

Avaliação em artes visuais: perspectivas avaliativas no contexto universitário/FURB

^{1,2} Cristiane Kreisch & ¹ Stela Maria Meneghel

1. Departamento de Educação, Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau. Rua Antônio da Veiga, 140, Blumenau, SC, 89010-971.
stmeneg@terra.com.br
2. Bolsista programa PIBIC/FURB – 2006/2007. crisvisuais@yahoo.com.br

Resumo: A avaliação da aprendizagem implica na utilização de procedimentos, instrumentos e critérios vinculados a valores culturais e sociais, ou seja, a concepções de educação, escola e sociedade (DIAS SOBRINHO, 2002). Além das dificuldades relacionadas à subjetividade do curso de Artes, o processo avaliativo agrega questões atinentes ao conteúdo e valor artístico dos trabalhos, considerando processo (desenvolvimento do aluno) e produto (produção artística). Tais dificuldades tornam-se complexas na Universidade, uma vez que profissionais formados difundem, para os demais níveis de ensino, suas concepções de Arte, ensino e avaliação. Esta pesquisa objetiva caracterizar e analisar a prática da avaliação no curso de Artes Visuais/FURB, relacionando-a com concepções de ensino de arte e avaliação dos docentes. Este trabalho justifica-se pela relevância social e acadêmica de revisar práticas pedagógicas e avaliativas na Universidade, promovendo sua melhoria. A coleta de dados considerou a análise de documentos, observações e entrevistas. Os sujeitos de investigação foram docentes da área específica do referido curso (6). Na interpretação dos dados, utilizamos conceitos de avaliação da aprendizagem elaborados por Hoffmann (2000) e Luckesi (2000); e de ensino de arte no Brasil, por Barbosa (1998). Os resultados apontam que o discurso docente enfatiza uma perspectiva emancipatória de avaliação, entendida como fundamento da construção de competências técnicas e políticas. No entanto, a prática indica ações correspondentes a diferentes concepções e perspectivas teórico-metodológicas, mesclando visões pós-moderna, tradicional e escolanovista. Os procedimentos e instrumentos são diversos, preocupados com avaliar processo e produto; e os critérios são, em geral, objetivos.

Palavras-chave – Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior; Práticas Avaliativas em Artes Visuais; Concepções de Arte/Educação; Concepções de avaliação na universidade.

1. Introdução

Os procedimentos de avaliação, quaisquer que sejam, estão relacionados com valores culturais e sociais, sendo resultado de uma construção coletiva em determinado tempo e espaço (DIAS SOBRINHO, 2002). Por isso, são extremamente complexos e precisam ser analisados em função das suas especificidades. No que tange à Arte, a dificuldade de empreender a avaliação da aprendizagem torna-se ainda maior, pois os professores, além de avaliarem elementos próprios do conteúdo, precisam atentar para os valores artísticos, estéticos e criativos dos alunos. Para tanto, é necessário que organizem suas práticas avaliativas atentos à seleção de instrumentos e critérios que objetivem a aferição

de saberes, a fim de que a Arte possa, efetivamente, contribuir para a formação de crianças, jovens e adultos.

O mesmo ocorre no caso da avaliação na educação superior, pois, para além do que se pode entender como aferição de conhecimento pelo estudante, a avaliação está diretamente vinculada a concepções de educação, de conhecimento, de escola, de sociedade, dentre outros. Cabe destacar que as dificuldades para se empreender a avaliação no ensino de Arte, presentes em todos os níveis de ensino, tornam-se maiores na Universidade, pois os profissionais nela formados difundem, para os demais níveis, suas concepções de Arte, de ensino e de avaliação.

O curso de Artes Visuais da Universidade Regional de Blumenau (FURB) foi implantado em

1973 e, segundo o Projeto Político Pedagógico da Universidade, elaborado em 2002, a avaliação deve ser desenvolvida em uma perspectiva emancipatória. Os docentes devem criar instrumentos simples, práticos, diversificados e com critérios específicos da disciplina (principalmente para avaliar a produção artística dos alunos), considerando como eixos norteadores: contextualização, fruição e produção, além de análise da expressão individual dos alunos – como propõem Ana Mae Barbosa (1991) e as Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN para Artes.

Este artigo resulta de esforço integrado de uma pesquisa em grupo, realizada junto ao NUPAE/SC¹, para caracterizar as práticas avaliativas do ensino de Arte em todo o estado de Santa Catarina. No caso deste trabalho, o foco esteve na educação superior, com a seguinte questão: como ocorrem as práticas avaliativas no curso de Licenciatura em Artes Visuais da FURB? Visamos, portanto, caracterizar e analisar os procedimentos avaliativos do referido curso, bem como seus instrumentos e critérios de avaliação, relacionando-os com concepções de avaliação e de ensino de Arte dos docentes. Para compreensão e análise dos dados, tomados por referência Barbosa (1991), Hoffmann (2000), Hadji (2001), Luckesi (2000).

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de professores de Artes de cursos de Licenciatura refletirem sobre sua prática pedagógica e avaliativa - componente primordial do processo de ensino-aprendizagem, que interfere diretamente nos demais níveis de ensino.

Concepções de avaliação e ensino de arte vigentes no Brasil

Refletir sobre avaliação implica refletir sobre todo o processo ensino/aprendizagem, a partir do seu fundamento: as concepções de ensino de arte e avaliação. Por isso, a princípio, iremos apresentar concepções de avaliação e, em seguida, de ensino de arte no Brasil. E, desta perspectiva, considerar os seus usos e sentidos – em especial, no que podem contribuir para a emancipação dos sujeitos.

