

AValiação DA APRENDIZAGEM EM ARTES: um estudo de caso em Tocantins

LEARNING EVALUATION IN ARTS: a case study in Tocantins, Brazil

Erlane Rodrigues¹ , Gustavo Cunha de Araujo¹ 

RESUMO

O processo avaliativo desenvolve um papel importante na educação, pois é o meio que os professores utilizam para identificar se os objetivos almejados estão sendo alcançados, ou seja, se os alunos conseguem compreender os conteúdos ministrados e ainda para uma autoavaliação do seu trabalho, que pode propiciar a mudança dos métodos de ensino, quando for o caso. A partir de uma perspectiva qualitativo-bibliográfica, na qual se configura como um estudo de caso, e por meio de entrevistas e observações das aulas de Arte realizadas em uma escola tocantinense, o artigo tem como objetivo analisar como são desenvolvidos os processos avaliativos no ensino de Arte com uma turma de ensino fundamental, em uma escola do campo localizada no estado do Tocantins. Os dados revelaram que a avaliação da aprendizagem exige do professor requisitos importantes para que ocorra um processo justo, que ao invés de excluir, faça com que o aluno se sinta como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a pesquisa sugere que o ato de avaliar deve consistir, primeiramente, em conhecer o indivíduo dentro do seu contexto social e cultural, tendo em vista fornecer subsídios para que ocorra uma avaliação formativa.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Ensino de arte, Educação do campo.

ABSTRACT

The evaluation process develops an important role in education, because it is the means that teachers use to identify if the desired goals are being achieved, i.e., if students can understand the content taught and also for a self-evaluation of their work, which can provide the change of teaching methods, when appropriate. From a qualitative-bibliographical perspective, which is a case study, and through interviews and observations of the art classes held in a school in the state of Tocantins, Brazil, the article aims to analyze how the evaluation processes in art teaching are developed with an elementary school class in a rural school located in the state of Tocantins. The data revealed that the evaluation of learning requires important requirements of the teacher so that a fair process occurs, which instead of excluding, makes the student feel like a fundamental part of the teaching and learning process. Thus, the act of evaluating should consist, first of all, in getting to know the individual within his social and cultural context, in order to provide subsidies for a formative evaluation to occur.

Keywords: Learning evaluation, Art teaching, Rural education.

¹ Universidade Federal do Tocantins

Autor Correspondente: Gustavo Cunha de Araujo
E-mail: gustavocaraujo@yahoo.com.br

Recebido em 16 de Fevereiro de 2021 | Aceito em 22 de Junho de 2021.

1. Introdução

A avaliação da aprendizagem, ainda que seja questionado o seu tempo de existência, não pode ser indagada quanto a sua validade como instrumento importante na formação de crianças, jovens e adultos no contexto escolar. Ela perpassa o objetivo de melhorar o desenvolvimento do aluno, uma vez que serve como uma forma de constatar se os objetivos das avaliações e métodos estão sendo alcançados (Perrenoud, 2003).

Tais objetivos, entretanto, podem ter sua validade questionada, uma vez que nem sempre a instituição de ensino e o professor saberão mediar às necessidades de aprendizagens dos estudantes. Assim, ao invés de enriquecer a aprendizagem deles dentro da sala de aula, podem causar efeitos aversivos como a desmotivação e desinteresse por determinada disciplina curricular (Sibila, 2012).

Dessa forma, conforme Perrenoud (1993), a avaliação é tida como um instrumento que vai averiguar se o aluno conseguiu cumprir as metas estabelecidas no processo de aprendizagem, se conseguiu (ou consegue) aprender, visando melhorias na sua aprendizagem em relação a suas dificuldades apresentadas, a fim de avançar no seu processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, no que concerne às escolas da cidade que atendem um público oriundo do campo, há muita dificuldade em como avaliar esses alunos, uma vez que o sistema que atende os alunos da cidade é o mesmo que atende os discentes do campo, sem haver nenhuma especificidade em relação às avaliações e conteúdo a serem aplicados aos estudantes camponeses dentro da escola urbana.

Compreendemos tal importância da relação do currículo escolar adequado ao aluno não só em outras disciplinas, mas fundamentalmente na disciplina de Arte, uma área desvalorizada, principalmente no meio rural. Isso, porque a mesma está atrelada a vários fatores, como a falta de formação de professores em artes (artes visuais, música, teatro ou dança) como aponta o estudo realizado por Araújo, Oliveira e Almeida (2019) na região norte do Tocantins, local desta pesquisa. Além disso, de acordo com Iavelberg (2014), dados indicados pelo Programa “Todos pela

Educação” com fonte no MEC/INEP/Deed, em relação à formação de professores em artes que atuam em todos os níveis da educação no Brasil, consta que 94,6% dos professores que ensinam na disciplina de Arte no país não possuem formação em artes.

Diante dessa problematização, o interesse pelo tema surgiu a partir do contato dos pesquisadores com educandos camponeses do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis, que estagiavam na disciplina de Arte na educação básica. Nesse contato, os pesquisadores tiveram a oportunidade de conhecer um pouco os processos avaliativos nessa área, o que proporcionou o levantamento de alguns questionamentos acerca desse processo, a saber: como a disciplina de Arte é avaliada pelo professor e alunos? Quais metodologias utilizadas nessa disciplina pela docente? Com efeito, essa problemática ajudou a elencar o problema desta pesquisa, a saber: quais os processos avaliativos desenvolvidos no ensino de Arte com uma turma de educandos, em uma escola localizada no estado do Tocantins?

Por meio de um estudo de caso (Triviños, 1987), na perspectiva qualitativa-interpretativa (Erickson, 1985), o artigo tem como objetivo analisar como são desenvolvidos os processos avaliativos no ensino de Arte com uma turma de ensino fundamental, em uma escola do campo localizada no estado do Tocantins. Além disso, esta pesquisa surge da necessidade de dar mais visibilidade à discussão sobre a importância dos processos avaliativos, para que seja possível problematizá-los no ensino das artes¹ e educação do campo, a fim de identificar como a disciplina de Arte vem sendo avaliada nesse contexto. Por isso, entendemos que este estudo pode contribuir um pouco para ampliar a discussão acerca da avaliação em artes na educação do campo, principalmente em um contexto norte do Brasil, ainda incipiente de estudos na área. Com efeito, investigar a avaliação em artes é enfatizar que essa área também pode ter os seus instrumentos avaliativos discutidos e problematizados amplamente na pesquisa educacional, o que

1 Para se referir à área de conhecimento, utilizamos neste artigo o termo “artes” e, ao se referir à disciplina curricular, mencionaremos “Arte”.

pode proporcionar a pensar em novas formas de avaliar nessa área (Pilloto & Mognol, 2008).

