

# A avaliação da aprendizagem em arte: sendas percorridas

---

ANA LUIZA BERNARDO GUIMARÃES\*  
NADIA APARECIDA DE SOUZA\*\*

## RESUMO

A concepção de avaliação pode favorecer seu exercício em perspectiva classificatória ou formativa, revelando a concepção avaliativa de quem a desempenha. Desvelar esse cenário orientou a delimitação do objetivo geral do presente estudo: mapear e compreender as concepções avaliativas dos professores de Arte. A pesquisa, de abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, foi realizada na rede pública do município de Assis/SP, e contou com a participação de seis professoras de Arte. Os procedimentos de coleta utilizados foram: análise documental, questionários e entrevistas. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo clássica. O estudo permitiu constatar, em termos de avaliação da aprendizagem em Arte, a existência de um hibridismo dos modelos pedagógicos. A mescla revela-se em concepções e práticas avaliativas que oscilam da classificação estratificante ao *laissez faire* descomprometido com o dever. Entretanto, alguns pontos de luz se enunciam quando se verifica também a presença de uma concepção formativa, compreendida como aquela que contribui para a superação das dificuldades. Ampliar as possibilidades de exercitar uma avaliação formativa pressupõe tempos e espaços de formação promotores de reflexão – não de mero acúmulo de informações.

**Palavras-chaves:** Avaliação da aprendizagem, Trabalho docente, Epistemologia, Ensino de Arte.

---

\* Mestre em Educação, professora das Faculdades Integradas de Ourinhos (FIO) e da Rede Estadual de Ensino de São Paulo (analuiza@professor.sp.gov.br).

\*\* Doutora em Educação, professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (NEPAE/UEL) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia (Gepesp/Unicamp) (nadia@uel.br).

## RESUMEN

La concepción de evaluación puede favorecer su ejercicio desde una perspectiva clasificatoria o formativa, mostrando así la concepción evaluativa de quien la desempeña. Revelar este escenario nos permitió delimitar el objetivo general de este estudio: mapear y comprender las concepciones evaluadoras de los profesores de arte. La investigación, de abordaje cualitativo, en forma de estudios de caso, se llevó a cabo en la red pública de la ciudad de Assis/SP, y contó con la participación de seis profesores de arte. Los procedimientos de recolección fueron el análisis de documentos, cuestionarios y entrevistas. Los datos fueron estudiados en base al análisis de contenido clásico. El estudio permitió constatar, en términos de evaluación del aprendizaje en arte, la existencia de un híbrido de modelos pedagógicos. La mezcla se pone de manifiesto en concepciones y prácticas de evaluación que van de la clasificación estratificante a un “laissez faire” sin compromiso con el devenir. Sin embargo, se enuncian algunos puntos positivos cuando se verifica también la presencia de una concepción formativa, entendida como aquella que ayuda a superar las dificultades. Ampliar las posibilidades de ejercitar una evaluación formativa requiere de tiempo y espacio para una formación reflexiva que no sea una mera acumulación de información.

**Palabras clave:** Evaluación del aprendizaje, Trabajo docente, Epistemología, Enseñanza de arte.

## ABSTRACT

The concept of assessment can be used in a training or classificatory perspective, revealing the evaluative conception of those who carry it out. Unveiling this scenery led to the construction of the overall goal of this study: to map and understand Art teachers' evaluative conceptions. The research uses a qualitative approach, based on case studies, and was conducted in public schools in the city of Assis in the state of São Paulo, with the participation of six Art teachers. The data collection procedures used were: document analysis, questionnaires and interviews. The data were analyzed based on classical content analysis. The study found, in terms of learning assessment in Art, the existence of hybrid pedagogical models. The mixture is revealed in evaluation practices and concepts ranging from a stratifying classification to an uncommitted “laissez faire” with the future. However, some light can be seen when one realizes that a formative conception is also present, a conception understood as one that contributes to overcome difficulties. To expand the possibilities of carrying out a formative assessment requires time and space for training which promote reflection – not just sheer accumulation of information.

**Keywords:** Learning assessment, Teaching, Epistemology, Teaching of Art.

## 1 ACLARANDO AS RAZÕES

A avaliação no ensino de Arte envolve questões, no mínimo, desafiadoras, pois está repleta de situações de aprendizagem, nas quais conteúdos, representações pessoais, interpretações, linguagens e ações revelam a construção poética do aprendente, trazendo também a subjetividade e o direcionamento das concepções avaliativas do ensinante.

As ações avaliativas, hoje exercitadas pelos professores de Arte do Brasil, não são frutos do acaso, mas decorrem da própria evolução do ensino, desse campo de conhecimento, no contexto escolar. Elas perpassam por diferentes momentos, que transitaram – e ainda transitam – por polos opostos: do “nada que foge ao padrão” (cânones) ao “tudo é aceitável” (ausência de cânones). A avaliação da aprendizagem, assim posta, relaciona-se estreitamente aos modelos epistemológicos e pedagógicos que norteiam a organização do sistema educacional, uma vez que as diferentes tendências teóricas influenciam e direcionam aspectos do procedimento pedagógico, desvelando “[...] escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas [...]” (Martins, 2003, p. 52).

A avaliação da aprendizagem em Arte ancora-se “[...] muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de afirmar teses” (Frange, 2003, p. 36). Partindo da instabilidade dessa afirmação, parece complexo conceituar, ou até mesmo traçar, o panorama no qual a avaliação da aprendizagem em Arte se situa, em razão mesmo da complexidade de fatores e elementos que a envolvem. O fato é que as influências das diferentes tendências epistemológicas e pedagógicas criaram, na avaliação da aprendizagem em Arte, uma paisagem diversificada, quando não caótica.