Segundo LUCKESI (2000) a avaliação, numa abordagem **classificatória**, possui caráter frenador, sendo entendida como produto final de um processo de aprendizagem. Deste modo o professor, diante do resultado da avaliação, não a utiliza para intervir no avanço do conhecimento do aluno; ele é utilizado apenas para classificar o estudante, e tem por finalidade aprová-lo ou reprová-lo. A prova com teor quantitativo é considerada o principal instrumento deste tipo de avaliação, pois auxilia a medir a “quantidade” de informações aprendidas pelo aluno.

Se o professor não utiliza os dados da avaliação como recurso que contribui para o desenvolvimento do potencial artístico e crescimento intelectual dos alunos, a avaliação apenas ratifica o que já estava dado anteriormente: “Os ‘bons’ serão ‘bons’; os ‘médios’ serão médios e os ‘inferiores’ serão ‘inferiores’”. (LUCKESI, 2000, p.36). Assim, para o autor, a avaliação classificatória torna-se influência do juízo de valor do docente sobre os estudantes. No caso de cursos de Artes, dá abertura para a preponderância do “gosto” do professor sobre o realizado (principalmente quando se trata de avaliar um produto), em uma apreciação pessoal que interfere diretamente no julgamento - que deveria ser objetivo - de uma produção artística.

A avaliação **diagnóstica**, por sua vez, fundamenta-se na percepção do professor sobre o desempenho do aluno, de modo que se busca destacar os erros e acertos do aluno em relação ao objeto cognitivo (HOFFMANN, 1999). A característica principal da avaliação diagnóstica é a percepção/docente e discente dos resultados da avaliação. No entanto, os dados adquiridos podem ser utilizados segundo uma abordagem classificatória, onde após a percepção do erro, a nota é atribuída e numa tentativa de processo avaliativo emancipatório, porém a reconstrução do saber não é concretizado enquanto prática avaliativa.

Na perspectiva **emancipatória**, a avaliação é elemento que auxilia o professor a promover o crescimento do aluno, estimulando e proporcionando reflexão e reconstrução do saber. Isso só é possível quando ocorre de forma processual, analisando diferentes momentos e aspectos a postura dos alunos diante do conhecimento, e acompanhando eventuais progressos e/ou dificuldades das diversas etapas de desenvolvimento da disciplina. Por isso, os instrumentos (mecanismos e estratégias) de avaliação precisam ser diversificados e contínuos, captando o processo de cada indivíduo, em suas

¹ O Núcleo de Pesquisa de Arte Educadores / NUPAE formado em 2003, a partir de um movimento de um grupo de professores pesquisadores de algumas universidades catarinenses: Univille, FURB, Uniplac, UnC e Unesc. O grupo NUPAE tem agregado em suas ações algumas Secretarias de Educação dos municípios de Santa Catarina, e instituições ligadas a Arte e a Arte na educação. O objetivo deste núcleo é compreender a avaliação em Arte nos vários níveis de ensino.

peculiaridades, limites e potenciais (HOFFMANN, 2000).

Diante do exposto esta avaliação, que alguns denominam formativa, não mede o produto final de uma etapa, mas os avanços no processo de construção de conhecimento. No caso do ensino de arte, cabe ao professor analisar a caminhada de cada aluno, intervindo para seu crescimento e promovendo a crítica em relação à sua produção.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso primordial desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua "própria história" e gerem suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 1995, p.61).

Segundo Hadji (2001), a avaliação emancipatória é um ideal que indica como tornar a avaliação verdadeiramente útil em situações pedagógicas. Possui objetivo dialógico que permite a percepção, a reflexão, a compreensão e a criação; daí seu caráter libertador, que permite ao aluno ser questionador e reflexivo, promovendo a descoberta e o conhecimento.

Para Hoffmann (2000), neste processo o professor atua como um mediador do acesso ao conhecimento, dialogando com os educandos sobre suas inquietações, debatendo suas considerações e dando subsídios para que, a partir disso, produzam conhecimento. Nessa linha, a aplicação de uma prova quando concluído o semestre, sem que educador e educando reflitam sobre seus resultados, torna-se instrumento avaliativo pouco efetivo para a reconstrução do saber/conhecimento.

A vivência acadêmica de um estudante na sua formação e atuação como professor é de significativa influência na vida profissional: [...] *Muito mais forte do que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possam sofrer, a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser o modelo seguido quando professor [...].* (HOFFMANN, 2000, p. 138). No caso da avaliação, há a tendência do professor reproduzir as práticas (sejam emancipatórias, diagnósticas ou classificatórias) vivenciadas na Licenciatura - referência da formação. E estas, quase sempre, vão ser o processo culminante de uma concepção de ensino de arte e de educação. Para melhor compreender esta relação veremos, a seguir, algumas das

características do ensino de Artes Visuais no Brasil.

A concepção **tradicional** no ensino da arte, iniciada na primeira reforma educacional republicana (de 1890 a 1896), deu origem ao ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias. Ela resultou de uma visão, do início do séc. XVIII, de que o desenho era prática de nobres esclarecidos, homens da ciência e das letras, e disciplina indispensável à ciência e ao conhecimento. (BARBOSA, 1999).

