

RETOMANDO UM TEMA DELICADO: AVALIAÇÃO E ENSINO DE ARTE

Irene Tourinho
Faculdade de Artes Visuais-UFG

RESUMO:

O texto retoma e problematiza questões sobre a avaliação do ensino de arte, revisando, primeiramente, tópicos que vêm sendo discutidos sobre o tema e apontando tendências que caracterizam essa discussão. Em seguida, apresenta enfrentamentos que professores e professoras vivenciam e que impactam não apenas as formas como pensamos a avaliação, mas o desenrolar desses processos nas práticas de ensino. Finalmente, o texto sugere tópicos que podem se atrelar à discussão com o intuito de contribuir e ampliar questões que aprofundam a complexidade do tema.

Palavras-chave: avaliação, arte/educação, ensino de arte, escola

ABSTRACT:

This text retakes and questions issues related to evaluation and art education revising, firstly, topics that have been discussed about this theme and pointing to tendencies that characterize this discussion. Following, it presents confronting points which we live and impact not only the ways through which we think about evaluation but also the implementation of these processes in teaching practices. Finally, the text suggests topics that can be linked to this discussion with the aim to contribute and extend questions which increases the complexity of the issues related to evaluation.

Keywords: evaluation, art education, art teaching, school

Retomando...

O tema avaliação é bastante inquietante e muitos professores temem confrontá-lo porque ele se apresenta, muitas vezes, como o lado espinhoso e vulnerável do nosso trabalho. Entretanto, planejar e avaliar são condições presentes em qualquer ação humana, mesmo que não pensemos, conscientemente, que isso está sendo feito. Planejamos coisas do nosso dia-a-dia, o fim de semana, a hora de comer, sair, responder emails, ler... Isso não significa que as coisas acontecem conforme planejamos e nem que as surpresas ou imprevistos sejam desagradáveis, inúteis ou infrutíferos. Avaliamos nossa imagem – do corpo à roupa – nossa voz, gestos, olhares. Nem sempre somos bem sucedidos nessa avaliação e, certamente, a avaliação que fazemos pode ser bem diferente da avaliação que fazem de nós.

Com o crescente movimento de reformas curriculares para o ensino de arte que vem ocorrendo em vários estados – São Paulo, Minas Gerais, Amapá, Goiás, Santa Catarina, etc. - o tema avaliação tem sido retomado, ampliado e debatido. É um tema arriscado e delicado porque marca etapas da aprendizagem/ensino colocando a relação saber-poder em evidência e, também, em confronto. Para orientar a discussão a que me proponho, reflito sobre três questões: (1) O que temos pensado sobre avaliação? (2) Que questões estamos enfrentando? e (3) Como podemos refletir sobre nossas fantasias, medos e amores nos processos de avaliação?

Com a primeira pergunta faço uma rápida revisão sobre o tema passando por conceitos, objetivos e tipos de avaliação que têm sido propostos para o ensino de artes. Em relação à pergunta dois, sobre as questões que estamos enfrentando, me detenho em algumas condições que caracterizam nosso mundo contemporâneo levando em conta circunstâncias que têm afetado nossa vida pessoal e global, impactando nossas maneiras de conceber e implementar processos de avaliação. Ao final, pensando na pergunta três, discuto fantasias, medos e amores que nos acompanham nesses processos. Apesar de ter um foco nas artes visuais, as semelhanças e conexões entre as várias modalidades artísticas me levam a compreender que essas reflexões fazem trânsitos possíveis e desejáveis com outras áreas de ensino das artes.

Uma síntese de caminhos percorridos

As práticas de avaliação mudam com o tempo, assim como mudam as nossas maneiras de pensar o ensino, as abordagens que escolhemos e os focos que privilegiamos em sala de aula. Nas discussões contemporâneas sobre avaliação, alguns pontos têm sido enfatizados, ganhando força para a compreensão do tema. Esses pontos indicam convergências entre pesquisadores e professores/as, ou seja, podem representar uma tendência que orienta a área. À guisa de revisá-los, faço uma pequena lista, comentando posteriormente alguns pontos em destaque. Sabemos, com base nas reflexões sobre o tema, que a avaliação **(1)** é processual; **(2)** inclui valores éticos e juízos de valor; **(3)** necessita cumplicidade e colaboração (entre alunos e professores); **(4)** é dependente do contexto e das circunstâncias; **(5)** busca a participação e solidariedade da comunidade escolar; **(6)** considera as trajetórias pessoais; **(7)** foca na qualidade da experiência educativa e de

aprendizagem; **(8)** permite tanto o desenvolvimento de novas práticas como o acompanhamento e controle do processo pedagógico (Pimentel, 2009).