Buscar o sentido que a própria avaliação detém, demanda perguntar não apenas como fazê-la, mas, também, refletir sobre o para quê e o porquê da mesma. As respostas a essas premissas conduzem, automaticamente, tanto à concepção de conhecimento, como também à postura docente no decorrer das ações de avaliar, ensinar e promover a aprendizagem. Assim, as concepções de ensino e de aprendizagem são as balizas que conferem significado a uma concepção de avaliação e, portanto, respaldo para o seu exercício. Da mesma forma, o que pensam ser e servir a avaliação da aprendizagem, determina a maneira como os professores se valem de seus resultados e concretizam as ações de ensinar, intentando promover a aprendizagem. Princípio, meio e fim. Aparentemente, a avaliação da aprendizagem situa-se no vértice e no vórtice da intenção e dos procedimentos levados a termo pelo educador.

Mas concepções e práticas não emergem do nada, não brotam do vazio. São fundamentadas em crenças arraigadas, em concepções erigidas no decorrer do processo de formação pessoal e profissional, em percepções próprias acerca do como se avalia, se ensina e se aprende, conforme afirma Libâneo (1986, p. 21): “[...] evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência”.

Revelar concepções e suas correlações – e, por vezes, os seus descompassos – com as práticas é mergulhar em um lago profundo e turvo – tarefa difícil, mas não impossível. Para tanto, o estudo estabeleceu por objetivo geral: mapear e compreender as concepções avaliativas de um grupo de professores de Arte da Rede Pública de Ensino.

## **2 REVELANDO O PERCURSO**

As peculiaridades do objeto de estudo, bem como a necessidade de estar com os professores de Arte, para questioná-los relativamente às suas concepções de avaliação da aprendizagem, orientaram para a escolha da abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso.

A abordagem qualitativa parte da perspectiva de que há uma relação entre o mundo real e aquele que nele vive, uma interdependência orgânica entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Assim, sustenta a convivência – o estar com – entre pesquisador e pesquisado(s), em uma relação permanente de reciprocidade, respeito e diálogo, reconhecendo neles sua condição de sujeitos e outorgando-lhes papel relevante na investigação.

O estudo de caso é uma metodologia de pesquisa que, quando a serviço da abordagem qualitativa, implica no destaque de uma realidade, de uma unidade, de uma situação, de um fato, dentro de um sistema mais amplo, envolvendo uma instância em ação (André, 2005), isto é, o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, de um fenômeno educacional, preocupado não com julgamentos ou com teorias sociais, mas com a compreensão da ação educativa, pois: “[...] buscase conhecer, em profundidade, o particular” (p. 24).

Pretendendo conferir maior confiabilidade, validade e fidedignidade aos resultados delineados, procedeu à triangulação pela combinação do instrumental utilizado para a coleta de informações: questionário, entrevista semiestruturada e análise documental.

O questionário é uma técnica de interlocução planejada (Chizzotti, 2006), que aborda em um conjunto de questões previamente elaboradas e organizadas, abordando o tema da pesquisa e visando a suscitar respostas pertinentes ao esclarecimento do objeto de estudo. Sua proposição deve ocorrer de maneira a possibilitar aos participantes pronunciarem-se.

Tendo por objetivos: (a) arrolar informações pessoais e acadêmicas; (b) determinar a importância, ou não, da avaliação da aprendizagem em Arte; (c) delinear as concepções de ensino e aprendizagem; e (d) explicitar a concepção de avaliação da aprendizagem, esta técnica revelou-se pertinente, em decorrência da riqueza de informações recolhidas nas respostas, principalmente naquelas registradas nas questões abertas. Assim, essas foram elaboradas e ordenadas consoante o agrupamento temático ao qual se vinculavam: (a) questões para delineamento do perfil dos participantes, tais como idade, gênero, situação profissional, dentre outros; (b) questões relativas à importância conferida à avaliação da aprendizagem; (c) questões relativas ao sentido conferido ao ensino e à aprendizagem, bem como à importância da avaliação para regulação daqueles; e, (d) questões relativas à concepção e prática da avaliação da aprendizagem.

O questionário foi proposto para os professores de Arte, que atuam de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental II, de escolas públicas estaduais do Município de Assis/SP. Não havia obrigatoriedade de participação. Todavia, ao participarem, os professores firmavam seu aceite no termo de consentimento, que esclarecia os objetivos da pesquisa e a utilização dos dados. Dos 24 (vinte e quatro) professores convidados a responderem ao questionário, 17 (dezessete) não o fizeram. Dos que responderam, um assinalou somente as questões fechadas e seis responderam-no em sua totalidade. O retorno foi aquém do desejado e do esperado. Porém, 25% responderam.

Os dados advindos das respostas registradas pelas seis professoras participantes foram organizados e agrupados, revelando informações significativas para a análise subsequente, bem como constituíram referencial para a elaboração e o desenvolvimento de entrevista semiestruturada. Os nomes das professoras participantes foram trocados para preservar suas identidades. Nesse intuito, escolheu-se nomes de cores, fazendo alusão a um elemento expressivo da materialidade artística. As cores escolhidas foram: Vermelho, Lilás, Verde, Branco, Azul e Amarelo. O uso das letras maiúsculas é para firmar tratar-se de substantivos próprios.

A entrevista pode ser definida como uma conversa, entre duas ou mais pessoas, direcionada por um propósito específico: o pesquisador quer obter informações que

o respondente supostamente tem (Moreira, 2002). É, pois, um diálogo planejado e intencional, com o objetivo claro de recolher informações descritivas “[...] na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134). No que tange à entrevista semiestruturada, Triviños (1987) a define como aquela que, embora utilize um roteiro básico de questões, abre ao(s) informante(s) a possibilidade de – seguindo sua linha de pensamento e experiências –, contribuir com novas visões e/ou questionamentos, podendo, inclusive, vir a provocar a reformulação do problema da pesquisa. Nesse sentido, os participantes se transformam em coparticipantes no processo de investigação.

A elaboração do roteiro de entrevista demandou a preparação clara dos objetivos a serem alcançados. Foram eles: (a) identificar as concepções avaliativas que movem as professoras ao avaliarem a aprendizagem em Arte; (b) aprofundar as inter-relações estabelecidas pelas professoras entre ensinar, aprender e avaliar, tendo por baliza os modelos epistemológicos e pedagógicos; (c) aclarar as formas de *feedback* promovido por elas, em consequência das atividades avaliativas realizadas, para melhor caracterizar suas concepções de avaliação.