Segundo esta concepção de ensino de arte, o professor é detentor e transmissor do conhecimento, não tendo nada a aprender com o aluno, considerado "tabula rasa" ou sujeito cujos saberes não precisam ser valorizados; portanto, não cabe a este questionar ou duvidar nas aulas. O principal aliado do professor é o livro, que traz 'verdades' que não podem ser discutidas. O currículo, eurocêntrico (baseado em conteúdos, autores e conhecimento vindos da Europa) é conteudista, ou seja, de modo que privilegia o acúmulo de informações sem promover ou aprofundar reflexões sobre a arte e sua função social.

Na concepção tradicional, a metodologia de ensino é centrada na reprodução de uma técnica e na aquisição de habilidades, de modo que a ênfase da aprendizagem está no "fazer", na reprodução do que foi ditado pelo professor, inibindo e/ou impossibilitando o processo de reflexão dos estudantes. Assim, a avaliação tem como cerne a capacidade de mimetizar do aluno, ou seja: bons alunos são os que melhor expressam atitudes e opiniões dos professores. Daí seu caráter frenador e, quando realizada no final do processo de aprendizagem, torna-se apenas instrumento de coleta de "notas", que classificamos alunos.

A concepção escolanovista de ensino de arte originou-se no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, chegou por volta de 1930, contrapondo-se aos ideais da escola tradicional. Ela tem como cerne que o professor deve estimular a expressão artística do aluno, mas sem intervir no seu processo de maturação, ficando atento para que a sua intervenção na produção do aluno seja de propiciar um ambiente para a produção artística. (Ferraz; Fusari, 1999).

Deste modo, a prática pedagógica está focada no fazer a emoção e a intuição do aluno - centro das atenções e que tem liberdade para fazer o que desejar. O currículo, portanto, deixa de privilegiar o conteúdo, cabendo ao aluno escolher o que quer tendo espaço para sua livre expressão e criação na produção artística. Nesta perspectiva,

a arte é expressão da emoção e da intuição; e a avaliação, por sua vez, deve levar em conta tudo o que o aluno produz, valorizando sua participação, envolvimento, atenção – ou seja, atitudes e comportamentos. O papel e a função da educação em arte, com isso, tornam-se propiciar e estimular a livre expressão do aluno.

A concepção **tecnicista** no ensino de arte surgiu nos Estados Unidos, na metade do século passado, tendo chegado às escolas brasileiras por volta de 1960 e 1970, atendendo à demanda de formação de profissionais que o mundo tecnológico em expansão exigia. (FERRAZ; FUSARI, 1999). Como na concepção tradicional, na tecnicista o professor é o transmissor e detentor do saber. Mas, neste momento, o livro didático torna-se quase o único recurso metodológico da prática pedagógica (pois produzidos no contexto do consumo da “indústria cultural”). O aluno, também concebido como “*tábula rasa*”, segue um currículo voltado para a reprodução de conhecimentos.

Nesta perspectiva, o processo avaliativo também acontece com a preocupação de medir a capacidade que o aluno tem de reproduzir, com a máxima fidelidade, o conhecimento ‘original’ passado pelo professor. Cabe destacar que, na concepção tecnicista de arte-educação, o papel da educação é a preparação de profissionais aptos para o trabalho. Assim, o papel e a função da educação é formar pessoas adaptadas e ‘treinadas’ ao trabalho em indústrias. Nas escolas, como um todo, não se discutia o porquê das coisas, pois, nas fábricas, não se precisa de indivíduos questionadores (do salário baixo, da carga horária pesada, dos direitos trabalhistas), mas submissos ao patrão - assim como era o professor.

Mas, a partir 1960, nos Estados Unidos, um grupo de estudiosos canadenses, europeus, mexicanos e americanos, reunidos em torno de Elliot Eisner, desenvolveu as disciplinas baseadas em arte-educação, ou DBAE, destacando elementos ou princípios da especificidade do ensino de arte, considerando o conteúdo, as características da obra-de-arte (sua construção sócio-histórica), habilidades, a criatividade, entre outras.

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 1998, p.07).

Esta proposta foi adaptada para o Brasil por Ana Mae Barbosa, em meados da década de 1980, quando foi criado o movimento de Arte-

Educação. Segundo Barbosa (1999), este tem como objetivo representar três novos paradigmas para o Ensino da Arte: 1 - compromisso maior com a cultura e a história; 2 - Arte é a preocupação com o desenvolvimento das capacidades de apreciação de obras de arte e 3 - a ampliação do conceito de criatividade. Estes três tópicos são compreendidos com a Proposta Triangular de Arte-Educação, que consiste em: Contextualização, Leitura de Imagem e Fazer Artístico. Ela reflete uma concepção de educação considerada **pós-moderna ou contemporânea**.

A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade. (BARBOSA, 1998, p. 41).

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

O currículo tem especificidade, considera o patrimônio cultural da humanidade, principalmente a percepção e conhecimento sobre os elementos que compõe a expressão artística. Ele faz relação entre o conhecimento empírico e artístico, em suas diversas manifestações; assim, não produz oposição entre o saber erudito e popular. Ao contrário, parte do cotidiano, desmistificando “dogmas”, técnicas e temáticas. Fomenta o multiculturalismo, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento dos estudantes como um todo. Nesta perspectiva, cabe ao professor promover, na prática pedagógica, maior relação e vínculos entre o conteúdo de sala de aula com o contexto/histórico/experiências dos estudantes.

A metodologia é problematizadora, sem dogmas estabelecidos, incita a dialogia. A avaliação, atenta a este processo, respeita as particularidades de cada aluno e é elaborada em diversos momentos da aprendizagem, com uso de múltiplos recursos de ensino. Ou seja: a avaliação deve ser capaz de captar o processo de ampliação e redimensionamento do conhecimento que passa pelo estudante. Precisa, portanto, captar o processo de reconstrução do saber, permitindo ao

professor construir um conhecimento com seu educando.

