

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante



CENTRO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ana Maria Petraitis Liblik
Marília Diaz

A Avaliação
em **Artes Visuais**
no Ensino Fundamental

Curitiba
2006

Os textos que compõem estes cursos, não podem ser reproduzidos sem autorização dos editores
© **Copyright by 2006 - EDITORA/UFPR - SEB/MEC**
Universidade Federal do Paraná
Praça Santos Andrade, 50 - Centro - CEP 80020300 - Curitiba - PR - Brasil
Telefone: 55 (41) 3310-2838/Fax: (41) 3310-2781 - email: cinfop@ufpr.br
http://www.cinfop.ufpr.br

Presidente da República Federativa do Brasil	Luis Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação	Fernando Haddad
Secretário de Educação Básica	Francisco das Chagas Fernandes
Diretora do Depto. de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental	Jeanete Beauchamp
Coordenadora Geral de Política de Formação	Lydia Bechara
Reitor da UFPR	Carlos Augusto Moreira Júnior
Vice-Reitora da UFPR	Márcia Helena Mendonça
Pró-Reitor de Administração da UFPR	Ivan Deconto
Pró-Reitora de Extensão e Cultura da UFPR	Sandra Regina Kirchner Guimarães
Pró-Reitora de Graduação da UFPR	Rosana de Albuquerque Sa Brito
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPR	Maria Benigna Martinelli de Oliveira
Pró-Reitor de Planejamento da UFPR	Blênio Cesar Severo Peixe
Pró-Reitor de Recursos Humanos da UFPR	Carlos Alberto Pereira do Rosário
Diretor da Editora UFPR	Luis Gonçalves Bueno de Camargo

CINFOP - Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

Coordenador Geral	Valdo José Cavallet
Coordenadora Pedagógica	Ettiène Guérios
Secretaria	Jorge Luiz Lipski - Nara Angela dos Anjos
Diagramação	Leonardo Bettinelli (Design) - Priscilla Meyer Proença
Revisão Bibliográfica	Maria Simone Utida dos Santos Amadeu
Revisão de Linguagem	Elsi do Rocio Cardoso Alano

Professores, autores, pesquisadores e colaboradores desta coleção:

Adriano Bernardo Moraes Lima - Alcione Luis Pereira Carvalho - Ana Maria Petraitis Liblik - Anderson Gosmati - Andressa Charlene Fernandes - Christiane Gioppo - Cleusa Maria Fuckner - Débora Cristina Bagatin Zaramela - Ettiène Guérios - Flávia Dias Ribeiro - Glaci Matoso Mendes - Gloria Lucia Perine - Justina Inês Carbonera Motter Maccarini - Marcos Méier - Marília Diaz - Maristela Marangon - Ricardo Vieira da Silva - Roberto Filizola - Roberto J. Medeiros Jr. - Rosane Ferrante Neumann - Serlei Maria Fischer Ranzi - Tânia Stoltz - Tania T. B. Zimer - Vilma M. M. Barra - Wanirley Pedroso Guelfi - Wilson Roberto de Paula Souza.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS - BIBLIOTECA CENTRAL
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Liblik, Ana Maria Petraitis

A avaliação em artes visuais no ensino fundamental / Ana Maria Petraitis Liblik, Marília Diaz.
Curitiba Ed. UFPR, c2006.
122 p. : il. - (Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série)

ISBN

Inclui bibliografia

1. Artes aplicadas (Primeiro grau) - Avaliação. I. Diaz, Marília. II. Universidade Federal do Paraná. Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores. III. Título.

CDD 372.5

Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série

Títulos:

- 1 - A Avaliação em **Artes Visuais** no Ensino Fundamental
- 2 - A Avaliação em **Ciências Naturais** no Ensino Fundamental
- 3 - A Avaliação em **Geografia** no Ensino Fundamental
- 4 - A Avaliação em **História** no Ensino Fundamental
- 5 - A Avaliação em **Matemática** no Ensino Fundamental
- 6 - A Avaliação e **Temática Indígena** no Ensino Fundamental
- 7 - Caderno Temático - **Avaliação da Aprendizagem: Reflexões sobre a Prática**
- 8 - Caderno Temático - **Como Avaliar a partir de Piaget?**

Autores e colaboradores convidados pelo CINFOP para esta coleção:

- Adriano Bernardo Moraes de Lima (4)
Alcione Luis Pereira Carvalho (3)
Ana Maria Petraitis Liblik (1)
Anderson Gosmati (7)
Andressa Charlene Fernandes (7)
Christiane Gioppo (2)
Cleusa Maria Fuckner (4)
Débora Cristina Bagatin Zaramela (7)
Ettiène Guérios (5 e 7)
Flávia Dias Ribeiro (5)
Glaci Matoso Mendes (7)
Gloria Lucia Perine (7)
Justina Inês Carbonera Motter Maccarini (7)
Marcos Méier (7)
Marília Diaz (1)
Maristela Marangon (6)
Ricardo Vieira da Silva (2)
Roberto Filizola (3)
Roberto J. Medeiros Jr. (5)
Rosane Ferrante Neumann (7)
Serlei Maria Fischer Ranzi (4)
Tânia Stoltz (8)
Tania T. B. Zimer (5)
Vilma M. M. Barra (2)
Wanirley Pedroso Guelfi (6)
Wilson Roberto de Paula Souza (7)



MENSAGEM DA COORDENAÇÃO

Caro cursista,

Ao desejar-lhe boas-vindas, apresentamos a seguir alguns caminhos para a leitura compreensiva deste material, especialmente elaborado para os cursos do CINFOP.

Ao se apropriar dos conteúdos dos cursos, você deverá fazê-lo de maneira progressiva, com postura interativa. Você deve proceder à leitura compreensiva dos textos, ou seja, refletindo sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos na sua própria realidade. Aproveite ao máximo esta oportunidade: observe os símbolos e as ilustrações, consulte as fontes complementares indicadas, elabore sínteses e esquemas, realize as atividades propostas.

Tão logo seja iniciado o seu estudo, você deve elaborar uma programação pessoal, baseada no tempo disponível. Deve estabelecer uma previsão em relação aos conteúdos a serem estudados, os prazos para realização das atividades e as datas de entrega.

A intenção dos cursos do CINFOP é a de que você construa o seu processo de aprendizagem. Porém, sabemos que tal empreendimento não depende somente de esforços individuais, mas da ação coletiva de todos os envolvidos. Contamos com as equipes de produção, de docência, de administração, contamos principalmente com você, pois sabemos que do esforço de todos nós depende o sucesso desta construção.

Bom trabalho!

A Coordenação

LISTA DE SÍMBOLOS

O material didático foi elaborado com a preocupação de possibilitar a sua interação com o conteúdo. Para isto utilizamos alguns recursos visuais.

Apresentamos a seguir os símbolos utilizados no material e seus significados.



Realize a pesquisa, complementando o estudo com as leituras indicadas, para aprofundamento do conteúdo.



Realize a compreensão crítica do texto, relacionando a teoria e a prática.



Realize as atividades que orientam o acompanhamento do seu próprio processo de aprendizagem.



Registre os pontos relevantes, os conceitos-chave, as perguntas, as sugestões e todas as idéias relacionadas ao estudo que achar importantes, em um caderno, bloco de anotações ou arquivo eletrônico.



Realize as atividades que fazem a síntese de todo o estudo, verificando as compreensões necessárias ao seu processo de formação.



Realize as atividades que consolidam a aprendizagem, aproximando o conhecimento adquirido ao seu cotidiano pessoal e profissional.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	IX
LISTA DE QUADROS	XI
AVALIAÇÃO, MÉTODOS E ABORDAGENS	
EM ARTES VISUAIS: PROCESSOS	
LENTAMENTE CONSTRUÍDOS	1
1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	1
2 UM POUCO DE HISTÓRIA	9
2.1 A ARTE ENTENDIDA COMO ADORNO	9
2.2 A ARTE ENTENDIDA COMO BELO IDEAL	11
2.3 A ARTE ENTENDIDA COMO ACESSÓRIO	17
2.3.1 Primeiro momento da avaliação - julgamento	
- escola tradicional	20
2.4 A ARTE ENTENDIDA COMO EXPRESSÃO	24
2.4.1 Segundo momento da avaliação - descrição	
- escola nova.....	30
2.4.2 Terceiro momento da avaliação - mensuração	
- escola tecnicista.....	33
2.5 A ARTE ENTENDIDA COMO LINGUAGEM	
E COMUNICAÇÃO	35
2.6 ARTS PROPEL - ARTE ENTENDIDA	
COMO EXPRESSÃO E CULTURA.....	49
2.6.1 Quarto momento da avaliação - processo	
- escola construtivista/cognitivista.....	51
2.6.2 Quinto momento da avaliação - negociação	
- pluralismo - escola progressista	52

2.7 ARTE ENTENDIDA COMO PARTE DO COTIDIANO	54
2.8 MULTICULTURALISMO	57
3 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS.....	63
4 DA TEORIA À PRÁTICA... PROPOSITURAS	91
1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL	91
2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL	96
3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL	97
4º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
6 REFERÊNCIAS	111
7 SOBRE AS AUTORAS	119

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - DEGOLAÇÃO DE SÃO JOÃO BATISTA, ITÁLIA, 1855, ÓLEO SOBRE TELA, 127,2 X 96,4cm.	13
FIGURA 2 - MODELOS DE BOLETIM DE UMA ESCOLA CATÓLICA DA DÉCADA DE SESENTA.	21
FIGURA 3 - CERTIFICADO DE HONRA AO MÉRITO.	23
FIGURA 4 - ESPECTRO DE COMPETÊNCIAS AMPLIADO (MACHADO, 1995).	48
FIGURA 5 - FIXAÇÃO DE PLACAS.	88
FIGURA 6 - LAJOTAS COM GRANILHA DE VIDRO.	88
FIGURA 7 - FAIXAS POR TEMAS.	89
FIGURA 8 - VISTA PARCIAL DO MURAL.	89
FIGURA 9 - IMAGENS DO DVD - CONSTRUÇÃO COLETIVA: ACERÂMICA NA ESCOLA. UM FILME DE ROSILDA SÁ PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.	90
FIGURA 10 - DESENHO INFANTIL.	92
FIGURA 11 - DESENHO INFANTIL.	94
FIGURA 12 - DESENHO INFANTIL.	95
FIGURA 13 - LIVRO FORMAS DE PENSAR O DESENHO.	97
FIGURA 14	101
FIGURA 15 - < http://meninadoluar.blogs.sapo.pt/ arquivo/heart-moon.jpg >. Acesso em: 16/05/06.	101
FIGURA 16 - < http://atuleirus.weblog.com.pt/arquivo/ AFcardiologia.jpg > Acesso em: 16/05/06.	102
FIGURA 17 - < http://coisasdotromundo.no.sapo. pt/soprodocora%E7%E3o.JPG >.	

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - QUADRO COMPARATIVO ENTRE AS

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS60

QUADRO 2 - AVALIAÇÃO - AS CINCO GERAÇÕES61

AVALIAÇÃO, MÉTODOS E ABORDAGENS EM ARTES VISUAIS: PROCESSOS LENTAMENTE CONSTRUÍDOS

Ana Maria Petraitis Liblik DTPEN/UFPR

Marília Diaz DEARTES/UFPR

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Avaliação - Confronto de objetivos previamente planejados e os resultados vividos e expressos pelo processo e pelo produto, encaminham para um novo planejamento. Assim, se inicia um novo processo, recomeçando a observação, o registro, a reflexão, a avaliação e um novo planejamento.

Madalena Freire (1997)

Para toda ação há uma reação. A lei da Física que funciona para o nosso pequenino mundo, parece não servir para a escola. Obviamente toda ação empreendida pelos atores que participam do processo educacional terá uma reação, mas há um momento onde isto não pode ser creditado como verdade absoluta. O ato de ensinar, o trabalho docente não permite que se garanta a contrapartida - o aprender por parte de alunos. A mediação dos saberes construídos historicamente, que aparecem nos currículos e nas grades escolares tem, aparentemente, um caminho garantido só de ida: do professor para os alunos. Seu retorno, a aprendizagem, não necessariamente se dá no tempo/ espaço desejado. Óbvio que este caminho é de duplo sentido e não apenas mão única. Aprende-se em todos os espaços, com os alunos, com professores, com familiares, nas igrejas, nas praças,

em festas, no silêncio da noite ao se refletir sobre o dia e durante o dia, no agito dos afazeres cotidianos.

Dizemos que vivemos em um mundo capitalista, onde um dos bens maiores é o capital. Mesmo que não acreditemos nisso, fazemos parte de uma comunidade que trabalha e em troca recebe valores monetários (ou outros benefícios tais como, cesta básica, vale transporte e outros) para a sua sobrevivência. Muito tempo atrás, os bens não eram comprados com a moeda chamada dinheiro. Falava-se em escambo, em troca de bens e/ou serviços. Pelo trabalho braçal recebia-se casa e comida; pelas sementes, parte da produção agrícola; pelo sêmen dos animais, parte da cria. A troca implicava em dar e receber. É um ciclo que se inicia com o “dar” do homem em um momento de extremo prazer - o seu orgasmo - e um óvulo em período fértil que acolhe e permite a nova vida que se inicia. O bebê que surge, recebe muito mais do que dá. Sem cuidados especiais não sobrevive. Com o passar do tempo torna-se capaz de se manter, de procurar alimento até a maturidade quando passa a “dar” mais de si e cria novas vidas. Adulto, não só garante a sobrevivência da espécie como também a manutenção dos que dela participam. Depois velho, fraco, sem poder auxiliar no sustento do grupo, precisa de ajuda até o momento em que se vê inútil e morre. Desaparece por não ser mais capaz de dar, de produzir e, ao sentir-se incapaz, deixa-se morrer (GODBOUT, 1992, p. 70).

Encontramos muitos e muitos exemplos deste fato na natureza, desde idosos de comunidades indígenas espalhadas pelo mundo que se afastam do convívio social e deixam-se morrer, até animais, como elefantes, que também se afastam dos seus parceiros e tornam mito, lenda o espaço, o local onde irão morrer, o “cemitério” de animais.

Numa sociedade ocidental como a nossa, onde se valoriza somente quem produz, há um choque entre o dar e o receber. Parece que a contrapartida é automática. Da máxima latina do *ut des* - dou se recebo, pensamos que recebemos porque doamos. Por mais egoístas que possamos parecer é a realidade em que vivemos.

Outros exemplos poderiam ser descritos:

- a) Um vendedor só poderá ser assim chamado se efetivamente vender algo para alguém. O ato de vender está intrinsecamente ligado ao ato de comprar, um não existe sem o outro.
- b) Um agricultor planta e, se as condições forem favoráveis, muito provavelmente colherá frutos de seu trabalho.
- c) Uma pessoa falando, explicando fatos, em situação normal, deverá ter pelo menos um ouvinte. As mídias existem e se mantêm em resposta ao número de ouvintes ou de participantes que conseguem ter. As respostas surgem por

meio de números, de vendas realizadas, de contatos efetuados, de parceiros estabelecidos.

Infelizmente na escola não é assim que funciona. Temos o compromisso de ensinar, de “dar” saberes aos alunos. Mas a contrapartida deles, o aprendizado efetivo e eficaz, não obrigatoriamente acontece. Como garantir este aprendizado com sentido e significado? Por que alguns professores conseguem mediar mais e melhor o conhecimento escolar do que outros? Uma das maneiras encontradas historicamente é a de associar ao processo educacional um momento em que os alunos são “medidos”, “julgados” pelo que sabem, pelo que aprenderam em sala de aula. É a tal avaliação que tanto complica alunos, professores e instituições de ensino. Isto sem pensar nos prejuízos a médio e longo prazo, que repetências sucessivas produzem nos indicadores nacionais e internacionais. Reprovar um aluno, o que significa? Não é apenas uma questão de refazer o ano letivo com um ou outro profissional da educação, mas sim, ocupar um espaço que poderia estar com novos alunos, com novas atividades e propostas. E se considerarmos as disciplinas que historicamente reprovam, veremos que as Artes, de uma maneira geral, não fazem parte deste rol. Dificilmente o aluno que reprova o faz por não ter atingido os objetivos que professores de Arte concebem como necessários. Além do mais, independente da área de conhecimentos que o reprova, sabemos que ele

sofrerá problemas afetivos, emocionais e de relacionamento. Isto sem contar as conseqüências para a família. Como se dão os processos até chegar à aprovação ou reprovação de alunos? Depende dos conteúdos? Física reprova e Arte não reprova? Depende dos profissionais da educação? Da instituição?

Para melhor responder a essas e outras questões, em muitos momentos este texto se apresenta como uma resenha comentada de fontes pessoais de referência. A intenção é abrir um leque de possibilidades no qual o professor pode e deve mergulhar para elaborar as suas questões e respostas.

Para escrever sobre a avaliação escolhemos uma abordagem de certa forma cronológica. Ao fazermos isso notamos que, em várias áreas do conhecimento humano, existe um emprego equivocado das palavras método e metodologia, quase sempre utilizadas com o mesmo sentido. A palavra **método** advém do grego *méthodos* e determina um caminho para se chegar a um objetivo, a um fim. Pode ser entendida também como uma maneira de se ordenar e sistematizar procedimentos, um programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar para atingir o idealizado, o que no ensino corresponde a processos e técnicas para ensinar. Nas ciências naturais o método pressupõe que seguindo os passos dados o resultado será sempre o mesmo ou próximo ao resultado anterior.

Isso se dá de maneira diferente no ensino, as situações se apresentam cada vez de uma forma diversa, já que o ser humano renova a ação.

Neste sentido, falar sobre **método** e **meteorologia** parece uma boa analogia. Na previsão do tempo, independente do uso de supercomputadores, a umidade, a pressão e os ventos mudam constantemente e é preciso associar imagens obtidas via satélite e equações matemáticas à experiência pessoal de saber ler o céu para acertar o clima. Neste sentido, o caboclo sabe empiricamente, pela direção do vento ou mesmo pelo cheiro, se vai chover e por quanto tempo. Em relação ao emprego dos métodos não é muito diferente disso, pois o contexto, o grupo a ser trabalhado, o conteúdo a ser ministrado e outros fatores, interferem no projeto, no processo e nos resultados alcançados. Desta forma, é necessário conhecimento teórico, intimidade com os métodos para saber como empregá-los, mas também considerar os outros fatores e **não esquecer de olhar o céu e sentir o cheiro do ar**.

Diferente de método, a **abordagem** está em sintonia com uma teoria, segue alguns pressupostos que visam um fim, mas efetivamente é mais flexível que o método por que não há um encaminhamento, não há passos a serem seguidos.

Metodologia por sua vez, também advém do grego, porém o sufixo anexado à palavra muda o seu sentido, configurando-se como área de conhecimento *méthodos + log(o) + ia* = estudo dos métodos. Assim sendo a Metodologia ultrapassa o método e sua subjetividade, pois é a ciência que estuda os métodos a partir da epistemologia, da teoria do conhecimento. Mesmo sabendo que toda tentativa de conceituar, de definir é reducionista, optamos por esse caminho com a intenção de alertar o professor sobre o emprego de termos mais apropriados à sua práxis.

A concepção de vida, de Homem e os meios para efetivar seus ideais através do tempo nos permitem entender os métodos e as abordagens em uma visão histórica, contextualizada. Sendo assim, é importante percorrer o caminho da história do ensino da arte no Brasil, bem como as influências externas recebidas, para entender a avaliação, objeto deste estudo.

2 UM POUCO DE HISTÓRIA

Historicamente, o que é avaliar?

Vejamos um pouco da história para melhor entender como a Arte foi interpretada durante os tempos, como esses entendimentos chegaram ao Brasil e como foi ensinada. Este percurso é necessário já que a avaliação é parte integrante do processo educacional. Não há como entender a avaliação sem contextualizá-la no período histórico, ou seja, no tempo e no espaço específicos onde aconteceu o processo educativo.



Professor, reflita sobre o que você entende por avaliar.