As entrevistas foram gravadas, após a anuência dos entrevistados. A transcrição foi quase imediata, pretendendo facilitar a complementação das informações verbalizadas com outras não verbalizadas, mas observadas no decorrer do diálogo. Apesar de a primeira conversão da entrevista para a escrita ser completa, optou-se por um tratamento da forma do discurso, sem perda ou alteração de seu conteúdo, para tornar a leitura e a compreensão mais fáceis.

A análise documental foi balizada pelo tratamento metodológico de documentos oficiais, como a Legislação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Brasil, 1971) e de 1996 (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008). O estudo foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2008 e o primeiro semestre de 2009, com professores de Arte da Rede Pública Estadual de São Paulo.

A análise dos dados ocorreu em consonância com a metodologia proposta. A escolha recaiu sobre a análise de conteúdo clássica por ser “[...] um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual” (Flick, 2004, p. 201), quando se busca sentidos e compreensões para além do valor aparente, pois “[...] a procura é por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 85). Os dados foram apreciados e interpretados, possibilitando a delimitação das categorias de análise: (a) a concepção diretiva da avaliação da aprendizagem em

Arte, (b) a concepção não diretiva da avaliação da aprendizagem em Arte, e (c) a concepção relacional da avaliação da aprendizagem em Arte.

A apresentação dos achados não se limitou à mera constatação ou à singela descrição, mas voltou-se para sua interpretação, tendo por base o referencial teórico relativo às categorias de análise descritas, em um processo contínuo, de idas e vindas, para o desembaraçar dos fios que compõem a tessitura das concepções avaliativas, bem como para o delineamento de ações que subsidiem a edificação de uma prática avaliativa de abordagem formativa, no ensino e na aprendizagem em Arte.

### 3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

No espaço escolar existem – e muitas vezes, coabitam – diversas concepções teóricas e práticas distintas acerca do que significa avaliar. Confluências e oposições se fundem, uma vez que “[...] todos falam de avaliação, mas cada um conceitua e interpreta esse termo com significados distintos: [fazendo] usos díspares, com fins e intenções diversas [...]” (Álvarez Méndez, 2002, p. 37).

Vale ressaltar que, epistemologicamente, “[...] a avaliação não existe por si, mas para a atividade à qual serve, e ganha as conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que subsidia” (Luckesi, 1995, p. 27), ou seja, a avaliação não opera por si mesma, não é uma atividade neutra, realizada de forma isolada ou desinteressada, mas norteada por um modelo teórico de mundo, de homem e de sociedade, respaldada pelas concepções que fundamentam as propostas de ensino e, também, pela intencionalidade da ação pedagógica. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem se apresenta como um ato político, que se concretiza em função dos fins e dos objetivos da educação e da sociedade a que serve, subsidiando um curso de ação que visa a construir um resultado previamente estabelecido (Hadjji, 1994; Luckesi, 1995; Perrenoud, 1999; Hoffmann, 2001).

Avaliar é condição essencial de qualquer ação intencionalmente desenvolvida, sobretudo porque, em toda ação educativa, há sempre uma finalidade vigente – qual seja, classificar ou promover a aprendizagem. Para algumas das professoras participantes do estudo<sup>1</sup>, avaliar significa “[...] perceber se os objetivos estão sendo alcançados”, “[...] acompanhar o progresso de cada um, potencializando os pontos fortes e fracos de cada aluno”, “[...] saber se e o que o aluno aprendeu, valorizando e estimulando seu crescimento criativo”, “[...] refletir sobre as ações desenvolvidas”,

---

<sup>1</sup> Para dar destaque à transcrição das falas das professoras, utilizou-se as aspas.

“[...] replanejar o trabalho do professor como criador de estratégias em sala de aula”, e, ainda, “[...] verificar se o conteúdo foi aprendido”.

O conceito de avaliação, enunciado pelas professoras, apresenta uma amplitude de significados e possibilidades, uma vez que termos como: acompanhar, valorizar, refletir e verificar, desvelam – e porque não dizer, revelam – as nervuras de concepções epistemológicas e pedagógicas ancoradas em suas respectivas práticas.

No que tange ao ensino de Arte, a dificuldade de empreender a avaliação da aprendizagem torna-se ainda mais complexa, pois os professores, além de avaliarem elementos próprios do conteúdo, precisam atentar para os valores estéticos e criativos dos alunos – aspectos sobrejamente subjetivos –, bem como para uma vastidão de conceitos: o belo, a estética, a técnica, a materialidade, o sensível, a percepção, a criação, como enunciaram as professoras: “[...] a partir do momento que existe um processo de ensino e aprendizagem é importante avaliar, mas a questão principal é o como avaliar, o que de fato se deve considerar; a atividade em si, a qualidade do trabalho, a responsabilidade e o compromisso do aluno”; “[...] avaliar em Arte não é fácil, é uma tarefa difícil e até mesmo dolorosa”; “[...] há toda uma questão de subjetividade envolta no avaliar a aprendizagem dos alunos nas aulas de Arte, o que torna esse processo árduo e complexo”.

As leituras realizadas relativamente às diferentes concepções epistemológicas possibilitaram um repensar da avaliação ora exercida pelos professores de Arte, sob as diferentes perspectivas pedagógicas que foram se configurando historicamente nas últimas décadas, e que acabaram por se expressar, mais concretamente, nas salas de aula.