O papel e a função do ensino de arte, nesta perspectiva, é formar o cidadão ciente de si, seu meio e seu momento histórico, e de formar sujeitos críticos e ativo na sociedade. A arte é concebida como conhecimento, produto constituinte de uma cultura, sociedade e construção histórica.

Diante do exposto, a seguir iremos analisar como os docentes do Curso de Artes Visuais da FURB elaboram suas práticas avaliativas; em especial, quais os instrumentos e critérios mais utilizados nas mesmas.

2. Material e Métodos

A realização desta pesquisa constou, basicamente, de três etapas: 1) revisão bibliográfica: sobre concepções de avaliação e concepções de Ensino de Arte no Brasil; 2) pesquisa de campo: quando foram coletados os dados; 3) Análise e triangulação das informações obtidas. Como sujeitos de pesquisa, privilegiamos docentes da área específica do curso de Artes Visuais, em um total de seis.

Os dados foram coletados por meio de: (i) análise de documentos – planos de ensino dos docentes de cada disciplina; Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Artes e registros escritos de instrumentos avaliativos; (ii) observações – feitas em salas de aula dos docentes do curso, a fim compreender melhor o contexto da avaliação e as características da prática pedagógica; (iii) entrevistas – interlocução com os docentes.

3. Resultados e Discussão

- Breve Histórico da Licenciatura em Artes - Habilitação Artes Visuais FURB

O Curso de Artes Visuais da FURB passou por várias reformulações em decorrência da necessidade de adaptar-se às diversas tendências pedagógicas do ensino de arte por que passou o país desde então dentre essas destacamos o ensino Tecnista, Escolanovista e Pós-Moderno.

A primeira denominação do que o curso recebeu foi Educação Artística - licenciatura curta, com duração de dois anos; tinha o objetivo de preparar professores para atuar em escolas de 1º grau, não prevendo a formação de professores para atuar no 2º grau como a LDB 5692/71 propunha ao incluir a Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º

graus. (SCHRAMM, Marilene de L. K. et al. p. 44-45).

O curso de Educação Artística da FURB teve início em 1973, quando a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras firmou convênio com a Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, integrando o PREMEM - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. Esta iniciativa deveria suprir, a curto prazo, a necessidade de recursos humanos habilitados para atuarem no ensino de primeiro grau. (Projeto Político Pedagógico/ PPP - 2002)

O curso foi transformado em Licenciatura Curta de Educação Artística, autorizado pelo Decreto nº 74.761/CFE de 25 de outubro de 1974 e reconhecido pelo Decreto nº 79.738/CFE de 26 de maio de 1977. (Projeto Político Pedagógico/ PPP - 2002). Com duração de dois anos.

Nessa proposta o curso oferecia uma formação polivalente ao acadêmico, onde eram trabalhadas as três áreas do curso de Artes, com disciplinas de: Artes Plásticas, Música e Teatro. Esta orientação polivalente refletia uma tendência profissionalizante, que buscava a formação de professores aptos a ministrar disciplinas nas três áreas referidas.

O currículo era voltado para o fazer, valorizando muito as atividades manuais e técnicas. Os professores eram, em geral, artistas plásticos, músicos, poetas, atores, entre outros, que não tinham formação na área pedagógica e, com frequência, não conheciam de perto a dinâmica das aulas de artes nas escolas. Com isso, a formação propiciada no curso de licenciatura curta em Educação Artística da FURB possuía dois problemas centrais: fundamentava-se somente no fazer artístico (sem a visão na formação do professor) e, com duração de apenas dois anos, não dispunha do tempo necessário para formar um profissional polivalente, conforme a legislação previa.

Depois de sete anos de licenciatura curta, estas questões começaram a ser revistas: te início uma série de estudos que culminaram com o Projeto do Curso de Educação Artística - Licenciatura Plena com Habilitação em Artes Plásticas, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, pelo Parecer nº 11 de 02/03/1988 e reconhecido em 11 de junho de 1992 pela Portaria Ministerial nº 890/92. (Projeto Político Pedagógico/ PPP - 2002).

Nos anos seguintes, a preocupação com a difusão das Artes na sociedade e com a qualidade do trabalho do arte-educador na comunidade escolar, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e Parâmetros Curriculares de

Santa Catarina - PCSC, levaram, no início de 1994, a nova reformulação do currículo do curso, adequando-o às inovações da arte-educação, bem como à emergente criação de novas habilitações: Música e Artes Cênicas. O curso foi organizado, portanto, em um eixo comum de disciplinas para todos os alunos e, após sua conclusão, iniciava-se a formação em habilitações específicas: Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas. A primeira oferta destas habilitações ocorreu em 1995.

Em 2000, descontentamento de alunos e professores quanto ao eixo comum de dois anos promoveu, enfim, o desdobramento dos cursos, que passaram a funcionar separadamente - cada um com sua grade de formação.

Em 2004, ocorreu a mudança de nomenclatura da Habilitação Artes Plásticas para Artes Visuais. "É característica desse novo marco curricular a reivindicação de se designar a área por Arte (e não mais Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade". (PCN-ARTE, 1998, p. 29).

