

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

INSTITUTO DE ARTES

São Paulo

ROSANGELA DE SOUZA BITTENCOURT LARA

AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTE: O
LUGAR DO ALUNO COMO SUJEITO DA AVALIAÇÃO

São Paulo

2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

ROSANGELA DE SOUZA BITTENCOURT LARA

AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTE: O LUGAR
DO ALUNO COMO SUJEITO DA AVALIAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Estadual Paulista UNESP,
em cumprimento às exigências do Curso de
Pós-Graduação em Artes, para a obtenção
do grau de Mestre. Área de Concentração:
Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

São Paulo

2009

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do
Instituto de Artes da UNESP

L318a	Lara, Rosangela de Souza Bittencourt, 1966- Avaliação do ensino e aprendizagem em arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação / Rosangela de Souza Bittencourt Lara. - São Paulo : [s.n.], 2009. 130 f. Bibliografia Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. 1. Arte – educação. 2. Avaliação educacional. I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título
-------	--

A minha mãe, Maria América, que com sua generosidade, muito me ensina.

A meu amado Luiz, companheiro que bem poderia chamado simplesmente de “Luz”, pois transforma a nossa caminhada em algo muito especial.

Ao meu filho Lucas, que com seus ideais e modo próprio de se expressar renova em mim a crença em uma sociedade mais humana e justa.

Ao meu filho Rafael, que está sempre por perto, pelo carinho, preocupação, traduzidos nos pequenos gestos.

Aos meus amigos Darlene, Gilberto, Cidinha, Arlindo, Gilson, Ana, Guilhermina, Regina e Chiquinho (in memoriam) com quem aprendi a acalentar a utopia de uma sociedade onde não exista a exploração do homem pelo homem.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, a quem admiro por sua trajetória profissional e capacidade intelectual, que com atenção, segurança e tranquilidade orientou a elaboração deste trabalho.

Aos professores da UNESP, especialmente a prof^a. Luiza Helena Christov, que possibilitaram valiosos momentos de reflexão que muito me auxiliaram nesta pesquisa.

A todos os funcionários da UNESP, por seu profissionalismo e competência.

À minha querida mãe, exemplo de coragem, garra e generosidade, próprias de uma grande mulher, com quem tenho o privilégio de viver.

Aos amigos do SESI-SP com quem posso compartilhar e forjar os sonhos de uma educação emancipatória.

A minha querida amiga Simony De Lena Dotto, a quem tenho grande admiração pela competência profissional, pela alegria e sensibilidade diante das pessoas e seus dilemas, que sabe acolher tão bem quem quer que seja.

“É inútil procurar encurtar o caminho e
querer começar já sabendo que a voz diz pouco, já
começando pelo despesoal. Pois existe a trajetória,
e a trajetória não é apenas um modo de ir.

A trajetória somos nós mesmos“.

Clarice Lispector

RESUMO

O presente estudo teve com objeto a avaliação no processo de ensino e aprendizagem de Arte no ensino fundamental. Buscou-se colocar em discussão algumas representações de professores de Arte da rede escolar Sesi-SP sobre a avaliação nesse campo de conhecimento. A intenção foi dar visibilidade ao lugar ocupado pelo aluno nas avaliações escolares, ao seu “trabalho” no processo de aprendizagem de Arte e, portanto, discutir relações de poder presentes no ato avaliativo e as possíveis formas de superá-las. O ensino de Arte é considerado nesta pesquisa como terreno fértil para o desenvolvimento de uma avaliação formativa. Foram abordadas concepções de avaliação presentes na prática educativa, explicitando suas origens no contexto histórico, com maior ênfase para a avaliação formativa, compreendendo-a como não como mero instrumento, mas como um dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem. Fatores históricos tanto do campo da educação como do ensino de Arte e da avaliação foram colocados em discussão, evidenciando-se o lugar social ocupado pela maioria dos jovens no processo educacional, em virtude do modelo social adotado e do embate entre distintos projetos políticos para a sociedade brasileira. O caminho metodológico adotado neste estudo é o da pesquisa qualitativa, tendo em vista a complexidade do campo da avaliação.

Palavras chave: Avaliação formativa; Avaliação educacional; Ensino de Arte; Avaliação da aprendizagem em Arte.

ABSTRACT

This study had as subject the assessment in Art teaching and learning process at basic teaching. Some Art teachers' representations at SESI-SP School about assessment were discussed at this knowledge subject. The objective was to get vision to the place occupied by students at the scholar tests, to their work in the Art teaching and so discussing power relationships presenting at the assessment action and the possible forms to exceed them. Art teaching is considered in this research like a fertile field to develop an upbringing assessment. Presenting assessment conceptions were discussed at the educative practice, explaining their origins at the historical context, giving emphasis to upbringing assessment, trying to understand it not only like an instrument but also like one of the objectives of the teaching and learning process. Historical factors in education, at Art teaching and at the assessment were discussed, taking place to the major of the guys at the educational process, due to the social model adopted and the distinctive political projects to Brazilian society. The methodological way adopted at this study is the qualitative research because of the complexity of the assessment subject.

Key words: Upbringing assessment; Educational Evaluation; Art teaching and at the assessment

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - A AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL E HISTÓRICA.....	31
1.1 Considerações sobre o ato de avaliar no ensino de Arte: entre plantar “árvores com asas” e “educar pela pedra”.....	31
1.2 Sobre os aprendizes – o lugar que ocupam no processo de ensino aprendizagem.....	32
1.3 Sobre a avaliação da aprendizagem.....	35
1.4 A avaliação formativa e somativa: “por entre pedras, árvores com asas”.....	45
CAPÍTULO 2 - HISTÓRIAS DO ENSINO DA ARTE E DA EDUCAÇÃO.....	50
2.1 A educação como questão político-pedagógica.....	51
2.2 Aproximações entre a história da educação e do ensino de Arte.....	57
2.3 A década de 1960 aos anos 1980, seus avanços e recuos.....	65
2.4 Os desafios educacionais nos primeiros anos do novo milênio: a esperança vencerá o medo?.....	73
2.5 Quais os horizontes para o ensino de Arte após os anos de 1990?....	78
CAPÍTULO 3 - SOBRE PROFESSORES E ALUNOS: SUJEITOS EM CONSTRUÇÃO.....	82
3.1 Sobre os professores participantes da pesquisa.....	85
3.2 Sobre as finalidades da avaliação no ensino de Arte.....	88

3.3	Sobre o papel dos professores na avaliação da aprendizagem.....	93
3.4	Sobre os critérios de avaliação no ensino de Arte.....	95
3.5	Sobre os desafios da avaliação no ensino de Arte.....	98
3.6	Sobre a participação dos alunos no processo de avaliação.....	105

CAPÍTULO 4 - O ENSINO DE ARTE COMO TERRENO FÉRTIL PARA A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA: “PORTAS DE ABRIR”109

4.1	Porque avaliar no ensino de Arte? Ou “Portas por onde?”.....	114
-----	--	-----

PALAVRAS FINAIS.....	119
----------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
---------------------------------	-----

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1: Marcelo Min. **Crianças de Canudos Velho-BA**, Abril/2003. Agência Fotogarrafa. Disponível em: <http://www.fotogarrafa.com.br/fotoarquivos/000471.html> Acesso em: 15/10/2007.....23
- Figura 2 : Ilustração extraída do livro “**A bordo do Rui Barbosa**”, de Chico Buarque e Vallandro Keating, ilustração de Vallandro Keating. São Paulo: Editora Palavra e Imagem, 1975.....82
- Figura 3 : Haruo Ohara, “**Maria, filha de Haruo, e Maria Tomita**” , Sítio Tomita, Londrina-Paraná, 1955.....109
- Figura 4 : Haruo Ohara, **Nuvem da manhã**, Terra Boa/PR, 1952.....119

Introdução

Viver uma experiência formativa e dizer sobre a mesma é algo como atravessar um rio a nado. Riobaldo, personagem da grande obra de Guimarães Rosa (2001, p.51) “Grandes Sertões: veredas”, diz que “(...) *agente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. (...)*” .

Quando nos propomos a atravessar um rio, miramos sua profundidade e observamos a intensidade de suas correntezas. Assim, para alcançar a outra margem, temos, inevitavelmente, de mergulhar e empenhar muito esforço na direção que desejamos chegar. Riobaldo, na sutileza de sua fala, observa o quanto travessias não são lineares. Aportamos, às vezes, mais para a cima ou mais para baixo.

Larrosa (2004,p.53), em seu ensaio “Do espírito de criança a criança de espírito”, diz que a formação é uma viagem aberta, imprevisível, porque é uma viagem interior, em que o sujeito se deixa influenciar e seduzir no encontro com o outro para ser levado a si mesmo:

[...] a experiência formativa da mesma maneira que a experiência estética é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta imperativo, não pode nunca pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação produz não pode nunca estar previsto: a chamada, quando é confiável, exaustiva e vibrante, musical e estremecedora ela mesma ante aquilo que atinge alguém, então ela é eficaz. O que ela produz é algo que alguém não pode chamar de transitivo: produz isso e aquilo.

Assim, acredito que tem sido o meu processo formativo, viagem aberta, permeada mais por perguntas que por respostas, contradições, utopias, erros e acertos.

A reflexão aqui registrada é fruto de dois caminhos que se cruzam: o ingresso no curso de Pós-graduação em Artes Visuais, na linha de pesquisa “Ensino e aprendizagem de Arte” e a minha trajetória profissional que tem origem na Prefeitura do município de São Paulo, na direção de uma creche em 1989, e

se desenvolve no SESI-SP¹, onde hoje coordeno a área de avaliação educacional.

As questões relacionadas ao ensino da Arte e da avaliação começaram a me inquietar com a elaboração dos Referenciais Curriculares da rede escolar SESI-SP, iniciada em 2001 e com a participação no projeto de formação continuada dos educadores dessa rede de ensino.

Fazer essa travessia e pensar em algumas das relações entre ensino de Arte e avaliação exigiu mergulho no rio, sentir suas correntezas, lidar com novas linguagens, novos parceiros de mergulho, entregar-me a esta viagem em busca de minha outra margem, um pouco mais de mim, de minhas questões, dos outros, de idéias que me povoam e que vão compondo parte do que sou hoje e me permitem construir o meu sentido do que é entregar-me a dissertar uma pesquisa no mestrado. As palavras de Clarice Lispector (1978, p. 12) em seu livro “Água Viva” traduzem um pouco do que sinto ao poder escrever esta dissertação:

A harmonia secreta da desarmonia: quero não o que está feito mas o que tortuosamente ainda se faz. Minhas desequilibradas palavras são o luxo de meu silêncio. Escrevo por acrobáticas e aéreas piruetas – escrevo por profundamente querer falar. Embora escrever só esteja me dando a grande medida do silêncio.

Os cenários, as hipóteses, as intenções e caminhos da pesquisa.

Ao longo de alguns anos, especialmente na década de 1990, a educação foi e ainda é considerada, no discurso governamental e pela sociedade em geral, como esperança de futuro para responder às necessidades de um mercado cada vez mais exigente de profissionais competentes do ponto de vista cognitivo, científico e tecnológico, capazes de conviverem em grupos, serem “criativos” e empreendedores, exercerem a cidadania etc.

A expansão na oferta de vagas no ensino fundamental superou a marca dos 90% da população escolar para este nível de ensino ao final do século XX,

¹ O Serviço Social da Indústria, chamado SESI, é instituição criada por industriais e mantida financeiramente pela arrecadação de impostos da indústria sobre o valor da folha de pagamento de seus funcionários. Desde 1946, o SESI oferece serviços sociais, culturais e educacionais aos trabalhadores das indústrias e seus dependentes. Em São Paulo, no ano de 2008 possui 176 unidades escolares, todas oferecendo ensino fundamental, destas, 36 oferecem educação infantil, 56 Ensino Médio, além do atendimento na Educação de Jovens e Adultos.

entretanto, os altos índices de analfabetismo de repetência e evasão escolar denunciam o cenário desigual de oportunidades educacionais nas diversas regiões brasileiras e em diferentes classes sociais. Revelam o quão enorme é a exclusão dos segmentos empobrecidos no seio desta suposta inclusão.

As questões da qualidade do ensino, da evasão, da reprovação escolar estão longe de serem equacionadas, tendo em vista que a superação desses problemas não ocorre sem profundas transformações na estrutura social, na maneira como os sistemas escolares estão organizados e na prática educativa cotidiana nas salas de aula.

Apesar disso, prevalece a crença na educação, expressa nas políticas públicas e privadas, como importante meio para promover o desenvolvimento econômico, a modernização da sociedade e o exercício da “cidadania”.

A diferenciação da educação nos sistemas públicos e privados é outra face desse cenário educacional. Essa realidade sustenta a educação e a insere na lógica do mercado. A desejada qualidade de ensino supostamente estaria presente nos sistemas privados.

De qual qualidade falamos quando tratamos da educação pública e privada? Certamente, há diferentes formas de entender o que seria qualidade, vez que cada uma tem como premissa concepções de educação e projetos de sociedade bastante distintos. Thuller (1998) a define como algo que se constrói a partir de inúmeras negociações, erros e acertos, ou seja, não há uma resposta definitiva, apenas aquela que pode ser forjada pelos atores da escola, que discutem e compartilham um projeto político pedagógico.

De acordo com Candau (2002, p. 12):

Esta crescente diferenciação do sistema traduz também uma equação de menor e maior qualidade e visibiliza a tendência à inserção da educação na lógica do mercado, como produto de consumo que se compra, segundo as possibilidades econômicas de cada um. A questão da qualidade da educação é apresentada como a solução da crise que atravessa os sistemas escolares no continente sem que se problematize esta expressão, relacionando-a com o tipo de sociedade que se quer construir e as diferentes abordagens que dela podem ser feitas.

Esse pressuposto de “qualidade” que não explicita as concepções de educação e a sociedade que se deseja construir pode ser uma neblina que oculta problemas cruciais presentes em ambos os sistemas de ensino.

Segundo Demo (2005), os resultados alcançados pelos alunos da 8ª série no SAEB no período de 1995 e 2005, demonstram que a escola estadual caiu 25,8 pontos e a rede escolar municipal 27,2 pontos, enquanto a escola particular caiu 8,7 pontos. O que chama a atenção é o fato de que a escola particular atendeu alunos oriundos de contexto sócio-cultural mais favorável e mesmo assim não conseguiu avançar.

Os resultados do ENEM realizado em 2007 demonstraram que as escolas públicas obtiveram melhora na média de 41% em relação a 2006. Entre os jovens da rede privada, a melhora na nota foi de 35%.

Assim como há escolas privadas que se destacam no ENEM, há também escolas públicas, especialmente as federais e colégios de aplicação.

Os dados permitem considerar como hipótese que há algo mais que explica o bom desempenho dos alunos nas escolas públicas e privadas. As escolas públicas que obtiveram bom desempenho são sinal de que é possível aprender mesmo quando a realidade sócio-econômica dos alunos é adversa, quando a equipe escolar se mobiliza em torno de um projeto político pedagógico comum e busca realizá-lo.

A complexidade dos problemas educacionais no Brasil pode ser comparada com um caleidoscópio, com partes que estão integradas e formam uma mesma imagem, mas, ao mesmo tempo, quando examinados ligeiramente, os fragmentos não podem ser percebidos em sua inteireza, produzindo uma visão parcial da realidade.

A realidade educacional é uma totalidade com inúmeras faces: a falta de estrutura das escolas, o contexto de violência, a pobreza, a formação inicial e continuada dos docentes quase sempre deficitária, a persistência de uma prática de ensino instrucionista, a baixa remuneração dos docentes, a gestão das escolas, a descontinuidade das políticas públicas entre outros. Ao mesmo tempo, é também espaço de busca de superação dos problemas por aqueles que estão comprometidos com a aprendizagem dos alunos.

A resposta governamental à chamada “crise da educação”, entre a década de 1990 e 2000, é apresentada em duas perspectivas: avaliar a qualidade de ensino e promover reformas curriculares.

A década de 1990 pode ser chamada também de década da avaliação. Inúmeros debates ocorreram, tanto no âmbito acadêmico quanto nas escolas, nas esferas governamentais e nos diferentes setores da sociedade interessados na chamada “qualidade” da educação.

As avaliações educacionais ganharam o status de ações estratégicas do Estado, articuladas a medidas de racionalização e privatização dos serviços públicos, sustentadas pelo discurso da eficiência nos resultados, para assegurar a competitividade econômica do país no mercado internacional.

Alguns autores conceituam o Estado nesse período como “Estado avaliador”, tal é a centralidade da avaliação nas políticas públicas. Para Dias Sobrinho (2002, p. 39):

O sentido de poder que tem a avaliação explica o grande protagonismo que ela exibe em quase todos os âmbitos de intervenção social. É necessário insistir nessa afirmação para deixar claro que a avaliação não é simplesmente coisa de escola, nem somente da educação. Ela ultrapassa largamente esses âmbitos e cada vez mais vem ampliando seus alcances e seus efeitos na economia e política. Os países modernos, ao menos nos últimos vinte e poucos anos, estão empenhados em produzir profundas mudanças estruturais, principalmente no que se refere às transformações na produção e àquilo que geralmente é conhecido como “reformas do Estado”. No centro dessas transformações, como instrumento fundamental e motor das transformações, está a avaliação.

Após 2002, lentamente, outras ações começam a surgir no cenário educacional voltadas à formação e valorização dos professores, à gestão da escola, não sem debates sobre as formas, intenções e eficácia de tais reformas. Atualmente, temos o PNE- Plano Nacional de Educação, um amplo pacote de reformas do governo federal para a educação, que, contando com o empenho dos governos estaduais e municipais, tem a pretensão de elevar a qualidade do ensino e o nível de escolaridade da população.

A opção por apresentar alguns aspectos desse cenário educacional foi intencional e os mesmos serão aprofundados nos capítulos posteriores.

Talvez o que seja possível afirmar como mais palpável nesse contexto educacional é o movimento estabelecido ao longo da história, o embate entre diferentes projetos educacionais e sociais, negociações, rupturas, parcerias, as buscas individuais e coletivas de professores, dos alunos, dos gestores da educação, da sociedade...

Considero que as questões, hipóteses e preocupações em minha pesquisa têm suas raízes mais profundas no contexto social, político e econômico em que se inserem as práticas educativas cotidianas e é com tais aspectos que as questões e hipóteses da pesquisa dialogarão o tempo todo.

Ao mesmo tempo, tais questões e hipóteses estão situadas em lugar e tempo específicos, nascem, de minha trajetória e experiência profissional, na rede escolar do SESI, em São Paulo, durante a construção e implementação dos Referenciais Curriculares para a educação infantil e ensino fundamental desta rede de ensino, do projeto de formação continuada para seus docentes e do desenvolvimento de um programa de avaliação educacional para as escolas.

O cenário institucional

Na década de 1990, o SESI expande sua rede escolar em aproximadamente 20%, acompanhando os rumos da educação nacional que amplia a oferta de vagas. Em certa medida, a expansão da rede escolar SESI atende aos anseios da classe empresarial, que deseja ampliar a produtividade e competitividade da indústria nacional no mercado interno e externo.

Atualmente, a educação no SESI é assumida em âmbito nacional como ação estratégica para responder aos interesses sociais, políticos e econômicos bastante definidos, conforme explicitado no documento Políticas e diretrizes da Rede SESI de Educação, elaborado pelo Departamento Nacional do SESI e referendado pela Confederação Nacional da Indústria-CNI (2007, p. 11):

O objetivo estratégico fundamental da Rede SESI de Educação é promover educação básica de qualidade que desenvolva no trabalhador e seus dependentes a capacidade de criação e

inovação, a cultura empreendedora, a visão da ecossustentabilidade e a responsabilidade social. Por sua vez, a educação básica de qualidade se constitui fundamento para o fortalecimento da educação profissional e a qualidade da educação superior. Essa cadeia de educação de qualidade – básica, profissional e superior – contribui para o aumento da capacidade de competitividade da indústria brasileira e do desenvolvimento sustentável do País.

Para a consecução desse objetivo, a instituição implementou, a partir de 1999, uma série de reformas na organização, gestão e nas diretrizes da educação, referenciando-se em: princípios constitucionais da educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB 9394/96) Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Nacionais de Avaliação e normas estaduais e municipais.

O marco das mudanças foi a primeira experiência de avaliação externa do ensino oferecido pelo SESI-SP, que ocorreu em 1999, impulsionando um processo de reconstrução das culturas de avaliação desse sistema de ensino, por suas repercussões positivas e negativas e pelos resultados alcançados. Tais resultados demonstraram que, tal como a educação pública, o ensino do SESI-SP carecia de profundas transformações. É nessa época que a matriz curricular é organizada em ciclo de dois anos.

A Diretoria de educação do SESI-SP, a partir do ano 2000, iniciou a construção de um Referencial Curricular para o ensino fundamental e educação infantil, documento único para as escolas da rede, articulado a um processo de formação continuada dos educadores e de avaliação dos gestores das escolas, momento em que se coloca em discussão de maneira mais explícita a concepção de avaliação nas diretrizes curriculares dessa rede de ensino.

Inúmeros são aspectos que compõem as ações da instituição no campo da educação e reformas empreendidas. Interessa nesta pesquisa colocar em evidência aqueles mais diretamente relacionados à avaliação do ensino e aprendizagem sendo que, os outros aspectos serão tratados de maneira periférica.

Dentre as medidas adotadas, cria-se a área de avaliação do ensino para a qual fui designada a coordenar e que se constituiu em uma oportunidade para pensar mais intensamente as questões da avaliação educacional no âmbito da

sala de aula, da escola e das políticas educacionais existentes na instituição e fora dela.

A área de avaliação no SESI-SP tem por tarefa propor estratégias para avaliar os processos formativos, o sistema de ensino da rede escolar SESI e seus resultados, bem como contribuir para o debate sobre a avaliação da aprendizagem na sala de aula, com clara intenção de elaborar um modelo de avaliação que favoreça o exercício de uma postura crítica dos educadores em relação ao projeto pedagógico de suas escolas, colocando em questão formas transmissivas e mecânicas de ensinar.

Por outro lado, a visão de uma avaliação para o controle, classificatória, que possibilita premiar ou punir a partir dos resultados alcançados pelos alunos também se faz presente nesse contexto. Após a avaliação externa de 1999, ao mesmo tempo em que foram apresentados resultados que subsidiaram a discussão a respeito da qualidade de ensino na rede escolar SESI, tais resultados foram utilizados também para o “ranqueamento” das escolas e premiação daquelas que obtiveram melhores resultados.

Esse foi (e ainda é) um processo conflituoso de negociação de significados sobre os modelos de avaliações a serem adotados, seus objetivos e efeitos produzidos em todos os envolvidos. Revela-se em diversos momentos a tensão entre concepções bastante distintas: uma que considera o necessário investimento no processo formativo/educativo e outra fundada na racionalidade, no controle, na produtividade, nos resultados, revelando uma dicotomia entre processo e produto.

O número de horas destinadas à formação continuada dos educadores que estão na escola evidencia também essa contradição. Até hoje, a rede escolar SESI-SP não possui horário de trabalho coletivo para os docentes.

O tempo escasso para realizar um debate mais profundo sobre a proposta de avaliação a ser adotada e a pressão da instituição para a produção de Referenciais Curriculares para a rede escolar do SESI-SP contribuiu para uma implementação prescritiva do programa de avaliação, contradizendo a concepção emancipatória presente na própria proposta da avaliação educacional, ao menos naquele momento inicial.

Busca-se atualmente, por meio da formação continuada de professores, colocar em discussão as concepções e procedimentos metodológicos contidos nesses Referenciais. Esse processo, embora conflituoso, como já dito anteriormente, tem se constituído num processo de múltiplos aprendizados para todos os envolvidos.

Nos Referenciais Curriculares da rede escolar SESI-SP (2003, p.321 e 322), as concepções da proposta de Avaliação Educacional estão explicitadas nos seguintes objetivos:

- Subsidiar a implantação dos Referenciais Curriculares nas unidades escolares, oferecendo elementos e informações sobre o seu uso na escola, apropriação dos educadores e pais e o nível de qualidade de ensino da rede escolar SESI-SP.
- Regular as práticas educativas desenvolvidas nas diferentes instâncias, coletando um conjunto significativo de informações sobre os sujeitos e seu modo de gerir, as condições de trabalho e as realizações pedagógicas e formativas, subsidiando decisões nos diferentes níveis: escola, pólo, gerência e direção.
- Promover a autoconsciência individual e coletiva sobre o trabalho realizado na rede escolar: permitir que os indivíduos reconheçam as ações e os resultados obtidos com as mesmas, as condições com as quais trabalham e comprometam-se com a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.
- Disseminar uma nova cultura de avaliação, a fim de integrá-la definitivamente no cotidiano, aproximando-a das práticas de planejamento e gestão.
- Subsidiar a articulação entre as ações realizadas nas diferentes instâncias – escola, supervisão e gerência – por meio de um processo criativo e construtivo de autocrítica.

As concepções dessa proposta consideram a avaliação como parte integrante da prática pedagógica, como um meio para contribuir para a construção de uma “escola viva”, que reflete sobre seu presente e projeta seu futuro. Conforme expresso nos Referenciais Curriculares da rede escolar SESI-SP (2003, p. 319):

Muito além de mera quantificação de resultados e ações, a avaliação educacional da rede escolar SESI-SP busca envolver os educadores na análise de suas práticas e regulação das mesmas, por meio de uma postura crítica, dialógica e responsável pelas medidas necessárias para a transformação das práticas educativas.

Essa dimensão crítica da avaliação possibilita o redimensionamento das ações, permitindo melhor qualidade do ensino.

É possível notar que é pressuposto possibilitar aos educadores um conhecimento mais amplo de suas práticas, uma tomada de consciência que contribua para a construção de novas formas de educar que corroborem com o projeto educativo proposto para esta rede escolar.

Ao mesmo tempo, no contexto institucional, os processos avaliativos deveriam responder às demandas da produtividade, ou seja, controlar e aferir resultados alcançados com os investimentos financeiros realizados na educação pela instituição.

Essa dupla tarefa cria uma tensão sempre que se propõe a realização das diferentes avaliações: avaliação dos programas de formação, a auto-avaliação da escola, a avaliação padronizada² e a avaliação externa.

Situo essa história porque parto da hipótese de que os modelos de avaliação adotados no SESI-SP têm ressonância sobre o modo de pensar e de fazer a avaliação nas salas de aula dessa rede escolar, ou seja, a forma como professor, gestor e sistema escolar são avaliados, o modo como aluno e docente participam desses processos e como os resultados são tratados estão inter-relacionados. As possibilidades de discussão e explicitação de concepções da avaliação sugerem formas de viver a avaliação, ora mantendo valores conservadores, ora colocando-os em questão, preservando ou não relações de poder.

Trata-se de um processo de contínua reflexão por parte de muitos dos educadores da rede SESI, de reconstrução de significados e práticas, de avanços e recuos no sentido da compreensão do modelo de avaliação. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem, na prática, ainda se apresenta como avesso do discurso majoritário apregoado sobre a avaliação, contradizendo inclusive a própria legislação de ensino.

As práticas avaliativas parecem assumir mais a função classificatória do que formativa: a avaliação a serviço da melhor aprendizagem ainda está instalada

² Avaliação padronizada foi uma espécie de simulado produzido por uma equipe de especialistas de diversas áreas, inclusive Arte, que visava aproximar os alunos dos modelos de seleção para vestibulinhos e concursos. A correção deste simulado deveria ser realizada com os alunos, de modo que analisem junto com o professor suas hipóteses para responderem os itens.

no campo do ideal e muito pouco no campo do real. Por que isso ocorre? Qual tem sido o papel da escola e de seus atores? Como o ensino de Arte tem sido pensado nas escolas pesquisadas?

As respostas são múltiplas e com certeza não serão esgotadas nesta pesquisa. O caminho percorrido parte da premissa de que a escola está inserida em um contexto mais amplo, o qual certamente produz efeitos no cotidiano escolar, que, por sua vez, também oferece inúmeras respostas à sociedade.

As questões da avaliação são múltiplas, e a opção nesta pesquisa foi justamente olhar para o processo de ensino aprendizagem na sala de aula, por ser uma espécie de microcosmo em que os modelos de avaliação se reproduzem.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem de Arte – o cenário da sala de aula

Há uma hierarquia econômica na sociedade que envolve a escola e se desdobra em inúmeras facetas: na forma de entender o ensino da Arte, na organização do currículo escolar, nas relações interpessoais estabelecidas na escola, na constituição ou não de projeto pedagógico negociado, na operacionalização do processo ensino e aprendizagem, no lugar que o aluno ocupa no processo de aprendizagem, na forma como a avaliação é praticada, na concepção de trabalho pedagógico vivido no interior da escola e da sala de aula, na dissociação do processo e do produto de trabalho etc.