Esses pontos servem para nos colocar em sintonia com o que vem sendo proposto sobre avaliação para o ensino de arte. Não são tópicos excludentes nem estão aqui apresentados hierarquicamente. Como idéia geral, fica sublinhada a necessidade de vínculo entre saberes e fazeres que acontecem na escola e o cotidiano dos alunos. Essa é uma questão amplamente discutida não apenas na literatura da área de ensino de artes, mas nos debates mais gerais acerca da educação.

Um exemplo da presença desta questão é um artigo publicado na Folha de São Paulo (<http://www.folha.uol.com.br/>) por ocasião do vazamento da prova do ENEM. Nele, Gilberto Dimenstein comenta que a nova prova teria o impacto de mudar o currículo e até o jeito de dar aula. Além de defender bases multi e interdisciplinares para o ensino, reunindo vários professores na tarefa de ensinar (hoje falamos em anti-disciplinartidade e des-disciplinaridade), Dimenstein afirma que será necessário mais inteligência e criatividade da nossa parte. Ele diz que, levar quase em tempo real, o cotidiano para a sala de aula, é uma exigência na atualidade.

Inês Oliveira (2005), uma estudiosa da cotidianidade e do currículo, reforça essa visão quando nos diz que precisamos nos situar num “movimento permanente entre as múltiplas instâncias constitutivas do real” (p. 62). Para ela, devemos articular não somente as diversas esferas da vida cotidiana, mas também compreender o mergulho no cotidiano como a “incorporação da possibilidade de entender a complexidade inerente ao mundo, que tanto pode ser lido nos seus macroelementos quanto nos seus microelementos” (p. 63).

A contextualização dos saberes e práticas na escola representa, assim, um ponto de convergência nas nossas discussões sobre avaliação. Isso porque um dos sérios problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, de evasão escolar, diz respeito à distância entre os saberes escolares e as experiências dos alunos. Uma pesquisa feita pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, denominada “*Motivos da Evasão Escolar*” (<http://www.folha.uol.com.br/>), destacou que 40% dos jovens brasileiros não está interessado na escola que temos. A contextualização e o vínculo com o cotidiano são duas bases sobre as quais estamos sendo provocados

a pensar nossa atuação profissional. Contextualizar é preciso: esse é um dos nossos desafios. Não reduzimos esse processo à contextualização histórica das práticas e ideias artísticas, mas incluímos, também, a contextualização social e cultural nas práticas contemporâneas.

Outro tópico que decorre daqueles anteriormente apontados é a oferta de possibilidades de escolha sobre o quê e como aprender, uma ideia que rompe com um ensino centrado na professora ou professor, que pretendia conduzir o processo de aprendizagem de forma a fazer com que todos os alunos tivessem, ao mesmo tempo, as mesmas experiências. A ênfase nas possibilidades de escolha das alunas e alunos exige que uma proposta de trabalho – da professora, dos alunos ou resultado da negociação entre eles – tenha diferentes caminhos e possa ser realizada a partir de desvios, preferências, recursos e resultados que não são iguais para todos.

Nesse sentido, a investigação é parceira da escola, do ensino, da formação. Investigar significa criar problemas e não apenas soluções/explicações para problemas já dados. Significa sistematizar o que se faz, o que se observa e o que se projeta na escola. A investigação não é uma tarefa pré-concebida a partir de uma metodologia definida a ser aplicada na situação de pesquisa. Ela é um processo de busca no qual tanto o pesquisador quanto o ‘pesquisado’ mudam, alteram suas perspectivas de mundo e se abrem para encontrar novas perguntas.