Nos anos mais recentes, o desafio do curso de Artes Visuais, segundo reunião de professores do departamento, é fazer com que os alunos se interessem pelo curso. Para isso, sentem necessidade de propor uma grade curricular mais atrativa e práticas pedagógicas mais dinâmicas. O quadro docente das disciplinas específicas é composto por seis professores e, segundo o PPP (2002), o fato de poucos serem efetivos (serem concursados na Universidade) acarreta em falta de maior envolvimento com as questões do curso. A titulação mínima de todos os docentes é mestrado; no entanto, a produção científica do Departamento ainda é baixa, se comparada ao total da Universidade (ROBL, 2004).

Com relação à avaliação, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso a descreve segundo uma perspectiva emancipadora, em que cada docente deve criar instrumentos simples, práticos, diversificados e com critérios específicos da disciplina - principalmente no que tange a avaliar a produção artística dos alunos. Ainda segundo o PPP, a avaliação deve considerar como eixos norteadores: contextualização, fruição e produção, analisando sua expressão nos alunos individualmente - como propõem Ana Mae Barbosa (1991) e as Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN para Artes.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso o objetivo da licenciatura é de preparar profissionais para atuarem como professores de Artes na educação básica, levando em consideração a habilitação específica em Artes

Visuais, bem como desenvolver o embasamento teórico-prático, as metodologias contemporâneas e os conhecimentos próprios da arte e da arte na educação. Também propõem a atuação em espaços culturais como fundações, museus, galerias entre outros. O currículo voltado às questões da arte e as questões específicas da formação do professor de Arte, busca construir um profissional com postura de mediação do conhecimento artístico e cultural, instigador, questionador e provocador do desejo dos saberes específicos da arte e da arte na educação. (Projeto Político Pedagógico/ PPP - 2002)

- A Avaliação da Licenciatura em Artes - Habilitação Artes Visuais

Os documentos do curso (Projeto Político Pedagógico - PPP e os planos de ensino) indicam práticas avaliativas com uma proposta de avaliação processual, numa perspectiva emancipatória. Porém percebe-se a ausência da descrição dos instrumentos avaliativos e os procedimentos avaliativos, geralmente aparecem vinculados aos pesos das avaliações. Os critérios das disciplinas teóricas são na maioria subjetivos e comportamentais e os das disciplinas teóricas com caráter objetivo.

Em alguns planos de ensino foi possível notar características conteudistas, ou seja, com grande quantidade de conteúdos propostos para o semestre. Nestes casos, pode ocorrer uma sobrecarga de assuntos a serem avaliados o que atrapalha ou até mesmo impede o docente de realizar uma prática pedagógica e, também, uma avaliação emancipadora, pela dificuldade de discutir determinado assunto com os alunos de forma abrangente.

Nessa perspectiva o sistema de atribuição de nota é cumulativo por meio de média ponderada resultando na classificação do aluno por meio de nota final. Segundo Hadji 2001, [...] a multicorreção não é o caminho correto. Um tratamento apenas quantitativo em nada muda o fundo do problema. Deve-se questionar a natureza e o sentido da atividade de avaliação.

Nas entrevistas, em geral, os docentes manifestaram concepção de avaliação emancipatória, por meio de uma visão processual visando a percepção dos resultados e a intervenção do docente na reconstrução do saber. Os docentes enfatizam a importância da teoria no ensino da arte, da reflexão e da prática, como Ana Mae Barbosa propõem na proposta triangular:

[...] A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do

conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma "educação bancária". (BARBOSA, 1998, p. 40).

Os docentes apresentam concepções fundamentadas em autores com uma tendência pós-moderna de ensino de arte mencionando que a arte possui papel significativo na formação do ser humano no sentido integral de indivíduo e sociedade. Pensam na transformação do ser humano no sentido de contribuir para a emancipação do sujeito, valorizando o nível de conhecimento que cada aluno possui. Assim, o professor é um instrutor, e a educação é a abertura para o conhecimento.

"A escola e na universidade precisa considerar, as experiências de vida, sua bagagem, o conhecimento que as pessoas já trazem consigo, deveria envolver a reflexão e a crítica, e aspectos sociais, políticos, econômicos. A educação é o processo de ensino aprendizagem, valorizando a caminhada de cada um[...] O papel do docente é fazer um intermédio uma ponte entre esse conhecimento para o aluno, facilitar essas relações, é um orientador, mostrando caminhos. Educação como um libertador."(sic)

As concepções de ensino de arte apontam para um ensino com caráter pós-moderno incita a reflexão, a crítica, a interiorização do saber, a libertação de sujeitos, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, respeitando a cultura de cada um:

"[...] o ensino de arte possui conhecimento específico, é uma área de conhecimento, onde por muito tempo não era considerado e somente visto como mero fazer, "fazer por fazer", onde se dava muito valor a produção prática e não ao conhecimento que existe nessa área, possibilita aos alunos o conhecimento da arte produzida no mundo inteiro, bem como a arte local, onde agente pode proporcionar momentos produção artística, de fruição, estética de apreciação, os alunos eles podem evoluir muito em termos de conhecimento a partir do ensino da arte, se for trabalhado de forma organizada, trabalhando a contextualização, fazer artístico, leitura de imagem, em que o docente proporciona momentos de leitura de mundo como diz Paulo Freire, oportuniza esses momentos, e a educação de modo geral deveria proporcionar essa leitura de mundo".(sic)

Porém, nem sempre a abordagem teórica (contextualização) que a proposta pós-moderna enfatiza, principalmente nas disciplinas práticas do curso, acontece... não posso entrar na teoria, no início entramos num estudo da cor da linha, mais tem um prazo um tempo, afetando

avaliações [...] (sic). Percebe-se com evidência a preocupação com o produto, a produção artística. A proposta Triangular deveria ser uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/ aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básica, quais seja: criação (fazer artístico), leitura de obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma trílice influencia, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Arte Educacion) americano.(BARBOSA, 1998, p. 33-34).