A partir dessas primeiras considerações, este artigo está dividido em três tópicos: o primeiro trata dos procedimentos metodológicos deste estudo. Em seguida, apresentamos uma revisão bibliográfica acerca do ensino de arte, educação do campo e a avaliação da aprendizagem, de autores como Arslan e Lavelberg (2006), Lavelberg (2014), Pilloto e Mognol (2008), Caldart (2002), Perrenoud (2003, 1999, 1993) entre outros. Posteriormente, socializamos os dados gerados e analisados nesta investigação. Por fim, algumas conclusões do estudo são apresentadas.

2. Percurso metodológico do estudo

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de característica descritiva e de natureza bibliográfica e documental (Bogdan & Biklen, 1994), uma vez que foram analisadas pesquisas a respeito da avaliação na educação, em diálogo com o ensino de arte e educação do campo, bem como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada. Nessa direção, Prodanov e Freitas (2013) explicam que existe uma relação dinâmica estabelecida entre o que faz parte do mundo real e o sujeito que o constitui, a qual não pode ser codificada na forma de números. Como forma de análises dos dados, seguimos a perspectiva da pesquisa interpretativa (Erickson, 1985), e como estratégia metodológica, se caracteriza como um estudo de caso (André, 2005; Merriam, 1998).

Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica foi de fundamental importância para esta pesquisa, pois proporcionou compreender um pouco mais sobre o objeto de estudo elencado nesta investigação, além de um maior esclarecimento sobre o assunto pesquisado, ao fornecer subsídios para o desenvolvimento da discussão e a interpretação dos dados gerados pelos autores deste artigo (André, 2005).

Por outro lado, as pesquisas voltadas para o estudo de caso vêm sendo utilizadas há muitos anos em diversas áreas do conhecimento como a sociologia, antropologia, medicina, psicologia, serviço social, direito, administração, com métodos e finalidades que variam de acordo com cada pesquisador. Dessa forma, podemos afirmar que o estudo de caso dentro

do âmbito educacional visa analisar e descrever uma unidade, utilizando-se de observações e entrevistas que possibilitem uma melhor construção e interpretação da unidade a ser pesquisada (André, 2005; Triunfo, 1987).

Nesse sentido, buscamos seguir as diretrizes propostas por Peres e Santos (2005) a respeito dessa metodologia:

- 1- o conhecimento está em constante processo de construção;
- 2- o caso envolve uma multiplicidade de dimensões;
- 3- a realidade pode ser compreendida a partir de diferentes percepções.

O primeiro requisito refere-se à atitude aberta e flexível como pesquisadores, apoiando-se no aparato teórico da linha de pesquisa, como no caso desta pesquisa, ao basearmos em pesquisas a respeito da avaliação da aprendizagem. O segundo refere-se a diversidades de instrumentos e fontes utilizadas durante a pesquisa, como, por exemplo, entrevistas semiestruturadas e observações diretas realizadas no campo empírico.

O terceiro e último requisito refere-se à ética dos pesquisadores diante do estudo proposto, bem como evidenciar dados, construir análises e descrever o objeto de estudo para o leitor. Nesta pesquisa, esse processo é apresentado por meio de relatos verbais de estudantes, que tiveram os seus depoimentos transcritos, além de registros de aulas observadas da disciplina de Arte.

Com efeito, o estudo de caso utilizado nesta pesquisa permitiu que os conhecimentos construídos a partir dos dados gerados fossem mais concretos, contextualizados e voltados para interpretação do leitor, pois não se trata apenas de um estudo isolado, mas de experiências estabelecidas e vividas diariamente, tanto por professores quanto por alunos que fizeram parte desta pesquisa (Merriam, 1988).

2.1. Local da pesquisa

A escola escolhida como objeto de estudo está lo-

calizada na cidade de Santa Terezinha do Tocantins-TO. Na época da pesquisa (2018), segundo informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, atendia aproximadamente 320 alunos com a faixa etária de 12 a 23 anos de idade, sendo a maioria deles de baixa renda e residentes na zona rural (filhos de trabalhadores rurais, pequenos produtores, pecuaristas, comerciantes de pequeno porte e funcionários públicos). As turmas eram distribuídas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio.

É essencial assinalar que a maior parte dos alunos matriculados nessa escola é oriunda da zona rural e de povoados vizinhos. Nesse sentido, é importante salientar a importância de um currículo voltado para a educação do campo, tendo em vista a valorização de suas culturas, experiências e conhecimentos (Costa & Cabral, 2016). Por isso, discutimos na revisão bibliográfica autores(as) que tratam da educação do campo (além da avaliação da aprendizagem e artes) para ajudar no desenvolvimento das reflexões propostas neste artigo.

2.2. Observações

Parte dos dados coletados nesta pesquisa foi gerada por meio de observações das 10 aulas de Arte com a professora dessa disciplina e alunos do 9º ano do ensino fundamental. É importante salientar que procuramos fazer a observação em sala de aula, pois poderiam nos fornecer as ferramentas necessárias para tecer o debate entre as respostas das entrevistas dos alunos (outro instrumento utilizado para a geração dos dados) e os conceitos dos autores utilizados na revisão bibliográfica sobre o tema. Assim, a observação e toda análise que fizemos impactaram nos resultados deste estudo. Com efeito, as observações realizadas possibilitaram confrontar ações desenvolvidas em sala de aula com as respostas das entrevistas (Queiroz, 2007), o que gerou uma grande quantidade de informações, analisadas à luz da base epistemológica que fundamenta esta pesquisa.