#### **4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE SOB A ÓTICA DA CONCEPÇÃO DIRETIVA**

Avaliar a aprendizagem em Arte, para algumas das professoras participantes da pesquisa (em especial, Verde e Amarelo), se resume ao ato de verificar o que foi aprendido sob a ótica da reprodutibilidade dos cânones clássicos de beleza e perfeição; além disso, a motivação é o resultado da regulação externa para a ocorrência de um comportamento esperado:

Se eu não avaliar, os alunos vão achar que Arte não tem importância e não vão querer fazer nada. Então eu avalio mesmo, dou nota, desconto os pontos negativos..., mas não faço isso com a intenção de punir ninguém, mas para que eles tenham responsabilidade. (Verde)



Eu preciso da avaliação para eles terem comprometimento, porque se não tiver essa cobrança, vai chegar uma hora que os alunos não vão ter motivação para me ouvir. (Amarelo)

Nessa lógica, usa-se a medida como sinônimo de avaliação, porque limitada ao compromisso de atribuir uma nota fria ao produto elaborado por alguém vivo e em constante devir. Os procedimentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos demonstram concepção de avaliação preocupada com o produto, sem qualquer indicador de que haja acompanhamento e reflexão por parte do professor relativamente ao processo de aprendizagem, principalmente no que tange às dificuldades a serem superadas:

Eu verifico se o aluno fez o que foi solicitado, marco os pontos positivos para quem fez e os negativos para quem não fez. Então somo os pontos positivos, desconto os negativos e dou a nota... É mais prático. (Amarelo)

Assim, a avaliação da aprendizagem em Arte tem como cerne a capacidade de mimetizar do aluno, ou seja, bons alunos são os que melhor expressam as atitudes e as opiniões dos professores:

Se um aluno era difícil, não queria fazer ou fazia mal feito, e depois ele foi melhorando, eu aumento a nota dele... mas não dou zero, porque só dele estar presente já merece um pontinho. (Amarelo)

Em um primeiro momento, eu sou obrigada a dar nota para depois prestar contas no conselho de escola... E o ano vai correndo e eu vou dando pontos, vou dando provas, atividades e sempre falo para os meus alunos assim: todos vocês merecem 10 (dez), mas no decorrer do tempo vocês mesmos vão desmerecendo essa nota, porque não levam nada a sério. (Verde)

A avaliação da aprendizagem no ensino de Arte, para essas professoras, aparentemente, está impregnada por um viés classificatório e minimalista, possuindo um caráter frenador, porque entendida como produto final e adstrita à compra da presença e do desempenho dos alunos. Desse modo, o professor, diante do resultado da avaliação, não os utiliza na qualidade de indicadores para conceber e implementar intervenções, visando ao avanço do conhecimento do aluno; eles são utilizados apenas para classificar, tendo por finalidade aprová-lo ou reprová-lo. Assim, apenas aos “bons alunos” é conferido o direito de passagem para a etapa sucedânea.

Se o professor não utiliza os dados da avaliação como recurso contributivo para o desenvolvimento do potencial artístico e para o crescimento intelectual dos alunos, a avaliação da aprendizagem em Arte apenas ratifica o que já estava dado anteriormente: “Os ‘bons’ serão ‘bons’; os ‘médios’ serão ‘médios’ e os ‘inferiores’ serão ‘inferiores’” (Luckesi, 2000, p. 36). Árdua realidade evidenciada nas palavras das professoras:

Eu avalio se os trabalhos estão caprichados, se estão coloridos, se não está amassado e também o comportamento com a nota de participação. [...] Tem horas que eu preciso dar prova com questões escritas para verificar se eles sabem o conteúdo e até mesmo para manter a disciplina na sala. (Amarelo)

Em um primeiro momento, considero a atividade em si, se ele realmente cumpriu a tarefa; depois, num segundo momento, eu vejo a qualidade dessa tarefa... [...] Pela minha experiência eu sei se foi feita de qualquer jeito, se foi pensado ou copiado. (Verde)

Por que a avaliação em Arte deve se resumir a um momento pontual de verificação? Por que para essas professoras parece tão simples lançar mão de uma ameaça para garantir a disciplina – não o interesse, tampouco o desafio de conhecer, de descobrir, de vivenciar, de produzir? A quem serve essa avaliação improdutiva? Por que a avaliação da aprendizagem em Arte deve se limitar à segregação de alguns e emulação de outros?

A avaliação da aprendizagem em Arte, exercitada na perspectiva classificatória e seletiva, traduz práticas modelares de ensinar e de aprender. Aos professores cabe determinar o que e como fazer, enfatizando a técnica, exigindo dos alunos um produto que se assemelhe ao real/modelo – enquanto padrão rígido de perfeição –, mantendo “o certo *versus* o errado” como parâmetros materiais e indiscutíveis do avaliar. Aos alunos cabe a cópia de desenhos “clichês”, o uso das cores em uma perspectiva realista, a nítida definição dos contornos, as atividades mecânicas de colorir, os incansáveis exercícios de luz/sombra e a certeza de que só se sabe fazer quando se sabe (e se consegue) reproduzir o modelo pronto.

A avaliação da aprendizagem em Arte, balizada por tais premissas, apenas reverbera a exclusão e a classificação dos alunos, reforçando as relações de poder, favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças, que ainda caracterizam a estrutura social. O “não sei desenhar” ou o “não consigo” de muitos alunos, o olhar

voltado apenas para a perfeição e, ainda, o aceite do belo como única e exclusiva forma de Arte, são consequências imediatas da lógica diretiva. A propósito, quando os alunos dizem que não sabem fazer, não estão se referindo a não saber sentir ou a não perceber todos os elementos artísticos, mas se referem à sua incapacidade de assumir um fazer estereotipado, fragmentado, metodicamente entranhado nas práticas pedagógicas de alguns professores de Arte e sempre revisitado. Felizmente, sempre não é todo dia.

Confessar uma concepção pedagógica diretiva não é o sonho aguardado por qualquer um daqueles que adentram na cena escolar. Espera-se uma escola em que as relações de reciprocidade constituam espaços para a avaliação, para o ensino e para a aprendizagem. Aguarda-se que o diálogo esteja presente e se concretize, enquanto tempo para um processo avaliativo vinculado à superação e ao aperfeiçoamento. Todavia, nem sempre essa é a realidade, como nem sempre é possível aos professores atuarem diferentemente do que viveram durante todas as suas vidas nos bancos escolares.

