

## CAPÍTULO 1

# AVALIAÇÃO EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROCESSOS NARRATIVOS DE SI E DO OUTRO

Silvia Sell Duarte Pillotto

Mônica Zewe Uriarte

<http://dx.doi.org/10.18616/ava01>

SUMÁRIO

## ABRINDO ESPAÇOS PARA O PENSAR/SENTIR

É preciso cerca de cinco mil vaga-lumes para produzir uma luz equivalente à de uma única vela. (DIDI-HUBERMAN, 2001, p. 52).

A avaliação é, indiscutivelmente, um tema que norteia todo o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que os objetivos do planejamento devem dialogar com os processos avaliativos. Sendo assim, pela avaliação, é possível acompanhar a aprendizagem do estudante, bem como o potencial de imersão nos conteúdos artísticos que o professor compartilhará com o seu grupo. Por esse motivo, como docentes da área de Arte, compreendemos a avaliação como um processo de ensinar e de aprender, como “[...] exercícios de pensamento que implicam um devir, um processo, um movimento” (GALLO, 2008, p. 53). Movimentos esses, que articulam a teoria e a prática de forma orgânica como possibilidade de pensar nos percursos narrativos de si (professor) e do outro (estudante).

O objetivo deste capítulo é auxiliar professores de Arte quanto à avaliação dos processos desenvolvidos com os estudantes e, ao mesmo tempo, quanto à sua autoavaliação enquanto propositores de espaços e experiências para o pensar e o sentir.

O pensar e o sentir são partes integrantes do que chamamos *Educação Estética*, que tratam da sensibilidade na sua essência, posicionando-nos como seres dos sentidos. Assim, tornamo-nos seres abertos para a escuta, o ver, o intuir, o experimentar, o emocionar-se e o imaginar, melhor compreendendo a construção de processos em movimento que apontam para “[...] a necessidade de outras formas de mobilização do grupo para perceber conexões, articulações e convergências” (URIARTE, 2017, p. 62).

Trata-se de um processo de mediação cultural, no qual um conjunto de acontecimentos são difundidos por meio da apresentação, da informação, da interpretação e da visitação, promovendo encantamento e estranhamento. Esses devem ser observados pelo professor para que ele possa fazer as escolhas adequadas para a análise do processo, avaliando a experiência e as

possibilidades de aproximação com a Arte nos seus mais diferentes suportes e desdobramentos.

No documento *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*, destaca-se que: “[...] a formação artística e estética do estudante perpassa pela experiência visual, espacial e tátil, pelo movimento corporal, pela expressão corporal no tempo e no espaço e pela manipulação e criação de sons, a partir de um olhar crítico” (SANTA CATARINA, 2019, p. 187).

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor tenha conhecimentos acerca da Educação, de sua área específica, da legislação vigente, bem como a disponibilidade para a escuta e a flexibilização do planejamento, com procedimentos claros para si e para o outro. Nesse movimento, é preciso entender que ao mesmo tempo que avaliamos somos avaliados e, assim, podemos rever nossas ações continuamente.

A partir dessas breves reflexões, os itens que seguem buscam aprofundar alguns aspectos que consideramos relevantes nos processos de Avaliação. Em *Fragmentos narrativos da avaliação em arte na educação básica*, destacamos os documentos (Lei nº 9.394/1996 e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, 2019), que, neste capítulo, são também subsidiados pelo diálogo com alguns autores, os quais darão pistas sobre a importância da Avaliação como parte integrante e fundamental do currículo.

No item *Avaliação: percursos narrativos de si e do outro*, apresentamos como proposta avaliativa a abordagem narrativa, que dá ênfase às experiências de si e do outro, destacando o autoconhecimento como potencial para a construção do conhecimento. Nesse processo carregado de subjetividades, a atividade formadora de professores e estudantes configura-se na dinâmica do ser aprendente.

Em “*Sob o olhar avaliativo de si e do outro*”, indicamos para os processos avaliativos na disciplina de Arte o portfólio e a autoavaliação como instrumentos eficazes, uma vez que ambos possibilitam a liberdade de expressão e a autonomia aos estudantes. Nesse processo, é possível potencializar o conhecimento de si e do outro, desvelando sensibilidades.

Na sequência, em “*Avaliação na Educação Básica: percursos de sensibilidades*”, destacaremos a experiência estética como elemento fundamental nos processos avaliativos, pois, nessa vertente, compreenderemos a ética e a estética como propulsoras da liberdade de pensamento e de seus deslocamentos para os campos da imaginação, criação e autonomia.

