

AVALIAR ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TENSÕES HISTÓRICO- CONCEITUAIS DE UMA DISCIPLINA EM CONSTRUÇÃO

EVALUATING ART IN BASIC EDUCATION: HISTORICAL AND CONCEPTUAL TENSIONS OF A DISCIPLINE UNDER CONSTRUCTION

Felipe Rodrigo Caldas¹

Daiane Solange Stoeberl da Cunha²

Resumo: O artigo discute as problemáticas da avaliação em Arte na educação básica brasileira, com foco nas tensões histórico-conceituais que estruturam o problema. Parte da hipótese de que tais tensões não são acidentais nem decorrem apenas de limitações formativas do professorado, mas são constitutivas da própria configuração da disciplina no currículo escolar, herdeiras das correntes pedagógicas que sucessivamente a moldaram. A perspectiva adotada é a da arte/educação contemporânea, conforme caracterizada por Dias (2011), assumida como horizonte teórico que reconhece a provisoriedade das práticas correntes e recusa o fechamento conceitual das correntes anteriores. O percurso articula a trajetória legal e curricular da disciplina, as correntes pedagógicas do ensino de Arte e seus modos distintos de (não) avaliar, as múltiplas dimensões avaliáveis no conhecimento artístico, as tensões estruturais que disso decorrem e a indicação de caminhos avaliativos coerentes com a natureza do componente. O texto dialoga com a produção brasileira sobre ensino de Arte (Barbosa, 1991; Cunha, 2020; Ferraz; Fusari, 2010; Iavelberg, 2003), com referenciais brasileiros sobre avaliação da aprendizagem (Cerqueira, 2022; Hoffmann, 1991, 1993; Luckesi, 1995) e com estudos recentes que problematizam o tema no contexto da BNCC (Castro; Meira, 2025; Costa, 2016), mobilizando especialmente a contribuição de Hernández (2000) sobre avaliação em educação artística.

1 Doutor em Artes Visuais pela UnB

2 Doutora em Música pela Unesp

Palavras-chave: Avaliação; Ensino de Arte; Arte/educação contemporânea; Educação Básica; Currículo.

Abstract: This article discusses the problems of assessment in Art in Brazilian basic education, focusing on the historical-conceptual tensions that structure the problem. It starts from the hypothesis that such tensions are not accidental nor do they stem solely from the formative limitations of teachers, but are constitutive of the very configuration of the discipline in the school curriculum, heirs to the pedagogical currents that have successively shaped it. The perspective adopted is that of contemporary art/education, as characterized by Dias (2011), assumed as a theoretical horizon that recognizes the provisional nature of current practices and rejects the conceptual closure of previous currents. The analysis articulates the legal and curricular trajectory of the discipline, the pedagogical currents of art teaching and their distinct ways of (not) assessing, the multiple dimensions that can be assessed in artistic knowledge, the structural tensions that result from this, and the indication of evaluative paths consistent with the nature of the subject. This text engages with Brazilian literature on art education (Barbosa, 1991; Cunha, 2020; Ferraz; Fusari, 2010; Iavelberg, 2003), with Brazilian references on learning assessment (Cerqueira, 2022; Hoffmann, 1991, 1993; Luckesi, 1995), and with recent studies that address the topic within the context of the BNCC (Castro; Meira, 2025; Costa, 2016), particularly drawing on Hernández's (2000) contribution on assessment in art education.

Keywords: Assessment; Art Education; Contemporary Art/Education; Basic Education; Curriculum.

Introdução

Poucos componentes curriculares da Educação Básica brasileira condensam tantas tensões em sua trajetória quanto a Arte. Conhecimento que precede a escolarização e que atravessa fronteiras

disciplinares, ela foi, em distintos momentos da história educacional do país, identificada com o desenho técnico, com a livre expressão, com a polivalência artística e, mais recentemente, com a articulação entre quatro linguagens (artes visuais, dança, música e teatro) sustentadas por seis dimensões do conhecimento, conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017): criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Essa instabilidade epistemológica e curricular tem consequências diretas sobre um dos pontos mais sensíveis da prática docente, que é a avaliação.

Avaliar em Arte é tarefa que coloca o professor diante de problemas que excedem o que se passa em outros componentes do currículo. Como atribuir nota a uma produção visual, gestual ou sonora que pode articular simultaneamente fazer técnico, repertório histórico, leitura crítica e expressão subjetiva? Como objetivar, no boletim escolar, uma aprendizagem cuja natureza é, em parte, da ordem da experiência estética? E, mais fundamentalmente, o que se está, de fato, avaliando quando se avalia em Arte? O produto, o processo, o talento prévio, a adequação à proposta do professor, a fluência com elementos formais, o repertório acumulado pelo estudante antes mesmo de chegar à aula?

Essas perguntas, longe de serem novas, emergem com particular intensidade no contexto brasileiro porque carregam o peso de uma trajetória disciplinar marcada por inflexões legais e pedagógicas profundas. Da Lei nº 5.692/71, que instituiu a Educação Artística como obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus (Brasil, 1971), à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que reconfigurou a Arte como componente curricular (Brasil, 1996), passando pela Lei nº 13.278/2016, que estabelece as quatro linguagens, e pela BNCC, que organiza o componente em torno das seis dimensões do conhecimento, cada nova reconfiguração desloca os contornos da pergunta sobre o que e como avaliar, sem que as configurações anteriores tenham sido plenamente resolvidas. Hernández (2000) já advertia, ao tratar do tema, que avaliar em arte é tarefa que mobiliza não apenas técnicas, mas concepções sobre a natureza da arte, sobre o aluno e sobre o próprio ato de ensinar.

A perspectiva adotada neste artigo se inscreve no que Dias (2011) caracteriza como arte/educação contemporânea, ou seja, o conjunto das práticas correntes em ensino e aprendizagem de

arte que ainda não se fixaram em paradigma único e que operam sob investigação, suspensão e experimentação. A escolha não é apenas terminológica. Filiar-se a essa perspectiva implica reconhecer que a avaliação em Arte não pode ser pensada a partir de soluções herdadas das correntes anteriores que se sucederam no campo. Este fazer exige permanente reformulação à luz da pluralidade de práticas que hoje atravessam a Educação Básica e dos cruzamentos da arte com as produções atuais e com as práticas artísticas integradas.

Neste contexto, o presente artigo propõe uma reflexão teórica sobre as problemáticas da avaliação em Arte na Educação Básica brasileira, com foco nas tensões histórico-conceituais que estruturam o problema. Parte-se da hipótese de que tais tensões são constitutivas da própria configuração da disciplina no currículo escolar, herdeiras das correntes pedagógicas que sucessivamente a moldaram e dos descompassos entre a natureza do conhecimento artístico e a gramática avaliativa da escola. Articulando produção brasileira sobre o ensino de Arte (Barbosa, 1991; Cunha, 2020; Cunha; Lima, 2020; Ferraz; Fusari, 2010; Iavelberg, 2003; Martins; Picosque; Guerra, 1998), a contribuição específica de Hernández (2000) sobre avaliação em educação artística, referenciais brasileiros sobre avaliação da aprendizagem (Cerqueira, 2022; Hoffmann, 1991, 1993; Luckesi, 1995) e estudos recentes que problematizam o tema no contexto da BNCC (Castro; Meira, 2025; Costa, 2016), o texto percorre seis movimentos: a trajetória da Arte como componente curricular no Brasil; o ponto de inflexão representado pela atribuição de nota à disciplina; as correntes pedagógicas do ensino de Arte e seus modos de (não) avaliar; as múltiplas dimensões do que se avalia em Arte; as tensões estruturais que disso decorrem; e indicações de caminhos avaliativos coerentes com a natureza do componente.