2.3. Entrevista semiestruturada

A pesquisa gerou os dados, também, por meio de entrevistas semiestruturadas com 4 alunos da disciplina de Arte que mais apresentavam frequência

nessas aulas e que se disponibilizaram a participar voluntariamente da pesquisa. Para Triviños (1987, p. 146), esse instrumento metodológico tem como peculiaridade a indagação sobre um assunto, tendo o suporte teórico como base para sua pesquisa, assim a pesquisa trará vários frutos a partir das respostas do entrevistado. Para o autor, a entrevista semiestruturada "... favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade ..." além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152). Ainda sobre o mesmo assunto, Manzini (1990/1991, p. 154) diz que esse tipo de entrevista está voltado para um assunto que trata de um roteiro com perguntas específicas de eventos decorrentes no momento da entrevista. Foi dessa forma que efetuamos a construção das questões.

Considerando esse instrumento para a coleta de dados, construímos um questionário com 11 perguntas semiestruturadas referentes ao ensino da arte, avaliação da aprendizagem, entre outras, que foram aplicados aos 4 estudantes do 9º ano do ensino fundamental, durante uma das aulas de Arte observadas na pesquisa. Os discentes responderam as questões no mesmo dia em que receberam os questionários.

3. Avaliação da aprendizagem: reflexões acerca dos processos avaliativos na educação escolar em consonância com a arte e educação do campo

Segundo Hoffman (2010), a escola com seus métodos avaliativos tradicionais tende a impor barreiras para que os alunos não tenham acesso à educação. Segundo esse autor, há escolas públicas brasileiras em que as taxas de reprovação causadas por este tipo de "exame" reforçam cada vez mais a evasão escolar, isto é, o aluno desiste quando percebe que reprovará em determinada disciplina. Nesse sentido, a escola deve estar atenta com o professor sobre quais os objetivos a serem atingidos com o método de avaliação utilizado.

Para Perrenoud (1999), os processos avaliativos servem para classificar os alunos dentro e fora do contexto escolar, culminando na criação de hierarquias sociais. Geralmente, essas avaliações são fei-

tas para advertir o aluno, a partir de provas, testes e exames excludentes que ocasionam consequências negativas, tais como a repetência e a evasão.

Como relata Sibila (2012, p. 32), “ao longo dos tempos, o significado atribuído à avaliação tem sido bastante diverso, considerando que cada momento e lugar suscitam diferentes formas de analisar a relação ensino/aprendizagem”. Diante disso, é preciso que a avaliação ocorra de maneira que o aluno se entenda como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Ele deve estar relacionado e informado sobre as atividades que forem a ele propostas, os métodos, os objetivos e quais finalidades de tal exercício.

Noutro sentido tradicional de avaliação, Luckesi (2003, p. 16) afirma que a mesma “... tem a função de exame, pois valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização; a verificação dos resultados se dá através de provas orais ou escritas, para que os alunos reproduzam exatamente aquilo que lhe foi ensinado”. Dessa forma, o conceito mais tradicional de avaliação está voltado para uma prática de exame excludente e classificatória, no qual o aluno é avaliado a partir de um resultado técnico e na capacidade de decorar conteúdo.

Nessa mesma direção, Perrenoud argumenta que:

A característica constante de todas as práticas de avaliação é submeter regularmente o conjunto dos alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, portanto de bons e maus desempenhos, senão de bons e maus alunos. Às vezes, diz-se que essa avaliação é normativa, no sentido de criar uma distribuição normal, ou curva de Gauss. É também comparativa: os desempenhos de alguns se definem em relação aos desempenhos dos outros mais do que a domínios almejados ou a objetivos. É igualmente uma avaliação muito pouco individualizada (a mesma para todos no mesmo momento, segundo o princípio do exame), mas onde cada um é avaliado separadamente por um desempenho que supostamente reflete suas competências pessoais. (Perrenoud, 1999, p. 02).

Conforme o autor, a avaliação tradicional que ocorre regularmente nas entidades escolares tem como objetivo apresentar em forma de valores atribuídos a notas os bons e maus alunos, sem levar em conta o processo de aprendizagem.

Para ampliar a discussão, Perrenoud (1993, p. 173) define a avaliação como um instrumento que “... ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear ...”. Nessa visão de avaliação, o autor argumenta que a avaliação dos estudantes não deve estar atribuída somente ao fato de se dar nota, mas averiguar os avanços e conquistas deles no processo pedagógico.

Em outra perspectiva, Luckesi (2000) afirma que a avaliação da aprendizagem tem dois objetivos distintos: auxiliar o desenvolvimento pessoal no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos; fornecer subsídios para uma boa atuação no trabalho educativo, definindo o processo de avaliação como um ato de amor, em que avaliar consiste numa prática interativa, acolhedora e inclusiva.

No entanto, essas análises deixam evidentes que a avaliação da aprendizagem deve ser feita de forma com que o aluno seja o sujeito mediador do processo. Para Hoffman (2010, p. 87), a avaliação da aprendizagem:

... tem se caracterizado como disciplinadora punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e dos enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faça sobre a utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa neste momento.

Ou seja, a avaliação classificatória se resume no simples fato de que o processo avaliativo irá à primeira instância punir e classificar seu aluno em “bom” ou “ruim” a partir de tarefas e exames propostos pelo professor. Contudo, diferente da avaliação classificatória, a formativa tem a função de construir junto com o aluno o seu processo de aprendizagem que permitindo que o mesmo a seja o objeto de construção da sua realidade.

Com base nesses estudos acerca do tema, o processo de avaliação é feito por meio de provas e trabalhos. Contudo, Perrenoud (1998) aborda que é mais comum os professores submeterem regularmente os alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, sendo todos os alunos avaliados das mesmas formas. O mais correto seria avaliar separadamente cada estudante, de acordo com o seu desempenho, que supostamente reflete suas compe-

tências pessoais, tornando a avaliação mais justa e eficaz, possibilitando que o professor consiga detectar os pontos fortes e fracos de cada indivíduo.

Entretanto, em meio às constantes mudanças ocorridas em relação aos ideais de oposição aos movimentos hierárquicos e diversas concepções de poder constantemente em práticas na sociedade, a realidade que nos afeta é a de que cada vez mais espaços sociais estão atrelados a tais relações, ainda que estas culminem, na maioria das vezes, dentro de ambientes educacionais, em especial, na escola pública.

