



AValiação DA APRENDIZAGEM EM ARTE: PROCESSOS POÉTICOS-PEDAGÓGICOS

ASSESSING LEARNING IN ART: POETIC-PEDAGOGICAL PROCESSES

Lucas de Almeida Machado¹
Instituto de Artes - UNESP

Resumo: O presente estudo é resultado da pesquisa desenvolvida como conclusão da especialização em Arte na Educação, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Consiste em uma pesquisa bibliográfica e apresenta a discussão acerca dos princípios para uma prática avaliativa em que a aprendizagem do estudante seja observada e diagnosticada. Revisa e discute os princípios da avaliação e sua aplicação no Ensino da Arte, os paradigmas que existem em seu entorno e a necessidade de clareza dos professores desta como área do saber específica e rica de conhecimentos. Apresenta ao fim princípios e reflexões para uma avaliação integral, atenta ao aluno e seu processo de desenvolvimento nos aspectos cognitivo, artístico, crítico, sensível, criativo e estético, sendo denominada como uma avaliação poético-pedagógica. Apoia-se nos documentos oficiais e na legislação vigente da educação nacional em diálogo com os estudos de Arslan e Iavelberg (2011); Barbosa (2012a; 2012b; 2015); Gadotti (2006); Iavelberg (2003); Luckesi (2012); Sacristán e Gomez (1998).

Palavras-chave: ensino da arte; avaliação da aprendizagem em arte; avaliação poético-pedagógica.

Abstract: This study is the result of research carried out as the final project of the specialization Art in Education: Theories and Practices at the School of Communications and Arts of the University of São Paulo (ECA/USP). It consists of a bibliographic study and presents a discussion on the principles for an evaluative practice in which student learning is observed and diagnosed. It reviews and debates the principles of assessment and their application in Art Education, the paradigms that surround it, and the need for teachers to recognize this field as a specific and knowledge-rich area. In conclusion, it presents principles and reflections for a holistic assessment that is attentive to the student and their developmental process in cognitive, artistic, critical, sensitive, creative, and aesthetic dimensions, defined as a poetic-pedagogical assessment. The study is grounded in official documents and current national education legislation, in dialogue with the works of Arslan and Iavelberg (2011); Barbosa (2012a; 2012b; 2015); Gadotti (2006); Iavelberg (2003); Luckesi (2012); Sacristán and Gomez (1998).

Keywords: art education; learning assessment in art; poetic-pedagogical assessment.

¹ Mestrando em Ensino de Arte pela UNESP, Especialista em Arte na Educação (USP), licenciado em Pedagogia (UNINTER) e Música (UNISO). Atua no Ensino de Arte há 12 anos, sendo professor titular no município de Santana de Parnaíba/SP desde 2015, onde é Diretor de Escola titular (2024). Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/2357050289800463. Orcid: 0009-0004-7041-0715.



1. INTRODUÇÃO

Buscando discutir um referencial teórico imerso em práticas pedagógicas típicas do espaço escolar, o presente estudo aborda algumas das principais questões que envolvem um aspecto fundamental para os docentes, a avaliação, em especial, no campo da Arte. Desenvolvido originalmente como monografia para pesquisa de conclusão do curso de especialização “Arte na Educação: teorias e práticas”, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP, este artigo traz as contribuições da pesquisa bibliográfica, com enfoque na literatura e legislação educacional brasileira.

Conceituar os termos envolvidos é tarefa inicial desta pesquisa, buscando entender de maneira aprofundada as significações por trás do termo Avaliação Escolar. Envolve-se neste ponto, a maneira como tal prática é empregada na sociedade brasileira ao longo dos séculos. Avança no sentido de explicar como a avaliação em Arte se desenvolveu, formando a série de práticas hoje visualizadas nas salas de aula.

Muitos são os paradigmas que existem em todo o âmbito da aprendizagem em Arte, principalmente com práticas estereotipadas que em nada promovem uma aprendizagem aos estudantes. Sem clareza do seu trabalho pedagógico, como poderá este docente avaliar a aprendizagem de seus alunos? Para isso discutem-se parâmetros e aspectos norteadores para a docência, abordando metodologias e práticas avaliativas variadas.