Da “atividade” ao componente curricular: trajetória da Arte na Educação Básica brasileira

A presença da Arte no currículo brasileiro precede em muito sua institucionalização como disciplina escolar. Como observa Cunha (2020), em ampla reconstituição histórica das licenciaturas brasileiras em Arte, embora a Arte esteja no currículo brasileiro desde o século XIX, é apenas com a

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que ela se torna disciplina escolar obrigatória, sob a designação de Educação Artística. Antes disso, a Lei nº 4.024/1961 mencionava a Arte apenas como atividade complementar de iniciação artística, sem o caráter de obrigatoriedade que viria depois. As escolinhas de arte que se multiplicaram a partir de 1948, lideradas por Augusto Rodrigues no Rio de Janeiro e inspiradas no escolanovismo, ocupavam o espaço extraescolar do ensino artístico, frequentadas por crianças e adolescentes em ambientes não-curriculares (Ferraz; Fusari, 2010).

A Lei nº 5.692/71 representou, nesse cenário, ponto de inflexão fundamental. Em seu artigo 7º, a lei estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão de Educação Artística, ao lado de Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde, nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (Brasil, 1971). A medida, paradoxalmente promulgada no contexto autoritário da ditadura militar, atendia a demandas históricas dos arte-educadores por valorização do ensino de Arte. Cunha (2020), porém, em análise dessa configuração, observa que essa obrigatoriedade vinha imbricada de fundamentos tecnicistas que adequavam a escola a um projeto de desenvolvimento econômico e de controle da realidade social. Não se tratava, portanto, de pura vitória pedagógica. O reconhecimento curricular se dava ao preço de uma submissão da arte a categorias instrumentais do planejamento educacional dos governos militares.

Dois aspectos da Lei 5.692/71 marcaram profundamente a configuração subsequente da disciplina. O primeiro é o estatuto de atividade. A interpretação dos pareceres do Conselho Federal de Educação, segundo Ferraz e Fusari (2010), entendia a Educação Artística como atividade educativa, não como área de conhecimento. Esse aspecto carregou consequências determinantes para a avaliação, pois consagra historicamente a noção de que a Arte não comporta o mesmo tratamento avaliativo conferido às demais disciplinas. O segundo aspecto é a polivalência. Em 1973, foram criados os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística, em modalidade curta, com duração de dois anos, formando professores que deveriam ministrar simultaneamente Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas (Brasil, 1971; Ferraz; Fusari, 2010). A figura do professor polivalente, capaz de atuar em todas as linguagens, foi marca duradoura da formação docente em Arte no Brasil, mesmo após as

reformas curriculares posteriores.

Cunha (2020), em pesquisa de doutorado dedicada à integração das artes na formação docente para a Educação Básica no Brasil e na Espanha, observa que essa configuração polivalente carrega ambiguidades constitutivas. Há, na origem mesma da educação artística brasileira, um paradoxo entre a exigência de um professor que atue em múltiplas linguagens e a fragmentação disciplinar herdada do racionalismo científico. Em seu mapeamento da literatura sobre o tema, a autora identifica que parte significativa da produção brasileira sobre o ensino de Arte trata a polivalência como qualidade pejorativa, derivada do tecnicismo dos anos 1970, em contraste com a valorização do artista polivalente no cenário artístico contemporâneo. A formulação síntese de sua tese deixa claro esse duplo movimento:

A revisão de literatura aborda a integração das artes, a polivalência e a interdisciplinaridade [e] aponta para: a superação do processo de fragmentação das artes com a emergente interterritorialidade na cena artística; a valorização do artista polivalente; a compreensão epistemológica do termo polivalência no ensino das artes e, principalmente, a necessidade da formação de um perfil docente polivalente sob a perspectiva da interdisciplinaridade que corresponda à produção artística integrada e híbrida e às prescrições legislativas para a Educação Básica (Cunha, 2020, p. 7).

Em chave correlata, Cunha e Lima (2020), em estudo publicado na Revista Música, retomam a discussão sobre a polivalência para distingui-la da interdisciplinaridade e do ensino integrado das artes. As autoras argumentam que o sentido pejorativo atribuído à polivalência decorre de sua associação histórica com o tecnicismo educacional da Lei 5.692/71 e com a fragmentação que dele resultou, e não com a polivalência como qualidade do trabalho docente em Arte. A integração das artes, em sua versão contemporânea, opera em outro registro epistemológico, marcado pela hibridização das linguagens e pela desterritorialização das fronteiras disciplinares.

A passagem do estatuto de atividade para o de componente curricular se dará apenas em 1996, com a aprovação da Lei nº 9.394, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O

artigo 26, parágrafo 2º, estabelece que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Brasil, 1996). A mudança terminológica não é meramente superficial. A Arte como componente curricular implica área de conhecimento, com conteúdos, métodos e objetivos próprios, equiparada às demais disciplinas escolares. Ferraz e Fusari (2010) observam que a redação da lei deixa margem para interpretações distintas, mantendo ambiguidade sobre que ensino de Arte deve ser desenvolvido na Educação Básica. Essa ambiguidade alimentará debates por mais de duas décadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (Brasil, 1997, 1998), publicados na sequência da LDB para o Ensino Fundamental, propuseram uma organização do componente em quatro linguagens (artes visuais, música, teatro e dança) e estruturaram o ensino em torno de três eixos, que são produção, apreciação e contextualização. Esses eixos dialogavam, ainda que não de modo idêntico, com a Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa a partir de 1987 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, e divulgada com mais amplitude em *A imagem no ensino da arte* (Barbosa, 1991). A proposta articulava três ações pedagógicas básicas no ensino de Arte, que são fazer artístico, leitura de obras de arte e contextualização histórico-cultural (Barbosa, 1991; Barbosa; Cunha, 2010). Apesar das tensões posteriores em torno da apropriação escolar da Abordagem Triangular, ela permanece referência incontornável no campo do ensino de Arte no Brasil.

Os anos 2000 e 2010 vão presenciar movimentos legais que reconfiguram novamente a Arte na Educação Básica. A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, torna obrigatório o ensino de Música como conteúdo do componente curricular Arte (Brasil, 2008), reconhecendo demandas históricas dos educadores musicais. A Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, dá um passo adicional ao instituir, no art. 26 da LDB, as artes visuais, a dança, a música e o teatro como as quatro linguagens que constituirão o componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica (Brasil, 2016). Após 45 anos da Lei 5.692/71, o tema da polivalência é revisto pela definição das quatro linguagens artísticas e pela exigência, ainda que com cinco anos de prazo para implementação, de formação docente

específica em cada uma delas.

A Base Nacional Comum Curricular, instituída por Resolução do Conselho Nacional de Educação em 2017³, conclui esse ciclo de reconfigurações ao organizar o componente Arte em torno das quatro linguagens, articuladas a seis dimensões do conhecimento, que são criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (Brasil, 2017). Essas dimensões, segundo o documento, caracterizam de forma indissociável e simultânea a singularidade da experiência artística, e devem orientar a abordagem pedagógica das linguagens. A novidade, em relação aos PCNs, está sobretudo na introdução das três últimas dimensões (estesia, expressão e reflexão), que ampliam o escopo conceitual do componente.

A perspectiva da arte/educação contemporânea, formulada por Dias (2011), oferece o quadro teórico em que se inscreve a discussão proposta neste artigo. Ela recusa as fixações conceituais herdadas das correntes anteriores e assume a provisoriedade como condição constitutiva da prática pedagógica em Arte. Vale recuperar a passagem em que o autor delinea essa posição:

Já a arte/educação contemporânea é entendida somente como as práticas correntes, recentes, em ensino e aprendizagem de artes visuais e fenômeno visual, isto é, as práticas que ainda estão sob suspeita, suspensão, investigação, experimentação e que não se fixaram. Além disso, nesse contexto, o termo não é sinônimo de arte educação pós-moderna, arte educação reconstrucionista, ou arte educação multicultural, embora ele possa compreender todas essas tendências (Dias, 2011, p. 53).