No que se diz respeito às instituições escolares, há uma constante disputa de concepções referentes às culturas existentes nesses espaços. De tais discussões surge a vontade de confrontar os idealistas e provar o valor de cada ser social nela presente, principalmente no campo. Nas mais frequentes correntes, estão os que acreditam em uma educação prioritariamente da elite, que vê o meio rural como um atraso e considera atrasados os que nele residem (Costa & Cabral, 2016). Em oposição a estes, há aqueles que lutam pelo ideal do campo como um espaço de cultura e história.

Para Costa e Cabral (2016, p. 4), “o modelo de educativo que subsidia a educação para os povos do campo ... está fundamentada nos ideais do capitalismo que, por sua vez, negligencia o desenvolvimento humano”. Ou seja, surgiu através destas disputas ideológicas um novo tipo de educação capaz de valorizar o camponês. O direito à educação do campo está previsto pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996. Em seu artigo nº 28, está garantida ao camponês uma educação que seja base para toda a desmitificação. Contudo, Anadeje (2011) ressalta que a educação promovida aos povos rurais se configura, há muitas décadas, como um descaso do poder público para o plano educacional voltado às populações camponesas, uma vez que o currículo das escolas localizadas tanto na cidade quanto no campo não considera as culturas, saberes e especificidades da mulher e do homem do campo, pautando-se em uma estrutura curricular urbanizada, distante da realidade do campo.

Como salienta Arroyo (2007),

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. (Arroyo, 2007, p. 158).

Nesse sentido, diante do processo de construção de um currículo voltado para alunos oriundos do campo é necessário levar em consideração as especificidades dos mesmos. Para Caldart (2002), “o campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, e outros grupos mais. (Caldart, 2002, p. 21)”. Com efeito, o campo necessita de um projeto educacional diferenciado, bem como profissionais que estejam ligados a realidade do aluno para que possam construir junta uma educação no e para o campo, visando sua formação como sujeito do local.

Assim, notamos a importância do currículo para fundamentar a prática pedagógica da escola, a fim de considerar o contexto dos que nele estão inseridos e não apenas a reproduzir o modelo “padrão” de todas as entidades escolares que negam as informações de cada realidade.

A esse respeito, Martins (1998) assevera que:

Currículo deverá ser enfatizado como construção cultural, pois toda cultura se caracteriza por ter acumulado, no processo de desenvolvimento histórico, um acervo de conhecimento. A construção da cultura envolve artes, experiências vividas e registradas na história, visões de mundo, expressões, estilos e símbolos que são usados por um povo, conhecimentos e conceitos que contêm um potencial poderoso a ser outorgado às novas gerações. (Martins, 1998, p. 76).

Para elucidar um pouco essa discussão, Lavelberg (2014) faz uma importante observação:

A falta de professores de arte é um problema frente à obrigatoriedade da área de conhecimento a partir da LDB 9.394/96. Além disso, não existe a determinação da carga didática, o que faz com que em muitas escolas se planeje cada aula com 50 ou 45 minutos para arte, em geral com uma por semana e raramente duas separadas ou juntas ... Portanto, o que se observa é que as demais áreas do conhecimento, principalmente língua portuguesa e matemática, são priorizadas nos planejamentos, e arte fica com o tempo que resta no desenho curricular. (Lavelberg, 2014, p. 54).

Fica assim, evidente, que além da falta de formação de professores que leciona na disciplina de Arte, temos outro fator preocupante que culmina na desvalorização dessa área, como, por exemplo, o acúmulo da carga horária de disciplinas (além da própria Arte, pela docente). Dito com outras palavras, o professor atua como polivalente em várias disciplinas curriculares.

No âmbito das artes, além da carência de formação na área na região pesquisada, vale salientar sobre as dificuldades encontradas por professores e outros profissionais da educação em relação aos métodos a serem utilizados por estes para avaliar de forma correta. Conforme orienta Arslan e Lavelberg (2006, p. 80 apud Lara 2009, p. 92): “é preciso que o professor saiba quais os objetivos e conteúdo de ensino em artes ... para se orientar na avaliação”.

Nesse sentido, o professor deve junto ao aluno acompanhar o processo de produção de conhecimento, levando em consideração todo o percurso percorrido pelo aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a avaliação nesse caso, pode ocorrer de forma espontânea.

Para ampliar essa discussão, Garcia e Paixão (2013) afirmam que a arte é produzida pelo ser humano desde os primórdios de sua existência e através desta são expressas suas compreensões de mundo. Estas obras retratam o espírito de sua época, contexto, valores sociais, econômicos e culturais. Dessa forma, a arte deve ser tratada nas escolas como uma disciplina importante para o desenvolvimento sociocultural do educando.

Segundo Martins (1998), ao longo dos anos, a arte foi assumindo um papel de mero suporte para as dis-

ciplinas consideradas mais importantes do currículo. Assim, ao ensino de Arte propunha aos alunos a memorização de “musiquinhas” para fixar conteúdos de ciências, “teatrinhos” para entender os conteúdos de história e “desenhinhos” para aprender a contar. O professor, de modo geral, deve procurar interagir com seus alunos, a fim de conhecer suas realidades, dificuldades e vivências, de modo que eles possam criar um vínculo de afetividade e interação entre si, importante para propor instrumentos de avaliações próximos à realidade dos estudantes, que atendam efetivamente as suas necessidades de aprendizagem em artes.

Nesse sentido, Elliot Eisner (apud Pilloto e Mogno, 2008) afirma que as avaliações em artes devem considerar o contexto sociocultural dos estudantes, de modo que as práticas educativas sofram uma mudança e influência do mesmo. Para Canen (1997), uma das alternativas mais viáveis para o desenvolvimento de uma avaliação é a diagnóstica, ou seja, uma avaliação que possa ser realizada no contexto social e cultural dos alunos, tendo em vista um processo de construção contínuo, que possa favorecer a investigação e o questionamento sobre as ações realizadas pelo professor e pelo aluno.

É essencial assinalar que o ensino de artes nas escolas é de suma importância para a formação artística e desenvolvimento cognitivo, sensibilidade e imaginação de cada aluno. Mas o simples fato da Arte constar na grade curricular da escola não é capaz de propiciar esses elementos aos alunos, é necessário um ensino de qualidade.