2.1 ARTE ENTENDIDA COMO ADORNO

No momento do descobrimento do Brasil pelos portugueses, a Europa vivia o Renascimento e logo a seguir contemplava o surgimento da nova Arte, o Maneirismo. O Brasil, bem como toda a América Latina, era rico em cultura e diversidade, porém o colonizador negou quase todas essas manifestações, impingindo a sua forma de entender o mundo. A Colônia estabeleceu-se como uma sociedade rural com latifúndios, engenhos, e fazendas

de gado onde a Arte era entendida apenas como adorno.

Apesar do preconceito com o trabalho, com a manualidade, "a casa é palco permanente de atividades condicionadas à cultura de seus usuários" (ALGRANTI, 1997, p. 90) e está ligada a uma estética própria, onde as mulheres bordavam, faziam cerâmica, cestaria, tecelagem, tingimento, rendas, abrolhos e os homens lidavam com o couro, a fundição de facas, ferraduras, armas, a marcenaria e a carpintaria, pois tudo estava por ser feito.

Logo no início da colonização o Ensino ficou a cargo dos jesuítas que empregaram o *Ratio Studiorum* - **Método Escolástico** que vigorou por 150 anos, com normas e princípios que regiam os estudos e a formação. Aos instruídos, descendentes dos colonizadores, eram oferecidos o canto orfeônico e a música instrumental. Segundo Ribeiro (1981) o teatro foi empregado não só para a catequização dos indígenas, mas também como força para influir junto ao senhor de engenho. A educação feminina nesse momento tinha ênfase nas boas maneiras e prendas domésticas. Em âmbito mundial as avaliações aconteciam em forma de argüições em exames orais, sendo que somente "em 1702, em Cambridge, na Inglaterra, foi utilizado, pela primeira vez, o exame escrito" (SOEIRO; AVELINE, 1982, p. 16).

O estilo barroco, também conhecido como jesuítico ou joanino,

trazido pelo europeu, foi absorvido e trouxe mudanças no conteúdo estético nacional e nos níveis de execução de objetos, adornos, obras e arquitetura, principalmente na cantaria¹.

Na fase pombalina, entre os anos de 1750 a 1777, reinou em Portugal D. José I que delegou ao Marquês de Pombal a administração da Colônia. Em 1759 com a expulsão dos jesuítas, passou a imperar a escola de leitura e de música em uma Reforma Pedagógica com base no Iluminismo e nas idéias de Verney, Locke e Bacon. A instrução baseava-se na civilidade das aparências, elitista e ornamental, reprodutivista com a perpetuação de uma ordem patriarcal e colonial.

2.2 ARTE ENTENDIDA COMO BELO IDEAL.

Em 1808, com a vinda da família real ao Brasil, muitas foram as ações que favoreceram o desabrochar dos modelos europeus em nosso país, entre elas a criação da Imprensa Régia, o 1º Jornal - *A Gazeta do Rio* - 1808, a criação da Biblioteca Pública - 1810, a *Primeira Revista* - 1812, a criação do Museu Nacional - 1818 (RIBEIRO, 1981).

Nesse momento, já existia abertura para o ensino do desenho e Manoel Dias de Oliveira introduziu o modelo vivo em suas aulas e

¹Cantaria — arte de esculpir a pedra.

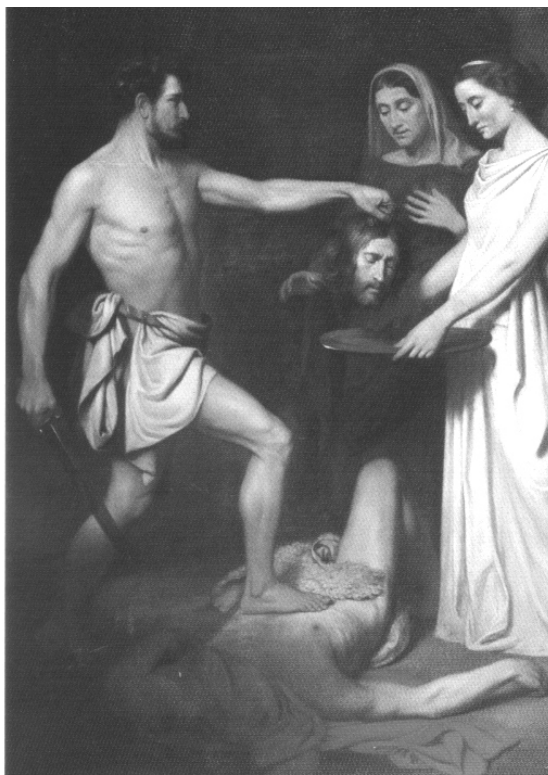
o Seminário Episcopal de Olinda incluiu o desenho no currículo. Mas foi efetivamente com a chegada da Missão Francesa, em 1816, o início do Ensino da Arte Erudita no Brasil. A Missão era constituída por um pintor de gênero e de batalhas, um pintor de história, um escultor, um gravador, um compositor e mais mecânico, serralheiro, ferreiro, curtidores, carpinteiros e um secretário.

Nesse mesmo ano foi criada a Escola de Ciências, Artes e Ofícios, que em 1820 passou a ser Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura e em 1826, Escola Imperial das Belas Artes. Desde o início o objetivo de Lebreton, chefe da Missão era a união das Belas Artes e da indústria, aproximando a educação popular da burguesia, porém o que ocorreu foi a ambigüidade na educação da elite e na popular, com o uso de um modelo de ensino baseado no classicismo, com rigoroso emprego de exercícios formais, crença no dom e a arte determinada como vocação. A dicotomia - trabalho manual e trabalho intelectual - fez parte de toda a história do ensino brasileiro e ainda hoje não foi superada. O estilo Barroco brasileiro, edificado pelas mãos dos artesãos, foi paulatinamente deixado de lado e passou a vigorar o Neoclassicismo trazido pelos franceses. Dessa forma no Brasil Império a **Arte era entendida como Belo Ideal**. Até 1855, os métodos mantiveram-se iguais, com o emprego do desenho figurado e cópias de

estampas (BARBOSA, 1989, p. 15).

Para entender melhor o rigor e a exigência da Academia, transcrevemos a carta enviada por Manuel de Araújo Porto-Alegre, professor e diretor da Academia Imperial de Belas Artes, a Victor Meirelles, pintor catarinense, a quem muito incentivou.

FIGURA 1 - DEGOLAÇÃO DE SÃO JOÃO BATISTA, ITÁLIA, 1855, ÓLEO SOBRE TELA, 127,2 X 96,4 cm



“Academia de Belas Artes, 6 de agosto de 1855

Ilmo. Sr. Victor:

Os seus últimos painéis nos encheram de grande satisfação, por que neles vimos um saliente progresso, tanto na parte técnica como na teórica.

(...)

Vamos ao essencial, que é o seu quadro. O aspecto geral é agradável, harmônico, e sem confusão nas linhas e na luz; porém, há aquilo que se observa em todos os moços: o algoz está em posição acadêmica, e a filha do rei, a inimiga de Batista, não exprime alegria em se ver livre do homem, cuja cabeça ela pedira, a fim de poder estar mais alegre e melhor dançar.

A figura do Algoz tem uma boa cabeça; o pescoço, o tórax e o abdômen estão sofrivelmente modelados e melhor coloridos, porque não tem tons sujos, porém, parece-me que há uma falhazinha miológica na região intercostal. O braço direito, no que toca ao antebraço não está mau, porém, não está acentuado com energia, nem tem clareza na musculação: o deltóide deveria ser mais fibroso, assim como mais marcado o tríceps braquial: quanto ao antebraço, punho e mão, esses não foram estudados com tanto amor como o tórax e o abdômen. O planejamento está bem lançado, bem dobrado, e de um bonito tom, porém, o esbatimento, ou a sombra que lhe projeta o braço não está muito exato: deveria seguir as curvas das pregas e não apresentar uma linha reta, como a que figura em sua generalidade. As pernas me

parecem curtas, e um tanto incertas no modo de acentuar a musculação: o que está perfeitamente modelado á a parte externa da região poplítea, e, sobretudo, a inserção posterior do tríceps da coxa. O seu pé está bom, mas o do escuro um tanto confuso. O corpo truncado do Evangelista foi pouco estudado. É necessário grande atenção nos escorços! Esta é a parte mais fraca de seu painel, e sobretudo a perna que está dobrada, porque a sua musculação está toda incorreta: o colorido , pelo contrário, é suave e bem degradado em suas mesclas. O "pálio grego" da sua moça foi feito, pelo que me parece, parte de natural, parte de cor, porque não há a mesma verdade e morbidez nas pregas: esta diferença é notável entre as que cobrem o seio, e as que caem pelas costas e por baixo do braço. O braço iluminado tem coisas muito bonitas, e um tom mais frio na sombra para melhor se destacar da roupagem quente, ou capa da velha.

Há estudo, há gosto, á inteligência e aquela fineza, que denota uma alma predestinada para a percepção do belo. Antes de compor, veja a ação em geral, veja, depois, cada uma das suas personagens; estude-as moral e fisiologicamente para que possam, cada uma per si, compor um todo harmônico e verdadeiro.

(...) Anatomia e perspectiva, e muito desenho, porque nossa escola está muito fraca no desenho, e V.Sa. há de chegar a tempo de tomar conta dela e dar-lhe o impulso desejado: a sua missão é bela porque os tempos lhe são favoráveis.

()

Porto-Alegre “.

Catálogo Victor Meirelles de Lima (1832 - 1903). Rio de Janeiro: Pinakotheka, 1982. (p.37-41).

O texto acima pode ser visto como um claro exemplo de julgamento, apesar da época em que a carta foi escrita. Nota-se o rigor com que o jovem pintor é exigido. Nesse momento faziam parte do currículo da academia, que Victor Meirelles havia freqüentado, o desenho geométrico e as esculturas de ornatos.

Em 1862, o decreto 2883 torna facultativo o ensino do desenho, da música, da dança. “Aos homens, devia-se ensinar a ler, escrever e contar (...) Às mulheres, a coser, a lavar, a fazer rendas e todos os misteres femininos” (VILLALTA, 1997, p. 351). Em 1881 cria-se a classe de desenho para mulheres como meio de torná-las úteis para a sociedade.

Somente no ano de 1882, George Grimm emprega o desenho ao ar livre na Escola de Belas Artes. Nesse mesmo ano, surge a preocupação pelo caráter de obrigatoriedade do ensino de Arte. Inglaterra, Estados Unidos, França, Alemanha, Áustria, Suíça, Bélgica, Holanda, Itália têm o ensino do desenho popularizado, adaptado à indústria como objetivo para a prosperidade no

trabalho. Rui Barbosa, intérprete da corrente liberal brasileira, redige o pensamento ético político de acordo com as modernas concepções e técnicas pedagógicas da época, seguindo o ideário positivista. Entre os anos de 1882 - 1883, implanta novos modelos na reforma do ensino. O entendimento era de que o ensino da Arte se constituísse como base sólida para a educação popular, o desenvolvimento industrial, a educação técnica e artesanal do povo. Tais princípios provinham de Walter Smith, das idéias norte-americanas de que o desenho tinha ação propedêutica para a educação do caráter e da inteligência, bem como do entendimento francês de que desenvolvia o gosto e a habilidade artística, tornando o povo capaz de admirar o belo.

2.3 ARTE ENTENDIDA COMO ACESSÓRIO

No Brasil República, Rui Barbosa, principal figura da transição Império-República, entendia “o ensino do desenho como a matéria mais importante do currículo da escola primária e secundária” (GUIMARÃES, 1996, p. 88) e acreditava que o desenho, de certo modo, poderia ser considerado como um instrumento para aprender a ver, a descobrir, a conservar, a recordar, a reproduzir, a criar, e em síntese seria utilizado para instruir, para educar o povo.

Percebe-se que o desenho é valorizado pela sua funcionalidade

quando é citado para o uso em diferentes profissões que necessitam do desenho para seus ofícios. Desta forma, o pensamento político não era o de praticar o desenho com intuito de produzir mimo ou beleza, mas sim de enriquecer o país a partir do desenvolvimento industrial, da educação técnica e artesanal de seu povo. Destaca-se o uso do desenho no currículo primário e secundário como concepção pedagógica. Ainda nesta perspectiva de generalização do ensino do desenho, André Rebouças em 1878, com base na instrução pública da França, propõe a obrigatoriedade do seu ensino, e são as idéias de Walter Smith que perduram, adentrando ao novo século.

Entre os anos de 1882 a 1959, o *Manual Geometria Popular* de autoria de Abílio César Pereira Borges, é largamente utilizado nas escolas primárias do país, cópia dos métodos de Walter Smith. O mestre deveria mostrar no quadro como desenhar e só depois os alunos deveriam fazê-lo.

Rui Barbosa, André Rebouças e outros dão ênfase ao efeito moral da arte. No que concerne ao ensino a arte é entendida como desenho. “(...) A educação do caráter e da inteligência, iria ser o objetivo principal dos positivistas (...)” (BARBOSA², 1995, p. 41).

²BARBOSA, A. M. (org.). **A arte-educação no Brasil**. São Paulo. Editora Perspectiva. 1995.

O desenho para a mulher seria a forma de *redimi-la da inutilidade e do parasitismo ao qual estava condenada pela sociedade* (BARBOSA, 1995, p. 40).

Em 1889 é Proclamada a República. Surge a preocupação com a identidade nacional - o que é o Brasil? Quem são os brasileiros? Neste contexto a **Arte** é entendida como **Acessório**. Vislumbra-se aqui, nas sementes da industrialização, o início do tecnicismo.

Logo a seguir sofremos influências das idéias de Fröbel com desenhos de figuras geométricas, traçado a mão livre, estilização das formas, desenho do objeto em partes e no todo, composição com elementos, desenho com tempo determinado e como apoio a outras disciplinas, como por exemplo, o desenho de mapas na Geografia. Este entendimento, da visão funcionalista da Arte a serviço de outras áreas do conhecimento vigora, em muitas instituições, até os dias de hoje.

2.3.1 Primeiro Momento da Avaliação - Julgamento - Escola Tradicional³

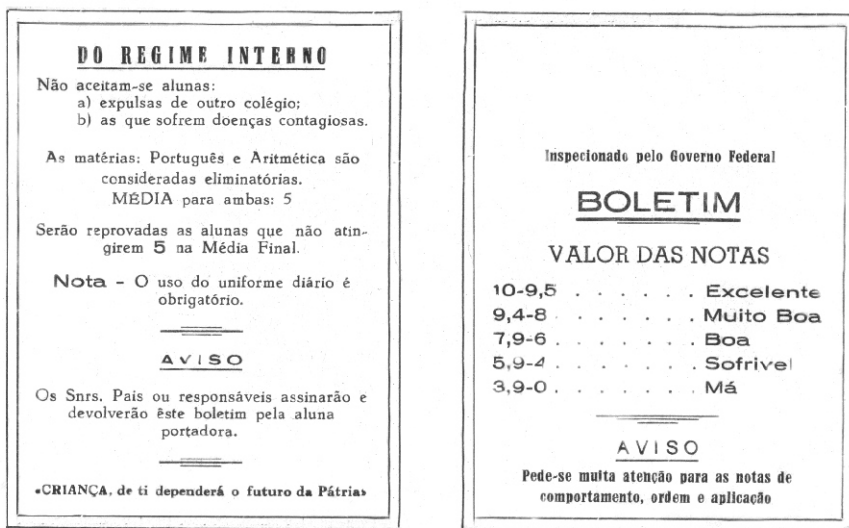
A Escola Tradicional pressupõe raízes do modelo jesuítico que, ao ser copiado por outras instituições religiosas, aplica nas salas de aula apenas parte do que foi organizado inicialmente na *Ratio Studiorum*. Permanece apenas a sombra pedagógica de um modelo cuidadosamente estruturado e que com o passar dos tempos se perde. Escolas católicas, em sua maioria, sedimentaram os seus procedimentos neste modelo jesuítico, mas sem os cuidados com a formação dos profissionais da Educação, cerne deste método.

Até os anos 1930 existe a predominância desta **Escola Tradicional** como tendência pedagógica, valorizando-se a transmissão do conhecimento a partir da memorização e da quantidade de informações retidas pelos discentes. A representação está calcada na forma acadêmica e em exercícios de cópia de modelos. O processo de ensino está centrado no

³De acordo com a professora Dulce Osinski, o termo Tradicional é considerado como conservador ou como algo depreciativo. Na verdade toda a nossa cultura se baseia na tradição, no diálogo com a mesma. Se por um lado a tradição nem sempre vem de tão longe como pensamos (muitas vezes é inventada), com o intuito de passar a idéia de confiança e respeitabilidade, a exemplo de lojas que colocam em suas placas “desde 1945”, por outro lado se transforma todos os dias. Não há uma tradição estática. No caso da educação, o uso do termo tem bastante relação com a Escola Nova, cujos adeptos pensavam pretenciosamente estar iniciando tudo do zero - aliás como as vanguardas artísticas.

conhecimento, na memorização, na repetição e na figura do professor, que ao avaliar adota atitude autoritária, percebendo o desenvolvimento intelectual do aluno, e por vezes, impingindo castigos corporais. Os instrumentos avaliativos mais empregados eram a prova escrita e argüição oral e, os resultados explicitados em notas, boletins, quadros de honra; as notas de excelência contempladas por prêmios, cadernos de ouro e outros. O temor aos mestres e a avaliação eram constantes. A sociedade conservadora reforçava a estrutura escolar comprometida com a formação da elite, desde o Brasil Colônia.

FIGURA 2 - MODELOS DE BOLETIM DE UMA ESCOLA CATÓLICADÉCADA DE SESENTA



Em uma leitura ocidental, ou seja, da esquerda para a direita,

percebe-se no boletim acima que o entendimento da escola era supervalorizar atitudes, tais como comportamento, aplicação e ordem, deixando em segundo plano os conteúdos disciplinares de Religião, Português, Aritmética e Conhecimentos Gerais. Dá-se destaque a isto no texto escrito nas linhas finais da capa. Interessante notar que na hierarquia que dava-se às disciplinas em relação aos aspectos atitudinais, Português e Aritmética, são consideradas eliminatórias e passíveis de reprovação. Percebe-se ainda a atitude discriminatória em segregar quem já havia sido expulso de outras instituições ou que estivesse com alguma doença, na época, considerada contagiosa. O sonho de todo aluno era conseguir as estrelas que neste caso vinham da Itália - e os escores eram traduzidos pela sua cor. A amarela representava, como consta na capa do boletim, o valor máximo, a azul e a verde, valores menores. Os escores abaixo de sete não eram contemplados.

Uma outra leitura possível na contra capa do boletim é a frase: “CRIANÇA, de ti dependerá o futuro da Pátria”, dando a entender que o aluno era preparado para um futuro, como que negando o tempo presente, o tempo real do aluno na escola. Ainda fazemos referência ao uso da caixa alta indicando o sujeito, responsabiliza-o pelo correto papel social que deveria incorporar e exercer no futuro.

Quanto ao certificado de Honra ao Mérito este só faz confirmar as questões identificadas acima. A frase final “Prezada criança: você participa de uma nobreza: a nobreza do heroísmo feito de esforço e perseverança”, valoriza a tendência comportamentalista que reforça o modelo de homem que se quer educar, ou seja, o sofrimento deve estar incluso no aprendizado. A disciplina era empregada como uma forma de moldar o caráter.

FIGURA3 - CERTIFICADO DE HONRA AO MÉRITO



A avaliação era tarefa exclusiva do professor, que muitas vezes usava-a como forma punitiva e ou para demonstrar autoridade. O aluno que deixava de cumprir as normas era castigado, por

exemplo não participando das aulas de arte, entendidas como lazer. O risco do Julgamento neste caso é de excessiva subjetividade. Surgem então uma proliferação de modelos de avaliação, de acordo com cada instituição. Os autores que mais se destacam são Lee Cronbach, Michael Scriven e Stake, com os juízos de valor.

2.4 ARTE ENTENDIDA COMO EXPRESSÃO

Na virada do novo século Franz Cizek, educador vienense, considerado o Pai da Arte infantil, apregoava a liberdade para criar nas aulas que organizou para crianças. Seu entendimento era "Nada ensinar, nada aprender! Deixar crescer as próprias raízes" (WILSON, 1990, p.56). Desta forma apregoava a desescolarização, a não interferência no trabalho das crianças e a autonomia na escolha de materiais e temas. Sua visão em relação ao trabalho da criança era a de que não deveria receber nenhum tipo de influência e desta forma só era indicado aos adolescentes visitar exposições de arte. Cizek e Richardson são os precursores da livre-expressão que foi disseminada posteriormente.

