

Portfólio: uma perspectiva avaliativa para a arte- educação sob o viés da Abordagem Triangular

*Portfolio: an evaluative perspective for art-education under the light of the
Triangular Approach*

*Portafolio: una perspectiva evaluativa para el arte-educación bajo el sesgo del
abordaje triangular*

Priscilla Campiolo Manesco Paixão

Mestre em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em História. Professora do Centro Universitário de Maringá nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia (CESUMAR) desde 2004. priscillapaixao@terra.com.br.

Gisele do Rocio Cordeiro

Mestre em Educação pela PUCPR. Graduada em Educação Artística pela UFPR. Professora do Centro Universitário Internacional UNINTER. Gisele.c@grupouninter.com.br

RESUMO

O presente estudo busca refletir sobre o portfólio como uma perspectiva avaliativa para a Arte-educação. O seu uso durante as aulas de Arte procura atender à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem sob o viés da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa. Com tal abordagem, pretende-se assegurar aos alunos e professores uma compreensão maior do que foi ensinado e aprendido e, ao mesmo tempo, permitir a emancipação dos sujeitos sociais pelo processo arte-educativo.

Palavras-chave: Arte-educação. Abordagem Triangular. Avaliação da Aprendizagem. Portfólio.

ABSTRACT

The present study aims to reflect on the portfolio as an evaluative perspective for Art-education. Its use during Art classes seeks to meet the need of deepening the knowledge about the teaching-learning relation under the light of the Triangular Approach proposed by Ana Mae Barbosa. With such approach, the goal is to ensure the students and teachers a greater understanding of what was taught and learned, and at the same time, allow the emancipation of social individuals by means of the art-educational process.

Key words: Art-education. Triangular approach. Learning evaluation. Portfolio.

RESUMEN

La presente investigación busca reflexionar sobre el portafolio como una perspectiva evaluativa para el Arte-educación. Su uso durante las clases de Arte busca atender a la necesidad de profundizar el conocimiento sobre la relación enseñanza-aprendizaje bajo el sesgo del Abordaje Triangular propuesta por Ana Mae Barbosa. Con tal abordaje, se pretende asegurar a los alumnos y profesores una comprensión

mayor de lo que fue enseñado y aprendido y, al mismo tiempo, permitir la emancipación de los sujetos sociales por el proceso arte-educativo.

Palabras-clave: Arte-educación. Abordaje Triangular. Evaluación del aprendizaje. Portafolio.

INTRODUÇÃO

A vida humana é impregnada de arte. Pensamos arte, respiramos arte e por que não aprendemos arte. Esta é a responsabilidade do ensino de Arte: conduzir seu alunado a produção artística e cultural de diversas temporalidades. Para Ferraz e Fusari (2009) é necessário entender a arte já que ela é uma ferramenta de expressão do homem. Ou seja, é por meio das manifestações e produções artísticas que o homem interage com o mundo, conhece a si mesmo e conhece o ambiente do qual faz parte.

Essas produções e manifestações artísticas são produtos do mundo em que o homem vive. Pela arte, é possível se expressar, demonstrar como se vê o mundo, como o mundo é, ou deveria ser. É preciso lembrar a expressão “manifestação artística” abrange desde garatujas até as obras de artes clássicas, já que ambas as modalidades são expressões de seu autor e de seu tempo, como lembram Ferraz e Fusari (2009).

Em cada período histórico brasileiro, o ensino de arte assume uma perspectiva condizente com as necessidades e particularidades conduzidas pelo contexto social, cultural, econômico e político. Considerando o período histórico atual, a questão motivadora que deu origem ao nosso problema de pesquisa está consubstanciada em duas perguntas, a saber: a abordagem triangular elaborada por Ana Mae Barbosa vem contemplar tais necessidades? E quanto ao processo avaliativo para a disciplina de Arte, o portfólio pode ser uma alternativa viável e eficiente? Diante da necessidade de procurarmos responder tais questionamentos, entendemos que a temática é pertinente e se faz necessária. Portanto, defendemos a abordagem triangular enquanto possibilidade e perspectiva para o ensino de Arte. Destaca-se o processo avaliativo como parte integrante da ação pedagógica e uma via de duas mãos, uma vez que possibilita ao aluno e professor reverem suas trajetórias de ensino e aprendizagem e modificarem ações sempre que necessário. Para isto, apresentaremos o portfólio como ferramenta avaliativa

eficaz e diferenciada, distanciando-se de uma concepção tradicional de Arte no que diz respeito ao processo de avaliação.

Uma vez delimitado o tema e o nosso problema de pesquisa, o nosso estudo assumirá contornos de pesquisa bibliográfica, com o objetivo de promover reflexões sobre o processo avaliativo para o ensino de Arte sob o viés da Abordagem Triangular.