Isso nos permite afirmar que a avaliação do professor torna-se adequada quando ele é capaz de conhecer como os alunos estão assimilando os conteúdos de Arte, identificando os limites e dificuldades para proporcionar a compreensão de distintos níveis de aprendizagem em um mesmo grupo de alunos.

Nesse sentido, o processo de avaliação tem por finalidade verificar quão os alunos conseguiram aprender e se aprenderam sobre o conteúdo ministrado, podendo ainda ser a base para o professor fazer o julgamento do próprio trabalho.

Portanto, de acordo com a revisão teórica a respeito da educação do campo e formação do professor

de Arte, entendemos que há uma extrema dificuldade no que diz respeito às avaliações nessa área, o que pode contribuir para que o seu ensino seja insatisfatório e incompleto. Se em um contexto geral de arte/educação a situação é precária, como mostrou as pesquisas discutidas nesse artigo (Araújo, Oliveira & Almeida, 2019), Lavelberg (2014) entre outras, tal precarização pode aumentar quando se leva tal realidade ao contexto das escolas públicas do campo. Por isso, de tentarmos construir reflexões acerca da avaliação, arte e educação do campo nesta pesquisa, para ajudar a responder o problema colocado nesta investigação, mencionado na Introdução deste artigo.

4. Resultados e Discussão

Considerando a extensão do artigo, mencionaremos apenas algumas análises das observações e entrevistas realizadas que entendemos serem significativas para este estudo, dado os seus objetivos. Diante disso, elaboramos 2 categorias de análises, que emergiram durante a geração dos dados na pesquisa: a) um olhar sobre a prática pedagógica e os processos de avaliação em artes; b) percepção de estudantes do ensino fundamental acerca dos processos avaliativos em artes. Como dito no início deste artigo, as informações coletadas foram analisadas segundo a perspectiva da pesquisa interpretativa (Erickson, 1985).

Baseados também no estudo de caso, buscamos enfatizar nas aulas observadas e nos depoimentos dos discentes que o conhecimento gerado nessas análises se configura como concreto (uma vez que a experiência dos pesquisadores deste estudo e dos estudantes participantes se destaca significativamente nas produções de reflexões deste estudo), é mais contextualizado (as experiências aqui relatadas na pesquisa empírica e nas percepções dos estudantes são oriundas de um determinado contexto social e cultural dos pesquisadores e participantes deste estudo) e, por fim, é interpretativo (os dados gerados permitem novas generalizações de informações tanto dos pesquisadores, quanto dos discentes da disciplina de Arte da escola pesquisada). (Merriam, 1998).

É importante mencionar que os participantes deste estudo foram designados por Aluno 1, Aluno 2 e assim por diante, com o objetivo de preservar as suas identidades e atender aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Importa destacar que durante a coleta de dados, foram entregues a esses participantes o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e foi concedida pela instituição escolar a autorização de realização desta investigação.

4.1. Um olhar sobre a prática pedagógica e os processos de avaliação em artes

Considerando a extensão desse artigo, descrevemos e analisamos algumas aulas de Arte observadas no campo da pesquisa, que entendemos estarem mais em consonância com os objetivos desta pesquisa. Além disso, buscamos ressaltar alguns pontos significativos dessas observações, analisadas à luz da matriz teórica que fundamenta as reflexões produzidas neste artigo e também da pesquisa interpretativa (Erickson, 1985) e do estudo de caso (Merriam, 1998).

Em uma das observações realizadas com a turma de 9º da escola pesquisada, como chegamos nesse dia adiantados à aula, aproveitamos os momentos antes de entrar na sala de aula para observarmos o espaço físico da escola e também ler o Projeto Político Pedagógico (PPP) da mesma. Assim, ao analisar o que consta sobre os processos avaliativos nesse documento (efetuando a análise documental, como parte da metodologia desta pesquisa), verificamos que as práticas de avaliação usadas pela escola estão relacionadas à avaliação somativa, aquela em que o professor faz a soma das notas que os alunos conseguiram durante o bimestre através de trabalhos, provas e comportamento, ao final se o aluno conseguiu a média ele passa de ano, caso o contrário o mesmo tem que passar por um “provão” que aborda todas as disciplinas estudadas durante o ano. Se após essa prova o aluno não passar, repete novamente todo o ano letivo.

Após o início da aula, a professora da turma deu bom dia aos alunos e falou do tema a ser trabalhado, neste caso, os artistas da Semana da Arte Moderna de 1922. A docente dirigiu-se ao quadro e começou

a escrever o conteúdo referente a esse tema. Após dar um tempo para os alunos escreverem, ela começou a dar uma breve explicação do que foi essa Semana e em seguida pediu um trabalho em grupo. Cada grupo deveria pesquisar a biografia de cada um dos principais artistas que ela escreveu no quadro. Posteriormente, ela disse os requisitos que ela usaria para avaliar os trabalhos dos alunos: o trabalho valeria dois (2,0) pontos, (1,0) para explicação, postura, domínio do conteúdo e comportamento; e também (1,0) para o trabalho escrito a ser entregue, produção de cartazes, etc. Por fim, a docente disse que quem não fizesse o trabalho ficaria sem nota. Com isso, acabou-se a aula, e nos retiramos da sala.

Nessa aula, identificamos características do ensino tradicional presentes na prática pedagógica da professora, uma vez que

... essa tendência enfatiza a teoria sobre a prática, sendo, pois, a prática resultado da teoria a qual, por sua vez, vincula-se essencialmente a relação 'como ensinar' mediante a formulação de métodos de ensino. Destarte, o professor é o centro do sistema educacional, um transmissor de conhecimentos ... sendo estes apresentados como verdades absolutas e inquestionáveis pelos alunos, considerados seres passivos e submissos ao regime escolar. (Saviani, 2006, p. 70).

Ou seja, essa tendência coloca o professor como centro da aprendizagem e não o aluno, o que não permite, na maioria das vezes, um diálogo acerca da prática pedagógica desenvolvida no ambiente de ensino. Além disso, segundo o autor, há pouca troca de experiências e conhecimentos entre docente e discente.