Em 1919, Walter Gropius criou a Bauhaus, um dos espaços mais importantes de pesquisa e discussão sobre Arte e técnica no século XX. As idéias da Escola foram disseminadas na Europa e

posteriormente em outros continentes.

A inserção da Arte Moderna, prioritariamente a partir de 1922, com a Semana de Arte Moderna, foi um marco para o ensino de Arte no Brasil, início de grande revolução metodológica. Neste momento, artistas plasmam a sociedade sonhada na busca para colocar o país em sintonia com o desenvolvimento tecnológico e cultural, prioritariamente europeu.

Mário de Andrade, segundo Márcia Gobbi, foi diretor do Departamento de Cultura do município de São Paulo, e criou em 1935 os Parques Infantis destinados às crianças, filhos do operariado. Nestes espaços a Arte foi democratizada no Teatro e nas atividades de Artes Plásticas (2005, s/p). Participou também de programas e pesquisas na Biblioteca Municipal de São Paulo, escreveu artigos de jornal e desenvolveu estudos sobre a arte da criança e do jovem.

Anita Malfatti foi outra personalidade importante para o ensino da Arte nesse período, orientando classes para crianças e jovens em São Paulo. Sendo assim, **a Arte passou a ser entendida como expressão**. Quanto ao seu ensino a ênfase estava na livre-expressão que tinha como principais aspectos a educação através da Arte, permitindo a auto-expressão e o individualismo a partir da prática nas Escolinhas de Artes, do desenvolvimento da

criatividade e da sensibilidade estética, autodeterminação e autoconfiança pela atividade de pesquisa e realização livre, sem imposição ou padrões pré-estabelecidos. Era papel do professor transmitir as técnicas, o conhecimento sobre os materiais e propiciar ambiente para a criação.

Segundo Osinski (2001, p. 66)

Merece destaque no que diz respeito ao movimento de reforma da pedagogia a vertente representada por John Dewey, fundador do pragmatismo americano. Suas obras, publicadas nas primeiras décadas do século XX, exerceram enorme influência sobre educadores,

influência esta, sentida também no cenário nacional.

Herbert Read, autor de *A redenção do robô* (1966), é outro pesquisador que exerce influência e contribui para o desenvolvimento do ensino da Arte. A principal idéia de Read era de que a Arte deveria ser a base de toda a Educação. Fato importante foi a apresentação que fez de uma exposição dos trabalhos de crianças inglesas, no Rio de Janeiro em 1941.

Os principais educadores e autores que relatam esse tempo foram Franz Cizek, Herbert Read, Viktor Lowenfeld, John Dewey, Artus Perelet, Augusto Rodrigues, Lúcia Alencastro, Margaret Spencer, Lois Willan e João Francisco Duarte Júnior. Os novos entendimentos proliferaram na América Latina, na África e no

Egito. O resultado muitas vezes era preterido face ao processo bem como o conhecimento da Cultura Mundial em relação à experiência pessoal, além de existir um conflito entre expressão e tradição. Apesar das teorias propagadas por autores como Claparède, Bovet e John Dewey, predomina o *laisser faire* e a prática do desenho livre cai no senso comum como espontaneísmo.

Acreditava-se que a educação poderia mudar a sociedade e que era possível formar o homem em contradição ao sistema social. Valoriza-se a compreensão de si próprio, do outro e de aspectos da personalidade que na educação tradicional eram desconsiderados. Independente das críticas tecidas ao *laisser faire* que predominou nesse momento, no período compreendido entre os anos de 1927 - 1935 a "Arte era considerada tão importante quanto as outras disciplinas" (BARBOSA, 1982, p.56), sendo freqüentes as matérias em jornais e periódicos, fato que deve ser considerado pelos educadores. Em meio às idéias trazidas pela Escola Nova e pela livre-expressão sobre a importância da atividade infantil, necessidades, curiosidade, sensibilidade, individualidade, desenvolvimento mental e moral, o pintor e educador Guido Viaro "deu início a um projeto de arte-educação tido como pioneiro em todo o Brasil" (FERNANDEZ, 2003, p. 08) criando no Colégio Belmiro César, na cidade de Curitiba - PR, um ateliê para crianças. Mais tarde o Estado

assumiu esse espaço, com o nome de Centro Juvenil de Artes Plásticas - CJAP, e está atualmente sob a tutela do Museu Alfredo Andersen, na cidade de Curitiba - PR.

Essa informação de Fernandez (2003) segundo Osinski (2006)

está incorreta. Sobre a experiência de Viaro no Belmiro César só há relatos de terceiros, não achei nenhuma documentação. Não se sabe ao certo o tipo de experiência que ele fez lá. Pode-se mencionar, (...). Tenho certeza absoluta, porém, que o Centro Juvenil não é a continuação do Belmiro, mesmo porque Viaro há muito tempo não mais ensinava naquela instituição. Melhor dizer que mais tarde as experiências foram retomadas com a criação do CJAP.

Independente da contradição, o trabalho de Guido Viário apresenta-se como um dos precursores nas atividades artísticas com crianças.

Segundo Pessi (1990, p. 28), um pouco mais tarde, em 08 de julho de 1948, é criada no corredor da Biblioteca Castro Alves, no prédio do IPASE, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Artes do Brasil por Augusto Rodrigues - pernambucano, artista plástico, desenhista, pintor, gravador, chargista, ilustrador, ensaísta, poeta, educador e boêmio.

Muitos foram os desdobramentos e contribuições desse momento para o ensino de Arte no país, entre eles, como já destacado acima, a valorização da produção infantil. Em 1961

houve a criação de Cursos Intensivos de Arte para professores, o que colaborou para a formação na área e o surgimento de Escolinhas de Arte em diferentes regiões do país; destaca-se também a criação da INSEA⁴ em 1954 e da SOBREART⁵ em 1973.

O livro *Desarrollo de la Capacidad Creadora*, de Victor Lowenfeld, tendo sua primeira edição em 1947, influencia a proposição temática e desencadeia o **Método da Sugestão de Tema** que trabalha a memória perceptual. Neste momento impera o entendimento que o professor não necessita saber Arte para atuar, sendo assim, qualquer pessoa está apta a sugerir idéias para o trabalho prático. Independente de equivocada, esta visão impera em muitas escolas até os dias de hoje, fruto do desconhecimento sobre a importância do ensino da Arte bem como do conhecimento específico da linguagem a ser trabalhada.

Nesta perspectiva, muitos acreditam que a Arte é uma atividade que se resolve por si mesma e que basta ofertar papel e lápis para a criança para que ela se expresse. Como se esse ato não precisasse nenhum tipo de encaminhamento! Como resultado as crianças passam a preferir o modelo original, cópia fiel da realidade e a dar valor as habilidades conteudísticas. O professor

⁴INSEA - International Society for Education Through Art.

⁵SOBREART - Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte.

quase sempre avalia em relação ao seu gosto pessoal e à proximidade da expressão com o caráter realista. A atividade é entendida como uma forma de lazer, de preencher o tempo.

2.4.1 Segundo momento da avaliação - descrição - escola nova

Entre os anos de 1930 a 1970 vigora no país a **tendência pedagógica Escolanovista**, sendo que a Escola é proclamada para todos, com o objetivo maior de ajustar a pessoa ao meio. O ser humano é visto sob uma perspectiva existencialista. O professor passa a ser o facilitador da aprendizagem, o orientador, e o aluno, o centro do processo ensino-aprendizagem. Valorizam-se os métodos e estratégias, muitas vezes preterindo a estrutura de conhecimento. No ensino de Arte muitos experimentos são realizados e empregados jogos, dinâmicas de grupo e vivências criativas. Entende-se que o ensino da Arte não necessariamente está relacionado à formação do artista, mas para desenvolver a capacidade criadora, a expressão, os aspectos afetivos e a espontaneidade do sujeito. A auto-avaliação é utilizada como forma de dar vez e voz ao aluno. Adota-se uma postura mais democrática tentando avaliar o sujeito como um todo, com interesses e necessidades distintas. O aluno por sua vez começa a entender a avaliação como elemento importante para o seu crescimento. O professor observa, faz anotações, acompanha as transformações e as experiências vividas, valoriza a qualidade

dos conhecimentos absorvidos e a autopercepção. Empregam-se conceitos como excelente, ótimo, muito bom, bom, regular e fraco para descrever o desempenho dos alunos. A falta de critérios fidedignos - transposição apenas de notas para conceitos - cria insegurança com os conceitos que abrem uma margem grande na descrição, que é subjetiva.

Os principais autores da Escola Nova são Carl Rogers, O'Neill, Artus Perelet, John Dewey, Franz Cizek, Vicktor Lowenfeld, Herbert Read, Augusto Rodrigues, Lúcia Alencastro, Margaret Spencer e Lois Willan. O trabalho com crianças excepcionais desenvolvido pela psiquiatra Helena Antipoff e as novas idéias sobre comunicação trazidas pelo teatro de bonecos do argentino Javier Villafañe também foram influências fortes no Brasil.

Na década de 1950 o governo soviético investe nas pesquisas espaciais. O Programa é chamado de Sputnik - nome dado aos três primeiros satélites artificiais da Terra, sendo que em 4 de outubro de 1957 é lançado o 1º satélite - Sputnik I. O programa soviético mobilizou politicamente o governo norte-americano a investir na formação de cientistas originais e criativos. Existia um forte questionamento sobre a educação norte-americana e o entendimento de que a Arte poderia contribuir para esses novos interesses.

Os estudos sobre a criatividade de Guilford, o *Pensamento*

Divergente, Mc Kellar com o *Pensamento R* e De Bono com o *Pensamento Lateral* auxiliaram a sedimentar as novas idéias. Neste contexto Robert Sanders propõe o **Método dos Processos Mentais**. Os estudos de Lowenfeld, Guilford, Umberto Eco (Obra Aberta), Piaget (operações formais), John Dewey (ciência da criatividade) bem como de Diek Field, são divulgados e incorporados para a prática do ensino de Arte.

Apartir destes pressupostos

o professor seleciona uma atividade artística porque essa atividade exercitará um processo mental específico, tal como análise ou abstração, habilidade de redefinir ou rearranjar, flexibilidade e fluência, coerência de organização, originalidade e síntese (BARBOSA, 1985, p. 64),

priorizando uma situação problema. A avaliação se dava na análise conjunta dos resultados, ou seja, o professor discutia os trabalhos e os avanços junto com os alunos, a partir de critérios baseados na teoria de apoio e na observação. Estes entendimentos nos levam a entender a Arte como área a serviço do pensamento científico e tecnológico.

2.4.2 Terceiro momento da avaliação - mensuração - escola tecnicista

Entre os anos de 1930 e 1950 nos Estados Unidos acontece a valorização da medida. A preocupação maior estava nos objetivos da aprendizagem. Assim era preciso determinar os objetivos e verificar a aprendizagem a partir de testes, medidas, programas, materiais de ensino e outros instrumentos. Observava-se e descrevia-se a mudança de comportamento do aluno. Ralph Tyler - com seus textos sobre currículo - e Benjamin Bloom podem ser considerados pais da avaliação educacional. Bloom pesquisa sobre a taxionomia do domínio cognitivo (1956) e a taxionomia do domínio afetivo (1957), estudos que só chegam ao Brasil no início dos anos de mil novecentos e setenta. Na França destacam-se os estudos de Pierón e Laugier (1930) - Docimologia⁶. Com o premente desenvolvimento das Empresas, Indústrias e do Comércio fazem-se as primeiras tentativas do uso da avaliação especificamente para essas áreas.

A partir de 1964, especialmente com a promulgação da lei 5692 em 1971, até 1980 a tendência pedagógica vigente foi o

⁶Docimologia - disciplina de base pedagógica e didática para o estudo sistemático e científico de provas escolares, dos métodos de avaliação empregados e dos fatores psicológicos que condicionam o comportamento de examinadores e examinados. O termo foi utilizado pelo psicólogo francês H. Piéron (1881 - 1964).

Tecnicismo, que visava adaptar o aluno, modelar o seu comportamento à sociedade como meio para o mercado de trabalho. O papel do professor se assemelhava ao de um técnico que, sempre que possível, simulava relações de trabalho ao conteúdo tratado, reforçando o modelo empresarial que foi aplicado a Escola. A ênfase era dada à objetividade, racionalidade, organização, neutralidade e obediência.

A auto-instrução na avaliação de objetivos instrucionais visava oportunizar retorno sobre a performance, o desempenho do aluno. As fichas de registro bem como os conselhos de classe determinavam ou não o avanço do aluno a partir de notas ou conceitos ou a combinação destes. O sistema de avaliação estava respaldado na produtividade do aluno.

Neste período houve a proliferação de livros didáticos para ensinar Arte, fato que contribuiu para a valorização das técnicas e seu repasse. Pela ausência de professores graduados na área e o caráter de obrigatoriedade posto pela lei, instituiu-se a polivalência nos currículos para os cursos de licenciatura curta nas Instituições de Ensino Superior e em conseqüência a formação docente ficou fragmentada em teoria diversificada, o que só reforçou o desconhecimento das linguagens artísticas. Em contra-partida houve um grande desenvolvimento do ensino não formal e do ensino à distância e o emprego da tecnologia a

serviço do ensino - tele-educação, bem como discussões sobre a sociedade sem escolas. *Summerhill*, na Inglaterra e a *Escola da Ponte*, em Portugal, são exemplos deste entendimento que também perdura até hoje.

2.5 A ARTE ENTENDIDA COMO LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

Em 1954, Rudolf Arnheim, de Harvard University de Cambridge, lança nos Estados Unidos o livro *Arte & Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora*, traduzido para o português, somente em 1980. Independente da distância temporal de quase 30 anos, a partir desta leitura e de sua compreensão, é dada ênfase a **Abordagem da Percepção e Organização Visual** sendo que a **Arte** passa a ser vista como **linguagem-comunicação**.

Em seu livro, Arnheim faz considerações sobre como as crianças observam com agudeza e como se dá o processo de desenvolvimento gráfico infantil, sem estabelecer idade fixa para cada etapa. Sugere a produção de desenhos infantis com o círculo, depois as linhas verticais, as horizontais e posteriormente as oblíquas, trabalhadas seguindo a manifestação espontânea da criança. O autor destaca procedimentos para o professor, salientando a importância de explicitar as categorias visuais.

Para ele as intervenções do professor deveriam ocorrer no sentido de preservar a individualidade do aluno, pois cada um desenvolve seus próprios padrões formais. Apresentava postura contrária à auto-expressão e propunha a concentração ativa e disciplinada, a observação da realidade e a necessidade de se criar ordem visual; sua abordagem está centrada nos princípios psicológicos da organização perceptiva. Ele salientava ainda a importância de se conhecer os padrões visuais e identificar como o ser humano vê e organiza a quantidade de informações visuais e sua absorção *input*, sua produção, seu rendimento visual e o potencial desenvolvido *output*. Valorizava a observação e a expressão, considerando que:

se a expressão é o conteúdo primordial da visão na vida diária, o mesmo devia ser muito mais verdadeiro para o modo como o artista observa o mundo. As qualidades expressivas são seus meios de comunicação. Elas apreendem sua atenção, possibilitam-no a entender e a interpretar suas experiências e determinam os padrões formais que ele cria. Por isso deve-se esperar que o treinamento dos estudantes de arte consista basicamente em aguçar sua sensibilidade para essas qualidades e em ensinar-lhes a considerar a expressão como critério orientador para cada golpe do lápis, pincel ou cinzel (ARNHEIM, 1991, p. 447).

O autor ainda enfatizava que toda a imagem visual é percebida do todo para as partes, enquanto estrutura integral. Sua abordagem respalda-se nos fundamentos da Gestalt, nos elementos da linguagem visual, na percepção, na leitura da imagem e em exercícios formais. Arnheim enfatiza em sua pesquisa o equilíbrio, configuração, forma, desenvolvimento, espaço, luz,

cor, movimento, dinâmica e expressão.

Na década de 1970 Donis A. Dondis, de Massachusetts, integrante do Movimento Norte-Americano Visual Literacy - capacidade de ler e escrever - lança o livro *Sintaxe da Linguagem Visual*. Suas idéias são divulgadas no Brasil a partir da década de 1980, porém a primeira edição em português acontece somente em 1991. Seu método baseia-se no processo de alfabetização do código escrito. Para ela, alfabetismo tinha um significado atribuído a um corpo comum de informações e à capacidade de expressar-se e compreender.

Segundo Dondis (1991), ler e escrever são partes de um processo dividido em etapas onde o implicado apreende o alfabeto letra por letra para formar palavras, frases e posteriormente textos. A linguagem é um meio de expressão e comunicação, sendo, portanto, um sistema paralelo ao da comunicação visual, pois a sintaxe é comum. Entendia ainda, que a visão era parte integrante do processo de comunicação e que a experiência visual se dava mediante explorações, análises, definições e estudos. Empregava exercícios práticos de percepção, análise, comparação, ordem, reconhecimento dos elementos da gramática visual e estilos a partir da teoria, o que ficou conhecido como **Método do Alfabetismo Visual**.

Para a autora, com a ampliação da capacidade de ver, reconhecer e compreender ocorre uma maior inteligência visual o que pressupõe a compreensão mais fácil de todos os significados assumidos pelas formas visuais e em consequência, observadores menos passivos, capazes de estabelecer juízos de valor. Como desdobramento reverbera a democratização do acesso à Arte, com o entendimento de que pode ser apreendida por todos,

aperfeiçoando ao máximo sua capacidade, não só de criadores, mas também de receptores de mensagens visuais; em outras palavras, capaz de transformá-las em indivíduos visualmente alfabetizados (DONDIS, 1991, p. 05).

Os elementos da gramática visual de acordo com Dondis são ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, escala, dimensão e movimento.

De acordo com o Prof. Fernando Hernández, na palestra proferida no dia 02/03/06, com o título *Reviewing visual literacy approaches and their place for multiliteracies, no Interdisciplinary Dialogues in Arts Education - International InSEA Congress 2006*, ocorrido na cidade de Viseu em Portugal, na década de sessenta a Revista Life suprimiu parte de seus textos passando a contar fatos a partir de imagens. A Kodak Company com a idéia empresarial de preparar o consumidor de imagens criou em 1961 um programa de instrução e em 1967 lançou a Kodak Magazine

para professores e alunos aprenderem o vocabulário visual. Nesta mesma década a televisão adentrou em muitas casas, democratizando o seu acesso. Imerso nessas questões John Dippes cria a Visual Literacy estabelecendo paralelos entre o texto visual e o escrito, a construção da linguagem visual.

Rudolf Arnheim e Dondis, nos Estados Unidos, e Munari e Lazzotti na Europa também caminharam na perspectiva de que obras de arte são textos visuais. Hoje essas idéias se alargam com o entendimento da imagem móvel e de outras manifestações artísticas e mídias na compreensão do tempo implícito na recepção das imagens que acontece de forma diferente da do texto. Ou seja, ler uma imagem requer um tempo diferente - não necessariamente maior ou menor - da leitura de um texto escrito. Desta forma somam-se novos conceitos, que transformam e adequam o entendimento de Literacy à contemporaneidade.