Por fim, discute uma avaliação contemplando os níveis cognitivo, artístico, crítico, sensível, criativo e estético. Dessa forma, com variados instrumentos avaliativos, que expõe ao aluno o seu próprio desenvolvimento, tem-se uma avaliação aqui denominada como “poético-pedagógica”.

Vale ressaltar, que este trabalho não pretende apresentar um método ou abordagem para avaliação da aprendizagem em arte, mas discutir e investigar aspectos que podem e devem ser utilizados nas salas de aula. Cabe a cada docente adotar os instrumentos que melhor lhe cabem, guiados por parâmetros claros e objetivos, sem o excesso de subjetivismo atualmente em vigor.



2. AVALIAÇÃO ESCOLAR

A avaliação da aprendizagem tem sido tarefa intrínseca e desafiadora da prática docente em todos os âmbitos dos sistemas de ensino. Pelo Brasil afora, a literatura aponta práticas de avaliação escolar demandando a necessidade de revisão de conceitos e métodos. O que se tem visto no ambiente escolar, são ideias anacrônicas, partindo de conhecimentos e práticas inerentes à pedagogia tradicional a fim de simplesmente pontuar acertos e indicar erros.

Na história da educação brasileira, a visão da avaliação enquanto exame tem sido datada desde o início da escolarização. Luckesi (2011, p. 40), discorre sobre tal sistematização, com sua gênese no século XVI com a iniciação jesuítica no Brasil. Neste período, o estudo baseado na ordem escolástica utilizava-se de rigor nos seus procedimentos em busca de um ensino eficiente.

O autor ainda pondera sobre a aplicação da avaliação enquanto método de motivação, porém, como estímulo de reforço negativo, tendo no medo a motivação suposta da aprendizagem. Ademais, esta dita pedagogia do exame, intrínseca em nosso meio educacional tem promovido marcas nos alunos ao longo de sua secularidade. Para Luckesi (2011, p. 43), estas marcas afetam os estudantes relegando consequências pedagógicas, psicológicas e sociais.

Para além dos exames, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 - LDB, propõe uma nova concepção de avaliação, em substituição à antiga prática. Enquanto os exames valorizam aferir a capacidade de acertos em testes cognitivos, além de selecionar e classificar os estudantes, a avaliação da aprendizagem parte do pressuposto de averiguar o desenvolvimento do aluno perante o que ele aprende, portanto, ligada ao processo de ensino-aprendizagem, sua capacidade de modificar a ação diante da nova prática ofertada.

Neste cenário, há de se considerar também a necessidade de validar critérios para essa avaliação. Sobre pressuposto de levar em conta as necessidades individuais de cada aluno, são muitos os docentes que tornam a avaliação díspar de suas reais atribuições. Alega-se a individualidade do aluno para lhe ofertar conceitos e notas demasiadamente altas, que em nada vem a contribuir para a efetiva



aprendizagem, fazendo com que a avaliação não reflita a aprendizagem dos estudantes, mas uma ideia simplista de estímulo.

Considerar as capacidades desenvolvidas pelos estudantes, seus avanços, envolvimento e empenho ao longo das aulas reflete substancialmente critérios avaliativos válidos, porém, mesmo que diante das suas dificuldades o aluno venha a demonstrar grandes avanços diante destes critérios, é preciso que as notas finais, objeto de personalização da avaliação, reflitam de maneira verídica a situação deste aluno.

2.1 Conceito de Avaliação e sua Prática Social

Para investigar a semântica do termo Avaliação, buscou-se na literatura as atuais definições. Assim, parte-se do apresentado por Gimeno Sacristán e Perez Gomes (1998, p. 295):

[...] ela incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão do conhecimento, relações entre professores/as e alunos/as, interações no grupo, métodos que praticam, disciplina, expectativas de alunos/as, professores/as e pais, valorização do indivíduo na sociedade, etc. Portanto, auxilia definitivamente a configurar o ambiente educativo. Estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica.