Assim, para que possamos compreender um pouco mais dessa prática desenvolvida, alguns pontos precisam ser ressaltados após as análises das aulas no campo empírico:

- ✓ Falta de formação na disciplina de Arte (a docente não é formada em artes, mas sim em pedagogia). Essa docente ministra a disciplina em todas as turmas que estudam no período da manhã e tarde (com horário alternado), e ainda dá aula de ensino religioso; o que corrobora outros estudos ao mencionarem que a maioria dos professores que atuam na educa-

ção básica na disciplina de Arte, não são formados nessa área (Araújo, Oliveira & Almeida, 2019; Lavelberg, 2014), o que em nossa análise, não são culpa desses professores, uma vez que nessa região pesquisada há carência de cursos de formação de professores (inicial e continuada) na área de artes. Portanto, é preciso considerar o contexto de formação nessa análise.

- ✓ Ausência de suportes pedagógicos e didáticos (faltam cursos, especializações para a professora de Arte na escola pesquisada);

- ✓ Carência de materiais pedagógicos e didáticos para as aulas de Arte (há espaço físico na escola para se trabalhar arte, mas não é usado pelos professores de Arte);

- ✓ O distanciamento entre a professora e alunos diante da aula e da explicação do conteúdo, isto é, a docente escreve na lousa e os alunos ficam sentados e escrevendo, sem muito diálogo entre ambos.

Em outra aula observada, um dos grupos falou sobre um dos artistas da Semana da Arte Moderna, apresentaram sua biografia e algumas obras. Alguns dos alunos não tinham o domínio do conteúdo, e outros nem falaram e nem leram durante a apresentação. Após alguns minutos a professora interrompeu a apresentação do grupo para fazer uns questionamentos sobre o tema, obtendo poucas respostas do grupo.

Essas análises nos permitem considerar que a avaliação é uma ação pedagógica que o professor faz a partir de suas ações desenvolvidas em sala de aula com os alunos, sendo na área das artes que o aluno expressa sua cultura e subjetividade. Nesse sentido, o professor necessita considerar os modos de aprendizagem de cada aluno e as suas dificuldades de aprendizagem, bem como os seus saberes para que se possa fazer uma avaliação mais adequada de como o ensino está sendo ou foi desenvolvido. A avaliação não é somente um sistema para conferir nota ao aluno, é também um meio de saber como planejar suas aulas a partir da aprendizagem, uma vez que o professor pode se orientar e repensar suas metodo-

logias de ensino se for o caso, a partir das avaliações realizadas. Desse modo a avaliação pode indicar no aluno o que ele aprendeu e o que ele não aprendeu, ou mesmo, o que ele pode apenas aperfeiçoar (Arslan & Lavelberg, 2006).

4.3. Percepção de estudantes do ensino fundamental acerca dos processos avaliativos em artes

Como dito anteriormente, a pesquisa contou com 4 estudantes do 9º ano da disciplina de Arte que mais frequentavam essas aulas. Entendemos que, com esse critério, poderíamos ter uma quantidade mais significativa de informações a respeito dessa disciplina. Contudo, é oportuno destacar que a professora de Arte não quis responder as perguntas feitas (inicialmente, pretendíamos também entrevistá-la), por isso, apresentamos apenas as respostas dos alunos, optando pelas falas mais significativas, considerando a extensão deste texto.

Outro fator relevante para compreendermos o processo avaliativo das aulas de Arte é analisarmos a percepção dos alunos sobre como são ministradas as aulas, qual ou quais as metodologias adotadas pela docente, entre outras questões. Assim, para encaminarmos um pouco mais as análises desta pesquisa, indagamos aos estudantes como eram ministradas as aulas de Arte, e obtivemos as seguintes respostas:

Aluno 1:

Através de escrita de conteúdos no quadro, explicação, vídeo etc.

Aluno 2:

Primeiro ela fala o tema que vamos estudar, depois escreve os textos e resumos referentes ao que estamos estudando e finalizamos com explicações, depois fazemos atividades sobre o tema e a prova no final do bimestre.

Aluno 3:

Minha professora em particular ministra as aulas de maneira bem tradicional com texto, desenhos e explicações.

Aluno 4:

Ela normalmente usa textos escritos ou impressos, ou a gente escreve no quadro, e basicamente ela só escreve e explica, só isso. Ah eu gostaria que ela tirasse mais essa rotina de escrever, explicar, e juntasse mais a teoria com a prática. Tipo, não precisa a gente sair da escola ou da nossa comunidade para ver exemplos de arte, ela pode levar nós para lugares que a gente possa apreciar a arte.

De acordo com os alunos entrevistados, a docente utiliza modelos convencionais selecionados através de apostilas ou livros didáticos para ministrar as aulas de Arte na turma do 9º ano do Ensino Fundamental do referido colégio, não deixando claro (e também não conseguimos constatar durante as observações) se eram utilizados outros materiais didáticos na disciplina.

Na percepção de Arslan e Lavelberg (2006), o ensino de artes na escola tradicional era predominante às orientações neoclássicas. Já na escola renovada trouxe as práticas de experimentação moderna, como o uso de suportes para as aulas de Arte, entre outros. No entanto, na escola construtivista dava-se ênfase a valorização dos conteúdos de artes, mudanças como o papel das artes na escola, relação professor/aluno e a teoria/prática para o ensino e aprendizagem nas artes (Arslan & Lavelberg, 2006).

Percebe-se, novamente, que a atenção está centrada principalmente no professor, sendo ele o detentor de todo o conhecimento, o que segue a perspectiva tradicional de ensino, já mencionada. Contudo, entendemos que o processo de ensino é uma troca de experiências entre alunos e professores e necessita ser construído coletivamente na prática pedagógica.

Posto isso, questionamos aos alunos como ocorre o processo da avaliação na disciplina de Arte. Assim se posicionaram:

Aluno 1:

O processo de avaliação no ensino das artes se dá através de atividade extraclasse e prova avaliativa.

Aluno 2:

Com trabalhos apresentados pelos alunos, atividades e também por provas.

Aluno 3:

Na minha instituição escolar ela ocorre por meio de avaliação de trabalhos, pesquisas e provas.

Aluna 4:

São assim, ela observa se você conseguir pesquisar e aprender o suficiente de forma que você possa explicar de forma boa o conteúdo. Tipo assim, se você conseguiu aprender de forma que desse uma boa explicação na hora da apresentação.