Em 1972, Fayga Ostrower, artista plástica, educadora, pesquisadora e escritora, realizou um curso de sete meses, com 2 horas semanais, para 25 operários da Encadernadora Primor S/A, no Rio de Janeiro. Essa experiência, pedagógica e humana, é relatada no livro intitulado *Universos da Arte*, editado pela primeira vez em 1983. A autora tinha como objetivos a divulgação popular dos conteúdos da Arte, trabalhar estruturas de espaço nas obras de arte em relação à expressividade, apreciar

estilisticamente e educar a sensibilidade dos envolvidos. Como tema, ela fez uso dos princípios básicos da linguagem visual e da análise crítica, utilizando-se muitas vezes do contexto de vida, das experiências do grupo. O seu proceder ficou determinado como o **Método da Análise Crítica da Linguagem Visual**. Do simples ao complexo, utilizando explicações teóricas e exercícios práticos no quadro negro e na análise de obras, enfocava dados sobre os artistas e a contextualização de diferentes períodos. Desta forma, partia de problemas teóricos ou estilísticos para inserir a História da Arte, sem preocupação cronológica. Fayga desconsiderava o ponto como elemento da linguagem visual e entendia a linha e a superfície como elementos bidimensionais e o volume, a luz e a cor como elementos mais dinâmicos, formuladores das obras nas mais diferentes técnicas e estilos. A apreciação, bem como a discussão dos conteúdos, estava diretamente ligada ao referencial de cada pessoa. As considerações dos alunos acerca do que foi tratado e o relato da experiência vivida pela professora se constituem em rico material para análise avaliativa. Independente do momento político vivido no país com a ditadura militar, Fayga desenvolveu seu trabalho com competência, democratizando os conteúdos de Arte a camadas menos favorecidas que atuavam em um contexto que lidava com a estética e sua aplicabilidade.

Para o ensino de Arte os perigos das abordagens e métodos

acima descritos são o excesso de formalismo, a perda da expressão e a recusa da Arte pela Arte na Tendência funcionalista, com foco na Arte Comercial - Comunicação Visual, Publicidade e Design visando sempre à busca da forma adequada à função. A Base teórica é a Gestalt - configuração, forma. Como critérios para a avaliação utiliza-se a limpeza formal, a execução primorosa nos exercícios práticos e o domínio teórico dos elementos da linguagem visual. Os exercícios propostos são similares aos empregados para a alfabetização quando a criança repete letras, sílabas e ou palavras, para se apropriar dos códigos da escrita e de uma forma somativa dominar a linguagem. Desta maneira, primeiro os elementos da linguagem visual são tratados separadamente, o que vai estruturando o pensamento visual a partir da incorporação dos conceitos. A avaliação é normatizada, pois é possível avaliar se a criança aprendeu os conceitos a partir dos exercícios com o ponto, a linha, texturas e outros. Os principais autores, além de Rudolf Arnheim, Donis A. Dondis e Fayga Ostrower são Edmund Feldman e June Mc Fee; nesta forma de ensinar destacaram-se o Canadá, Portugal e a Bélgica.

Ao final da década de 1980 a **Arte** passa a ser compreendida como **Área de Conhecimento** com ênfase em sua apreciação e compreensão, retomando o seu conteúdo específico.

Nos Estados Unidos é criada a Discipline Basic Art Education - DBAE - com apoio da *Getty Center for Education in the Arts*. O DBAE, como passou a ser chamado, se constitui em 4 pilares, quatro disciplinas que tratam do conhecimento em Artes Visuais a partir da Produção Artística, História da Arte, Estética e Crítica. Além deste entendimento as Normas Nacionais para o Ensino de Arte, o *Design*, a ênfase na Arte Ocidental e a preocupação com a avaliação se constituíram em seus principais aspectos. O ensino das Artes Visuais prioriza o uso da imagem, em especial a imagem móvel e trabalha a leitura e apreciação da obra de Arte. Além dos Estados Unidos, a Inglaterra, Holanda, Japão, Taiwan e o Brasil incorporam esses entendimentos. Para os críticos, os perigos estão na pouca ênfase na Multiculturalidade e no contexto bem como, o foco elitista no Eurocultismo, além de atender aos interesses do *status quo* da sociedade ocidental. Os principais autores são Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith, Marjorie Wilson, Ana Mae Barbosa, Maria Heloisa Ferraz e Maria Fusari.

No Brasil, esta forma de ensinar Arte chega fortemente com a **Abordagem Triangular**, adaptação metodológica formulada por Ana Mae Barbosa a partir, prioritariamente, da Discipline Based Art Education - DBAE - com a proposta de acesso ao patrimônio cultural da humanidade, com o trabalho realizado nas Escuelas al Aire Libre no México e da Critical Studies da Inglaterra que

compreendiam a Arte como expressão e cultura. Ana Mae descreve em seu livro *A imagem no ensino da Arte*, o trabalho realizado em 1987 no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo - MAC-USP, a partir do que, naquele momento, convencionou-se chamar esta forma de ensinar Arte de **Metodologia Triangular**. A estrutura proposta se baseia na triangulação - leitura da imagem, história da arte - (contextualização) e fazer artístico. Ana Mae suprimiu, naquele momento, o entendimento da Estética por entender que o professorado brasileiro ainda não estava preparado para trabalhar com conteúdo tão adensado.

Em 1989 a Fundação lochpe, mantenedora da Rede Arte na Escola, colaborou na divulgação destes pressupostos, que foram incorporados pelos Pólos do Projeto Arte na Escola em diferentes universidades brasileiras. Alguns anos depois, o termo **metodologia** é revisto e Ana Mae passa a chamá-lo de **proposta**. Posteriormente, a partir de novas discussões, a palavra **proposta** foi substituída por **abordagem**. Independente dos esforços em reparar equívocos conceituais, caiu em lugar comum como Metodologia Triangular e tem como um de seus pontos negativos o fato de que muitos professores, que nem ao menos fizeram a leitura dos textos originais de Ana Mae e outros autores,

utilizarem a releitura⁷ como cópia e única forma de se trabalhar o fazer artístico. Desta maneira, um entendimento de segunda geração se constituiu em retrocesso, o que de forma alguma corresponde ao pensamento da autora. O emprego da releitura passa a ser uma das estratégias metodológicas mais utilizadas em nossos dias, uma espécie de receita e apoio à prática do professor em sala de aula. Em Festivais, exposições de trabalhos infantis são freqüentes as representações que buscam se aproximar ao máximo dos quadros de Tarsila, Van Gogh e outros artistas eleitos como protagonistas e modelos deste proceder. Em contrapartida, os pontos positivos são a valorização dos conteúdos da Arte, ensinar a visualidade a partir de imagens, apresentar a dimensão histórica da Arte, situar o aluno como consumidor cultural e promover a educação do olhar.

Ainda na década de 1980, Howard Gardner, psicólogo norte-americano com base nas idéias que derivaram do Projeto Zero⁸ de Nelson Goodman - (taxionomia dos sistemas simbólicos), na teoria da Fisiologia, Antropologia, história Cultural e pessoal propõe a Teoria das Inteligências Múltiplas. Seu livro *Estruturas da Mente: Teoria das Inteligências Múltiplas* é lançado no Brasil

⁷Releitura - Procedimento que parte da imagem como referência para a criação. Utilizam-se diferentes encaminhamentos como, por exemplo: estilo, cor, a mesma modalidade de Arte ou não. A releitura produzida deve remeter de alguma forma ao original, mas não pressupõe cópia.

⁸Projeto Zero - grupo de Pesquisa em cognição humana mantido pela Universidade de Harvard.

em 1984. Gardner concebe a inteligência como a capacidade para resolver problemas ou elaborar produtos importantes e propõe 8 tipos de inteligências, configuradas como ferramentas, que quase sempre funcionam juntas. Analisa os fatores culturais e como o potencial humano é modelado a partir do conteúdo e do produto da aprendizagem.

Para Gardner (1994) os tipos de inteligência são:

- 1- **Inteligência Musical** - que está relacionada à habilidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais.
- 2- **Inteligência Corporal-Cinestésica** - responsável pela coordenação, balanço, destreza, flexibilidade e velocidade, além da habilidade de tato.
- 3- **Inteligência Lógico-Matemática** - que corresponde a categorização, classificação, inferência, generalização, cálculo e testagem de hipóteses.
- 4- **Inteligência Lingüística** - habilidade de manipular a sintaxe ou a estrutura da língua, a fonologia ou os sons da língua, a semântica ou significado da língua e as dimensões ou usos práticos da língua.
- 5- **Inteligência Espacial** - encontrada nas pessoas que tem sensibilidade a cor, linhas, formas, espaço e a relação que existe entre esses elementos. Esse tipo de inteligência é a que mais diz respeito às especificidades do ensino de Artes

Visuais.

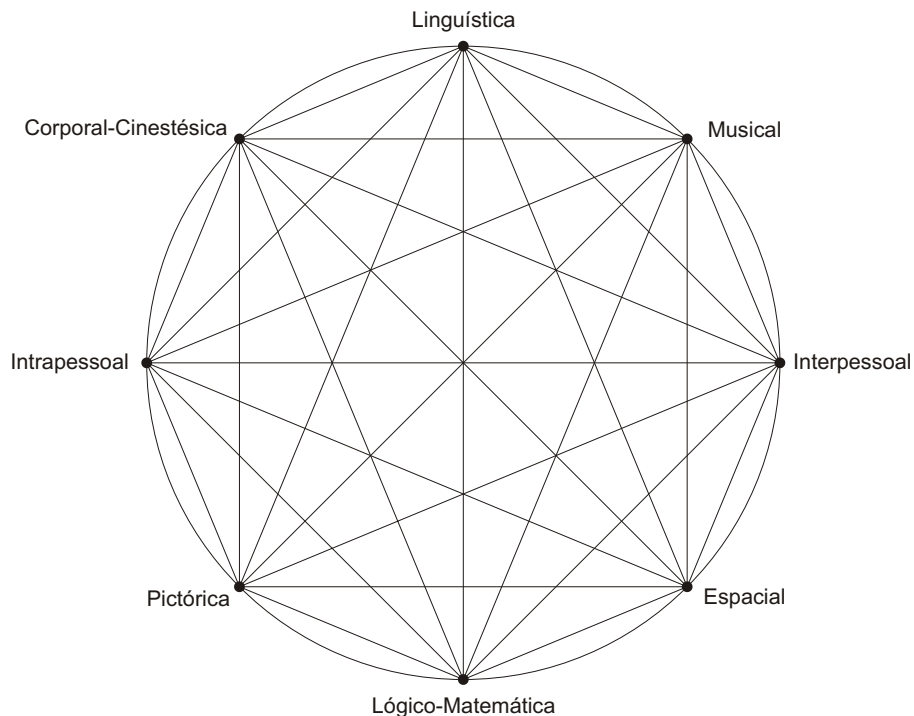
- 6- **Inteligência Interpessoal** - corresponde à capacidade de perceber estados de ânimo, temperamento, motivações, intenções além de expressões faciais, voz e gestos.
- 7- **Inteligência Intrapessoal** - por sua vez corresponde ao indivíduo que tem uma boa percepção de si mesmo em âmbito de sentimentos, intenções, temperamento, motivações e desejos. O perfil é de uma pessoa centrada que tem autodisciplina, auto-conhecimento e auto-estima equilibrados.
- 8- **Inteligência ambiental** - que diz respeito a todas as questões ligadas ao mundo natural e a uma consciência ecológica.

Gardner, posteriormente, propõe ainda a **Inteligência Existencial** que lida com o caráter filosófico do existir, bem como, com a característica de formular questões fundamentais - quem somos e para onde vamos?

Embora entendidas como independentes as inteligências normalmente funcionam juntas o que se configura como um sistema complexo. Além disso, as questões ambientais são compreendidas como propulsoras ou inibidoras do desenvolvimento das inteligências a partir do acesso a recursos, fatores sócio-culturais, geográficos, familiares e situacionais.

Em 1995, Machado publica um livro denominado *Didática e Epistemologia* que apresenta uma configuração do espectro um pouco diferente daquela dada por Gardner. O professor Nilson José Machado, da USP, a partir dos textos ainda em inglês de Gardner, sugere que a análise do seu espectro nos conduz a pensar em dois grandes eixos relativamente independentes: o das linguagens e o dos valores. O das linguagens como sendo aquele constituído pelas inteligências lingüística e lógico-matemática ampliado e dos valores como aquele estabelecido pelas relações entre as inteligências intrapessoal e interpessoal. Ainda, segundo este autor, nota-se que as competências trabalham de certa forma pareadas, isto é, duas a duas, e por seus estudos serem anteriores a determinação de uma oitava inteligência citada por Gardner posteriormente, completou o espectro com a inteligência pictórica. Portanto o espectro de competências ampliado seria assim:

FIGURA 4 - ESPECTRO DE COMPETÊNCIAS AMPLIADO
(MACHADO, 1995)



A inteligência pictórica, de acordo com seu autor é aquela que:

associa-se naturalmente a manifestações artísticas de diversas naturezas, como a pintura, por exemplo, situando-se ainda no limiar da instalação da linguagem escrita, ainda que esta não venha substituí-la completamente (MACHADO, 1995, p. 105).

Desta maneira os estudos do professor Machado, naquele momento, abrem o leque de inteligências propostas favorecendo diretamente o ensino também das Artes Visuais.

2.6 ARTS PROPEL - ARTE ENTENDIDA COMO EXPRESSÃO E CULTURA

Em âmbito do ensino, a principal questão é como traduzir o material ensinado e transitar entre as inteligências. Essa base teórica foi adaptada para o ensino da Arte como *Arts Propel* e tem como objetivo levar o aluno a pensar, criar e resolver problemas. Algumas Escolas trabalham com estações de trabalho - cantos na sala de aula, organizados com diferentes recursos pedagógicos. Traz como avanço o reconhecimento das diferentes formas de se apreender e a diversidade de encaminhamentos para que isso se efetive. Nesta perspectiva, a **Arte é entendida como Expressão e Cultura.**

No ano de 1997, Fernando Hernandez lança na Espanha o livro *Cultura Visual* que chega ao Brasil no ano de 2000 com o título *Cultura Visual, Mudança educativa e Projeto de Trabalho*. Esta edição nos chegou acrescida de entendimentos sobre os PCN, as experiências pedagógicas do professor Hernandez nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul além da troca nos contatos realizados com vários professores de Arte e em especial alunos doutorandos brasileiros. A partir de sua pesquisa, realizada durante 10 anos, propõe que seja objeto de Ensino da Arte, “as representações (artísticas) de todo tipo, como veículo de conhecimento (como compreensão, comunicação e expressão

das manifestações simbólicas das diferentes épocas e culturas” (HERNANDEZ, 2000, p. 78).

Hernandez (2000) parte das mudanças ocorridas nas duas últimas décadas na arte, na cultura, nas imagens fixas e em movimento, na história, na educação e em outras áreas e temas. São trabalhadas as questões formais como elementos que constituem a linguagem visual, as interpretações sobre a realidade cultural, o conhecimento histórico sob diferentes óticas (épocas e culturas), o enfoque transdisciplinar e transmetodológico.

Muito além de um método de ensino a cultura visual se constitui “em uma perspectiva de estudo que tem a intenção de estabelecer nexos entre problemas, lugares e tempos” (HERNANDEZ, 2000, p. 138), nega os limites entre a arte da elite e arte popular e integra o significado das coisas, a própria vida para a estruturação do conhecimento estético e crítico.

Diante da cultura visual, não há receptores nem leitores, mas construtores e intérpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola (HERNANDEZ, 2000, p. 136).

No que diz respeito ao processo avaliativo, Hernandez reforça a ideia de portfólio como um instrumento para a reconstrução do

processo de aprendizagem e como forma de avaliar o percurso do aluno. Ver **instrumentos avaliativos**.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 no seu artigo 8 situa a avaliação como instrumento de diagnóstico e prognóstico, configurando-se assim como calibração dialética que de forma pendular estabelece a relação de indissociabilidade entre a dimensão de onde se está e para onde se quer ir. Firma-se assim um compromisso maior com a avaliação como parte integrante da organização da educação escolar e como instrumento capaz de diagnosticar e prognosticar. Há a indicação de que os processos avaliativos devem ser consistentes formal e politicamente e que deve ter como eixo norteador a qualidade.

2.6.1 Quarto momento da avaliação - processo - escola construtivista/cognitivista

A partir dos estudos de Jean Piaget - a Epistemologia Genética - nota-se a preocupação em não apenas discutir o saber em si, ou o indivíduo, mas também e principalmente o processo pelo qual a criança adquire estes saberes e como os constrói. Esta tendência pedagógica parte do pressuposto que “construir” e reconstruir o conhecimento propiciam o aprendizado. Nas Artes Visuais, é o momento em que o aluno é levado a entender o contexto histórico das diferentes linguagens artísticas e possibilitar que ele se veja

nelas, como partícipe desta construção. Estudar as diferentes técnicas, a História da Arte para entender a contextualização e a fruição das diferentes modalidades de Arte, fazem parte do que se chama “construção e reconstrução” do conhecimento. E isto feito de forma individual e coletiva. O processo avaliativo se faz presente em momentos individuais e outros coletivos; há provas escritas e apresentação de trabalhos a partir de pesquisas realizadas pelos alunos. Importa o processo e importa o “produto” final.

2.6.2 Quinto momento da avaliação - negociação - pluralismo - escola progressista

Entre os anos de 1980 e 1990 como tendência pedagógica vivemos a **Pedagogia Progressista**, que visava um ensino competente e crítico como uma forma de preparar o aluno para uma prática escolar transformadora. O aluno é entendido dentro de sua realidade com múltiplas influências, em uma visão histórica. O que já foi vivido anteriormente em âmbito escolar constrói esse entendimento e a avaliação passa a ser vista como uma aliada para a aprendizagem, identificando avanços e dificuldades, superadas pela ação do docente. O aluno é estimulado a estudar dentro de uma perspectiva crítica e a criar novos saberes, percebendo a avaliação como um processo que orienta e aperfeiçoa a aprendizagem e no qual tem participação

efetiva. A Pedagogia Progressista se subdivide em 3 momentos principais:

a. Escola Libertadora

O primeiro momento na **Escola Libertadora** tendo Paulo Freire como o seu principal mentor e autor e a incorporação de suas idéias em países subdesenvolvidos principalmente na década de 1960 a 64 e 1975 até os nossos dias. A experiência do aluno foi bastante valorizada, bem como os conteúdos culturais universais. A avaliação em grupo e a auto-avaliação tornaram-se práticas constantes.

b. Escola Libertária

O segundo momento denominado **Escola Libertária** recebeu influência de autores estrangeiros tais como Celestian Freinet, Lebret, Vasquez e Miguel Arroyo e proliferou nos países socialistas e no Brasil a partir da década de 1980 até os dias atuais. Os pressupostos são a auto-gestão, a pedagogia do trabalho e a importância do coletivo para mudar o social. Neste período a avaliação tomou caráter informal.

c. Escola Crítico-Social dos Conteúdos

O terceiro momento caracterizado como **Escola Crítico-Social dos Conteúdos**, tem como foco a formação de pessoas críticas a partir dos conteúdos trabalhados, quando

se apropriam do conhecimento para a superação do estágio em que se encontram. O entendimento é que a Arte deve ser democratizada.

Múltiplos são os instrumentos avaliativos, mas sempre em articulação com os objetivos, conteúdos, métodos e estratégias. A linha teórica da avaliação é a transformadora, que visa a formação de cidadãos críticos, competentes e comprometidos com as mudanças sociais.

Nesta abordagem percebe-se que não há a obrigatoriedade de consenso, muito pelo contrário, respeita-se o dissenso em todos os sentidos. Entende-se que o processo avaliativo deve ser tecido pelo diálogo e interação. Existe uma convergência pela captação de elementos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos. Os saberes são discutidos pelo grupo e a direção a ser tomada tanto em método quanto em avaliação é discutida por todos. Obviamente que se faz uma busca a partir do mais frágil e com menores possibilidades de ascensão social, para que todos possam alcançar novos patamares de sucesso.

2.7 ARTE ENTENDIDA COMO PARTE DO COTIDIANO

Autores como Edmund Feldman e Rudolf Steiner passaram a referenciar a **Arte como parte do Cotidiano** na **Educação Estética** com ênfase na sensibilidade, na Interdisciplinaridade,

na Estética do Cotidiano, na relação com o meio ambiente, na identidade cultural e na geometria fractal. O Ensino passou a utilizar exercícios de sensibilidade, relação com o meio ambiente natural e construído e também inseriu a Informática como recurso. Esse entendimento foi disseminado principalmente na Alemanha e no Chile. No Brasil Marcos Villar e Miriam Celeste Martins destacam-se, produzindo textos e proferindo palestras sobre a Estética do Cotidiano. Como ponto negativo os críticos salientam que o conhecimento da Cultura Mundial é preterido.