E, por fim, em “*(In)conclusões: porque o caminho continua...*”, revisitam-se nossas primeiras inquietações sobre o ser professora e sobre termos a Avaliação como possibilidade narrativa em que os processos de aprendizagem estão presentes e significam, também, o nosso modo de viver. Esse aprender está (entre)laçado aos afetamentos no conhecimento de si e do outro.

## FRAGMENTOS NARRATIVOS DA AVALIAÇÃO EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

[...] ter um saco onde coloco tudo o que encontro, com a condição que me coloquem num saco. Achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer e julgar. Pois reconhecer é o contrário do encontro. (DELEUZE, 1988, p. 16).

Em uma avaliação em/com/sobre Arte, que prima pelos percursos formativos do estudante, todos precisam estar envolvidos, seja direta ou indiretamente (comunidade, estudantes, gestores e professores). Além disso, o papel de quem ensina e de quem aprende é também o de pesquisador – curioso, ousado e aberto ao imprevisto e às possíveis descobertas que ocorrem durante a caminhada do misterioso e fascinante universo do aprender.

Também é importante que, na avaliação escolar, fiquemos atentos aos documentos vigentes que indicam, do ponto de vista legal, administrativo, conceitual e metodológico, os caminhos importantes nos percursos de aprendizagem. A exemplo, na Lei nº 9.394/1996, artigo 24, V, a prescrição indicada sobre a avaliação afirma que essa precisa ser “[...] contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos

sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, n.p.).

Ao relacionar a referida Lei ao ensino e à aprendizagem da Arte, são sinalizados alguns aspectos teóricos e metodológicos, os quais enfatizam a “[...] experiência estética, as relações de afeto, a poética pessoal e a produção de conhecimento cooperativa”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 191).

Nesse processo, é fundamental levar em conta os percursos de aprendizagem dos estudantes, entendendo que as relações são carregadas de subjetividades e singularidades e que a inserção desses sujeitos à coletividade requer um olhar especial às questões referentes à cognição, às sensibilidades e às construções culturais.

Partindo do princípio de que toda ação educativa é intervencionista, com intenções explícitas ou implícitas sobre o que desejamos que os estudantes aprendam, entram, então, questões importantes: *como podemos saber se o estudante aprendeu se não tivermos mecanismos para verificar a aprendizagem e o grau de impacto deles? Como saber se o currículo que produzimos está adequado às necessidades dos estudantes?* Para refletir sobre essas questões, Hentschke e Souza (2013, p. 8) nos alertam que “[...] avaliar é igualmente importante para professores e alunos, tornando-se prática que orienta a reformulação dos objetivos, traçando novos caminhos para um processo de ensino e aprendizagem efetivo”.

Assim, o professor da área de Arte precisa alimentar diariamente seus sentidos, especialmente para ficar atento aos conhecimentos e saberes trazidos pelos estudantes e sobre o que é necessário que eles aprendam a fim de potencializar suas habilidades. Ou seja, estar inteirado nos processos avaliativos é pensar em suas contribuições para o gerenciamento de vida dos estudantes e os sentidos e significados do aprender no movimento de suas vidas.

No entanto, os movimentos avaliativos necessitam do nosso desprendimento sobre alguns conceitos que estão enraizados em nossas ações. Barbosa e Coutinho (2009, p. 22), sobre essa questão, alertam-nos para que não caiamos em definições de certo ou de errado ao tratarmos da Arte na Educação, afirmando que “[...] é preciso descobrir os erros para não os repe-

tir e eles são descobertos mediante Avaliação, que não deve levar à punição, mas à readequação, reestruturação, redimensionamento”.

Isso ocorre porque os processos avaliativos podem ampliar potenciais, tanto para o professor quanto para os estudantes, possibilitando uma melhor convivência com o outro e uma abertura mais consciente do mundo que o cerca. Desse processo avaliativo, constituem-se, portanto, ações que articulam fazeres e pensares, além de mobilizarem os processos críticos e sensíveis dos estudantes e as suas habilidades de escuta, observação e autonomia do conhecimento, conforme nos indica Hernández (2000).

## AVALIAÇÃO: PERCURSOS NARRATIVOS DE SI E DO OUTRO

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros, e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu. (LISPECTOR, 1979, p. 20).