Assim é que, conforme descreve Martins et al. (1998, p.12), o ensino da Arte se tornou restrito e sem significado, tanto para o aluno como para o professor. Em determinados contextos, essa prática social ainda se encontra aprisionada na cópia de modelos ou no fazer espontâneo que não privilegia a reflexão, a fruição e a produção:

[...] uma série de desvios vêm comprometendo o ensino da Arte. Ainda é comum as aulas de Arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos pais, pintar coelho da páscoa e a árvore de Natal. Memorizam-se algumas “musiquinhas” para entender conteúdos de história e “desenhinhos para aprender a contar.

Há um grau acentuado de artificialidade no currículo vivido que se apresenta como algo natural. O ensino de Arte não tem escapado de processos mais gerais que caracterizam a escolarização: a descontextualização de saberes e práticas, a submissão a ritmos e rotinas da avaliação, a seleção de saberes pautada numa visão hegemônica de Arte, entre outros aspectos.

Além da desconfiguração do objeto de conhecimento, o aluno é alienado de seu próprio processo de produção de conhecimento. Quando chega à escola, há uma organização dada, em quase nada é chamado a se manifestar. De acordo com Freitas (2003, p.40), há uma aproximação da noção do trabalho social e do trabalho na escola exercido pelo aluno, especialmente sobre a avaliação:

A lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais e de enquadramento da força de trabalho, trouxe a necessidade de avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar. Isso colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social. Essa é a raiz do processo avaliativo artificializado da escola.

Nas práticas mais tradicionais, representadas pelo modelo tecnicista, o aluno se constitui um mero objeto no processo de avaliação, não sendo possível reconstruir e recriar seu percurso de aprendizagem.

Assim, embora no discurso o desejo seja formar alunos críticos e criativos, capazes de refletir, fruir e produzir Arte, o que se vê, no avesso do discurso, é a alienação do aluno em relação ao processo e ao produto de seu trabalho.

No campo do ensino da Arte, especialmente nos contextos em que não há a presença do arte-educador, há professores que, mergulhados numa visão espontaneísta do ensino da Arte, não sentem a necessidade de avaliar as aprendizagens. Em outros casos, ainda o tecnicismo prevalece dissociando os objetivos do ensino e da aprendizagem das formas de avaliar.

Observa-se que, na prática, produzir uma avaliação a serviço da aprendizagem do aluno continua sendo um enorme desafio para os profissionais da educação, seja do campo da Arte ou não.

O lugar do aluno no processo de avaliação

“Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do universo
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...
Nas cidades a vida é mais pequena
Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.
Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,
Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe de
Todo o céu
Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos
podem dar
E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.”

Fernando Pessoa



Fig. 1- Marcelo Min, Crianças de Canudos Velho, BA, Abril/2003. Agência Fotogarrafa

O que é permitido ao aluno ver de seu próprio processo de aprendizagem?
A avaliação que temos permite a ampliação do olhar sobre si mesmo, sobre as
suas perguntas e respostas sobre o mundo?

É possível perceber que o papel do aluno no processo de avaliação da aprendizagem parece ter ficado intocado. Nem mesmo sua auto-avaliação ganhou um espaço efetivo na prática escolar, pois possui pouca voz no processo de aprendizagem e de avaliação, exercendo, na maioria das vezes, um “trabalho” alienado. Avalia-se com frequência o produto e não o processo de construção do conhecimento em Arte.

A participação do aluno na experiência de avaliação da aprendizagem é o foco desta pesquisa em que buscarei identificar e analisar as práticas avaliativas realizadas no processo de ensino e aprendizagem da Arte na sala de aula e discutir o potencial emancipatório do ensino de Arte, contribuindo para que o aluno se constitua como sujeito da avaliação e de sua aprendizagem.

Na pesquisa, tenho intenção de dar visibilidade ao lugar que o aluno ocupa nas avaliações realizadas na escola, ao seu “trabalho” no processo de aprendizagem da Arte e, portanto, discutir as relações de poder que envolvem o ato avaliativo e as possíveis formas de superá-las. As questões abaixo traduzem as inquietações iniciais que me motivaram realizar a pesquisa:

- A aproximação do aluno das linguagens artísticas pode contribuir para a construção de uma outra forma de avaliar a aprendizagem, rompendo com o papel hierarquizador, excludente da avaliação formal e informal e com o ensino mecanicista da Arte?
- O aluno pode se apropriar melhor de seu processo de aprendizagem quando a Arte é, de fato, ensinada como área de conhecimento e linguagem?

Em síntese, o que me interessa é saber como os professores e compreendem as avaliações da aprendizagem no ensino de Arte na sala de aula.

Ao mesmo tempo, considero que discutir possibilidades de avaliar o processo de ensino e aprendizagem da Arte é uma oportunidade de recolocar em pauta o papel do aluno em sua experiência de aprender Arte.

Por que avaliação do ensino e aprendizagem de Arte?

“É verdade que a esperança
se deve regar com o orvalho?
(NERUDA, 1973)

Não é possível discutir a avaliação do ensino-aprendizagem em Arte sem delinear minimamente o que se entende por Arte e seu ensino. Assim, alguns aspectos serão pontuados dando visibilidade do caminho a ser percorrido na pesquisa.

A Arte é conhecimento expresso em diferentes linguagens; é uma forma de representar a vida humana. Ao se relacionar com a Arte, a criança, se lhe for dada oportunidade, internaliza e externa conhecimentos, constrói significados sobre si mesma, sobre a vida presente, sobre o seu passado e futuro, integrando o pensar, o sentir e o agir.

Para alcançar uma educação humanizadora, é imprescindível o direito de fruir diferentes manifestações artísticas, processo em que o aluno pode ler a realidade, desenvolver o seu senso crítico, acender desejos, formular significados e expressar seus conhecimentos, imaginar outros mundos.

Segundo Barbosa (1991,p.5),

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem Arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a Arte.

Toma-se por base que a finalidade da Arte na educação básica é promover o desenvolvimento cultural dos alunos e a concepção de Arte como conhecimento construído pelo homem através dos tempos. Ao interagir com uma produção artística, ao expressar idéias e sentimentos, o aluno pode tecer significados próprios e, assim, estabelecer outras relações com o conhecimento, sendo que, para isso a relação não pode ser de mera recepção ou reprodução mecânica.

O saber que nasce da interação com a Arte como objeto de conhecimento pode ter outro sabor quando se engendra na história de cada pessoa e na história

coletiva da humanidade. Ao pensar sobre uma obra de Arte, refletir, fruir, produzir e expressar suas próprias idéias, o sujeito recria a si mesmo e o seu contexto com significados próprios, de maneira mais inteira, sem alienar-se completamente.

O ensino da Arte, nessa perspectiva, pode se contrapor a esta forma alienada de trabalho de que fala Freitas (1995) e dialogar mais intensamente com um modelo de avaliação que favoreça apropriação do aluno de seu processo de construção de significados para aquilo que conhece e produz.

Fischer (1987), ao tratar da necessidade da Arte, menciona que o homem busca ser um homem total; sua individualidade e as limitações que são impostas não o satisfazem. Para o autor, o homem espera ser pleno, busca um mundo que possa ser mais justo e compreensível, busca construir significações para humanizar-se.

Segundo Japiassu (2006), para Vigotski, é a atividade criadora das mulheres e dos homens que faz com que a espécie humana possa projetar-se no futuro, transformando a realidade; tudo que nos rodeia é produto da imaginação humana.

O ensino da Arte tem o potencial de desenvolver a percepção e a imaginação, a capacidade crítica e possibilitar ao sujeito da aprendizagem se apropriar da realidade, construir sentidos e expressá-la de maneira original. Essa concepção de Arte não divorcia o sujeito de seu processo de criação, de seu produto e do contexto social em que vive. Para Barbosa (2002b,p. 18), relembrando Fanon,

A Arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio, nem estrangeiro em seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo.

Discutir a articulação da Arte concebida como conhecimento que pressupõe reflexão, fruição e produção e a avaliação como prática a serviço da aprendizagem e da apropriação do aluno de seu próprio processo de conhecimento pode ser um caminho para romper com o modelo de avaliação que aliena o aluno do processo de sua aprendizagem. Segundo Barbosa (2002b), o ensino de Arte na Educação pode ser um instrumento importante para a

identificação cultural e o desenvolvimento individual, tendo em vista que, possibilita desenvolver a percepção e a imaginação, a capacidade crítica para que os aprendizes leiam de diferentes modos a realidade e possam desenvolver a criatividade de modo a transformá-la.

Pretende-se nesta pesquisa, discutir e articular a essa concepção de ensino da Arte a perspectiva formativa da avaliação, tomando como referência a idéia de que a avaliação em Arte é histórica e tal como em outras práticas sociais assume critérios e formas próprias do contexto imediato e passado.

Pode ser potencializada se tomada como ferramenta para investigar como os alunos se apropriam das linguagens artísticas, privilegiando o processo e produto da aprendizagem, como fonte importante para reflexão do professor sobre sua prática no ensino da Arte.

No presente estudo, organizado em quatro capítulos, com o objetivo de colocar em discussão o papel desempenhado pelo aluno na avaliação do ensino e aprendizagem de Arte, busquei aprofundar as questões até aqui expostas.

Para tanto, no capítulo 1, procurei revisitar as principais concepções de avaliação presentes na prática educativa, explicitando suas origens no contexto histórico, com intenção de demonstrar as relações de poder presentes nesse campo.

No capítulo 2, são abordados aspectos históricos da educação e do ensino de Arte, num esforço de aproximar as leituras a respeito da história do ensino de Arte e da educação em geral, procurando evidenciar o lugar de exclusão social ocupado maioria dos jovens no processo educacional, em virtude do modelo social adotado no país e dos embates entre distintos projetos políticos para a sociedade, que tem preservado as desigualdades regionais e entre ricos e pobres não apenas no campo econômico, como também na educação.

As respostas compartilhadas pelos docentes nesta pesquisa são apresentadas e problematizadas no capítulo 3, um convite para pensar nas diferentes concepções que permeiam as práticas avaliativas, com seus avanços e recuos na direção de uma avaliação mais democrática.

O ensino de Arte como terreno fértil para radicalizar a avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem é discutido no capítulo IV, e ao final, nas

“palavras finais”, realizo uma breve síntese das questões mais relevantes abordadas nesta pesquisa.

Os caminhos da pesquisa

O momento da escolha do caminho metodológico assumido nesta pesquisa foi uma etapa de aprendizado importante para retomar pressupostos epistemológicos, filosóficos e históricos sobre o sentido de produzir um trabalho científico no campo da educação.

A avaliação da aprendizagem é parte de uma complexa rede de relações, valores, concepções, ações, por vezes, contraditórias e diversas, que se modificam em diferentes situações históricas, em uma dinâmica que a pesquisa experimental em educação, assentada no paradigma positivista, não é capaz de abarcar.

Um dos desafios lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa dos fenômenos estudados em sua realização histórica.

As questões que permeiam esta pesquisa remetem à necessidade de pensar o cotidiano escolar, considerar os dilemas e as soluções vividos pelos docentes de Arte e seus alunos com relação à avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos e experiências de pesquisa no campo da epistemologia e da educação demonstram as potencialidades da pesquisa qualitativa como meio para o pesquisador apurar o olhar para a complexa e dinâmica realidade do cotidiano escolar. Especialmente porque está assentada em pressupostos que levam em consideração essa dinâmica e colocam em discussão a suposta neutralidade da pesquisa científica.

Ludke e André (1986) apresentam alguns desses pressupostos que norteiam a abordagem qualitativa ou naturalista de acordo com Guba (1983):

- Considera-se a existência de inter-relações entre todas as partes da realidade. Há múltiplas realidades e a pesquisa divergir, em vez de convergir.
- Há um esforço do pesquisador em manter um distanciamento entre si e o objeto pesquisado, entretanto, considera-se que existe um nível de influência entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, sendo impossível se manter neutro; idéias, sentimentos, reações são manifestadas durante a pesquisa. Pesquisador e pesquisado vão se modificando, a partir do contato entre si e com a própria realidade.
- As diferenças e semelhanças são consideradas pelo pesquisador, que se propõe a desenvolver um conhecimento ideográfico.
- O pesquisador naturalista busca lançar perguntas e hipóteses sobre o conhecimento tácito e ampliar este conhecimento.
- O projeto de pesquisa é aberto, parte do princípio de que o conhecimento não é estático e não há uma verdade a ser descoberta. É realizado em “ambiente natural” e é desenvolvido até que o pesquisador por limitações de tempo, recursos etc decida encerrá-lo.

Como diz João Guimarães Rosa (2001) *“o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe é no meio da travessia”*, o que é observável no campo da educação: a avaliação da aprendizagem é um fenômeno que está imbricado nas interações entre os diferentes atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem, influenciada por fatores externos e internos à sala de aula.

Não há como estudar a avaliação sem olhar para o processo, para os movimentos dialéticos entre o particular e o geral, sem que se lance um olhar e atento aos significados atribuídos pelas pessoas aos fenômenos, relacionando-os a uma produção teórica sobre o tema, são aspectos que coadunam com os princípios da pesquisa qualitativa.

Segundo Freitas (2002, p.28), a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica, consiste “numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.”

Considerando-se tais pressupostos, busquei nesta pesquisa conhecer as representações dos docentes participantes, sobre suas experiências avaliativas em sala de aula, articulando-as aos referenciais teóricos sobre tema e considerando aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos que permeiam tais representações.

A coleta de informações ocorreu por meio de questionário semi-estruturado, com itens abertos, possibilitando que os professores pudessem revelar seus pontos de vista sobre o tema.

O questionário foi elaborado a partir da delimitação do problema de pesquisa, do estudo teórico sobre o tema e também da realização de entrevista com professores de Arte e professores “polivalentes” que lecionam na 4ª série, coordenadores pedagógicos e diretor de uma unidade escolar do Sesi-SP, o que permitiu melhor adequação dos itens do questionário aos objetivos da pesquisa.

Este instrumento foi escolhido por possibilitar maior abrangência ao estudo, considerando-se, também as limitações de tempo impostas para a realização de uma pesquisa de mestrado.

O universo de pesquisa

Os questionários foram distribuídos para 176 docentes de Arte da rede Sesi-SP. Vinte e dois professores retornaram os instrumentos respondidos e todos foram utilizados nesta pesquisa, constituindo-se numa amostra aleatória.

Participaram desta pesquisa, 12,5% dos docentes de Arte que lecionam nos ciclos III (5ª e 6ª série) e ciclo IV (7ª e 8ª série) do ensino fundamental em 14 municípios do estado de São Paulo.

Capítulo 1

A avaliação como prática social e histórica

1.1 - Considerações sobre o ato de avaliar no ensino de Arte: entre plantar “árvores com asas” e “educar pela pedra”.

“Idéias profanas, mas talvez não insanas, mas sãs de quem quer aprender a reconhecer a própria pergunta, mesmo que sem o mapa da mina.” (Jorge Larrosa, 2004)

Escrever um referencial teórico é como delinear um mapa, identificando pontos de conexão, rotas, obstáculos, não a fim de encontrar todas as respostas, mas de compartilhar com maior clareza a sua própria pergunta.

Quando decidimos traçar um mapa, não podemos perder de vista o objeto de nosso desejo ou objetivo, pois é em função dele que o mapa é desenhado.

Um mapa é algo que se modifica conforme a paisagem se transforma e é redefinido também no campo das relações humano-social-político-ambientais. Não é só papel, é expressão de um contexto, o qual remete a novas hipóteses, teorias; portanto, novos traçados.

No caso desta pesquisa, o contexto gerador é o educacional, em que, muitas vezes, prevalece uma educação pela pedra, da qual fala João Cabral de Mello Neto (2008, p. 207):

“Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, frequentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de poética, sua carnadura concreta;
a de economia, seu adensar-se
compacta;
lições da pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.”

É essa educação que, muitas vezes, predominante em nossos sistemas de ensino, produz pedras que geram outras pedras, por meio da despersonalização da relação pedagógica e pela massificação do ensino, levando a um tratamento superficial do conhecimento, por professores e alunos, baseada numa suposta autoridade, a serviço da manutenção da disciplina, da submissão e da padronização dos alunos na escola e nas aulas.

Porém, onde há a falta, há lugar para o desejo, há movimento e busca, ainda que o caminho não seja tão claro. Vejamos melhor! Vamos ao “mapa”.

1.2 - Sobre os sujeitos aprendizes - o lugar que ocupam no processo de ensino e aprendizagem

Na busca de lapidar a pergunta central desta pesquisa, considerei importante tratar inicialmente sobre o lugar que o aluno tem ocupado nas práticas de ensino e aprendizagem de Arte (e na avaliação que está inserida neste processo).

Recentemente, na rede escolar do SESI-SP, os adolescentes foram ouvidos sobre o que consideravam ser uma aula motivadora. Houve um pedido geral, em diferentes escolas do estado de São Paulo, para que o espaço de diálogo entre professores e alunos nas aulas fosse aprimorado, que suas falas fossem consideradas e os professores não ficassem apenas “falando, falando” sem ouvir os alunos.

É comum, nos diversos documentos curriculares e propostas pedagógicas das escolas públicas ou particulares, como ocorre no SESI-SP, que o aluno seja considerado “sujeito da construção do seu conhecimento”, que o ensino possibilite o “desenvolvimento integral do aluno”.

Prevêem uma educação das crianças e adolescentes voltada para a autonomia, para o desenvolvimento da estética, da sensibilidade e da ética, por meio de múltiplas formas de diálogo, fundada no direito aos conhecimentos construídos pela humanidade e no desenvolvimento de competências.

Entretanto, no cotidiano de muitas escolas, com classes numerosas e condições estruturais inadequadas para o processo de ensino-aprendizagem, há pouco ou quase nenhum espaço para os projetos pessoais do aluno, para o

desenvolvimento da sensibilidade, do diálogo que abre caminhos para que o aprendiz se sinta identificado com o aprender no espaço escolar.

Se pedirmos a alguns jovens, especialmente àqueles de camadas empobrecidas, para descreverem como são os espaços de aprendizagem na escola, certamente, as imagens que teremos não serão muito animadoras: espaços bem ou mal cuidados, mal organizados ou desorganizados, entretanto, pouco reveladores das idéias, dos signos próprios das diferentes culturas infantis e juvenis que povoam as escolas, lugares onde cotidianamente crianças e adolescentes vivem metade do seu dia e passam por inúmeras “experiências”.

Quando as idéias e signos das culturas juvenis (música, grafites, pichações, modos de vestir e se comportar) insistem em aparecer, são vistos, muitas vezes, como transgressão ou, o que ainda é pior, com indiferença.

Onde estão as imagens, os sons, os gestos produzidos pelos adolescentes fora da escola? Se olharmos com atenção as capas dos cadernos e pastas dos adolescentes, veremos que estão cheios de marcas e registros que revelam um pouco de seus pensamentos e sentimentos frente ao mundo. Entretanto, as paredes das salas de aula não são estampadas com as histórias dos alunos e seus mestres, com seus questionamentos e aprendizagens que fazem ou poderiam fazer.

Assim, ao percorrer as salas de aula, é difícil não questionar: que tipo de experiências de aprendizagem os alunos vivenciam na escola? Que relações são estabelecidas entre as vivências estéticas dos alunos fora da escola e aquelas desenvolvidas nas aulas de Arte? Que sentidos e experiências as crianças e adolescentes têm tido oportunidade de construir na escola sobre as linguagens artísticas? O que tem motivado os jovens e adolescentes a aprender em nossas escolas? Que signos produzem?

Se não há espaço para dizer, para a pessoa em sua “inteireza”, qual a efetiva participação do aluno em seu processo de aprender e avaliar? O que há do aluno em seu processo de criação? As experiências de aprendizagem, de avaliação e auto-avaliação no ensino de Arte podem se constituir em espaços de encontro, de modo que o diálogo proferido em diferentes linguagens seja o princípio que favoreça o pensar, emocionar-se e agir?

Será que uma parcela apenas responde a um sistema de avaliação que parece ser mais meritocrático do que formativo, apesar da progressão continuada e dos ciclos? E o que dizer da outra parcela, também significativa, que permanece excluída, pois percorre os anos escolares sem apropriar-se das experiências e dos saberes que tem direito, embora estejam dentro da escola?

A história do ensino da Arte e da educação como um todo demonstra que os ideais não são transpostos para a prática de uma maneira linear (ainda bem!), há avanços e retrocessos, luzes e sombras. Tomar conta das contradições pode ser um caminho para potencializar o nosso desenvolvimento profissional!

Assim, embora no discurso exista um desejo de formar alunos críticos e criativos, capazes de refletir, construir conhecimento, o que se vê, em seu reverso, é a alienação dos alunos em relação ao processo e produto de seu trabalho, ao passo que não o percebem como seu.

Felizmente, há exceções, sinal que de há vida e movimento nesse processo. Esse fato não está relacionado apenas com boas condições de infraestrutura e de trabalho, mas especialmente com o modo como o conhecimento é visto e como ocorrem as experiências de aprendizagem na escola.

O campo do ensino de Arte é terreno fértil em possibilidades de avaliação a serviço da aprendizagem, por sua própria configuração, já que pressupõe a expressão do sujeito em seu processo de aprender.

Regina Machado sobre o texto “Labirinto da Solidão” de Octávio Paz, citada por Barbosa (1998, p. 53) diz:

O momento da adolescência me parece crucial como oportunidade para que a escola preencha de significação esta revelação da existência como algo particular, intransferível de que fala Octávio Paz. É preciso que o adolescente tenha possibilidade de se apoderar do ser único que ele é, das suas aptidões, sonhos, angústias e indagações; penso que isto ele pode conseguir se puder expressar ou construir, de forma significativa, a reflexão sobre seu assombrar-se de ser.

A perspectiva de pensar sobre essas questões, a partir das práticas avaliativas, deve-se ao fato de a avaliação ser considerada por vários autores, reveladora das contradições presentes no cotidiano escolar. De acordo com Sacristàn (Apud, CARDINET, 1998, p.295),

Abordar o problema da avaliação supõe necessariamente questionar todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais consciência se adquire do caráter enciclopédico de nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outras. Cada árvore se enlaça com outra e a floresta aparece como imensa.

Essa imagem criada pelo autor dá a dimensão da complexidade da avaliação, que é permeada por ações, gestos, julgamentos, relações de saber e de poder que, como rizomas, estão entrelaçados às relações de aprendizagem.

Assim, nessa rota escolhida, pretendo evidenciar alguns claros e escuros da prática avaliativa. Para tanto, parto do pressuposto de que a avaliação é uma construção histórica e, portanto, uma prática permeada por valores que afetam todos os atores com ela envolvidos.

1.3 - Sobre a avaliação da aprendizagem

A prática da avaliação é explicada pela forma como são realizadas as funções que a instituição escolar desempenha e, por isso, sua realização vem condicionada por numerosos aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais; ao mesmo tempo, ela incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão do conhecimento, relações entre professores/as e alunos/as, interações no grupo, métodos que se praticam, disciplina, expectativas de alunos/as, professores/as e pais, valorização do indivíduo na sociedade, etc. (GÓMEZ, 1986, in SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p.295)

Em poucas palavras, Gómez sintetiza aspectos importantes referentes a essa complexidade e multiplicidade de sentidos que envolvem o campo da avaliação. Sua fala remete a outras palavras-chaves do campo da avaliação que, freqüentemente, nos tiram da zona de conforto: neutralidade, julgamentos e valores, democracia, relações interpessoais, inclusão, aluno, encorajamento, autonomia, auto-percepção, potencialidades, dificuldades e tanto outros aspectos que não estão explícitos em seu discurso.

Um caminho possível é desmanchar a trama para perceber como os fios que compõem a prática avaliativa se cruzam e descruzam para reconhecer o

papel desempenhado pelos diferentes protagonistas da avaliação na escola e os efeitos e repercussões que tem na vida de todos.

Trata-se de indagar e buscar respostas sobre o que se avalia, para quem e por quê.

As avaliações são criações humanas, práticas produzidas em função de necessidades sociais construídas ao longo da história; são fruto de relações sociais, políticas e econômicas, entre sujeitos e, entre esses e os saberes acumulados pela humanidade.

A maneira como a avaliação é pensada e vivida está intimamente relacionada com o papel que a instituição escolar assume em cada período histórico. É uma prática social que reflete a concepção de educação que se adota e o modo de compreender as relações sociais, políticas e até econômicas da sociedade.

A avaliação está longe de ser um mero procedimento, com a destinação única de servir de instrumento para conferir títulos ou atestar conhecimento. De acordo com Dias Sobrinho (2002, p.15), a avaliação é um fenômeno social,

[...] tem a ver com ações, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões. A própria idéia de fenômeno indica que se trata de manifestação complexa, constituída de múltiplas dimensões que se inter-relacionam.

Antes mesmo de compor o campo pedagógico, a avaliação se constituiu como uma prática seletiva e pública. No século II A. C., na China, havia uma seleção de indivíduos para a guarda dos Mandarins, assim como os gregos, em Atenas, selecionavam indivíduos para o serviço público.

De acordo com Sacristán (1998), a primeira avaliação escolar que se tem notícia ocorreu na universidade medieval, chamava-se “disputatio”, em que o aluno expunha seus saberes oralmente ao professor.

No século XVIII, na França, com a expansão da escola moderna, a avaliação torna-se mais freqüente. Dias Sobrinho (2002, p.18), considera que a institucionalização da educação relaciona-se a uma maior complexidade da sociedade:

A partir do século XVIII, a avaliação começa a ser praticada de maneira mais estruturada e constante. Especialmente na França, coincidindo com a criação das escolas modernas, a avaliação começou a adquirir forte significado político e a produzir efeitos sociais de grande importância. Por isso e também por seu caráter público, a exigir objetividade e transparência, ela começou a ser feita através de testes escritos.

Nesse período, em que se inicia o processo de industrialização, ampliam a escolarização; os alunos passam a serem organizados em classes, de acordo com as idades e habilidades que possuem. A organização escolar, nesse contexto, assume o papel de preparar os indivíduos para novos e diferentes postos de trabalho. Essas sociedades se estruturam num novo modelo hierárquico, pautado na divisão de classes sociais bem distintas. Conforme Dias Sobrinho (2002, p. 19),

A avaliação teve, então, notável apelo a demanda, tanto para distribuir socialmente os indivíduos quanto para selecionar para o serviço público e postos de trabalho, sempre baseada na noção de mérito individual. Sua importância como instrumento para o estabelecimento e mobilidade das classes de alunos a consolidou como a mais evidente forma de organização da escola moderna.

Deste modo, a avaliação interfere decisivamente no que se ensina na escola moderna, aprimoram-se os exames e testes com a finalidade de assegurar a credibilidade pública, a transparência e rigor. A maneira de ensinar também ficou circunscrita às formas de avaliar, passando a prática pedagógica a ser uma série de exercícios em forma de teste.

Esse modelo de organização escolar se expande com o desenvolvimento do capitalismo como importante ferramenta para preparar os novos cidadãos para atuar na nova ordem econômica. Essa situação impôs uma organização da escola que permitia atender, com certa rapidez, às demandas dessa sociedade. Segundo Freitas (2003, p. 27),

As necessidades de preparação de mão-de-obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escolar na forma atual. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento deveria ser dominada pelos alunos dentro de um determinado

tempo. Processos de verificações pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano (ou sai da escola).

O resultado desse processo foi o distanciamento da escola da vida real, o que levou a mecanismos de ensino e de avaliação artificializados. O paradigma da aprendizagem se modifica. Não se aprende para compreender e intervir na prática social, mas apenas para obter aprovação do professor, dos pais, da sociedade.

Uma profunda dicotomia se acirra no interior das salas de aula e na sociedade de modo geral, separando produto-processo, corpo e mente, conhecimento do senso comum e conhecimento científico etc.

Segundo Freitas (2003), essa é a raiz do processo avaliativo artificializado em que “aprende-se para mostrar conhecimento ao professor” e não para intervir na realidade.

Conforme Dias Sobrinho (2002, p.20), data dessa época, resultante das avaliações, o surgimento dos diplomas, símbolos da legitimação dos valores sociais e méritos individuais, atestando o direito do indivíduo ocupar determinada posição na sociedade:

Utilizando-se quase exclusivamente da medida e da seleção, como instrumento técnico para efeito político de organização hierárquica do serviço público e do trabalho em geral, a avaliação de modo algum pode ser considerada neutra e ingênua. Ela transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado. Legitima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamento etc.

O exame e a medida adquirem ao longo do tempo tanta importância que se desenvolve um campo de estudo, a docimologia, pautada na concepção racionalista e empirista, comprometida com a idéia de objetividade.

Nesse contexto, a principal finalidade e significado atribuído à avaliação era a de técnica de elaboração de instrumentos destinados a medir, classificar, selecionar e quantificar com credibilidade e fidelidade os rendimentos dos estudantes individualmente.