Inscriver-se nessa perspectiva tem implicações imediatas para a discussão da avaliação. Significa recusar tanto o tabu expressionista que isentava a Arte do dispositivo avaliativo quanto a objetivização tecnicista que a reduzia a critérios de adequação ao modelo. Significa, sobretudo, reconhecer que a discussão sobre o que e como avaliar permanece aberta, sob investigação, em construção. As nomenclaturas que circulam no campo, como observa Dias (2011), são políticas,

3 A BNCC não tem status de lei. Foi instituída por Resolução do Conselho Nacional de Educação, isto é, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que homologa o documento como norma infralegal, posteriormente referendada por Portaria do Ministério da Educação. Não confundir, portanto, a homologação ministerial com a tramitação legislativa do Congresso, que produz leis em sentido estrito.

carregam um contexto, abrigam lutas de poderes e de conhecimentos. A escolha do termo arte/educação contemporânea é, portanto, perspectiva teórica que orienta a leitura subsequente das tensões da avaliação.

A trajetória descrita revela um movimento contraditório. De um lado, há uma progressiva valorização institucional da Arte, de atividade a componente curricular, de polivalente a especializada em quatro linguagens, de eixos pragmáticos a seis dimensões do conhecimento. De outro, a disciplina permanece marcada por instabilidades de identidade que se manifestam de modo particularmente agudo no momento da avaliação. Cada reconfiguração legal e curricular acrescenta camadas ao problema, sem suprimir as anteriores. O professor de Arte em sala de aula hoje convive simultaneamente com heranças do tecnicismo institucionalizado pela Lei 5.692/71, das práticas espontaneístas que conviveram com esse tecnicismo no cotidiano escolar, da concepção de área de conhecimento da LDB e dos PCNs, da Abordagem Triangular sistematizada por Barbosa, das seis dimensões da BNCC e dos deslocamentos propostos pela arte/educação contemporânea. Quando precisa atribuir nota, é dessa sedimentação que ele extrai, consciente ou não, seus critérios.

Quando a Arte ganhou nota: implicações pedagógicas de uma mudança de status

A transição do estatuto de atividade para o de componente curricular, sancionada pela LDB de 1996, opera deslocamentos pedagógicos cujas implicações para a prática avaliativa em Arte vão muito além da simples obrigação de atribuir nota no boletim escolar. O movimento condensa uma disputa sobre o que conta como conhecimento na escola e, por extensão, sobre o que pode ou deve ser avaliado.

Sob a vigência da Lei 5.692/71, embora o ordenamento legal tivesse fundamentos tecnicistas, a prática escolar cotidiana foi marcada por uma sobreposição entre essa racionalidade tecnicista institucional e práticas espontaneístas residuais herdadas do escolanovismo, particularmente nas escolas em que a formação docente em licenciaturas curtas não chegava a operacionalizar o tecnicismo

previsto. Como observam Ferraz e Fusari (2010), boa parte das aulas de Arte da época vinculava-se ao prazer, à criatividade pessoal e à expressão subjetiva do aluno, dimensões consideradas por princípio refratárias à classificação escolar. Hernández (2000), ao discutir o caso do ensino de arte brasileiro no contexto da reforma espanhola que analisa em paralelo, observa que uma das tendências dominantes na escola foi a pouca consideração para com a avaliação na arte, derivada justamente das concepções espontaneístas sobre o que significa avaliá-la. Essa sobreposição entre prescrição tecnicista e prática espontaneísta é parte do que torna especialmente complexa a história da disciplina nesse período.

Essa configuração tinha consequências ambíguas. De um lado, preservava a disciplina de uma das pressões mais brutais da escolarização, qual seja, a transformação do conhecimento em medida classificatória. De outro, contribuía decisivamente para seu lugar marginal no currículo. Disciplina sem nota era também, na economia simbólica da escola, disciplina sem peso, sem cobrança, sem necessidade de estudo. O paradoxo se evidencia, pois, ao escapar do dispositivo avaliativo, a Arte escapava também do reconhecimento como saber digno de aprendizagem sistemática. Iavelberg (2003) observa que essa marginalidade institucional alimentou, durante décadas, a impressão de que a aula de Arte seria o tempo de descanso entre as disciplinas sérias, posição que reverbera até o presente em algumas culturas escolares.

A passagem para o estatuto de componente curricular obrigatório, com a LDB de 1996, força um reposicionamento. Se a Arte agora compõe o currículo regular nos mesmos termos das demais disciplinas, ela necessariamente compõe também o sistema avaliativo da escola. O aluno passa a receber nota em Arte, essa nota integra a média geral, e o desempenho insatisfatório pode ter consequências de reprovação. Trata-se de movimento de legitimação institucional, mas também de instalação de um problema novo, que é o de saber o que avaliar e como.

Cerqueira (2022), em material didático produzido pela Universidade Federal da Bahia para a Licenciatura em Teatro, recupera a tradição de pensar a avaliação como dimensão política inerente ao projeto pedagógico, posição que tem consequências precisas para o caso da Arte:

Importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avalia-

ção da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (Luckesi, 2006, p. 28 apud Cerqueira, 2022, p. 26).

Essa formulação, herdeira da elaboração que Luckesi (1995) inaugura no campo brasileiro da avaliação, tem consequências precisas para o caso da Arte. A entrada da disciplina no sistema avaliativo da escola brasileira não foi acompanhada, no mesmo passo, pela construção de uma cultura avaliativa específica para o componente. As ferramentas, os instrumentos e os critérios de avaliação herdados das disciplinas tradicionais, como prova escrita, exercícios de memorização e exames classificatórios, raramente se ajustam às especificidades do conhecimento artístico. Mas o sistema escolar não suspende sua exigência avaliativa diante dessa inadequação. Ele a força. O resultado é a improvisação avaliativa, que se manifesta de modos diversos e frequentemente contraditórios. Em muitas escolas, a nota em Arte passou a ser atribuída por participação, por comportamento, por entrega de trabalhos manuais, por presença, por adequação ao gosto do professor. Práticas que, examinadas de perto, evidenciam o desencontro entre o que se diz avaliar e o que efetivamente se avalia.

Hernández (2000) descreve três configurações típicas que assumem a avaliação em Arte quando integrada à escola, a saber, a avaliação como classificação retrospectiva, em que se atribui nota ao final de um ciclo com base em produtos, a avaliação como medição do rendimento acadêmico, em que se verifica o que foi ensinado e o que foi assimilado, e a avaliação como interpretação do processo de aprendizagem. Apenas a terceira, segundo o autor, seria coerente com a natureza do conhecimento artístico. As duas primeiras reproduzem, no campo da Arte, lógicas avaliativas pensadas para disciplinas de natureza muito distinta, e por isso geram o tipo de descompasso que professores experimentam cotidianamente.

Pesquisas recentes corroboram esse diagnóstico em diferentes contextos. Castro e Meira

(2025), em relato de experiência conduzido em escola pública goiana no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), descrevem o desalinhamento entre as diretrizes avaliativas centralizadas da Secretaria de Educação do Estado de Goiás e as práticas pedagógicas do professor de Artes Visuais. As provas de bloco aplicadas pelo Sistema de Avaliação Educacional de Goiás operam por matrizes padronizadas e não acomodam o trabalho pedagógico desenvolvido em sala. O resultado, registrado pelas autoras, é a sensação recorrente de inadequação entre o que se ensina e o que é avaliado, sintoma de tensão estrutural que ultrapassa a esfera individual da formação docente. Costa (2016), por sua vez, em estudo apresentado na XI ANPED Sul, problematiza o discurso da avaliação no ensino de artes visuais à luz da analítica foucaultiana, e sublinha que o silêncio recorrente da literatura específica sobre a temática não se explica apenas por dificuldade técnica. Há, na cultura pedagógica do ensino de Arte, uma resistência historicamente construída ao próprio ato de avaliar.