Pensar a avaliação do ponto de vista da narrativa é compreendê-la como a escrita de si e do outro, potencializando o autoconhecimento, que agrega subjetividades ao configurar-se também “[...] como atividade formadora, porque remete o sujeito para uma posição de aprendente e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais” (ARAGÃO, 2010, p. 394).

Importante destacar que, ao nos referirmos ao termo “auto”, estamos falando sobre as singularidades que, em algum momento, atravessam o nosso corpo e o corpo do outro com “[...] forças de um determinado contexto histórico” (ROLNIK, 2016, p. 22). Ao optar pela abordagem narrativa na avaliação, adentramos o universo do compartilhamento das experiências vividas por nós (professores e estudantes).

A narrativa nasce no campo, na cidade e no mar e, de alguma forma, caracteriza-se como o artesanal da comunicação. Porém não tem como premissa transmitir o “puro em si” “[...] da coisa narrada como uma infor-

mação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Dessa forma, a avaliação pela abordagem narrativa encontra outros modos de fazer e pensar, porque podemos nos conectar com outros tempos em um outro tempo no qual o presente, o passado e o futuro são afetados, impulsionando-nos a percorrer caminhos outros. Os processos de avaliar, narrando-se e narrando o outro, são um processo formativo que relaciona vida e educação, pois aprender sobre nós e sobre o outro é, acima de tudo, estar disponível para o imprevisível e para o aprender. “Pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...]” (CLANDININ; CONNELLY; 2015, p. 27).

Assim, a avaliação percorre um caminho de mudanças e problematizações, expandindo-se e contraindo-se, pois a vida é feita de fluxos, e cada estudante flui em seus processos de aprendizagem de forma singular e em múltiplas direções (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

A área de Arte e os seus encaminhamentos avaliativos precisam desenvolver ações fundamentadas na ética e na estética, pois lidam com as narrativas dos estudantes, que falam de si (seus aprendizados) e do outro – que observam no outro aquilo que é de si. Esse também é um movimento de reinvenção, e o papel do professor, nesse viés, não se restringe a ser transmissor de conhecimento, mas, sobretudo, a propor desafios para si e para os estudantes, pois, como afirma Freire (1996, p. 24), “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar”.

Nesse processo de ensinar, aprender e, conseqüentemente, avaliar a si e ao outro, não saímos da escola mais os mesmos. “Mudanças são engendradas no nível da consciência das atitudes, habilidades e valores das pessoas, assim como no grau e na amplitude de seu conhecimento e do trato com esse conhecimento, com a cultura” (PLACCO, 2004, p. 100). Ouvir o outro é um gesto de solidariedade e delicadeza feita de diálogo e de amorosidade.

Nosso mestre amoroso Freire (1996, p. 159-160) foi um defensor do amor na educação ao afirmar com veemência que é:

Preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Nessa direção, compreendemos que a avaliação na disciplina de Arte pode ser um espaço narrativo em que professor e estudantes constroem seus conhecimentos fundamentados no saber viver junto, no aprender com o outro e no descobrir-se sempre um pesquisador curioso, ousado e disponível a trilhar caminhos desconhecidos.

A partir da abordagem escolhida, ou seja, uma avaliação na disciplina de Arte com cunho humanista, fundamentada na abordagem narrativa, que tem como pressupostos os percursos de aprendizagem de estudantes e professores, dois instrumentos são considerados importantes: o portfólio e a autoavaliação.

## SOB O OLHAR AVALIATIVO DE SI E DO OUTRO

A avaliação nos processos de aprendizagem em Arte requer conhecimento, experiência, critérios coerentes e clareza para quem avalia e é avaliado. Nesse documento, a avaliação é entendida como um processo formativo, com o envolvimento da comunidade escolar, em que o papel do professor é o de ensinar e aprender, mantendo sempre a postura de pesquisador. (SANTA CATARINA, 2019, p. 190).

A metodologia de avaliação que indicamos neste capítulo para os percursos formativos em Arte se baseia na abordagem narrativa, e passamos

a olhar para o portfólio como um instrumento capaz de desvendar sensibilidades, saberes, perspectivas e investigações sobre si e sobre o outro.

A escrita de um portfólio requer fazer escolhas, definindo o que realmente é mais significativo em nosso percurso de aprendizagem. É também garantir a autoria e a autonomia do estudante, que atravessa linguagens, sonoridades, tonalidades, movimentos e saberes, tanto das experiências na escola como fora dela. É um instrumento que provoca o diálogo consigo próprio e com o outro, numa ciranda de expectativas e percepções.