Esta rápida revisão do que já sabemos sobre avaliação detêm-se, agora, nos conceitos, objetivos e tipos de avaliação que vêm sendo sugeridos para, em seguida, refletir sobre como essas ideias podem ser expandidas e integradas com o intuito de enfrentar a complexidade desses processos na escola. Sabemos que muitas vezes avaliamos o óbvio; além disso, muitas vezes a avaliação é como um ‘elefante’ imerso nas ações cotidianas da escola, ou seja, em meio aos acontecimentos e circunstâncias da sala de aula, de sua dinamicidade, sempre paira o peso da avaliação e da aprovação/reprovação.

Em lugar de começar com uma conceituação de avaliação já elaborada, busco o dicionário (Aurélio, 2005). Três acepções ecoam neste trabalho: primeiro, a noção de avaliação como ato e, também, como efeito – avaliar e avaliar-se. Toda avaliação

tem impactos e cabe a nós refletirmos sobre alguns deles ao planejar como, e o quê vamos avaliar. Essa primeira idéia incorpora a noção de auto-avaliação, processo que inclui tanto alunos quanto professores. Entretanto, é necessário problematizar essa noção já que a auto-avaliação não escapa aos mecanismos disciplinares, pois alguém fará a avaliação da auto-avaliação. Usando Foucault, ao fazer uma auto-avaliação o indivíduo “inscreve em si a relação de poder na qual desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição” (Foucault, 1977, p. 179).

Outra acepção de avaliação focaliza a apreciação e a análise. Avaliar significa fazer uma apreciação que visa relacionar diversos momentos e características das situações de ensino e aprendizagem. A apreciação está intimamente ligada à análise e esta, à formulação de critérios. Para analisar, preciso definir focos, estabelecer prioridades, distinguir elementos para examiná-los criticamente.

Finalmente, na terceira acepção da palavra ‘avaliação’, encontramos a determinação de valores. Seja uma nota, conceito ou observação escrita, o processo de avaliação resulta num valor e quem tem a responsabilidade e o poder para determiná-lo são os/as professores. Estes significados de avaliação são elaborados em conceituações diversas, dentre as quais Hernández (2000) nos oferece a seguinte: “a avaliação é a realização de um conjunto de ações direcionadas ao recolhimento de uma série de dados sobre uma pessoa, fato, situação ou fenômeno, com o fim de emitir um juízo sobre a mesma” (p.101).

Quero ressaltar as idéias de “conjunto de ações”, lembrando que reduzir a avaliação a apenas uma ação é incorrer numa ameaça pedagógica – ou tudo ou nada – além de ser uma postura autoritária na educação. Ao mesmo tempo, destaco o modo de proceder voltado para o “recolhimento de uma série de dados”, noção que enfatiza o caráter processual e investigativo que acompanha a avaliação. Finalmente, sublinho a expressão “emitir um juízo”, para reforçar a idéia de que temos a responsabilidade, como professores, não apenas de emitir esse juízo, mas de entender que ele é apenas “um” juízo e não uma sentença geral sobre a capacidade, desempenho e inteligência dos alunos.

Se considerarmos esses elementos – diversidade de formas de avaliar, caráter processual/investigativo e valoração – entenderemos que o “objetivo fundamental da avaliação é conhecer para ajudar” (Pimentel, 2009, p. 131). Assim, o trabalho educativo tem, pelo menos, três faces: conhecer, avaliar e ajudar. É um trabalho que lida, simultaneamente, com passado, presente e futuro. Lida, portanto, com hesitações, já que não podemos nos pautar apenas em critérios hoje hegemônicos de avaliação.

Outra definição que nos ajuda a refletir sobre a complexidade desse tema afirma que avaliar é “um ato social que desenvolve a responsabilidade do estudante e do professor com relação a seus espaços e procedimentos” (Pimentel, 2009, p.133). Através dessa noção intensificamos a natureza social da avaliação – feita a partir de nossas relações com saberes, alunos e instituições. Também reforçamos a idéia de avaliação como um processo compartilhado, feito não apenas pelos professores e necessariamente contextualizado em relação aos lugares e ações que desenvolvemos.