Os instrumentos avaliativos são no curso são bastante diversificados, segundo os docentes, a disciplina e a fase em que os alunos se encontram. Nas disciplinas teóricas do curso são: AVA; Produção de texto (escrita, textual); Avaliação oral; Prova teórica; Auto-avaliação e Seminário.

O AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) é um recurso onde estão disponíveis atividades on-line, como postagem de imagem e textos colaborativos. Esse instrumento pouco utilizado no curso é considerado classificatório pois leva em consideração aspectos atinentes ao juízo de valor e técnicos, no caso dos textos colaborativos não é feito uma socialização e aprimoramento do mesmo.

A prova teórica discursiva ou objetiva consiste na abordagem do acadêmico sobre o conteúdo estudado. No curso possui uma tendência classificatória, pois após realizada, não há um momento para retomar essas questões e pensá-las de forma significativa a reconstruir o saber.

A produção textual geralmente é individual visa mais uma tarefa onde o acadêmico registra o conhecimento adquirido do que um instrumento de reconstrução do saber. Nas disciplinas teóricas do curso quando feita em grupo, os docentes mencionam em entrevistas que não sabem quem se esforçou mais, sendo a nota igual para todos, assim a avaliação tende a classificar os acadêmicos. Há casos no curso que há interação e discussão com o docente na execução dessa atividade porém a avaliação não é refeita e aprimorada pelo acadêmico.

A apresentação oral acontece em equipes ou individualmente, de maneira objetiva por meio de apresentação de conteúdo ou tema solicitado pelo docente. Quando tomada como instrumento único de um processo avaliativo, tende a classificar o conhecimento do aluno. No curso pode-se dizer que a avaliação oral é emancipatória no sentido

que o docente da disciplina participa da apresentação, contribuindo com informações relevantes e importantes ao grupo.

A auto-avaliação acontece em algumas disciplinas por meio de uma filmagem da produção de um trabalho apresentado, assim os acadêmicos se observam e se auto-avaliam e fazem considerações, tanto de vista ponto de vista da comunicação como do ponto de vista conceitual, o que eles avançaram em relação ao assunto. O docente realiza uma descrição sobre cada acadêmico, além de recursos diversos (audiovisual, por meio de filmagem). A auto-avaliação feita pela docente é de rever sua prática pedagógica e avaliativa constantemente. Pode-se mencionar que esse instrumento avaliativo possui perspectiva. A auto avaliação em poucas disciplinas interfere na nota do docente.

O seminário consiste numa socialização oral, por meio de transparências ou multimídia, onde é apresentado para os demais colegas os dados da pesquisa desenvolvida sobre algum tema que o docente propôs ou por meio de um texto, em que o acadêmico divide e estuda sua parte e apresenta, em equipe ou individualmente. Geralmente os acadêmicos dividem o texto e apresentam ao grupo, consistindo ao professor avaliar a comunicação do aluno mediante o trabalho, sem que haja a discussão e contribuições a respeito do tema, a avaliação visa somente a comunicação oral, muitas vezes classificando o desempenho do aluno.

Os critérios compreendem: qualidade na escrita e compreensão do conteúdo estudado, apresentação e relevância dos dados pesquisados, clareza na expressão oral, domínio do assunto, a comunicação e o registro escrito, auto-avaliação, pontualidade, presteza e qualidade no envio das imagens, concisão e correção textual, reconhecimento de imagens quanto ao seu período histórico, capacidade de síntese e de formatação textual, participação objetiva na explanação. Esses critérios apresentados são na maioria subjetivos e comportamentais.

Os instrumentos avaliativos das disciplinas práticas do Curso de Artes Visuais são: Auto-avaliação; Produção prática; Produção de texto (escrita, textual) e Seminário.

A produção prática, consiste na execução e produção artística do acadêmico. A avaliação é processual, realizada por meio da percepção do processo de desenvolvimento do aluno seguindo uma proposta emancipadora em que o professor auxilia a indicar as possibilidades de aprimorar a produção e perceber eventuais falhas. Porém a proposta de avaliação processual também

apresenta uma tendência classificatória no curso. Percebe-se também a classificação e a falta de clareza dos critérios avaliativos, e muitas vezes resultado de um juízo de valor. Os critérios avaliativos são: composição, uso dos elementos visuais, centralização, proporção, luz e sombra, equilíbrio, domínio no uso dos materiais e transposição dos objetos observados. Os critérios são na maioria objetivos.

A auto-avaliação visa a percepção do acadêmico sobre sua atuação nas atividades desenvolvidas durante o semestre revelando a evolução do conhecimento, no curso possui o caráter emancipatório de avaliação.

A produção escrita consiste em registro escrito sobre o conteúdo discutido na disciplina com o objetivo de perceber o que o acadêmico sabe a respeito. Nas disciplinas práticas do curso revela a perspectiva emancipatória, pois é resultado de uma interação e construção de conhecimento com o docente da disciplina.

O seminário consiste numa socialização oral, por meio de transparências ou multimídia, onde é apresentado para os demais colegas os dados da pesquisa, desenvolvida sobre algum tema que o docente propôs ou por meio de um texto em que o acadêmico divide e estuda sua parte e apresenta, em equipe ou individualmente. Predomina no curso o caráter classificatório de avaliação em que os acadêmicos dividem um texto e apresentam ao grupo, consistindo ao professor avaliar a comunicação do aluno mediante o trabalho.