Pensar a avaliação e sua prática cotidiana é também refletir sua efetiva aplicação na sociedade. Afinal, a quem serve uma prática avaliativa tão negativa e punitiva como temos herdado por gerações? De acordo com Gadotti (2003, p. 188), o estudioso Louis Althusser define a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, considerando lugares/espços dos quais o Estado, formado pelos grupos dominantes, se utiliza para agir através da transmissão sistêmica de ideias. Nas palavras de Suhr (2012, p. 126):

O mais importante desses aparelhos ideológicos é a escola, pois ela recebe todas as crianças, indiferentemente de sua origem de classe, e nelas inculca, durante muitos anos, os mesmos saberes e as mesmas práticas, de modo que todas passem a ver o mundo de um mesmo modo. E esse modo de compreender o real é aquele que está de acordo com os interesses dominantes.

Como dito anteriormente por Sacristán e Gomez, a avaliação incide sobre todos os elementos que fazem parte da escola, desde as relações pessoais às institucionais, das práticas pedagógicas às administrativas. Desse modo, a existência de conflito de interesses e a emanção de determinações voltadas a atender ao Estado, passam



também por esta prática os processos de ensino e aprendizagem. Se há dominação sobre os saberes e ideias que se ensina e pratica, há dominação sobre o que se pensa como correto e válido ao avaliar. Uma vez inculcado o pensamento dominador no avaliador, sua tarefa só poderá refletir em uma ação totalmente medida e premeditada.

De acordo com Luckesi (2011) a avaliação da aprendizagem na escola serve a dois objetivos: o pedagógico, no qual auxilia o estudante em seu processo de desenvolvimento e aquele voltado à sociedade, portanto, aos grupos dominantes principalmente, de prestar contas da qualidade do trabalho realizado na educação. Quando se pensa em trabalho realizado, é presumível que este deva atender àquela ideologia dominante, afinal, ao apresentar resultados diferentes, não estaria atendendo as suas funções enquanto aparelho ideológico do Estado, necessitando para tanto ter seu curso corrigido, adequando as práticas ao ideário correto. Nas palavras do mencionado autor (Luckesi, 2011, p. 206-207):

A avaliação da aprendizagem responde a uma necessidade social. A escola recebe o mandato social de educar as novas gerações e, por isso, deve responder por esse mandato, obtendo dos seus educandos a manifestação de suas condutas aprendidas e desenvolvidas. O histórico escolar de cada educando é o testemunho social que a escola dá ao coletivo sobre a qualidade do desenvolvimento do educando. Em função disso, o educador e educando têm necessidade de se aliarem na jornada da construção da aprendizagem.

Responder a uma necessidade social é responder ao que a sociedade quer como resultado ideal, ou seja, atender as perspectivas dos Aparelhos Ideológicos. Diante disso, inúmeras são as avaliações externas que fazem parte do calendário escolar, aquelas dos sistemas de ensino, as nacionais e as idealizadas pelas próprias instituições a fim de averiguar o rendimento escolar dos seus alunos e do trabalho de seus professores.

Para tanto, há de se lembrar de uma verdade absoluta no espaço escolar: dentro de cada sala de aula, o professor é quem define seus métodos. Somente diante da consciência e coerência, promovendo ambientes de aprendizagem a partir de objetivos fundamentados, a avaliação se tornará em um instrumento de observação e reflexão da aprendizagem, um meio de guiar professor e aluno no que vai bem e no que precisa ser revisto e melhorado. Do contrário, estaremos servindo de



massificadores, reprodutores da ideologia dominante, utilizando duas únicas funções da avaliação: Classificatória e do exercício do Poder de Controle.

2.2 Avaliação em Arte

A princípio, buscando os documentos institucionais, encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte - PCNs (Brasil, 1998, p. 54), a seguinte conceituação:

Avaliar implica conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidades à existência de distintos níveis de aprendizagem em um mesmo grupo de alunos. Para isso, o professor deve saber o que é adequado dentro de um campo largo de aprendizagem para cada nível escolar, ou seja, o que é relevante o aluno praticar e saber nessa área.

Partindo do exposto, para avaliar a aprendizagem em Arte são fundamentais bases teóricas sólidas, não apenas dos saberes artísticos, mas também das concepções pedagógicas que norteiam o trabalho escolar e docente.

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, porém, embora tenha o objetivo de orientar a organização dos currículos em todo o território nacional, nada é citado sobre os processos avaliativos em Arte, fato que se repete nos demais componentes curriculares. A única menção a avaliação da aprendizagem é observada no capítulo de Introdução:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, p. 17).

