os instrumentos são diversificados e contínuos e os alunos respeitados em suas diferenças. (HOFFMANN, 2000; SAUL 2000). Nos anos recentes, têm sido realizados diversos estudos que, a fim de promover estratégias para atingir a avaliação segundo a concepção emancipatória e com o ideal de formação humana, propõem modelos avaliativos com focos em elementos específicos.

Na avaliação dinâmica, embora o centro seja a formação do ser humano e a aproximação e o envolvimento do professor no processo de ensino-aprendizagem, o foco da atuação está no estudante.

A Avaliação Dinâmica está baseada na crença de que o ser humano é 'altamente plástico', isto é, tem a capacidade, o potencial de modificar-se [...] A avaliação é denominada "dinâmica", pois avalia o sujeito de forma não estática, pontual. Avalia seu *modus operandi*, na trajetória entre o não aprendido ao aprendido. Muito mais que uma lista de conteúdos aprendidos, a avaliação dinâmica possibilita ao professor conhecer quais de suas interferências possibilitaram *insights* ao aluno. Mais do que uma nota pelo conjunto de tarefas resolvidas, a avaliação dinâmica quer saber porque razão uma ou outra tarefa não foi possível de ser resolvida e, principalmente, como ajudar esse aluno a resolver tais tarefas, consideradas a princípio difíceis. (MELCHIOR, 2003 p. 130-131).

Segundo Melchior (2003), a avaliação dinâmica é quantitativa num primeiro momento, pois é necessário conhecer o ponto de partida do seu desenvolvimento real. Mas, num segundo momento, ela é qualitativa, permitindo ao professor e ao aluno conhecer seus processos metacognitivos, revelando, assim, velocidade, modalidades de apresentação mais significativas, áreas de interesse maior, formas de raciocínio mais eficazes. Esse tipo de saber/conhecimento a respeito do desempenho do aluno está em uma dimensão muito além da nota e das provas tradicionais, auxiliando-o a observar seu próprio progresso, particularidades no processo de aprender, estilo de aprendizagem. Deixa de ser apenas conhecimento, cognição, para ser metacognição, ou seja, conhecimento sobre os processos de conhecer. (MÉIER, 2007).

Também com foco no aluno está a avaliação apreciativa que valoriza o trabalho do autor, ou seja, a produção dos estudantes. O avaliador, ao invés de direcionar o foco de atenção para problemas e aspectos que não funcionam bem, ao encontrar-se com seus avaliados, pede que analisem e descubram o que ocorre com sucesso. Solicita, então, que visualizem, imaginem o que ocorreria com tal organização ou processo se aquilo que está acontecendo com êxito acontecesse mais frequentemente. Assim, com base no que já era melhor, os envolvidos elaboram seus planos para as desejadas mudanças. Não se trata de inventar um modo de avaliação, mas de tornar a avaliação significativa e de estimular a criatividade do processo com maior satisfação dos envolvidos, com honestidade e integridade na comunicação. É importante destacar que a ênfase na direção positiva da avaliação apreciativa não elimina a percepção dos aspectos negativos; apenas ressalta os positivos para que se fortaleça a capacidade de admitir falhas, problemas e a iniciativa em resolvê-los. (PENNA FIRME, 2007).

Finalizando, destacamos a meta-avaliação, termo introduzido por Michel Scriven, em 1969, que significa avaliação da avaliação. Ela pode ser tanto avaliação de avaliadores quanto do próprio processo avaliativo, em procedimentos e instrumentos.

Avaliadores profissionais precisam de um retorno sobre a qualidade de seu trabalho para assegurar um constante aperfeiçoamento da sua prática profissional. Os diferentes usuários dos resultados da avaliação precisam saber a qualidade das informações que recebem. (LETICHEVSKY, 2007, p. 21).

Para Letichevsky (2007), o debate sobre os mecanismos de meta-avaliação é o mesmo da qualidade do processo avaliativo. Portanto, é fundamental que ele considere os princípios seguidos pelo avaliador na condução da avaliação. Conduzir a meta-avaliação é importante para avaliadores, gestores e educadores.

