Concepções de avaliação em arte

Conceptions of evaluation in art

Fábio Santana da Silva¹

Resumo

O presente artigo apresenta as concepções de avaliação anunciadas pelos professores de Arte participantes do nosso estudo realizado no Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais pela UFPE/UFPB entre 2012 e 2014. Na tentativa de desocultá-los, dialogamos com os discursos impressos e estabelecidos em documentos oficiais e escolares e com os nossos referenciais teóricos.

Abstract

This paper presents the evaluation of ideas announced by the teachers of Art participants of our study in Associate Program Postgraduate Diploma in Visual Arts from UFPE / UFPB between 2012 and 2014. In an attempt to figure out just, we dialogue with the printed speeches and established in official documents and school and with our theoretical frameworks.

Palavras-chave: Concepção de avaliação; Ensino de arte; Fazer docente.

Keyword: Evaluation of conceptions; Art education; Do teaching.

¹ Artista visual e Educador. Mestrado em Artes Visuais pela UFPE/UFPB. e-mail: phabiu@gmail.com • fone: 81 98740.8730. O texto se insere na categoria artigo.

Introdução

A concepção *de* alguma coisa está atrelada e carregada de várias questões e representações no decorrer da formação do indivíduo, entre elas as sociais, as subjetivas, as econômicas, as religiosas, as históricas, as culturais, as políticas em que o homem diante de suas ações com o outro cria maneiras para o entendimento do mundo.

Atos ou efeitos de conceber, gerar ou de formar ideias são alguns dos significados grafados em vigor para a palavra **concepção** encontrada nos dicionários da língua portuguesa.

Assim, *o que significa avaliação?* Que concepções trazem consigo em seus dizeres? Nesse sentido, apresentamos as concepções de avaliação dos professores de Arte do 9º ano do ensino fundamental do município do Moreno/PE de escolas da rede de ensino municipal e privado.

O ato de avaliar está presente em nosso cotidiano acerca de qualquer atividade humana, sendo ele quase tornado um impulso natural, instintivo. Mas, desenvolvemos, aprendemos e ensinamos a capacidade de avaliar as coisas. Assim, inseridos em uma situação, comparando as coisas, os indivíduos estabelecem suas preferências com base nas finalidades que depreendem e valorizam. Estas preferências estabelecidas são provocadas por fatores, entre os quais, destacamos os afetivos, os sociais e os culturais que influenciam a seleção, e assim, determinam as classificações.

A avaliação na prática social em suas diferentes instâncias pode estar sujeita aos veredictos sobre o desempenho humano. Quase sempre esses veredictos são usados como instrumentos de meritocracia para a identificação e levantamento de falhas e equívocos para futuras correções de objetivos, estratégias ou procedimentos, como escreveu Romão (2002).

Também a avaliação na prática social pode gerar estigmas no indivíduo ou em um determinado grupo social, mediante os seus conceitos de inclusão ou exclusão para justificar determinadas demandas econômicas, políticas, sociais e de mercado, a exemplo dos concursos públicos, as avaliações institucionais e de sistemas e as de desempenho profissional. Avaliar está intrínseco a essência humana.

O tempo todo estamos avaliando algo. O ato de avaliar está no construto das nossas histórias, do nosso meio social, econômico e cultural com o outro. Estamos extremamente sujeitos a sofrer impactos advindos do discurso hegemônico sobre a necessidade de consumo de bens materiais que nos acercam e que contribuem para o direcionamento do nosso discurso avaliativo.

O tema avaliação também está no domínio das experiências cotidianas, vinculadas ou não à escola e ao conjunto de significações sociais dos processos que buscam classificar, hierarquizar, verificar, medir, justificar, observar e calcular perdas e ganhos, aquisições e desempenhos, investimentos e retornos, construção e produto, como apresentam Catani e Gallego (2009).