O ensino de arte no Brasil: uma revisão

A arte está presente na vida do homem desde os tempos mais remotos. Essa mesma arte possui importância vital na vida dos homens por possibilitar a humanização (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Segundo Barbosa (2002), no século XIX, D. João VI incluiu na educação brasileira um hábito praticado pelas cortes europeias, com o ensino voltado para as artes. Mas isso era privilégio apenas dos filhos da burguesia.

No ano de 1816, foi criada a Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, que ensinava arte seguindo padrões europeus. Porém, tal educação no Brasil no início do século XIX era voltada a valores relacionados à produção de bens de consumo e a arte era considerada um acessório cultural. Assim, o ensino da Arte nas escolas era direcionado para o desenho geométrico com o intuito de preparar o aluno tecnicamente para o trabalho, fazendo com que o estudante começasse sua vida profissional trabalhando em fábricas ou com serviços artesanais.

Somente a partir da década de 1930, com o surgimento da Pedagogia Nova, o professor alcançou lugar de destaque, passando a ser considerado o verdadeiro incentivador do desenvolvimento espontâneo do aluno. Entretanto, tal metodologia entrou em colapso a partir do momento que não havia mais professores preparados para esta mudança no ensino da então denominada Educação Artística. A liberdade dada aos alunos acaba por descaracterizar o modelo proposto pela Escola Nova (BARBOSA; CUNHA, 2012).

No início da década de 1960 surgia Pedagogia Tecnicista, que acabou influenciando novamente o ensino da arte. O sistema de ensino era totalmente técnico.

Portfólio: uma perspectiva avaliativa para a arte-educação sob o viés da Abordagem Triangular

As aulas eram voltadas para a construção e o educador pensava e agia como técnico, privilegiando também o produto artístico. Mas a escola acabou se tornando um meio de treinamento para a formação técnica do alunado. No começo da década de 1970, com a Lei n. 5.692/71, foi incluída a Educação Artística no currículo escolar como atividade educativa. Antes da referida lei, a disciplina de Arte era designada com termos tais como artes industriais ou artes domésticas e só após sua implementação tornou-se obrigatório o ensino de Arte na Educação Básica.

Contudo, só a Lei n. 9394/96 reconheceu a importância do ensino da Arte-educação e garantiu uma aprendizagem de arte com uma capacidade de entendimento global. Os professores de arte, a partir de então, deveriam ser capazes de contextualizar, perceber e praticar artisticamente releituras com base em leituras abrangentes. Apesar da lei, a realidade apresenta-se de forma diferente, como afirma Barbosa, (1994, p. 72). Segundo a autora, “a falta de uma preparação de pessoal para entender arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade”.

A lei em vigor foi aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1996, na qual consta o “Ensino da Arte”, sua relação com o desenvolvimento cultural dos alunos, enfatizando o significado da arte, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 26, parágrafo 2, determina que

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

Anterior à promulgação da Lei 9394/96, mais precisamente no ano de 1982, foi sistematizada uma proposta norte-americana de como se ensinar arte nas escolas, o DBAE (*Disciplined Based Art Education*). No Brasil, a professora Ana Mae Barbosa adaptou a proposta DBAE ao nosso contexto, intitulando-a Metodologia Triangular por envolver três vertentes: a história da Arte; a leitura da imagem (obra de arte) e o fazer artístico.

Estas três vertentes respeitam as necessidades e o desenvolvimento do aluno na aula de Arte. Ao mesmo tempo, há o respeito ao conhecimento a ser compreendido, mostrando seu valor e sua contribuição para a cultura.

Convém destacar que,

A Abordagem Triangular foi divulgada com o nome de Metodologia Triangular através do livro *A imagem do Ensino da Arte* publicado pela Editora Perspectiva em 1991. Posteriormente, em 1998 publicou-se um capítulo revisando-a no livro *Tópicos utópicos*. As revisões da Metodologia Triangular em 1998 foram conceituais, práticas e bastante incisivas, mudando-lhe até o nome para Abordagem Triangular (BARBOSA; CUNHA, 2012, p. 9).

Compreender, apreciar e produzirem os objetivos pretendidos com o ensino da Arte baseado na “Abordagem Triangular” de Barbosa (1991), pois são as três vértices que apoiam a ação docente. Mas, Machado nos lembra que,

A Abordagem Triangular não é uma metodologia, como às vezes é chamada. Os três eixos de aprendizagem artística que a compõem delimitam claramente conjuntos possíveis de ações complementares e interconectadas (BARBOSA; CUNHA, 2012, p. 65).

Esta proposta defendida por Barbosa (1991) se realiza pela leitura como análise crítica articulada ao contexto, como queria Freire (1996). Para Bredariolli, (*apud* BARBOSA; CUNHA, 2012, p. 35), “esse seria o caminho para o exercício e desenvolvimento de um olhar ativo sobre o mundo e para as imagens que o constituem. Nesse sentido o aluno é considerado leitor, intérprete e autor”.

Barbosa (1991, p. 10) defende sua abordagem triangular ao afirmar que a arte na escola pretende “formar o conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte [...]. A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação”.