A entrada da Arte no sistema avaliativo da escola é, portanto, ganho e perda simultâneos. Ganho de reconhecimento, de centralidade curricular, de exigência pedagógica. Perda da liberdade que o estatuto de atividade conferia, e abertura de um problema que segue sem solução consensual, qual seja, o de pensar a avaliação em Arte a partir das especificidades do conhecimento artístico, e não a partir da gramática avaliativa importada de outros campos.

As correntes pedagógicas do ensino de Arte e seus modos de (não) avaliar

A história do ensino de Arte no Brasil é também a história de uma sucessão de concepções pedagógicas, cada qual com seus modos próprios de pensar (ou de não pensar) a avaliação. Compreender as tensões avaliativas atuais exige reconhecer que esses modos não se sucederam por substituição plena. Eles se sobrepuseram, sedimentando heranças que coexistem na prática docente contemporânea. Hernández (2000) propõe uma cartografia útil dessas correntes, distinguindo, do final do século XIX em diante, a tradição expressionista, a corrente disciplinar e a perspectiva pós-

estruturalista. Em diálogo com Ferraz e Fusari (2010), com Iavelberg (2017) e com a sistematização que Cunha (2020) realiza sobre as licenciaturas em Arte no Brasil, é possível ampliar e adaptar essa cartografia ao caso brasileiro.

A tradição mais antiga, que se prolonga da segunda metade do século XIX até as primeiras décadas do XX, é a do ensino técnico, expressa no Desenho Geométrico, nos Trabalhos Manuais e no Canto Orfeônico (Ferraz; Fusari, 2010). Aqui a Arte era entendida como conjunto de habilidades técnicas a serem treinadas, e sua avaliação se faz por critérios de exatidão mimética. O desenho estava correto se reproduz fielmente o modelo, o canto estava adequado se obedece à partitura. Esse modelo avaliativo, frequentemente caricaturado como pura cobrança de cópia, tinha sua coerência interna. A Arte ali ensinada era, de fato, técnica, e a verificação técnica é, em princípio, possível. O problema não é a avaliação em si, mas a redução da Arte à dimensão técnica.

A grande inflexão se dá com a chegada das ideias modernistas e da pedagogia da livre expressão ao Brasil, particularmente a partir da Semana de Arte Moderna de 1922 e, depois, com as Escolinhas de Arte fundadas a partir de 1948 (Barbosa, 2008; Ferraz; Fusari, 2010). A tradição expressionista, herdeira tardia de Cizek e de Lowenfeld⁴ e ainda de uma leitura simplificada de John Dewey, postula que o que importa na Arte é a expressão subjetiva da criança, sua liberdade criadora, seu desenvolvimento natural. Hernández (2000) descreve o cerne dessa posição. A concepção da arte-criança coloca o desenvolvimento natural como critério e faz da avaliação um beco sem saída, pois se a criança se expressasse contrariamente ao que se espera de seu desenvolvimento, estaríamos limitando-a, e se se expressasse de modo conforme, estaríamos valorizando sua adequação ao critério expressionista, e não a riqueza de sua imaginação e de suas experiências pessoais. Diante desse

4 Franz Cizek (1865-1946), pintor e educador austríaco, foi pioneiro do movimento da livre expressão na arte infantil, organizando na Viena do início do século XX as *Jugendkunstklassen*, classes de arte juvenis que punham a criança no centro do processo criativo. Viktor Lowenfeld (1903-1960), austríaco radicado nos Estados Unidos, sistematizou em *Creative and Mental Growth* (1947) o paradigma desenvolvimentista da arte-criança, descrevendo estágios da expressão gráfica e defendendo a não-interferência do adulto no processo expressivo. As duas referências chegaram ao Brasil sobretudo nos anos 1940 e 1950, mediadas por Augusto Rodrigues e pelas Escolinhas de Arte, e sustentaram boa parte da retórica espontaneísta que se popularizou no ensino de Arte brasileiro.

dilema, a saída predominante foi a recusa da avaliação. O professor expressionista, em sua versão mais radical, devia abster-se de avaliar, porque avaliar seria interferir no desenvolvimento espontâneo da criança.

Essa posição tem um mérito histórico relevante. Ela protegeu a Arte das versões mais brutais da medição escolar e introduziu, no ensino de Arte brasileiro, uma sensibilidade para o processo, para a singularidade do aluno, para a importância do gesto criativo. Mas tem custos. Como observa Hernández (2000), a corrente expressionista, em geral, e na educação brasileira em particular, viu-se questionada por suas próprias bases. Ao recusar a avaliação, ela acabava por reproduzir, paradoxalmente, uma avaliação implícita, fundada no gosto do professor, na adequação a estereótipos do que seria uma expressão autêntica, no juízo subjetivo não declarado.

A reação à hegemonia expressionista, no Brasil, se constrói em duas frentes. A primeira é a tecnicista, sancionada pela Lei 5.692/71. Aqui a avaliação retorna com força, mas sob a forma da racionalidade instrumental, com objetivos comportamentais previamente definidos, instrumentos de mensuração, padronização. A Arte se transforma em conjunto de objetivos verificáveis, e a avaliação se faz pela aferição do alcance desses objetivos. O resultado, como discutem Cunha (2020) e Cunha e Lima (2020) em análise dos sentidos pejorativos atribuídos à polivalência derivada desse arranjo, foi um modelo que asfixiou a especificidade da Arte ao submetê-la à gramática avaliativa do tecnicismo educacional dos governos militares.

A segunda frente, mais fecunda do ponto de vista pedagógico, se constitui a partir dos anos 1980, sob influência das pesquisas estadunidenses sobre Discipline-Based Art Education e, especialmente no Brasil, sob a sistematização da Abordagem Triangular por Ana Mae Barbosa. A perspectiva disciplinar (Hernández, 2000), ou contextualista (Ferraz; Fusari, 2010), reconhece a Arte como área de conhecimento estruturada, com quatro dimensões avaliáveis, que são história da arte, crítica, estética e prática artística (Hernández, 2000). A avaliação, nessa perspectiva, deixa de ser tabu. Avalia-se o conhecimento histórico mobilizado pelo aluno, sua capacidade de leitura crítica, sua compreensão estética, sua prática produtiva. A Abordagem Triangular sistematizada por

Barbosa (1991), com seus três eixos de fazer, ler e contextualizar, oferece uma resposta brasileira a esse problema, e ainda hoje permanece referência maior no campo (Barbosa; Cunha, 2010; Pimentel, 2010).

A perspectiva disciplinar tem, porém, suas próprias tensões. Ao reconhecer a Arte como área de conhecimento avaliável, ela corre o risco de escolarizá-la em excesso, transformando a experiência estética em conteúdo testável, e perdendo justamente o que distingue a Arte das demais áreas do currículo. Essa crítica é formulada com força pela corrente posterior, que Hernández (2000) associa à educação para a compreensão da cultura visual e à pedagogia dos projetos de trabalho. Nessa perspectiva, a Arte na escola não se reduz à transmissão de uma história ou de um cânone, mas se constitui como prática de investigação, de construção de significados, de leitura crítica das representações culturais que circulam no mundo contemporâneo. A avaliação, então, se torna interpretação do processo de aprendizagem, e seus instrumentos privilegiados são o portfólio e os registros reflexivos (Hernández, 2000).