Os critérios mais utilizados nas disciplinas práticas compreendem elementos relacionados à construção e composição da obra de arte. Compreendem aspectos como: composição, uso dos elementos visuais, centralização, proporção, luz, sombra, equilíbrio, domínio no uso dos materiais e transposição dos objetos observados, domínio do conteúdo, desenvolvimento, seqüência lógica do texto, participação e envolvimento dos componentes do grupo, pesquisa de materiais diversos, exploração adequada dos elementos visuais, composição enfatizando os aspectos artísticos e estéticos dos elementos visuais, auto-avaliação dos alunos, organização e manipulação dos materiais alternativos, organização do conteúdo, registros e informações adequadas ao assunto e criatividade na apresentação.

Pelo exposto, é possível perceber que os critérios são, na maioria objetivos. Porém, percebe-se a presença de critérios subjetivos (domínio do conteúdo, criatividade...) e comportamentais (pontualidade...).

Quanto ao processo avaliativo, os docentes apontam a preocupação com a necessidade de empreender uma avaliação processual. Porém, novamente, percebe-se diferenças entre disciplinas teóricas e práticas. Para alguns docentes, na avaliação processual cabe ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno e sua evolução durante todo o processo de ensino-aprendizagem, atentando ao produto e ao processo:

O professor tem que conhecer o percurso do aluno, e acompanhar todo esse processo de crescimento participando ativamente com seus alunos. [...] A função da avaliação é justamente para ver o crescimento do aluno, o desenvolvimento, desde o primeiro dia de aula até o final, a evolução, será que ele cresceu ou ainda está parado naquele aluno que somente reproduz. Esse é o crescimento que tenho que estar percebendo no processo avaliativo se o aluno evoluiu ou estabilizou perante as atividades lidando com os vários níveis de aprendizagens. (sic)

Em contraponto, há abordagens em que o entendimento da avaliação processual é contraditório a sua proposta formativa, que visa a percepção da evolução do aluno:

"[...] os alunos não deveriam ser avaliados dessa forma, pois somente pensam na nota, se tiram um seis eles vêm por cima do professor, mais nunca pararam para pensar que nunca desenvolveram essa atividade. Os alunos deveriam ser avaliados como nas universidades da Europa, onde passam por um processo e conceitos ABC, pois número agride sem estar atrelada a padrões numéricos... deveria ser livre na universidade, somente as disciplinas teóricas deveriam ser atribuído valor [...] Tenho preocupação com a questão da avaliação, porque a aula é avaliada quanto ao processo, se um indivíduo não está bem como eu vou exigir do meu aluno que renda se a (atividade) é um resultado do estado de espírito." (sic)

Nesta perspectiva de avaliação podemos perceber práticas classificatórias no curso e a influência da concepção de ensino escolanovistas:

Talvez a sentença da fonte como espontaneidade como única fonte de construção das imagens das crianças venha de uma interpretação simplificada da prática das Escolinhas nos anos sessenta, mas isto tem sido exacerbado como uma forma de autoproteção pelos professores de arte deficientemente preparados pelas universidades. (BARBOSA, p.23, 1991).

No que se refere à prática pedagógica dos docentes do curso de Artes Visuais/FURB, percebemos a presença de algumas concepções que norteiam a prática pedagógica e avaliativa na Universidade, dentre elas concepção de ensino de arte (tradicional, escolanovista e pós-moderna) e avaliação numa perspectiva classificatória e emancipatória.

Algumas disciplinas práticas do curso dão ênfase ao ensino de arte modernista. Pode-se mencionar a ausência de fundamentos teóricos em detrimento do "saber construir" e "saber exprimir-se", direcionando as aulas a livre expressão:

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre eles. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um "grito da alma", não estaremos oferecendo uma educação sem no sentido emocional.[...]. (BARBOSA, 2002, p.21).

Segundo a fala de docentes podemos observar a concepção de arte que se evidencia, ou seja, a livre expressão. Nas vezes em que ocorre avaliação classificatória, nas disciplinas práticas, nota-se que o sistema avaliativo reflete na subjetividade tanto para o docente quanto para o discente, resultado em juízo de valor sobre o aluno [...] "é interessante um envolvimento professor e aluno para que a o acadêmico tenha uma liberdade de expressão, que a arte na educação é transformação do sujeito, transformação de idéias, de pensamentos e é difícil de ser compreendida, pois é subjetiva, trabalha com sentimentos".

Em muitos casos a proposta da avaliação processual somente visa o produto final, não possibilitando o acadêmico evoluir na aprendizagem.

No caso das teóricas, o caráter classificatório fica mais evidenciado quando algumas disciplinas teóricas do curso dão ênfase no ensino de arte tradicional, que tem como forte característica a universalização do conhecimento, o conteudismo, a imposição do saber, etc. Percebe-se, na fala a seguir, registrada em uma observação indícios dessa pedagogia: "Não é importante, não vai cair na prova!". A autora nos aponta características dessa concepção presentes no ensino de um modo geral.

[...] O treino intensivo, a repetição e a memorização são as formas pelas quais o

professor, elemento principal desse processo, transmite o acervo de informações aos seus alunos. Estes são agentes passivos aos quais não é permitida nenhuma forma de manifestação. Os conteúdos são verdades absolutas, dissociadas da vivência dos alunos e de sua realidade social. [...] Os métodos baseiam-se tanto na exposição verbal como na demonstração dos conteúdos, que são apresentados de forma linear e numa progressão lógica, sem levar em consideração as características próprias dos alunos [...] (SCHRAMM, 2001, p. 26).