Um ponto em comum entre a Abordagem Triangular e as tendências pós-modernas é o caráter crítico manifesto pelo objetivo da alfabetização visual como meio de acesso diferenciado de chaves culturais eruditas que constituem os códigos de poder, ou seja, a leitura vista sob a prática social (BREDARIOLLI *apud* BARBOSA; CUNHA, 2012). Assim, nas aulas de Arte é necessária a unidade de abordagem dos conteúdos estruturantes, em um encaminhamento metodológico orgânico, no qual o conhecimento,

*Portfólio: uma perspectiva avaliativa para a arte-educação sob o viés da
Abordagem Triangular*

as práticas e a fruição artística estejam presentes em todos os momentos da prática pedagógica. É importante percebermos a grande contribuição da Abordagem Triangular como,

O grande mapa delimitador de possibilidades para o ensino e aprendizagem da arte, que delinea campos e focos de ação distintos enquanto intenção e direção que se completam e que contribuem conjuntamente durante cada percurso de experiência em Arte (MACHADO *apud* BARBOSA; CUNHA, 2012, p. 68).

Porém, a Abordagem Triangular não estabelece o que fazer e nem como fazer durante as aulas de Arte, pois não é uma didática pronta e acabada. Ao contrário, é uma estrutura de possibilidades que caracteriza a arte como conhecimento específico, distinguindo-a de outras áreas de conhecimento. Segundo Machado,

A Abordagem Triangular não serve para quem quer um manual, nem tem caráter prescritivo. Requer o espírito livre, a disciplina investigativa e a disposição corajosa para perceber o que se anuncia ao longo dos passos no caminho, o que o mapa não mostra e a bússola não define: as escolhas e a intenção do viajante (BARBOSA; CUNHA, 2012, p. 79).

O professor deve estar sempre se questionando se os alunos estão conseguindo apropriar-se dos conhecimentos. Ferraz e Fusari (2009, p. 139) entendem que

A metodologia do ensino e aprendizagem de arte refere-se aos encaminhamentos educativos postos em prática nas aulas e cursos de Arte. Em outras palavras, são ações didáticas fundamentadas por um conjunto de ideias e teorias sobre educação e arte, transformadas em opções e atos e concretizadas em planos de ensino e projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas. São ideias e teorias (ou seja, posições a respeito de “como podem” ou “como poderiam ser” as atuações educacionais) baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área e em nossas práticas escolares e que se concretizam nas propostas e aulas.

Para preparar as aulas, é preciso considerar para quem, como e porque será trabalhado tal conteúdo e devem contemplar também os três momentos da organização pedagógica.

O primeiro momento se aplica a teorizar, ou seja, a fundamentar, fazendo o aluno perceber a obra artística e formar conceitos acerca dela. Segue, então, o sentir e perceber, quando o aluno aprecia a obra e a interpreta. Por último, o trabalho artístico, momento no qual acontece à prática criativa do aluno, imbuído de toda informação e leitura a respeito da obra apreciada.

Ao defendermos a Abordagem Triangular como emancipação dos sujeitos sociais pelo processo arte-educativo, estamos concebendo-a como superação do modelo tradicional, porque permite

O poder de se tornar leitor, ou melhor, pelas possibilidades de ler e reler o mundo das imagens criadas pelas obras de arte e pelas imagens criadas a partir das obras de arte. A leitura de mundo assim proposta, ganha uma dimensão ampliada, crítica e emancipatória (AZEVEDO *apud* BARBOSA, CUNHA, 2012, p. 88).

Nesse sentido, diante das considerações aqui abordadas, no que diz respeito às mudanças propostas por Barbosa (1991), seria coerente propor uma reflexão acerca de uma avaliação condizente com a dinâmica e as mudanças da sociedade vigente.

Analisando a avaliação por uma vertente histórica

A avaliação está presente em toda a atividade humana. É vivenciada no âmbito familiar, no trabalho, nas situações de lazer. Para Dalben (2005, p. 17),

A todo o momento estamos julgando, comparando, isto é avaliando, seja através de reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia a dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática para a tomada de decisões em diferentes âmbitos.

Se buscarmos pela definição do termo, os dicionários e enciclopédias, impressos ou virtuais, nos fornecem uma primeira pista:

Avaliação é a ação ou efeito de avaliar, qual seja, é um procedimento de cálculo do valor de um bem, geralmente por prescrição legal, que envolve uma estimativa *a partir de um valor determinado por quem avalia* (GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, 1995, v.3, p. 548).

Analisada historicamente sob diferentes ângulos e concepções, podemos perceber que a avaliação da aprendizagem constitui-se numa forma de debater os enfoques sobre a própria educação e seus horizontes, na sociedade vigente.