A BNCC (Brasil, 2017), ao organizar o componente Arte em torno das seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão), incorpora elementos das diferentes correntes, sem se filiar exclusivamente a nenhuma delas. As dimensões mais clássicas (criação, crítica, reflexão) dialogam com a perspectiva disciplinar. As dimensões da estesia, expressão e fruição, ausentes dos PCNs, sinalizam um movimento de reincorporação da dimensão subjetiva e sensível que a corrente expressionista havia tematizado. O documento, ao optar pela articulação simultânea e indissociável das seis dimensões, transfere ao professor a tarefa de operar pedagogicamente essa síntese, sem oferecer, contudo, indicações operacionais robustas para a avaliação. O professor é deixado, nesse ponto, com o problema entre as mãos.

A cartografia descrita revela que não há, no Brasil contemporâneo, uma única corrente hegemônica do ensino de Arte. O que há é um campo cruzado por heranças e proposições, em que o professor de educação básica precisa fazer escolhas pedagógicas e avaliativas em condições de razoável indefinição teórica. As tensões da avaliação em Arte se enraízam, em parte, nessa pluralidade

não-resolvida, e ganham contornos próprios no quadro da arte/educação contemporânea, que recusa o fechamento prematuro em paradigma único e assume a investigação permanente como condição da prática (Dias, 2011).

As múltiplas dimensões do que se avalia em Arte

A pergunta sobre o que se avalia em Arte, longe de ser uma pergunta meramente operacional, é uma pergunta epistemológica de primeira ordem. Ela equivale a perguntar o que constitui o conhecimento artístico, e como esse conhecimento se manifesta no estudante da Educação Básica. As respostas variam consideravelmente conforme a corrente pedagógica adotada, e mesmo no interior de uma mesma corrente, há divergências sobre a hierarquização e a articulação das dimensões avaliáveis.

A proposta de Hernández (2000) organiza o problema em torno de quatro dimensões do conhecimento artístico, baseadas em adaptações da experiência norte-americana do Discipline-Based Art Education e nas pesquisas de Stavropoulos⁵, a saber, história da arte, crítica, estética e prática artística. Cada uma dessas dimensões mobiliza saberes, procedimentos e habilidades distintos. A história da arte envolve o conhecimento de artistas, obras, épocas, movimentos, contextos geográficos e culturais. A crítica articula descrição, análise, interpretação e valoração das obras. A estética se aproxima da experiência sensível, das perguntas filosóficas sobre o belo, sobre os temas, sobre os critérios de qualidade. A prática artística envolve os meios, instrumentos, equipamentos, processos, técnicas e a própria produção do estudante.

A BNCC (Brasil, 2017) reorganiza essa cartografia ao propor seis dimensões do conhecimento que, segundo o documento, caracterizam de forma indissociável a singularidade da experiência artística, a saber, criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Criação refere-se à produção artística

5 William Stavropoulos é pesquisador estadunidense citado por Hernández (2000) entre os autores que sustentam a Discipline-Based Art Education e suas variantes, propostas de organização disciplinar do ensino de Arte que se consolidaram nos Estados Unidos a partir dos anos 1980 e que combinam quatro dimensões avaliáveis, isto é, história da arte, crítica de arte, estética e produção artística.

do estudante. Crítica envolve o estudo e a pesquisa sobre manifestações artísticas, com formação de pensamento próprio. Estesia trata da experiência sensível, da percepção, do conhecimento do corpo em sua totalidade. Expressão se vincula às possibilidades de exteriorização das criações subjetivas. Fruição diz respeito ao deleite, ao prazer, ao estranhamento na participação em práticas artísticas. Reflexão refere-se à construção de argumentos e ponderações sobre as experiências e processos criativos.

Articulando os dois quadros, é possível propor uma síntese das dimensões avaliáveis em Arte na Educação Básica brasileira contemporânea, agrupadas em quatro grandes eixos.

O primeiro eixo é o da dimensão prática ou produtiva. Aqui se avalia o que o estudante faz, ou seja, a produção visual, sonora, gestual, cênica, audiovisual que ele realiza nas aulas e fora delas. Trata-se da dimensão mais visível, mais imediatamente disponível ao olhar do professor, e também a mais frequentemente reduzida a critérios de produto acabado. Essa dimensão se desdobra, entretanto, em pelo menos duas subdimensões. A produção como processo, que inclui o gesto, a experimentação, a tomada de decisões, o uso dos materiais, as escolhas técnicas. E a produção como resultado, o trabalho final apresentado pelo estudante. As duas subdimensões não se confundem, e privilegiar uma ou outra define em grande medida a postura avaliativa do professor.

O segundo eixo é o da dimensão técnica. Embora frequentemente subsumida na dimensão prática, ela merece tratamento autônomo porque mobiliza saberes específicos, ou seja, o conhecimento dos materiais e suas propriedades, o domínio de procedimentos (mistura de cores, articulação corporal, uso da voz, manipulação de instrumentos), a familiaridade com vocabulários técnicos das diferentes linguagens. A tradição técnica do ensino de Arte, herdeira do desenho geométrico e dos trabalhos manuais (Ferraz; Fusari, 2010), legou um foco intenso nessa dimensão, que as correntes posteriores vieram redimensionar. Avaliar a dimensão técnica é tarefa relativamente menos problemática em princípio, porque os critérios podem ser explicitados com razoável objetividade. O problema é que a dimensão técnica não esgota o que se ensina em Arte, e privilegiá-la em demasia retorna ao problema do reducionismo já apontado.

O terceiro eixo é o da dimensão histórica e contextual. Aqui se avalia o conhecimento que o estudante constrói sobre o campo da Arte, ou seja, artistas, obras, períodos, movimentos, contextos culturais e geográficos, articulações entre arte e sociedade. Essa dimensão é privilegiada nas propostas curriculares contemporâneas (Barbosa, 1991; Brasil, 2017; Ferraz; Fusari, 2010), e oferece um terreno avaliativo familiar à escola, pois é possível elaborar questões, propor leituras e solicitar pesquisas. O risco aqui é o oposto do anterior, qual seja, transformar a aula de Arte em aula de história da arte, em que o estudante memoriza informações sobre o cânone, mas pouco produz ou frui artisticamente. A dimensão histórica precisa, portanto, ser articulada às demais para não se autonomizar como conteúdo testável.

O quarto eixo é o da dimensão conceitual e crítica. Aqui se avalia a capacidade do estudante de ler, interpretar, analisar e valorar produções artísticas, próprias e alheias. Mobiliza-se vocabulário conceitual, capacidade argumentativa, sensibilidade para os temas, problemas e procedimentos das linguagens. Hernández (2000) sublinha a centralidade dessa dimensão quando propõe o portfólio como instrumento avaliativo, justamente porque o portfólio permite ao estudante explicitar reflexões, organizar trajetórias, articular sua produção com referenciais conceituais. Avaliar a dimensão conceitual é difícil porque ela se manifesta sobretudo em produções discursivas (oral ou escrita), que exigem mediação cuidadosa do professor para que não se transformem em mera reprodução de leituras.

A formulação de Cabral, recuperada por Cerqueira (2022) em material didático sobre avaliação em Artes e em Teatro, organiza o problema em torno de pares como subjetividade e objetividade, forma e conteúdo, processo e produto. Em cada um desses pares, a prática avaliativa em Arte se encontra tensionada entre pólos que parecem se excluir mutuamente, e cuja síntese não é trivial.

A questão central, do ponto de vista da prática avaliativa, é como articular esses quatro eixos sem hierarquizar prematuramente um deles em detrimento dos demais. O risco do ensino de Arte contemporâneo, alertam Iavelberg (2003), Martins, Picosque e Guerra (1998) e a própria BNCC (Brasil, 2017), está no descompasso entre o que se propõe e o que efetivamente se avalia. Pode-se anunciar um ensino orientado pelas seis dimensões da BNCC e, no momento da nota, recair sobre

critérios da dimensão prática reduzida ao produto, ou da dimensão técnica reduzida ao acabamento, ou da dimensão histórica reduzida à memorização de informações. A coerência entre ensino e avaliação, nesse caso, exige um trabalho explicitamente planejado de articulação das dimensões, com instrumentos avaliativos diversificados e critérios negociados com os estudantes. É exatamente nesse ponto que reside parte significativa das tensões estruturais a serem discutidas na seção seguinte.