Enquanto procedimento complexo, avaliar a aprendizagem por si só é tarefa árdua e repleta de paradigmas e percalços. Quando se parte para avaliar o desenvolvimento de um componente específico, maiores são os desafios para que se atendam às características de cada área do saber. Tratando-se da Arte, misturam-se ideias estereotipadas, que compreendem esta como momentos de lazer e relaxamento, despreocupado com a transmissão de saberes.

Para que se corrija a perspectiva da aula de Arte como um fazer desconectado da aprendizagem efetiva, é preciso estar atento para os critérios que se fazem precisos. O conhecimento em Arte é tão válido como toda e qualquer área da matriz



curricular. Segundo Lavelberg (2003, p. 26), para se avaliar os conteúdos referentes aos saberes artísticos, alguns itens são de extremo valor, sendo eles: conceito, princípio, fato, procedimentos, valores, normas e atitudes. Atentos a estes parâmetros, a avaliação da aprendizagem se fará abrangente, analisando variados aspectos do aprender.

3. PARADIGMAS DA AVALIAÇÃO E DO ENSINO DA ARTE: O QUE E COMO AVALIAR?

De modo geral, a falta de transparência quanto às motivações e referenciais que embasam as aulas domina o espaço escolar em qualquer esfera de ensino, seja público ou privado, alcançando toda a Educação Básica. De maneira significativa o que se tem visto em conversas com alunos são falas sobre o porquê da aula de Arte, uma vez que estas são em larga escala, vazias de sentido e propósito. Esta visão se efetua uma vez que os jovens discentes são semanalmente expostos a uma série de atividades manuais, desenhos, pinturas, recortes, quando muito a modelagens, que no seu conjunto nada vem a demonstrar de contínuo, sequencial ou progressiva.

Ao expor sobre as propostas pedagógicas, o que vemos é uma mistura de atividades oriundas das concepções não críticas da educação, a saber: Tradicional, Escolanovista e Tecnicista (Suhr, 2012, p. 69 e Gadotti, 2003). Uma vasta remessa de trabalhos prontos, cópias para colorir e tudo que há de mais estereotipado sobre Arte; a aceitação de toda e qualquer produção em nome da livre expressão, o *laissez-faire*; ademais, práticas manuais e artesanais a fim de promover habilidades formadoras para o trabalho; finalmente, aquelas que consomem o calendário escolar, herança patriótica do Militarismo ditatorial das décadas de 60 e 70, as “lembrancinhas”, atividades e apresentações em prol de datas comemorativas (Barbosa, 2012b).

Para as autoras Arslan e Lavelberg (2011), intrínseco nos paradigmas que envolvem o Ensino da Arte estão questões ligadas à sociedade e, portanto, suas concepções pedagógicas. Ao longo da história, percorrendo cada escola pedagógica predominante no Brasil, o que se percebe é o reflexo do poder estatal. A escola enquanto local de formação é de interesse do Estado e dos grupos dominantes, a qual



exercendo sua função de Aparelho Ideológico do Estado, reproduz mesmo que não intencionalmente o discurso prescrito. Da orientação neoclássica vinda com a Missão Francesa no século XIX; à experimentação moderna de materiais, suportes e meios escolanovista das primeiras décadas do século XX; chegando a uma orientação educacional voltada aos processos de trabalho, ao desenvolvimento do potencial criador e do plano expressivo (Barbosa, 2012a, 2012b, 2015), o que se vê são as transformações do discurso curricular fazendo-se valer nas práticas pedagógicas docentes. De acordo com as autoras (Arslan; Iavelberg, 2011, p. 3):

Nos anos de 1980, o ensino da arte sofre nova reorientação: a arte produzida na sociedade, nas diversas culturas, passa a ser objeto de conhecimento nas escolas. Nesse momento, as novas tecnologias foram incorporadas às atividades [...] Houve reorientação na seleção de meios e suportes, com aproximação entre as aprendizagens escolares e os procedimentos e técnicas observados nas práticas sociais em arte.