Muitos não conseguem, ainda, ser diferentes, atuar de outro modo. Mas, mesmo aspirando a um ensino, uma aprendizagem e uma avaliação diversos desses descritos, é fundamental reconhecer que, ao se manterem fiéis aos princípios diretivos, as professoras não o fazem por descaso aos alunos, por desrespeito ao campo do conhecimento com o qual lidam. Elas o fazem, porque acreditam estar realizando o certo – representado pelo seu melhor.

Não cabe questionar o seu fazer. Urge oferecer-lhes condições para refletirem acerca de suas práticas, pensarem alternativas, experimentarem outras veredas, acertarem e errarem, construindo-se e reconstruindo-se, com apoio de uma equipe pedagógica, no contexto de um projeto de formação continuada que valorize e respeite as suas experiências, mesmo quando o cenário muda a cada dia.

## **5 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE SOB A ÓTICA DA CONCEPÇÃO NÃO-DIRETIVA**

A concepção de avaliação da aprendizagem na perspectiva não-diretiva partilha de postura avaliativa na ótica do *laissez-faire*, postura que não se preocupa com a regulação, porque regida pela lógica da não intervenção. Avaliar, para as professoras que compartilham destes pressupostos, não faz sentido, mesmo porque “avaliar em Arte não é tarefa fácil, é uma tarefa difícil e até mesmo dolorosa” (Branco). Destarte, a avaliação da aprendizagem no ensino de Arte é vista como desnecessária e ineficaz, uma vez que pode desvirtuar a natureza do indivíduo:

Não sei se é possível mensurar a expressão artística do aluno. [...] Se estabelecermos critérios de como avaliar cada aluno, tenho medo de estar limitando sua criatividade, sua imaginação, colocando ele numa forma. (Branco)

Dar nota na expressão de alguém... Como? (Amarelo)

Essa coisa de prova não é fácil. (Azul)

A avaliação da aprendizagem em Arte, na perspectiva *laissez-faire*, traduz práticas espontaneístas de ensinar e de aprender. Ao professor cabe o aceite de tudo o que foi realizado pelo aluno, o respeito à expressividade e à subjetividade de todos, limitando-se a facilitar a aprendizagem – porque não investe em seu papel de intervir para regular/auxiliar. Sob a égide de conferir liberdade, o professor omite-se de enriquecer o repertório dos alunos e de oferecer critérios para a produção artística, abandonando-os, dependentes de sua bagagem hereditária.

“Não tenho dom”, “qualquer coisa é Arte”, ou, ainda, “isso qualquer um faz”, são implicações patentes dessa perspectiva não-diretiva de avaliar. Não há investimento no processo, porque o produto é dado como consequência do que é possível ao aluno realizar. Assim, este é relegado à própria sorte – nasceu ou não nasceu para “isso” – e a Arte é apenas um canal para a expressão de sentimentos, pela realização de atividades livres – situações propícias à manifestação de habilidades inatas.

A avaliação *laissez-faire* da aprendizagem em Arte tanto retira do processo pedagógico a importância da reflexão e dos aspectos cognitivos envolvidos como também aliena o aluno da realidade – porque não contextualiza ou explora a diversidade de possibilidades e critérios do campo artístico –, apartando inteligência e emoção e, dessa forma, aumentando cada vez mais a desigualdade ao acesso e à fruição da Arte.

Parece tão humano e bondoso nada ou pouco cobrar, porque se acredita que o outro atingiu seu limite. Mas, ao fazê-lo, não se estará, de fato, traçando uma linha demarcatória que traduz uma certeza: não adianta ensinar, porque ele não consegue aprender, pois é incapaz de ir um pouco mais além? E, no traçado da linha, então, não estaria impossibilitada qualquer ação de transformação ou reação de superação que pudesse ser implementada?

Pode parecer complacente, mas não é. Não se pode negar a cada ser humano o auxílio de que necessita para ser melhor a cada dia, para ampliar seus conhecimentos e habilidades, para tornar-se o que ainda não é – mas pode ser. Ações de superação,

de promoção da aprendizagem, precisam configurar-se tarefa assumida como de primeira relevância para aqueles que se creditam professores.

Pode parecer benevolente, mas não é. Ao deixar o outro entregue à própria sorte, ao omitir-se de seu papel de intervir/ajustar elaborações e resultados alcançados pelos alunos, aceitando tudo como bom, como se nada pudesse ser melhorado, é uma triste forma de condenar à permanência no *status quo*. Ao professor cumpre ajudar o estudante a aprender, contribuindo para a superação dos problemas, auxiliando na minimização das dificuldades. Não lhe cabe silenciar considerações e orientações. Não lhe é facultado abster-se.

Todavia, quando uma crença existe, moldando comportamentos e balizando ações, o problema não reside no efeito, mas naquilo que o provoca – em suas causas. As professoras somente poderão mudar quando, inquietadas e perturbadas por seus saberes e práticas, buscarem orientações e encontrarem apoios; pensarem e repensarem relativamente às suas práticas de ensino e avaliação; refletirem na ação, sobre a ação e a partir da reflexão sobre a ação (Schön, 1992); tematizarem com os pares suas práticas e concepções – intentando aclarar suas repercussões sobre o processo de aprendizagem vivido pelo aluno.

## **6 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE SOB A ÓTICA DA CONCEPÇÃO RELACIONAL**

Avaliar a aprendizagem dos alunos em Arte é sempre um desafio, perguntas à procura de respostas, como bem já escreveu Gaarder (1977, p. 26-28):

[...] uma resposta nunca merece uma reverência. Mesmo que seja inteligente e correta, nem mesmo assim você deve se curvar a ela [...]. Quando você se inclina, você dá passagem, e a gente nunca deve dar passagem para uma resposta [...]. A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para frente.