Tensões estruturais da avaliação em Arte

As tensões que estruturam a avaliação em Arte na Educação Básica brasileira não são meros obstáculos pontuais a serem superados com mais formação docente ou com instrumentos mais sofisticados. Elas são constitutivas do problema, isto é, derivam da própria natureza do conhecimento artístico em sua articulação com o dispositivo escolar. Compreendê-las requer cartografar suas principais manifestações, sem a expectativa de resolução plena, mas com o objetivo de torná-las operacionalmente conscientes para o professor que avalia. Tais tensões podem ser agrupadas em três grandes registros, ainda que se atravessem mutuamente: tensões sobre a natureza do conhecimento avaliado, tensões sobre o dispositivo escolar de avaliação e tensões sobre as condições materiais e formativas em que a avaliação se realiza.

No registro da natureza do conhecimento avaliado, opera com força a oposição entre objetividade e subjetividade. A avaliação escolar, em sua matriz histórica moderna, foi pensada para produzir juízos objetivos: o aluno acerta ou erra, sabe ou não sabe, atinge ou não atinge o critério estabelecido. Essa matriz objetivante, herdeira da pedagogia positivista do século XIX e reforçada pelas pedagogias tecnicistas do século XX (Luckesi, 1995; Cunha, 2020), choca-se frontalmente com a natureza do trabalho artístico, que se faz justamente no terreno das ambiguidades, das pluralidades de leitura, das escolhas subjetivas de quem produz e de quem aprecia. Hernández (2000) reconhece esse ponto ao afirmar que, ao planejar a avaliação do conhecimento artístico, é necessário enfrentar a posição diante da dicotomia objetividade-subjetividade. O professor de Arte oscila, frequentemente

sem perceber, entre dois pólos: ou tenta objetivar a avaliação ao reduzir a Arte a critérios técnicos ou informacionais verificáveis, ou abdica de critérios em nome do respeito à subjetividade do aluno, recaindo em juízos arbitrários que ele próprio dificilmente reconheceria como tais. As duas saídas são insuficientes. Saídas mais consistentes passam por explicitar critérios qualitativos negociados, que reconheçam a pluralidade de leituras sem renunciar à possibilidade de juízo fundamentado.

A esse desencontro se soma o que separa produto e processo. A escola tende, por sua organização temporal e burocrática, a avaliar produtos como trabalhos entregues, provas realizadas, apresentações concluídas. Mas em Arte, como argumentam Hernández (2000), Iavelberg (2003) e Martins, Picosque e Guerra (1998), boa parte daquilo que se aprende está no processo, nas tentativas, nos erros, nas reformulações, nas escolhas que vão sendo feitas ao longo da produção. Avaliar apenas o produto, nessa lógica, é deixar escapar o essencial. Mas avaliar o processo exige instrumentos que a escola raramente disponibiliza, tais como tempo de observação prolongada, registros sistemáticos, diálogos individuais, portfólios. O professor que tenta avaliar processo dentro de uma estrutura desenhada para avaliar produto enfrenta, na prática cotidiana, um descompasso institucional não pequeno.

Ainda no plano da natureza do conhecimento, persiste a oposição entre talento e aprendizagem. No senso comum sobre a Arte, e frequentemente também na cultura escolar, sustenta-se que o desempenho artístico depende de uma disposição prévia do estudante, uma sensibilidade, um dom. O aluno que não tem talento estaria fora do alcance do ensino, e sua avaliação se faria pelo reconhecimento daquilo que ele já trazia ou não trazia antes da aula. Essa concepção, que Iavelberg (2017) descreve como uma das heranças mais persistentes do espontaneísmo expressionista, choca-se com toda a tradição contemporânea do ensino de Arte, que afirma a Arte como conhecimento que se aprende, que se ensina e que, portanto, é avaliável em sua trajetória de construção (Barbosa, 1991; Hernández, 2000; Iavelberg, 2003). A questão prática é que essa concepção do talento prévio continua presente como pressuposto não-declarado em muitas avaliações reais. Professores avaliam, frequentemente sem se dar conta, o que cada aluno já trazia, em vez do que efetivamente aprendeu

naquele percurso pedagógico. A tensão se resolve, quando se resolve, por uma decisão pedagógica explícita: o ponto de comparação não é entre alunos, mas entre o aluno e ele mesmo, em momentos distintos do percurso.

No segundo registro, o do dispositivo escolar de avaliação, instala-se a oposição entre avaliação classificatória e avaliação formativa. Luckesi (1995) elabora com força a crítica à avaliação como exame, isto é, à avaliação reduzida à função de classificar, aprovar ou reprovar o estudante, em oposição à avaliação como processo diagnóstico que orienta a aprendizagem. Hoffmann (1991, 1993) propõe, na mesma direção, a noção de avaliação mediadora, em que o ato de avaliar se constitui como diálogo permanente entre professor e aluno, voltado para a melhoria do aprendizado. Em Arte, essa tensão se agudiza porque a função classificatória, quando assumida sem mediação formativa, transforma a aula em terreno de juízos arbitrários sobre produções subjetivas. A avaliação formativa, por sua vez, exige tempo, escuta, registro, retorno qualificado, condições que o sistema escolar brasileiro raramente oferece em condições favoráveis. O professor que opta pela avaliação formativa em Arte se encontra, com frequência, em descompasso com a lógica burocrática que exige nota fechada bimestral.

Articulada a essa tensão está o descompasso entre conhecimento técnico e experiência estética. Como observado anteriormente, a dimensão técnica do trabalho artístico é, em princípio, mais avaliável que a dimensão estética. Pode-se verificar se o aluno conhece os procedimentos, manipula adequadamente os materiais, articula vocabulários específicos. Mas a experiência estética, que é parte central do que se busca no ensino de Arte segundo a maior parte das correntes contemporâneas (Barbosa, 1991; Brasil, 2017; Hernández, 2000), é, por natureza, difícil de objetivar. Como avaliar se um aluno fruiu uma obra? Como avaliar a estesia, dimensão proposta pela BNCC, que mobiliza percepção, intuição, sensibilidade? O risco, aqui, é duplo: ou se abandona a tentativa de avaliar a experiência estética, restringindo a avaliação ao tecnicamente verificável (e com isso restringindo o próprio ensino), ou se inventam indicadores artificiais de experiência estética, que pouco têm a ver com o que de fato se quer avaliar.

No terceiro registro, o das condições materiais e formativas, aparecem as tensões particularmente agudas no contexto brasileiro. A herança da polivalência se choca com a crescente exigência de especialização. A Lei 13.278/2016 (Brasil, 2016) instituiu as quatro linguagens artísticas como obrigatórias na Educação Básica, com formação docente específica em cada uma delas, e prazo de implementação de cinco anos. Passada uma década, porém, a realidade da maior parte das escolas brasileiras ainda é a de um único professor de Arte, frequentemente formado em uma das linguagens (predominantemente artes visuais) ou mesmo formado nas licenciaturas curtas e polivalentes que persistiram após a Lei 5.692/71. Esse professor é, na prática, demandado a avaliar produções em linguagens em que muitas vezes não tem formação aprofundada. Cunha (2020) e Cunha e Lima (2020) discutem essa tensão como problema constitutivo da formação docente em Arte no Brasil, distinguindo a polivalência tecnicista da Lei 5.692/71 da integração das artes em sua acepção contemporânea, articulada à interdisciplinaridade. As consequências para a avaliação são previsíveis: privilégio das linguagens nas quais o professor tem mais segurança, avaliações superficiais nas demais, sentimento generalizado de inadequação técnica diante de produções específicas.