Em 1949, com Tyler, nos Estados Unidos, os programas e currículos passam a ser o foco também da avaliação; trata-se de um período em que a avaliação assume o papel de medir o quanto o estudante tinha modificado seus comportamentos, tendo como parâmetros os objetivos estabelecidos no currículo.

A avaliação assume um caráter de medir a eficiência das escolas, tendo em vista uma aplicação adequada de recursos financeiros, considerando o momento de crise econômica que atravessava os Estados Unidos naquele período.

No Brasil, nas décadas seguintes, a avaliação educacional ganha espaço nas pautas pedagógicas e muitas pesquisas são produzidas, inclusive inspiradas pelos modelos norte-americanos.

É nos anos de 1950 a 1970, nos Estados Unidos, que a avaliação foi compreendida como um campo de pesquisa, assumindo de início um caráter eminentemente quantitativo e, posteriormente, abrindo espaço para uma vertente qualitativa. De acordo com Sacristán (1998), até meados da década de 70, o tema da avaliação não aparecia como um problema relevante nos manuais clássicos de didática geral.

A partir da análise de produções sobre a avaliação em alguns periódicos mais acessíveis aos professores na década de 1970 até hoje, Ludke (in Freitas et al., 2002) aponta que o foco principal é a crítica ao papel excludente da avaliação e da escola, ou seja, há uma competência para denunciar e criticar as práticas avaliativas vigentes em nosso sistema de ensino, porém não suficientemente eficiente na proposição de alternativas para superar os efeitos negativos das ações avaliativas. Esses fatos denotam e justificam a solicitação dos docentes, ao menos na rede SESI-SP em trazer a avaliação como tema da formação continuada.

Por meio desse breve resgate histórico, observamos que a avaliação tem sua gênese nas práticas seletivas e classificatórias; nada tem a ver com uma prática neutra.

A tradição de classificar alunos de acordo com o rendimento escolar, de aprovar ou reprovar alimentando o processo de hierarquização dos alunos comunga com a educação pela pedra, sendo a avaliação um dos seus principais instrumentos.

O professor é, dessa forma, o principal ator no processo de avaliação, considerado especialista para julgar as aprendizagens dos alunos valorizando-as e aplicando as sanções necessárias.

Esse modelo de ensino-aprendizagem, pautado numa concepção positivista, tem pretensões de realizar uma prática pedagógica mais científica, pautada numa suposta objetividade, distanciada dos indivíduos reais. Essa perspectiva desconsiderou o contexto de trabalho docente que atua com alunos diversos, numa situação bastante complexa.

Conforme anunciado anteriormente, é na década de 1970 que novas vertentes surgem a partir da legitimação científica e da recuperação de outros métodos de conhecimento nas ciências sociais e na educação, que passam a considerar o indivíduo como um caso particular. Os métodos qualitativos são considerados válidos para compreender os fatos educativos.

As contribuições da abordagem ambientalista na psicologia e análises ecológicas da avaliação sustentaram análises dos aspectos que determinam o processo educativo. As avaliações de currículos e programas exigiram o emprego de novas metodologias para avaliar as inovações propostas.

Para Sacristán, o resultado desse questionamento às idéias quantitavistas trouxe como saldo a perspectiva de que a avaliação é um recurso para informar sobre os processos de aprendizagem e deve ser valorizada para a tomada de decisão, seja no âmbito das políticas públicas, seja na sala de aula. Tomou o sentido de ser um julgamento sobre algo em que se atribuem critérios de valor.

Hoje, nas escolas, diferentes concepções e funções da avaliação estão presentes, desde a perspectiva formativa, em busca do melhor conhecimento da realidade e progresso dos alunos, até práticas que evidenciam idéias de seleção, hierarquização, controle etc.

Para Sacristán (1998), não há sentido em falar sobre a prática avaliativa sem situá-la na complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Alerta que, com muita naturalidade, a avaliação é vista de forma separada do ensino, pois é em geral dissociada dos objetivos de aprendizagem.

Todos os processos trazem marcas da avaliação escolar, sejam elas positivas ou negativas. Quando falamos em avaliação escolar, há sempre alguém para contar um episódio sobre uma experiência vivida.

Ao avaliar, imprime-se um modelo de aluno, de professor, uma forma de relacionar-se com o outro, com o conteúdo da aprendizagem etc, aspectos que ficam no subtexto dos processos de ensino e aprendizagem. Perrenoud (1999, p.11) considera que “bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação.”

Ao mesmo tempo em que se propõe formativa, também cumpre funções classificatórias e seletivas, ora reconhecendo as desigualdades de aprendizagem, ora negando esse fato.

Historicamente, avalia-se para atestar à sociedade a validade do que é ensinado na escola, para conferir um certificado, para que se possa acessar outro nível de ensino.

Para cumprir esse papel, a avaliação pauta-se no que Perrenoud (1999, p. 31) denominou de “hierarquias de excelência”, normas, padrões de comportamento, conteúdos escolares a serem aprendidos, que decidirão a progressão para outros níveis de ensino e o acesso ao mercado de trabalho.

Para reconstruir normas de excelência, os níveis de exigência e os procedimentos de avaliação, deve-se, portanto, não somente identificar as regras e a doutrina não escrita da organização escolar, mas levar em conta a grande diversidade das concepções e das práticas. A cada um sua verdade: a excelência e o êxito não são únicos; sua definição varia de um estabelecimento, de uma turma, de um ano a outro no âmbito do mesmo plano de estudos.

A imprecisão das normas estabelecidas é vivida por todos com certa naturalidade, pois nem os professores desejam um controle extremo de suas práticas, nem os “gestores” das escolas querem desempenhar um papel de controle.

Essa situação é, em alguns momentos, contestada, porém, os alunos e suas famílias tendem a respaldá-la, e esforçam-se para obter uma boa classificação.

Os docentes também se vêem comprometidos com as regras do jogo, pois os resultados de sua avaliação repercutem sobre a sua própria imagem e a da instituição. Perrenoud (1999, p.32) pondera que

[...] a comodidade dos agentes não é a explicação essencial. Se, contra aqueles que preconizam uma avaliação mais racional, a escola mantém interpretações e modos de fazer tão diversos e artesanais, é antes de tudo porque isso lhe permite se locomover entre expectativas totalmente contraditórias: enquanto uns estimam que devem “aprovar todo mundo” e dissimular o máximo possível as desigualdades, outros exigem que prepare as elite e legitime as hierarquias sociais sobre a base do mérito escolar.

Essa “flexibilidade” no trabalho escolar também assegura o controle do professor sobre os alunos. As notas não têm a função apenas de situar o aluno em relação à excelência, elas são instrumentos para a manutenção da ordem. O controle não é feito sem negociação, dada a imprecisão dos critérios e conteúdos a serem avaliados que o sustenta. A avaliação informal tem grande peso nesse processo.

Não é incomum que os alunos tenham expectativa de que os professores considerem seus esforços nas aulas para julgar quanto vale os seus desempenhos. A imprecisão dessa avaliação funciona como uma espécie de cortina de fumaça, que torna opaca a lógica da excelência, geradora de pseudo-sucesso ou fracasso.

Há ainda a imprecisão e diversidade de definições do que pode ser considerado êxito ou fracasso, sem contar ainda com a hierarquização que se instala entre as disciplinas e categorias de professores. Desta forma, diz Perrenoud (1999, p.39),

Poder-se-ia dizer que a escola define o fracasso e o êxito de modo unívoco porque quer tomar, de maneira unilateral, decisões legítimas. Assim, ela explicita critérios de êxito e de fracasso que supostamente se aplicam de modo uniforme a todos os alunos que se encontram em uma situação comparável.

Não é raro que o êxito escolar seja tomado como um mero reconhecimento do domínio do conteúdo, medido pela avaliação, sem levar em conta os alunos reais, seus conhecimentos e vivências. De acordo com Perrenoud (1999, p.28)

[...] o êxito e o fracasso escolares resultam do julgamento diferencial que a organização escolar faz dos alunos, da base de hierarquias de excelência estabelecidas em momentos do curso que ela escolhe e conforme procedimentos de avaliação que lhe pertencem.

Fracassos e sucessos são, portanto, realidades construídas, pois são gerados a partir de uma situação produzida pela própria organização escolar e tomados como algo natural.

Em geral, os questionamentos e justificativas sobre os fracassos dos alunos incidem sobre eles próprios, sobre o contexto sociocultural e econômico em que eles vivem, sobre o modo como as famílias se organizam etc, quase nunca sobre as condições de ensino oferecidas.

Assim, as hierarquias de excelência são representações arbitrárias que assumem um caráter legal e regem as relações de aprendizagem. Perrenoud (1999, p. 37) considera que o êxito escolar

[...] é uma apreciação global e institucional das aquisições do aluno, que a escola cria por seus próprios meios em um dado ponto do curso e que depois apresenta, senão como uma verdade única, ao menos como a única legítima assim que se trata de tomar uma decisão de reprovação, de orientação/seleção ou de certificação.

No horizonte da escola, no lugar do desejo de aprender para compreender e se relacionar no mundo, estão o risco do fracasso ou promessa do êxito, se o aluno desempenhar bem seu ofício.

A decisão sobre o êxito ou fracasso dos alunos é invariavelmente explicitada por um ponto de corte (nota, conceito), que separa aqueles que alcançaram a tão esperada excelência e aqueles que não obtiveram sucesso, definindo uma separação clara no grupo de alunos.

Em geral, os professores, das várias disciplinas, avaliam de forma distinta, com níveis desiguais de exigência, oferecendo oportunidades diferentes aos alunos, com critérios de seleção e aprovação não coincidentes.

A avaliação global dos alunos é exercida por justaposição de avaliações em cada componente curricular, com repercussões para os alunos e suas famílias. Ela não se resume à aplicação de provas, ao contrário, é exercida em diferentes momentos no contexto escolar. As hierarquias de excelência são construídas no processo de ensino e aprendizagem, assim para saber o que de fato é avaliado é preciso considerar o currículo real praticado no dia a dia da escola. Nesse currículo, há mais do que a didática de conteúdos, há um fazer que é esperado dos alunos: “a excelência escolar mede, pois tanto a aplicação, a seriedade do aluno, seu desejo de fazer direito quanto suas competências”. (Perrenoud, 1999,p. 43)

Não é incomum que o trabalho escolar seja vivido como um “trabalho forçado”, o que leva o aprendiz a regular os esforços que empreende, para atender às expectativas da instituição escolar e às necessidades do momento, seguramente, esse aspecto intervém na excelência do trabalho escolar.

A lógica da excelência não requer habilidades muito complexas e articulação com a produção cultural existente; em geral, uma boa memória, uma observação atenta, um certo perfeccionismo, dão a medida das competências esperadas.

Em geral,diz Perrenoud (1999), nas avaliações, é solicitado o conteúdo visto recentemente com a mesma tipografia, o vocabulário familiar das instruções, a excelência escolar fica restrita a refazer o que foi feito em sala de aula.

Ao ingressar na escola, o aluno aprende aos poucos o seu ofício, aprende habilidades importantes para sua formação e outras que serão utilizadas apenas no contexto escolar: saber esquivar-se ou questionar, obter pistas, auxílio ou um pouco mais de tempo, assumir o risco de responder depressa sem verificar tudo etc.

Tendo em vista que, nesse modelo de educação excludente, não há espaço para aplicar conteúdos em situações reais, o modo de saber o que os alunos pensam e fazem (ou fariam) para resolver determinadas situações, é feito, em geral, pela expressão verbal, oral ou escrita. Considerando-se que a

excelência escolar está relacionada ao saber e tarefas artificiais e a exercícios escolarizados, pouco significativos para o sujeito, a possibilidade de transferir conhecimentos aprendidos é mínima, assim, a escola vive a ilusão de que desenvolve competências e habilidades, como formar um aluno crítico e criativo, que possa analisar, resolver problemas, construir argumentos, interpretar diferentes signos das culturas etc.

O trabalho de avaliar não é apenas responsabilidade do professor; este profissional integra uma instituição que exerce um certo controle sobre sua prática, inclusive por meio das avaliações que realiza e dos resultados supostamente obtidos pelos seus alunos.

Conforme foi mencionado anteriormente, a avaliação como prática social foi criada pelo homem, pode ser recriada e está sofrendo transformações. Entre pedras, há também sonhos.

1.4 - Sobre a avaliação formativa e somativa: por entre as pedras, “árvores com asas”.

A complexidade que envolve o campo de avaliação remete à idéia de que não há consensos quanto às formas e conteúdos da avaliação, considerando-se que é permeado por valores e concepções sobre a sociedade e o modo como os homens nela vivem, produzem e reproduzem as diferentes culturas.

Trata-se de um tema de certa forma recente; a idéia de avaliação formativa data da década de 1970, portanto, inúmeras são as perguntas, contradições e também tentativas de colocar em prática uma avaliação a serviço da aprendizagem.

É preciso considerar que as mudanças no campo da educação se operam lentamente, se fazem nas práticas cotidianas nos diferentes âmbitos da formação escolar, nas políticas públicas, nas lutas estudantis, tais mudanças apontam no horizonte a necessidade de transformações mais radicais no próprio sistema escolar para que práticas avaliativas emancipatórias sejam cada vez mais consolidadas na escola. Hoje, em muitos contextos, já não causa tanto estranhamento falar em avaliação formativa e colocá-la em prática.

Ao contrário da avaliação somatória, que ocorre na perspectiva da classificação e seleção de alunos e, portanto, da exclusão, a avaliação formativa tem como objetivo primordial possibilitar a aprendizagem de todos os alunos; desafio constante de educadores que acreditam ser possível construir uma escola onde todos possam aprender. Segundo Villas Boas (2004, p. 30),

Essa avaliação que promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola é denominada de formativa, em oposição à avaliação tradicional, que visa à aprovação e reprovação, à atribuição de notas, e que se vale quase que exclusivamente da prova.

É comum que a avaliação formativa seja definida como uma ação realizada continuamente (o que nem sempre significa que há seqüência entre os processos avaliativos, que, em geral, são fragmentados). Se perguntarmos a um grupo de educadores como avaliam, alguns deles dirão que avaliam continuamente, “no processo”.

O que salta aos olhos são os momentos em que essas avaliações acontecem, entretanto, o que as diferencia radicalmente é o objetivo que cada uma cumpre no processo educativo.

É importante lembrar que a avaliação somativa se utiliza de referenciais para julgamento, diferentes da avaliação formativa, baseando-os em norma ou critérios. A norma refere-se ao desempenho do aluno em relação à turma e o critério refere-se ao desempenho individual em relação aos objetivos e critérios de avaliação, em geral, estabelecidos pelo próprio professor.

As idéias produzidas em torno da avaliação formativa não geraram uma teoria unificada, mas convergem para uma mesma perspectiva. Em síntese, pode-se considerar que a avaliação formativa :

- está intimamente relacionada aos processos de aprendizagem em seus aspectos cognitivos, afetivos, relacionais; por meio da avaliação formativa propõe-se conhecer melhor as competências dos alunos, seus interesses, seu ritmo e modo de aprender;
- está a serviço da aprendizagem dos alunos e da qualidade do ensino;

- possibilitar a identificação de dificuldades a fim de promover a superação das mesmas;
- é centrada mais em quem aprende, em seu desenvolvimento no processo, do que no produto;
- tem o compromisso de oferecer um *feed back* ao aluno e criar mecanismos para que perceba seus avanços e dificuldades, tornando-o ator principal de sua aprendizagem.
- tem continuidade, é realizada no decorrer das atividades cotidianas.

Abrecht (1994, p.18), em seu livro “A Avaliação Formativa”, amplia e problematiza as concepções de avaliação formativa, colocando em evidência a ação do sujeito que aprende. Parte inicialmente da idéia de que o papel do professor é o de levar o aluno a governar-se sem sua ajuda, tornando o aprendiz cada vez mais participante de sua própria progressão:

A avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos, é antes o interrogar-se sobre um processo; é refazer o caminho percorrido sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar – ou, nos casos de menor autonomia, a solicitar ajuda – os meios para vencer as dificuldades.

Essa perspectiva requer que o professor deixe de ser o detentor da avaliação e libere espaço para que o aluno possa, cada vez mais, explicitar sua trajetória e interiorizar critérios que o permitam atuar de maneira gradativamente autônoma, identificando falhas durante seu percurso.

A avaliação formativa vista desse modo torna-se não mais um meio, mas um objetivo importante para a autonomia do sujeito que aprende.

Esse tipo de avaliação se liga aos conceitos de mestria e pedagogia diferenciada, o que implica em adequar diferentes formas de ensinar para atender aos diferentes ritmos do aprendiz. Aqui, critérios não devem ser definidos em função da norma geral para a turma, mas a partir de objetivos e ajudas necessárias para que o aluno aprenda.

Assim, a avaliação formativa não se destina a medir o valor de uma aprendizagem, mas a possibilitar ao aluno que confira sentido ao que aprende,

destina-se, em primeiro lugar, ao aprendiz, pois é para ele que a aprendizagem deve fazer sentido e para tanto, é necessário que seja possível ao aluno perceber seu percurso de aprendizagem:

A avaliação formativa, como já salientamos, implica um feed back reflexivo, sobre o percurso da aprendizagem, uma consciência desse processo: em nossa opinião, passa necessariamente pela questão: porquê? (ABRECHT,1994,p. 71)

Para Abrecht (1994), a avaliação formativa intimamente integrada as demais estratégias de ensino cumpre as funções de motivar, acompanhar e dinamizar o processo de aprendizagem; beneficia-se de um contexto interativo e pressupõe: encorajar o diálogo, o desenvolvimento nos alunos da capacidade de crítica construtiva ao ensino, desenvolvimento da capacidade de auto-avaliar-se. Ao mesmo tempo, exige do professor habilidade para acolher e ponderar distâncias entre suas avaliações e as dos alunos.

Nesse tipo de avaliação, o alvo é a aprendizagem, requerendo intensa atividade do aluno e do professor, centrando-se especialmente no processo, em que o erro é visto como resultado de um modo de pensar, com espaço para situações inesperadas, para além dos objetivos pré-definidos.

Dentre as inúmeras contribuições trazidas por Abrecht (1994) para pensar a prática da avaliação formativa e colocá-la em ação, gostaria de destacar dois aspectos:

O primeiro diz respeito aos obstáculos institucionais, a inércia e falta de abertura do sistema de ensino. Não é possível desconsiderar, conforme diz Abrecht, que a escola insere-se num contexto mais global e o desejo mais profundo e tradicional da nossa cultura é controlar. A avaliação formativa, se coloca aqui como uma problematização do sistema escolar.

Outro aspecto interessante diz respeito ao fato de que a avaliação formativa nasce como variante da avaliação no sentido mais geral, cujo modelo matricial é a avaliação somativa.

A lógica da avaliação somativa e da avaliação formativa coexistem no espaço escolar e são fortemente antagônicas entre si. O sentido de cada uma é

bastante diverso, especialmente nas relações estabelecidas entre quem ensina e quem aprende. Abrecht (1994, p.73), considera que

A diferença daqui resultante, na relação professor/aluno, é fundamental para a avaliação, no sentido em que o apelo à motivação extrínseca veda qualquer recurso à auto-avaliação. Uma vez que a recompensa está ligada à satisfação do professor, e que esta depende da ausência de dificuldades de aprendizagem, a criança vê-se obrigada a esconder as suas carências para parecer tão bom aluno quanto possível. Pelo contrário, se a criança estiver interessada pessoalmente em compreender é levada a solicitar o apoio do adulto. A hetero-avaliação pelo professor revela-se, assim, prejudicial à responsabilização do aluno pela própria avaliação.

O quadro apresentado por esse pesquisador é ainda mais complexo. Mesmo a avaliação formativa dependendo das concepções com que está associada também se vê enclausurada na perspectiva neobehaviorista: associada a pedagogia por objetivos pode tornar-se limitada e muito próxima da avaliação somativa, quando os objetivos são dados numa determinada ordem aos alunos sem que tenham a possibilidade de refletir sobre os mesmos, sendo suficiente uma boa programação, com encadeamento previsto das matérias a dominar, sem verdadeiro espaço para levar o aluno a aprender de maneira pessoal e autônoma, acaba por parecer uma sucessão de avaliações somativas.

Há uma densa discussão proposta por Abrecht (1994) para esta questão, entretanto, a proposta neste capítulo, não é esgotar toda a discussão a respeito da avaliação formativa, mas trazer algumas pontas do ice-berg para melhor situar o contexto em que a prática avaliativa ocorre.

É neste contexto complexo, que a avaliação da aprendizagem em Arte se inscreve e, certamente, não fica ilesa aos princípios e valores de cada um desses modelos de avaliação.

Para explicitar um pouco mais a respeito desta lógica, procurarei no capítulo seguinte trazer aspectos da história da educação e do ensino de Arte que acredito possam contribuir para pensar a complexidade do campo da avaliação educacional, considerando-se que as concepções de avaliação estão necessariamente articuladas às idéias sobre como se aprende e se ensina.

Capítulo 2

Histórias da educação e do ensino de Arte

Pensar o ensino de arte é também pensar o processo de poetizar, fruir e conhecer arte. Percebendo e analisando seus percursos e resultados e compreendendo os seus conceitos e contextos, visualizamos o processo de ensinar e aprender na perspectiva de seu próprio universo. (MARTINS, et al.,1998, p. 153)

Para contar uma história, é preciso, antes de tudo, considerar que o narrador não é isento de suas concepções e paixões, traz no seu modo de ver e viver as marcas de seu tempo histórico e do lugar que ocupa na sociedade. Assim, há sempre uma forma peculiar de estabelecer conexões e interpretar acontecimentos e idéias.

Experiências do passado estão vivas no presente com suas ressonâncias, e sempre podemos aprender algo de novo ao revê-las, pois nunca somos os mesmos e não captamos a realidade do mesmo modo.

A perspectiva assumida, nesse capítulo, é a de refletir e levantar questões sobre alguns aspectos da história da educação em geral e do ensino de Arte, aquelas que me tocaram, de algum modo, como narradora e intérprete da história, tendo como foco o olhar, com especial atenção, para o lugar ocupado pelo aprendente no processo de ensino, pois essa é uma das questões presentes no meu projeto de pesquisa.

Ainda, procurarei tecer uma análise mais ampla do lugar social ocupado pelas gerações mais jovens no processo educacional; estabelecer algumas relações entre aspectos da história do ensino de Arte com a história da educação, considerando-as como histórias que se entrelaçam, construídas não apenas por figuras de destaque, mas por todos que, cotidianamente, viveram, vivem e pensam o campo da educação.

Parte significativa do mundo que nos cerca é fruto da capacidade humana de imaginar outros mundos, atribuir significados, buscar outras formas de viver e colocar seus ideários em ação, traduzidos em diversos projetos sobre a vida nesta sociedade.

O motor que move a história humana é o embate entre esses diferentes projetos políticos, sociais, econômicos e culturais, concretizando transformações no modo de viver, narrar e dar significados ao que ocorre.

Trata-se de uma história que, por seu movimento dialético, não dispensa uso das conjunções da Língua Portuguesa, pois há sempre um outro lado, algo que se contrapõe, se contradiz ou pede um aditivo.

2.1 A educação como questão político-pedagógica

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”

(Karl Marx, O 18 Brumário de Luís Bonaparte)

As questões educacionais em geral e da Arte em particular serão abordadas considerando-se a premissa assinalada por Marx. Sendo assim, parte-se do princípio de que os modelos educacionais adotados no Brasil estiveram e estão profundamente relacionados aos modelos político-econômicos acionados no país, bem como aos distintos projetos de sociedade almejados, a herança cultural, valores e concepções dos diferentes atores sociais nas relações que estabelecem entre si e com o mundo em diversas épocas. Segundo Romanelli (2000, p.19),

Cada fase da história do ensino brasileiro vai refletir a interligação desses fatores: a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de educação, e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com o predomínio das primeiras, acabaram por orientar a expansão do ensino e por controlar a organização do sistema educacional de forma bastante defasada em relação às novas e crescentes necessidades do desenvolvimento econômico, este cada vez mais carente de recursos humanos.

O nascimento das primeiras escolas no Brasil já denotava essa articulação visceral entre a educação e os demais fatores que a influenciam e, por ela,

também são influenciados, bem como seu caráter classista, excludente, assentada numa concepção de educação com valores conservadores.

A economia agro-exportadora no período colonial da história do Brasil foi levada à frente com um modelo de colonização cultural que sufocou as culturas indígenas e africanas e se manteve articulado aos princípios culturais da Metrópole. Ainda no início da colonização e durante muitos anos, o ensino se constituiu privilégio para as crianças do sexo masculino nascidas nas famílias patriarcais.

Essa parcela da sociedade recebia naturalmente os pensamentos da cultura medieval européia por meio dos Jesuítas, baseada na tradição escolástica e literária que negava as atividades técnicas e artísticas, opondo-se ao pensamento crítico e científico daquele período.

Tais concepções percorreram toda a história da educação e, ainda hoje, ecoam nas salas de aula. Elas marcaram certamente a relação do aprendiz e do mestre com o saber, com as formas de ensinar, avaliar, aprender, de resolver conflitos, baseadas em relações bastante hierarquizadas e seletivas.

De acordo com Xavier et al.(1994), o ensino primário e secundário era praticamente inexistente, apenas as famílias da elite tinham acesso a esse ensino que, em geral, era exercido por preceptores. Aqueles que desejavam prosseguir nos estudos seguiam para a Europa. Com a vinda da família real para o Brasil, inicia-se um investimento mais sistemático no ensino superior, no qual, em 1816, o ensino da Arte amplia seus contornos, com a criação da Academia de Belas Artes, organizada por um grupo de franceses bonapartistas atendendo ao convite de D. João.

Conforme menciona Barbosa (1978), a criação da Academia de Belas Artes se deu inicialmente por duas razões: no império, com o objetivo de movimentar culturalmente a corte e, na república, formar a elite que governaria o país.

A situação causou resistência, tendo em vista que, no Brasil, muitos eram os opositores aos bonapartistas. Além disso, o estilo neoclássico impresso nas aulas de Artes da recém criada escola chocou-se com o barroco-rococó, já existente no Brasil.

O ensino de Arte no Brasil nasceu divorciado da Arte brasileira que era produzida antes da institucionalização do ensino da Arte. Em geral, relata Ana Mae Barbosa (1978, p.20), essa produção era considerada como artesanato e seus produtores não eram reconhecidos como artistas pelas camadas dominantes da sociedade da época:

Esse processo de interrupção da arte brasileira e popular acentuou o afastamento entre a massa e a arte, concorrendo para isto também uma variante de ordem psicossocial, ou seja, o fato de que a “emotividade e o sensualismo do mestiço brasileiro encontravam no barroco formas mais próprias de expressão, suscetíveis de autenticidade.

Três outras questões ressaltadas por Barbosa (1978) são importantes para pensarmos os rumos tomados para o ensino da Arte naquele período e suas ressonâncias ainda hoje: o afastamento da Arte do contato popular, que acentuou a idéia de que seria algo supérfluo, objeto de pessoas “refinadas”, uma maior valorização da literatura em relação à Arte – herança jesuítica; e a idéia de que o ensino artístico favoreceria o desenvolvimento de outras áreas. Construiu-se, neste processo, um acirrado preconceito em relação à Arte.

Não é raro, ainda hoje, que as propostas pedagógicas sejam elaboradas sem levar em conta a cultura produzida pela comunidade onde a escola está instalada. Será que, de certo modo, não colonizamos nosso aluno com padrões estéticos que são nossos, sem que haja ao menos uma reflexão sobre a diversidade de padrões estéticos, culturais da comunidade escolar?

Não se trata de negar o acesso aos conhecimentos artísticos de outras épocas e povos, mas de questionar em primeira instância: que Arte estamos ensinando?

Ainda hoje, em muitas situações do cotidiano escolar, o ensino de Arte é considerado como trabalho menos importante, como uma tarefa mais “leve”, destinada a colaborar na decoração da escola, nas festas comemorativas, longe de ser tratada como um objeto de conhecimento e como forma de expressão e cultura do povo, com suas gramáticas e linguagens próprias.

O ensino da Arte na Academia de Belas Artes inspirou, como não poderia deixar de ser, o ensino da Arte no nível primário e secundário. Nesse modelo, a

ação do aprendiz era principalmente de reproduzir os modelos clássicos, por meio do treino, da repetição. Os métodos e a linguagem sofisticada utilizada mantiveram o povo afastado da formação artística legitimada pelas classes dominantes.

No Seminário Episcopal de Olinda, a aula régia de desenho foi inspirada no modelo neoclássico adotado na Academia de Belas Artes. Antes da chegada de D. João, segundo Ana Mae Barbosa (1978), prevaleciam as aulas públicas de geometria.