1. Qual o sentido da avaliação?

É grande a importância e faz-se urgente, muito antes de defini-la, encontrar instrumentos que nos ajudem a processar o ato de avaliar, o entendimento do seu sentido, do seu significado e da sua direcionalidade. Autores como, Méndez (2002), Penna Firme (2002) e Hoffmann (2012) indicam que os educadores, em geral, estão mais preocupados em saber como avaliar e criar métodos avaliativos, antes de refletir sobre o seu sentido. Assim, Penna Firme (2002) nos alerta que:

Profissionais de vários níveis, de várias áreas, chegaram ao consenso, e concluíram que antes de se proceder a uma avaliação é preciso entender o seu sentido. [...] senão, nós todos seremos vítimas dos "hábitos alimentares" da avaliação (p.18).

Podemos compreender a metáfora "hábitos alimentares", descrita pela autora para adjetivar a avaliação como um alerta para não cair na ideia de avaliação que muitas vezes está relacionada só ao ato de classificar e medir, e sim, percebê-la como algo que ultrapasse essas palavras-chave e que privilegie o desafio de construir possíveis significados e sentidos.

No período do nosso estudo, conseguimos coletar algumas informações a respeito da concepção de avaliação anunciada pelos professores de Arte das redes de ensino do município do Moreno/PE mediante entrevistas e as observações de aulas.

Vale salientar que as concepções de avaliação anunciadas pelos professores das distintas redes de ensino no município do Moreno/PE são saberes que ultrapassam a formação acadêmica e trazem consigo o percurso de vida do professor, consolidando o saber do professor como um saber plural (TARDIF, 2012 e SILVA, 2012).

Também podemos considerar suas concepções de avaliação, saberes experienciais ou práticos, que constituem e englobam no exercício diário de sua profissão docente, saberes específicos que são construídos de forma individual e coletiva, incorporados a sua experiência e validados como habilidades de *saber-fazer* e de *saber-ser* como nos esclarece Tardif (2012).

Acreditamos que refletir sobre a palavra avaliação é importante porque oportuniza possibilidades de discussões teóricas e críticas a respeito da sua prática, aliado também a urgência de exigir e emergir considerações significativas nas suas dimensões éticas e políticas.

Ao pensar sobre o seu significado, a palavra *avaliação*, traz implicitamente seu vínculo articulado com a *atribuição de valores*, que pode se referir simultaneamente à quantidade e qualidade subordinadas às práticas sociais (ESTEBAN, 2013).

Podemos considerar nossas concepções, representações, sentidos e ideias sobre a avaliação como uma tradução da realidade do mundo externo que percebemos e que concebemos. Como nos mostra Morin (2005, p. 145): "Nossas ideias não são reflexos do real, mas traduções dele. Essas traduções tomaram a forma de mitologias, de religiões, de ideologias, de teorias".

Identificamos que para a professora de Arte do 9º ano do Colégio Disneylândia a avaliação significa:

*[...] é um momento de **reflexão**. A gente reflete, a gente **observa** é... o que foi atingido ou não. Quais as metas, quais foram os **objetivos** que foram realmente atingidos e que a gente pode corrigir, o que a gente pode trabalhar de outra maneira² (grifos nossos).*

Na fala da professora sobre o significado de avaliação há um emaranhado de ideias que perpassam a reflexão, observação de objetivos a serem atingidos. Com relação a reflexão é fato que toda prática avaliativa requer reflexão (DEMO, 2002), mesmo que esta seja para o mal.

A ideia de avaliação a partir da observação para poder verificar se os objetivos propostos foram alcançados, tem seus sustentáculos nos postulados teóricos de matriz positivista. Ou seja, teria que lidar somente com fatos objetivos para que esses fossem observados, medidos e palpados (FRANCO, 1990).

Esse paradigma é conceituado e nomeado na literatura específica como tradicional (MÉNDEZ, 2002; SUASSUNA, 2007) e também behaviorista (CRUZ, 2010), caracterizados pela classificação, pelo controle, pela constatação, pela competição, pela meritocracia (SUASSUNA, 2007).