Com base no discurso dos alunos, a maioria revela que o processo de avaliação é feito por meio de provas e trabalhos. A esse respeito, Perrenoud (1999) menciona que é mais comum os professores submeterem regularmente os alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, sendo todos os alunos avaliados das mesmas formas, que avaliar separadamente cada estudante, de acordo com o seu desempenho, o que pode refletir suas competências pessoais, tornando a avaliação mais justa e eficaz, além de proporcionar ao professor detectar os pontos fortes e fracos de cada estudante.

Por outro lado, os autores Stedille, Ramos e Lorenzatti (2013) afirmam que o processo de avaliação tem por finalidade verificar quão os alunos conseguiram aprender e se compreenderam efetivamente o conteúdo ministrado pelo professor, uma vez que isso é fundamental para ele faça a avaliação do próprio trabalho em sala de aula.

Diante dessa análise, entendemos que a avaliação do professor torna-se correta quando ele é capaz de conhecer como os alunos estão assimilando os conteúdos de Arte, identificando os limites e dificuldades para proporcionar à coexistência de distintos níveis de aprendizagem em um mesmo grupo de alunos. Com efeito, a avaliação formativa poderia ser interessante, pois,

... a ideia de avaliação formativa sistematiza o funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: a avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados). (Perrenoud, 1999, p. 04).

O excerto acima é importante, pois ajuda a entender que a avaliação formativa poderia ser um meio interessante nas aulas de Arte, pois pode ajudar o docente a sistematizar o desenvolvimento das aulas e a observar metodicamente cada aluno, compreendendo a formação do aprendiz de forma individual. Assim, após o professor identificar a necessidade de cada aluno é possível que as aulas tenham um planejamento direcionado para as dificuldades, a fim de otimizar o aprendizado.

Essas análises nos conduzem a dizer que levar em consideração os saberes dos alunos no processo de aprendizagem não é apenas considerar nesse desenvolvimento a sua cultura local, mas reforçar a importância de se ter um currículo que atenda as suas realidades e conhecimentos, inclusive do campo, que geralmente não é considerado na construção curricular da escola (Anadeje, Angelica & Priscila, 2011).

Partindo desse pressuposto, entendemos que o currículo traz em si a concepção da escola acerca da sociedade, da educação e dos sujeitos que pretende formar. As incoerências e fragilidades presentes no currículo do campo se referem a esses aspectos. (Anadeje, Angelica & Priscila, 2011, p. 04).

Com efeito, por ser uma escola que atende em sua maioria estudantes que moram no meio rural, é importante que a equipe escolar considere tanto no PPP da instituição quanto nas práticas pedagógicas, a realidade camponesa, para que o estudante ribeirinho, assentado, indígena entre outros que moram nesse meio não se sintam excluídos do processo de escolarização. Isso é importante, pois durante as observações realizadas na escola não constatamos nenhum projeto ou conteúdo relacionado ao campo trabalhado na disciplina de Arte. Isso pode ser

devido a dois fatores: ausência de investimentos do poder público na escola pesquisada, no fomento a projetos de artes; ou desinteresse da instituição para a formação em artes.

Além disso, o processo de avaliação não pode ser visto apenas como meio do aluno ser aprovado ou reprovado, ou para detectar os bons e ruins alunos; ao contrário, deve ser a base para o professor observar o aprendizado, o que implica dizer que o docente deve ir além de propor apenas trabalhos avaliativos e provas escritas ao fim de cada semestre.

Sendo assim, toda e qualquer avaliação tem por base critérios ou parâmetros e, nessa direção, perguntamos aos discentes quais os critérios utilizados pela docente de Arte para avaliá-los. Essas foram as suas respostas:

Aluno 1:

O critério utilizado pela professora durante a avaliação do trabalho é a postura, a interpretação, o conhecimento e o comportamento.

Aluno 2:

Que tenhamos posturas e falássemos detalhadamente sobre o assunto em que o trabalho se refere.

Aluno 3:

Minha professora utiliza cartazes, ela observa muito se realmente o aluno aprendeu, ela exige que o aluno apresente e tenha domínio do conteúdo. Ela observa o que o aluno aprendeu no momento da explicação, se ele tem domínio do conteúdo.

É recorrente nas respostas dos alunos o critério de avaliação “postura” durante as apresentações dos trabalhos, bem como o domínio do conteúdo por parte deles. Porém, entendemos que considerar apenas esses dois critérios não é suficiente para que a avaliação ocorra de forma efetiva nesse processo, uma vez que o estudante precisa ser o centro da aprendizagem, que haja maior diálogo entre discentes e docentes no processo formativo.

Contudo, a fala do aluno 3 evidencia a preocupação da docente da disciplina de Arte com o aprendizado da turma, ao revelar que ela observa com frequência se os alunos estão aprendendo, se apropriam do conteúdo e, por fim, se conseguem exercer os trabalhos de artes propostos na disciplina com autonomia e domínio de conteúdo.

No ciclo em discussão, Stedille, Ramos e Lorensatti (2013) fazem uma interessante observação, a respeito do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos:

As três fases consistem em avaliação inicial, que detecta os conhecimentos prévios dos alunos, a avaliação formativa, que tem como finalidade ajudar os alunos a progredirem e compreender qual a falta para que o aprendizado aconteça, e a avaliação somatória, que é todo o processo e reconhece se os alunos alcançaram os objetivos. (Stedille, Ramos & Lorensatti, 2013, p. 06).

Sob a visão desses autores, a avaliação precisa proporcionar ao educador identificar qual o conhecimento existente sobre a temática, qual a lacuna presente no processo formativo dos estudantes e, por fim, quais os objetivos a serem alcançados com a avaliação proposta e desenvolvida na prática pedagógica.

Para encaminharmos as conclusões deste estudo, é importante destacar que a avaliação em artes necessita ser discutida pela equipe escolar, para que os seus instrumentos avaliativos, bem como os métodos trabalhados possam ser adequadamente propostos e desenvolvidos nesse contexto, visando um ensino com mais qualidade e que atenda as necessidades de aprendizagem dos educandos. Isso é importante, uma vez que a pesquisa evidenciou, também, que os professores que atuam na disciplina de Arte na escola pesquisada não têm formação específica nessa área.