Perguntas potencializadoras de descobertas e geradoras de aprendizagens também se revelam no discurso de algumas das professoras de Arte, acerca da avaliação da aprendizagem em uma abordagem relacional. Ensinar e aprender constituem as balizas para avaliar em Arte para duas professoras, porque acreditam que uma prática não destitui ou isola a outra:

O aluno aprende quando vive uma situação significativa, construtora de significados além dos muros da escola, em que ele possa reconhecer sua vida. É como

ler a obra de Portinari e se perceber como um dos brincantes das telas, ou ver em Segall as prostitutas do bairro, ou perceber nas coreografias do Bertazzo os movimentos do dia-a-dia, ouvir a melodia do caminhão de gás e conhecer seu compositor, me entende? [...] A avaliação tem que ser coerente com os objetivos estabelecidos, com o trabalho desenvolvido, com as vivências e conteúdos propostos. (Vermelho)

Eu penso que a gente só ensina quando também quer aprender com o aluno, construir alguma coisa juntos. Não dá para separar em caixinhas uma coisa da outra, ainda mais nas aulas de Arte! [...] Eu acho tão importante avaliar a aprendizagem dos alunos que não dá para descartar o próprio aluno desse processo todo. Daí entra a autoavaliação, de dar a ele a oportunidade de se perceber como capaz de aprender, de ter consciência, de refletir sobre as ações que fazemos na escola. (Lilás)

Esse posicionamento de não indiferença, manifesto pelas professoras ao avaliarem a aprendizagem de seus alunos, pressupõe a lógica formativa, porque assegura o aperfeiçoamento do processo educativo, em perspectiva de interação e diálogo – quebrando a lógica da exclusão e da seletividade, como um desabafo expectante: “Eu acredito muito nessa avaliação transformadora” (Vermelho).

Essa avaliação transformadora da ação pedagógica, evidenciada por ela, traz no cerne a concepção formativa, porque compreendida como um ato de potencialização do aprendido: os dados obtidos nas atividades avaliativas são considerados em relação aos objetivos estabelecidos, as distâncias e proximidades evidenciam os aspectos da aprendizagem que necessitam ser retomados, orientando para intervenções oportunas e adequadas – promotoras das regulações/ajustes essenciais à superação. Não se ensina para avaliar se o aluno é capaz de reproduzir o proposto, evidenciando algum grau de aprendizagem. Na verdade, avalia-se para ensinar melhor, favorecendo a ocorrência de aprendizagem, pelo sobrepujar das dificuldades.

Assim, ao se propor acompanhar e melhorar o processo de formação, a avaliação cumpre sua função de informar acerca de como está se processado o ensino e a aprendizagem, pretendendo ofertar elementos de análise que revelem as conquistas e as dificuldades dos estudantes, subsidiando a intervenção do professor (Hadji, 1994; 2001; Couvaneiro; Dores Reis; 2007).

A avaliação da aprendizagem em Arte, no âmbito da perspectiva relacional, permite-se assumir os contornos de mecanismo para observar e analisar os processos e as condições individuais de aprendizagem, reorganizando-os em conformidade

com as necessidades de cada aluno, como pontua claramente a professora Vermelho: “A proposta sugere as situações de aprendizagem, mas é lá no chão da escola que eu, professora, consigo visualizar a eficácia ou não dessas atividades. Para isso, preciso da avaliação, que me permite ver o que está dando certo, o que eu preciso mudar, essas coisas...”. E complementa: “Mais do que notas, a avaliação serve para acompanhar o progresso dos alunos. Então, lá no fundo, essa avaliação é um tipo de raio x da minha turma e de mim mesma”.

Essa concepção de avaliação considera que todos os alunos são capazes de aprender e que as ações educativas, as estratégias de ensino e os conteúdos das disciplinas devem ser planejados com base nessas infinitas possibilidades de aprendizagem. Conforme expressam suas concepções e preocupações, essas professoras revelam não ter na nota seu único fim, mas almejam pensar sobre a qualidade do processo desencadeado e, ainda, sobre o valor da chegada. Afinal, processo e produto são importantes.

A avaliação da aprendizagem em Arte, quando levada a termo com intenção formativa, é permanentemente plena de possibilidades, uma vez que faculta ao professor perceber as dificuldades dos alunos em relação à apropriação dos saberes propostos, porque lhe oferece informações relevantes para aperfeiçoar e diversificar suas atividades e estratégias de ensino, permitindo-lhe, de fato, atuar na qualidade de mediador – aquele que interfere, com seu ensino, nas brechas e lacunas de aprendizagem.

A avaliação formativa da aprendizagem em Arte resplandece no devir de cada aluno, pois lhe permite ser autor de sua aprendizagem, um porvir que passa pela mente, pelo coração, pelos olhos, pela garganta, pelas mãos, pela intenção, pela ação; e pensa e recorda e sente e observa e experimenta e ensina e regula e supera e não recusa nenhum momento essencial ao processo de aprender (Bosi, 1985). A avaliação da aprendizagem em Arte, com intenção formativa, faculta aos professores e aos alunos sonharem sonhos aparentemente impossíveis, tornando-os sonhos possíveis – pela descoberta do que cada um é capaz de avançar no momento seguinte.

Ensinar não é uma tarefa mecânica, restrita à proposição de conteúdos, conforme se apresentam na sequência de um livro texto ou de um programa de ensino. Aprender não é apenas reproduzir literalmente, ou tão próximo quanto possível, aquilo que foi proposto como conteúdo (seja um texto ou uma obra de arte). Avaliar não é – e nunca deveria ser – apenas constatar um produto para lhe atribuir um escore. Por outro lado, ensinar não é omitir-se de interferir em um processo que se pensa única e exclusivamente predeterminado pela condição bio-

lógica. Aprender não é submeter-se às venturas ou desventuras da herança genética, ficando refém de um desenvolvimento programado e que pode nunca ocorrer. Avaliar não é ignorar percalços e abster-se de oferecer auxílio, porque apenas importa que cada um faça o que quer e acredita ser capaz de realizar. As posturas avaliativas diretivas e *laissez faire* precisam ter seus espaços e tempos reduzidos nas salas de aula de Arte.