² Optamos por essa formatação para dar maior destaque na transcrição das falas dos professores no decorrer do artigo.

Essa concepção de avaliação está no núcleo da seguinte questão: como saber se o que o professor está ensinando está sendo aprendido? Assim sendo, essa questão se transforma em um *slogan* na construção de um discurso que irá permear as práticas avaliativas.

Alguns autores relatam que é a partir dos estudos de Ralph Tyler, considerado o "pai" da avaliação educacional e fundador da avaliação de currículo, em meados da década de 30 do século XX, que sistematiza a relação dos objetivos de aprendizagem com a sua verificação.

Como esclareceu Dias Sobrinho (2003, p.19):

A avaliação é, assim, nessa concepção, um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-los; mas do que isso, define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados.

Congruente ou não ao sistema avaliativo criado por Tyler, a fala da professora do 9º ano transborda em direção a proposta do criador da avaliação educacional como podemos destacar nesse trecho: [...] *Quais as metas, quais foram os objetivos que foram realmente atingidos e que a gente pode corrigir, o que a gente pode trabalhar de outra maneira.*

Associamos, então, alguns procedimentos avaliativos da proposta tyleriana ao discurso da professora, apresentados por Silva (2010, p.18):

Estabelecer as metas ou os objetivos; ordenar os objetivos em amplas classificações; definir os objetivos em termos de comportamentos; estabelecer situações e condições que possam demonstrar as execuções dos objetivos; escolher e desenvolver as apropriadas medidas técnicas e organizar os dados de trabalho e comparar os dados com os objetivos de comportamento.

Vale salientar que, mediante as estratégias de tentar alcançar os objetivos propostos por meio da avaliação - lembrando que estamos nos referindo só a palavra e os sentidos que os professores referem a ela -, existe a preocupação na fala da professora do 9º ano do Colégio Disneylândia em fazer regulações e realizar juízos de valor sobre os objetivos, ao contrário do método tyleriano que é limitado ao processo terminal, ou seja, valoriza somente o produto.

Esta autenticação dos objetivos para a avaliação é desenvolvida na proposta tyleriana conceituada de *pedagogia por objetivos*. Segundo esta pedagogia, a avaliação insere-se em procedimentos de racionalização da prática pedagógica sendo usada para observar, medir e controlar os múltiplos comportamentos manifestados dos alunos (CRUZ, 2010 e ESTEBAN, 2013).

Será que a professora do 9º ano do Colégio Disneylândia tem conhecimento a respeito dessa concepção sobre avaliação sistematizada por Ralph Tyler? O seu saber sobre a avaliação está também envolvido por esta proposição que continua exercendo grande influência nas práticas avaliativas nas escolas?

Para o professor do 9º ano do Colégio Municipal Baltazar Moreno a avaliação significa:

*[...] **limitar**. Sabe o por quê? Como é que posso aliviar, ops! avaliar um aluno é... (pensativo) comparando um com o outro, para dar uma nota? É complicado isso! Como o sistema pede, você faz um jogo de cintura. Então, você tem o **resultado**. Mas, eu acho o que tem que mais valer é a **participação** (grifos nossos).*

Na declaração do professor existe a preocupação de como saber obter, em mãos, dados precisos e objetivos para poder comparar, medir, quantificar e notificar os resultados dos alunos. Esse "não saber-fazer técnico" que o professor descreve, gera a ideia do "complicado" que se transforma no deixar fazer qualquer para poder lidar com a vigilância e a burocracia do sistema educacional.

A saída que percebemos que o professor adota para tentar resolver o "complicado", referido para a avaliação, é a participação! É o mérito mais valorizado. Sem ela a avaliação torna-se algo que limita.

Mas, de que forma os alunos participam da avaliação? Como participam? Há espaço para todos? Quem organiza a participação?