Nessa nova perspectiva, bem vinda diante do cenário somente expressivo, emocional e artístico dos anos anteriores, os conteúdos formais ligados à arte possibilitaram a tomada de consciência sobre as necessidades e os rumos traçados por este componente. A visão instaurada pela validação do caráter pedagógico na então Educação Artística, valorizando os conhecimentos culturais, artísticos, sociais, estéticos e filosóficos, foram passos fundamentais para as modificações trazidas pela LDB de 1996. Em especial no seu artigo 26 parágrafo 2º (Brasil, 1996)²:

Art. 26 § 2º - O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

Embora seja possível visualizar que o texto transcrito trata-se de nova redação após várias edições oriundas dos interesses governamentais, o espírito da Lei original ainda vigora, tornar a antiga Educação Artística não mais uma mera aula atividade, momento de descontração e lazer, mas proporcionar a ela seu devido respeito, como componente curricular obrigatório de toda a educação básica e denominado como Ensino de Arte.

Toda a mudança de paradigma aqui exposta é apresentada por Arslan e Iavelberg (2011, p. 3) da seguinte forma:

² Sobre o assunto, é importante destacar, que embora esteja sendo discutida a mudança de paradigma original em 1996, data de sanção da lei, novos textos foram acrescentados referente ao Ensino da Arte em 2008, 2016 e 2017.



Os paradigmas contemporâneos do ensino da arte são fruto de conservações e mudanças, preservações e substituições, significações e ressignificações de questões estéticas e educacionais, como o papel da arte na escola e na sociedade, as relações entre conteúdo e métodos no ensino da arte e os modos de avaliação, os pressupostos do ensino e da aprendizagem, a visão da relação professor/aluno na articulação entre teoria e prática de ensino e aprendizagem em arte.

A partir destas concepções o papel da arte na escola passa a ser visto por meio dos conhecimentos que promove e não mais pelas habilidades e capacidades manuais ou distrativas. Desse ponto em diante, o que se tem defendido são práticas metodológicas que partem do pressuposto, da importância da Arte no currículo escolar, desenvolvendo o senso crítico, discursivo, reflexivo e expressivo dos estudantes. O que mais falta no atual momento, é este entendimento por parte dos professores, do seu potencial enquanto educador e da arte como instrumento de transformação. Posto isto, os educandos são os mais beneficiados e para mais, futuros disseminadores do valor do Ensino da Arte na escola.

4. AVALIAÇÃO POÉTICO-PEDAGÓGICA: UM PRINCÍPIO NORTEADOR.

Ana Mae Barbosa (2015) indica um grande rumo trilhado no Ensino da Arte com a Abordagem Triangular a partir dos anos de 1980, aqui se une esta proposta de ensino concebida pelo ler, contextualizar e o fazer, aos parâmetros avaliativos já indicados. Brazil e Marques (2014) explanam a necessidade da concepção docente de que o processo de produção está para o Ensino da Arte, assim como o produto está para o museu. Nessa perspectiva, o fator principal da arte na escola são caminhos e percursos desenvolvidos pelos alunos ao experienciar o fazer, sem ligação aos conceitos estéticos de belo, afinal, não se está buscando o virtuosismo artístico nas salas de aulas, mas os sentidos de produção, análise, crítica e reflexão.

Avaliar a aprendizagem em arte vai para além de produções, assim como não se completa apenas por provas de cunho teórico. Ao buscar cumprir uma prática avaliativa completa e abrangente, um dos meios fundamentais para que ela ocorra é a observação dos processos desenvolvidos pelos alunos. Nesse momento, sejam eles ligados ao campo teórico de estudo da história, crítica, apreciação, leitura ou do fazer, o que se demanda é o olhar atento aos sujeitos individuais e coletivos da



aprendizagem, para que assim, haja uma visão tanto global como específica, do grupo, ou aluno.

Para Guerreiro (2017, p.49):

Com as informações que você adquire ao observar, é possível selecionar os materiais certos, planejar atividades adequadas e fazer perguntas que orientem as crianças para aprender a entender o mundo que as rodeia.

Assim sendo, o ato de observar é maior do que apenas acompanhar, mas um caminho que se abre como instrumento diagnóstico, possibilitando análises não apenas dirigidas ao desenvolvimento dos educandos, mas também um guia para o trabalho pedagógico, permitindo ao professor saber como atuar diante de cada situação observada.