Segundo Romanelli (2000, p.36), nesse período, em que o ensino de Arte se inicia, a educação no Brasil colonial tornou-se um mecanismo de perpetuação das estruturas de poder da sociedade daquela época:

[...] isso porque a classe dirigente aos poucos foi tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público. Os primeiros representantes da Colônia junto às Cortes foram os filhos dos senhores de engenho educados pelo sistema jesuítico. Casaram-se, assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos Jesuítas.

Xavier et al.(1994, p.31), menciona que as classes dominantes da época adotaram uma forma de organização econômica que enriqueceu o empresariado europeu e o colonial, contribuindo para o avanço da transição capitalista em âmbito internacional. Esse papel histórico de colaborar para enriquecer e fazer progredir as economias externas acabou se perpetuando em nosso país, até os nossos dias:

A sociedade brasileira nasceu duplamente explorada, pelos proprietários locais e pelos empresários internacionais, financiadores e distribuidores das mercadorias brasileiras. Conviveu com a mais desprezível forma de exploração do homem, a escravidão, que sobreviveria por praticamente quatro séculos. Isso significa que a nossa sociedade se configurou, já em sua origem, saltando a fase do capitalismo liberal ou concorrencial, como concentradora de propriedade, riqueza, poder e prestígio social.

O principal produto desse processo, gerado em meio a muitas lutas e resistências, foi uma sociedade profundamente desigual, tanto em termos econômicos e sociais como no acesso aos conhecimentos científicos. É essa

desigualdade, realimentada ao longo da história do país, que está na base de todas as outras da sociedade brasileira, inclusive aquelas que emergiram no campo da educação.

Para Romanelli (2000), o processo de colonização vivido no Brasil, a estratificação social estabelecida, associada à concentração de terras e controle do poder político por uma elite, aliados à adoção de modelos importados de cultura letrada, marcaram profundamente o desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro e especialmente o ensino superior, o qual é destituído de sua função de educadora para os demais níveis de ensino.

A educação, até os anos 20, era privilégio e interesse daqueles que manipulavam o poder político e econômico e lhes confirmava o status social da classe “média”, que desejava acessão social, enquanto que grande parcela da população ficava à margem, ocupada em obter outros meios de assegurar sua sobrevivência.

Com a gradativa mudança do modelo econômico agro-exportador para um parcialmente urbano industrial, é que se vislumbra o significativo descompasso entre a oferta de educação, as exigências de recursos humanos preparados para a nova ordem econômica e a crescente demanda social pela educação da população que se deslocava para os centros urbanos.

Esse descompasso é característico da educação brasileira, e pode-se dizer que se perpetua até os dias atuais, em virtude das respostas dadas pelo Estado, desde os primórdios da educação. (ROMANELLI, 2000)

De acordo com Ghiraldelli (1994, p.16),

A reorganização do Estado deve-se ao advento da República, assim como a urbanização do país foram fatores decisivos para a criação de novas necessidades para a população, o que possibilitou que a escolarização aparecesse como meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos.

A partir da proclamação da República, um certo clima de “mudança” e modernização instaurado no país permitiu a discussão de temas como a

democracia, Federação (maior poder para os estados), a industrialização e a educação popular, assuntos que passam a fazer parte da pauta política do país.

Foi entre os anos 10 e 20 que um movimento denominado “Entusiasmo pela educação” ganha impulso. Tinha como foco a expansão do ensino e alfabetização da população. Naquele contexto, os intelectuais vinculados a esse movimento, compuseram forças com as classes dominantes, parte dela interessada no processo de industrialização brasileiro e parte na manutenção do modelo agroexportador. Essa “aliança” não resultou em medidas efetivas de expansão do ensino como bem sabemos.

Quase concomitantemente outro movimento no campo da educação marcou o cenário nacional: “o otimismo pedagógico”, cujo foco principal era a qualidade do ensino.

As mudanças na educação brasileira se processaram num ritmo mais lento que as outras de ordem econômica e social. É apenas em 1930 que são adotadas políticas educacionais mais abrangentes, num período em que ocorrem lutas em prol de uma maior participação da população no debate e decisões políticas.

A participação da população no ensino, conforme nos atesta a história, continuou a se reproduzir de modo desigual entre aqueles que possuíam poder econômico e a imensa maioria que não detinha poder algum. Segundo Romanelli (2000), os anos de 1920 encerram-se com um quadro nada animador no cenário educacional: 65% da população brasileira era analfabeta. Em 1935, de cada 100 alunos que ingressavam na 1ª série, apenas 12 concluíam a quarta série. Em 1955, esse índice sobe para 21 alunos. Nos anos 50, 40% dos professores eram leigos.

Considerando que eram os padrões de educação da elite que interessavam às camadas emergentes, o crescimento da demanda social por educação determinou a expansão de uma escola que continuou a estruturar-se segundo moldes antigos, a partir do modelo aristocrático de ensino do Brasil colônia, perpetuando relações hierarquizadas e o caráter seletivo da educação brasileira.

As respostas dadas pelo Estado, ao longo dos anos, direcionaram-se para suprir a escassez de mão de obra com o mínimo de escolaridade, sem colocar em questão as concepções e valores do ensino oferecido, nem mesmo a superação do caráter seletivo assumido e as dicotomias entre os diferentes níveis de ensino:

Conforme Romanelli (2000, p.61),

O tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educara as elites e essa expansão, obedecendo, como já se disse, às pressões da demanda e controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado e suficiente o ensino médio e superior. Assumindo a forma de uma luta de classes, a expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática.

Essa desigualdade na oferta de educação para as diferentes classes sociais não era de todo ruim ao modelo de desenvolvimento econômico assumido, pois a mão de obra com baixa escolaridade poderia ser preparada na própria indústria, sem que fosse necessário pagar salários melhores.

Além disso, Romanelli (2000) observa que a educação nacional não foi chamada a colaborar para o progresso científico, ao contrário, a pesquisa e ensino apareceram dissociadas, em diversos momentos, na história da educação brasileira.

2.2 Aproximações entre a história da educação e do ensino de Arte

É interessante ressaltar que a popularização e certa valorização da Arte tenham ocorridos pela aplicação da Arte à indústria, com a criação dos Liceus de Artes e Ofícios. Novamente, é possível notar a força das questões econômicas e políticas ditando os rumos da educação.

Possivelmente, trata-se de uma das razões pelas quais o Desenho foi incluído no ensino secundário, especialmente pelo caráter utilitário da disciplina na formação dos novos trabalhadores das indústrias.

Vale ressaltar que o Desenho, nessa concepção de ensino, foi considerado como uma escrita e não como Arte, seu ensino assumiu um caráter propedêutico, com forte inspiração positivista.

Não é sem razão que, por muitos anos, as aulas de Artes foram reduzidas ao ensino da geometria e do Desenho, em que os alunos deveriam copiar os modelos traçados pelos professores. Conforme constata Barbosa (1978, 67)

A arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma.

Segundo Barbosa (1978), Rui Barbosa foi um dos principais precursores na defesa do ensino do desenho nas escolas secundárias. Dizia da importância do desenho como instrumento de transformação da pedagogia meramente retórica e verbalista, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, por meio dos sentidos, da percepção e transcrição dos objetos. Entretanto, conforme diz Barbosa (1978, p.62), o que se observou foi uma automatização das propostas inspiradas nas idéias de Walter Smith e outros, além de acentuar, a dicotomia já existente entre Arte e técnica:

Seus planos, exeqüíveis e de grande validade se aplicados, teriam retirado de imediato as escolas secundárias e primárias da influencia asfixiante da Academia de Belas-Artes, colocando-as sob orientação das Escolas Normais de Arte aplicada. Possivelmente, isto teria criado condições para acelerar o processo de dicotomia entre Arte e Técnica, já delineado àquele tempo e que estava implícito no pensamento de Rui quando afirmou a necessidade da existência de uma Academia de Belas Artes para cultivo superior da Pintura e do Desenho, e de uma Escola Normal de Arte Aplicada para o cultivo das formas de arte aplicadas à indústria.

É evidente que a "Arte superior" seria destinada exclusivamente às classes dominantes, enquanto que as camadas inferiores teriam basicamente acesso às artes industriais, cumprindo seu papel no modelo econômico que se construiu no início da República.

Essas dicotomias estão presentes na sociedade brasileira atual, pois o modo de produção capitalista em sua essência não se modificou. As produções artísticas dos alunos encontradas em muitas das escolas destinadas às classes populares parecem perpetuar essa lógica classista. Ensina-se uma Arte desvinculada da prática social. Felizmente, há exceções para demonstrar as ricas possibilidades de desenvolvimento da competência estética, da criação e expressão de idéias e sentimentos por meio da Arte com alunos das classes populares.

De acordo Barbosa (1978), embora as influências geometrizaras no ensino do Desenho, asfixiadas pelo rigor das correntes matemáticas, tenham sido preponderantes no ensino secundário, não reinavam absolutas no ensino primário. Em São Paulo, especialmente, germinaram idéias que buscavam uma aproximação entre a psicologia e a pedagogia, colocando em questão o desenvolvimento da criança aprendiz, conforme relata Barbosa (1975, p.44), a

[...] primeira grande renovação metodológica no campo da Arte Educação se deve ao movimento de Arte Moderna de 1922. No Brasil, como já havia acontecido na Áustria com Cizek, o interesse pelas teorias expressionistas e pelos escritos de Freud levou a uma valorização da arte infantil. Mario de Andrade e Anita Malfati foram os introdutores das idéias da livre-expressão para a criança.

No Brasil, o movimento de Arte Moderna é um marco na divulgação das idéias da Arte como livre-expressão. Assume-se a perspectiva de que a Arte não é ensinada, mas expressada.

No contexto geral da educação, embora as correntes positivistas e liberais fossem predominantes, articuladas à pedagogia tradicional, representada por intelectuais ligados à igreja e oligarquias dirigentes, outras duas importantes vertentes estavam presentes: a Pedagogia Nova – representada por educadores ligados à burguesia e classes médias, interessadas em modernizar o país – e a Pedagogia libertária – representada por intelectuais ligados aos projetos dos movimentos sociais (movimento operário) populares – que preconizavam a transformação social.

Segundo Xavier et al.(1994), a pedagogia Nova obteve maior espaço para dialogar e questionar a pedagogia tradicional, principalmente porque os movimentos sociais e operários foram duramente reprimidos pelo Estado e pela mídia, restando pouco espaço de interlocução e mesmo para colocar em prática suas teorias.

Apesar de ser um bloco heterogêneo do ponto de vista político, a Pedagogia Nova foi mais eficiente na crítica à pedagogia tradicional do que a Pedagogia Libertária, pois compreendia uma política educacional, uma teoria de educação e organização da escola e metodologias próprias. Além disso, os

precursores da Pedagogia Nova não explicitavam um projeto de sociedade que ameaçasse os interesses das classes dominantes.

Mesmo assim, não foram poucas as Escolas Modernas criadas em vários estados brasileiros com inspiração nas idéias anarquistas, influenciadas pelas teorias de Francisco Ferrer y Guardia.

Os princípios dessas escolas eram profundamente radicais. Propunham o fim da hierarquia burocratizada e da centralização do poder, a realização de um ensino com base científica e racional, desenvolvido por meio do contato com a natureza, com ênfase na criatividade, na produção de textos críticos, além do uso de métodos experimentais. Essa pedagogia se pautava na idéia de transformação da sociedade capitalista.

É interessante observar que, tanto a pedagógica libertária quanto a pedagogia nova, propunham relações distintas entre professor e aluno. Na Pedagogia Nova, os métodos ativos são enfatizados, o aluno ocupa lugar primordial no processo de aprender. Ao aprendiz não cabia mais reproduzir mecanicamente o que o professor ensinava, mas participar ativamente do seu próprio processo de aprendizagem.

Segundo Gadotti (1993), o pensamento pedagógico brasileiro começou a ter autonomia apenas na Escola Nova. Quase até o final do século XIX, reproduzia-se o pensamento pedagógico medieval. Foi graças ao pensamento iluminista, trazido da Europa por intelectuais e estudantes de formação laica, positiva, que a teoria da educação brasileira pôde dar alguns passos, ainda tímidos.

Com as transformações econômicas e políticas vividas pelo país após 1ª guerra, o Brasil passa a estabelecer relações comerciais mais intensas com os EUA e, ao mesmo tempo, vieram as transformações culturais: o modo americano de vida é veiculado por meio de filmes, imprensa, literatura etc, influenciando a intelectualidade brasileira. Nessa época, o imperialismo norte-americano dá sinais de sua vitalidade.

Assim, as idéias da Pedagogia Nova no Brasil foram fortemente inspiradas por John Dewey, norte-americano que se contrapunha à pedagogia tradicional fundamentada por Herbart. Esse ideário pedagógico foi disseminado por

diferentes reformas educacionais, todas influenciadas pelo pensamento de John Dewey, com repercussões importantes para o ensino da Arte no Brasil:

- Reforma educacional do Rio de Janeiro (Nereu Sampaio)
- Reforma Carneiro Leão – Pernambuco
- Reforma Francisco Campos – Minas Gerais

Dewey defendia a idéia de desenvolver na escola ocupações ativas centradas nos interesses fundamentais do homem, considerando que a “Escola não é preparação para a vida, mas a própria vida”.

Na escola nova, o sujeito que aprende era visto como ator no processo de aprendizagem. O conceito de experiência é central em sua teoria e foi com base nele que o ensino de Arte foi pensado nas reformas citadas anteriormente.

Nessa perspectiva, a escola deveria possibilitar a constante reconstrução da experiência pelas crianças. O conhecimento era visto como resultado de uma atividade que se origina em uma situação de perplexidade e se encerra com a resolução dessa situação; não é algo pronto e acabado como no modelo de educação tradicional.

Essa corrente de pensamento se opõe fortemente à escola tradicional, afirmando que havia substituído a alegria de viver pela quietude, o movimento pela imobilidade, as risadas pelo silêncio, cultivando a obediência e submissão.

A experiência para Dewey (1980) era uma totalidade única, realizada em sua inteireza, quando por si só bastava. A experiência não era algo fragmentado e descontínuo, possuía movimento próprio, porque deveria incluir a individualidade de cada sujeito que aprende e as relações que estabelecia entre o que já sabia e as hipóteses e signos internos que era capaz de criar.

Para o autor, a qualidade estética perpassa todo o processo de produção e percepção que regula a experiência: conhecimento e reconhecimento, construção e reconstrução; produção e percepção da produção. Para ele, uma experiência de pensamento tinha sua qualidade estética própria, pois o sujeito que aprende produz símbolos, imagens próprias que representariam esta experiência e serviriam para outras tantas experiências. Daí ser fundamental a qualidade estética em sua concepção de experiência.

Assim, a experiência não era um mero fazer, requeria reflexão, pensar sobre aquilo que seria feito e o que surgiria como consequência. Sem o elemento intelectual não seria possível nenhuma experiência significativa.

Esse aspecto é importante destacar porque o que ficou foi o entendimento da experiência como algo que se encerra no ativismo, desprovido de reflexão. A experiência estética requeria mais do que um fazer, exigia certa consciência do fazer, de um desejo presente que encaminharia a um fim.

Aprender, na perspectiva apontada por Dewey (1980), exigia busca, procura, pesquisa, inquietação, reflexão, certa dose de risco, sofrimento e prazer. O sujeito aprenderia a pensar e agir compreendendo o todo, convocado a participar mais integralmente da aprendizagem.

A reforma Carneiro Leão, em Recife, por exemplo, pretendeu fazer uso dessas idéias que, naquela época, estavam sendo produzidas e nem tudo era mesmo muito claro. Esta reforma se opunha frontalmente à educação livresca e defendia a organização de uma educação para as classes populares e, já naquele período, denotava preocupação com a formação dos professores.

Apesar disso, conforme já dito anteriormente, alguns conceitos de Dewey foram interpretados de forma equivocada. A idéia de consumação no conceito de experiência, por exemplo, a Arte foi tomada como elemento de finalização de um processo.

Para Dewey, a consumação não se relacionava com a idéia de terminalidade. Na proposta da Reforma Carneiro Leão, as atividades de Artes e trabalhos manuais apareciam sempre ao final de uma experiência.

Havia a valorização do aspecto instrumental da Arte, não uma instrumentalidade fundada no estético, mas como ferramenta a serviço do conteúdo de outros campos de conhecimento. A idéia da natureza integrativa da Arte foi distorcida. Assim, em vários aspectos, houve a simplificação da abordagem Deweyana.

Barbosa (2002a), ao tratar desse período da história, questiona por que esses modelos fracassaram em seus objetivos de tornar a arte popular e aponta algumas possíveis razões:

- Tornaram-se um processo mecânico.

- Algumas idéias foram interpretadas erroneamente.
- Houve um desconhecimento das práticas artísticas correntes, das influências anteriores, das necessidades, características e especificidades da realidade social submetida ao modelo estrangeiro.
- Houve ignorância das necessidades reais e da cultura do povo, pelo desrespeito em relação às experiências estéticas dos alunos e seus valores.

No período entre 1937 e 1945, em que o país vive sob a ditadura de Vargas, os efeitos das idéias da escola nova são minimizados, tendo em vista que seus precursores são afastados dos cargos de direção na Educação brasileira. Não obstante, marcam até hoje o pensamento pedagógico e o ensino de Arte.

Embora hoje as idéias da Escola Nova brasileira pareçam equivocadas em alguns aspectos, essas foram importantes para romper com o paradigma de ensino da Arte, pautado no modelo neoclássico e na pedagogia tradicional.

A livre expressão e o papel do aprendiz foram postos em questão na busca de superar o papel do aluno como mero reproduzidor de modelos, concebendo-o como sujeito capaz de pensar e expressar suas idéias, ainda que muitas experiências tenham sido desenvolvidas com base na idéia de que os processos criativos brotariam naturalmente dos alunos.

Ao refletir sobre as idéias apresentadas, não é possível deixar de observar que as concepções de ensino não evoluem de maneira linear, em que idéias mais modernas se sobrepõem às mais antigas. Há um movimento de aproximações e análises que permitem ampliar e questionar os paradigmas que são construídos ao longo da história.

Assim, nos anos 1940 e 1950, seguiu-se o debate em torno dessas duas tendências que marcaram a educação e o ensino de Arte. A pedagogia tradicional – que privilegiava a repetição e reprodução, interessada principalmente no produto de trabalho e não no processo, pautada numa relação autoritária entre professor e aluno, que considerava o conhecimento como prerrogativa apenas do professor – e a Pedagogia Nova – que propunha uma relação professor-aluno, centrada no aluno, na livre expressão, ao professor competia ser um facilitador que oportunizasse a expressão espontânea.

Nos anos 1950, além do Desenho, a Música, o Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais passaram a fazer parte do currículo escolar, com a mesma metodologia tradicional, desconsiderando as práticas sociais, a diversidade presente entre os alunos.

Nessa época, além das idéias Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read, influenciaram parte dos educadores brasileiros: Herbert Read com os princípios da “Educação através da Arte” inspirou a criação do movimento das Escolinhas de Arte no Brasil (em 1948, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira escola), liderado por Augusto Rodrigues, que via o aluno como um sujeito ativo e criativo, suscitando práticas de ensino que privilegiavam a livre expressão da criança por meio do fazer.

Analisando esse percurso histórico, pode-se constatar que as questões metodológicas não se desenvolvem apartadas do contexto social. Estão inseridas num quadro maior, em que estão presentes dilemas da qualidade e da finalidade do ensino e de seu acesso a toda a população. Conforme já visto anteriormente, não é sem razão que as idéias de Pedagogia Nova e a Pedagogia tradicional foram predominantes nesse período da história da educação e da Arte.

Outro aspecto notório, destacado por Romanelli (2000), é que a crise atual da educação (na época referia-se aos anos 1970) tem raízes profundas no modo como a sociedade brasileira se organizou do ponto vista econômico e político desde o período da colonização, agravando-se com a expansão do modelo de industrialização capitalista que ganha impulso após os anos 1930. Sendo assim, observa-se que a crise parece ser algo inerente à forma como o Estado, as forças que o compõem e a sociedade respondem às demandas e ao modelo sócio-político-econômico adotado no país.

As marcas da desigualdade entre as classes sociais emergentes no país naquele período histórico ainda são evidentes na atualidade: há uma diferenciação cada vez mais notória entre aqueles que conseguem ingressar na escola e os que sequer têm essa oportunidade; entre aqueles que ingressam e permanecem por alguns anos na escola e os que gradativamente são expulsos; diferenciação entre aqueles que acessam o ensino chamado acadêmico e os que acessam o ensino profissional (ROMANELLI, 2000).

As lutas pela expansão do ensino e debates sobre os problemas educacionais nunca se deram longe de interesses e projetos de sociedade das diferentes forças que compunham os cenários sociais, internos e externos ao país: anarquistas, capitalistas e comunistas, permeadas por momentos de repressão e abertura política.

Os embates, em torno da legislação que deveria reger o ensino no país nas assembleias constituintes e reformas que regulariam o ensino formal, exemplificam esse fato, geraram pequenos e lentos avanços na organização escolar e asseguraram à educação a característica de preparação de grande parte da população para o mercado de trabalho. Preservaram interesses daqueles que defendiam a expansão do ensino privado no país. Grande parte das reformas e leis sequer saíram do papel.

Os investimentos em educação ilustram essa tendência, o que agravou ainda mais os problemas existentes no campo da educação. As mudanças ocorridas na organização escolar brasileira ficaram, na maioria dos casos, circunscritas a um maior acesso à escolarização, foram mais de ordem quantitativa do que qualitativa, ao mesmo tempo em que, no discurso, a educação era priorizada como elemento importante para o desenvolvimento do país.

2.3 A década de 1960 aos anos de 1980, seus avanços e retrocessos

A década de 1960 iniciou-se com a consolidação da fase urbano-industrial no Brasil, e novas relações sociais e econômicas são delineadas, para as quais a educação deveria adequar-se, contribuindo para cumprir as exigências da modernização econômica, que rapidamente se impunha.

O Governo João Goulart aprovou um Plano de Educação Nacional, tendo como uma das metas a erradicação do analfabetismo no país, além da criação do Conselho Federal de Educação.

Nesse contexto, outros movimentos atuaram em prol da educação: Movimento de Cultura Popular, De pé no Chão também se Aprende a Ler, Movimento de educação de base e o Centro popular de Cultura da UNE.

O golpe militar de 1964 impôs outras saídas para a tão esperada modernização da sociedade brasileira. Alguns setores das classes dominantes, agora no poder, associam-se aos interesses do capital internacional.

A partir daí, uma das forças que compõe o governo do país com influências no campo da educação é o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), que veicula a idéia da educação como uma “indústria de prestação de serviços”. Nessa perspectiva, o homem seria considerado como capital humano para a produção. Conforme Xavier (et al, 1994, p.219), “o objetivo da Educação seria, pois, formar o produtor, o consumidor e a mão-de-obra requerida pela indústria moderna, integrando-se ao capitalismo internacional.”

O ideário do IPES e os acordos MEC/USAID influenciaram fortemente as políticas educacionais do pós-64, especialmente a Reforma do Ensino Superior (1968) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (1971).

Gradativamente, o tecnicismo, caracterizado por sua terminologia técnica, fundado no controle e racionalização e a concepção de uma educação compensatória, começam a fazer parte do cotidiano escolar.

Observa-se, também, a expansão do ensino privado, a formação de nível superior compor postos na tecnoburocracia estatal e o desenvolvimento de pesquisas direcionadas às demandas da acumulação do capital.

Com a LDB 5692/71, o ensino de Arte é considerado como atividade obrigatória, e, apesar de não ser tratada como disciplina, não é possível desconsiderar o espaço aberto para o fortalecimento de seu ensino.

Conforme Ana Mae Barbosa (1989) diz em seu artigo “Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras”, a Arte potencialmente era a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo a filosofia e a história haviam sido eliminadas do currículo.

A despeito dessa possibilidade, sofreu forte influência das idéias tecnicistas. Nas aulas de Arte, priorizavam-se os aspectos técnicos e os recursos utilizados; professor e alunos ocupavam posição secundária. Segundo Ferraz e Fusari (1993, p.33), durante as aulas de Arte,

[...] os professores enfatizam um “saber construir” reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas. Devido à ausência de bases teóricas mais fundamentadas, muitos valorizam propostas e atividades dos livros didáticos que, nos anos 70/80, estão em pleno auge mercadológico, apesar de sua discutível qualidade enquanto recurso para o aprimoramento dos conceitos de arte.

O fato de o ensino de Arte ser tomado como uma atividade, significou para muitos educadores que não era necessária a atribuição de notas. Como nesse período, a avaliação é compreendida especialmente como um processo de medição, algo sem sentido para os educadores que defendiam a livre expressão, avaliar talvez não fosse tomado como algo importante.

Esse posicionamento, pouco discutido em profundidade, pode ter contribuído para sedimentar a idéia de uma avaliação que ocorria “naturalmente” e, quando acontecia, era feita a partir de critérios que não se relacionavam aos conteúdos próprios do campo da Arte. Avaliava-se mais o comportamento e interesse do aluno do que suas aprendizagens no campo da Arte.

Esse quadro é agravado pela falta de profissionais habilitados para lecionar Arte. Muitos dos artistas formados pelas Escolinhas de Arte não puderam lecionar, tendo em vista que se exigia nível universitário para a docência e muitos não possuíam a titulação.

Em 1973, buscando uma solução rápida, porém não eficaz, o governo criou cursos universitários de Educação Artística de curta duração (2 anos), destinados a formar professores para atuar com todas as linguagens artísticas.

Com base nos dados da pesquisa realizada por Heloisa Ferraz e Idméia Siqueira, em 1987, Ana Mae Barbosa (1989) tece um quadro da situação do ensino de Arte nos anos de 1980, decorrente do processo histórico vivido por este campo de conhecimento: a apreciação artística e a história da Arte não eram tratadas nas escolas, assim como a leitura de imagens era restrita às imagens de péssima qualidade dos livros didáticos quando adotados, pois muitos alunos não possuíam condições de adquirir o material, além disso, as visitas aos museus e a outros espaços de manifestação artística eram raras. Em geral, os alunos acessavam imagens da televisão.

Em geral as crianças aprendiam Arte sem dialogar com qualquer produção cultural existente, sem refletir sobre o contexto em que eram criadas e produziam “trabalhos” com repertório restrito. De acordo com Barbosa (1989, p.172),

Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o laissez-faire, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 e 1973.

Com a crise do modelo econômico-social-político e a crescente mobilização da sociedade civil em movimentos sociais e sindicais, o regime militar perde suas forças, e um lento processo de democratização é colocado em curso no país.

Em 1988, a exemplo do que ocorria em outros setores da sociedade, graças a mobilização dos arte-educadores, algumas conquistas se concretizaram no campo da Arte, ao menos no plano legal, na Constituição Federal brasileira de 1988, o parágrafo II do artigo 206, ilustra essa conquista:

“O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios

II – liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento.”

A mobilização dos educadores rendeu outros frutos como a criação de associações de Arte-educadores em diversos estados brasileiros, fortalecendo a luta política pelos espaços de produção, pesquisa, ensino e disseminação da Arte como campo do conhecimento. A partir de 1983, são criados cursos de pós-graduação em Arte (especialização), até então inexistentes.

Nos anos que se seguem, há um debate intenso em torno das mudanças necessárias na LDB 5692/71, resultando na promulgação da LDB 9394/96, que apresentou novos avanços para educação em geral e também para o ensino de Arte, que foi considerada como disciplina compulsória e não mais como atividade, conforme expresso no Artigo 26 em seu parágrafo segundo:

“O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

O contexto mais geral em que tais lutas se processaram define as razões pelas quais essas conquistas legais não se traduziram, no caso brasileiro, em políticas sociais que as aproximassem de forma radical do cotidiano escolar.

Algumas das respostas a essa problemática se encontram, possivelmente, na forma como o Estado empreende as políticas sociais e no modo como a sociedade se organiza para exigir os direitos previstos em Lei, para criar condições favoráveis à concretização das mudanças propostas na legislação.

De acordo com Palma Filho (2005), a crise social, instaurada nos anos de 1970 e que se agravou nos anos de 1990, recebe soluções governamentais sempre em favor da lógica acumulativa do capital, explicitando o duplo papel que o Estado exerce nessa sociedade ao implementar suas políticas educacionais: acumulação e legitimação para obter uma certa harmonia social.

A política neoliberal fortalecida nos anos de 1980 e 1990 tem como precursoras parcelas das classes dominantes que estão à frente do governo nesse período. Tal ideário político, tem como princípio a idéia de liberdade de mercado articulada a outros conceitos como competitividade, produtividade e corte nos gastos públicos como solução para a crise econômica instituída.