"[...] Como é que posso avaliar um aluno comparando um com o outro, para dar uma nota? É complicado isso! Como o sistema pede, você faz um jogo de cintura."

Observamos nesse trecho que ao mesmo tempo em que o professor se pergunta *como pode avaliar comparando um com o outro para dar uma nota*, justifica a sua concepção de avaliação a partir do seu entendimento com referências ao sistema educacional. Para o sistema educacional vigente comparar um aluno com o outro é avaliar?

Identificamos os seguintes documentos oficiais que tratam sobre a avaliação: o primeiro, na LDB 9.394/96, no art. 24, inciso V, ao cuidar do assunto, contempla a

prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a aceleração de estudos, a possibilidade de avanço na trajetória escolar e estudos de recuperação:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

O segundo documento, que trata da proposta de regulamentação da LDB 9.394/96, é o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica 05/97. Sousa (2009) nos esclarece que a avaliação neste documento: "[...] busca detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo e o levantamento de suas dificuldades visando à sua recuperação". A autora afirma que, nesses documentos, a função da avaliação é "acompanhar o desempenho escolar do aluno, visando o 'progresso'" (SOUSA, 2009, p.13, grifo da autora).

Também podemos concluir que nesses documentos oficiais o *processo* ou *progresso* é o objeto de avaliação a ser acompanhado nas várias etapas de estudo do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (1998) é o terceiro documento oficial consultado. Foi proposto para identificar objetivos e auxiliar a execução de práticas educacionais de professores de todas as áreas curriculares nas modalidades do Ensino Fundamental e Médio (SILVA, 2011).

Fisch (2006) orienta que o documento se apresenta como uma alternativa para a solução do problema da ausência de referências conceituais de professores de todas as áreas, torna-se instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas nas escolas, no planejamento das aulas e na reflexão sobre a prática educativa.

No que tange a avaliação, o PCN/Arte (1998) orienta os professores a ficarem atentos à forma ou modo como ensina e captar como os conteúdos são assimilados pelos estudantes.

O termo *comparação* foi ser encontrado no Parecer CNE nº 12/97, que está remetido ao verbo *superar*, ou seja, mediante novas oportunidades de avaliação o professor poderá comparar e revisitar os estágios anteriores em que o educando processou o seu percurso no rendimento escolar, como sugere esse trecho no documento:

[...] a educação como um estimulante processo de permanente crescimento do educando – “pleno desenvolvimento”- onde notas, conceitos, créditos ou outras formas de registro acadêmico não deverão ter importância acima do seu real significado. Serão apenas registros passíveis de serem revistos segundo critérios adequados, sempre que forem superados por novas medidas de avaliação, que revelem progresso em **comparação** a estágio anterior, por meio de avaliação, a ser sempre feita durante e depois de estudos visando à recuperação de alunos com baixo rendimento (**grifo nosso**, p. 2).

Constatamos nos documentos oficiais, como a LDB 9.394/96, os PCN/Arte (1998) e os Pareceres CNE/CEB 05/97 e 12/97, que normatizam e regulam o sistema educacional brasileiro, que a avaliação não é *comparar* um aluno com o outro, como declarou o professor de Arte do 9º ano do Colégio Municipal Baltazar Moreno, e sim, como esclarece Sousa (2009, p.13):

[...] são previstas alternativas para flexibilização dos procedimentos de classificação e promoção do aluno, por meio da aceleração de estudos, avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado e/ou aproveitamento de estudos concluídos com êxito.

O "complicado" e o "jogo de cintura" que o professor afirma na sua fala podem estar inseridos dentro de um mecanismo escolar que envolve a sua ação docente, dificultando a sua maneira de conceber a avaliação. Nesse contexto heterogêneo o professor se sente como se estivesse com as "mãos atadas" para poder realizar uma prática avaliativa que acredita, sem no mínimo ter condições favoráveis para realizá-la.