A aceção de avaliação que ora defendemos na atualidade caracteriza-se como um processo de construção da realidade numa atribuição de sentidos às situações, sendo

influenciada por elementos contextuais diversos e pelos valores dos vários intervenientes do processo avaliativo.

Para atender e ser coerente com tal aceção, buscamos a concepção de avaliação apresentada por Luckesi (2005). O autor apresenta a prática avaliativa como parte integrante do processo de democratização do ensino. Em suas próprias palavras:

Discutiremos a questão da avaliação do aluno relacionada à questão da democratização do ensino, perguntando se a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar está a favor ou contra a democratização do ensino (LUCKESI, 2005, p. 60)

Ainda nas palavras de Luckesi (2005), infelizmente, a avaliação que se pratica na escola hoje é a avaliação da culpa e as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos. São comparados desempenhos e não objetivos que se deseja atingir.

O universo da avaliação escolar é simbólico e instituído pela cultura da mensuração, legitimado pela linguagem jurídica dos regimentos escolares, que legalmente instituídos, funcionam como uma vasta rede e envolvem totalmente a escola (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No entender de Luckesi (2005, p. 59) “para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos” e aqui nos cabe muito bem o ensino de Arte-educação proposto por Barbosa (1991) entre outros.

Nas palavras de Hoffmann (2005, p. 29 -30),

Se, então, tratarmos de qualidade do ensino, o termo poderá ser interpretado diferentemente: na concepção de avaliação classificatória, a qualidade se refere a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção, gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. (...) contrariamente, qualidade, numa perspectiva mediadora da avaliação significa desenvolvimento máximo possível, um permanente “vir a ser”, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa.

E prossegue afirmando que uma avaliação na perspectiva mediadora encorajaria a reorganização do saber, “a ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno

buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as” (HOFFMANN, 2005, p. 67).

Neste sentido, a avaliação deverá verificar a aprendizagem não só a partir dos mínimos possíveis, mas a partir dos mínimos necessário. Destacamos aqui também a importância dos critérios, pois a avaliação não poderá ser praticada sob uma perspectiva do “toma lá, da cá”, apesar da definição desses critérios não serem fixos e imutáveis, modificando-se de acordo com a necessidade de alunos e professores.

Avaliar exige, antes, que se defina aonde se quer chegar. Critérios devem ser estabelecidos para, em seguida, serem escolhidos os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados, comparados e postos em cheque com o contexto e a forma em que foram produzidos.

Luckesi (2005, p. 04), ao refletir sobre a avaliação da aprendizagem como resultado de uma caminhada em busca do conhecimento menciona que “a questão central da prática da avaliação não está nos instrumentos, mas sim na postura pedagógica e conseqüentemente na prática da avaliação”. Neste sentido, para modificarmos nosso modo de agir, necessitamos mudar nossas crenças e nossos modos de agir na prática pedagógica, pois a avaliação é reflexo da aula e vice-versa. Ronca e Terzi afirmam que

A avaliação é sempre reflexo da aula e vice-versa. Tal relação íntima repousa no fato de que ambas são sempre espelho fiel da concepção que o professor tem da Ciência de modo geral e da qual leciona, de modo particular e, logo depois, da concepção do que vem a ser o Conhecimento e de como se chega a ele (1991, p. 49).

Para Azevedo (*apud* BARBOSA, CUNHA, 2012, p. 93), o conhecimento e todas suas manifestações envolvem “uma articulação mais plena, entre teoria e prática e a busca de fundamentos em uma visão interdisciplinar da construção do conhecimento” decorrentes da ação pedagógica do professor. Porém, percebemos ainda hoje que, por conta de questões burocráticas, o prazer de aprender quase sempre desaparece. O aluno se vê forçado a estudar para fazer a prova teórica e, em alguns casos, a realizar os trabalhos práticos para não ficar com “zero” no final do bimestre. Ou seja, o foco da

educação está em aprovar ou reprovar o educando, e não centrado no seu processo de construção do conhecimento artístico, estético e cultural.

Segundo Arslan e Iavelberg (2009, p. 81) “a avaliação não é um instrumento de controle do professor, de constatação pura e simples das aprendizagens, mas um instrumento de aprendizagem e reorientação do planejamento das situações de ensino”.

Tal afirmação é também corroborada por Perrenoud (1999, p.31). Segundo esse autor, por meio de avaliação o professor pode acompanhar o processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, monitorar o seu ensino, realizando uma investigação didática.

Como resultado desta investigação, baseado na avaliação da aprendizagem, ele pode vir, a saber, que situações e experiências tiveram efeito positivo e que mudanças precisam ser feitas para melhorar seu ensino. Essa forma de conceber a avaliação permite elaborar hipóteses sobre a eficácia da ação docente, pois é pela aferição da aprendizagem que se verifica se essa ação promove a construção de novos conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p. 31).