Acreditar-se capaz de fazer a diferença, ensinando, é essencial ao exercício da docência, assim como é fundamental confiar no potencial de cada aluno para a aprendizagem e superação. Todos adentram à sala de aula portando uma bagagem – as malas não estão vazias. Todos trazem concepções e experiências que precisam ser alteradas ou aperfeiçoadas, e essa certeza confere uma dinâmica diferente ao trabalho pedagógico: em parte se ensina e em parte se aprende – todos. Consequentemente, a avaliação não serve unicamente para medir o que foi, mas para orientar o que será, mesmo porque a avaliação pode ser uma nova oportunidade de aprendizagem. Verificar as aprendizagens por meio do instrumental avaliativo é simplesmente coletar informações relevantes, para repensar o ensino e conferir outra direção à aprendizagem, configurando a avaliação com intenção formativa.

Uma ótica relacional confere dinamicidade aos atos de ensinar, aprender e avaliar. Mas, mais que isso, confere interdependência, reciprocidade e continuidade. Por mais distintas que se apresentem as três ações, uma se vincula e se subordina a outra, para encontrar espaço de existência e aperfeiçoamento.

## 7 TECENDO CONSIDERAÇÕES

Adentrar pelas veredas do cenário avaliativo no ensino de Arte, a fim de compreendê-lo com maior precisão, conhecer em profundidade as concepções epistemológicas e seus desígnios pedagógicos, realizar um percurso de pesquisa que buscou aclarar as concepções pedagógicas, manifestas por um grupo de professores de Arte, não foi tarefa singela. Assim como não foi fácil compreender as ações avaliativas implementadas por alguns desses professores, porque é quase natural tecer-lhes críticas, depreciando suas atuações, afinal, é comum desmerecer e, por vezes, até mesmo menosprezar o que o outro diz fazer.

Compreender as posturas do outro demanda: reflexão constante, suporte teórico consistente e olhar apaixonado e empático, porque, longe de julgar, a pretensão é desvelar significações e encontrar proposições. Destarte, buscou-se analisar os discursos das professoras com cautela e cuidado, (re)interpretando cada aspecto em sua particularidade, sem apartá-lo do todo a conferir-lhe sentido e significado.



Na análise das informações, obtidas pelos instrumentos de coleta, constatou-se que, para algumas das professoras de Arte, o conceito de avaliação se resume a testar, medir ou verificar se os objetivos foram alcançados. Objetivos estes que se traduzem muito mais na apropriação de determinado conteúdo, postura ou técnica artística ensinados pelo professor, que na apreensão e (re)significação de conceitos. Na concepção dessas professoras, a ação de avaliar se restringe a uma visão fragmentada, limitada a episódios previamente definidos. A avaliação assume função apenas administrativa: atribuir uma nota, registrar na caderneta e ponto final.

Tendo a avaliação da aprendizagem um caráter intencional e sistemático, ela precisa encontrar respaldo em estratégias e procedimentos didáticos, que conspiram com a finalidade a que se propõe – neste caso, testar, verificar, medir, mensurar. Por conseguinte, a categoria de análise da Concepção Diretiva de Avaliação da Aprendizagem sustentou a interpretação dos discursos enunciados por algumas das professoras, permitindo identificar que as respostas dadas a “o que é avaliar”, “para que avaliar em Arte” e “como avaliar” são indicadoras da coexistência de práticas avaliativas vinculadas ao modelo epistemológico empirista e aos modelos pedagógicos tradicional e tecnicista.

Ainda, outras professoras exercitam concepção avaliativa não-diretiva, centrada no modelo epistemológico apriorista e traduzido no modelo pedagógico da escola nova, porque acreditam que a avaliação da aprendizagem se paute – apenas e quando acontecer – pelo estímulo, pela valorização e pela expressão da criatividade, muito embora, em alguns momentos, mostrem-se inseguras em relação ao fato de que a avaliação pode limitar a criatividade de seus alunos – fazendo ecoar a ideia de que o ensino de Arte, por tratar também de aspectos subjetivos, aliados ao desenvolvimento de cada aluno, não necessita de uma avaliação mais formal e sistêmica – ainda que muitas vezes classificatória e seletiva, quando imprime a chancela do bem ou mal dotado.

Permanecer como expectador é uma postura que não vai auxiliar na promoção de mudanças, assim como a concepção avaliativa, alicerçada no exercício quantitativo, decorrente da mera verificação – ou da total abstenção –, prejudica qualquer ação comprometida com a superação das dificuldades e com a promoção da aprendizagem. Assim, a distância entre o possível e o realizável, entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática pedagógica, ainda se encontram em um afinado descompasso (Souza; Boruchovitch, 2009).

As professoras de Arte, embora revelem concepção avaliativa empirista ou apriorista, podem, em alguns momentos, professar as duas epistemologias de forma complemen-

tar. Por um lado, acreditam que têm que ensinar, dar a matéria, fornecer a estimulação adequada, verificar o que foi aprendido; por outro, têm que administrar as condições prévias, as predisposições, o “talento” de cada aluno. Acontece que a união dessas duas epistemologias, embora aparentemente se apresente como um avanço, ainda não perfaz uma concepção avaliativa, e sua respectiva epistemologia, baseada na interação, superando os vícios do empirismo e do apriorismo (Becker, 1993; 2004).

Entretanto, há de se destacar que outras professoras responderam que realizam a avaliação no intuito de acompanhar o desenvolvimento do aluno – atribuindo uma função mais relacional a esse processo, pois diagnosticam o que precisa ser retomado e o fazem sucedaneamente. Elas revelam, então, uma postura avaliativa centrada na mediação da aprendizagem e na variabilidade de instrumentos avaliativos e procedimentos didáticos. A avaliação, neste contexto, não serve para medir ou classificar, mas para acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, bem como para subsidiar ações que contribuam para o alcance dos objetivos. Por manterem uma relação coerente entre avaliar, ensinar e aprender, essas professoras aproximam-se do modelo pedagógico relacional, balizado pela concepção epistemológica interacionista.