5. Considerações finais

A disciplina de Arte na escola pesquisada é avaliada pelos alunos do 9º ano como importante, porém, apresenta aspectos metodológicos e didáticos tradicionais, ao revelarem que as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas aulas se referem, basicamente,

na utilização de livros didáticos, apostilas, provas e posturas dos discentes durante a disciplina. São relatos importantes, pois, na visão de Perrenoud (1999), essa perspectiva tradicional pode levar na não compreensão e identificação dos pontos fortes e frágeis do aprendizado de cada estudante.

Consequentemente, a pesquisa concluiu que nessa mesma turma a professora da disciplina de Arte adota um modelo tradicional de avaliação, de modo fracionado e somatório, evidenciado principalmente em aulas expositivas e materiais didáticos impressos, sendo essas metodologias as mais utilizadas pela docente nessa disciplina. A esse respeito, entendemos que o professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem deve promover o contato dos alunos com as possibilidades de desenvolver o conhecimento. A avaliação não deve ser encarada com um fim em si mesmo, como o passaporte para o próximo ano/série; ao contrário, a avaliação é o meio pelo qual se conhece o conhecimento do indivíduo e compreende o que ainda precisa ser trabalhado com os alunos para que eles adquiram as competências e habilidades propostas. Portanto, a avaliação não deve ser a soma de notas adquiridas com base naquilo que o estudante aprendeu, mas uma ferramenta capaz de avaliar como se desenvolve o conhecimento do indivíduo e como é possível sanar as dificuldades encontradas durante o seu processo de aprendizagem, não podendo ser fracionada e atemporal.

Os dados revelaram que a avaliação da aprendizagem exige do professor requisitos importantes para que ocorra um processo justo, que ao invés de excluir, faça com que o aluno se sinta como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Assim, baseado no desenvolvimento desta investigação e na revisão bibliográfica feita, esta pesquisa sugere que o ato de avaliar deve consistir, primeiramente, em conhecer o indivíduo dentro do seu contexto social e cultural, tendo em vista fornecer subsídios para que ocorra uma avaliação formativa. Desse modo, o ensino de artes deve promover avaliações contextualizadas, para que haja um avanço da aprendizagem. Com efeito, é preciso que haja um constante diálogo entre os conteúdos, a avaliação, o professor e o aluno, para que assim seja feita uma avaliação justa.

Este estudo espera contribuir para ampliar o debate acerca das avaliações em artes na pesquisa educacional, a partir de um contexto analisado. Nesse sentido, as experiências aqui relatadas e analisadas podem se somar a outras desenvolvidas na área, importante para a produção de conhecimento e na problematização dos estudos sobre avaliação, ensino de artes e educação básica.

Referências

- Anadeje, M., Angelica, M., & Priscila, W. (2011). Educação do Campo no chão do Agreste: limites e fragilidades na dinâmica escolar. In *IV EPEPE: Pesquisa e Educação na contemporaneidade - perspectivas teórico-metodológicas*. Caruaru.
- André, M. E. D. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livros.
- Araújo, G. C., Oliveira, S. B., & Almeida, L. S. (2019). A formação do professor de Arte em Tocantins: velhos desafios e problemas na educação brasileira. *Laplage em Revista*, 5(2), 176–189. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201952638p.176-189>
- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Caderno Cedes*, 27(72), 157-176. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>
- Arslan, L. M., & Iavelberg, R. (2006). *Ensino de arte*. São Paulo: Cengage Learning.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Pesquisa qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Canen, A. (1997). *Avaliação diagnóstica: uma escola democrática*. Texto escrito para a série Programa “Um salto para o futuro”. TVE. Rio de Janeiro.
- Costa, M. L. C., & Cabral, C. L. O. (2016). Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 177-203. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p177>
- Caldart, R. S. (2002). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.
- Erickson, F. (1985). *Qualitative methods in research on teaching*. Michigan: The Institute for Research on Teaching.

- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.
- Garcia, F. C., & Paixão, P. C. M. (2013). Avaliação da Aprendizagem no ensino da Arte. In *Anais VIII EPCC*. Centro Universitário Cesumar. Maringá, Paraná, Brasil.
- Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Hoffman, J. (2010). *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 30ª edição. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- Iavelberg, R. (2014). O ensino de arte na Educação Brasileira. *Revista USP*, 100, 47-5. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p47-56>
- Lara, R. S. (2009). *Avaliação do ensino e aprendizagem em arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação*. São Paulo: Editora SESI.
- Luckesi, C. (2000). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Manzini, E. J. (1990/1991). *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. Departamento de Educação Especial; Programa de Pós Graduação em Educação. Apoio: CNPq. Marília: UNESP.
- Martins, J. (1992). *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis*. São Paulo: Cortez.
- Martins, M. C., Guerra, M. T., & Picosque, G. (1998). *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oliveira, T. A. S. (2013). *O processo de avaliação em artes visuais: perspectivas e inovações direcionadas à formação docente* (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário UMA, Belo Horizonte.
- Peres, R. S., & Santos, M. A. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, 10(20), 109-126.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2003). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In Estrela, A., & Nóvoa, A. (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 145-168). Porto: Porto Editora.
- Pilloto, S. D., & Mognol, L. T. C. (2008). Mapeando caminhos e processos de avaliação em arte no ensino Básico. In *Anais ANPED Sul*. Santa Catarina: Univille.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Amburgo: Editora Feevale.
- Queiroz, D. T., Vall, J., Souza, A. M. A., Vieira, N. F. C. (2007). Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista de Enfermagem UERJ*, 15(2), 276-83.
- Santos, R. S., & Santos, M. (2017). Educação do campo: classes multisseriadas e os seus desafios pedagógicos. In *ENFOPE: Encontro Internacional de Formação de Professores*. Aracaju: Grupo Tiradentes UNIT.
- Saviani, D. (2006). *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas: HISTEDBR, Campinas. Recuperado de: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em 30 de outubro de 2019.
- Sibila, M. C. C. (2012). *O erro e a avaliação da aprendizagem: concepção de professor* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Stedille, J., Ramos, R. M., & Lorensatti, E. J. C. (2013). Avaliação na disciplina de arte. In *Anais XIII Seminário "Escola e Pesquisa: um encontro possível"*. Caxias do Sul: UCS.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.