A adoção dos princípios neoliberais no contexto de globalização em curso radicalizou a contenção dos gastos públicos para as políticas sociais, justificada pela suposta inoperância do setor público. Conforme diz Palma Filho (2005, p.21),

[...] a execução do ideário neoliberal consubstanciado em ações do tipo diminuição da esfera de atuação estatal, por meio da desregulamentação, privatização de empresas públicas, para ficar apenas em alguns exemplos, não só não conseguiu debelar a grave crise estrutural que o sistema enfrenta como agravou os problemas sociais.

Se no âmbito da economia a ordem era dar vazão a livre iniciativa, no campo das políticas educacionais, especialmente a partir dos anos de 1990, o Estado não se eximiu de tomar a frente das reformas educacionais. Aliás, conforme ressalta Palma Filho (2005), o currículo escolar na história da educação

brasileira foi utilizado sempre como instrumento de controle social, com exceção da LDB 4024/61 que não enfatizava a centralização e unificação curricular.

Ao mesmo tempo em que a idéia de Estado mínimo era gradativamente concretizada no governo de Fernando Henrique Cardoso, poderes maiores foram conferidos ao Ministério da Educação, que passou a ter forte e centralizadora atuação nas políticas educacionais em âmbito nacional, inclusive executando algumas delas.

A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foi uma demonstração desse caráter centralizador, alvo de críticas por parte de muitos educadores, especialmente por desconsiderar as experiências dos estados na elaboração de seus currículos e pela falta de diálogo com os diferentes segmentos da educação nacional (Palma Filho, 2005).

Conforme Palma Filho (2005), essa proposta curricular que não abandonou o paradigma técnico linear de Tyler, mantendo os objetivos de ensino como ponto de partida, sem contar com a ênfase aos aspectos psicológicos da aprendizagem em detrimento de outros. Apresenta estrutura de um currículo fechado, além disso, documentos oficiais são tomados como referência pelos professores, muitas vezes, sem questionamentos.

Outras conseqüências da política neoliberal para as políticas públicas são também destacadas: diminuição de investimentos nos setores sociais, aumento no número de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza, aumento da distância entre ricos e pobres.

Observando o percurso histórico da educação brasileira, é possível notar que as reformas educacionais são apresentadas à sociedade como inovações, entretanto, de acordo com Palma Filho (2005, p. 24), em geral, têm sido pouco consistentes e não são colocadas em prática, “[...] sempre tem havido um grande distanciamento entre os objetivos expressos nos documentos oficiais e a recepção das intenções oficiais e sua efetiva implementação nas escolas.”

Além desse distanciamento, a política educacional revela o seu caráter contraditório e duplo. A centralização e a tentativa de uniformização impostas pelos governo federal na proposição de um currículo nacional, convive com o princípio da autonomia da escola, previsto na nova LDB de 1996 e reconhecido nas reformas empreendidas pelos governos estaduais.

Uma pergunta fundamental é proposta por Palma Filho (2005): “Qual a relação existente, se é que há alguma, entre a educação e a modernidade?”.

Para propor um caminho de resposta a essa questão, o autor baseia-se nas proposições de Tedesco (1998), que compreende a crise da educação intimamente relacionada com a organização social prevista na modernidade, a qual se expressaria pela gradativa incorporação do processo de racionalização das atividades produtivas, em detrimento da subjetividade.

É assim que teorias de Taylor e Fayol que subsidiaram na década de 1970 a educação escolar, até hoje, estão presentes na formação dos profissionais da educação. A própria concepção de currículo escolar, a partir dos anos 20 do século passado, acabou condicionada pelo modelo “fordista”. (Palma Filho, 2005)

Palma Filho (2005, p. 38) clarifica a perspectiva de sua análise da ação do Estado a partir de uma concepção gramsciana, em que, o aparato estatal e a educação, em especial, são vistos como espaço de embate de forças opostas, uma em prol de oportunidades democráticas de educação para todos e outras que pressionam em prol da maior eficiência na produção e reprodução da mão de obra necessária à organização capitalista.

A sua função de legitimação social tem a ver como o fato de que possa falar e organizar o que se chama de “interesse geral”. Entre o poder político e a base econômica, estabelece-se uma unidade dialética, em que aquele interpreta e reflete aquela. O Estado é determinado mas também determinante da base material da sociedade.

Não é apenas o Estado que é palco de conflitos ideológicos, a escola reflete tais conflitos existentes na sociedade, porque é um espaço de relações sociais, é local de embates. Nesta perspectiva, a função social da escola é dupla: preparar trabalhadores para o mercado e formar cidadãos, revelando um antagonismo insolúvel, pois respondem a valores e finalidades bastante distintos.

Para o autor, nas situações de crise e imposições do FMI, a exemplo do que ocorreu no final dos anos de 1980, o Estado exerceu mais ainda a função legitimadora e garantidora da acumulação capitalista.

É interessante observar que atualmente ouvimos falar da crise na educação como se fosse um dado novo no cenário, entretanto, observando o

percurso das políticas públicas e suas interfaces como o papel do Estado na sociedade capitalista, verifica-se que a situação de crise é algo permanente e cíclico.

A crise na educação atual é considerada como um reflexo da estagnação econômica dos anos de 1980 e 1990, agravada, evidentemente, pelo modelo econômico adotado e pelos graves problemas legados ao campo da educação ao longo da sua história. Facilmente a crise estrutural do capitalismo é deslocada para a crise na educação. Palma Filho (2005, p.31), relata que

Coincide com o governo Collor, no início dos anos 1990, um retorno ao discurso dos anos 1970 na área da educação. Expressões como: “escolas de excelência”, eficácia, eficiência, competitividade e produtividade, tornaram-se freqüentes nas falas oficiais, ou seja, tem-se o retorno da racionalidade econômica no âmbito das questões educacionais e, desse modo, desloca-se o foco da crise econômica para o terreno da crise da educação.

O discurso dos anos de 1990 a respeito da crise educacional e sua suposta ineficiência vêm acoplados ao discurso da valorização da iniciativa privada, da redução do controle estatal (ao menos onde interessa ao mercado) e sua incapacidade de gerenciar o bem comum.

Opera-se uma inversão: o fracasso do poder público e da sociedade em propiciar aos trabalhadores uma educação abrangente e de qualidade passa a ser atribuído aos próprios trabalhadores e conseqüentemente, à baixa qualificação e os poucos anos de escolaridade da massa trabalhadora é que são os responsáveis pela crise econômica. (PALMA FILHO, 2005, p.32)

Esse discurso invariavelmente oculta os graves problemas estruturais da sociedade capitalista que geram milhões de miseráveis: a distribuição desigual de rendas, a corrupção das elites etc.

Nos anos de 1990, as reformas encontraram o terreno fértil das inúmeras crises, e a educação básica foi assumida como prioridade nacional, evidentemente com o aval do Banco Mundial. Ao mesmo tempo em que é causa do atraso econômico, a educação foi adotada como ação estratégia para impulsionar a economia.

Se os debates oportunizados pelas reformas educacionais trouxeram ganhos importantes para os partidários de um modelo de sociedade mais democrático, de outro, as marcas da racionalidade, eficiência e competitividade impregnaram essas reformas dos anos de 1990 até a atualidade. A política de avaliação dos sistemas educativos e de seus produtos se tornou ação privilegiada para veicular tais valores e controlar as despesas do setor público.

Palma Filho (2005), considera que os efeitos da globalização para as políticas educacionais, superaram a esfera econômica e transcenderam para a esfera cultural, reproduzindo uma série de padrões homogêneos de comportamentos, formas de expressão e ideários e inclusive conteúdos curriculares.

2.4 Os desafios educacionais nos primeiros anos do novo milênio: a esperança vencerá o medo?

O início do novo milênio configura-se com uma nova correlação de forças políticas no âmbito do governo federal com a eleição do presidente Lula em 2002; para Gentilli (2003), a vitória nas urnas de um ex-operário e sindicalista e militante do Partido dos Trabalhadores, sob o slogan de campanha “sem medo de ser feliz”, expressou uma importante mudança cultural na sociedade brasileira, que almejava profundas mudanças, diante de uma situação de exclusão social extrema para a maioria da população brasileira.

Os desafios educacionais do novo governo neste período estão inseridos num contexto em que há uma contraditória equação entre a extraordinária riqueza do país e a brutal pobreza da maioria da população brasileira. Segundo Gentilli (2003) enquanto o PIB ao longo do século XX cresceu cem vezes, o produto per capita evoluiu apenas doze vezes. Nos anos 90, o nível de escolarização da população brasileira cresceu como bem sabemos, porém, contraditoriamente, o salário médio da população caiu.

O Plano Nacional de Educação elaborado em 2001, demonstrava que os problemas a serem superados eram inúmeros: o atendimento na faixa etária de 4 a 6 anos sofreu decréscimo entre os anos de 1997-1998; dos 3,5 milhões de adolescentes de 14 anos em 1998, apenas 622 mil freqüentavam a 8ª série do

ensino fundamental, revelando atraso no percurso de escolarização; a queda no percentual de alunos concluintes do ensino médio, e ainda, o percentual da população de 18 a 24 anos com acesso ao ensino superior, atingia apenas o índice de 12%, enquanto que em países como o Chile, Venezuela e Bolívia apresentavam, na época, índices superiores a 20%.

O novo governo foi depositário de grandes expectativas de mudanças nas políticas públicas de modo geral, entretanto, no campo educacional, ao final do primeiro mandato de Lula, observou-se uma postura “continuísta” do legado deixado pelo governo anterior, o que levou para o centro do debate educacional a pergunta tão bem expressa por Davies em um ensaio produzido em 2004: “O governo Lula e a educação: a deserção do estado continua?”

Para Davies (2004) as promessas de examinar os vetos do governo FHC ao Plano Nacional de Educação não foram assumidas radicalmente, especialmente no que se refere ao financiamento federal da educação pública. O ponto crucial e estratégico das medidas para financiamento da educação pública, revelaram, para a surpresa de muitos, uma ausência do compromisso do Estado para com a escola pública, especialmente no caso do ensino superior público.

Questões polêmicas povoaram este quadro, como a proposta de cobrança dos ex-alunos do ensino superior público após conclusão do curso, as medidas para financiamento aos estudantes de faculdades particulares, dando claros sinais que no caso do ensino superior, a falta de prioridade para a educação pública, deixando de reconhecê-la como um direito da cidadania que não deve estar sujeito à lógica do mercado.

Ao contrário do que muitos almejavam, a educação pública estava ainda longe de ser assumida como uma ação efetivamente estratégica para o desenvolvimento do país e dos cidadãos que dela tem o direito de se apropriar.

As políticas de avaliação educacional, no caso do ensino fundamental, são reveladoras do aprofundamento e aprimoramento dos princípios neoliberais neste campo, a idéia da responsabilização da escola, a opção pelo IDEB, que leva em conta apenas parte dos fatores que incidem sobre a qualidade de ensino, são demonstrativos deste fato, para Fernandes e Freitas (2008, p.975),

Há de se reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer , igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema socioeconômicos etc. Portanto, esta é uma situação que, à espera de soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema. Os governos não podem posar de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje.

Somente após a reeleição em 2006, o governo Lula lança o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, tentando ampliar as tímidas ações em benefício da escola pública em sua gestão. Trata-se de um leque de 40 programas, concebidos para atender aos mais diversos problemas da educação nacional.

No documento que descreve o PDE, são explicitados os pilares sob os quais se assenta: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração entre União, estados e municípios, responsabilização e mobilização social.

Neste documento, o governo declara a necessidade de uma revisão do papel da União, se propondo assumir maiores compromissos na implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

Quatro eixos norteiam o plano executivo: Educação básica, ensino superior, ensino profissional e alfabetização.

A professora Regina Vinhaes Gracindo apresentou na ANPED-2007 uma análise crítica das ações proposta no PDE:

- O plano apresenta Decretos, Resoluções, Editais, Programas, Projetos e Ações sem que haja articulação entre eles .
- Não inclui ações já implementadas pelo governo, na gestão passada, como parte integrante do PDE.
- Elege as metas da Campanha Todos pela Educação como o fio condutor das ações do PDE, transformado a idéia historicamente difundida e

demandada de um Pacto Nacional mais amplo, cuja direção seria decorrente da Conferência Nacional de Educação, capitaneada pelo poder público, por um conjunto de ações pouco discutidas com os interlocutores do governo, no qual os entes federados e a União fazem adesão.

- Mantém a concepção do governo do FHC, de que a tarefa do MEC, de regulação do sistema educacional, deve estar baseada em instrumentos de avaliação de larga escala, focalizando apenas a aprendizagem dos alunos.
- Por não se constituir em um plano global, dá prevalência às ações da União, com poucas indicações das medidas correlatas dos Estados, DF e Municípios – o que os induziria a elaborar planos específicos, em seus âmbitos de atuação.
- Mantém o sentimento impregnado nas políticas anteriores, de que o fracasso da educação é apenas um problema gerencial e, por isso, a pressão institucional do poder central sobre os gestores municipais, seria a solução.
- Suas ações são extremamente frágeis no quesito Universalização da Educação.
- Foi elaborado sem uma ampla consulta e debate com as entidades científicas e sindicais do campo educacional e, até mesmo, sem a participação do CNE, como órgão consultivo do MEC .

De acordo com Gracindo (2007) é necessário que sejam revistas as ações políticas na perspectiva de:

- Dar supremacia à formação humanista, cidadã e acadêmica em substituição lógica mercadológica que impregna algumas ações do PDE.
- Imprimir o caráter universal às políticas públicas, descartando a visão meritocrática na qual se assentam ações de “premiação por resultados”, tanto no que diz respeito aos estudantes, como aos professores e às escolas.
- Recuperar o diálogo com os interlocutores históricos do partido dos trabalhadores, os movimentos sociais.

O complexo quadro atual exige uma maior mobilização dos diferentes segmentos da sociedade na discussão das políticas públicas educacionais nos diferentes âmbitos. A ampliação do direito para todos de uma educação básica de qualidade, pressupõe esta disposição de educadores e demais segmentos da sociedade para dialogar com o poder público.

O desejo de muitos, de que o país alcance uma educação de qualidade, que promova esperanças e não medos e incertezas para o futuro das novas gerações, pressupõe a coragem dos diversos segmentos da sociedade para fortalecer uma escola que seja verdadeiramente democrática, não só no acesso, mas nas aprendizagens que deve oferecer a todos.

Não há reforma que se sustente sem que haja uma efetiva participação da população, caso contrário, estaremos sujeitos a propostas que desconsideram a imensa diversidade e as desigualdades presentes no campo da educação brasileira perpetuando a existência de escolas e universidades para ricos e escolas e universidades para pobres.

As condições objetivas para realização do processo de ensino e aprendizagem e da avaliação têm seus limites e possibilidades, inscritas nas formas como as políticas educacionais, são colocadas em prática nos diferentes âmbitos do sistema de ensino, com repercussões no cotidiano escolar: o isolamento do professor; o esvaziamento da proposta pedagógica da escola como instrumento que expressa as concepções e objetivos dos atores que nela atuam (professores, alunos, pais etc); as salas superlotadas, dificultando a ruptura com um modelo de ensino homogenizador; a falta de recursos; a inoperância do sistema apresentada como um problema apenas individual e não coletivo e político; a desarticulação entre as modalidades de ensino; a dissociação entre ensino e pesquisa; o contingente de alunos que passam pela escola sem se apropriar sequer da leitura e escrita, entre outros tantos que, se não impedem totalmente o desenvolvimento do ensino da Arte, certamente o tornam um desafio maior do que necessitaria ser.

Há um lugar social que, ao longo da história, milhares de alunos e professores foram confinados como se isso fosse algo natural: o lugar de executores da conformação, tendo em vista que poucas vezes ocupam espaços de protagonismo na defesa de seus interesses de classe, reproduzindo relações

de submissão às políticas propostas pelo Estado, que não criam condições, de fato, para que seja possível refletir e questionar as alternativas propostas para a chamada crise educacional.

Retomando a questão da Proposta Pedagógica da escola, sua construção seria um valioso instrumento para discutir os problemas e necessidades da comunidade escolar, entretanto, pouca ênfase é dada a sua elaboração, permanecendo como um documento para o cumprimento de uma diretriz legal, sem muito significado para a prática educativa cotidiana.

Conforme dito anteriormente, o campo da educação é espaço em que vários projetos políticos pedagógicos se fazem presentes. Sendo assim, não se pode deixar de considerar os avanços na compreensão do cenário, a veiculação de conceitos e princípios que estão a serviço do direito à aprendizagem por todos, gerando algumas experiências em que professores e alunos possam usufruir dos conhecimentos de modo reflexivo, para “ressignificar” as formas de ser e de estar neste mundo.

Por fim, é nesse cenário atual que o ensino de Arte tem sido desenvolvido, imerso em problemas históricos complexos, que, quando não são explicitados, temos sempre a sensação de serem particulares, pontuais e não gerais da sociedade, do campo da educação.

2.5 Quais os horizontes para o ensino de Arte após os anos de 1990?

Do mesmo modo que em outras áreas do conhecimento, no ensino de Arte, observam-se movimentos de permanências e transformações nos conceitos, princípios e práticas, decorrentes do contexto sócio-educacional mais amplo, bem como da Arte como prática social.

Os avanços decorrentes da nova Lei de Diretrizes de Bases e a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais são observados por diversos pesquisadores. Entretanto, Barbosa (2002b, p. 14), lembra que essas medidas por si só não repercutem em transformações efetivas para o ensino de Arte. Considera o professor como elemento primordial nesse processo, assim como o necessário investimento em seu desenvolvimento profissional para empreender

tais mudanças previstas nas leis e nos parâmetros curriculares nacionais. Aponta, como desafio, a implementação de uma política de formação de professores que possibilite o desenvolvimento da capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. A experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, é vista como algo fundamental para que a teoria de Arte-Educação seja reconstruída.

Além desse desafio, outros problemas são apontados pela autora, problemas estes que precisam ser superados:

- a existência de práticas de ensino de Arte centradas no desenho geométrico;
- o trabalho com Artes Visuais associado exclusivamente às datas comemorativas;
- a ênfase na livre expressão, num mundo que exige um leitor informado e um produtor consciente;
- a falta de preparação pessoal para entender Arte antes de ensiná-la.

Barbosa (2002b, p. 15) relata que:

A falta de um aprofundamento dos professores de Ensino Fundamental e Médio pode retardar a Nova Arte-educação em sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre as Artes Visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com análise, informação histórica e contextualização.

Ao mesmo tempo em que fala dos desafios, Barbosa (2002b) assinala as mudanças que se colocam no horizonte para a Arte-Educação, em especial para o ensino das Artes Visuais:

- O ensino da Arte volta-se para a idéia de formar cidadãos que compreendam e sejam capazes de fruir Arte. Assim, evidencia-se o compromisso com a cultura e com a história;
- O fazer, a apreciação interpretativa e a contextualização são princípios vistos como fundamentais no ensino da Arte;

- A pretensão com o ensino de Arte é elevar o desenvolvimento cultural dos aprendizes, o qual é entendido como instrumento de identificação cultural, o que pode potencializar a percepção e a imaginação, a criatividade:

A criatividade não é vista apenas como o fazer, mas pode ser desenvolvida por meio de leituras de obras artísticas. Os valores, como elaboração e flexibilidade, estão associados ao conceito de criatividade.

Há um reconhecimento quanto à necessidade de aprender a ler o discurso visual, bastante presente em nosso cotidiano. Trata-se não apenas de identificar sua gramática, mas de buscar significados desses atributos nos diferentes contextos, exercitar a consciência crítica dos diversos signos da contemporaneidade. Segundo Barbosa (2002b), há uma forte tendência de associar o ensino de Arte com a cultura visual.

A atenção à diversidade cultural e seus códigos tão diversos é tomada como um princípio do ensino de Arte. É assim que conceitos como multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo têm sido discutidos. Para a autora, é fundamental considerar a cultural local, do entorno da escola e reconhecimento dos diversos grupos que a compõe, da nação e de outros países.

Alerta que há ainda uma predominância da Arte erudita, em detrimento da Arte presente nas classes desfavorecidas. Não se trata de negar o acesso à cultura dominante, mas observa que uma educação libertária não pode prescindir que os aprendizes identifiquem o “ego cultural” de sua classe e se orgulhem dele.

Também o reconhecimento de que o conhecimento sobre a imagem é importante para o desenvolvimento pessoal e profissional, já que há um grande número de profissões que requerem competências que só o ensino da Arte é capaz de desenvolver.

A autora assinala que a Arte de hoje não pode ser apenas um “grito da alma”, é preciso ser capaz de pensar sobre as nossas emoções. Para tanto, é preciso ir a busca dos claros e escuros do ensino e aprendizagem da Arte.

Conceber a Arte como conhecimento requer o reconhecimento da intervenção do professor, dando espaço para uma educação que não dissocia o cognitivo do emocional.

CAPÍTULO 3

Sobre professores e alunos: sujeitos em construção

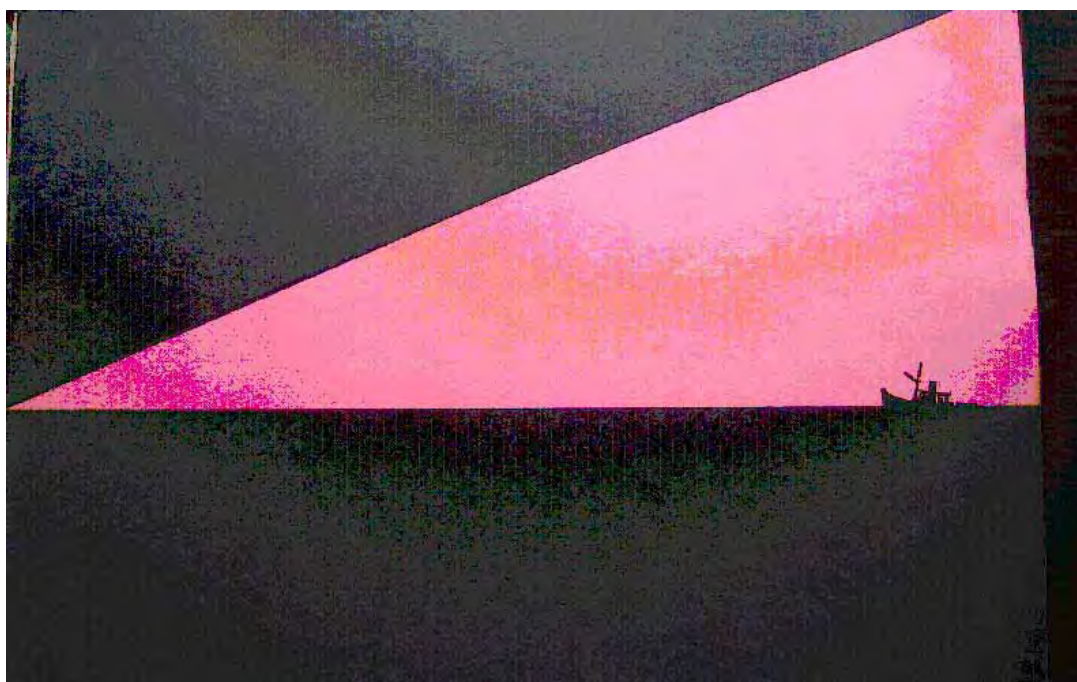


Fig. 2 - Ilustração extraída do livro “A bordo do Rui Barbosa”, de Chico Buarque e Vallandro Keating, ilustração de Vallandro Keating. São Paulo: Editora Palavra e Imagem, 1975.

A minha experiência como formadora e observadora dos dizeres e fazeres dos docentes a respeito de situações de ensino-aprendizagem na sala de aula tem confirmado que o papel do educador pode ser potencializado quando refletimos sobre os dilemas da prática educativa, sobre o contexto no qual essa ação se desenvolve, sobre as concepções que permeiam as diversas práticas, fazendo uma opção cada vez mais consciente do papel do educador para construir sua história pedagógica no encontro com os seus pares.

É com essa crença que analisarei as valiosas palavras que os professores, participantes desta pesquisa, compartilharam a respeito de suas práticas avaliativas.

Estou certa de que não se trata de definir verdades, mas abrir uma fresta para a reflexão sobre a prática de cada um de nós. Convite que se vale da teoria crítica para dar um bom tempero que esta discussão merece.

Assim, proponho apresentar os dados da pesquisa articulando-os à reflexão teórica, na busca de abrir diálogos, reavivar idéias já conhecidas, quem sabe até ousar provocar novos questionamentos.

Talvez este seja o momento mais desafiador da pesquisa. Momento privilegiado para olhar indagações presentes no cotidiano que, por vezes, parecem corriqueiras. E que tipo de olhar é esse?

Brum (2006, p.187), em seu livro “A vida que ninguém vê”, uma coletânea de reportagens escritas para uma coluna com o mesmo nome do livro, publicadas em 1999, no jornal Zero Hora de Porto Alegre, propõe uma interessante reflexão a respeito do olhar do repórter para a realidade que, de certo modo, assemelha-se ao olhar do pesquisador:

Usando o clichê da reportagem, eu sempre me interessei mais pelo cachorro que morde o homem do que pelo homem que morde o cachorro – embora ache que essa seria uma história e tanto. O que esse olhar desvela é que o ordinário da vida é o extraordinário. E o que a rotina faz com gente é encobrir essa verdade, fazendo com que o milagre do que cada vida é se torne banal.

No cotidiano, diz Brum (2006), o nosso olhar é às vezes confundido com uma espécie de catarata, faz-nos crer que somos ordinários. Pensamentos que estão encobertos pela rotina, pela falta de espaço para a reflexão, mas que guardam enorme potencial de transformação; basta que uma fresta seja aberta... e, aquilo que parece ordinário, ganha novos significados.

Os momentos de pausa no cotidiano, de encontros de formação, de registro das idéias que temos sobre a prática, os momentos em que o encontro com o conhecimento que ocorre em sala de aula no diálogo com os alunos, de estudo com os parceiros de trabalho e pesquisa permitem descobrir o especial que há em cada um: perceber quanta vida, quanto esforço, quanta busca quantas

esperanças e desesperanças, quantos acertos e desacertos há em cada fala, em cada educador.

São nesses momentos, marcados pela possibilidade de reflexão em que nos percebemos sujeitos com inúmeras possibilidades e fragilidades, que podemos tomar posse do potencial transformador que temos em nossa extraordinária vida comum.

Trata-se de uma oportunidade para olhar o que parece comum e vê-lo como extraordinário, um olhar de certa forma insubordinado, como diz Brum (2006).

Para que fosse possível trilhar esse caminho, propus aos docentes de Arte da rede Sesi-SP que respondessem a duas questões abertas:

- Com que finalidades você avalia a aprendizagem no ensino de Arte?
- Descreva como ocorreu a avaliação no processo de ensino-aprendizagem de Arte no primeiro semestre de 2008: principais critérios, desafios mais importantes para avaliar as aprendizagens em Arte e a participação do aluno no processo de avaliação.

No questionário, também foram incluídos itens que objetivavam coletar informações sobre o perfil dos participantes da pesquisa:

- Graduação acadêmica
- Tempo de docência
- Carga horária de trabalho
- Ano de conclusão da última graduação.

A análise dos resultados foi organizada em seis temas e, em cada um deles, foram identificadas categorias para análise das respostas. Eis os temas:

- Sobre os professores participantes da pesquisa,
- Sobre as finalidades da avaliação da aprendizagem no ensino de Arte .

- Sobre o papel do professor e da escola,
- Sobre os critérios de avaliação,
- Desafios da avaliação no ensino de Arte,
- A participação dos alunos no processo avaliativo.

3.1 Sobre os professores participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa vinte e dois professores, 12,5% do total de professores de Arte da rede escolar SESI-SP que, em 2008, eram 176. Considerando-se o total de professores da rede SESI-SP, os professores de Arte representam em média 5% do total de professores do Ensino Fundamental, distribuídos em 176 escolas, localizadas em 101 municípios do estado de São Paulo.

Pouco menos da metade dos docentes está há mais de dez anos na instituição e observa-se que, em relação ao tempo de experiência como docente na instituição, há uma diversidade considerável, o que sugere a existência de rotatividade entre professores. Em 2008, 37% dos docentes possuíam até cinco anos de exercício profissional na rede escolar SESI-SP.