Atividade de Estudos:

1) Defina, com suas palavras:

a) avaliação classificatória





b) avaliação diagnóstica

c) avaliação formativa

2) Cite três características:

a) avaliação classificatória

b) avaliação diagnóstica

c) avaliação formativa

3) Analise as descrições feitas sobre as práticas de avaliação vivenciadas no seu processo escolar (podendo acrescentar outras situações) e defina as que se aproximaram das concepções estudadas (classificatória, diagnóstica e formativa).



É importante ressaltar que avaliamos indivíduos sensíveis, em desenvolvimento, compreendendo que seus olhares e pensamentos são diferentes dos nossos já familiarizados com a Arte.

É importante ressaltar que avaliamos indivíduos sensíveis, em desenvolvimento, compreendendo que seus olhares e pensamentos são diferentes dos nossos já familiarizados com a Arte. Portanto, a ênfase que queremos apontar é olhar o indivíduo em sua totalidade para a avaliação ser realizada de maneira mais qualitativa e honesta com o aluno avaliado. “Estimular e dedicar tempo para identificar e regular as dificuldades dos alunos antes da avaliação final é muito mais rentável para o reforço da autoestima dos alunos e para a aprendizagem, para fazê-lo a posteriori.” (SANMARTÍ, 2009, p. 33).

A avaliação formativa visa fornecer aos alunos um feedback de seus progressos, considerando avaliações feitas em diferentes momentos e instrumentos.

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

Segundo Hadji (2001), a avaliação formativa é um ideal que pode tornar a avaliação significativa em situações pedagógicas ao permitir a crítica da realidade, a libertação dos sujeitos e a saída do imediatismo pedagógico. Segundo o autor, a crítica da realidade consiste em oportunizar aos estudantes o confronto de saberes e relacionar com as realidades presentes no contexto de sala de aula.

A libertação dos sujeitos consiste em possibilitar um avanço e construção de um conhecimento que, a princípio, não poderia ser questionado e discutido. Por fim, a saída do imediatismo pedagógico consiste em quebrar os padrões das práticas pedagógicas que enfatizam o conteúdo, em que o professor somente planeja em avançar sua prática de ensino sem levar em consideração o ritmo e as necessidades de aprendizagem dos alunos e as diferenças culturais, deixando de lado um processo rico na aprendizagem que é a avaliação, que possibilita ao aluno questionar e refletir sobre determinado assunto.

De acordo com Macedo (2007), a avaliação formativa ajuda o aluno a compreender e a se desenvolver. Colabora para a regulação de suas aprendizagens, para o desenvolvimento de suas competências e o aprimoramento de suas habilidades em favor de um projeto. Um professor comprometido com a aprendizagem de seus alunos utiliza os erros, inevitáveis, sobretudo no começo, como uma oportunidade de observação e intervenção. Com base neles, propõe situações-problema cujo enfrentamento requer uma nova e melhor aprendizagem, possível e querida para quem a realiza.

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

Para Cipriano (2007), a avaliação formativa reforça a ideia de que a avaliação, no desenvolvimento global do currículo, é uma ocasião a mais de aprendizagem e não uma interrupção da mesma, tampouco um “prestar contas” mecânico e rotineiro “de” e “sobre” a informação recebida e acumulada previamente. A avaliação, em sua intenção e função formativa, transcende os resultados da prova e da qualificação, pois, somente a partir de um interesse técnico e de controle, podemos confundir o instrumento, o recurso - como o exame - com a atividade - avaliar.