A busca pela *comparação entre os alunos para dar uma nota* indagada pelo professor pode revelar a sua angústia para poder emitir juízo de valor, sendo ela a nota, ao resultado alcançado pelo produto processado pelo aluno.

Será que o professor está mais preocupado em "como avaliar" do que "o que avaliar"? Ou seja, o aparato técnico da avaliação, como os instrumentos avaliativos (psicológicos e materiais), é mais urgente que os aspectos políticos e éticos da avaliação como o currículo e a escolha dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula?

Esteban (2013) nos esclarece que na escolarização existem inúmeras tentativas de relações que proporcionam o mérito individual e a conquista exclusiva e visivelmente enxergamos essas tais relações na nossa sociedade.

A autora ainda afirma que essa busca pela homogeneidade através de individualização, cria um *campo de comparação*, que funcionando como *espaço de diferenciação*, justifica a heterogeneidade de resultados alcançados. Sendo assim, nessa perspectiva, sustenta a ideia de que as diferenças individuais são uma consequência natural que contribui para legitimar a estratificação social.

Limitar, refletir, comparar, observar, participar... são alguns termos-chave que o professor do 9º ano do Colégio Municipal Baltazar Moreno e a professora do 9º ano do Colégio Disneylândia, trouxeram em suas falas como sentido atribuído à palavra avaliação.

Nos documentos analisados é evidente que a avaliação está visivelmente atrelada a propósitos que realçam o potencial educativo, por exemplo o projeto Político-Pedagógico do Colégio Disneylândia. Mas, em outros documento escolares, como os diários de classe e o planejamento anual de Arte da professora do 9º ano do Colégio Disneylândia, não há a presença deste potencial. Logo, não é possível entender o que se avalia.

O como se avalia parece estar restrito à realização de provas. Ou seja, é possível entender que o documento PPP (2012) utiliza o que dita a regulamentação nacional, mas nos documentos elaborados (prova e plano) pela professora não se identifica a explicitação da avaliação - o que, como (provas -, e por que).

Percebemos que no Projeto Político-Pedagógico do Colégio Disneylândia (2012), no item avaliação há uma forte presença do art. 24, inciso V, sobre a avaliação do rendimento escolar da LDB 9.394/96 impressas no documento.

Sousa (2009) nos informa, que subjacente a LDB 9.394/96 existe a ênfase na avaliação como processo que busca "detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo"³. Ou seja, na legislação vigente sobre a avaliação do rendimento escolar o objeto de avaliação é o processo e tem a clara intenção de não associar a avaliação a uma função classificatória.

No que se refere a concepção de avaliação nos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (1998), constatamos que ela é tratada como algo que reflete a prática pedagógica do professor, implica conhecer como os conteúdos são assimilados e como

³ Considerando os Pareceres do Conselho Nacional de Educação, os CNE/CEB nº 05/97 e o nº 12/97, já comentados anteriormente.

atribuir valor ao produto realizado pelo aluno de maneira responsiva e significativa. Nesta ótica, o produto da avaliação é o resultado da forma e do modo como o professor realizou o seu ensino e como compreendeu e interpretou as respostas dadas pelos estudantes. Podemos nos arriscar a dizer que nos PCN/Arte (1998), a dimensão didática avaliação está anunciada superficialmente dentro de uma perspectiva de avaliação formativa-reguladora, ou seja, uma metodologia de avaliação em que o processo de aprendizagem é acompanhado e regulado de uma maneira em que o aluno esteja ciente do seu percurso construído e da sua aprendizagem apreendida.

O PPP do Colégio Disneylândia (2012) destaca a avaliação diagnóstica como concepção de avaliação a ser utilizada como base para elevar o índice do desempenho dos alunos a cada semestre na escola.