Infelizmente, há docentes que se acomodam em suas formas de ensinar e aprender e, até mesmo, de avaliar seu aluno e dificilmente sairão de sua “zona de conforto”. Em nossa experiência docente, não é difícil encontrarmos professores reiterando sua posição em relação às suas práticas docentes: “Por que mudar se sempre ensinei assim e os alunos aprendem?” “Tenho meus modelos de avaliação que aplico há anos e sempre deram certo.” “Falta pouco tempo para eu me aposentar e agora querem que eu mude a minha concepção de ensinar, aprender e avaliar?” “Não mudo mesmo. É ponto final!”

Essas questões têm sido alvo de muitas reflexões. Mas por que é tão difícil mudar? A avaliação, como todas as práticas realizadas na escola, reproduz as necessidades estabelecidas na própria sociedade. Ela é uma prática condicionada por aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, éticos, institucionais da e na escola. Para a pesquisadora em avaliação da PUC – SP, Abramowicz,

A avaliação constitui uma janela por onde se vislumbra toda a educação. Quando indagamos a quem ela beneficia, a quem interessa, questionamos o ensino que privilegia. Quando você se pergunta como quer avaliar, desvela sua concepção de escola, de conhecimento, de homem, de sociedade (ABRAMOWICZ, 2001, p.132).

Dessa forma, podemos afirmar que a concepção de avaliação está intimamente ligada à concepção de conhecimento e que, em última instância, determina o fazer pedagógico do professor.

Para refletirmos sobre a prática educativa é necessário, *a priori*, o entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem não se limita apenas ao momento de planejar, executar e avaliar. Ao selecionar o conteúdo que vai ensinar, quando decide pelo método e pelos procedimentos de ensino, quando se depara com as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, o professor pressupõe algumas questões epistemológicas.

O processo de ensino e aprendizagem está intimamente ligado à compreensão que se tem da realidade social. Nesse sentido, Mizukami (1996, p. 9.), afirma que as “teorias epistemológicas condicionam as concepções de mundo, de homem, de sociedade, de cultura, de educação, de escola, de metodologia, de ensino, etc... que são os elementos básicos da formação do professor”.

Além de ser uma tarefa sensível, a avaliação para o ensino de Arte requer cuidados redobrados uma vez que “os produtos do fazer artístico do aluno expressam sua cultura e subjetividade” (ARSLAN, IAVELBERG, 2009, p. 79).

De acordo com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96, art. 24, inciso) a avaliação precisa ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Nesta conjuntura, as propostas curriculares deixam claro que a avaliação significa apropriar-se do saber de modo contínuo e cumulativo. Ainda, os aspectos qualitativos devem permanecer sobre os quantitativos. Opondo-se a concepção tradicional de ensino, vemos que um dos grandes propulsores do mundo pós-moderno é o desenvolvimento da criatividade, além da autonomia, equilíbrio emocional para lidar com situações do dia a dia, entre outros. Em contrapartida,

Alguns professores cobram "criatividade" na hora da avaliação, quando todo o trabalho em sala de aula está baseado na repetição, na reprodução, na passividade, na aplicação mecânica de passos que devem ser seguidos de acordo com modelos apresentados. Ora a criatividade é fundamental na formação do educando e do cidadão, mas ela precisa de uma base material: ensino significativo, oportunidade e condições para participação e expressão das ideias

Portfólio: uma perspectiva avaliativa para a arte-educação sob o viés da Abordagem Triangular

e alternativas, compreensão crítica para o erro, pesquisa, diálogo (VASCONCELLOS, 1993, p. 68).

Após a promulgação da LDB 9394/96, em 1997 foram também elaborados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), inicialmente para os 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental e, na sequência, para os 3º e 4º ciclos. Os PCN's fornecem, entre outras, orientações para avaliar a Arte-educação. Destaca-se

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 oportunidade à coexistência 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 (BRASIL, PCN Arte. MEC/SEF – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, 1998, p. 48).

Em consonância, na deliberação 07/99 do Conselho Estadual de Educação (capítulo I, art. 8º), a avaliação almeja o desenvolvimento formativo e cultural do aluno e deve “levar em consideração a capacidade individual, o desempenho do aluno, e sua participação nas atividades realizadas”. Assim, entende-se que o professor precisa ser um detentor de conhecimentos específicos da área, dominar os objetivos e conteúdos de ensino em Arte. Deve sempre levar em consideração os processos de construção dos saberes e aprendizagens do fazer arte por parte do alunado para orientar-se no processo avaliativo.

O portfólio como ferramenta avaliativa

O professor de Arte precisa considerar que os alunos evoluem em graus e ritmos diferentes e que as características pessoais de cada estudante devem ser levadas em conta. Isto porque “o conjunto de saberes do aluno influi em sua aprendizagem e avaliação, porque interessa que o aluno parta do que sabe para progredir nos conhecimentos da área” (ARSLAN, IAVELBERG, 2009, p. 80).

A responsabilidade do ensinar e aprender deve ser compartilhada. Tanto o professor quanto o aluno precisam ter instrumentos de regulação da aprendizagem.