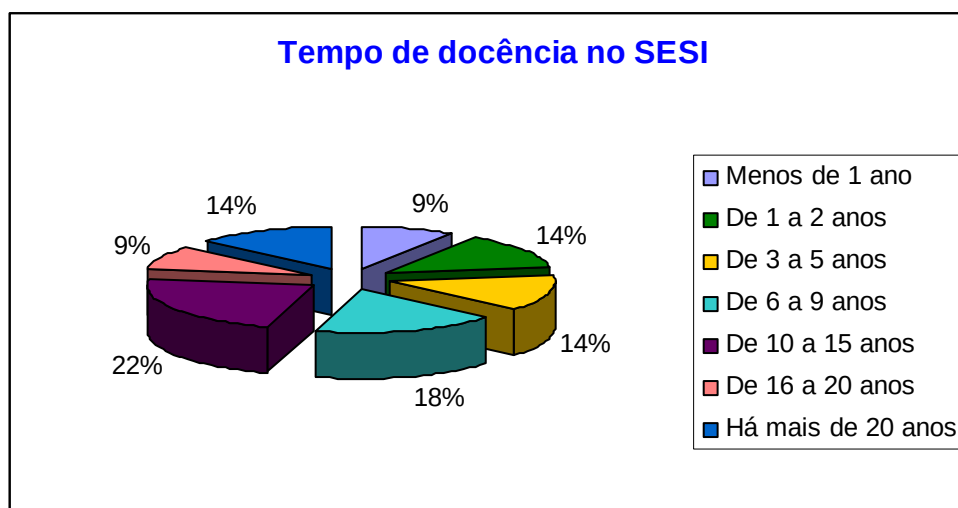


Gráfico 1 – Tempo de docência no SESI-SP

Quanto ao nível de escolaridade dos professores de Arte, observa-se que 45% declarou ter cursado pós-graduação (especialização-360 horas), conforme gráfico abaixo:



Gráfico 2 – Nível máximo de escolaridade dos professores de Arte.

Dados recentes da última avaliação externa, realizada em 2008 pela Cespe/UnB, demonstram que 33,1 % dos professores especialistas nas diferentes áreas do conhecimento possuem esse nível de escolaridade, percentual inferior ao dos professores de Arte.

Considerando-se o tempo de docência e o ano de conclusão da última graduação, pode-se constatar que a maior parte dos professores de Arte (59 %) concluiu o último curso de graduação ou pós-graduação entre 2001 e 2007, sendo que a maioria deste segmento (40,9% dos docentes), cursou especialização com mais de trezentas e sessenta horas neste período.

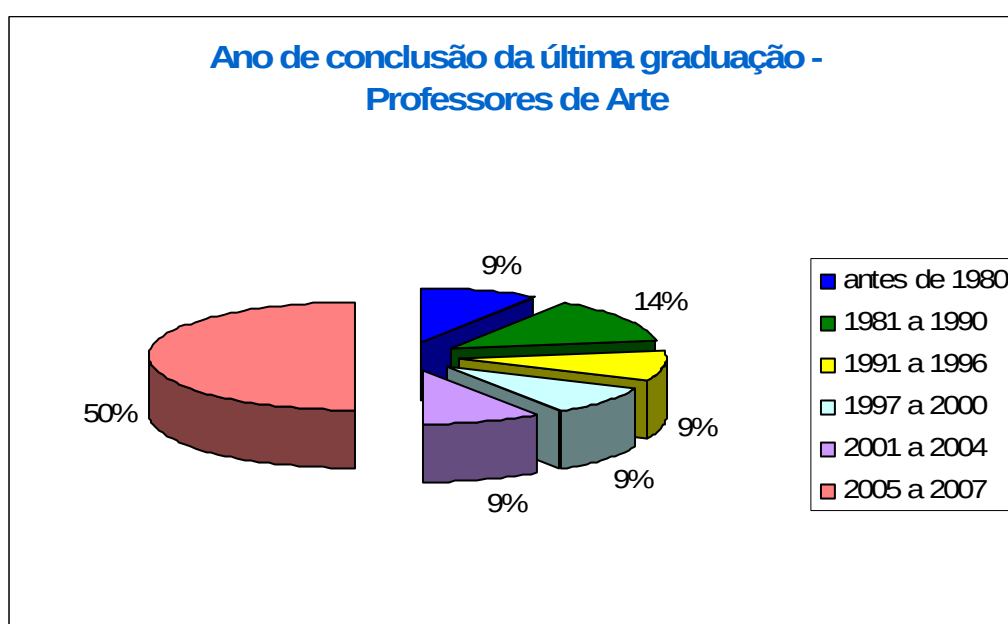


Gráfico 3 – Ano de conclusão da última graduação

Observa-se, no gráfico 3, que, entre 2005 e 2007, há maior incidência de concluintes, período em que entra em vigência no Sesi-SP um plano de carreira para os docentes, que prevê uma pequena ascensão salarial para aqueles que possuem maior nível de escolarização e maior número de horas de cursos.

A maior parte dos professores possui uma jornada de trabalho semanal superior a 31 horas semanais (58%), entre esses, 32% dos docentes exercem jornada superior a 40 horas de aulas semanais, conforme gráfico 4.

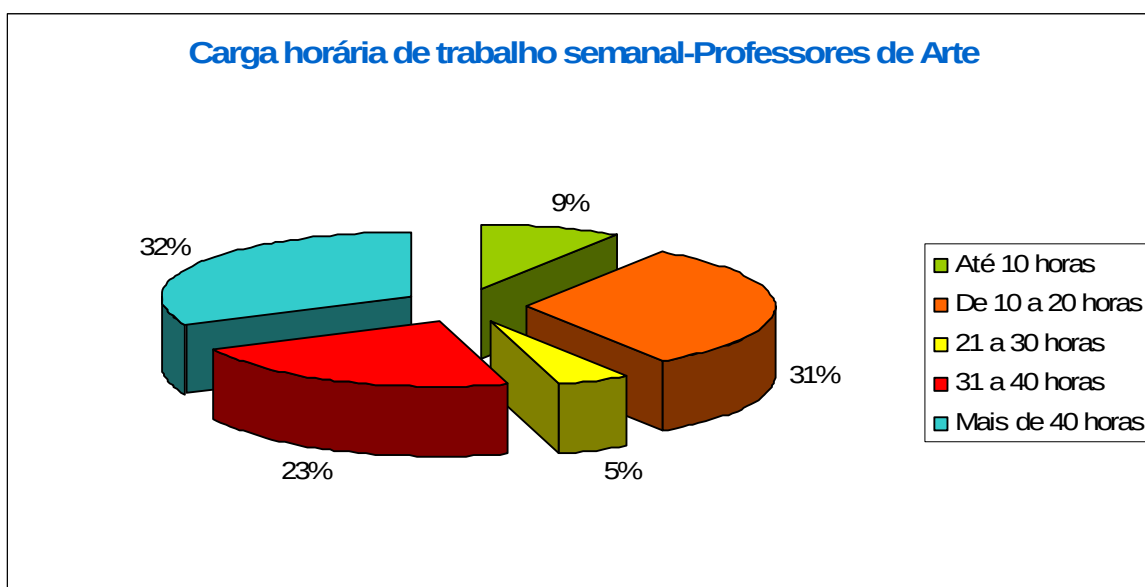


Gráfico 4 – Carga horária de trabalho semanal

É possível notar que os professores participantes da pesquisa possuem uma experiência profissional e acadêmica de certo modo recente e têm buscado estudar mais, considerando-se o tempo de experiência na docência em Arte e a exigência da licenciatura em Arte para ingressar na instituição.

São essas algumas das características dos docentes participantes desta pesquisa.

3.2 Sobre a finalidade da avaliação da aprendizagem no ensino de Arte e o papel dos docentes neste processo.

A avaliação é sempre permeada por diversas concepções e princípios, explícitos ou implícitos nos discursos e prática de todos nós, fruto de nossas interações com outros atores do contexto escolar, com as produções acadêmicas ou documentos institucionais e governamentais que versam sobre o tema, com as heranças do passado, de nossa história pessoal e profissional e com a história da educação e da sociedade de modo geral.

Ao analisar os relatos dos docentes participantes desta pesquisa, é possível perceber nos discursos o reflexo dessas interações.

Na tentativa de identificar as diferentes concepções, as respostas dos professores sobre a finalidade da avaliação no ensino de Arte foram analisadas a partir de seis categorias. É importante esclarecer que, nas respostas compartilhadas, é possível localizar mais de uma categoria, sendo assim, o total de respostas não corresponde ao total de docentes.

- Avaliar para que os alunos se apropriem de determinados objetos de conhecimento ou desenvolvam habilidades previstas para o ensino de Arte.
- Avaliar para verificar se os alunos atingiram os objetivos de aprendizagem.
- Avaliar para conhecer como o aluno se desenvolve e interage durante as atividades/Para conhecer seus avanços e dificuldades.
- Avaliar para que o aluno tome consciência de seu repertório, aprenda a auto-avaliar-se.
- Avaliar para modificar a própria prática docente.
- Avaliar para dar um resultado final/Verificar o produto final do aluno.

O gráfico a seguir demonstra a distribuição das respostas em cada categoria.

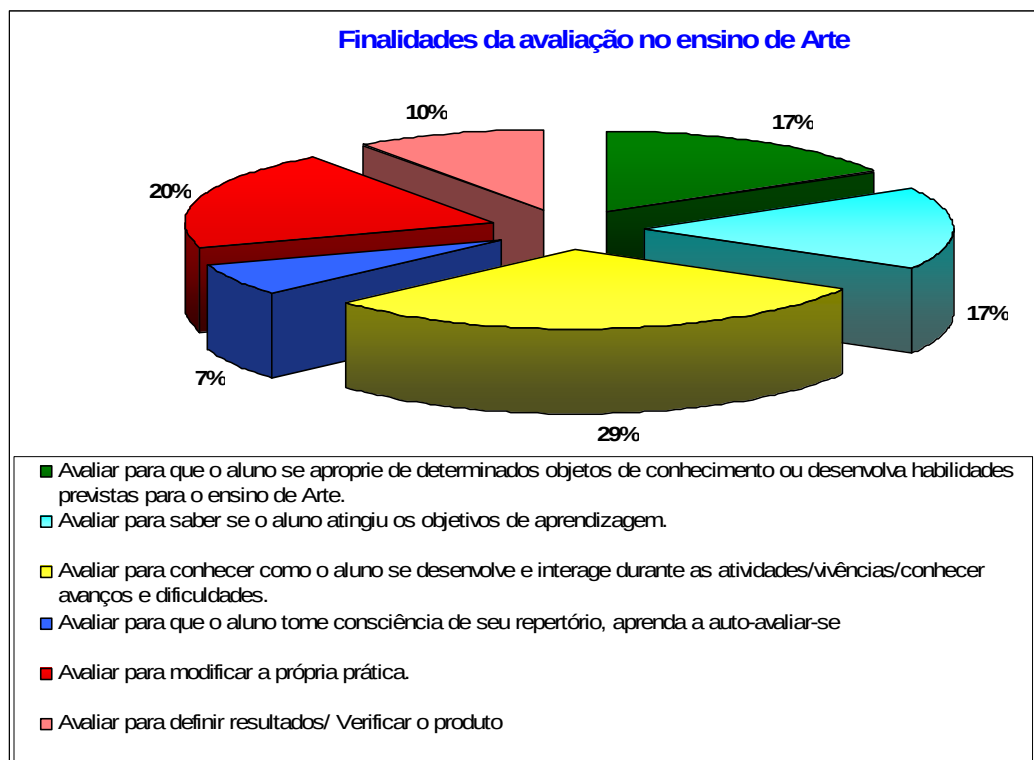


Gráfico 5 – Finalidades da avaliação no ensino de Arte

A idéia de avaliar **para que os alunos se apropriem** dos conteúdos ensinados em Arte, observada em 17% das respostas dos docentes, e a de avaliar **para verificar** se os conteúdos foram aprendidos, relatada por outros 17%, revelam certa proximidade entre esses dois grupos quanto à preocupação com o conteúdo ensinado.

Apesar dessa proximidade, parece existir uma sutil e importante diferença: declarar que avaliam para verificar se os alunos atingiram os objetivos esperados é diferente de avaliar para assegurar que os alunos aprendam os conteúdos ensinados em Arte.

A preocupação com os objetivos de ensino (conteúdos e habilidades) pode conter duas faces: a primeira considera que objetivos de aprendizagem não dissociados do processo avaliativo, tratados, como diz FREITAS (1995), como par dialético, o que representa um avanço no sentido de uma educação inclusiva quando há o questionamento sobre que é importante ensinar-aprender em Arte e que Arte estamos ensinando.

Por outro lado, se objetivos são considerados sem que haja um olhar atento ao desenvolvimento dos alunos, podemos colocar em discussão a direção

deste pensamento: trata-se realmente de uma avaliação a serviço da aprendizagem ou esta avaliação está reduzida à verificação das aprendizagens?

Entre os professores que consideraram como finalidade da avaliação verificar se os objetivos de ensino e aprendizagem foram atingidos, em 30% das respostas, foi explicitado que a avaliação também cumpre o papel de acompanhar as aprendizagens ao longo do processo.

Mesmo que avaliação ocorra em diferentes etapas do processo, a preocupação pode ser apenas identificar se o aluno aprendeu ou não aprendeu, revelando, assim, uma forte ênfase no produto, aproximando-se, portanto, mais do modelo tecnicista da avaliação por objetivos e não da avaliação como possibilidade de leitura e intervenção por parte do professor, oportunizando ao aluno apropriar-se, ele também, de suas próprias dificuldades e buscar novas soluções aos desafios da aprendizagem das linguagens artísticas. Destaco aqui uma fala de um professor que ilustra essa situação.

“A avaliação da aprendizagem no ensino de Arte é feita a cada etapa das atividades de acordo com as expectativas propostas na atividade, sempre com um olhar detalhista passo a passo para saber se o aluno atingiu ou não as expectativas propostas.”

Em outra parcela das respostas (29%), identifica-se que a finalidade da avaliação é possibilitar o conhecimento de como o aluno se desenvolve e as interações que vivencia durante as atividades, tomar ciência dos avanços e dificuldades dos aprendizes. Este posicionamento dos professores revela um desejo de estar atento, de buscar entender o que ocorre e intervir para que os alunos aprendam:

“A finalidade principal é a mesma que em todas as outras disciplinas: acompanhar o aluno em seu processo de aprendizagem e determinar quais medidas, estratégias necessárias para tornar essa aprendizagem mais efetiva .”

Considera-se, assim, como diz PERRENOUD (p. 173, 2003 in NÓVOA E ESTRELA) , ser necessário que o professor esteja atento ao modo como os alunos operam com os conhecimentos e habilidades:

Uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. A idéia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança.

Observa-se, dessa forma, uma busca no sentido de assegurar a aprendizagem das crianças, ao menos no discurso, superando-se a idéia da aprendizagem espontânea em Arte. Esses docentes demonstram ser partidários do princípio de que é possível ensinar Arte e também é possível e necessário intervir e avaliar para que a aprendizagem possa ocorrer.

Essa proposição vai ao encontro do que dizem Arslan e Iavelberg (2006, p. 80):

É preciso que o professor saiba quais os objetivos e conteúdos de ensino em arte, e que leve em conta os processos de construção desses saberes e das aprendizagens do fazer e do ler imagens em arte, para se orientar na avaliação. Assim, o professor pode considerar os modos de aprendizagem e as características pessoais de cada estudante, as condições de aprendizagem geradas pelo ensino e as aprendizagens sucessivas. O conjunto de saberes do aluno influi em sua aprendizagem e avaliação, porque interessa que o aluno parta do que sabe para progredir nos conhecimentos da área.

A idéia de avaliação processual, avaliação durante as atividades, é bastante recorrente, inclusive entre os 10% dos docentes, os quais consideraram

que uma das finalidades da avaliação é avaliar a produção final do aluno e que se lembraram da função classificatória da avaliação.

É possível questionar se aqueles que consideraram a avaliação como uma ação processual a praticam de modo planejado, se os instrumentos são pensados a partir das interações que ocorrem na sala de aula, a fim de investigar melhor como os alunos aprendem, ou se ocorre espontaneamente, intuitivamente, perdendo-se de vista os objetivos de ensino e o nível de desenvolvimento dos alunos.

Observa-se também, conforme abordado no capítulo 1 desta pesquisa, a coexistência da lógica da avaliação somativa e da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem:

“A avaliação é um instrumento de análise da minha prática, se o resultado deixar a desejar: sinal amarelo – atenção, hora de mudar de estratégia. Existe uma finalidade secundária que é apresentar resultados individuais, notas, exigidas nos regimentos escolares.”

A auto-avaliação e a idéia da avaliação como possibilidade de tomada de consciência do próprio percurso de aprendizagem foram lembradas por 7% dos docentes participantes da pesquisa, coincidindo com uma das hipóteses iniciais da pesquisa de que, também no ensino de Arte, a auto-avaliação ocorre pontual e raramente.

Esses dados indicam a possibilidade de um maior aprofundamento a respeito do que seria a avaliação formativa, considerando-se que auto-avaliação é uma ação fundamental para que essa se complete se compreendermos a avaliação formativa não com mera estratégia, mas como finalidade do processo de ensino e aprendizagem, conforme nos diz Abrecht (1994, p. 19):

Os grandes objectivos da avaliação formativa são de facto, a conscientização, por parte do aluno, da dinâmica do processo de aprendizagem (objectivos, dificuldades, critérios) por oposição a uma orientação cega e teleguiada, por parte do professor: a luta contra a passividade e a papinha feita, mais do que grandes êxitos em

aprendizagens pontuais, ou o sucesso em incertas possibilidades diagnósticas e terapêuticas (de remediação).

3.3 Sobre o papel dos docentes na avaliação da aprendizagem

É possível notar, no discurso dos docentes, conceitos importantes de uma avaliação emancipatória, idéias correntes nos últimos anos dentro e fora do SESI-SP, idéias que ressaltam, sobre tudo, o papel importante do professor para intervir e assegurar a aprendizagem dos alunos.

Ao analisar os relatos, procurei destacar palavras dos professores que se relacionaram ao seu fazer no processo de avaliação:

- verificar os avanços da aprendizagem e desenvolvimento;
- verificar se os objetivos foram atingidos;
- acompanhar o aluno;
- determinar medidas necessárias para intervenção;
- identificar dificuldades;
- identificar de onde se deve partir;
- criar novas oportunidades de aprendizagem;
- envolver os alunos de forma ativa;
- integrar a realidade individual do aluno com seu meio cultural;
- conhecer como os alunos se apropriam dos conteúdos de Arte;
- realizar experiências nas quatro linguagens da Arte;
- observar como o aluno interage;
- analisar a própria prática;
- fazer combinados;
- conhecer os alunos;
- apresentar resultados individuais, notas;
- mudar estratégias.

Há sem dúvida a proposição de um papel ativo do professor no processo e avaliação.

Martins (2006, p.54, in CHRISTOV et al) nos fala que o professor de arte deveria ser um pesquisador, escavador de sentidos junto aos alunos, que mantém viva curiosidade, que não cultiva absolutismos e sim a busca das respostas de cada um para seu processo de interação com as linguagens artísticas:

Por isso mesmo, seu caminhar se dá no presente, no lugar da pergunta, da questão, da dúvida, movido por passos de andar sinuoso que evitam os caminhos retos porque assim pode traçar sua própria trilha. Nesse modo de caminhar, encontrando trilhas acessíveis e outras não, o professor pesquisador é mais afeito à formulação de perguntas do que a elaboração de respostas diante de cada imagem que encontrar.

Para falar do papel do professor de Arte, Martins (2006) nos diz da pesquisa feita pelo artista Francis Alis, que, com seu sapato imantado, recolhe objetos metálicos aparentemente sem utilidade, mas que, após a produção de sua obra artística, ganham outro sentido, os quais nos dizem muito sobre a sociedade em que vivemos, provocando-nos a perguntar sobre o modo como está organizada e nos fazem pensar se poderia ser diferente.

Da mesma forma que Francis Alis, é preciso romper com o automatismo do cotidiano, prestar atenção às pequenas ações, olhar as parte e o todo, colher o que alunos pensam, dar espaço para seus projetos pessoais, prestar atenção no que fazem, propor desafios para que possam usufruir e pensar sobre o contexto no qual estão inseridos.

Martins e Picosque (1998, p. 161), no livro Didática do Ensino de Arte, ao falarem da experiência criadora de Picasso, dizem que esse artista, em sua tarefa estética, perseguiu idéias de modo perseverante e intenso na produção de suas obras. Assim, também é possível pensar na construção do papel docente: busca constante e apaixonada para apropriar-se do seu próprio fazer:

Perseguir idéias é mergulhar no mar de suas potencialidades, buscando mais referências, procurando novas perspectivas para instigá-las, perscrutando novas hipóteses, no exercício do pensamento projetante.

Considero que o papel docente é aberto, indefinido, em permanente reconstrução. No cenário atual, em que os conhecimentos transformam-se rapidamente, em que há uma enorme oferta de informações fragmentadas, faz-se necessário buscar alguns princípios que nos ajudem a trilhar este caminho de incertezas. Talvez o princípio primeiro seja enfrentar os riscos e assumir que as respostas não estão prontas, mas precisam ser forjadas e são múltiplas.

Ao responderem ao questionário, apenas 20% dos docentes se lembraram da avaliação como meio para rever e aprimorar a própria prática, o que revela a importância dos espaços formativos privilegiarem a reflexão sobre a prática, de modo que os professores sejam provocados, encorajados, a serem pesquisadores em suas salas de aula.

Essa postura exige que se acione outro princípio: sair do isolamento profissional, no qual muitas vezes ficamos confinados. Valorizamos a interação na aprendizagem em sala de aula (ao menos no discurso), mas exigimos pouco que essa seja privilegiada nos espaços de formação docente. Facilmente nos adaptamos a modelos prescritivos, em detrimento da reflexão sobre a experiência de ser professor. Compartilhar a própria experiência sobre os processos avaliativos é ainda algo pouco frequente nos espaços formativos.

Trata-se de assumir que a escola é lócus de aprendizagem também para os professores, como muitos estudiosos da educação há tempos vem alertando, apartando-nos radicalmente de um modelo de escola que apenas reproduz as relações de exclusão e hierarquização presentes na sociedade, conforme já tratado no capítulo 1 deste trabalho.

As idéias dos respondentes sobre os critérios de avaliação permitem colocar em jogo outras perguntas e reflexões sobre a questão da avaliação.

3.4 Sobre os critérios de avaliação no ensino de Arte

Falar em critérios de avaliação é um desafio em qualquer âmbito, dentro ou fora da sala de aula, no ensino de qualquer componente curricular, talvez porque sejam reveladores do quanto ainda temos que aprender em termos de uma avaliação emancipatória e tenhamos que lidar com nossas concepções e valores a respeito de como se ensina e se aprende.

Não é raro que os critérios sejam pouco compartilhados e discutidos com os alunos, que sejam confundidos com instrumentos de avaliação, ou ainda, sendo tratados apenas no campo das atitudes do estudante. Corre-se o risco de avaliar superficialmente o que os alunos de fato aprenderam, contentando-se com a entrega de trabalhos, sem questionar de onde os alunos partiram, quais foram as dificuldades encontradas e como superaram tais dificuldades.

Arslan e Lavelberg (2006, p. 82) tecem idéias importantes sobre a necessidade de estabelecer critérios articulados aos conteúdos e habilidades ensinados para que se avalie no ensino de Arte:

De acordo com as novas orientações curriculares, o aluno faz arte na escola, reflete sobre arte e aprecia imagens das culturas – pode ser avaliado nesses três eixos ou ações de aprendizagem significativa. O professor precisa criar indicadores de avaliação com base nas tarefas e atividades desenvolvidas. Os conteúdos em jogo orientam a escolha desses indicadores.

Os critérios apresentados nos questionários foram agrupados em quatro categorias, conforme o gráfico a seguir:

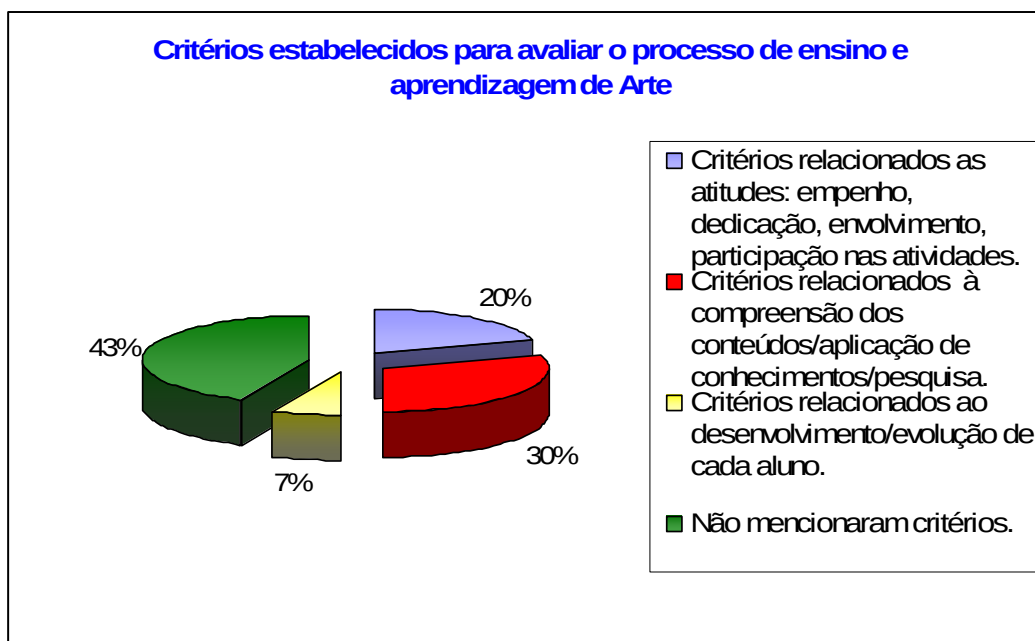


Gráfico 6 – Crerios para avaliar o processo de ensino e aprendizagem de Arte

Observa-se que os critérios relacionados aos conteúdos de aprendizagem são os mais frequentemente utilizados. Os critérios relacionados às atitudes dos alunos, que são apresentados em 20% das respostas, praticamente não aparecem isoladamente; os professores que utilizam tais critérios também propõem outros relacionados aos conteúdos a serem ensinados.

Há uma significativa parcela dos docentes (43%) que não relacionou critérios, apesar do enunciado da pergunta no questionário sugerir isto, sendo possível levantar como hipótese a dificuldade definir com clareza o que consideram importante avaliar. Nesse agrupamento, alguns priorizaram falar das formas e estratégias de avaliação:

- avaliação com múltipla escolha e dissertativa,
- observação do andamento dos trabalhos dos alunos;
- através das situações de aprendizagem;
- relatos, descrição, “sequenciação mental do trabalho”;
- confecção de murais, jornais televisivos e
- avaliação individual ou em grupos ou com toda a classe.

Outros realizaram relatos mais genéricos sobre a avaliação:

“ A avaliação foi realizada o tempo todo através do processo e do produto de ações realizadas pelos alunos e professor (em conjunto)”. (sic)

“ Foquei as quatro linguagens em Arte. Busquei avaliá-los de diversas formas dando-lhes oportunidade de aproveitar o que possuem de facilidade em expressão(...)”

“ A avaliação no ensino de Arte se faz de maneira contínua. Desde o processo de criação até a finalização da atividade.” (sic)

Se há uma dificuldade em pensar em critérios claros, tanto o julgamento sobre o que os alunos aprenderam, quanto às possibilidades de intervenção no processo de ensino e aprendizagem ficam comprometidos, sem falar no aluno, que permanece ainda mais alheio a seu próprio percurso de aprendizagem.

Abrecht (1994) propõe que na avaliação formativa os alunos sejam levados gradativamente a interiorizar os critérios que lhe permitam identificar seus avanços e dificuldades naquilo que vão produzindo. Assim, considera importante questionar o quanto a avaliação processual, formativa tem sido capaz contribuir para que o aluno seja mais sujeito do que objeto da avaliação da aprendizagem.

Para uma pequena parcela dos docentes participantes da pesquisa (7%), os critérios estão relacionados ao próprio desenvolvimento do aluno, considerando o ponto de partida e as evoluções observadas no decorrer do percurso, na aprendizagem dos conteúdos.

Não é sem razão que considerar os percursos de modo mais individualizado é um dos desafios referendados pelos docentes com relação a prática da avaliação formativa no ensino de Arte, conforme veremos a seguir.