Em 1979, nos Estados Unidos, Betty Edwards encontra oposição ao ensinar desenho e propõe o **Método Desenhando com o Lado Direito do Cérebro** em livro homônimo. Ela respalda-se nas dificuldades encontradas pelos alunos, pesquisas de W. Sperry sobre as funções dos hemisférios cerebrais humanos - esquerdo e direito - e em suas características, além de estudos sobre a linguagem, memória e percepção. Para ela “desenhar é uma habilidade global ou integral (...) composta de outras habilidades” (EDWARDS, 2001, p. 17; 18).

Ela desacredita no dom e vê o desenho como uma atividade que pode ser aprendida, ensinada e automatizada como o ato de dirigir ou ler. Propõe uma sucessão de exercícios a partir das possibilidades do lado direito do cérebro ou modalidade D. Para a autora existem cinco capacidades básicas para perceber e

conseqüentemente desenvolver o desenho: - percepção das bordas, percepção dos espaços, percepção dos relacionamentos, percepção de luzes e sombras, percepção do todo - Gestalt. Os encaminhamentos ocorrem na perspectiva de ensinar essas cinco capacidades e propiciar condições para que se promovam mudanças cognitivas para a modalidade D. Na última edição Betty propõe duas novas habilidades, ainda em estudo, a habilidade de desenhar de memória e o diálogo ou desenho de imaginação (EDWARDS, 2001, p. 270; 271).

Diferentemente do lado esquerdo, a modalidade D é não-verbal, se apresenta de forma sintética, pois vai agrupando para compor o todo, concreta na capacidade de identificar como cada coisa é naquele momento, analógica quando estabelece relações e semelhanças, não-temporal, espacial, intuitiva, holística o que favorece a compreensão do todo e a resposta divergente, não-racional, reduzindo desta maneira a crítica excessiva, muitas vezes impeditiva de avanços. Para solucionar o desafio do ato de desenhar, que se constitui em um problema, a autora acredita no desenvolvimento da percepção para o ato de ver, o que já é entendido como parte do desenho. São empregados exercícios com a própria caligrafia, com tempo pré-determinado, sem o uso da visão, com imagens invertidas, figura fundo, contornos e arestas, espaços positivos e negativos e outros. Na revisão e nova edição de 1989 a professora propõe a cor e enfoca a

qualidade da modalidade D em perceber a harmonia entre elas. Para o desenvolvimento do desenho em cor propõe exercícios em papéis coloridos, auto-observação com o uso de espelhos, combinação de cores quentes e frias e outros. A avaliação se dá de maneira formativa, processual, a partir da comparação estabelecida na própria produção do aluno. Na perspectiva deste estudo o Dr. Carlos Maurício Prado tem realizado pesquisas sobre ginástica cerebral, apontando caminhos possíveis de serem trilhados também pelos professores de Arte (<<http://www.ginasticacerebral.com>>).

2.8 MULTICULTURALISMO

Em 1980, Rachel Mason começa a estudar o multiculturalismo como uma forma de diminuir a evasão escolar, bem como pelo grande número de imigrantes na Inglaterra. A partir da compreensão da pluralidade das culturas, religiões, etnias e das relações de gênero, pretende-se desenvolver uma visão crítica e anti-racista que possibilite a compreensão do sistema e o manejo das diferenças nas sociedades. A base de todo o processo está na realidade sociocultural dos alunos e em sua inclusão e participação. No que diz respeito ao ensino de Arte o encaminhamento se dá pelo cruzamento de diversos códigos da produção artística em seus contextos, promovendo o diálogo entre diversas culturas, o seu entendimento e o conseqüente

respeito pela diversidade.

O professor é peça chave em todo o processo, pois deve estar preparado para lidar com conflitos, mediando, esclarecendo, deixando de lado os preconceitos e trabalhando com conceitos, além de acreditar na capacidade de progresso de alunos de risco. A Escola por sua vez deve favorecer o espaço para a comunicação e promover uma realidade democrática. O foco é trabalhar a arte das minorias, a cultura de etnias, de tribos. Como procedimentos metodológicos é importante lançar mão de atividades abertas e diversificadas como debates, pesquisas, registros escritos, falados, observações e vivências. Para estimular a produção e reflexão são apresentados conhecimentos históricos, geográficos e antropológicos do país de origem e de outras culturas. Não é dada ênfase a esta ou àquela cultura nem tampouco se valoriza uma cultura em detrimento de outra. O valor está na diversidade e na peculiaridade. O diferente não é o que é igual. Considera-se a situação, o contexto como sendo desfavorecido e não as pessoas. A aprendizagem deve garantir a equidade ou igualdade de oportunidades e socializar os direitos humanos.

O ensino da Arte está respaldado na apreciação e compreensão estética da Arte, no conhecimento, nas relações culturais dos conteúdos e na consciência crítica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - temas transversais vão tratar esta questão como Pluralidade Cultural, enfocando a questão da identidade, relações e poder. O tema tem interfaces com Arte, em especial com o multiculturalismo. O caderno distribuído aos professores sugere temas a serem trabalhados tais como: - pintura corporal, indumentária, vestuário, utensílios, decoração de moradias, culinária, brinquedos, festas, linguagem oral e escrita, rezas, crenças, plantas, receitas e outros. Este foco abriu espaço para o movimento de inclusão e a discussão sobre a diversidade, fato que se constitui em avanço. Cabe aqui pontuar, considerando que os PCN são documentos norteadores atuais, que a diretriz é uma linha ao longo da qual se faz correr outras linhas. Em Educação podemos dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais são como linhas que correm pelo espaço como sugestão de possibilidades e não como imposição.

Ao se rever a história percebe-se que foram muitas as influências externas a nossa realidade, impingidas muitas vezes com interesses políticos, porém "processa-se, vagarosamente, uma tomada de consciência do fenômeno da dominação e a conquista de sua superação" (RIBEIRO, 1981, p. 20) em relação não somente aos métodos, abordagens e sistema de avaliação, mas em relação ao Ensino como um todo.

QUADRO 1 - QUADRO COMPARATIVO ENTRE AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

	Escola Tradicional	Escola Nova	Escola Tecnicista	Escola Construtivista	Escola Progressista
Conteúdo	Acervo cultural, memória, conjunto de informações e padrões técnicos.	A partir dos interesses dos alunos, individualidade. Processo criativo, expressão livre.	Habilidades técnicas e comportamentais e domínio de materiais.	Acervo cultural e processos de produção e criação.	Acervo cultural local, articulação com práticas sociais.
Método	Repetição, memorização, incorporação de regras que possibilitam a cópia e a reprodução de um modelo ideal e visão realista	Ateliê livre, livre expressão, manifestações centradas em interesses e necessidades individuais. Valoriza-se o processo em detrimento do resultado, em âmbito do proceder, do fazer.	Passos ou etapas pré-determinadas a partir de esquemas ou técnicas.	Ênfase nos processos associados aos resultados.	Processo de formação via sentidos: valorização de modelos do grupo social mais valorizado.
Avaliação	A partir de semelhanças com os modelos apresentados	Aspectos afetivos e psicomotores, originalidade, auto-avaliação.	Objetos observáveis e mensuráveis. Cópia de trabalhos.	Avaliação do processo e do produto final (individual e em grupo).	Inserção no mercado dos "produtos".
Observações	Exercícios repetitivos até a perfeição. Perspectiva (cavaleira, axonométrica – isométrica e dimétrica), Desenho Geométrico.	Cores e desenhos livres: recorte e colagem com diversos materiais, argila, massa de modelar, confecção de instrumentos musicais com sucata, expressão corporal com música, improviso.	Faixas gregas, cópias de vasos, ampliação e redução de desenhos. Canto de hinos pátrios, complemento de desenhos inacabados; cores de acordo com modelos, elaboração de cartões.	Diferentes processos. Pesquisa de técnicas e materiais. Estudo de História da Arte, leituras e releituras de obras de Arte. Função estética da Arte – análise de documentos históricos.	Artesanato como Arte. Função utilitária e decorativa de certos objetos.
Arte entendida como...	Adorno/Belo ideal	Expressão	Acessório	Expressão e produto (design)	Conhecimento; Expressão e Cultura.

QUADRO 2 - AVALIAÇÃO - AS CINCO GERAÇÕES

	1ª Geração Escola Tradicional	2ª Geração Escola Nova	3ª Geração Escola Tecniciста	4ª Geração Escola Construtivista	Atualidade Escola Progressista
Geração de	Julgamento	Descrição	Mensuração	Processo	Negociação Pluralismo
Década	20 a 30	30 a 50	50 a 70	80 a 90	90 até os dias de hoje
Instrumentos	Provas orais e escritas	Auto-avaliação	Testes, cópias de trabalhos	Instrumentos variados	Processos

Independente das características e funções específicas da educação, demonstradas no viés cronológico para explicitar métodos e abordagens empregadas no ensino da Arte, existe uma sobreposição de entendimentos de todas as Tendências, que acontecem até nossos dias. É natural que isso aconteça desta forma, pois vivemos outros tempos e novos entendimentos e os procedimentos podem ser renovados. O que deve ficar claro é que todas as tendências tem um propósito regido por um entendimento político de um contexto e de um tempo histórico.

É salutar encontrar discernimentos díspares, porém nem sempre estes entendimentos condizem com a contemporaneidade. Por exemplo: colorir desenhos mimeografados, não refletir sobre a estética presente nos murais e nas paredes dos corredores da escola, não perceber a presença de atividades estereotipadas para festejar datas comemorativas, restringem o entendimento da importância do Ensino da Arte e estão superados.

3 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Nas questões avaliativas podemos pensar que a maior parte dos instrumentos utilizados em outras áreas do conhecimento podem e devem ser empregados no ensino de Arte, independente de tempo histórico vivido e espaço percorrido. Importante salientar que o profissional da Educação deve fazer a adequação à faixa etária, ao contexto e aos conteúdos trabalhados. A partir dos instrumentos citados por Liblik (2005), podemos ampliar este horizonte, especificamente para o ensino de Arte:

Instrumentos individuais:

- a) **Provas orais**, por exemplo, que envolvam ações perceptivas e comparativas, a partir do estilo de dois ou mais pintores.
- b) **Provas escritas** (objetivas e dissertativas), por exemplo, sobre conteúdos de História da Arte.
- c) **Trabalhos individuais parciais** (relatórios), por exemplo, relatórios de visita a museus, fábricas, ateliês de artistas.
- d) **Trabalhos individuais somativos** (portfólio), ler nas próximas páginas a respeito.
- e) **Auto-avaliação**, de acordo com Liblik (2005), “nada de solicitar aos alunos que escrevam em um papel se gostaram ou não das atividades, qual é a nota que se dariam, se os critérios para responder a estas questões não forem estabelecidos a priori” (p.20). Destacamos que a auto-

avaliação é uma atividade diretiva, e quem a aplica deve ter habilidades específicas ao fazê-lo, pois, assim como em todos os outros instrumentos, o professor deve ter clareza do que quer avaliar e como, correndo o risco de perder os parâmetros inicialmente estabelecidos. É interessante direcionar perguntas para auxiliar nesta reflexão. Perguntar aos alunos o que sabiam antes e o que acrescentaram após os estudos, comparar o que sabiam e o que sabem agora, o que leram, o que aprofundaram, o que aprenderam de novo são questionamentos que ajudam a pensar para responder uma auto-avaliação.

f) **Processofólio** é um percurso criado pelo aluno, em que todas as evidências de aprendizagem configuram-se como indicativos para a avaliação. Assim, o portfólio é uma modalidade de avaliação retirada da Arte, estratégia do programa de avaliação de arte-educação *Arts Propel*. Fernando Hernández é um dos maiores divulgadores deste encaminhamento. Ao longo do processo o aluno deve encontrar um lugar para armazenar todas as evidências de seu processo de aprendizagem como, por exemplo, pasta, CD, caixa, guarda-roupas, baú e outros. No caso das crianças pequenas o professor e a família podem auxiliar a selecionar e escolher onde colocar o material, visto que o entendimento sobre o percurso, a construção do conhecimento se dá de forma diferente. O continente pode se estruturar com

diferentes tipos de documentos: anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, histórias, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, auto-avaliações, cartas, avaliações de colegas, gravações de áudio e vídeo, relatórios, relatos, manifestações expressivas em várias modalidades de Arte e outras. Ao longo do processo o professor acaba percebendo as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem elabora o portfólio para continuar aprendendo. O ato de arquivar, guardar os registros permite ao aluno rever, reconstruir e reelaborar o seu processo. Essa estratégia avaliativa necessita que o aluno seja disciplinado e aprenda como selecionar o que efetivamente é importante guardar, além de interpretar as informações em consonância com os conteúdos trabalhados, verticalizando, estruturando o seu conhecimento. De acordo com Collins, citado por Hernández (2000, p. 170; 171), os tipos de evidências são:

1. ARTEFATOS - atividades de sala de aula, trabalhos realizados por iniciativa própria ou por sugestão do docente, evidências que fazem parte de outra disciplina.
2. REPRODUÇÕES - gravação de conversa ou documento audiovisual, anotações de visita-exposição, fábrica, ateliê, xerox, impressão da Internet.
3. ATESTADOS - documentos que comprovem o processo

COLLINS, A. Portfolios for biology teacher assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. n. 5, p. 147-167, 1991.

formativo do estudante- redigido pelo professor da disciplina ou outro docente, pelos pais ou pessoa que participou do processo.

4. PRODUÇÕES - documentos para dar forma e sentido:

- explicação das metas - redigido no início do processo;
- reflexões - redigidas na elaboração, organização ou revisão;
- anotações - informes que descrevem cada evidência

Cabe ao professor apresentar o que é o portfólio, explicar e negociar com os alunos a sua forma de apresentação e os critérios para construir o processo avaliativo. Apesar de todo o encaminhamento, muitos podem ser os problemas encontrados no percurso para alunos e professores. Os critérios devem ser bem explicitados e deve-se voltar a eles sempre que se fizer necessário. Como vigoram as escolhas de cada aluno, muitos lançam mão de estratégias que colocam o professor perante situações melindrosas. Se o professor pediu que fizessem o desenho de um elefante e recebe um circo e a argumentação de que o elefante está dentro dele, vai perceber que o aluno está tentando burlar a proposta. Ao longo do tempo vão-se percebendo as dificuldades e os avanços de cada aluno, porém o caráter de subjetividade e especificidade da expressão em Arte pode dificultar a avaliação. Se forem muitas turmas, com um número grande de alunos é melhor utilizar o portfólio em uma unidade, por um bimestre ou algo similar, pois o tempo

demandado pelo professor para ler todas as evidências, fazer suas anotações e dar retorno ao aluno é muito grande. Há de se considerar que quanto mais objetivo for o instrumento avaliativo, mais rápido se torna o processo de mensuração/julgamento da tarefa. Entretanto, um instrumento pode não ser aberto e/ou abrangente o suficiente para identificar o que o aluno aprendeu. Professores que se preocupam em encontrar instrumentos que possibilitem uma avaliação mais “rápida”, muitas vezes esquecem que avaliar com “qualidade” pressupõe, quase sempre, um tempo que não se esgota no momento sala de aula e nem no ato da leitura dos trabalhos. Tempo assaz escasso no cotidiano escolar.

Apesar destes entraves, o portfólio se constitui em uma forma de avaliação dinâmica e possibilita mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino, pois de forma dialética, pendular, permite a troca entre os envolvidos e novos redimensionamentos.

A inclusão da família se dá prioritariamente com crianças, porém muitos jovens compartilham suas buscas e escolhas com o grupo. Para a aplicação do portfólio é importante que o professor se prepare, leia, escreva o seu próprio registro sobre o caminho percorrido, em uma espécie de diário de bordo. Em relação aos alunos, o professor deve fazer anotações que evidenciem os

progressos, dificuldades, acontecimentos, perguntas como, por exemplo, a de P. na Fortaleza de Cabedelo, município circunvizinho a cidade de João Pessoa, quando a professora S. ensinava sobre natureza morta e ele depois de pedir licença, quase concluindo disse: Professora, natureza morta é quando a fruta sai da árvore? Esta apreensão é compatível com o entendimento de uma criança. Apesar do conceito de natureza morta, expresso por ele, ser um pouco mais abrangente, a pergunta é pertinente, pois a criança se aproxima do entendimento construindo uma imagem, um texto visual.

Damásio (1996, p. 134) escreve:

Diz-se freqüentemente que o pensamento não é feito apenas via imagens, que é constituído também por palavras e por símbolos abstratos não imagéticos. Ninguém negará certamente que o pensamento inclui palavras e símbolos arbitrários.

Esta afirmação não dá conta do fato de tanto as palavras como os outros símbolos serem baseados em representações topograficamente organizadas e serem, eles próprios imagens. A pergunta inteligente do menino denota não só o seu envolvimento bem como seu pensamento divergente. Fazer perguntas pode ser mais complexo do que respondê-las. Ou ainda a pergunta de outra aluna bem mais velha: “Um retângulo é um quadrado puxado pelas pontas?” Na questão formulada é possível avaliar a compreensão das figuras geométricas identificadas como

retângulos. Além de mostrar a compreensão do pensamento visual do aluno, se o professor não anotar a pergunta em seus registros, pode-se perder a poética expressa por esse momento.

O portfólio é uma medida que permite a constatação de grandes avanços quando utilizado como avaliação contínua, processual e também quando se configura uma política baseada não só na observação, mas em pesquisa, objetivos pedagógicos, troca, respeito mútuo e escuta sensível. O importante é que o aluno é autor e criador do seu percurso. "As experiências nas salas de aula deveriam ser selecionadas de acordo com os alunos participantes, de acordo com sua história pessoal e sua história cultural (social, racial, econômica, etc.)" (GÓMEZ-CHACÓN, 2004, p. 56), deste modo acreditamos, o trabalho será mais rico, mais denso e muito mais pertinente no quesito da reflexão sobre o que está vivenciando e aprendendo no momento.

Instrumentos coletivos:

a) **Debates**, por exemplo, criar uma situação onde os alunos se dividem em dois grandes grupos que deverão argumentar sobre um conteúdo específico, a favor ou contra, a partir de pesquisas prévias. Importante salientar que ao término do debate devem-se "trocar" os papéis, sendo que quem argumentou a favor, fará o papel contrário. Pré-adolescentes e adolescentes, apesar de gostarem muito de argumentar, têm

dificuldades em vislumbrar lados diferentes da mesma questão.

b) **Painéis** são atividades que dão alegrias aos alunos e dão vida ao espaço escolar. Seria importante possibilitar que elaborem cartazes com o que aprenderam, organizando murais formados por estes painéis esteticamente e visualmente agradáveis, pois isto facilita o aprendizado de todos. “Ao possibilitar a construção de uma imagem mental dá-se “suporte” para as idéias nele contidas que se podem fixar na mente dos alunos traduzindo estes saberes para um aprendizado eficaz” (LIBLIK, 2005, p. 21). Outro exemplo poderia ser o de painel corporal, ou seja, a construção de uma imagem fixa - para dar ênfase à visualidade e não à dramaticidade, cujo material plástico a ser usado é o próprio corpo, a partir de um tema dado. Com apoio ainda de figurino e outros recursos do ambiente, tais como luzes, panos, sons, mapas e tantos outros.

c) **Seminários**, a partir da etimologia da palavra podemos dizer que o seminário é o ato de *disseminar* idéias. A motivação dos alunos para que eles busquem em diferentes fontes, imagens variadas de um mesmo texto, parte do professor para possibilitar com isso a intertextualidade tão presente hoje nos documentos e nos teóricos da Educação. A apresentação desta busca e de seus resultados é o que costuma ser chamado de Seminário. Ao mesmo tempo se este instrumento

pode favorecer a relação entre estudantes, possibilitando a escuta sensível, faz com que na prática muitas vezes seja utilizado como uma forma de transpor a responsabilidade de mediação dos saberes somente aos alunos. Tal fato infelizmente ocorre nos diferentes níveis de ensino.

d) **Estudo de casos,**

(...) Apresentar uma determinada situação aos alunos e fazer com que eles procurem entender a situação em primeiro lugar e depois sugerir alternativas é prepará-los para o exercício da cidadania. (...) A capacidade criativa de nossos alunos está sempre se apresentando subdesenvolvida em relação ao que eles realmente conseguem realizar (LIBLIK, 2005, p. 21; 22).