A avaliação mais importante para os resultados de aprendizagem é a realizada ao longo do processo de aprendizagem. A qualidade de um processo de ensino depende, em boa parte, de se conseguir ajudar os alunos a superarem os obstáculos em espaços de tempo pequenos no momento em que são detectados. Além disso, o fundamental para aprender é que o próprio aluno seja capaz de detectar suas dificuldades, compreendê-las e autorregulá-las (SANMARTÍ, 2009, p. 33).

É preciso haver cumplicidade no ato de ensinar e aprender. Isto é o mesmo que dizer que, tanto professor quanto aluno, deve saber aonde se quer chegar com as atividades desenvolvidas. Portanto, poderão acompanhar o percurso da aprendizagem e inferir, quando possível, para que esta ocorra conforme as intenções desejadas.

Eu uso intencionalidade porque dá para brincar com as palavras intenção e realidade, ou seja, o desejo traduzido em práticas concretas. Precisa querer. A primeira questão a ser feita é: avaliar para que? Para localizar a necessidade do aluno e para atender à superação. Quando então temos um aluno, ou vários, que não estão acompanhando, é preciso parar para atendê-los. É elementar. Quando a dificuldade é localizada, o professor precisa se comprometer com a busca de uma estratégia e com a superação da barreira (VASCONCELLOS, 1993, p. 24).

Interessa para a escola saber o que o aluno aprendeu e os avanços observáveis durante a caminhada pedagógica. A partir da intervenção docente, pode-se ser situada a aprendizagem por meio dos registros quantitativos e qualitativamente. Esse procedimento pode muito bem ser feito por meio dos portfólios.

O portfólio consiste, basicamente, em armazenar registros de forma sistematizada para posterior avaliação por parte do professor. Estes registros podem ser de natureza documental, como por exemplo, quando é feito o registro na forma de relatório, das atividades e apresentações propostas para o desenvolvimento e aprendizado de determinado assunto. A sistematização de um portfólio documental consiste, referencialmente, na organização por assunto e data do conteúdo abordado. Estes portfólios, segundo Zanon e Althaus (2008, p.18-19)

[...] favorecem a oportunidade de reflexão sobre o progresso do aluno em relação ao seu próprio processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que possibilita a introdução de mudanças necessárias e contínuas na condução do processo ensino-aprendizagem, ou seja, é uma forma de avaliar condizente com o que ora defendemos.

Na síntese de Ribas (2007, p.158), o portfólio é “a coleção de trabalhos e atividades produzidos pelos alunos, adequadamente organizada, que revela, com o

*Portfólio: uma perspectiva avaliativa para a arte-educação sob o viés da
Abordagem Triangular*

passar do tempo, os diversos aspectos do crescimento e desenvolvimento de cada um em particular”.

O portfólio pode ser organizado numa pasta individual ou num caderno que tenha uma sequência, conforme a especificidade do ensino de Arte, com o nome da disciplina, série, ano, nome do aluno, do professor. Deve ainda incluir uma justificativa (redigida pelo aluno), textos, artigos, fichamentos, registros de aulas (objetivo e reflexão de cada aula), assim como autoavaliação (reflexão sobre o que tem aprendido ou o que gostaria de aprender). Indicações de leituras, filmes, fotografias, notícias de jornais, sites, revistas (com comentários do aluno) podem também ser incluídas.

Os portfólios artísticos seguem o mesmo padrão de organização dos portfólios documentais. A diferença reside na locação dos instrumentos de avaliação, no caso dos artísticos. Estes podem ter diferentes padrões de concepção, mecanismos diferenciados adaptados para sua organização. Por exemplo, em uma aula será feita a xilogravura por meio da literatura de cordel. Neste registro da técnica aplicada, os alunos deverão locar seus trabalhos em pastas portfólios com plástico, para preservar a integridade do trabalho feito.

Para os artistas, o portfólio é um conjunto de trabalhos que explicitam a sua trajetória como criadores. Em aula de arte, o portfólio pode ter esse mesmo caráter, mas também apresentar trabalhos não acabados, que registram uma dificuldade enfrentada pelo aluno, ou anotações significativas e ainda não resolvidas. O portfólio é um ótimo instrumento para professor e aluno terem a ideia da trajetória de aprendizagem (ARSLAN, IAVELBERG, 2009, p. 90).

O portfólio, como forma de avaliação, é uma maneira do próprio aluno dialogar com sua produção, resultante do conhecimento sequencialmente adquirido, percebido e transposto sob a forma do fazer artístico. Ao professor cabe, segundo Schutz-Foerste (*apud* BARBOSA, CUNHA, 2012, p. 100) “o desafio de colocar-se no movimento e participar de seu processo de formação articulando qualitativamente as dimensões técnica, científica e política de trabalho”. Uma dessas maneiras é pela Abordagem Triangular.