Uma revisão do processo de avaliação pode centrar-se na pergunta: “por que e para que avaliar?” Conhecer melhor o aluno, observar a aprendizagem durante o processo de ensinar e julgar globalmente o resultado de ações didáticas, com o intuito de melhor orientar o aluno, são características predominantes nos processos de avaliação. Acompanhando esses percursos, compreendemos que estão em jogo possibilidades de cada um e, mais importante, que não há um parâmetro final para todos. Nesse sentido, há um caráter coletivo, social da avaliação, mas há também considerações de ordem individual que prevêm a pluralidade de ‘possíveis’ nos resultados da aprendizagem.

De maneira sintética, temos as definições de avaliação formativa – ou formadora, como alguns preferem chamar – que visam o aperfeiçoamento pedagógico e das capacidades de ambos, professores e alunos. Temos, paralelamente, a avaliação somativa, que volta-se para os resultados e faz um julgamento responsável sobre eles. A avaliação formativa tem sido recomendada nas novas propostas curriculares de arte, já que visa acompanhar o aluno no dia-a-dia da escola, busca conhecê-lo e reconhecer suas oscilações, ou seja, seus ganhos, perdas, dificuldades e facilidades. Assim, a avaliação formativa leva em conta resultados não esperados ou

planejados, porém, significativos e valiosos para ajudar alunos e professores na tarefa de aprender/ensinar.

Alem das definições e tipos de avaliação, uma questão torna-se central: o que avaliar? – que conteúdos são incorporados ao ensino? Quatro tipos de conteúdos têm sido destacados (Pimentel, 2009, p. 132): factuais – relativos à aprendizagem de conceitos que podem transformar o conhecimento em instrumento para conceber e interpretar situações e fenômenos; conceituais – uso de conceitos para refletir e debater conflitos e problemas, para indagar, problematizar, historicizar e investigar questões artísticas e imagéticas; procedimentais – que visam apreciar transformações que fatos e conceitos apreendidos podem ocasionar no comportamento do aluno; e, finalmente, atitudinais - que se referem a uma questão mais ampla, de mudança de atitude dos alunos na sua própria vida. É através da observação sistemática da atuação e das opiniões dos alunos que os professores podem avaliar esses conteúdos.

Vale lembrar que tais conteúdos não se manifestam separadamente e a inter-relação entre eles, abordagem profundamente desafiadora, é necessária para uma avaliação formativa. É justamente essa interação que permite aos professores um retorno constante à sua prática para a adequação das atividades realizadas em classe e para ajudar o desempenho do aluno. A avaliação, nesse sentido, torna-se fundamental para orientar o direcionamento das atividades em sala de aula. Ela não só orienta as professoras e professores no desenvolvimento do ensino, como também ao aluno em relação a seu envolvimento, comportamento e processo de aprendizagem.

Concluindo essa revisão, outra pergunta se destaca: Que estratégias estão sendo utilizadas para implementar o processo de avaliação formativa? Nas aulas de arte, os portfólios, diários, entrevistas, seminários, narrativas, relatos e, ainda, nossos ‘velhos’ conhecidos – questionários e exames - são exemplos de procedimentos que nos auxiliam para acompanhar os alunos e implementar processos de avaliação.

Essa revisão nos sintoniza com o que já sabemos sobre avaliação. É claro que muita coisa fica de fora e torna-se uma abstração se colocadas no meio do revolto cotidiano que caracteriza a escola. O exercício, nesse momento é nos distanciar da

instituição, sem tirar o olho dela, e focar nossa atenção em outros elementos que entram em cena quando avaliamos.

Enfrentamentos da e sobre avaliação

Enquanto o cotidiano da escola se desenrola, muitas dimensões e contingências estão instituindo o que ali acontece. Para fazer um rápido inventário dessas questões, podemos pensar: nas intenções que motivam certas atitudes e comportamentos; nos desvios e impedimentos que surpreendem e redirecionam certas propostas; nos descaminhos que alteram os planejamentos; nos inesperados impactos de algum tema; nos embates e desentendimentos de comunicação; nas ousadias da inventividade, e, constantemente, nos imprevistos que afetam, modificam, saqueiam e enriquecem o cotidiano escolar.