Na literatura específica na área sobre avaliação da aprendizagem, alguns pesquisadores encaram a avaliação diagnóstica como um tipo, uma perspectiva, uma função ou uma dimensão didática no processo pedagógico, enquanto que outros pesquisadores a anunciam como uma etapa ou uma modalidade de avaliação em que ela é aplicada no campo educacional. Cabe ao professor ter o conhecimento ao seu respeito e que possa utilizá-la de acordo com as suas intencionalidades de ensino, necessidades e com o contexto escolar em que está situado.

Portanto, a avaliação diagnóstica é uma etapa ou modalidade da prática avaliativa com o intuito de tentar verificar o conhecimento prévio e o perfil inicial do aluno relacionado ao conhecimento a ser trabalhado na sala de aula para, em seguida, subsidiar o planejamento e a organização de sequência de ação no processo de construção do conhecimento com o intuito de formar futuras estratégias para o professor e o aluno (BALLESTER, 2003; ROMÃO, 2002; BRITO, 2009; SILVA, 2003).

No Planejamento anual de Arte da professora do 9º ano são descritos somente os possíveis instrumentos a serem utilizados para a avaliação nos bimestres, predominando a prova escrita e trabalhos individuais e em grupos.

No Colégio Municipal Baltazar Moreno não tivemos sucesso em consultar o PPP da instituição, apesar das várias tentativas, o mesmo aconteceu com o diário de classe e o planejamento anual de Arte. Sobre o diário de classe, o professor afirmou que a Secretaria de Educação não distribuiu o documento para os docentes do colégio. Como é possível um

estabelecimento escolar sem os diários de classe? Como os professores irão registrar oficialmente as aulas e as presenças dos alunos?

É lei e também está esclarecido no parecer CNE/CEB nº 05/97: "[...] O controle de frequência contabiliza a presença do aluno nas atividades escolares programadas, das quais está obrigado a participar de, pelo menos 75% do total da carga horária prevista".

É possível perceber as intensas lacunas existentes no processo organizacional das escolas investigadas e a ausência de um acompanhamento sistemático da própria gestão escolar e também da Secretaria de Educação Municipal, pois se bem observarmos, no final do ano escolar, os professores sequer tinham em mãos um dos instrumentos de registro do cotidiano de sala de aula, as cadernetas escolares. Além disso, demonstra a prática da não manutenção do registro histórico, reforçando a ausência de preservação da memória educacional brasileira, via documentos escolares, dificultando ainda mais o acesso dos pesquisadores a este vasto universo. Outro ponto a ser destacado refere-se à existência da legislação que regulamenta a educação nacional e muitas vezes observa-se, claramente na prática, a falta de seu cumprimento.

Em suma, mostraremos de forma sintética no quadro abaixo as concepções de avaliação anunciadas pelos professores de Arte dos 9º anos do Ensino Fundamental das escolas investigadas aliadas as dos documentos escolares e oficiais:

Escolas	Modalidades de Ensino	Concepção de Avaliação					
		Professores	Documentos Escolares			Documentos Oficiais	
			Projeto Político-Pedagógico (PPP)	Diário de Classe	Planejamento Anual	LDB 9.394/96 e Pareceres CNE/CEB 05 e 12/97	PCN/ARTE Ensino Fundamenta
Colégio Disneylândia	9º ano do EF	[...] é um momento de reflexão, quais os objetivos que foram realmente atingidos ou não.	Avaliação diagnóstica	Prova. Conteúdos trabalhados durante toda a unidade;	Avaliação escrita e convencional.	Processo que busca detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo.	Influência de uma avaliação com Perspectivas formativas e reguladoras.
Colégio Baltazar Moreno		Limitar. comparar, dar notas, participação.	Não existe.				Avaliação como processo que acompanha o desenvolvimento da construção do conhecimento pelo aluno que deve participar e estar consciente da sua ação. O

					objeto da avaliação é o processo.
--	--	--	--	--	-----------------------------------