Em face dessa realidade, é possível afirmar que, apesar de modelos epistemológicos diversos – empirismo, apriorismo e interacionismo –, as práticas avaliativas, na sua maioria, são dirigidas por “concepções híbridas” (Libâneo, 2005), com ênfase em uma ou outra vertente. Apesar de finalidades diversas, os modelos pedagógicos tradicional, tecnicista, escolanovista e relacional se integram em “fronteiras líquidas” (Bauman, 2002), sobre o quê, como e para quê se avalia em Arte, mesmo porque, muitas e muitas vezes, a prática cotidiana se contrapõe aos pressupostos epistemológicos e pedagógicos anteriormente descritos, pois o professor necessita encontrar respaldo ora em um, ora em outro modelo, ocasionando uma “didática prática” (Martins, 1993), um integrar de concepções que não “[...] tem por compromisso comprovar os elementos teóricos [...], mas tem em vista o aluno, seus interesses e necessidades práticas” (p. 21).

Ainda, essa hibridez pedagógica é centrada na transmissão e na fixação de conteúdos, tendo por meta uma avaliação preocupada com os objetivos traçados e os resultados alcançados. Comumente, falta ao professor o instrumento teórico capaz de sistematizar, de forma clara, a dimensão política do seu processo de ensino. Porém, mesmo nos discursos mais consistentes dos professores de Arte, é possível vislumbrar iniciativas no sentido de melhorar o ensino, para que a aprendizagem aconteça. Essas tentativas estão intrinsecamente ligadas à busca de uma avaliação

mais adequada às condições dos alunos – geradas a partir de necessidades práticas, vividas intensamente nas salas de aula.

Essa abertura para fazer diferente, exige tanto o aprofundamento das concepções teóricas como o delineamento de um novo contorno das práticas avaliativas, que passam de uma cultura de verificação e seletividade para uma cultura formativa, regulatória e de acompanhamento, intentando auxiliar o ensino e orientar a aprendizagem. Ninguém supera, em um estalar de dedos, uma concepção edificada no decorrer de anos e anos de experiências e vivências no contexto escolar, mesmo que na condição de aluno ou de professor em formação inicial. É necessário um trabalho reflexivo, constante e de longa duração – para não dizer, permanente – para garantir a superação, afinal, o senso comum relativamente à avaliação da aprendizagem parece ser mais forte que a intenção da mudança.

A concepção avaliativa dos professores de Arte determina a concepção de aprendizagem e, por consequência, sua prática didática, sua metodologia de ensino. Para transformar o ensino de Arte é preciso, pois, produzir uma crítica epistemológica que atinja o cerne da concepção avaliativa. Isso não se faz sem uma teoria capaz de questionar as concepções epistemológicas ainda vigentes no cenário educativo e que adentram à escola, perpetuando-se em seus bancos.

A avaliação formativa ocupa-se do processo e, por conseguinte, privilegia estratégias de ensino diversificadas. Sem descomprometer-se com os resultados, ela proporciona, aos professores e aos alunos, informações que lhes permitam um maior e melhor acompanhamento/desenvolvimento do/no processo. Avaliar, ensinar e aprender integram o mesmo *continuum* e, conseqüentemente, não podem ser pensados ou efetivados de maneira isolada, pois apesar de se constituírem ações distintas, exercidas por diferentes sujeitos, preservam completa, e porque não complexa, interdependência.

Avaliar formativamente é coletar informações, refletir sobre os resultados, repensar caminhos e praticar alterações de percurso, tendo em vista o objetivo sonhado. Entretanto, apenas sonhar não faz acontecer. Avaliar formativamente exige sonhos e ações. Demanda sair do senso comum, estabelecido pela cotidianidade, e transformar o que está posto, atuando para que o aluno aprenda e se desenvolva. Ensinar é a tarefa de todo professor. Fazer aprender é sua missão. Avaliar formativamente deveria ser mais que seu desígnio, precisaria configurar-se a razão da sua existência.

A concepção avaliativa de professores de Arte está imbricada às suas concepções de ensino e aprendizagem e, por consequência, à sua prática pedagógica e

à sua metodologia de ensino. Para alterar uma dessas concepções é fundamental provocar, também, alterações nas demais, o que exige base teórica a subsidiar reflexões profundas e abrangentes, acerca das situações vivenciadas no interior da sala de aula. Reflexões a emergirem de questionamentos que traduzam inquietações, mas assumam compromisso com a compreensão e o aperfeiçoamento do próprio fazer educativo.

O caminho da avaliação formativa no ensino de Arte não é muito sereno, porque exige ação e transformação daqueles que por ele escolherem enveredar-se. Afinal, afastar-se de uma avaliação classificatória, e aproximar-se de uma avaliação formativa, demanda ampliação dos saberes – teóricos e práticos – e disposição para um exercício profissional mais exigente e diversificado. Todavia, esse é um passo necessário em um percurso que tem por meta melhor compreender o ato de aprender, para (re)encaminhá-lo, e, também, melhor aquilatar o ato de ensinar, para (re)estruturá-lo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005. (Educativa. v. 13).
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: JZ, 2002.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Org.). *Paixão de aprender*. Porto Alegre, n. 5, 1993, p. 18-23.
- \_\_\_\_\_. Conhecimento: transmissão ou construção? In: MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes*. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 27-41.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.
- BOSI, A. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 12 ago. 1971.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Vozes, 2006.
- COUVANEIRO, C. S.; DORES REIS, M. A. *Avaliar, refletir, melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FRANGE, L. B. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 35-48.
- GAARDER, J. *Eil! Tem alguém aí?* São Paulo:

- Companhia das Letrinhas, 1977.
- HADJI, C. *A Avaliação: regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986.
- \_\_\_\_\_. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, 2005.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 21 jul. 2000. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigos/avaliacao.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2008.
- MARTINS, M. C. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 49-62.
- MARTINS, P. L. O. *Didática teórica/didática prática: para além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1993.
- MOREIRA, D. A. *O Método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomsom, 2002.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RANCIÈRE, J. *O Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: arte*. São Paulo: SEE, 2008.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os Professores e a sua formação*. Porto: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.
- SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entrelaços na formação de professores. *ETD. Educação temática digital*. Campinas, n. especial, v. 10, out. 2009, p. 204-227.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: março 2011

Aprovado para publicação em: junho 2011