O portfólio oportuniza uma avaliação mais participativa, significativa e justa, à medida que compreende o estudante como interlocutor e capaz de ser autor de seu conhecimento. Rompe com ações de avaliação redutora e fragmentada, optando por uma avaliação narrativa que dá voz a si e ao outro. “O portfólio como elemento integrador de um currículo, privilegia a integração afetivo-cognitiva, considerando a diversidade da experiência humana e o aprendizado compartilhado” (PILLOTTO; SILVA, 2013, p. 206).

Para Hernández (1998), o portfólio é um continente com várias possibilidades de aprendizagem que integram experiências, observações/anotações pessoais, articulações com outros temas e linguagens na escola e fora da escola, entre outros. As narrativas, portanto, dão visibilidade ao conhecimento construído, aos percursos percorridos e evidenciam pistas de dificuldades que precisam ser repensadas para que sejam suprimidas (PILLOTTO; SILVA, 2013). Ou, ainda, um aprender que se utiliza dos sentidos e das sensibilidades e que permite se conhecer, potencializando a capacidade reflexiva. Um construtor de sentidos que para Sá-Chaves (2000, p. 16) significa:

Peças únicas, cuja singularidade se traduz no caráter particular das vivências nele descritas e refletidas, no quadro de referências pessoais que balizou a reflexão, no leque de interpretações que, conjuntamente, supervisor e supervisionado souberam tecer no estilo pessoal que, a cada qual, permitiu crescer, para que, naturalmente, pudessem vir a afastar-se.

Construir um portfólio é um exercício diário de tomada de decisão, pois há sempre escolhas a fazer e situações para o argumento. Nesse sentido, há também a autocrítica sobre as ações desenvolvidas, e nesse movimento do pensar/sentir, é possível mudar nossas condutas e posições conceituais e metodológicas, tanto do professor quanto do estudante. Novas aprendizagens acontecem, ampliando nossa percepção de mundo. Fernandes e Freitas (2007, p. 22) afirmam que essa postura

[...] é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois, dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem.

Podemos dizer que essa é uma avaliação formativa, que se constitui por meio de debates em seminários, simpósios, encontros, exposições e/ou mostras artísticas, apresentações musicais, cênicas, performances, produções artísticas, entre outros.

Outra forma de exercitar a avaliação formativa é por meio da autoavaliação, quando se dá vez e voz ao estudante, que,

[...] por sua vez, começa a entender a avaliação como elemento importante para seu crescimento. O professor observa, faz anotações, acompanha as transformações e as experiências vividas, valoriza a qualidade dos conhecimentos absorvidos e a autopercepção. (LIBLIK; DIAS, 2006, p. 30).

Esse instrumento é válido também para o professor, uma vez que pode repensar suas práticas pedagógicas, reconhecendo possíveis falhas que podem ser ponderadas e transformadas em novas ações. Afinal, como aborda Álvarez Méndez (2002, p. 87-88), “[...] quem ensina precisa continuar aprendendo com e sobre sua prática de ensino”.

A autoavaliação pode mobilizar a responsabilidade perante situações desencadeadoras de aprendizagens, bem como o compromisso com o estudo. Porém, é importante que o professor avalie como os estudantes estão avançando no processo de abstração e significação dos conteúdos/conceitos tratados em Arte, pois entendemos que “[...] a autoavaliação tem como princípio intermediar o diálogo entre professor e estudantes, os estudantes com eles próprios e com os demais estudantes” (SANTA CATARINA, 2019, p. 191).

A autoavaliação é um processo que agrega a leitura dos estudantes, do professor e dos conteúdos abordados e reinterpretados constantemente, “[...] fornecendo um mapa dos interesses e das necessidades da turma. É ponto de chegada e de partida, é meio, começo, fim e reinício. É um jeito de acompanhar a processualidade dos movimentos feitos no encontro pedagógico” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p. 134).

Esse procedimento avaliativo pode levar os estudantes a perceber suas potencialidades, mobilizando-os para a pesquisa e para a descoberta de novos pontos de interesse, de saberes e de experiências artísticas. E ao professor para avaliar como os conteúdos/conceitos estão sendo apropriados pelos estudantes e quais mudanças, seja conceitual ou metodológica, necessitam de revisão e alteração em seus procedimentos de ensino e em suas relações afetivas com os estudantes.

## AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCURSOS DE SENSIBILIDADES

[...] a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda e num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que em que primeiro se pensou. (ROSA, 1994, p. 43).

A avaliação na disciplina de Arte, a partir dos elementos indicados no portfólio e na autoavaliação, parte de uma perspectiva participativa, articulando o que se investiga e como se investiga, transformando esses pro-

cessos em pesquisas com os participantes e não sobre os participantes. Dessa forma, essa avaliação pode estar entremeada à experiência estética ou, como nos falam Deleuze e Parnet (2004, p. 78):

[...] é sentir a presença das vidas, das quais muitas desconhecidas; trilhar um caminho que se faz pelos afetamentos: Todo acontecimento é uma névoa [...] um devir em si mesmo que está sempre, a um só tempo, nos esperando e nos precedendo como uma terceira pessoa do infinitivo, uma quarta pessoa do singular.

Os movimentos avaliativos que destacam a experiência estética como fundamento em suas ações visam à constituição do sujeito/estudante como ser livre “[...] que traz em sua prática uma ética do eu que se confronta na relação consigo próprio e que está voltada ao modo de conduzir a própria vida [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 28).

A avaliação, nessa perspectiva, busca o diálogo com as práticas pedagógicas e com os estudantes em suas subjetividades, na apropriação de metodologias que provocam experiências sensíveis e nos processos de criação e de imaginação, alimentando-se da ética e da estética. As relações entre a ética e a estética estão no patamar da atitude, do momento de estar só e de estar com o outro, refletindo sobre quem somos para nós e para o outro.

Assim, as metodologias são ancoradas como potência para a experiência estética, garantindo o papel participativo e interativo dos estudantes. Uma proposição para a vida – um dar-se à vida –, um dar-se à Arte. Isso possibilita ao professor de Arte pensar como um artista, criar seu próprio estilo de ser professor e de compartilhar com os estudantes o ato de avaliar se avaliando.

Essa é uma experiência que requer infinitos encontros com a multiplicidade, mas é também criação, concentração e exercício de fazer/pensar. É preciso se debruçar em problematizações, surpreendendo e surpreendendo-se. São lugares de encontros e de investigação que se ocupam da potencialização do pensamento.

A criação tem a força para transmutar as percepções em devires múltiplos e reintegrá-los em modos outros de existência. É permitir deslocar-se de uma avaliação reprimida para uma avaliação que tenha a experiência estética na pele. É deslocar-se de uma condição passiva de avaliação centrada no professor para uma prática compartilhada com os estudantes, mesmo que nos cause certo estranhamento e respostas inesperadas deles e nossas também (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Falamos de uma avaliação que começa sempre pelo desafio de lidar com a incerteza e o improvável, integrando processo e produto da criação – materialidade sensível. Como nos dizem Martins e Guerra (1998, p. 161), “[...] ideias já nascem carregadas de outras ideias-imagens-sonoridades-gestualidades-palavras significativas, nossas e de outros, e das nutrições estéticas oferecidas pelo mundo da natureza e da cultura e atualizadas por nós”.

Portanto, o professor de Arte pode exercer o papel do crítico e do pesquisador, avaliando continuamente o trabalho dos estudantes com comentários, conhecimentos, materiais e, sobretudo, construindo um vínculo de confiança e afetividade. Ao avaliar o trabalho artístico em si, seja na música, na dança, nas artes visuais ou no teatro, serão necessárias ferramentas, como observação do uso dos materiais, escolhas conceituais e materialidades, articulação dos elementos da linguagem e contextualização histórica, política e cultural da produção apresentada. O professor, em parceria com os estudantes, pode mobilizar o debate crítico, ético e estético, formando arguidores e fruidores da Arte instalada no ambiente cultural. Essa não é uma ação simples, muito pelo contrário, é um procedimento complexo.

Uma tarefa sensível e cognitiva que requer ainda mais cuidados por se tratar de uma área na qual os produtos do aluno expressam sua cultura e subjetividade. Com que critérios o professor faria isso? Uma nota inesperada pode criar ou aumentar seu bloqueio expressivo para o resto da vida. Então, como proceder? Não seria melhor ter sensibilidade e observar os progressos do aluno, dar um voto de confiança às suas potencialidades, criar propostas que o levem a aprender [...] (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 80).