Torna-se interessante que façam escolhas e decidam o que seria melhor naquela determinada situação.

e) **Trabalhos em grupo,** aparentemente a receita de você “tira cópia”, você faz a capa, você digita e eu apresento continua em voga. Trabalhos em grupo verdadeiros deveriam ser realizados a partir de um tema estabelecido pelo professor e uma diretriz dada a cada grupo da sala. Todos deveriam ler tudo o que foi pesquisado, depois discutir e montar um esquema do trabalho. Tanto o texto escrito quanto a apresentação são importantes e devem merecer reflexões por parte dos envolvidos. Questionar os participantes durante ou após a apresentação é válido e necessário, para que o conteúdo não fique sob a tutela de uma só pessoa, o líder do grupo. Muitas podem ser as formas de apresentação do

conteúdo que foi pesquisado: painéis, dramatizações, apresentações orais, textos escritos, não apenas de forma dissertativa, mas também como poesias, esquemas, críticas ou artigos, que podem vir a fazer parte de um jornal escolar impresso e/ou virtual.

Provas elaboradas - resolvidas em grupo, a partir de um texto dado pode-se solicitar ao grupo que formule questões de diferentes graus de dificuldade e que as resolva, o que pode ser mais complexo do que simplesmente resolver questões. A análise destas questões por parte do professor pode nortear os caminhos a serem trilhados daí em diante e, uma prova escrita com uma seleção destas questões será bem aceita e bem resolvida por todos os alunos. Empregar, em determinadas situações, a prova como medida avaliativa não necessariamente quer dizer que a postura do professor seja tradicional. Se ele utilizar somente essa medida o fato é passível de discussão. Quanto maior for o elenco de instrumentos avaliativos ofertados ao aluno mais possibilidades ele terá para expressar a sua estrutura de conhecimento e todo o mais que estiver sendo avaliado. O emprego da escrita, da fala, do próprio corpo, de objetos distintos, de demonstrações, em diferentes situações, sozinho, em dupla ou em grupo dará com certeza a possibilidade do professor chegar a escores mais fidedignos e a uma avaliação interativa, dialética, em uma relação pendular,

em que o aluno se vê parte integrante do processo como participe e também autor do ensino-aprendizagem.

No Psicodrama, na Arte, em cursos de qualificação e outras situações que possam envolver grupos, muitas vezes são utilizadas dinâmicas avaliativas em que o professor faz uso da cor, de uma só palavra, da escolha de um alimento para perceber a aceitação ou não, do trabalho desenvolvido para mediar a ação. Esse encaminhamento é extremamente difícil mensurar visto seu caráter de subjetividade. De qualquer maneira para o professor arguto, que tenha uma sensibilidade perceptiva desenvolvida pode ser uma forma de "sentir o clima" e replanejar ou manter a linha que já vinha trilhando. Nesta perspectiva, Miriam Celeste (2005, p. 124) nomeia este tipo de avaliação como avaliação metafórica que

utiliza-se de palavras, gestos, objetos e imagens, como signos para expressar a avaliação do encontro, da aula, da visita ao espaço cultural. Assim, a avaliação se torna a construção da consciência dos significados em um determinado percurso e processo pedagógico, no qual os alunos são instigados a rever a experiência e transformá-la em uma metáfora.

Novas Mídias - a cada dia a virtualidade ganha mais espaço entre as crianças e os jovens. Não podemos mais negar as suas possibilidades junto ao ensino. Os professores devem "alfabetizar-se" para compreender e adentrar a esse espaço que propõe realidades paralelas e novas formas de criação.

Desenvolver atividades e estratégias avaliativas empregando as ferramentas e programas dos computadores também deve ser uma preocupação do professor que ensina Arte. Muitas são as possibilidades de emprego dessas novas ferramentas. Como a facilidade na lida com os computadores é inerente a geração dos alunos, é sempre bom ouvi-los e estabelecer juntos os caminhos a serem trilhados. Avaliações podem ser encaminhadas por e-mail, podem ser criadas pastas para arquivar os resultados alcançados pelo grupo, abrir espaços virtuais para troca de idéias sobre os trabalhos em desenvolvimento e muitos outros. O professor deve tomar cuidado no quesito pesquisa, muitas vezes realizada somente em endereços da internet, o que sabemos nem sempre corresponde a informações fidedignas. O aluno muitas vezes não lê na íntegra o texto, se preocupa somente em imprimir, os trabalhos ficam com caráter copista sem a crítica fundamental a esta atividade. Assim, a internet pode e deve ser utilizada, porém não como única possibilidade de consulta.

f) E quanto à avaliação dos exercícios plásticos...

Considerando o ensino de Arte é muito comum trabalhar praticamente o desenho, a pintura, recorte, colagem, montagem, modelagem, gravura e ou escultura e avaliar somente esses resultados plásticos. Estas e outras modalidades artísticas têm valor não apenas pelo resultado obtido, mas também pelo conhecimento que constroem e

demonstram.

O que se verifica na avaliação dos exercícios plásticos é que muitos professores, ainda hoje, atribuem nota pelo chamado capricho, pelo controle motor ou pelo que concebem para si como belo. Vamos esclarecer que capricho é diferente de uma execução cuidadosa, pois a palavra capricho, etimologicamente de origem italiana *capriccio*, *caporiccio*, derivado de *capora* significa “desejo impulsivo, súbito, sem justificação aparente”. Nos parágrafos anteriores identificamos no modelo de boletim apresentado, a referência sobre a palavra capricho que remetia, naquele momento, a cadernos encapados, folhas sem “orelhas”, rasuras, caligrafia primorosa, características do tecnicismo. Em relação a esse fato é desejável que o aluno cumpra com aquilo a que se propôs. Por exemplo, se ele está modelando uma peça com formas geométricas regulares (ângulos com medidas específicas e traçados com tamanhos determinados) terá que resolver esta questão atendendo a sua proposta. Por outro lado, ações impulsivas mais gestuais podem resultar em trabalhos mais orgânicos, menos cuidados e tão bons ou melhores do que os citados anteriormente. É importante, nesse sentido, salientar a relação entre proposta e resultado. Uma proposta realizada com execução cuidadosa é desejável. Esta execução cuidadosa pode e deve ser um critério de pontuação, com peso menor, visto não ser este o pressuposto

mais importante para a estruturação do conhecimento em Arte. Quanto ao controle motor - desenvolvimento da coordenação fina - esta vai se dar no momento em que a criança estiver pronta para isto. Sabemos hoje, que o desenvolvimento humano não acontece da mesma forma ou ao mesmo tempo para todos os indivíduos. Alguns andam precocemente, outros demoram um pouco mais para falar, pois são infinitos os fatores que vão determinar quando cada um adquirirá estes domínios. Acompanhar o desenvolvimento expressivo dos alunos, anotar avanços no controle motor, empregar materiais diferentes, pode auxiliar no domínio da linha e sua representação bem como de outros saberes. Colorir dentro de limites, por exemplo, não necessariamente se apresenta como a única maneira de demonstrar controle motor. Registrar este caminhar é importante, porém não é passível de mensuração o simples domínio da coordenação pois o percurso e os avanços alcançados pelo aluno devem ser considerados.

O professor deve também tomar cuidado com relação ao uso do gosto pessoal como parâmetro para avaliar os resultados plásticos. Está posto no senso comum que gosto não se discute. Discordamos sobremaneira desta idéia, visto acreditarmos que gosto é uma questão cultural e que neste tecido de infinitas bordaduras vamos construindo não só saberes teóricos, mas também um olhar que sabe. O professor ao avaliar não vai se

despir de seus entendimentos, mas ele deve ter um cuidado com o possível reducionismo neste olhar pessoal. Estamos todos em construção - professores e alunos. O alargamento do referencial é a porta de acesso que permite que o senso estético seja muito maior do que simplesmente “eu gosto” ou “eu não gosto”. Observar como o aluno fez a ocupação do e no espaço, verificar como utilizou a cor, entender o caminho empregado para chegar a tal solução, analisar diferentes momentos da mesma tarefa (observar a seqüência de desenhos realizada), por certo, auxiliará o professor nesta jornada. Além disso, é importante que o próprio professor seja partícipe das questões culturais de seu espaço e de seu tempo. Tanto “ver” quanto “fazer” são ações que permitem que o professor vivencie aquilo que ensina; não é possível que um professor de Arte esteja desconectado da própria Arte. Desta forma é necessário que o professor estude sobre Arte e seja espectador e participe de exposições, espetáculos, concertos, que efetivamente “viva a Arte”.

No ensino de Arte existem exercícios que pressupõem criatividade e exercícios que vão favorecer o desenvolvimento técnico. Muitas vezes os alunos extrapolam o limite dado pelo professor nos exercícios técnicos. Se a proposta é uma pesquisa visual com exercícios em área limitada de 10 cm x 10 cm, na produção de folhas de papel artesanal com elementos naturais tais como chás, flores, fibras e outros, e se no final pretende-se

organizar um painel com todos os resultados, aceitar trabalhos com medidas e padrões formais diferentes dos solicitados, inviabiliza a proposta original. O ideal é estabelecer previamente um contrato verbal com o grupo a respeito da proposta coletiva, a partir da individual, ou seja, todos são responsáveis pelo painel, mas a partir de diretrizes comuns e não a partir de escolhas pessoais criativas em que o padrão dado é abandonado e surgem outras formas. Óbvio que o esperado é que o processo de ensino-aprendizagem seja campo para criação, imaginação e inovação, porém é fundamental que em cada proposta, em cada projeto, sejam esclarecidos os procedimentos, o processo e principalmente se existem limites com relação ao espaço como no exemplo dado. Inversamente seria fantástico oportunizar espaços amplos como o pátio ou a praça vizinha a Escola como suporte para trabalhos em Arte.

Os critérios avaliativos sempre devem ser claros e explicitados aos alunos quantas vezes for necessário, até dissiparem-se todas as dúvidas. Antes de realizar qualquer tarefa é necessário compreendê-la. Desta forma o professor necessita ter e transmitir segurança do conteúdo que seja mediado e será avaliado. Se a proposta é colorir com as cores geradoras - cian, magenta e amarelo-limão - e se o aluno fez uso das não-cores preto e branco, ou ele não compreendeu a proposta ou não tem domínio do conteúdo tratado. Será que a resposta tem que ser tão

cartesiana, ou isto ou aquilo? Quais outras variáveis seria possível encontrar no exemplo dado?

Quanto ao critério de comparação para avaliar uma turma, empregado na maioria das instituições, seria interessante que paulatinamente deixasse de acontecer na relação pessoa-pessoa, pessoa-grupo e acontecesse na estrutura interna, ou seja, os resultados do aluno são comparados entre si, os escores obtidos anteriormente se constituem em medida para avanços e não em comparação.

Em entrevista concedida às autoras em 14/02/2006, a professora e artista plástica Dulce Osinski explicitou o seu entendimento sobre o ato de avaliar. Por esta ser também a posição das autoras resgatamos suas principais idéias. Ao ser questionada sobre os critérios adotados para avaliar exercícios plásticos, respondeu que entende que a subjetividade está sempre presente, porém estipula critérios que buscam se distanciar dela. Para trabalhos práticos verifica se há adequação à proposta, se os resultados demonstram a apreensão de um conjunto de conhecimentos, e se o aluno resolveu o problema colocado anteriormente pelo professor. Para Osinski, é necessário haver sempre um problema, partir dele. Entende também que o professor precisa estar conectado ao seu tempo, informado, atualizado, pois muitas vezes o aluno transcende o próprio

entendimento do professor, surpreendendo - o com os resultados. Se assim proceder, novos entendimentos se apresentarão para ambos.

Muitas vezes, não são as atividades em si que tornam os usos bons ou maus, mas sim o emprego que se faz delas. Por exemplo, partindo de um elemento gráfico dado - uma forma geométrica ou um detalhe de uma obra específica - é possível se chegar a resultados distintos e que de forma alguma vão remeter à primeira imagem dada, como simples cópia. Apesar desta atividade ser característica da escola tecnicista, se o professor tiver um olhar conectado ao seu tempo, pode tirar partido disto e conseguir resultados surpreendentes e condizentes com a construção do conhecimento em Arte na contemporaneidade.

Na escolha das atividades, do conhecimento a ser mediado com capacidade valorativa adequada, é possível prever o sucesso ou o fracasso das ações e dos resultados individuais de cada aluno, bem como re-planejar, reconsiderar para promover a superação. O professor deve lembrar sempre que planejar e re-planejar fazem parte constante da sua vida bem como o desenvolvimento profissional contínuo.

Uma questão antiga que pode parecer superada, mas acreditamos passível de ser lembrada é o psicologismo que

muitos professores imprimem aos resultados plásticos na hora de avaliar. Não cabe ao professor analisar o tipo de relação que o aluno estabelece com o mundo exterior, se o uso de tal cor corresponde a isso ou aquilo. Como exemplo, podemos lembrar da criança da Educação Infantil que pintava alegremente com tinta preta há vários dias. A professora estava assustada com a situação achando que havia algum problema. Depois de observar e sondar verbalmente a menina, descobriu que ela pintava com o preto pela comodidade de tê-lo mais perto e não por qualquer tipo de motivo emocional. A análise da expressão plástica é pertinente para profissionais da área da Psicologia, mas não é indicado para outros profissionais. Caso seja detectado algum tipo de problema o aluno deve ser encaminhado ao profissional específico. Não compete ao professor lidar com conteúdos de áreas para as quais não foi preparado.

Como instrumento avaliativo sugerimos também a **exposição dos resultados plásticos**. Não necessariamente todos os resultados, mas os melhores de cada aluno. O que importa é que cada pessoa do grupo esteja representada. Exercícios devem ser dispostos nas paredes da sala, nos corredores da escola ou outros espaços oferecidos pela comunidade. Para que a disciplina de Arte atinja o *status* das outras, para que a família, o corpo discente e docente da escola compreendam o trabalho de Arte é necessário abrir espaço para exposições maiores e melhor

estruturadas. Ocasão esta propícia para que todos possam ver e discutir os resultados. A auto-estima das crianças e das famílias será valorizada se na oportunidade for dada voz para que falem sobre suas pesquisas plásticas. A observação, os comentários, a troca tecida por todos vão auxiliar na construção de uma avaliação mais coerente e justa.

Muitas vezes alunos, que aos olhos do professor, apresentam melhores resultados plásticos são escolhidos para participar de exposições e cunhados como portadores de dom. Selecionar os alunos que têm “dom” e os que não têm, torna-se inaceitável, se considerarmos esta ação como excludente. Acreditamos que as habilidades perceptivas, expressivas e cognitivas podem e devem ser desenvolvidas na escola. Para isso é imprescindível oportunizar o acesso a Arte, ampliando assim o referencial de cada um dos alunos. Assim, entendemos que o argumento do “dom” é cruel, separatista e vai contra o que pretendemos, ou seja, entender e fazer Arte a partir da democratização do seu ensino, desmistificando a idéia de que há pessoas que foram eleitas por um deus e já nasceram prontas.

Avaliação de Projetos:

O projeto deve nascer de uma necessidade do grupo envolvido, de um problema, de uma situação que seja do interesse de todos. O encaminhamento pode ser tanto individual quanto coletivo. Ao

se definir o objeto, o tema a ser tratado, é necessário determinar os passos ou as etapas para alcançar o objetivo final. Muitas vezes o que foi planejado inicialmente é alterado durante o percurso. Este redimensionamento é natural e quase sempre acontece; se não o projeto era na verdade um plano de trabalho determinado e fechado e não um projeto.

Quando os projetos são individuais os alunos necessitam rever os passos e devem ser acompanhados intensamente pelo professor. O registro de cada etapa concluída é desejado, visto se constituir na história dos envolvidos bem como no levantamento das estratégias de superação. O aluno deve ser incentivado a procurar outros profissionais para ampliar as buscas de pesquisa, junto aos familiares, a mídia e outros contextos. As orientações de muitos projetos, com temas distintos, tornam-se difíceis para um só professor. Em classes com quarenta alunos o ideal é lançar a proposta, definir o tema com o grupo e cada um resolver a forma de executá-lo. Assim uma mesma idéia poderá ser vista e apresentada de diferentes facetas e olhares. É preciso determinar o tempo para concluir o projeto e avaliar todo o caminho de maneira processual e somativa.

Quanto ao projeto coletivo, provavelmente os papéis e as funções assumidas no início se alterem durante a execução do projeto. São bem vindas as pontes interdisciplinares, intradisciplinares,

multidisciplinares e transdisciplinares.

Como exemplo de um projeto coletivo já realizado e bem sucedido, podemos citar *A Arte registra a História*, realizado, nos anos de 2002 e 2003, no Centro Educacional de Ensino e Aprendizagem - Sesquicentenário, na cidade de João Pessoa, na Paraíba. A instituição tinha na época 1872 alunos, 197 professores e área construída de 10.000m².

Partimos da idéia que ensinar Arte é estar imerso no próprio universo. Como ensinar Arte, se não pertencemos, não estamos conectados àquilo que fazemos e ao espaço no qual atuamos? Vejamos parte do texto publicado por Diaz nos anais do Encontro Regional do Projeto Arte na Escola realizado na cidade de Canoinhas em 2005 e que conta um pouco desta história.

A materialização [das nossas idéias] se deu a partir do projeto para a construção de um Mural, espaço para as informações visuais de caráter cognitivo e afetivo que configuram a história recente do Sesquicentenário, pois "Para aprender os contextos culturais e naturais, a sobreposição e os sentidos da realidade são requeridas ações que permitam interpretar e trazer identidade aos espaços de vivência escolar" (CAMPOS, 2002, p. 84). Assim o projeto foi pensado, para que não se estabelecesse o "(...) silêncio do vazio" no local que tem a função de "(...)

hospedar a alegria de ensinar e aprender" (FREIRE, 1998, p. 31) bem como para que a experiência estética ocorresse em outros espaços, fora da sala de Arte, para que pudesse se materializar a história recente do Sesquicentenário como Escola Participativa, para promover a beleza e a contemplação, dar visibilidade ao trabalho de Arte realizado, aumentar a auto-estima da equipe de professoras da área, bem como difundir as possibilidades da cerâmica no ensino.

Após a formatação do Projeto e definida a cerâmica para construção do mural, as professoras de arte foram preparadas para que construíssem uma estrutura de conhecimento sobre esta linguagem. A intenção, neste momento, era subsidiar teórica e praticamente as ações em sala de aula e ampliar o olhar das professoras e, conseqüentemente, dos alunos. Em função do tamanho do mural - 30,0 m x 3,4 m - bem como da execução e número de peças, foi escolhida a técnica da placa como base para toda a construção. Aclarados os objetivos do trabalho junto aos alunos, foram escolhidos temas norteadores para o trabalho de modelagem. Discutido o projeto, por volta de 1500 alunos, iniciaram a modelagem com referência na história da escola e da arte Paraibana e universal, vivendo significados e sentidos da vida estudantil.

Como a sala destinada ao trabalho de arte contava com espaço

reduzido, as peças foram embaladas, transportadas e queimadas no ateliê da professora-coordenadora. Mais ou menos 30% do trabalho foi perdido nesse processo, porém, nada foi descartado sendo que, as peças que não resistiram foram fixadas como fundo do mural. Além das queimas de biscoito - primeira queima para transformar a argila em cerâmica - foram realizadas outras queimas para a fusão de vidros de garrafas às lajotas. Ao todo foram 11 queimas, o que demandou mais de 70 horas de trabalho.

Com o início da fixação das peças, percebeu-se que o mural passou a ser pano de fundo para um espaço de convivência e o objetivo foi renovado bem como a equipe ampliada com os alunos de Arquitetura da Universidade Federal da Paraíba. Surgiram jardins e calçadas.