Correlata a essa tensão, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, opera o descompasso entre especialista e professor não-especialista. A Arte é, nesses anos, frequentemente assumida pelo professor generalista, sem formação específica em qualquer das linguagens artísticas. A avaliação, nesse caso, se faz a partir de um lugar de fragilidade formativa que reverbera nos critérios adotados, muitas vezes restritos à dimensão prática ou ao acabamento técnico do produto, em prejuízo das dimensões histórica, crítica e estética. Trata-se de tensão estrutural que não se resolve no plano individual, mas que afeta o cotidiano de cada professor de Arte da Educação Básica e tem impacto direto sobre o que e como se avalia.

O conjunto dessas tensões, longe de paralisar a prática avaliativa, oferece um mapa para sua qualificação. O professor que reconhece a presença dessas tensões em sua prática avalia, no mínimo, com mais lucidez sobre o que está fazendo. O passo seguinte é a busca por caminhos avaliativos coerentes com a natureza específica do componente Arte, tema da seção seguinte.

Por uma avaliação coerente com a natureza da Arte: portfólio e avaliação mediadora

A discussão até aqui evidencia que a avaliação em Arte não pode ser pensada como aplicação de instrumentos avaliativos genéricos da escola a um componente curricular específico. Ela exige, ao contrário, uma reconstrução da própria lógica avaliativa, alinhada à natureza do conhecimento artístico e às múltiplas dimensões envolvidas. As referências centrais para essa reconstrução, no campo brasileiro, são as proposições de avaliação formativa e mediadora (Hoffmann, 1991, 1993; Luckesi, 1995) e a sistematização específica que Hernández (2000) faz do portfólio como instrumento privilegiado na educação artística.

Luckesi (1995) elabora uma distinção que se tornou referência no campo da avaliação educacional brasileira, qual seja, a distinção entre exame e avaliação propriamente dita. O exame, herdeiro da pedagogia jesuítica e consolidado no sistema escolar moderno, tem função classificatória, retrospectiva e seletiva. Verifica o que o estudante sabe ou não sabe ao final de um percurso, e atribui a esse saber um valor que serve à aprovação ou reprovação. A avaliação, por sua vez, é processo dinâmico de acompanhamento da aprendizagem, voltado para a tomada de decisões pedagógicas que melhorem o ensino. Não exclui o juízo, mas o subordina à finalidade formativa. Cerqueira (2022), em sua sistematização para a Licenciatura em Teatro da UFBA, recupera essa elaboração e a articula com a tradição de pensar a avaliação como processo reflexivo. Vasconcellos (2007 apud Cerqueira, 2022) formula essa posição com particular clareza:

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos (Vasconcellos, 2007 apud Cerqueira, 2022, p. 12).

Aplicar essa concepção ao ensino de Arte significa deslocar o eixo da prática docente. A pergunta deixa de ser quanto o aluno sabe de Arte ao final do bimestre, e passa a ser como o aluno está

construindo seu percurso de aprendizagem em Arte, e que mediações pedagógicas podem qualificá-lo.

Hoffmann (1991, 1993) aprofunda esse deslocamento ao propor a noção de avaliação mediadora, ancorada em referenciais construtivistas (Piaget e Vygotsky principalmente). Para a autora, avaliar é provocar reflexão no aluno sobre sua aprendizagem, é estabelecer diálogo qualificado entre professor e estudante, é tomar a produção do aluno como ponto de partida para novos desafios cognitivos. A avaliação mediadora, no campo da Arte, encontra terreno particularmente fértil, porque a Arte é, por natureza, atividade reflexiva. Toda produção artística envolve escolhas, e essas escolhas podem ser objeto de diálogo qualificado entre professor e estudante. A avaliação se faz, então, ao longo do percurso, e não apenas ao final dele, e seu instrumento privilegiado é a conversa pedagógica sobre as escolhas do aluno.

A artista e arte-educadora Zalinda Cartaxo, em *Amor Invisível: arte e outras possibilidades narrativas*, recupera reflexão pertinente a esse deslocamento ao discutir a transformação contemporânea do trabalho artístico e suas reverberações na escola. Para a autora, no cenário artístico contemporâneo, identidade e produção do artista deixam de coincidir de modo unívoco, e essa indeterminação reverbera, em alguns aspectos, na forma como o ensino artístico é encaminhado nas escolas. Essa observação tem consequências para a avaliação: se a própria definição do que é fazer arte está em mutação, a avaliação escolar não pode pretender estabilizar critérios definitivos sobre o que conta como produção artística adequada. Trata-se de mais um argumento a favor de uma prática avaliativa em construção permanente, atenta às transformações do campo e às singularidades dos percursos estudantis.

A proposta que mais densamente articula essas perspectivas no campo específico da avaliação em Arte é a do portfólio, sistematizada por Hernández (2000) a partir de referências da literatura educacional internacional⁶. O portfólio, conforme define Hernández (2000), é algo bastante distinto

6 A discussão sobre o portfólio em Hernández (2000) mobiliza, entre outras, as contribuições de Howard Gardner sobre as inteligências múltiplas e o Arts PROPEL desenvolvido em Harvard, de R. Barton e A. Collins sobre o portfólio como ferramenta de aprendizagem, e de F. L. Paulson e P. L.

de uma mera recompilação numa pasta, ou de uma coleção de lembretes de aula colados num álbum. É, antes, um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, controles de aula, trabalhos pontuais, registros visuais, reflexões escritas) que proporcionam evidências do que foi sendo construído, organizadas pelo próprio estudante a partir de critérios estabelecidos pelo professor. O portfólio, em sua versão pedagogicamente densa, não é álbum de produtos. É narrativa documentada de um percurso de aprendizagem.

Como instrumento avaliativo, o portfólio tem virtudes específicas para o ensino de Arte: permite avaliar processo, não apenas produto, ao reunir evidências de momentos diferentes do percurso (Hernández, 2000); permite ao estudante uma posição ativa, ao implicá-lo na seleção do que vai compor o portfólio e nas reflexões sobre o material reunido; permite articular as múltiplas dimensões do conhecimento artístico, ao reunir produções práticas, registros de pesquisa, leituras críticas, anotações reflexivas; permite, por fim, deslocar o eixo da avaliação do juízo retrospectivo para a reconstrução narrativa do aprendido.

A construção do portfólio, segundo Hernández (2000), passa por etapas relativamente bem definidas. A explicitação das finalidades do portfólio pelo docente, esclarecendo aos estudantes para que ele servirá. A definição compartilhada das finalidades de aprendizagem de cada estudante, em diálogo com o professor. A integração de evidências e experiências ao longo do percurso, em que cada estudante reúne materiais que dialoguem com sua trajetória. A seleção das fontes que compõem o portfólio, com critérios explicitados. A reflexão sobre o que se aprende, momento em que o estudante constrói uma síntese do percurso. A reordenação das evidências, com critérios qualitativos, ao final do processo.

Como elemento da avaliação propriamente dita, o portfólio se articula com critérios negociados entre professor e estudantes. Hernández (2000) sugere que a avaliação em Arte se estruture a partir de

Winograd sobre os portfólios como instrumentos de avaliação reflexiva. O argumento que interessa aqui não é o detalhamento das proposições de cada autor, mas o reconhecimento de que o portfólio, em sua forma pedagogicamente densa, é construção teórica consolidada na pesquisa educacional internacional, e não improvisação técnica.

dimensões interpretativas em escala de baixo a alto nível, permitindo que se identifiquem trajetórias de compreensão. Essa proposta dialoga com a perspectiva mediadora de Hoffmann ao reconhecer que a avaliação se faz por interpretação qualitativa do que o estudante vai construindo, e não por aferição quantitativa do que ele atingiu ou não atingiu.