Obviamente apenas observar não exercerá função alguma na educação, para tanto, o que se espera é a adoção de medidas a fim de tornar efetiva a observação realizada. Para que isso ocorra, o registro é fundamental, a partir dele as percepções poderão ser consolidadas por meio da revisão constante. Nas palavras de Guerreiro (2017, p. 51), o registro:

É essencial para reunir elementos a partir dos quais é possível promover reflexões sobre a prática do educador e entender para quê, para quem e em nome de quê se organiza essa prática profissional. Com base em uma análise crítica e reflexiva desses registros – aliada a uma atitude investigativa sobre suas práticas – é possível reorganizar essas práticas em outras bases, do ponto de vista teórico e metodológico.

No que diz respeito ao Ensino da Arte, Lavelberg (2003, p. 27), considera que:

Cabe ao professor de Arte no ensino de conceitos e princípios criar múltiplas oportunidades de interação para os estudantes com esses conteúdos, variando as formas de apresentá-los, utilizando meios discursivos, narrativas, imagens, meios e eletrônicos, textos, enfim, o professor pode recorrer a todos os portadores de informação sobre conceitos e princípios que deseja ensinar e saber que é o aluno quem transforma tais informações em conhecimentos, por intermédio de interações sucessivas.

Tendo nítidas as possibilidades de ofertar um ensino de qualidade, estruturado em práticas diversas, Arslan e Lavelberg (2011, p. 87) propõe que se utilize uma série de instrumentos avaliativos em Arte, sendo eles: Portfólio, Prova de Arte, Exposição dos Trabalhos, Discussão do Trabalho em Roda, Debates e Textos Individuais e Coletivos. Diante de um conjunto de trabalhos, o aluno pode analisar mais facilmente seu processo de desenvolvimento, não ficando situado apenas em partes específicas, mas no todo.



Para tanto, é preciso frisar que mesmo diante de uma prática avaliativa abrangente como se tem defendido aqui, a coerência na avaliação não é tarefa exclusiva do docente. De fato, o emprego de técnicas, métodos e instrumentos é de sua competência, porém, está intrínseco que a avaliação seja um reflexo do planejamento, o qual por sua vez, reflete o currículo. Ou seja, se o currículo não é claro, objetivo e coerente, todas as demais ações que dele derivam serão sua semelhança.

Em termos gerais, uma avaliação pautada pela aprendizagem em arte, somente realizar-se-á se completa de análises, variados instrumentos de coleta de dados, observações constantes e eficazes. Desse modo, haverá uma avaliação abrangente, que possibilite avaliar o aluno como um todo, seu processo de desenvolvimento cognitivo, artístico, crítico, sensível, criativo e estético.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio destaca-se que este trabalho não pretende esgotar o assunto, servindo como suporte para inúmeras possibilidades de pesquisas, uma vez que o estudo sobre a avaliação é muito amplo, assim como as informações sobre a avaliação da aprendizagem em Arte não se esgotam.

O processo de avaliação do componente curricular Arte pressupõe clareza quanto aos métodos e princípios adotados pelo professor. É fundamental que haja uma prática educativa de acordo com as concepções contemporâneas, em que Arte não é mera atividade escolar, mas componente obrigatório e área do conhecimento. Para tanto, a formação inicial docente não é suficiente, sendo mais que necessário o estudo e pesquisa constante. Quanto ao Estado, cabe a discussão e implementação de políticas voltadas para a formação de professores, sendo fundamental revisões das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura.

Avaliar em Arte prediz a valorização de práticas e métodos específicos para sua área de saber, de modo a atender os aspectos fundamentais do seu ensino. Desta forma, para que se tenha uma avaliação de acordo com a diversidade de parâmetros para Arte, necessita-se estar atento aos instrumentos que possibilitem a compressão adequada da aprendizagem desta por parte dos estudantes.



“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

REFERÊNCIAS

ARSLAN, Luciana M.; IAVELBERG, Rosa. *Ensino de arte*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BARBOSA, Ana M.. *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. 8. ed. 2. reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2012a.

_____. *Arte-educação no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012b.

_____. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jul. 2025.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 17 jul. 2025.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRAZIL, Fábio; MARQUES, Isabel. *Arte em questões*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GUERREIRO, Carmen. Crianças sob lupas. *Educação*, São Paulo, ano 21, n. 244, p. 48-51, 2017.

IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, José G.; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SUHR, Inge R. F. *Teorias do conhecimento pedagógico*. Curitiba: InterSaberes, 2012.