Disciplinas do curso que apresentam uma avaliação classificatória possuem ênfase no julgamento de valor sobre o produto, percebe-se a falta de esclarecimento dos critérios e o procedimento avaliativo não permitindo ao aluno rever e a aperfeiçoar sua produção, pois tem-se como primordial o produto.

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

As práticas avaliativas emancipatórias, por sua vez, em disciplinas teóricas, podem ser descritas como situações em que o docente considera a avaliação um resultado do processo de ensino e aprendizagem, por meio da discussão e troca de conhecimentos professor e aluno, da percepção individual de cada acadêmico sob suas limitações e evolução e por meio de atividades que promovam a reconstrução do saber.

No caso das disciplinas práticas, além desses fatores citados acima, uma característica forte é o atendimento individualizado, que visa ao docente a percepção atenta sobre as limitações e progressos do acadêmico, por meio de um avaliação processual, as auto-avaliação de promovem com que os acadêmicos façam considerações sobre o trabalho dos colegas permitindo a crítica construtiva e apreciações gerais sobre o trabalho.

No currículo do curso, as Licenciaturas se apresentam nas disciplinas de Metodologia e de Prática de Estágio o seu eixo articulador, sustentado pela Política de Licenciaturas da Instituição. Essa Política prevê ainda a Prática como Componente Curricular, de maneira a

otimizar os conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas para a aplicabilidade no contexto escolar. (Projeto Político Pedagógico/ PPP – 2002) No entanto, nem sempre as abordagens emancipatórias de avaliação e pós-modernista de ensino de arte parecem presentes na prática pedagógica. Assim o curso também possui concepções de ensino de arte escolanovista e tradicional e avaliações classificatórias, porém esses mesmos docentes possuem tentativas de práticas pós-modernas e avaliações emancipatórias.

4. Conclusão

As práticas, porém, nem sempre correspondem as propostas, concepções (educação, arte e avaliação) e a prática docente na universidade. Foram detectadas práticas docentes desvinculadas a proposta formativa das entrevistas, assim como práticas tradicionais e escolanovista, fazem parte do contexto do curso na Universidade.

Por mais estruturada o discurso de avaliação do docente é visível algumas questões referentes ao sistema avaliativo e as observações realizadas abordam a didática adotada pelo docente. As concepções de avaliação encontradas no curso de Artes Visuais da FURB vão desde práticas tradicionais, escolanovistas e pós-modernas. Porém a ênfase no contexto da FURB é a prática pós-moderna de ensino de arte.

A avaliação se apresenta nos cursos com uma perspectiva de avaliação classificatório. A perspectiva classificatória encontrada nas disciplinas, corresponde ao ensino tradicional e escolanovista de arte presentes nas disciplinas teóricas e práticas do curso.

Observamos que alguns instrumentos avaliativos apresentam critérios de caráter subjetivos (harmonia, composição, clareza na expressão oral...) e comportamentais (assiduidade, desenvolvimento, comunicação do aluno...), mais presente nas disciplinas teóricas, o que confere a influência da subjetividade no processo avaliativo.

Encontramos em planos de ensino no que diz respeito ao objetivo e a ementa da disciplina pouco enfoque do aspecto pedagógico que o curso propõem. Enquanto a prática docente e avaliativa, as disciplinas pouco subsidiam os acadêmicos enquanto futuros professores de artes, algumas seguem um caminho técnico da expressão artística outras disciplinas formam entendedores de “conceitos” sobre questões inerentes as artes e ao ensino.

Nas disciplinas teóricas a avaliação é realizada a partir de instrumentos bem objetivos assim como os critérios, apresentado também critérios comportamentais e subjetivos ao entendimento do aluno. Algumas disciplinas possuem características de avaliação cumulativa, resultando em média ponderada, e a classificação do aluno e a prática pedagógica é conduzida por meio de um ensino de arte tradicional.

5. Agradecimentos: PIBIC/FURB.

6. Referências

1. BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte educação no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
2. BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte educação no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
3. BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
4. BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte. 1998.
5. EISNER, W. Elliot. 1997. **Estrutura e Mágica no ensino da arte**.
6. FERRAZ, Maria Heloísa C. de T., Fusari e Resende, Maria F. de. **Metodologia do ensino de arte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
7. **FURB - ATA DE DOCUMENTO DE COLEGIADO DO DEPARTAMENTO DE ARTES**. Blumenau: FURB, 2005. (DOCUMENTO INTERNO).
8. GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
9. HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArTmed, 2001.
10. HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista** Porto Alegre: Mediação, 2000.
11. LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.
12. **Parâmetros curriculares nacionais: arte/** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental- 3 ed. Brasília: a Secretaria, 2001.
13. SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2000.
14. SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. CABRAL, Rozenei Maria Wilvert. BRANDT, Isabel Mir. **Processos curriculares em arte: da universidade ao ensino básico/** org. Silvia Sell Duarte Pillotto. - Joinville, SC.: UNIVILLE, 2005.
15. SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. **Reflexões sobre o ensino de arte /** Silvia Sell Duarte Pillotto e Marilene de Lima Körting Schramm (organizadoras) - Joinville, SC: Univille, 2001. 151 p.; il.
16. SOBRINHO, José Dias. **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Dilvo I. Ristoff organizador. - Florianópolis: Insular, 2002.