A operacionalização desses princípios em sala de aula da Educação Básica brasileira enfrenta, naturalmente, obstáculos. A organização burocrática da escola, com sua exigência de nota fechada bimestral, dialoga mal com a temporalidade do portfólio. A formação docente, frequentemente limitada nas linguagens em que o professor não se especializou, dificulta a mediação avaliativa qualificada nessas linguagens. As condições materiais da escola, sobretudo das escolas públicas, restringem o tempo de acompanhamento individualizado dos percursos. Castro e Meira (2025) registram como as práticas pedagógicas mais inventivas, a exemplo de projetos coletivos de mural sobre o bioma local, só conseguem se realizar nos intervalos em que a pressão das avaliações padronizadas se afrouxa, o que indica a contradição estrutural entre o horizonte ético-pedagógico aqui defendido e o desenho institucional vigente. Mas reconhecer esses obstáculos é diferente de abandonar o horizonte. Cabe ao professor, em sua prática real e em diálogo com pares e com a comunidade escolar, construir versões viáveis dessa avaliação coerente com a natureza da Arte, mesmo quando essas versões precisem se ajustar às condições materiais e institucionais do contexto.

Uma indicação operacional importante, presente tanto em Hernández (2000) quanto em Hoffmann (1993), é a centralidade dos critérios explicitados e, na medida do possível, negociados com os estudantes. Avaliar em Arte sem critérios explicitados é deixar o juízo no terreno da subjetividade arbitrária do professor. Explicitar critérios, mesmo quando esses critérios incluem dimensões qualitativas e interpretativas, transforma a avaliação em prática transparente e pedagógica. Negociar critérios com os estudantes, quando o nível de escolarização permite, envolve-os no próprio processo de definição do que conta como aprendizagem, posição que dialoga estreitamente com a avaliação formativa em sua melhor tradição.

Tomadas em conjunto, essas indicações apontam para uma avaliação em Arte que se constitui

como prática pedagógica dialógica, processual e reflexiva, ancorada em critérios explicitados, mobilizadora de instrumentos diversificados (entre os quais o portfólio ocupa lugar privilegiado) e orientada pela articulação das múltiplas dimensões do conhecimento artístico. Não se trata de fórmula a ser aplicada, mas de horizonte ético-pedagógico a ser construído cotidianamente, na chave da arte/educação contemporânea que se assume aqui como posição.

Considerações finais

O percurso deste artigo procurou mostrar que a avaliação em Arte na Educação Básica brasileira é problema que condensa, em sua aparente especificidade técnica, tensões histórico-conceituais profundas do componente curricular. Não se trata de questão pontual a ser resolvida por refinamento instrumental, mas de problemática estrutural que mobiliza concepções sobre a natureza do conhecimento artístico, sobre o lugar da Arte na escola, sobre os modos legítimos de ensinar e de aprender.

A trajetória da disciplina, da Lei 5.692/71 à BNCC, evidencia movimentos sucessivos de reconfiguração que acrescentaram camadas ao problema sem suprimir as anteriores. O professor de Arte hoje opera em terreno cruzado por heranças do tecnicismo dos governos militares, das práticas espontaneístas que com ele conviveram no cotidiano escolar, da concepção disciplinar consolidada pelos Parâmetros Curriculares e pela Abordagem Triangular, e das mais recentes seis dimensões da BNCC. Quando avalia, ele extrai dessa sedimentação, frequentemente sem consciência plena, os critérios que mobiliza.

A inscrição na perspectiva da arte/educação contemporânea, assumida ao longo do texto, recusa o fechamento prematuro dessas heranças em paradigma único. Reconhece, ao contrário, que a discussão sobre o que e como avaliar permanece aberta, sob investigação, em construção. As nomenclaturas que circulam no campo são políticas, carregam contexto, abrigam lutas. Optar por essa perspectiva é, portanto, posição teórica e ética, não apenas escolha terminológica.

As tensões estruturais identificadas, entre objetividade e subjetividade, produto e processo, talento e aprendizagem, classificação e formação, técnica e estesia, polivalência e especialização, especialista e não-especialista, não comportam resolução plena. Elas constituem o solo sobre o qual se exerce, em cada contexto escolar, a avaliação concreta do componente. A consciência dessas tensões é, contudo, condição para uma prática avaliativa qualificada, capaz de fazer escolhas pedagógicas em vez de oscilar entre pólos não-reconhecidos.

As alternativas apontadas, da avaliação formativa e mediadora ao portfólio como reconstrução do percurso de aprendizagem, oferecem horizonte ético-pedagógico viável, ainda que sua operacionalização enfrente obstáculos institucionais consideráveis. Não há, neste campo, soluções genéricas a serem implantadas. Há decisões pedagógicas a serem tomadas por cada professor, em cada escola, em diálogo com sua formação, com seus estudantes e com as condições materiais de seu trabalho.

A agenda de investigação que se abre a partir desta discussão é ampla. Pesquisas empíricas que cartografem como, de fato, os professores de Arte da Educação Básica brasileira avaliam, em distintas linguagens e em distintos níveis, são particularmente necessárias. Estudos sobre a articulação das seis dimensões da BNCC em práticas avaliativas concretas, sobre a viabilidade do portfólio em diferentes contextos escolares, sobre as relações entre formação docente e práticas avaliativas, sobre os efeitos das tensões aqui identificadas na trajetória escolar dos estudantes, são todos terrenos abertos. A reflexão teórica desenvolvida neste artigo pretende contribuir para esse campo, ao oferecer um mapa das tensões histórico-conceituais que estruturam o problema, e ao apontar para caminhos avaliativos coerentes com a natureza específica do conhecimento artístico na escola brasileira.

A pergunta sobre o que e como avaliar em Arte permanece aberta, e talvez assim deva permanecer. Mas a abertura dessa pergunta não significa ausência de critérios. Significa recusa do fechamento prematuro de uma questão que mobiliza, no fim, a própria concepção do que se quer ensinar quando se ensina Arte na escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. Educação artística: uma prática crítica e libertadora. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: Casa Civil, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996, fixando as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituirão o componente curricular Arte. Brasília: Casa Civil, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CASTRO, Mírian Raíza dos Santos; MEIRA, Elinaldo da Silva. Desafios enfrentados por professores de Artes na adaptação às diretrizes curriculares e avaliativas da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. In: Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC). Campina Grande: Editora Realize, 2025. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2025/TRABALHO_COMPLETO_EV224_ID6272_TB1621_20112025165206.pdf. Acesso em: 13 maio 2026.

CERQUEIRA, Gustavo Melo. Avaliação em Artes e em Teatro. Salvador: UFBA, Escola de Teatro, Superintendência de Educação a Distância, 2022. (Licenciatura em Teatro). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/704495>. Acesso em: 13 maio 2026.

COSTA, Vanessa Priscila da. Avaliação no ensino de arte: para pensar nos desdobramentos e nas implicações para a docência. In: Anais da XI ANPED Sul. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo19_VANESSA-PRISCILA-DA-COSTA.pdf. Acesso em: 13 maio 2026.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. A integração das artes na formação docente para a Educação Básica no Brasil e na Espanha. 2020. 411 f. Tese (Doutorado em Música) — Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2020. Orientadora: Sonia Regina Albano de Lima. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192599>. Acesso em: 13 maio 2026.

DIAS, Belidson. O i/mundo da educação em cultura visual. Brasília: Editora do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB, 2011.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Arte na educação escolar. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.

Porto Alegre: Mediação, 1993.

IABELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IABELBERG, Rosa. Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS, Mirian 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.

PIMENTEL, Lucia Gouveia. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica e possibilidade de diversidade no ensino da Arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010. p. 211-228.

SUBTIL, Maria José Dozza. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.