De acordo com os dados apresentados, podemos afirmar que as concepções de avaliação dos professores significa notificar - dar nota -, verificar se os alunos apresentaram o que foi proposto e se os objetivos traçados pelos docentes foram atingidos. Assim, resulta em uma metodologia de avaliação em que a nota concretiza de maneira terminal a comunicação do processo avaliativo na qual a participação, a aplicação de prova e teste e a verificação da aprendizagens são os itens cruciais utilizados pelos professores na realização das suas práticas avaliativas. É importante que a nota esteja compreendida dentro de uma lógica de **anotação**, ou seja, em que a nota indique, sinalize e marque o pontapé inicial para um processo de tomadas de decisões em que a regulação e o acompanhamento pelo professor sejam ingredientes primordiais para o desenvolvimento das aprendizagens significativas dos alunos.

Nos documentos escolares do professor do 9º ano do colégio Municipal Baltazar Moreno, como: o Projeto Político-Pedagógico, o diário de classe e o planejamento anual, não existe nada registrado a respeito. Em contra partida, nos documentos escolares da professora do 9º ano do colégio Disneylândia a modalidade Avaliação Diagnóstica é a concepção de avaliação registrada no PPP, e no diário de classe e no planejamento anual são registrados os instrumentos avaliativos e os conteúdos a serem aplicados nos bimestres. Já nos documentos oficiais a avaliação tenta se aproximar para uma perspectiva de Avaliação Formativa-reguladora, ou seja, uma metodologia de avaliação em que o processo de aprendizagem é acompanhado e regulado de uma maneira em que o aluno esteja ciente do seu percurso construído e da sua aprendizagem apreendida.

As concepções de avaliação que esses profissionais enunciaram perpassam pelo senso comum que muitas vezes são construídas no cotidiano escolar, decorridas das suas "ações pedagógicas" (Bourdieu & Passeron, 2009) incorporadas. Identificamos também que há um emaranhado de enunciados dos professores com as prescrições nos documentos oficiais e escolares, uma via de mão-dupla, sinalizando para uma "imprecisão" (PERRENOUD, 1999) dentro do sistema político escolarização.

Concordando com o Moacir Gadotti (2012), o ato educativo, a prática pedagógica é um emaranhado de ações e de conhecimentos, de decisões e de atenção que ultrapassam as possibilidades de uma teorização hegemônica, é outra coisa além da ciência e das

metodologias. Assim, a ação avaliativa não estaria fora desse processo, pois está repleta de situações de aprendizagem e interesses. O que se alerta nesse artigo, é que os professores tenham a possibilidade e a oportunidade de conhecer, de discutir, de refletir e de criar outras maneiras sobre essa dimensão didática, que é a avaliação.

Considerações finais

É importante repensar as relações entre a teoria e a prática, no sentido de assumir que os saberes produzidos pelos professores, a respeito de suas concepções sobre avaliação, não são unicamente oriundas do uso de uma teoria. São saberes específicos produzidos na sua própria prática docente que atravessa a sua ação pedagógica podendo confirmar a sua maneira de lidar com o ensino e a aprendizagem.

A nossa investigação não pretendeu insinuar que esses professores, participantes da nossa pesquisa, sejam meros aplicadores dos conhecimentos de leis, pareceres, orientações regidas, institucionalizadas pelos documentos oficiais, que muitas vezes, prescrevem os documentos escolares. Mas, conhecer seus pontos de vista que carregam suas experiências tanto pessoais quanto profissionais na construção de seus saberes.

Aceitando essa direção, arriscamos a confirmar que suas concepções sobre avaliação não são somente teorias produzidas por outros, mas também "um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios" (TARDIF, 2012, p.237).

Acreditamos que as respostas trazidas pelos professores estejam carregadas dos "ranços" do cotidiano escolar, ou seja, dentro de uma *práxis pedagógica*, para usar o termo-chave do João Francisco de Souza (2012).