O ensino de Arte na escola orientado pela Abordagem Triangular pretende formar o conhecedor, o decodificador da obra de arte e das imagens do cotidiano ou da cultura visual. Ou seja, este ensino promoverá uma reconhecimento, uma reinvenção

dos sujeitos envolvidos e estes se ressocializam e se humanizam (COSTA *apud* BARBOSA; CUNHA, 2012, p. 133).

Isto é o mesmo que dizer que o professor de Arte, mediado por esta abordagem em seu fazer pedagógico, organiza o currículo entrelaçando o fazer artístico, a contextualização da arte / imagem e a leitura, de modo que respeite o processo de aprendizagem do aluno. Ao mesmo tempo, oferece possibilidades de inserir-se na cultura maior. Sendo assim, os critérios selecionados pelo professor, ao avaliar o ensino de Arte são de extrema importância, pois serão os critérios que orientarão a avaliação do professor. O professor deverá comunicar aos alunos com certa antecedência, para que possam participar ativamente dos processos de construção do conhecimento.

Ferraz e Fusari (2009, p. 161) nos alertam que esse tipo de avaliação em Artes, por meio dos portfólios, tem sido motivo de discussões pela complexidade que envolve, principalmente em relação à determinação de critérios e apreciações sobre tais produções. Guimarães e Souza (2011, p. 03) compartilham da mesma opinião e explicam que

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

Para se avaliar o conhecimento em Arte e as atividades desenvolvidas em sala de aula deve-se, então, estabelecer critérios, ainda que sob certa cautela, pois a avaliação não pode e não deve surgir do “achismo”. É um assunto polêmico e de extrema preocupação no meio escolar, principalmente na disciplina de Arte, por envolver formas e linguagens tão distintas.

Segundo Martins e Picosque (1998 p.142), “a avaliação tem de ser transparente, tanto para o educador como para os seus aprendizes. Numa avaliação em arte, todos participam, discutindo regras e critérios, tendo clareza dos pontos de partida e chegada”.

Isso porque nossos alunos percorrem níveis diversos de desenvolvimento estético ao ler imagens, por exemplo, muito pessoais, então cabe ao professor dominar a teoria que dê suporte para verificar onde, estruturalmente, cada um deles se encontra.

Portfólio: uma perspectiva avaliativa para a arte-educação sob o viés da Abordagem Triangular

A observação de como foram assimilados os conteúdos torna claros muitos fatos para educadores e aprendizes, como a compreensão parcial, a deformação do conhecimento, a associação com conhecimentos prévios, à diferença nas elaborações pessoais de atribuição de sentido aos conteúdos. Uma boa situação de avaliação revela os processos envolvidos na ação de professores e alunos (ARSLAN, IAVELBERG, 2009, p. 83).

Martins e Picosque (1998 p. 142) também destacam a criação e produção, e afirmam que “o aprendiz produz trabalhos artísticos utilizando sua poética pessoal para expressar e comunicar imagens, ideias, pensamentos, sentimentos por meio da forma singular da representação estética”.

Assim, sendo criativo ao organizar o portfólio para se avaliar, o professor cria a possibilidade de uma situação compartilhada e de corresponsabilidade por parte dos alunos. No entanto, cabe uma ressalva, o professor deve evitar juízos estéticos, dizendo que o trabalho está bonito e/ou feio. Pelo contrário, devem limitar-se aos objetivos pré-estabelecidos e aos critérios utilizados, destacando a adequação no uso dos materiais, as características expressivas e a dedicação aos trabalhos apresentados, ou seja,

Acompanhar o processo de criação dos alunos é mais importante que exigir resultados em produções isoladas. Acompanhar os projetos de pesquisa, os conjuntos de trabalhos individuais e grupais e os textos escritos falam mais de cada estudante do que avaliações produzidas para verificação de fazeres e saberes definidos *a priori* como certos pelos professores (ARSLAN, IAVELBERG, 2009, p. 88).

Martins e Picosque (1998 p.144), explicam sobre os pontos cardeais da ação avaliativa em Arte

Na verdade, uma avaliação é uma bússola de excelente qualidade para o professor se orientar. Ela é um diagnóstico dos alunos, do professor e do assunto tratado, fornecendo um mapa claríssimo dos interesses e necessidades da turma. É ponto de chegada e de partida; é o meio, começo, fim e reinício.

Também é opinião de Arslan e Iavelberg (2009, p. 102) que

A avaliação não é livre da marca pessoal dos que dela participam: professores e alunos. É impossível chegar a critérios e formas de avaliação 100% objetivos. Entretanto, essa objetividade deve ser buscada pressupondo-se que a educação escolar em arte precisa ter suas referências nas práticas sociais, nos trabalhos dos artistas e na produção reflexiva dos especialistas: críticos, historiadores, filósofos, arte-educadores e educadores. O trabalho em equipe e referência fundamental para a avaliação em arte, sob a ótica de muitas disciplinas e projetos interdisciplinares.