3.5 Sobre os desafios da avaliação no ensino de Arte

É possível notar no discurso dos docentes participantes desta pesquisa uma tendência em compreender o ensino numa perspectiva mais construtiva do que instrucionista, o que não deixa de impor como desafio a dificuldade em acompanhar o desenvolvimento dos alunos de modo mais individualizado (19%); de motivar e envolver os alunos para que compreendam o significado do ensino de Arte (24%), gerir melhor o curto espaço de tempo destinado para as aulas de Arte (5%), avaliar os alunos nas quatro linguagens (19%) e elaborar instrumentos ou estratégias avaliativas (14%). Uma outra parcela dos professores (19%), não explicitou claramente desafios da prática avaliativa em arte, conforme é possível observar no gráfico a seguir:

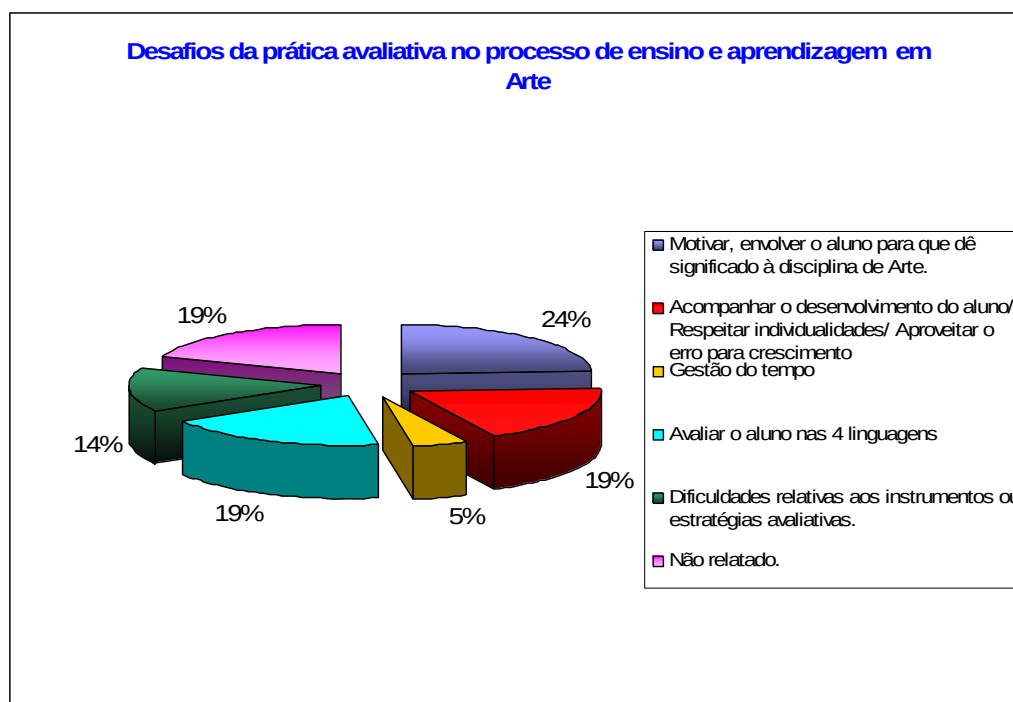


Gráfico 7 – Desafios da prática avaliativa no processo de ensino e aprendizagem de Arte.

Considerando-se o foco desta pesquisa, priorizarei discutir aprofundar as duas primeiras categorias: o desafio de acompanhar o desenvolvimento do aluno de modo mais individualizado e motivar e envolver os alunos para que atribuam maior significado ao ensino de Arte.

Para pensar de modo mais aprofundado sobre o desafio de acompanhar o desenvolvimento do aluno, é preciso considerar um outro desafio, ainda maior, que é romper com a lógica da homogeneização presente nas instituições de ensino. Um caminho possível é discutir o papel desempenhado pela escola na formação das novas gerações.

Em meio inúmeras teorias sobre os processos de ensino aprendizagem que ampliam a compreensão sobre como os alunos aprendem na escola, prevalecem modelos que homogeneizam o ensino nos diferentes níveis de escolarização. Conforme Rosa (2005, p.57)

Na escola, as práticas educativas têm mostrado o perfil uniformizador da atividade escolar. Este fator certamente tem contribuído especialmente para o fracasso da aprendizagem das crianças de classes populares. Observa-se que os hábitos, as atitudes destas crianças são mal compreendidas pela instituição escolar. Os professores são padronizados para atender ao modelo

cultural dominante. As escolas formadoras muito pouco têm feito para propiciar aos professores uma visão multicultural da sociedade. É necessário considerar o tamanho do país e a diversidade cultural na organização da sua produção artística.

A escola tem cumprindo uma dupla função: preparação para o trabalho e a formação do cidadão para atuar na vida adulta e pública. Seu exercício nas sociedades contemporâneas é permeado por conflitos e desigualdades instaurados pela própria ordem econômica da sociedade. Dessa forma, Sacristàn e Perez Gómez (1998, p.15) consideram que

A escola encontra-se frente a demandas inclusive contraditórias no processo de socialização das futuras gerações. Deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, idéias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade e responsabilidade na esfera familiar. Características bem diferentes daquelas que requer sua incorporação submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado.

Em geral, a estrutura escolar e social é aceita como algo “natural”; trata-se de um processo de reprodução das relações de dominação presentes na sociedade, que ocorrem na escola de maneira sutil. Os alunos aprendem mais do que conteúdos, aprendem modos de ser.

Essa estrutura que preserva a homogeneização, desconsidera as diferenças de origem social tratando-as como diferenças individuais. Além disto, vive um desencontro com as diversas demandas do mercado de trabalho. Tais contradições ficam mais evidentes quando, na esfera política e no âmbito civil, requerem apenas aparências de comportamentos democráticos. Sacristàn e Gómez apontam uma forte contradição neste processo:

Ao menos na aparência e no terreno teórico se manifesta uma grande contradição entre a sociedade que requer para seu funcionamento político e social a participação ativa e responsável de todos os cidadãos considerados por direito como iguais, e essa mesma sociedade que na esfera econômica, ao menos para a maioria da população, induz à submissão disciplinada e à aceitação de escandalosas diferenças de fato.

Por outro lado, não é possível apenas considerar o papel reprodutivo da escola do modelo social vigente, a aula é também um cenário vivo de interações, conflitos e negociações informais entre professores e alunos. Ao mesmo tempo que no interior da escola são reproduzidas relações de dominação, o próprio conhecimento público veiculado em seu espaço é uma ferramenta para ler a complexidade e a tarefa reprodutora da escola. Além disto, há aqueles que buscam romper com a lógica da homogenização.

Para Sacristán e Gómez (Apud, Wood, 1998, 19):

Os alunos/as que pertencem a culturas dominadas, por meio de seus atos na escola, constantemente penetram na falácia da escola e assim recusam suas mensagens ocultas. Uma variedade de situações ocorre com as mensagens nas aulas, de modo que com frequência, são completamente ignoradas(...) estas mensagens ocultas amiúde são diretamente recusadas(...) outras vezes são simplesmente ignoradas de forma passiva(...) os estudantes criam suas próprias estruturas culturais que utilizam para se defender das imposições da escola.

Desta forma o processo de interação professor-aluno está longe de ser linear, mecânico, mesmo que se deseje assim. Para desvendar a arquitetura que sustenta essas relações é primordial considerar as questões sugeridas por Sacristán e Gómez (1998) :

- Quem seleciona os conteúdos curriculares? Quais aspectos da cultura pública da comunidade são eleitos?
- Como e com que finalidade são organizadas as tarefas dos alunos?
- Qual a participação dos alunos nas atividades?
- Como o espaço e o tempo são ordenados?
- Quais são as formas e critérios de valorização das atividades dos alunos? Como os alunos participam e interagem no processo de avaliação?

- Em que medida os alunos participam da elaboração de normas de convivência e interação?
- As motivações a que são submetidos os alunos promovem a competitividade ou a colaboração?
- As relações sociais são permeadas por ideologia do individualismo ou da colaboração e solidariedade?

Esta perspectiva apresentada aqui, também contribui para pensarmos a respeito do outro desafio relatado por 24% dos docentes, que é de motivar e envolver os alunos para as aprendizagens em Arte e para compreender o significado do ensino de Arte.

Esta questão é aqui considerada não apenas como um problema de ordem instrumental, como se esta ou aquela técnica ou atividade fosse provocar o encantamento dos alunos. Trata-se de pensar sobre o lugar ocupado pelo aluno no processo de aprendizagem, que por vezes é tratado como mero objeto ou como executor e muito pouco dialogando com o professor, na perspectiva de interrogar-se sobre o seu processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Sacristán e Gómez (1998), a função educativa da escola numa sociedade que ainda não é radicalmente democrática, configura-se a partir de dois eixos: conhecer e considerar a diversidade cultural dos alunos e prepará-los para pensar criticamente e agir democraticamente, de modo que possam, a partir dos seus códigos de linguagens e formas de viver, sentir e pensar, para desenvolver suas potencialidades.

Assumir a lógica igualdade, considerando a diversidade cultural e de ritmos de aprendizagem, partir do conhecimento dos códigos de linguagens, das formas de viver, sentir e pensar reais dos alunos, de modo que possam se desenvolver são princípios que podem contribuir para que a escola tenha outro significado para os alunos e o ensino de Arte também. Sacristán e Gómez (1998, p.47) compreendem que a escola

deve transformar-se numa comunidade de vida e, a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência. Comunidade de vida democrática e reconstrução da experiência baseadas no

diálogo, na comparação e no respeito real pelas diferenças individuais, sobre cuja aceitação pode se assentar um entendimento mútuo, o acordo e os projetos solidários. O que importa não é a uniformidade, mas o discurso. O interesse comum realmente substantivo e relevante somente é descoberto ou é criado na batalha política democrática e permanece ao mesmo tempo tão contestado como compartilhado.

Segundo os autores, o princípio básico originário dessa concepção de ensino e aprendizagem é estimular a participação ativa e crítica dos alunos nas diferentes tarefas, de modo que possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios que os levem a colaboração, a experimentação compartilhada, a crítica, a iniciativa e a criação. Essa perspectiva sobre o papel da escola exige uma mudança nas funções exercidas pelo professor. Apenas vivendo de forma democrática na escola é que se aprende a viver a democracia na sociedade.(SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998).

Nessa perspectiva, o ensino de arte, volta-se para a reconstrução da cultura, como uma possibilidade de olhar, pensar, sentir e agir sobre as produções culturais de ontem e de hoje.

Segundo SACRISTÁN e GÓMEZ (1998), para Vygostsky, é fundamental que a influência da cultura seja controlada de forma consciente e decorre daí a relevância do papel do adulto na orientação do desenvolvimento das novas gerações. É a partir de trocas simbólicas com um parceiro mais experiente na resolução de problemas, que gradativamente a criança amplia sua autonomia e desenvolve competências que lhe permitem reconstruir progressivamente seus conhecimentos. A linguagem assume um papel primordial nesse modelo de aprendizagem que é guiado pela colaboração, pois possibilita o intercâmbio de significado. Para Arslan e Iavelberg (2006, p. 9),

Oferecer suporte técnico, acompanhar o aluno no enfrentamento dos obstáculos inerentes à criação, na resolução de problemas com dicas e perguntas, fazendo-o acreditar em si mesmo, no que faz e pensa; propor exercícios que aprimorem a criação, informar com base na História da Arte, promover a leitura, a reflexão e a construção de idéias sobre arte; e, ainda documentar os trabalhos e textos produzidos para análise e reflexão conjunta configuram o quadro de ações do professor na área de arte.

Considerando a cultura como um sistema vivo constantemente em transformação e que os sujeitos participam de forma criativa dessa cultura, por meio das trocas e significados que constroem, Pérez Gómez pontua que a aula deve ser um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade, jamais de imposição de uma cultura única.

E para que isso ocorra, duas condições são necessárias, segundo o autor: partir da cultura experiencial do aluno, de suas concepções, inquietações, propósitos e atitudes e a criação de um espaço de conhecimento compartilhado na aula.

Em geral, no cotidiano escolar, parte-se dos conteúdos disciplinares e busca-se formas atrativas para apresentá-los aos alunos. Busca-se “vencer” os conteúdos, seguir o programa, utilizar todo o livro didático, desconsiderando-se os saberes que os alunos possuem.

A relação de ensino aprendizagem de que fala Pérez Gómez (1998, p.65) ocorre de outra forma: pretende-se utilizar a cultura acadêmica para, por meio do diálogo e da negociação de significados, provocar a reconstrução das pré-concepções, de modo que gradativamente, numa busca compartilhada com pares mais experientes o aprendiz possa assumir o controle de sua atividade.

E para que isso possa se produzir é imprescindível proporcionar condições de comunicação e troca na aula, de modo que o estudante vá expressando abertamente e sem prevenções às peculiares formas empíricas; identifique suas deficiências na comparação reflexiva de diferentes proposições e reconheça as contribuições da cultura como conjunto de esquemas mais poderosos de análise e de propostas de intervenção.

Dessa forma, uma das ações do professor é propiciar a participação de todos; dar espaço para as idéias, preocupações e conhecimentos que cada um coloca em ação e compartilhar; oferecer instrumentos culturais de maior potencialidade explicativa e provocar reflexões sobre as próprias trocas e suas conseqüências para o conhecimento e para sua ação na vida:

A função do professor/a será facilitar o surgimento do contexto de compreensão comum e trazer instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer esse espaço de conhecimento compartilhado, mas nunca substituir o processo de

construção dialética desse espaço, impondo suas próprias representações ou cerceando as possibilidades de negociação aberta de todos e cada um dos elementos que compõem o contexto de compreensão comum. (GÓMEZ, in SACRISTÀN E GÓMEZ, 1998, p.64)

3.6 Sobre a participação dos alunos no processo de avaliação

Essa concepção de aprendizagem, que compreende a aula como um fórum real de debate cultural, de comunicação aberta entre alunos e professores, um espaço de compreensão compartilhada, requer um ensino que dialogue com os conhecimentos e experiências dos alunos, pois é por meio deles que o aluno confere significados ao que aprende e tem a oportunidade construir estruturas mentais que serão acessadas e novamente modificadas cada vez que se deparar com um novo desafio.

Bolognesi (2006, p.6, in CHRISTOV et al), no prefácio do livro “Arte-educação: experiências, questões e possibilidades”, propõe uma reflexão interessante quando fala a respeito do processo de ensino e aprendizagem em arte. Convida-nos, de outro modo, a pensar na ação do sujeito que aprende, de forma que o que está em jogo não é o mero acúmulo de informação, mas simplesmente o sujeito da experiência, o aprendiz, no exercício da criatividade, da imaginação, em busca de si mesmo:

O exercício da criatividade que a arte-educação contempla privilegia o experimentar e o aprendido, mediados sempre pela ação raciocinadora e pelo entendimento. A criação artística e educacional é fundamentalmente processual e tem um ponto único de saída e de chegada: o sujeito. Certamente, ela se materializa em objetos artísticos, mas essas obras estão umbilicalmente unidas aos sujeitos criadores. As obras não são um fim em si. O percurso é do sujeito à obra e desta ao sujeito.

Como os docentes participantes da pesquisa retrataram a participação dos alunos no processo de avaliação?

No gráfico a seguir, são apresentadas quatro formas de compreender essa participação:

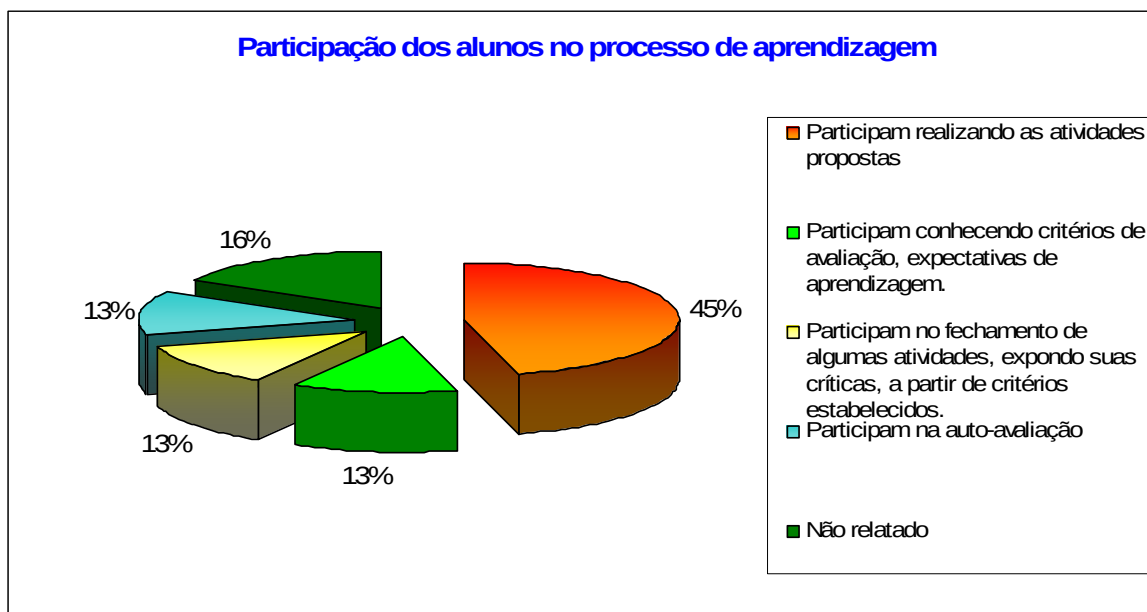


Gráfico 8 – Participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem

Para 45% dos professores, a participação é compreendida como a ação, o fazer dos alunos durante as atividades realizadas:

“Os alunos participam diariamente do processo de avaliação. São propostas pesquisas individuais, trabalhos em grupo. Muitas vezes o aluno não sabe que está sendo avaliado. (...)”

“A participação do aluno é de extrema importância nas atividades de arte, principalmente porque a maioria das mesmas são práticas. (dança, teatro, música).”

Sem dúvida, trata-se de um nível de participação, se o ensino e aprendizagem de arte não for confundido com o mero fazer, mas compreendendo-o como uma experiência em que haja espaço para pensar e emocionar-se, um trabalho de criação, num intenso processo em que a imaginação, a percepção, a intuição ao interagir com a arte, possibilita ao aluno, um encontro com si mesmo, com suas idéias, potencialidades, limites, construindo a sua perspectiva de ver e agir no mundo que vai gradativamente traduzindo-se na interação com a matéria artística, como diz Bolognesi (2006),

com isso, resgata-se a experiência artística, conferindo ao aprendiz o direito à experimentação e à criação.

A participação dos alunos no conhecimento dos critérios de avaliação e das expectativas de ensino e aprendizagem é mencionada por 29% dos docentes, aspecto importante também considerado por Arslan e Iavelberg (2006), que propõem que a aprendizagem na escola seja uma situação compartilhada, tarefa exercida em co-responsabilidade entre professores e alunos, configurando-se como possibilidade do diálogo e construção do contrato didático assumido por ambas as partes.

É interessante observar, que embora os professores evidenciem o diálogo e abertura no decorrer das aulas, a auto-avaliação é uma modalidade de participação no processo de ensino e aprendizagem pouco lembrada (13%), possivelmente porque é pouco praticada, relativizando a participação do aluno no seu percurso de aprendizagem.

Conforme explicitado no capítulo I, a avaliação formativa pressupõe a ação intencional do professor, como também se refere à construção da autonomia do aluno no processo de aprendizagem, rompendo-se com a idéia de homogenização do ensino, da perpetuação da subordinação, em prol de um exercício de auto-direção. Freitas e Fernandes (2008, p. 23), tecem a seguinte consideração sobre a escola:

A escola, portanto, não é apenas um local onde se aprende um determinado conteúdo escolar, mas um espaço onde se aprende a construir relações com as coisas (mundo natural) e com as pessoas (mundo social). Essas relações devem propiciar a inclusão de todos e o desenvolvimento da autonomia e auto-direção dos estudantes, com vistas a que participem como construtores de uma nova vida social.

Um caminho possível para aprofundar essa questão não se situa no âmbito da discussão das melhores técnicas, mas a pista mais óbvia e simples é radicalizar no sentido de pensar o aluno como sujeito do processo de aprendizagem e no ensino de Arte, como propõe Bolognesi, considerando esse

ensino como possibilidade do aluno encontrar-se consigo mesmo, no diálogo com as diferentes culturas, provocado pelo olhar atento do professor.

Em outras palavras buscar respostas a pergunta: que possibilidades podem ser apontadas no horizonte da avaliação no ensino e aprendizagem de Arte?

CAPÍTULO 4

O ensino da Arte como terreno fértil para a prática da avaliação formativa - “portas de abrir”



Fig. 3 - Maria, filha de Haruo, e Maria Torminta, sobrinha
1955, Sítio Tomita, Londrina-Paraná- Fotografia de Haruo Ohara

*“Ser árvore com asas. Na terra potente
desnudar as raízes e entregá-las ao solo
e quando for muito mais amplo nosso ambiente
com as asas abertas entregar-nos ao vôo”.*
Pablo Neruda (1998)

Como o ensino da Arte pode contribuir para um melhor entendimento sobre a avaliação formativa? Longe de buscar todas as respostas, compartilho aqui,

algumas idéias pensadas a partir das proposições de Dewey (1979) e Vygotsky (2001).

Pensar na experiência de aprender em Arte pode ser um caminho para ampliar a avaliação formativa; não aquela experiência associada ao fazer sem reflexão intencional, mas como ação planejada, “experiência reflexiva”, que requer a percepção dos fins para que seja possível julgar os meios e os produtos a serem forjados.

Dewey (1979, p. 155) nos ajuda compreender melhor essa questão, pois parte da idéia de que a experiência de aprendizagem só é de fato experiência quando o aprendiz tem a oportunidade de percebê-la integralmente, de estabelecer relações diversas com o que já sabe, com outras vivências, com signos já construídos e com hipóteses que poderá então produzir, colocando em jogo suas potencialidades corpórea, intelectual e emocional.

O menino que empina um papagaio tem de conservar o olhar fixo neste e de notar as variações da pressão do fio em sua mão. Seus sentidos são avenidas para os conhecimentos, não porque os fatos exteriores sejam de certo modo veiculados para o cérebro, e sim por serem usados para fazer alguma coisa com determinado objetivo. As qualidades das coisas vistas e sentidas têm alcance sobre o que está fazendo e são, por isso mesmo, vivamente percebidas; possuem uma significação, possuem sentido.

A experiência reflexiva de que fala Dewey (1980) requer saber do que depende o resultado da atividade, verificar as circunstâncias, ou seja, o sujeito é “convocado” a participar mais integralmente da aprendizagem. Considera as operações mentais que o aprendiz executa ao experienciar algo. Trata-se de um esforço intencional para estabelecer relações.

Nessa perspectiva, o senso de participação daquele que aprende (e daquele que ensina, por que não?) é algo fundamental, possibilitando, por aproximações sucessivas, identificar as conseqüências de suas escolhas, do que se faz e para que se faz, do risco que terá que enfrentar ao escolher este ou aquele caminho.

A experiência, assim, não é algo fragmentado e descontínuo, é uma totalidade, tem um movimento peculiar, porque incluiu a individualidade de cada sujeito que aprende, as interações que realiza com seus parceiros, as relações

que estabelece entre o que já sabe e as hipóteses e signos internos que é capaz de criar e segue rumo a uma direção conhecida, pressupõe uma finalização, a elaboração de conclusões provisórias.

Quando uma atividade para o sujeito que a executa não demonstra um fim em si mesma, é executada apenas se houver um prêmio ou castigo, não move verdadeiramente o sujeito na direção da aprendizagem, não há sentido ao fazê-la.

Para que seja possível superar experiências de aprendizagem que imobilizam o pensamento, o corpo e a capacidade de expressão das crianças e adolescentes e dar visibilidade e voz aos signos, conceitos e hipóteses produzidos por eles, preenchendo espaços da escola com suas marcas, é necessário recriar experiências de ensino que possibilitem aos alunos estabelecer conexões entre seus projetos pessoais e o que aprendem na escola de modo que se percebam participantes do seu próprio processo de aprendizagem.

No processo de ensino e aprendizagem da Arte é fundamental abrir espaços para que os aprendizes possam colocar em jogo o que pensam, sentem e sabem sobre os problemas ou questões com as quais se deparam. Dewey (1979) aponta que uma experiência reflexiva requer um problema a ser resolvido, uma situação incompleta, que admite perguntas, dúvidas e inclui certamente o erro. O erro é visto como algo que permite ampliar habilidades, pois quando é admitido não cerceia a capacidade de pensar e buscar caminhos.

A perspectiva de experiência reflexiva contribui para pensarmos que aprender e avaliar requer que os alunos percebam seus percursos, sejam convidados a analisar o seu universo cultural frente a outros e construam gradativamente conceitos que servirão de ferramentas para usufruir e produzir Arte. Conforme elucidam Martins (et al, 1998, p. 153)

Pensar o ensino de Arte é também pensar o processo de poetizar, fruir e conhecer Arte. Percebendo e analisando seus percursos e resultados e compreendendo os seus conceitos e contextos, visualizamos o processo de ensinar e aprender na perspectiva de seu próprio universo.

As contribuições de Vigotski (2001) sobre a educação estética abrem caminho para pensarmos as premissas dessas questões numa outra perspectiva, que supera a discussão dos procedimentos didático-metodológicos e traz à tona a

importância das linguagens da Arte para o desenvolvimento do aluno como um “sujeito criador”.

Vigotski considera o homem como um ser psicofísico e destaca o papel da linguagem e da emoção na sua relação com o mundo: é por meio da linguagem que categorizamos a realidade, explicitamos pensamentos e sentimentos e nos apropriamos de conceitos. Frequentemente, a palavra ocupa um lugar central nesse processo de ensino e aprendizagem e esquecemos de que a Arte é linguagem e possibilita diferentes formas de expressão. Arte tem essa força da linguagem carregada da emoção e da imaginação.

Segundo Vigotski (2001), “a criação é a necessidade mais profunda do nosso psiquismo em termos de sublimação de algumas espécies inferiores de energia ”, assim compreende que a Arte possibilita ao sujeito atuar sobre suas emoções organizando comportamentos, transformando a realidade que o circunda. Trata-se de um aprender que envolve a criação.

Ao interagir com uma produção artística, ao expressar idéias e sentimentos, o aluno pode tecer significados próprios e, assim, estabelecer outras relações com o conhecimento, que no caso, não pode ser de mera recepção ou reprodução mecânica.

É justamente essa ação criadora que possibilita dar forma aos diferentes modos de pensar, sentir e agir dos alunos e que pode ser expressa em diferentes linguagens, conferir novo significado ao processo de aprender, porque integra projetos pessoais ao ato de ler e interpretar o mundo, construindo o que Vigotski(2001) nomeou de “poesia de cada instante”.

O ensino da Arte, nessa perspectiva, pressupõe a idéia de diálogo, conforme diz MARTINS (*et al.*,1998, p. 153)

a linguagem da Arte propõe um diálogo de sensibilidades, uma conversa prazerosa entre nós e as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos dá.

Trata-se de um processo que prescinde da interação e, portanto, não é individualizado, embora seja particular, na medida em que o sujeito se apropria do que vê, sente, toca ou ouve, estabelecendo associações com seu pensamento, com a memória, para reelaborar emoções e percepções num processo que é

dialético, porque requer olhar oposições, esse processo se completa na possibilidade de transformar essa teia de relações em algo concreto, em um símbolo.

Não é possível falar em avaliação formativa e não pensar na importância da linguagem para que o sujeito possa dizer e ouvir sobre como aprende, sem que possa fazê-lo sem colocar em jogo sua subjetividade, suas idéias, expressando-as de diversos modos, já que se relaciona com o conhecimento de diferentes maneiras.

Esse processo pode ser revelador das aprendizagens dos alunos, mas é também, ao mesmo tempo, potencialmente capaz de nutrir novas produções dos aprendizes, na medida em que vão tomando conta do que são capazes de fazer e de pensar, articulando suas idéias e sentimentos, aprimorando e se apropriando das diferentes linguagens artísticas, quando lhes é dado o direito de avaliar suas próprias produções de perseguir suas idéias.

O saber que nasce da interação com Arte como objeto de conhecimento tem outro sabor, porque se engendra na história de cada pessoa e na história da humanidade. Ao fruir Arte, refletir, produzir e expressar suas próprias idéias, o sujeito se reconhece, tem possibilidade de pensar o contexto com significados próprio, sem alienar-se. Nessa perspectiva, a avaliação está integrada ao processo de ensino e aprendizagem, não é apenas um apêndice que, ao final de um projeto ou etapa o professor, lança mão para cumprir com as formalidades do sistema escolar.

Esta é, a meu ver, uma das “portas” que o ensino da Arte abre para a avaliação formativa, com diz o poeta João Cabral de Melo Neto (2008, p. 220):

“A arquitetura como construir portas
de abrir; ou como construir o aberto;
construir, não como ilhar e prender,
nem construir como fechar secretos;
construir portas abertas, em portas;
casas exclusivamente portas e teto.
O arquiteto: o que abre para o homem
(tudo se sanearia desde casas abertas)
portas por onde, jamais portas-contra;
por onde, livres: ar luz razão certa.”

4.1 Por que avaliar no ensino de Arte? Ou “Portas por onde?”

Se para aprender Arte é preciso vivê-la e pensar sobre essa experiência, a avaliação formativa, nesse campo, pode contribuir para um melhor conhecimento dos professores sobre como os alunos aprendem e pensam sobre o que produzem. Para tanto, os adolescentes e crianças precisam ser envolvidos em seu próprio processo de aprendizagem.