A responsabilidade sobre esses acontecimentos, assim como sobre qualquer avaliação que os leve em conta, não é apenas dos professores. Alunos, mas também outros membros da comunidade escolar, têm um papel ativo nestas situações e na forma como são percebidas, conduzidas e transformadas. A interação e o diálogo são ações que podem (re)configurar tais episódios, aproveitando e/ou (re)interpretando seus significados para contribuir com a aprendizagem e funcionamento da vida escolar.

Porém, minha idéia é olhar a escola de fora – sem sair de dentro dela – para fazer uma breve leitura de macroelementos que constituem nossa experiência no mundo contemporâneo. Começo apresentando alguns paradoxos que caracterizam nosso tempo. Não há necessidade de explicá-los, pois nossa experiência fornece exemplos suficientes para compreendê-los ‘na pele’: (1) “O mundo se globaliza e se nacionaliza simultaneamente”; (2) “Aumenta a produção de bens, mas diminui o trabalho”; (3) “Vivemos em uma sociedade tecnológica, mas desconfiamos da tecnologia”; (4) “Confiamos parte de nossa liberdade aos políticos, mas desconfiamos deles”; (5) “Não sabemos se estamos progredindo ou retrocedendo”, e (6) “Cremos que o conhecimento é importante, mas são os sentimentos que nos fazem felizes ou desgraçados” (Marina, p. 24-27).

Esses paradoxos com os quais convivemos ampliam nosso entendimento sobre algumas condições que têm nos impactado cotidianamente e que afetam nossas

tentativas e buscas para avaliar de forma profissional, cautelosa, ética e justa. Vale focar em algumas delas, mesmo sem nos deter profundamente nas questões que elas apontam: (1) a ditadura da velocidade: nos arrasta de um projeto a outro, de uma sala a outra, ‘varejizando’ nossa vida intelectual, profissional e emocional – não temos tempo para acompanhar o ritmo das informações e inovações e, menos, para avaliá-las. Este tem sido um lamento constante em diversas profissões, resultando em stress, falta de motivação, depressão...; (2) o caráter efêmero das experiências: junto com a velocidade, nos impede de projetar a longo (e médio) prazo - vivemos o instante, mesmo quando tentamos reter as horas. Tudo vira moda e tudo passa rapidamente num mundo em que há comunicação instantânea em (quase) todo lugar; (3) as incertezas que nos assolam e as novas formas de controle e dominação: não há verdades nem um sujeito centrado; estamos sendo vistos e acompanhados, vigiados a todo momento.

É importante reconhecer que estes temas também geram ganhos e benefícios para nossa vida como, por exemplo, a facilidade na circulação do pensamento, a possibilidade de comunicação e interação – não para todos, sabemos - sem empecilhos de espaço e tempo e, fundamentalmente, a chance de fraturar a solidez das nossas convicções. Em razão destas condições, vivemos uma era que não admite exclusões e, sim, reconfigurações e redirecionamentos de práticas, idéias e perspectivas.

Entretanto, não podemos esquecer que as novas formas de escravidão que hoje nos atingem nos confrontam com posições, hoje comuns, de que ‘ter vale mais que ser’ e, ‘aparecer, vale ainda mais que ter’. Assim, não apenas nossas intimidades são invadidas, como muitos se esforçam para que haja esta invasão: paga-se para aparecer, para revelar as aparências e para estar exposto. Quando pensamos que conhecemos melhor a imagem de alguém que nunca vimos, como a de uma atriz ou modelo, do que a do nosso vizinho, algo mudou profundamente na nossa relação com o mundo, conforme nos interpela, pela TV ou jornais, a reflexão de pensadores contemporâneos.

Também temos que pensar essas condições como alimentos para novos comportamentos, mais arriscados e ousados. A crise que vivemos não pode ser um obstáculo para a ação, mas um impulso para escolhas, para a invenção. Aliás, é isso

que estamos assistindo no mundo artístico: hoje, faz-se arte com qualquer material, em qualquer lugar, sobre qualquer tema.