A palavra avaliação e o seu sentido já é e está apresentada dentro de um lugar específico que é a prática escolar. Porém, pouco se reflete sobre o sentido da palavra, da ação do avaliar e de seu efeito político. Se ampliarmos a reflexão para as experiências vivenciadas com a avaliação, em suas trajetórias de estudantes, será que os professores não repetem aquilo que eles mesmos vivenciaram em suas épocas escolares? Será que eles sabiam o que se avaliava, como se avaliava e por que se avaliava quando eles eram estudantes?

Seguindo essa reflexão, o entendimento ou a falta dele sobre o papel da avaliação no processo educacional estaria atrelado às experiências vivenciadas no decorrer da vida escolar

e profissional? Pensar na formação docente continuada contribuiria para uma ampliação dos sentidos e significados dados à avaliação?

Referências

BALLESTER, Margarita et al. Ana Mae. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. [trad.] CAMPOS, Valério. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOURDIER, Pierre., PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 1. ed. Portugal: Vega Editora, 1983.

BRASIL. LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, in: **Diário da União**, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm>. Acesso em: 9 jan. 2012.

_____. **Conselho nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 05/97**. Proposta de regulamentação da Lei nº 9.394/96.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 12/97**. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96, em complemento ao Parecer CEB nº 05/97. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2012.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Maria do Socorro Taurino. **Avaliação da aprendizagem: a prática da avaliação decorrente dos principais modelos de ensino**. Caderno de pesquisa. n. 78, março 2009. p.17-26.

CATANI, D. B., GALLEGO, R. C. **Avaliação**. São Paulo: UNESP, 2009.

COLÉGIO DISNEYLÂNDIA. **Proposta pedagógica**. Moreno-PE. 2012. 14p.

CRUZ, Fatima M. Leite. Avaliação da aprendizagem: processos de acompanhamento e práticas propositivas. In: CRUZ, Fatima M. Leite. (Org.). **Teorias e práticas em Avaliação**. Recife: UFPE, 2010. Cap. 5, p.133-149.

DEMO, Pedro. **Mitologias da educação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. Coleção polêmicas do nosso tempo.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?**. Petrópolis: DP et alii, 2013.

FISCH, C. B. R. A epistemologia do ensino da arte frente aos parâmetros curriculares nacionais: confluências e oposições conceituais. **Olhar de Professor**: Universidade Federal de Ponta Grossa. v.9, n.1, p. 159-182, 2006.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional**. Caderno de pesquisa. n. 74, agosto 1990. p.63-67.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução a pedagogia do conflito**. 16. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2012. (ed. atual. e rev.).

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar pra excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORIN, Edgar. **O método 4 - as ideias: habitat, vida, costumes, organização**. SILVA, Juremir Machado da. [trad.]. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação Hoje: perspectivas e tendências. In: **Simpósio sobre avaliação educacional: uma reflexão crítica**. RJ: Fundação CESGRANRIO, 1994. p.17-23.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. [trad.]. RAMOS, Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? **Eccos Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo: v.4, n.1. p.43-59. 2002.

SILVA, Fábio Santana da. **Avaliação da aprendizagem em arte: estabelecimento de procedimentos e critérios**. 2011. 41f. (TCC - Especialização em Arte/Educação). UNICAP, Recife, 2011.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva reguladora. In: ESTEBA, M. T., HOFFMANN, J e SILVA, J. F. da. [org.]. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 7-17.

SILVA, Maria Betânia e. Avaliar o quê, em arte?. *Cartema*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte Visuais (UFPE-UFPA). Recife: UFPE, n. 1, ano 1, p. 21-32, dez, 2012.

_____. **Escolarizações da arte: dos anos 60 aos 80 do século xx (Recife – Pernambuco)**. 2010. 255f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG, Belo Horizonte, 2010.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. [Org.]. SOUZA, Inez Maria Fornari de. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. 217p.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais**. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

SUASSUNA, Livia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCURSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 2, p.27-44.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.