Depois de quase um ano de trabalho, ao fim de fevereiro de 2003, foi inaugurado o mural no espaço de convivência com a presença de alunos, pais, professores, técnicos, administração escolar e autoridades. O projeto reforçou a auto-estima de professores e alunos, trazendo beleza e sentido ao espaço escolar. Parte do processo foi registrado em vídeo VHS/NTSC, que hoje encontra-se em DVD nas videotecas do Projeto Arte na Escola⁹, com o título *Construção Coletiva: a cerâmica na escola*.

⁹Objetiva a qualificação do trabalho em Arte. Os professores interessados podem acessar <<http://www.artenaescola.org.br>>.

Nas linhas do relato acima podemos encontrar as características de início, meio e culminância de um projeto. As idéias surgem do grupo, são orientadas pelo professor em parceria com outros atores do cenário escolar e universitário e têm um momento de culminância que no caso foi a inauguração do mural.

Hernández (2000, p. 180) pontua três preocupações comuns aos professores:

formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, trabalhar a partir da pluralidade e da diversidade, preparar para que aprendam durante toda a vida (...).

Acreditamos que o trabalho por projetos pode ser uma das maneiras de caminhar na perspectiva das necessidades da educação contemporânea, imprimindo sentido e significado ao conhecimento construído.

E por outro lado, como avaliar estas ações? É possível "dar nota" para as atividades realizadas pelo grupo? Sim, desde que se estabeleçam critérios em conjunto. Sendo assim,

uma avaliação cooperativa de processo dilui o poder centralizador de um único avaliador e enfatiza o envolvimento de todos os participantes. Trata-se de uma experiência democrática cujo interesse está em verificar a aquisição das competências previstas desde o início (INSTITUTOARTE NA ESCOLA, p. 21).

Assim docentes e discentes produzem juntos, tem dúvidas, pesquisam, progredem e se lançam a novas conquistas.

FIGURA 5 - FIXAÇÃO DAS PLACAS

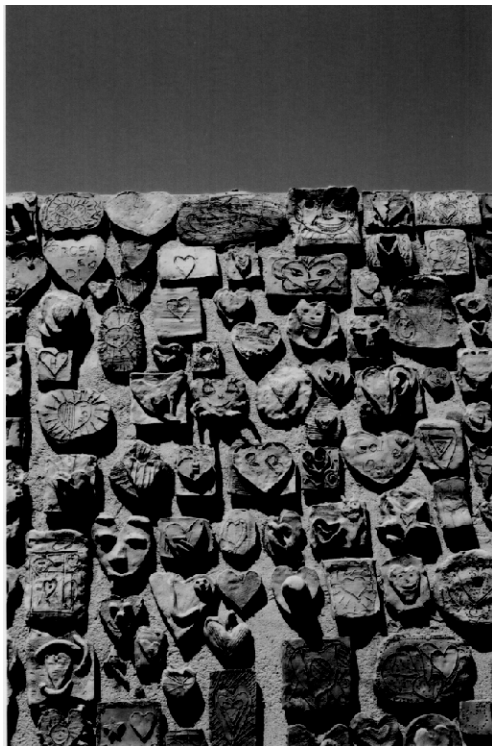


FIGURA 6 - LAJOTAS COM GRANILHA DE VIDRO



Fonte: Projeto A Arte registra a História.
Fotografias: Rosilda Sá.

FIGURA7 - FAIXAS POR TEMAS

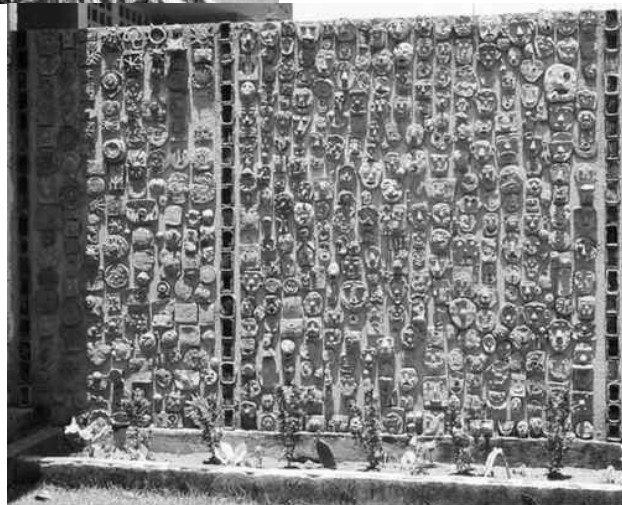


Fonte: Projeto *A Arte registra a História*.
Fotografias: Rosilda Sá.

FIGURA8 - VISTA PARCIAL DO MURAL



FIGURA 9 - IMAGENS DO DVD - CONSTRUÇÃO COLETIVA: A CERÂMICA NA ESCOLA. UM FILME DE ROSILDA SÁ PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA



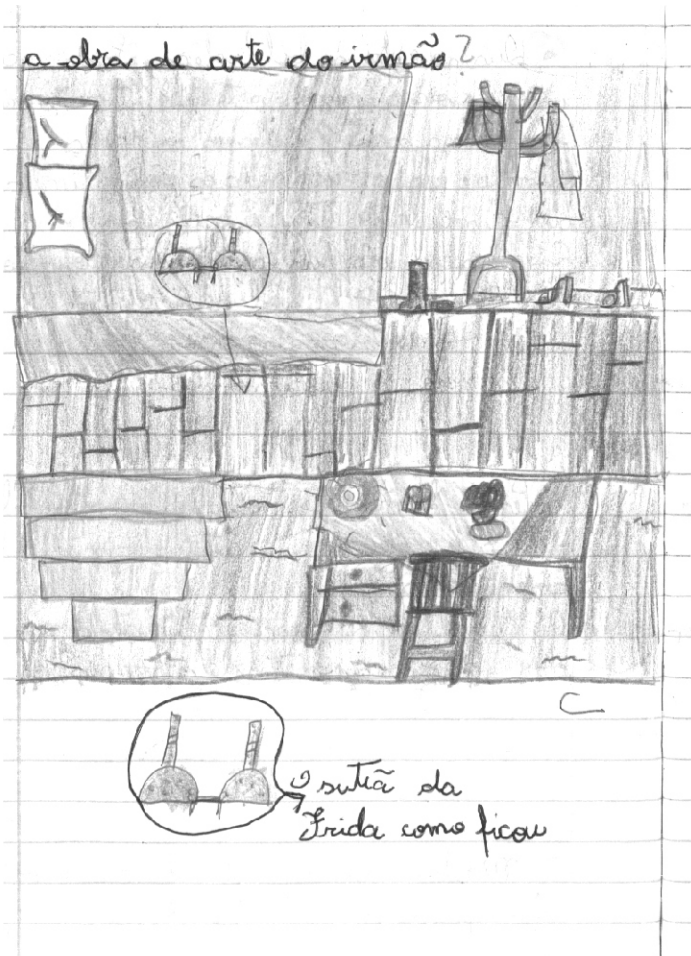
4 DA TEORIA À PRÁTICA... PROPOSITURAS

1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

a) A partir da unidade - casa, moradia - utilizando-se a perspectiva multicultural, mostrar imagens de palafitas, casas barco, edifícios, casas construídas com gelo, madeira, pedras, argila, papelão, panos e outros materiais, palácios e casas simples, valorizando a diversidade e evitando estabelecer comparações. Avaliar o que a criança conhece sobre casas, construções, o que percebe em âmbito do plano e do volume e do espaço, como constrói seus conceitos e argumentações. Levar exemplos de como as crianças representam suas casas bem como obras de artistas plásticos regionais, nacionais e mundiais. Contar histórias sobre casas sonolentas, feitas com doces, fantasmagóricas. Sem esquecer que o processo avaliativo deve mediar todo o ensino-aprendizagem, anotar os comentários, as perguntas, as constatações. Diagnosticar o que a criança conhece sobre casas, construções, o que percebe em âmbito do plano e do volume e do espaço, como constrói seus conceitos e argumentações. Como pode ser feito isso? A partir de jogos, de dinâmicas, da análise das representações e do desenvolvimento da criança. O desenho abaixo é o resultado de uma conversa doméstica entre mãe e filha sobre a casa. A menina Raquel após a leitura do livro

abaixo citado, motivada pelas referências desenha vários planos do espaço imaginado.

FIGURA 10 - DESENHO INFANTIL



Reguel B. Bloomfield
 maio/99
 trecho do livro:
 "Minha primeira paixão"
 Elenice M. de Almeida e Pedro
 Almeida - FTD - 1998

b) Na perspectiva da valorização da estética do cotidiano, trabalhar profissões que se relacionam ao Universo da Arte, por exemplo, rendeiras, bordadeiras, tecelãs. Convidar os profissionais para irem à sala de aula ou promover uma visita ao espaço de trabalho. Na videoteca do projeto Arte na Escola há vídeos e dvd curtos que mostram tecelãs em atividade. No caso de não ser possível a presença física destes profissionais, utilizar a mídia como recurso para a aproximação dos alunos a este universo. Montar exposições na Escola com a produção dos familiares mostrando o que Ivone Richter (2003) convencionou chamar de “saberes especiais”. Mostrar desenhos orientais, recortes na arquitetura, fractais¹⁰ e toda sorte de elementos que remetam a rendas, bordados. Criar padrões, desenhar em diferentes suportes como na cancha de areia, na lama, criar marcas com as solas dos sapatos, rodas de bicicletas. Buscar desenhos nas formas naturais. Avaliar a compreensão das qualidades visuais na natureza e na representação humana a partir de exercícios comparativos, da busca de formas no entorno escolar e em revistas, da pesquisa no universo familiar. A representação gráfica do menino Pedro Osinski Carneiro (8a., 4m.) denota a diferença entre os planos claramente estabelecida bem como o movimento que é explícito ao jogo de futebol. As ações são narrativas e a linha demarca o percurso da bola e da história a ser contada. As

¹⁰Fractais são formas igualmente complexas no detalhe e na forma global.

principais referências deste menino são as produções dos pais, artistas plásticos, o computador, a televisão e os álbuns de figurinhas.

FIGURA11 - Desenho infantil

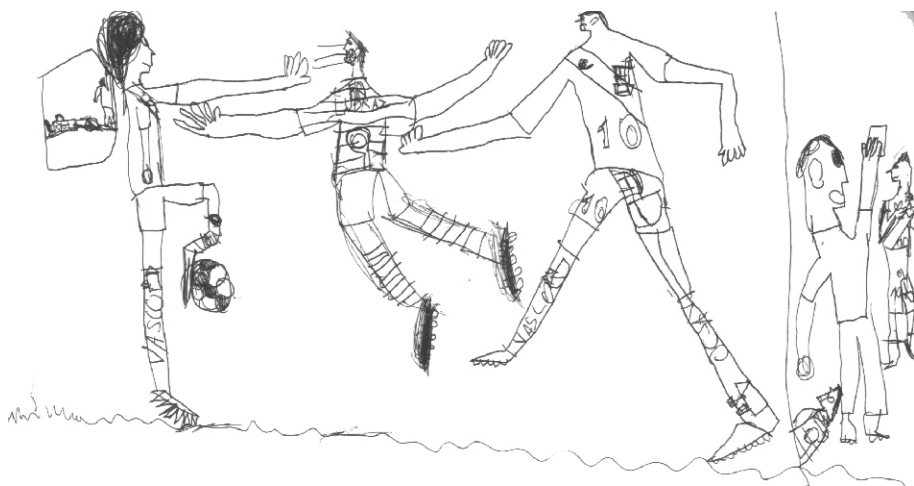
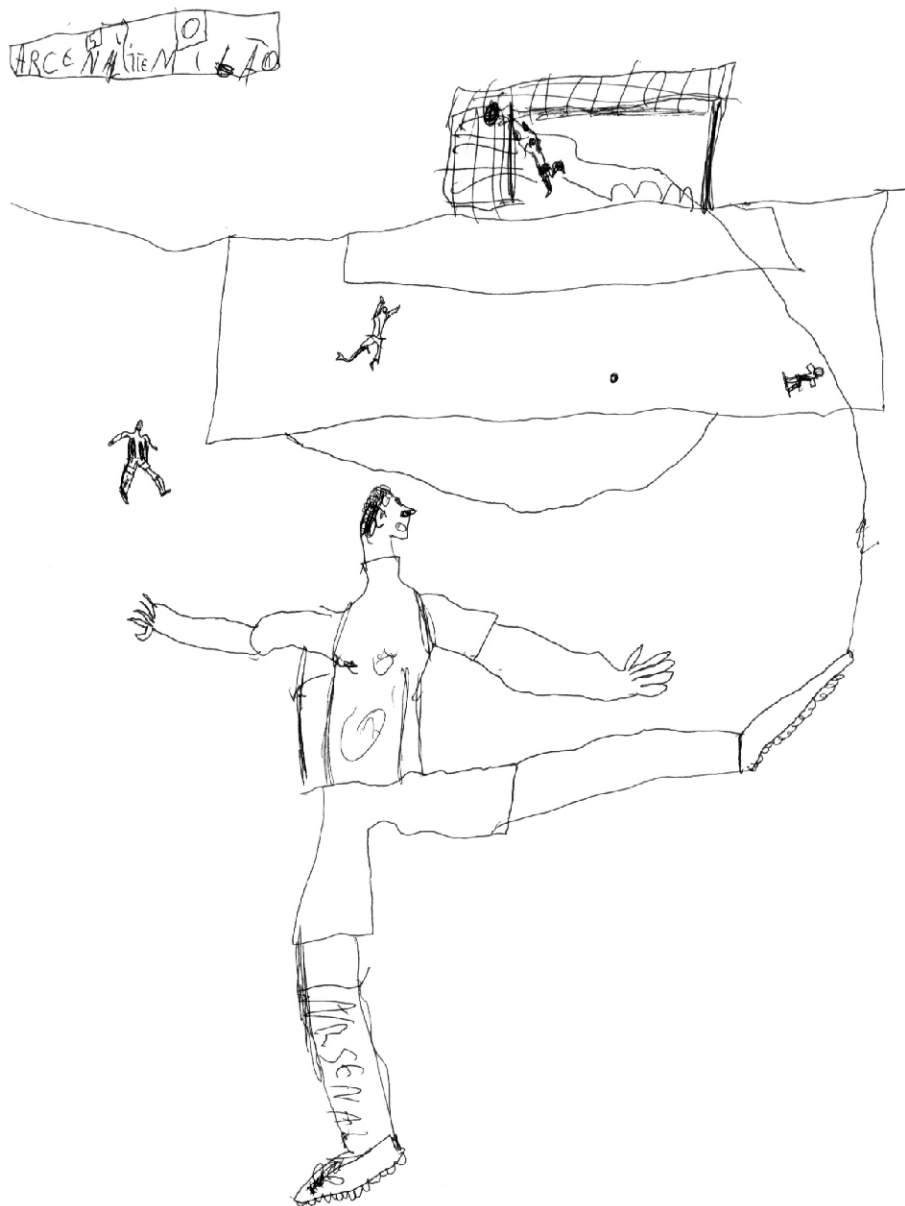


FIGURA 12 - Desenho infantil

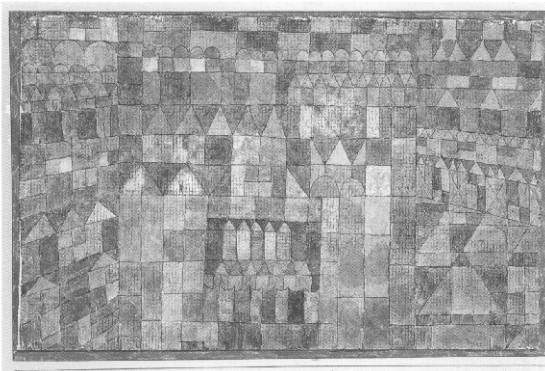


2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

a) A criança nesta idade está desenvolvendo o domínio da escrita e dos códigos visuais. Dentro desta perspectiva propomos trabalhar com este duplo fazer: a escrita e a linha complementando-se, dialogando entre si e com o espaço. Sugerimos experimentar traçar linhas no ar, na terra, em diferentes suportes, com diversos tipos de linhas que os alunos pensarem. Utilizando obras como, por exemplo, um estudo de Paul Klee de 1927, onde somente linhas compõem o trabalho, é possível localizar linhas e formas distintas. É comum, nesta faixa etária as crianças identificarem uma cidade antiga, com ruas tortuosas, uma praça e uma igreja. A partir do que Betty Edwards (2001) nos coloca é possível lidar com a inversão da imagem, tendo outros pontos de vista como referência, lidando com o pensamento divergente e descobrindo outras possibilidades de leitura.

FIGURA 13 - LIVRO FORMAS DE PENSAR O DESENHO

Bairro do templo de Pert,
1928, 200 das
Tempelviertel von Pert.
Pena e aquarela sobre
fundo de gesso e verniz
sobre gaze, debruado a
guache e pena, sobre
cartão, 27,5x42 cm.
Hanôver, Sprengel
Museum, Coleção
Sprengel



3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

a) A partir das figuras geométricas planas, apresentar aos alunos movimentos e artistas que fizeram uso delas para compor obras. A arte geométrica traz um universo rico de possibilidades para serem exploradas. Cortar e recortar, compor, trabalhar individualmente e em trios ou duplas e organizar mosaicos. Compor um mural feito só de figuras geométricas planas, a partir de uma mesma base de cor neutra. Posteriormente escolher as cores para formar painéis com cores que remetam a pensamentos quentes e outro com cores que produzam a sensação de frio. Mesclar cores, tipos de tintas como tintas fluorescentes, organizando exercícios de equilíbrio estático e outros que conduzam ao desequilíbrio visual. Apresentar aos alunos alguns artistas que trabalharam

com geometria plana em suas obras, tais como Paul Klee, Piet Mondrian, Alfredo Volpi. Percorrer com estes artistas o caminho que os levou do figurativo ao abstrato. Possibilitar aos alunos que refaçam estes percursos.

- b) A partir de figuras geométricas planas, partir para a montagem (e posterior planificação) de sólidos geométricos e organizar “volumes” com eles. Colorir as faces ou cobri-las com recortes de revistas. A partir de jornal, montar estruturas apenas usando fita crepe e jornal. Trazer madeiras em diversos formatos de sólidos e com elas organizar estruturas. Montar móveis e estáveis. Apresentar aos alunos trabalhos chineses de pipas, de móveis e japoneses de origami, formando estruturas espaciais. Móveis (Calder e Arte Br¹¹) com figuras geométricas espaciais e com objetos do cotidiano.

4º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

- a) Em uma perspectiva interdisciplinar, trabalhar Arte e Matemática em relação à Arquitetura. Propor jogos, exercícios de observação e registro de detalhes como agulhas do vento (grimpas), cores, alturas, distâncias. A partir de uma situação problema, como, por exemplo, calcular a altura de uma igreja ou a medida de suas laterais, sem usar meios convencionais. Favorecer respostas divergentes. Usar pegadas, o corpo de

¹¹Arte Br - kit com imagens e material de apoio ao ensino de artes visuais – oferecido pelo Projeto Arte na Escola.

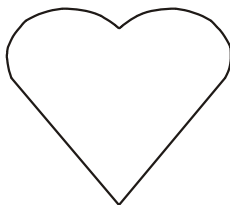
uma criança como medida padrão, medir a sombra. Sair com os alunos para favorecer a observação do entorno. Chamar o professor de História para falar sobre a construção da igreja do bairro ou para falar do prédio da escola. Apresentar, por exemplo, o trabalho do arquiteto autodidata Walter Zanine e os ângulos de suas construções e as idéias de Ziraldo, desenhista, sobre a importância da cor e seu uso na favela para inserir alegria e um novo olhar sobre as casas. Colocar situações problema, por exemplo, como saber quantas casas pintadas desta ou daquela cor existem na rua da escola ou na rua em que cada criança mora? O professor de Geografia também pode ser chamado para em situação concreta, ensinar a ler mapas ou a se situar no bairro. Ao ler o entorno buscar as referências urbanas como por exemplo a cultura *hip-hop*, em suas diferentes manifestações, tais como, grafite, *rap*, tatuagens e outras. Para a avaliação é possível criar instrumentos para todas as áreas trabalhadas, propor resoluções em grupo a partir de entrevistas com os pais, vizinhos, observação e registros, produção de pequenos textos.