Porém, ainda olhando de fora/dentro da instituição, alguns indicadores relativos à formação cultural e escolar impactam nossas definições sobre o quê, como e para que avaliar. Resultados de pesquisa do IBGE (dados de 2008) demonstram a situação de precariedade cultural que vivemos – nós, e nossos alunos: - apenas 14% vão ao cinema regularmente; - 96% não freqüentam museus; - 93% nunca foram a uma exposição de arte (e isso não é só referente às pequenas cidades), e - 78% nunca assistiram a um espetáculo de dança.

Além disso, os índices de analfabetismo preocupam, o acesso aos meios tecnológicos de comunicação é precário e a profissão docente é pouco atrativa e afasta os mais jovens. Uma das razões centrais é o baixo salário. Uma pesquisa feita pela Folha de São Paulo (<http://www.folha.uol.com.br/>), com dados do MEC e da UNESCO, mostra que de uma lista de 21 ocupações (comparadas com médicos, engenheiros civis, dentistas, enfermeiros, fisioterapeutas, etc.), as carreiras relacionadas ao magistério foram as que apresentaram menor rendimento médio. A pesquisa mostra, ainda, que a distância entre os vencimentos dos professores com nível superior em relação à média de profissionais com escolaridade semelhante caiu. O quadro é crítico e desanimador, agravado pelo fato de que 82% dos professores de educação básica são mulheres.

Diante dessas condições, além de pensar a avaliação, de questionar porque avaliamos da forma como avaliamos, também necessitamos avaliar as escolas, nossas condições de trabalho e formação. Nesse sentido, mais uma pergunta me inquieta: Para fazer da educação um instrumento crítico de compreensão do mundo e das relações humanas, como a escola pode ser avaliada?

Infelizmente, nem sempre a escola é incorporada aos debates sobre avaliação. Por que não? Se fosse, precisaríamos abordar, por exemplo: (1) infra-estrutura de base (classes limpas, ventiladas, iluminadas, carteiras ou cadeiras em bom estado, salas ambiente); (2) acesso ao conhecimento/informação (biblioteca atualizada, com publicações periódicas e acesso à Internet); (3) ambiente institucional propício ao desenvolvimento dos professores (diálogos e troca de experiência entre professores,

coordenadores, funcionários) e comunidade escolar; (4) formação contínua (realização de cursos, palestras, workshop pelos próprios educadores e/ou convidados); (5) estímulo à formação acadêmica/cultural (excursões, espetáculos, recompensas salariais, subsídios, flexibilidade nos horários); (6) receptividade para o retorno e crítica sobre o trabalho; (7) plano individualizado (apoio às necessidades e demandas dos professores).

Onde estão estas escolas? Que professores desfrutem dessas qualidades institucionais para fazer um bom trabalho? Como estão – ou não estão - sendo avaliadas as escolas? Os enfrentamentos chamam nossa atenção para a importância de considerar não apenas as grandes mudanças e transformações mas, também, as pequenas coisas, aquelas que acontecem em câmara lenta nas escolas: um bebedor aqui, uma tomada ali, um ventilador acolá, uma pia mais adiante... Pensando nas pequenas coisas que as escolas podem oferecer finalizo este texto, propondo tópicos adicionais que complexificam ainda mais o debate sobre a avaliação e ensino de arte.

Fantasia, medos e amores: riscos e ousadias da avaliação

Avaliar não é um processo neutro, nem objetivo. Envolve percepção e interpretação, que podem ser ações criativas mas, também, submetidas às convenções. Avaliamos a partir de decisões racionais e afetivas – quase sempre entrelaçadas. Mais que isso: as avaliações podem ser disparatadas: enquanto alguém avalia algo como muito bom, outro desconsidera. Assim foi, por exemplo, com uma avaliação de provas específicas para o vestibular de arte em uma universidade pública. Uma mesma prova recebeu nove, cinco e dois como notas finais dos avaliadores. Como atentar para isso enquanto avaliamos? Critérios nos ajudam mas, mesmo eles, são flexíveis e, de acordo com as circunstâncias, questionáveis.