Ouvir e fazer perguntas aos alunos, levantar hipóteses e testá-las, permitir que explorem, de diversas formas, as linguagens da Arte, suas gramáticas e seus signos de ontem e de hoje é proporcionar a eles que possam, mais do que nunca, fazer uso dessas para dizer sobre o mundo em que vivem e sonhar outros mundos possíveis.

As contribuições de Vigotski, apontadas por Martins (et al,1998, p. 62) nos permitem ver que aprendemos por aproximações sucessivas e não por justaposições de idéias e fatos, aprendemos algo porque pensamos e utilizamos nossas experiências prévias para responder a novos desafios apresentados:

Conceitos são formados, ele acreditava, não pelo interjogo de associações ou pela experiência repetida, mas por uma operação intelectual na qual participam funções mentais, tais como a memória, atenção e na qual a linguagem é um guia: categorizando a realidade; dirigindo a atenção, clarificando pensamentos proporcionando os meios para o pensamento simbólico enfim, a linguagem interfere significativamente na formação dos conceitos.

Considerando-se essa concepção de aprendizagem, na perspectiva da avaliação formativa, os erros apresentados pelos alunos, são vistos como informações diagnósticas, que permitem ao professor perceber do que já se apropriaram e o propor novas formas de ensino para que avancem em suas aprendizagens. Para Martins (et al, 1998, p.69)

[...] assim, o processo de aprendizagem se desenvolve, movido pela construção/superação de novas teses, antíteses e sínteses. Nesse sentido, tal processo possibilita, paulatinamente, aos alunos transformarem os conceitos cotidianos em científicos e os conceitos científicos em cotidianos.

Na medida em que assumem um papel ativo, se compreenderem suas potencialidades e fragilidades e se tiverem ajuda do professor para se relacionarem com elas, podem progredir com outra qualidade. A reflexão dos alunos sobre sua aprendizagem é parte importante para que se realize a avaliação formativa.

Nesse processo, a ação docente é decisiva, pois o professor é o organizador das aprendizagens. Cabe a ele planejar situações que possam ser experiências reflexivas que verdadeiramente incluam o aluno, que tragam desafios e problemas que mobilizam o aprendiz por que partem de questões importantes para essas crianças e adolescentes. Planejar experiências contínuas e não apenas uma aula diferente, planejar avaliações que não sejam pontuais, mas avaliações com graus de desafios crescentes pode ser um caminho a trilhar.

É certo que nem todos se envolverão totalmente, pois os ritmos e disponibilidade interna para aprender variam entre os sujeitos, de acordo com as propostas realizadas, o tempo e outros fatores. Trata-se de construir um ensino e uma avaliação em Arte que arquitecte “portas de abrir”, que permitam ao professor o aprimoramento do seu próprio trabalho e conseqüentemente seu desenvolvimento profissional. Para o aluno, construir portas que permitam refletir sobre suas experiências pessoais e culturais próprias e de outros, do presente e do passado para explicitar sua trajetória e perceber gradativamente os avanços e falhas das suas produções.

Tal lógica de avaliar está vinculada a uma concepção pedagógica, em que se coloca em pauta o princípio da diversidade nos modos de aprender dos alunos e contexto escolar no qual está inserido.

Segundo Eisner (1995), para discutir a avaliação no ensino de Arte, há que se considerar o aluno que aprende, o profissional que conduz a aprendizagem, o programa desenvolvido e os recursos disponíveis. Não é possível pensar na avaliação do ensino e da aprendizagem de Arte sem considerar os múltiplos aspectos que incidem sobre a aprendizagem e avaliação e como esses se articulam com o papel da escola, conforme foi dito anteriormente.

No horizonte que se apresenta para o ensino de Arte, o desafio é o de romper com o ensino e aprendizagem mecanicista, instrumental, assentado no paradigma da Arte como algo para poucos iluminados, como objeto a ser apenas

reproduzido, centrada na valorização apenas do produto, sem considerar o processo, utilitária, ou ainda, com uma prática espontaneísta, superdimensionando a capacidade de o sujeito criar por si só, sem intervenção, esvaziando de sentido o processo artístico.

Não é raro que os professores de Arte tenham que reservar suas aulas para produzir a decoração para a escola e para as festas e comemorações cívicas; por vezes, a aula de Arte é vista como um momento *light*, mais fácil do que as outras áreas e, ainda, que não é necessário avaliar no ensino de Arte.

Sem a pretensão de esgotar as questões que envolvem o ensino da Arte , penso ser fundamental ressaltar aspectos destacados por Tourinho (in Barbosa, 2002b, p.33) ao tratar das transformações corridas no ensino da Arte:

Assistimos à despolitização deste ensino (implicações de questões como classe social, idade, gênero etnia em relação aos conteúdos e práticas escolares); à descorporificação do aluno (anulação do corpo como presença física e sensível na sala de aula); à descontextualização da atividade artística (adoção de certos cânones artísticos para o fazer e para o apreciar a Arte) à desculturalização da aprendizagem e do próprio ensino – ausência de conhecimento teórico e prática da educação e da Arte e de sua função pedagógica na escola.

Sem nos apropriar da concepção de Arte que almejamos e sem explicitar objetivos didáticos metodológicos daí decorrentes, fatalmente a avaliação estará divorciada da aprendizagem, desvirtuada de seu papel fundamental que é regular as aprendizagens e permitir aos alunos ampliar seu repertório cultural e serem conhecedores de si mesmos ao interagir com as diferentes produções artísticas de ontem e de hoje, apropriando-se de diferentes formas de se expressar.

Rosa Iavelberg e Luciana Arslan Mourão (2006) consideram que a mera quantificação de resultados não pode ser compreendida como avaliação, é preciso propor critérios que dêem conta dos aspectos qualitativos da aprendizagem, ou seja, é necessário identificar progressões observando as ações, percepções dos alunos sobre o que estão produzindo. Para as autoras, avaliação é tomada de consciência tanto para os professores como para os alunos, que permite decidir qual o melhor caminho para assegurar e aprimorar as aprendizagens.

A avaliação no ensino de Arte é uma tarefa complexa, sensível e cognitiva, pois os produtos do fazer artístico dos alunos expressam sua cultura e subjetividade. (Arslan e Iavelberg, 2006).

É necessário ainda cuidar para que a avaliação não seja uma interrupção do processo expressivo. O desafio é lançar um olhar sensível e observar os progressos, fazer intervenções para que os alunos possam refletir sobre possíveis soluções para seus projetos. Para tanto, além de dominar objetivos e conteúdos de ensino, propor estratégias coerentes com a gramática de cada linguagem artística, é necessário partir dos saberes e habilidades que os aprendizes já possuem, criando desafios adequados às necessidades de cada um e ou do grupo de alunos.

Realizar a avaliação nessa perspectiva contribui fortemente para o desenvolvimento profissional, pois possibilita aos professores conhecer mais sobre as respostas dos alunos e aprimorar o seu ensino.

Assim, investir no diálogo, na construção de critérios claros e compartilhados de avaliação é estabelecer outras relações entre aprendizes e professores, de modo que o aluno assuma um papel muito mais ativo do que a que se encontra hoje na experiência de aprender. Segundo Eisner (1995, p.192):

Es relativamente frecuente que los estudiantes no sean en realidad conscientes de los progresos que han hecho en el transcurso de un semestre. Las comparaciones de trabajos anteriores con posteriores pueden poner de manifiesto este progreso y aumentar tanto la motivación del estudiante como su autoconfianza en el Arte.

Nessa abordagem de ensino e aprendizagem de Arte, o aprendiz dialoga e se expressa por meio de diferentes linguagens, a avaliação não é realizada por um único instrumento, nem por uma atividade pontual e muito menos apenas pelo professor. Requer ainda critérios claros e coerentes com os objetivos de ensino.

Para tanto, atividades pontuais não bastam, e, sim, instrumentos mais complexos, uma seleção criteriosa de trabalhos que ilustrem processo, os pontos de partida, soluções encontradas para os desafios surgidos durante a produção, pontos de chegada e outras possíveis formas de expressão, de modo que o aluno

possa exprimir seus pensamentos, idéias e sentimentos e ele seja avaliado por meio de critérios adequados e transparentes.

Assim, é possível avaliar e ser avaliado de diversas formas, porém, distanciando das palavras reféns, dos modelos pré-fabricados, como possibilidade significa oportunizar aos alunos “dar a ler” o que sabem e o que aprendem de diferentes formas. Sobre isso, nos fala Larrosa (2004, p. 22):

A força atuante do “dar a ler” só é aqui generosidade: não apropriação das palavras para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos no dá-las a ler. As palavras que se dão a ler não são palavras que se possam ter ou das que possamos apropriar-nos, mas são palavras que se “dão a ler”, abandonando-as. Por isso sua leitura é sempre imprevisível, sempre por vir.

Se a palavra, a imagem, o gesto, se as gramáticas das diferentes linguagens da Arte na avaliação não são utilizadas na perspectiva da valorização das diferentes formas de ver e de dizer, então não podemos falar em avaliação formativa. A avaliação formativa pressupõe reconhecer o caminho e o modo de cada um caminhar, sem, no entanto, deixar de cuidar dos produtos ou resultados da aprendizagem, os quais precisam estar no horizonte para se saber exatamente onde cada um pode chegar.

PALAVRAS FINAIS



Fig. 4 :Nuvem da manhã
1952 - Terra Boa – PR- Fotografia de Haruo Ohara

Vários elementos na fotografia de Haruo Ohara me inspiraram para pensar as considerações finais deste trabalho. A luminosidade ao fundo, ressaltando a infinitude do céu, promessa de que há muito por acontecer, muito a ser trilhado, desvendando.

O céu não é límpido, mas as nuvens da manhã, conforme denuncia o título da obra, são promessas de chuva no futuro, portanto, de fertilidade, o que condiz com o nome do lugar: Terra Boa.

Não é possível ver o rosto do lavrador e os detalhes do solo, somente vemos a sombra de ambos, lembrando os pontos obscuros, que sempre estarão presentes entre o desejo e a falta, a busca e o encontro.

O lavrador equilibra sua enxada, ferramenta essencial ao seu trabalho, há algo de lúdico nesta cena, mas há também a lembrança da busca do equilíbrio, do domínio da sua ação.

Ele está posicionado no canto direito da fotografia, tem a sua frente um vasto caminho que poderia percorrer. Certamente, não lavrará terras tão extensas sozinho, faz parte de um grupo maior.

Na revista Bravo nº 139, edição de fevereiro de 2009, Haruo Ohara, autor da fotografia, é chamado de “O semeador de imagens”. Aos 17 anos, quando chegou ao Brasil, desdobrava-se no duro trabalho da lavoura e ao mesmo tempo, pacientemente registrava as cenas da transformação das matas em cafezais no interior do Paraná, traduzidas em 18 mil fotos, ao longo de trinta anos. Bruno Moreschi (2009, p. 74), autor da reportagem, relata:

Autor de registros desapressados no interior do Paraná e esquecido por anos, Haruo Ohara foi um dos mais importantes fotógrafos do Brasil na segunda metade do século passado. Suas imagens servem de inspiração a um mundo que esqueceu o tempo de maturação das coisas.

Tal como Haruo Ohara, é necessário compreender que a maturação das idéias também tem seu tempo, há avanços e recuos, há movimento.

Pensamentos que vão tomando forma, que não dispensam investimento, que não brotam espontaneamente. Este foi para mim um aprendizado que ficou ainda mais sedimentado no percurso desta pesquisa.

O objetivo da dissertação foi evidenciar algumas idéias dos professores de Arte sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem nesse campo de conhecimento para colocar em discussão o papel desempenhado pelos alunos na avaliação.

Para tanto, procurei tecer reflexões a respeito do potencial emancipatório do ensino de Arte, quando concebida como conhecimento e linguagem que pressupõe reflexão, fruição e produção e a respeito da avaliação como prática a serviço da aprendizagem de todos os alunos e de apropriação do próprio processo de aprendizagem.

Destaquei alguns fatores históricos tanto do campo da educação como do ensino de Arte e da avaliação, considerando-os como aspectos que estão presentes nas formas de pensar, dizer e realizar o ensino e a avaliação da aprendizagem e do ensino de Arte.

A avaliação em sua origem é marcada por práticas seletivas e classificatórias, o que resultou num modelo avaliativo que colocou no lugar do desejo de aprender, o esforço para obter a aprovação dos professores, da instituição escolar.

O caráter obscuro de que são revestidas algumas práticas avaliativas que não revelam ao aluno o que será avaliado e os critérios de avaliação geram ainda hoje imprecisão e diversidade do que pode ser considerado sucesso ou fracasso no percurso escolar, evidenciando a alienação do aluno no processo de aprendizagem e da avaliação.

Superar esta realidade requer buscar respostas construídas com toda a comunidade escolar para perguntas que são essenciais e que devem ser parte da proposta pedagógica da escola: o que avaliar? Com que finalidade avaliar? De que forma as avaliações ocorrerão nas diferentes áreas? Qual perfil de estudantes está sendo formado? Estudantes que desejam aprender ou obter a aprovação para o próximo grau? Que aprendem e confiam que tem enorme potencial para aprender? O modelo de avaliação colocado em prática possibilita potenciar aprendizagens e autonomia dos alunos ou cumpre apenas a função classificatória, segregando aqueles que aprendem dos que não aprendem?

O conceito de avaliação formativa também foi abordado não apenas como estratégia, mas como objetivo importante para a construção da autonomia do sujeito que aprende, possibilitando que perceba seu percurso de aprendizagem, pois é para ele que aprendizagem deve fazer sentido. Tarefa que exige uma ação intencionalmente planejada pelo docente e intenso diálogo com os aprendizes.

Busquei ainda evidenciar o lugar de exclusão social ocupado maioria dos jovens no processo educacional, em virtude do modelo social adotado no país e dos embates entre distintos projetos políticos para a sociedade, que tem preservado as desigualdades regionais e entre ricos e pobres não apenas no campo econômico, como também na educação.

A problematização das idéias compartilhadas pelos docentes nesta pesquisa demonstrou que diferentes concepções de educação permeiam as práticas avaliativas, denotando que há na rede SESI-SP um movimento em curso, com avanços e recuos, no sentido de uma avaliação mais democrática.

Ao mesmo tempo, os relatos dos docentes confirmaram as hipóteses iniciais sobre a participação dos alunos no processo de avaliação, que parece ser tratado muito mais como objeto do que sujeito da avaliação.

As marcas da avaliação seletiva e classificatória estão inscritas no percurso histórico da educação e em cada um de nós. As experiências com a avaliação a que fomos submetidos, tornam mais difícil encontrar o caminho para uma avaliação emancipatória. Na rede SESI, a realidade não é diferente.

A idéia de uma avaliação formativa que concorra para uma maior autonomia do aluno em seu próprio percurso de aprendizagem, requer reflexão e estudo sobre o significado desse tipo de avaliação.

A formação continuada pode ser espaço privilegiado para que os professores de Arte possam desvendar o que significa “avaliar no processo”, a partir da pesquisa e análise de suas próprias práticas, é possível compreender como esta avaliação realmente se desenvolve e como pode ser potencializada em prol da aprendizagem de todos os alunos.

A mudança na compreensão do espaço escolar como lócus de aprendizagem e pesquisa também para os educadores e a vivência de outros modelos de avaliação no interior da escola, poderiam potencializar uma mudança na cultura avaliativa.

Tal mudança, requer, não apenas ações no âmbito da escola e dos espaços formativos, exige mudanças nas políticas de avaliação educacional de modo que não fiquem apenas circunscritas à avaliação dos sistemas escolares, promovendo a avaliação institucional também na educação básica e intensificando a discussão em torno dos modelos de avaliação da aprendizagem vividos em sala de aula. Freitas (et al., 2009, p. 35), fala em produzir escolas reflexivas e não apenas professores reflexivos:

A ampliação dos níveis de avaliação para além da sala de aula e da aprendizagem dos estudantes, em especial a avaliação

institucional, trouxe novas possibilidades ao desenvolvimento de escolas reflexivas. Assim, pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsavelmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes.

Historicamente, tanto na rede escolar Sesi-SP quanto na educação pública, observa-se um grande investimento nas avaliações de sistema e pouco investimento nas avaliações institucionais com vistas ao fortalecimento do projeto político pedagógico. Viver outras formas mais democráticas de avaliar a própria prática docente e o trabalho da escola, será fonte de referências para a avaliação praticada em sala de aula.

Trilhar por esse caminho requer também mudanças estruturais, que assegurem aos educadores tempo e espaço para construir uma proposta pedagógica com significado para toda a comunidade escolar, especialmente no que diz respeito às propostas de avaliação da aprendizagem. No caso da rede Sesi, este ainda é um desafio a ser superado.

Os modelos de avaliação vividos pelos docentes em sua vida escolar e mesmo na formação acadêmica inicial pouco parecem ter contribuído para problematizar tais modelos. Mendes (2006), em sua tese de doutorado “Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes de licenciatura durante sua formação”, pontua que é preciso superar o caráter classificatório, seletivo, meritocrático, punitivo e coercitivo ainda presente na avaliação da aprendizagem daqueles que estão sendo formados para serem professores.

Reflexões no meio acadêmico nesta perspectiva, contribuem para que o futuro professor de Arte, possa vivenciar outros modelos de avaliação mais democráticos e discutir possibilidades de considerar radicalmente o aluno como sujeito da aprendizagem. Para tanto, dar mais ênfase a análise de práticas de ensino e avaliação, desvendando as concepções educativas pode ser um bom caminho de problematização da avaliação que se deseja realizar e aquela que se pratica na escola.

No âmbito da sala de aula, na educação básica, tomar este caminho requer também mudanças no interior da sala de aula, é necessário considerar a diversidade cultural dos alunos, partir de seus códigos de linguagens, formas de viver, sentir e pensar.

O ensino de Arte, conforme foi compreendido nesta pesquisa parece ser um fértil caminho nessa perspectiva, possibilitando que o aluno não seja um estranho no espaço escolar, mas que possa interagir sistematicamente com as questões trazidas pelos docentes, com o conhecimento e sua própria avaliação.

Conforme explicitado no capítulo IV, o processo de ensino , aprendizagem e avaliação quando tomado como uma experiência única, não fragmentada, que ultrapassa o mero fazer, possibilita ao aprendiz apropriar-se das diferentes linguagens da Arte e de contribuições de diferentes culturas do presente e do passado, para construir conhecimentos e habilidades para ler o contexto no qual está inserido e estimular que pensem em seus projetos de vida e que percebam suas dificuldades e potencialidades.

Nesse percurso, repensar a auto-avaliação é fundamental, processo que ainda parece ser frágil em muitas salas de aula, não apenas na rede SESI-SP. De acordo com Freitas e Fernandes (2008, p. 35):

A auto-avaliação ainda não se tornou um hábito em nossas salas de aula. Se é papel da escola formar sujeitos autônomos, críticos, por que ainda não incorporamos tal prática? Por que ainda insistimos em uma avaliação que não favorece o aprendizado e que não está coerente com nosso discurso atual? Por que insistimos em uma avaliação que coloca todo o processo nas mãos do professor, eximindo assim o estudante de qualquer responsabilidade?

Discutir com os professores, nos diferentes espaços de formação continuada, dentro ou fora da escola, sobre as possibilidades de observação e registro dos percursos dos alunos, considerando os objetivos de ensino e ao mesmo tempo tomando como referência o percurso de cada estudante , pode contribuir para uma maior apropriação por parte dos docentes de Arte de uma avaliação realizada de maneira intencional e integrada ao processo de

aprendizagem, sem nele ficar diluída, ampliando as possibilidades de intervenção, para que todos os alunos progridam em suas aprendizagens.

Imagens, palavras e avaliação formativa

Imagem, palavra e avaliação formativa, quando utilizadas como elementos de mediação na aprendizagem, são potencialmente integradoras do sujeito (sentimentos, idéias, habilidades motoras etc), tendo em vista que o convocam a dialogar com o mundo que o rodeia, a apropriar-se de significados, construir sentidos para o que vê, lê, produz e vivencia. Relacionam-se profundamente com a capacidade de o homem simbolizar e criar, inseridos na cultura na qual está imerso.

Estabelecer essas relações faz pensar no quão as imagens permitem leituras hipotéticas, pressupõem um olhar “grávido” que possibilita romper com a certeza científica em favor do caráter único da relação entre sujeito e objeto.

Se o ensino de Arte pode ser povoado de imagens multisensoriais, isso faz supor que avaliação formativa em Arte prescinde ser radicalizada ao extremo, de modo que as leituras diversas e os diferentes modos de apropriar-se das linguagens artísticas dos alunos apareçam e sejam nutridas na relação com outras e mais outras formas de dizer sobre o mundo, com diferentes tipos de imagem: corporais, sonoras, plásticas, virtuais, mentais.

Assim, compartilhar o percurso com os alunos é oferecer oportunidades para pensar e dizer de diferentes modos sobre o processo de reconstrução de conhecimentos individuais e coletivos, não apenas vislumbrar os produtos finais, o que pode resultar numa aprendizagem e também numa avaliação com outros sabores. Sobre o percurso no ensino de Artes visuais, Ema Brandt (1998, p. 263) explicita melhor esta idéia:

Se enseña a ser libre para expresar; esto es posible si se sabe y se puede elegir qué se quiere decidir y como se lo va a realizar. Para ello, es necesario conocer cuáles son las posibles formas de llevar aquello que se siente, piensa o imagina a uma imagem concreta, es decidir cuáles son técnicas, los procedimientos, los materiales y las herramientas que posibilitarán que esa imagem se transforme en una representación plástico-visual.

Larrosa (2002) propõe uma experiência de formação que leve o sujeito a encontrar-se consigo mesmo; não seria esse um princípio importante da avaliação formativa em Arte? Poder dizer e saber de si e do mundo mediado por imagens e palavras diversas, resultado de um trabalho de investigação, em que seja possível fazer e refazer suas produções... Espaço da curiosidade, do estranhamento, do desconhecido. Em geral, esse potencial é reduzido, esperamos que, na avaliação, os alunos reproduzam tudo o que aprenderam.

Se há todo esse horizonte para o ensino da Arte, por que a avaliação é muitas vezes vista apartada de seu ensino? Por que se render ao suposto objetivismo positivista e propor avaliações que nada tem a ver com as linguagens da Arte e suas gramáticas? Por que dissociar formas de ensinar e avaliar dos conteúdos da Arte?

A avaliação formativa no ensino de Arte na rede SESI-SP pode ser ainda mais o espaço de pesquisa, da criação e mediação de significados e sentidos e muito menos o que hoje acaba sendo uma somatória de avaliações que culmina numa nota ou menção final. Pode ser uma forma de possibilitar a cada um apropriar-se melhor de sua própria travessia nos diferentes rios que encontramos.

Não há “Terra Boa”, que não mereça ser revolvida, arada, irrigada. Não há transformação sem que haja um árduo e paciente trabalho, como o que realizou Haruo Ohara como fotógrafo e lavrador, atento as lentas mudanças de um mundo novo que surgia, registrando cenas do cotidiano, pequenos detalhes, que contam toda uma história.

Todos nós somos responsáveis por esse mundo que surge a cada instante, importante é se dispor olhar para o cotidiano e achar nas pequenas coisas os indícios de novos rumos, para que sejam potencializados. O ensino da Arte como conhecimento e linguagem e a avaliação formativa serão campos para semear muitas idéias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRECHT, Roland. **A avaliação formativa**. Coleção Práticas Pedagógicas, nº17 Rio Tinto-Portugal: Edições ASA, 1994.

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARSLAM, Luciana Mourão, IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson, 2006. Coleção Idéias em ação. Coordenadora: Anna Maria Pessoa de Carvalho.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

_____. **Arte educação no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

_____. (org.). A importância da Imagem no Ensino da Arte no Brasil: os anos oitenta e expectativas para o futuro. **A imagem no ensino da arte-Anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Editora Perspectiva, Fundação IOSHPE, 1991.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Com Arte, 1998.

_____. **John Dewey e o ensino de Arte de no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002a, 5ª ed.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002b.

BOLOGNESE, M. Apresentação. In CHRISTOV, Luiza et al (org.) **Arte-Educação: experiências, questões e possibilidades**. São Paulo: Editora Expressão e Art, 2006.

BRANDT, E. Notas acerca de la evaluación en las disciplinas artísticas: el caso de la educación plástica. In: AKOSCHKY, J (et al.). **Artes y escuela: aspectos curriculares y didáticos de la educación artística**. Buenos Ayres: Paidós, 1998.

BRASIL (Ministério de Educação e do Desporto). **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20/12/96 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. (Publicada no D.O.U. de 23/12/96)

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

CANDAU, Vera (org.). **Reinventar a escola**. 3ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002 .

DEMO, Pedro. *Escola Pública e Escola Particular: semelhanças de dois imbrólios educacionais*. In: Revista Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, CESGRANRIO, Rio de Janeiro, No. 55, Vol. 15, p. 181-206. 2005.

DEWEY, J.. Experiência e pensamento. p.15 – 166. In: **Democracia e educação** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. Tendo uma experiência. In: **John Dewey**. Coleção os Pensadores, São Paulo: Editora Abril Cultural, 1980.

DIAS SOBRINHO, José. *Campo e caminhos: a avaliação da educação superior no Brasil*. In: FREITAS, L.C. (org). **Construindo o campo e a crítica**, Florianópolis: Insular, 2002.

EISNER, E. **Educar la visión artística**. Barcelona, Paidós, 1995.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira e FREITAS, Luiz Carlos. Currículo e avaliação. In **Indagações sobre currículo**. Brasil: Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa, FUSARI, Maria F. **Metodologia do Ensino de arte**. São Paulo, Cortez, 1993.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

_____. (et al.). **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – Coleção Fronteiras Educacionais.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p. 21-39, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo, Editora Ática, 1993.

GENTILI, Pablo & McCowan, Tristan. **Reinventar A Escola Pública: Política Educacional Para Um Novo Brasil**. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes- LPP-OLPED, 2003

GHIRALDELLI JR. P. *História da Educação*. São Paulo, Cortez, 1994, 2ª Edição (revisado).

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência.** *Revista Brasileira de Educação*, p.23 a 28. Janeiro/Fevereiro/Março/Abril, 2002.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4ª Edição. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva.** 3ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LUDKE, Menga e MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º Grau: uma análise sociológica.** 6ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; TELLES G. Terezinha. **Didática do Ensino da Arte.** São Paulo: FTD, 1998.

_____. Professor-escavador de sentidos. In CHRISTOV, Luiza. MATTOS, Simone Ap. Ribeiro(org.). **Arte-Educação: experiências, questões e possibilidades.** São Paulo: Editora Expressão e Art, p. 53-62, 2006.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra e outros poemas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

NERUDA, Pablo. **O rio invisível-Poesia e prosa da juventude.** 5ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Livro das perguntas.** Trad. Olga Savary. Porto Alegre: L&PM, 2004. (Coleção L&PM Pocket).

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos.** São Paulo: CTE Editora, 2005. – Série Políticas Públicas.

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

_____. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. **Avaliações em Educação.** Novas perspectivas. Porto Editora, 2003. Coleção Ciências da Educação.

REVISTA BRAVO, Nº 136. **O semeador de imagens** (páginas 73 a 81). São Paulo: Editora Abril, fevereiro de 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Editora Vozes, 24ª Edição, 2000.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas.** 19ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, Maria Cristina. **A formação de professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica. Um breve histórico do Ensino de Arte no Brasil.** Florianópolis: Insular, 2005.

SACRISTÁN J., GÓMEZ. A.I. P. **Compreender e transformar o ensino**; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SÃO PAULO. **Referenciais Curriculares da rede escolar Sesi-SP.** São Paulo: Sesi-SP, 2003.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. Departamento Nacional. **Políticas e diretrizes da rede Sesi de Educação/Sesi-DN.** Brasília: Sesi-DN, 2007.

THULLER, Mônica G. A eficácia das escolas não se Mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In: **Sistemas de avaliação educacional.** Série Idéias, nº 30. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998.

TOURINHO, In BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002b.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas: Papirus, 2004.

VIGOTSKI, L.S. A educação estética. In: **Psicologia e pedagogia.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, M. Elizabeth, RIBEIRO, M. Luisa, NORONHA, Olinda M. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

DOCUMENTOS DE ACESSO DIGITAL

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estud. av.**, São Paulo, v.3, n. 7, Dec. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Apr. 2008.

DAVIS, Nicholas. O governo Lula e a educação: a deserção do Estado continua? Educação e Sociedade, vol. 25, n. 86, p. 245-252, abril de 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27/01/2009.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Vigotski e a criação artística infantil.* Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/Vigotski_e_a_criacao.asp?f_id_artigo=267. Acesso em 25/05/2006.