- b) Estudar as imagens encontradas nas capas dos cadernos escolares, mochilas, estojos, as revistas que lêem, suas roupas, a decoração dos quartos. Ver estes mesmos elementos em outras culturas e outros tempos. Pesquisar como eram feitos os registros nas primeiras escolas, como

eram os cadernos dos avós, dos pais, dos tios. Escolher propagandas de produtos infantis e avaliar junto ao professor se o produto é adequado para a idade, por exemplo, sapatos com salto. Qual o apelo da propaganda. Empregar as imagens encontradas no referencial imagético da criança e transformá-las em diferentes modalidades: desenho, recorte e colagem. Recriar símbolos e estampar em roupas velhas. Avaliar a partir das pesquisas realizadas, da capacidade para criar e recriar formas.

Cabe ainda destacar que a mídia, principalmente a televisiva, tem sido responsável pela criação e manutenção de estereótipos. Seja na sexualização do corpo infantil, no consumo de objetos desprovidos de qualidades estéticas, de imagens que passam a ser referencial no cotidiano. Muitos destes ícones criados pela mídia vão aparecer na expressão plástica dos alunos em sala de aula. O professor pode e deve discutir estes resultados, apresentando outras formas de representação. Trazemos como exemplo a imagem do coração estereotipado, tão empregada por jovens e crianças.

FIGURA 14



Sugerimos como ampliação para o olhar, mostrar imagens de corações de animais, do ser humano, e representações e linguagens diferentes - desenho, pintura, escultura, gravura em materiais díspares, tais como doces, jóias, adereços, roupas, na própria natureza, em tempos históricos e culturas diferentes.

FIGURA 15 - <<http://meninadoluar.blogs.sapo.pt/arquivo/heart-moon.jpg>>. Pesquisado no dia 16/05/06



FIGURA 16 - <<http://atuleirus.weblog.com.pt/arquivo/AFcardiologia.jpg>>. Pesquisado no dia 16/05/06

GUARDAMOS-LHE UM LUGAR ESPECIAL NO NOSSO CORAÇÃO.



Junte-se a nós e descubra o prazer duma vida saudável e sem stress. Temos várias actividades físicas e desportivas à sua escolha. No final, aceite um desafio e ajude-nos a formar um grande coração humano. Contamos consigo. **CORPO EM FORMA. CORAÇÃO SAUDÁVEL.**

DIA MUNDIAL DO CORAÇÃO. DIA 25 SETEMBRO (DOMINGO).

Informações: Ligue 21 381 50 00 ou consulte o site www.diamundialdocoracao.org



FUNDAÇÃO PORTUGUESA DE CARDIOLOGIA

PARCEIROS



APOIOS

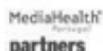


FIGURA 17 - <<http://coisasdotromundo.no.sapo.pt/soprodocora%E7%E3o.JPG>>. Pesquisado no dia 16/05/06>



A partir da década de 1990 estabeleceu-se no país uma febre pedagógica em relação a divulgação da obra de artistas modernistas, em especial Tarsila do Amaral e Portinari. Em âmbito internacional o protagonista é Van Gogh. Não estamos com isso negando a importância destes artistas, mas condenamos qualquer atitude reducionista que deixa de mostrar outras possibilidades. Este proceder não se caracteriza como

estereótipo, mas como uma padronização do referencial imagético, como modelo a ser seguido. O ideal é que o professor dê visibilidade a obra de diferentes artistas, modalidades de Arte em tempos históricos distintos. As idéias postas aqui não têm a intenção de se apresentarem como fórmulas ou receitas, mas como um aporte, como suporte para que o professor crie as suas estratégias a partir do seu ponto de vista e da vista de seu aluno, ou seja, daquilo que ele compreende e sabe sobre Arte e seu contexto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações iniciais deste texto perguntamos: — Como se dão os processos até chegar na aprovação ou reprovação de alunos? Depende dos conteúdos? Física reprova e Arte não reprova? Por quê? Depende dos profissionais da educação? Da instituição? Efetivamente o que é avaliar? A quem compete à avaliação?

"Aclara-se a cada dia que o processo avaliativo não é um modismo, uma etapa burocrática a ser cumprida, mas parte do contínuo repensar sobre os fins e propósitos da Instituição" (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1999) e que depende das opções teóricas, filosóficas e pedagógicas adotadas e mais, que é papel de todos os envolvidos no ensino-aprendizagem.

Acreditamos que o norte para todo e qualquer tipo de ação em sala de aula deva ser o da alteridade. A avaliação não pode fugir deste paradigma. Pelo olhar da antropologia a alteridade é como "uma aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é nosso" (GUSMÃO, 1997, p. 8). Focando a sala de aula, podemos dizer que o trabalho docente deve se basear na capacidade do professor se colocar também no lugar do aluno, perceber que ele

é diferente, e como tal, tem que ser respeitado. Dia-a-dia constatamos como é difícil aceitar o outro e respeitá-lo em suas diferenças. Acima de qualquer coisa é necessário exercitar a tolerância com vistas a uma educação para paz, para uma Escola conectada ao seu tempo e rica de sentido e significado. Que avaliação não deve ter caráter terminal, mas deve mediar todo o ensino-aprendizagem bem como todas as instâncias escolares. Que avaliar pressupõe peculiaridade, questões próprias aquele contexto e que efetivamente planejar, escolher métodos para ensinar e avaliar fazem parte de um mesmo bojo.

Importante salientar que para professores generalistas as estratégias e os rumos de uma sala de aula permitem e facilitam a utilização das linguagens artísticas como suporte para a sua práxis. Porém devemos reforçar que Arte é uma área de conhecimento e como tal tem conteúdos próprios e específicos que devem ser trabalhados por professores especialistas. Temos consciência da realidade nacional e sabemos que estamos distantes deste cenário ideal, mas não podemos negá-lo. Este material foi escrito para dar subsídios teóricos aos professores generalistas e encaminhamentos de como melhor proceder sendo também professores de Arte.

Desta forma no que diz respeito aos caminhos, nos parece que o melhor é o diálogo metodológico, onde diferentes métodos e/ou

estratégias sejam utilizadas para atingir os fins. É pertinente lembrar que existem métodos antagônicos, contraditórios em âmbito conceitual e metodológico, bem como superados em termos do momento vivido hoje. Independentemente, todos os métodos e abordagens bem como a ênfase dada ao percurso pedagógico podem ser discutidas. O que importa não é só saber o que está se trabalhando, mas o por quê de se trabalhar esse ou aquele conteúdo, nessa ou naquela perspectiva.

Reforçamos ainda a importância do professor ler e escrever sobre a sua teoria e prática, como uma forma de construir um espaço, um local para a crítica daquilo que vem construindo com os seus alunos. Este “local”, este território específico do professor com o registro de suas angústias, seus temores, dúvidas e acertos, é como se houvesse no mundo pedagógico um ego auxiliar (psicodrama) ou o grilo falante de Collodi em seu livro Pinóquio, condição para avaliar o desempenho dos alunos e o seu próprio.

O tempo tem sido tema de muitos trabalhos artísticos nesta virada de século e milênio. Estudiosos discutem a sua relatividade. Entre a não possível confirmação da existência do tempo e dos ciclos perceptíveis a que estamos sujeitos, deve-se considerar a questão da relatividade. Em meio a jornadas triplas o professor se lastima pela falta de tempo para estudar, escrever, avaliar, ver,

viver. Parece que o tempo é só para trabalhar, para buscar a sobrevivência. Parece um contrasenso, neste contexto, propor o registro, um diário de bordo, como bússola da práxis. No entanto, acreditamos que esta ação seja importante tanto pelo viés histórico, que possibilita rever, retomar, refazer, quanto pelo viés avaliativo. Uma reflexão sobre o caminho percorrido, a partir de registros extrapola a memória e passa a ser mais um documento para uma avaliação justa e coerente.

Sugerimos que o professor se dedique ao estudo dos livros listados no referencial teórico deste texto. Nossa intenção não é esgotar a discussão sobre avaliação em Arte, visto que este texto é periférico, mas apenas mostrar algumas indicações, a partir de nossa própria vivência e das leituras sugeridas. Ler, estudar é fundamental, visto que nunca estaremos prontos, mas sempre em constante construção.

Estamos no caminho, em um caminho em que novos paradigmas se apresentam. Até mesmo aqueles que rompem com toda a sorte de modelos como faz a Escola da Ponte, situada a mais ou menos 30 km da cidade do Porto - Portugal, em uma comunidade chamada Vila das Aves.

Lá não há séries, ciclos, turmas, anos, manuais, testes e aulas. Os alunos se agrupam de acordo com os interesses comuns para desenvolver projetos de pesquisa. Há também os estudos individuais, depois compartilhados com os colegas. Os estudantes podem recorrer

a qualquer professor para solicitar suas respostas. Se eles não conseguem responder, os encaminham a um especialista. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/171_abr04/html/falamestre> - acesso em 04/02/2006.

Os princípios de liberdade, responsabilidade e solidariedade são vividos intensamente por professores e alunos há quase 30 anos. José Pacheco, diretor da Escola da Ponte, no mesmo site, dá o passaporte para aqueles que querem inovar apregoando que "é preciso ter mais interrogações que certezas". Há outras matrizes despontando em vários lugares, tentativas de novos rumos - Régio Emília na Itália, Escola da Vila e Maria Antonia (USP) em São Paulo, Turmalina nas imediações de Curitiba e tantas outras. E a sua Escola? Qual é o papel de sua Escola na comunidade? Como o ensino de Artes Visuais tem contribuído para a formação dos alunos? Nessa perspectiva como fica a avaliação?

Precisamos "cultivar todas as transparências possíveis, como avaliação de dentro e de fora, feita pelos alunos e pela comunidade, olhada de cima e de baixo, inter e extra-pares, e assim por diante" (DEMO, 1997, p. 35). Inventar estratégias, ler e refletir sobre a questão e prioritariamente discutir possibilidades em todas as instâncias do espaço escolar.

Conforme Resolução Nº 1, de 31 de janeiro de 2006, o Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica alterou a alínea "b" do inciso 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que

instituiu as Diretrizes nacionais para o Ensino Fundamental. Assim sendo, oficialmente Educação Artística passa a ser chamada de **Artes**¹². Assim o professor deve pensar e conectar-se ao seu tempo e espaço na perspectiva de crescimento e da construção do hoje e do amanhã. Que efetivamente consigamos levar Arte à sala de aula e mais, que consigamos ensinar com Arte dando lugar a democratização do seu conhecimento.

¹²<http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2006/res_2006_1_CNE.pdf> - Na LDB era Arte, agora é ArteS.

REFERÊNCIAS

- ALGRANTI, L. M. Famílias e Vida Doméstica. In: SOUZA, L. M. **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.p. 83-154.
- ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- ANDRADE, R. C. de. **Avaliação escolar**: novas perspectivas. Belo Horizonte: Educando. n 282, p.29-33, ab. 1999.
- ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ARNHEIM, R. **Arte & percepção visual** - uma psicologia da visão criadora. 6.ed. São Paulo: Pioneira, 1991.
- BARBOSA, A. M. T. B. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- _____. **Recorte e colagem**: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- _____. **Recorte e Colagem**: Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1989, p. 15.
- _____. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BRASIL/ MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC**, Brasília, 1980.
- BRENT, W.; RUBIN, B. Avaliação no DBAE. In: EDUCATION in art: future building. Los Angeles, Getty Center for Education in the Arts, 1989.

CAMPOS, N. P. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: UFSC, 2002.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A Nova LDB: Ranços e avanços**. São Paulo: Papyrus, 1997.

DONDIS, D.A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

ESCOLINHA DE ARTES DO BRASIL. **Atividades Artísticas — técnicas principais**. Rio de Janeiro, 1959.

FERNANDES, J. C. Grande sonho pequenino. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 15 de junho de 2003. Caderno G, pág. 08, primeira coluna.

FIRME, T. P. **Avaliação em rede**. Disponível em: <<http://www.rits.org.br/redesteste/rdtmesset2003.cfm>> Acesso: 15/02/2005.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS — ForGRAD. **“Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras”**. Curitiba, 1999. p. 27.

FREIRE, M. et al. **Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão**. Instrumentos metodológicos II. São Paulo: Espaço

Pedagógico, 1997. Série Seminários.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artemed, 1994.

GERA, M. Z. F. **Criatividade (fluência e criatividade) em crianças carentes culturais: um estudo transversal**. França, 1973.

GODBOUT, J. T. **O espírito da dádiva**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

GÓMEZ-CHACÓN, I. M. O papel do aspecto emocional no rendimento escolar. **Pátio revista pedagógica**, Porto Alegre, nº 29, p.52-56, fev./abr., 2004.

GRACE, C.; SHORES, E. **Manual do Portfólio: um guia passo a passo para o professor**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

GUIMARÃES, L. **Desenho designo desejo: sobre o ensino do desenho**. Terezina: EDUFPI, 1996.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: **Cadernos Cedes**, nº 43, p. 8-25, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200002> Acesso: 16/05/06

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. **Rede Arte na Escola, Material**

de Apoio a Implantação de Pólos do Projeto Arte na Escola.

Guia orientador Arte na Escola Educação continuada, p. 21, s/d.

INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS. Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão. São Paulo: Artcolor, Instrumento Metodológico II, 1997. 88 p., **Série Seminários/edição especial.**

_____. **Observação Registro Reflexão.** São Paulo: Artcolor, Instrumento Metodológico I, 1996, p. 64, **Série Seminários/edição especial.**

KLINDLER, A. M. O desenvolvimento da identidade cultural em sociedades multiculturais e a Arte. **Arte & Educação em Revista**, Porto Alegre, Ano 3, n 4, p. 17-23, dez. 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: pedagogia crítica-social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LIBLIK, A. M. P. **Avaliação educacional**, Cinfop. Curitiba: UFPR, 2005.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: MestreJou, 1947.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática.** São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS, M. C. et al (org.). **Mediação: provocações estéticas.** Universidade Estadual Paulista — Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v.1, n.1, outubro 2005.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **avaliação**

da aprendizagem escolar: possibilidades e limites. Cuiabá: Entrelinhas - Editora & Publicidade, 1998.

MCLAREM, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MEIRELLES, V. **Catálogo Victor Meirelles de Lima 1832-1903.** Rio de Janeiro: Pinakotheka, 1982.

NASCIMENTO, E. A. Perspectivas multiculturais na proposta triangular. **Arte & Educação em Revista.** Porto Alegre, n 2-3, p.07-11, 1996.

NOVAIS, F. **A História da vida privada no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

OSINSKI, D. **Arte, história e ensino: uma trajetória.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Entrevista concedida a Marília Diaz.** Curitiba, 14 fev. 2006

OSTROWER, F. **Universos da arte.** Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PACHECO, J. **Quando eu for grande, quero ir à primavera...** São Paulo: Didática Suplegraf, 2003.

_____. **Sozinhos na escola.** São Paulo: Didática Suplegraf, 2003.

PEREGRINO, Y. R. et al (Org.) . **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura.** João Pessoa: Editora Universitária, 1995.

PESSI, M. C. A. dos S. **Questionando a livre-expressão: história da arte na Escolinha de Arte de Florianópolis.**

Florianópolis: FCC, 1990.

PILLAR, A. D.; VIEIRA, D. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: UFRGS; Fundação lochpe, 1992.

PORTO-ALEGRE, M. de A. In: CATÁLOGO “Victor Meirelles 1832 – 1903”. Rio de Janeiro: Pinakothke, 1982.

READ, H. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1966.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez&Morais, 1981.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campina: Mercado das Letras, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1992.

SEMINÁRIO ESTADUAL ARTE NA EDUCAÇÃO, 1, 2005.

Anais... Processos de Ensino e Aprendizagem: arte & meio. In: DIAZ, M. A arte como meio para construir conhecimento, significado e pertença. Canoinhas: Universidade do Contestado, 2005, p. 77 - 88.

SESC/SP Pinheiros. **Desenhos de outrora desenhos de agora**. São Paulo, 2005.

SOEIRO, L.; AVELINE, S. **Avaliação educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

VILLALTA, L. C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: NOVAIS, F. **A História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

WILSON, B. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de

arte-educação para crianças. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DE ARTE E SUA HISTÓRIA. São Paulo: MAC/USP, 1990. (O ensino da arte e sua história).

SITES PESQUISADOS

PRADO, C. M. **Ginástica cerebral**. <<http://www.ginasticacerebral.com>> Acesso: 01/05/2006.

PACHECO, J. **É Possível fazer uma escola diferente**. <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/171_abr04/html/falamestre> Acesso em 04/02/2006>.

Imagem do Filme “**Construção coletiva: a cerâmica na escola**” de Rosilda Sá pela Universidade Federal da Paraíba:

Fotos:

<http://www.ceramicanorio.com/valeapenaconhecer/sesquijoao_pessoa/sesquijoapessoa.html>;

Capa do filme:

<<http://www.ceramicanorio.com/miscelanea/mestreabimaelufpb/mestreabimaelufpb.htm>> Acessa 17/12/2006.

7 SOBRE AS AUTORAS

ANAMARIAPETRAITIS LIBLIK

Nasci em Buenos Aires, logo após a morte de Evita Perón. Pais imigrantes, eles me ensinaram o respeito pelos outros, pelas outras culturas e a sábia e possível convivência entre elas. A adolescência e o Brasil chegaram ao mesmo tempo e mundos novos se abriram juntamente com viagens e estudos. Na difícil escolha pelo futuro profissional optei pelas Ciências Exatas - a Matemática - que, na época, me parecia a mais apaixonante e promissora. Ao término do bacharelado e da licenciatura fui em busca de um equilíbrio entre a razão e as minhas emoções, que tanto me incomodavam. Cursei a Escola Panamericana de Artes e, após concluir, decidi me dedicar a este encontro entre o cartesiano, o lógico racional e a sensibilidade, a emoção. Em ambos extremos o encontro por similitudes e aproximações. Mestrado e doutorado em Educação abriram os horizontes teóricos e a docência, já em Curitiba, confirmou minhas tímidas idéias iniciais. Atualmente trabalhando no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná encontrei o espaço adequado para a docência e a pesquisa, a prática e a teoria, a leitura e a escrita. Este texto é uma das produções desta caminhada constante. No momento coordeno o Projeto Arte na Escola, pólo UFPR.

MARÍLIA DIAZ

Nasci em Curitiba em dois de agosto de 1955, em uma noite de muito frio. Fiz a antiga Escola Normal, cursei Educação Artística e posteriormente Pedagogia. Vivi o Psicodrama Pedagógico e a Metodologia da Arte no Ensino Superior como Cursos de Especialização. Tornei-me Mestre em Educação no ano de 1998 e me fiz professora ao longo de trinta anos de magistério. Já visitei alguns países, proferi palestras, ministrei uma série de cursos, participei de comissões, projetos, já fui parecerista e até curadora. Trabalhei com portadores de necessidades especiais, crianças, adolescentes, adultos, idosos, rebeldes e cordatos. Onde? Sob árvores frondosas, em canteiros de obras, favelas, presídios, em espaços ideais e em outros nem tanto. No início da década de 1990 tive a minha primeira experiência no Ensino Superior na Faculdade de Artes do Paraná, instituição da qual tinha sido aluna. Nos anos de 1992 a 1997 fui professora do Departamento de Artes da UFPR e até 2002, Professora do Departamento de Artes da UFPB. De 1994 até 2003 fui coordenadora do Projeto Arte na Escola (Curitiba - implantação do pólo) e na UFPB, como coordenadora pedagógica; hoje atuo ao lado da coordenação do pólo UFPR, sediado no Setor de Educação, como colaboradora. Desde 2003 vivo e trabalho em Curitiba em minha Universidade de origem. Sou artista plástica e já participei de mais de sessenta exposições em vários estados

brasileiros. Com a cerâmica ganhei alguns prêmios e tenho obras em acervos. Cozinho bem, estou sempre atarefada e nem sempre consigo ler tudo o que gostaria. Muitas vezes não sei a resposta ou o caminho, mas tenho perguntas e a certeza que é preciso ler, ver, fazer, refletir, compartilhar e começar de novo...sempre.