Não é possível pensar que um bom planejamento ‘garante’ a aprendizagem ou que somos capazes de estabelecer metas claras e específicas para tudo o que queremos avaliar. Um cuidado é evitar esconder as possibilidades de ameaça que o processo de avaliação pode desencadear. Além disso, é desejável uma postura que questione a noção, vigente, de que a aprendizagem - da arte, inclusive - é sempre

algo positivo e prazeroso na vida. Um perigo constante é ensinar para o consumo de conteúdos.

Tradicionalmente, nossas experiências de avaliação foram marcadas por uma concepção que classificava as aprendizagens em certas ou erradas e, dessa forma, terminava por separar aqueles estudantes que aprendiam os conteúdos programados para a série que cursavam, daqueles que não aprendiam. Essa perspectiva de avaliação classificatória e seletiva, muitas vezes, tornou-se um fator de exclusão escolar.

Temos a tendência a achar que o quê não foi bem sucedido, ou não triunfou, não existe. Privilegiamos situações extremas. Assim, convivemos com fantasias, não no sentido criativo, mas no sentido de ilusões, de fantasmas. Convivemos com medos, que impedem nossas ousadias e, muitas vezes, franquezas desejáveis. Convivemos, ainda, com amores, que nos fazem ‘passar por cima’ de mal-feitos, ‘passar a mão na cabeça’ de achegados e, quando o caso aperta, ‘passar a bola’ para o/a próximo/a avaliador/a.

Estas protuberâncias dos ofícios de avaliar podem prover alguns recursos para continuar o debate sobre avaliação. Um deles é incorporar o erro como caminho para rever concepções e propostas. Outro é expor-se a riscos, aventurando-se a expandir visões de ‘mundos’. Outro, ainda, é agregar, pensar na convivência com os estudantes como uma oportunidade que também nos ensina a avaliar. Para isso, aprender a ser ‘outros’ e a ser diferente são oportunidades desejáveis. Essa aprendizagem depende do jogo, daqueles jogos que nos ensinam a inverter a ordem das coisas, a avaliarmo-nos enquanto avaliamos. Recursos como estes podem fortalecer as bases de valores humanos fundamentais e instituidores de uma avaliação profissional e ética: igualdade, justiça social, inclusão, solidariedade social, antixenofobia e antiracismo.

Para concluir, dois outros recursos me parecem pouco comentados nas discussões que travamos sobre avaliação. Ambos dizem respeito à nossa capacidade – e necessidade – de elogiar. O elogio tem função contundente no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na avaliação: colaborar para a construção da auto-estima dos alunos. A este recurso somamos outro, parceiro-irmão do elogio,

que é o elogio crítico, ou seja, a mistura, no ensino e na aprendizagem, de sabores de conquista e de reinvenção, de vitória e de recomeço.

Avaliar é responsabilizar-se por impactos e conseqüências. É um processo que lida tanto com o global – uma sociedade cosmopolita e nova – quanto com o cotidiano, local, sensível às mudanças que estão ocorrendo na vida íntima das pessoas. Rever, enfrentar questões problemáticas e inserir pequenas coisas nos processos de avaliação é uma maneira de sermos sempre ensinadores e aprendedores da nossa inevitável condição de imperfeição e ignorância.

Referências

Foucault, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1977

Hernandez, F. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

Marina, J. A. **Cronicas de la Ultramodernidad**. Barcelona: Anagrama, 2004.

Oliveira, I. **Currículos Praticados – Entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Pimentel, L. G. La evaluación en arte: algunos principios para la discusión. In: Luciana Jiménez, Imanol Aguirre e Lucia G. Pimentel (Coordinadores). **Educación artística, cultura y ciudadanía**. Madrid: OEI, 2009, p. 129-136.

<http://www.folha.uol.com.br/> (acesso em 2/10/2009)

<http://www.ibge.gov.br/home/> (acesso em 26/09/2009)

Irene Tourinho

Professora titular e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da FAV/UFG, doutora pela Universidade de Madison-Wisconsin (EUA) e Pós-Doutora pela Universidade de Barcelona (Espanha). Foi professora visitante na Universidade de Barcelona e na Universidade de Ambedkar (Índia). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura da UFSM e o Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação da UFG.