A avaliação pode, nesse sentido, ser potencializada como ferramenta para investigar como os estudantes se apropriam da Arte, dando destaque aos processos criativos como produto da aprendizagem e importante fonte para que o professor reflita sobre seus próprios processos e quais as implicações em suas práticas educativas (LARA, 2009, p. 27). Afinal, é preciso abrir outras possibilidades, evitando “[...] o certo e o errado ou o bonito e o feio” (MÖDINGER *et al.*, 2012, p. 143).

Para Mödinger *et al.* (2012, p. 143),

[...] é preciso que a avaliação seja pautada pelo acompanhamento do processo artístico e estético do aluno, mais do que pelos resultados. Nessa perspectiva, a avaliação não pode ser simplesmente a averiguação de aprendizagem, mas parte de um processo reflexivo e interpretativo que traz consigo um componente de subjetividade, apontando para uma dimensão ética, e não apenas técnica.

O conhecimento tem a experiência como base imprescindível para as informações sensoriais. “O sujeito, para conhecer, parte sempre de uma observação – dado, a partir da qual se esforça para obter ideias sistemáticas” (RABELO, 1998, p. 39). O conhecimento “[...] não está no objeto nem na mente do sujeito, mas resulta da interação do sujeito com o objeto” (RABELO, 1998, p. 51).

E assim finalizamos esta seção com Lispector (1979, p. 20) quando nos fala à alma e aqui, especificamente, aos processos de avaliação: “Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu”.

## (IN)CONCLUSÕES PORQUE O CAMINHO CONTINUA...

O seu olhar lá fora. O seu olhar no céu. O seu olhar demora. O seu olhar no meu. O seu olhar melhora. Melhora o meu. (ANTUNES; TATIT, 1995, n.p.).

O caminho continua porque somos professoras que gostamos do que fazemos, compartilhamos nossas experiências, acreditamos na educação e acreditamos na Arte como propulsora de sensibilidades, a qual gera conhecimento científico por meio da estética, da ética, da política e dos afetos.

Continuamos porque somos mediadoras: o meu olhar, o nosso olhar, o seu olhar melhora o meu, ou seja, precisamos uns dos outros para construirmos processos avaliativos, que realmente contribuam para a formação em Arte, porque nossas experiências são com os estudantes e não sobre os estudantes.

Continuamos porque tudo o que o estudante propõe é observado, testado e estimulado, promovendo diversificadas possibilidades para a Arte na escola, com liberdade para ocupar territórios que são tensionados pelas imagens, texturas, palavras, sons e movimentos.

Continuamos porque desejamos que este capítulo, acompanhado do material “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense”, e as referências aqui elencadas possam dar suporte ao trabalho de outros professores de Arte.

Continuamos para compartilhar nossos saberes e fazeres, sempre em processo de autoavaliação como propositores de espaços e experiências para o pensar e o sentir.

Continuamos movidas pela paixão de aprender, ensinar e compartilhar o conhecimento e a vida – a potência do existir e existir-se.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ANTUNES, A.; TATIT, P. **O seu olhar**. Álbum Ninguém. São Paulo: BMG, 1995. Faixa 7.

ARAGÃO, A. M. F. de. **Reflexividade coletiva**: indícios de desenvolvimento profissional docente. 2010. Tese (Livre Docência em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. rev. Obras escolhidas, Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 set. 2020.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

DIDI-HUBERMAN, G. **A sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução de Consuelo Salomé. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. Currículo e avaliação. *In*: FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2013.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução de Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LARA, R. de S. B. **Avaliação no ensino e aprendizagem da arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação**. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2009.

LIBLIK, A. M. P.; DIAS, M. **Avaliação em artes visuais no ensino fundamental**. Curitiba: UFPR, 2006.

LISPECTOR, C. **Para não esquecer**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1979.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

MARTINS, M.; GUERRA, M. T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MEIRA, M.; PILLOTTO, S. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010.

MÖDINGER, C. R. *et al.* **Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes**. Erechim: Edelbra, 2012.

PILLOTTO, S. S. D.; SILVA, C. C. da. O portfólio: narrativas e trajetórias de aprendizagem em arte na educação básica. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 7, n. 3, set./dez. 2013, p. 206-217.

PLACCO, V. M. N. de S. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

RABELO, E. H. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina/Ed. da UFRGS, 2016.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos**: estratégia de formação e supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

URIARTE, M. Z. **Escola, Música e Mediação Cultural**. Curitiba: Appris, 2017.