Assim sendo, a avaliação que defendemos é a de um processo que acompanha todo o desenvolvimento do aluno, das atividades educativas, dos conteúdos e do próprio professor. Uma dessas possibilidades é o uso do portfólio. Por meio do portfólio, o professor encontra condições de acompanhar a aprendizagem, rever os métodos, práticas e reforçar a compreensão dos conteúdos garantindo, assim, uma melhor aprendizagem.

É importante a flexibilidade e o bom senso por parte do professor, a ponto de realizar uma mediação coerente com as relações estabelecidas entre os sujeitos do processo educativo e, se necessário, fazer mudanças na forma de avaliar, mesmo que isso implique em confrontar com planos pré-estabelecidos e padronizados.

Considerações finais

Não pretendíamos, com este estudo, esgotar as possibilidades de investigação das práticas avaliativas para o ensino de Arte. Contudo, certamente contribuirá para aqueles que buscam um diferencial em sua prática pedagógica.

A educação é sempre o resultado de um processo histórico, global e dialético de compreensão da realidade, tendo em vista a sua transformação. Nesse sentido, a escola, mais precisamente o ensino de Arte, precisa ser um espaço onde se desenvolva o processo de ação-reflexão-ação comprometido com ações transformadoras que repercutirão diretamente na sociedade vigente.

Caminhando nesta direção, vimos que a *práxis social* constitui o elemento básico da aula, que se materializa nas relações sociais coletivas, solidárias, de responsabilidade compartilhada e interessada entre professores e alunos.

Sob a orientação da Abordagem Triangular proposta por Barbosa, almejamos que nossos alunos compreendam, apreciem e produzam arte. Essas devem ser as três vértices que apoiam a ação docente. Mas, tal abordagem não é uma metodologia, ou receita pronta e acabada. Ao contrário, é um conjunto de ações que possibilitam a emancipação dos sujeitos sociais pelo processo Arte-educativo e a leitura do mundo sob uma ótica ampliada, crítica e emancipatória.

*Portfólio: uma perspectiva avaliativa para a arte-educação sob o viés da
Abordagem Triangular*

A avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, é caracterizada como uma ação refletida e consciente, elaborando critérios claros e bem definidos para que ambos, professores e alunos, possam rever suas trajetórias rumo ao conhecimento. Infelizmente, a avaliação tradicional, mesmo sendo incessantemente atacada pelos adeptos da transformação social com vistas à educação democrática, continua com suas práticas inalteradas.

Uma das possibilidades de transformação da *práxis* pedagógica é fazer o uso dos portfólios como forma avaliativa. Eles constituem uma estratégia didática que atende à necessidade de conhecimento e reflexão sobre a relação ensino e aprendizagem em Arte-educação, assegurando aos alunos e professores uma compreensão maior do que foi ensinado e aprendido, sendo, ambos, corresponsáveis pelos avanços ocorridos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWIZC, M. **Avaliação da aprendizagem:** como trabalhadores-estudantes de uma Faculdade particular noturna vêem o processo - em busca de um caminho. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte.** São Paulo: Cebgage Learning, 2009. (Coleção ideias em ação / CARVALHO, Anna Maria pessoa de – coordenadora da coleção).

BARBOSA, Ana Mae. **Arte- educação:** leitura no subsolo. Editora Cortez 2. ed. São Paulo, 1991.

_____. Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. Ana Mae. CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.) **Abordagem triangular:** no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei nº 5692/71:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN. Brasília, 1971.

_____. Leis, decretos, etc. **Lei nº 9394/96:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Artes.** 3º e 4º Ciclos. Brasília (DF): MEC, 1998.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Avaliação escolar:** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.11, n.64, jul. Ago. 2005.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.. FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte:** fundamentos e proposições. 2 ed. Sao Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo; SOUZA, Nadia Aparecida de. **A avaliação da aprendizagem em arte:** sendas percorridas. São Paulo: Artmed, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LAROUSSE. **Grande enciclopédia Larousse Cultural.** São Paulo: Nova Cultural, 1995.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 16 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M; André, M.E.D A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas.6 ed.São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte a Língua do Mundo –** Poetizar Fruir e conhecer Arte. São Paulo: FTD, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. **Ensaio:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1996.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Curitiba/ PR.: Governo do Paraná, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBAS, M.H. **Avaliação formativa:** sua importância para o processo ensino-aprendizagem. In: Nadal, B.G. (org.) **Práticas pedagógicas nos anos iniciais:** concepção e ação. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A prova operatória:** contribuições da psicologia do desenvolvimento. 15 ed. São Paulo: Editora do Instituto Edesplan, 1991.

*Portfólio: uma perspectiva avaliativa para a arte-educação sob o viés da
Abordagem Triangular*

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1993.

ZANON, D.P.; ALTHAUS, M.M. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária**. 2008. Disponível em: <<http://www.maiza.com.br/>>. Acesso em: 25 Jan. 2013.