A avaliação formativa implica, para os professores, uma tarefa de ajuste constante entre processo de ensino e o de aprendizagem, para ir-se adequando à evolução dos alunos e para estabelecer novas pautas de ação em relação às evidências sobre sua aprendizagem. Nesse processo, a análise dos trabalhos dos alunos poderia ser realizada não da ótica de estarem bem ou mal realizados, mas sim levando em conta a exigência cognitiva das tarefas propostas, a detecção dos erros conceituais observados e as relações imprevisíveis. Esse momento de avaliação pode utilizar as mesmas estratégias de recolhimento de informação sobre os alunos, e ter as mesmas limitações em sua prática nas escolas sobre os quais se falava na avaliação inicial. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 150).

Cipriano (2007), a avaliação formativa reforça a ideia de que a avaliação, no desenvolvimento global do currículo, é uma ocasião a mais de aprendizagem e não uma interrupção da mesma, tampouco um “prestar contas” mecânico e rotineiro “de” e “sobre” a informação recebida e acumulada previamente.

Segundo Boughton (2005), “a avaliação ‘formadora’ tem como intenção fornecer aos alunos um *feedback* de seus próprios progressos e está, em certa medida, relacionada ao processo avaliatório “diagnóstico”. O elemento ao qual o professor dá menos atenção na avaliação em Arte é a reflexão interior do estudante, estimulada por meio do diálogo entre professor e aluno.

Como vimos acima, as possibilidades de fazer da avaliação elemento/subsídio para construir conhecimento está presente em diversas propostas avaliativas, surgidas nos últimos anos, fundamentadas em uma concepção formativa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste estudo, identificamos três grandes tendências de avaliação: classificatória, diagnóstica e formativa:

- **classificatória:** ocupada em “atribuir nota’ ao estudante com referência na reprodução do conteúdo ditado pelo professor;



- **diagnóstica:** identifica dificuldades e avanços do processo de aquisição de conhecimento, podendo ser utilizada para classificar o estudante ou subsidiar a continuidade da aprendizagem;
- **formativa:** promove a reconstrução do saber. Embora a ênfase dos estudos esteja na concepção formativa, em suas múltiplas vertentes, como ideal para o crescimento intelectual e cidadão dos sujeitos, nas escolas (assim como em diversas políticas públicas), ainda prevalecem práticas classificatórias.

A avaliação formativa visa fornecer aos alunos um feedback de seus progressos, considerando avaliações feitas em diferentes momentos e instrumentos.

Assim sendo, o erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento.

REFERÊNCIAS

BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 43-53.

_____; CINTRA, Ana Helena Rizzi. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 55-72.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2001.

CHARDENET, Patrick. Interação comunicacional do processo qualificante da avaliação. In: MELO, Marcos Muniz (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007.p. 28-42.

CIPRIANO, Emília. Avaliação, espinha dorsal do projeto político-pedagógico. In: MELO, Marcos Muniz (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007.p.70-86.

DIAS SOBRINHO, José. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.) **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 30-42.

FERREIRA, Cristina Ortiga; BOFF, Carmem Eloah. Autoavaliação: um caminho responsável nesse andar formativo. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; ALVES, Maria Palmira C. **Avaliação em educação: questões, tendências e modelos**. Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2009. p. 32-46.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução: Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LETICHEVSKY, Ana Carolina. Meta-avaliação: um desafio para avaliadores, gestores e avaliados. In: MELO, Marcos Muniz (Org.) **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007. p. 35-51..

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, Lino de. Avaliação do erro: ponto de partida ou de chegada. In: MELO, Marcos Muniz (Org.) **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007. p. 28-42.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação de saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. [recurso eletrônico]: Políticas e Práticas educativas: desafios da aprendizagem; **Anais do III Encontro Sul brasileiro de Psicopedagogia** / Organizado por Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau, Romilda Teodora Ens, Vera Lúcia Castelens – Curitiba: Champagnat, 2009. 1 CD-ROM.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Eliane Dias de. Avaliação no ensino da arte. In: PILLOTO, Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2001. p. 23-46.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação apreciativa: uma visão desafiadora da realidade In: MELO, Marcos Muniz (Org.) **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio a teoria e a prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. In: PILLOTO, Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Org.) **Reflexões sobre o ensino de arte**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2001. p. 23-46.