

# A SUPERAÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO EM ARTES: DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA

LIMA, Jucimara Bengert – SMED/Araucária  
[jucimaralima@yahoo.com.br](mailto:jucimaralima@yahoo.com.br)

Área Temática: Profissionalização Docente e Formação  
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

## Resumo

O presente texto objetiva estabelecer a relação entre a formação inicial do Professor de Artes, sua forma de conceber o ensino de Arte e a possível contribuição da Formação Continuada para ampliar tal conceito a partir do estudo da Avaliação em Arte. Para tanto, faz-se um breve histórico das diversas concepções de Arte e seu ensino no Brasil destacando em cada período as diferentes formas de se encarar a avaliação em Arte identificando-se o quanto ainda hoje fazem parte do ideário da comunidade escolar. Compreende-se que a importância do ensino de Arte na Escola Pública e sua relevância no exercício da cidadania estão diretamente articuladas ao processo de formação dos professores. Estes, como agentes diretos no processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, procedem muito particularmente de acordo com a forma com que foram ensinados e avaliados em sua vida escolar, ou com a concepção posta em sua formação inicial ou ainda, de acordo com a possível contribuição que a formação continuada possa oferecer. Considerando-se que o compromisso principal do professor é analisar e propor encaminhamentos a partir do alcance ou não dos objetivos traçados no planejamento, a avaliação em Arte necessariamente precisa considerar o conhecer arte, o fazer arte e o expressar-se pela arte. Como principais referências, BIASOLI (1999), BARBOSA (1991) e IAVELBERG (2003), fundamentando-se também nas Diretrizes Municipais de Araucária e nos estudos e debates realizados pelo grupo de professores da rede. Evidencia-se como imprescindível, a necessidade de se estabelecer critérios de avaliação claros como uma das principais contribuições da formação continuada em relação à superação da práxis no ensino de Arte. Nesta perspectiva é que a Secretaria Municipal de Educação de Araucária, Região Metropolitana de Curitiba-PR, vem desenvolvendo o trabalho de Formação Continuada junto aos Professores de Arte, com a finalidade de superação da práxis.

**Palavras-chave:** Formação do professor de artes; Avaliação em artes; Formação continuada.

## Introdução

Compreender o trabalho de Arte na escola hoje, implica considerar a sua função social numa sociedade dividida em classes, na qual o acesso à cultura existente ainda permanece numa

visível dicotomia entre cultura erudita e cultura de massa<sup>1</sup>, ora como bem de consumo, ora como bem de produção, não sendo igualmente distribuídas. Conforme Álvaro Vieira Pinto:

A cultura existente em cada momento histórico sob a forma de idéias gerais, de teorias sobre a realidade e de objetos fabricados de acordo com a técnica então conhecida, é absorvida pela geração presente, que, munida dela, estará melhor equipada para enfrentar a necessidade de aproveitamento de recursos naturais e descoberta de outros; e neste sentido a cultura é um bem de consumo, que a sociedade obrigatoriamente, mediante a educação, distribui a seus membros (PINTO, 1979, p.124).

Estando a Arte no bojo da produção cultural, promover o acesso na Escola Pública, às diversas manifestações artísticas produzidas historicamente, bem como promover a sua produção através de estruturas artísticas a partir das diferentes linguagens da Arte, ou seja, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são formas do trabalho escolar contribuir para o exercício da cidadania, ou seja, “possibilitar que novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais”(SAVIANI, 2005, p.143).

Coincide com a afirmação do autor, o texto contido nas Diretrizes Curriculares Municipais de Araucária (2004) que apontam para a necessidade da escola rever o seu papel em relação ao trabalho com Arte e o exercício da cidadania:

Guiados pela concepção básica de que a Arte pode ser ensinada e que deve ser trabalhada a partir da percepção de mundo, a escola necessita urgentemente rever o seu papel enquanto um dos agentes de transformação social, e essa necessidade perpassa também pela inserção da Arte na escola como um dos elementos na construção de um olhar crítico no exercício da cidadania do indivíduo (DMA, 2004, p.129).

A compreensão da importância do ensino de Arte na Escola Pública e sua relevância no exercício da cidadania está diretamente articulada ao conceito de Arte e ao conceito de Avaliação em Arte concebido pela comunidade escolar, e, muito especialmente, por parte dos professores de

---

<sup>1</sup> Nas sociedades onde há classes distintas e com oposição de interesses, a cultura não se encontra igualmente distribuída: um grupo minoritário ao deter a cultura como bem de produção, concebe as finalidades sociais desta e aparece como “culto” (ou erudito), enquanto as massas apenas manejam os bens de produção sem os possuir e adquirem a enganosa aparência de parte “inculta” da sociedade (PINTO, 1979, p.124)

Arte. Estes, como agentes diretos no processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, procedem muito particularmente de acordo com a forma com que foram ensinados e avaliados em sua vida escolar, com a concepção posta em sua formação inicial ou de acordo com a possível contribuição que a formação continuada possa oferecer.

Nesta perspectiva é que a Secretaria Municipal de Educação de Araucária, Região Metropolitana de Curitiba-PR, vem desenvolvendo o trabalho de Formação Continuada junto aos Professores de Arte, com a finalidade de superação da práxis, fundamentada nas Diretrizes Municipais de Araucária e nos estudos e debates realizados pelo grupo de professores.

### **Relação entre as diferentes formas de conceber e ensinar Arte e a avaliação em Arte: da colonização aos nossos dias.**

No Brasil, o Ensino de Arte passou por uma série de transformações, que acompanharam as diversas mudanças na concepção de Educação no país. Desta forma, faz-se necessário um resgate histórico que explicita brevemente como se deu este processo, fazendo com que hoje ainda se tenham concepções tão diversas em relação ao trabalho de Arte na escola, e, por extensão, concepções também diversas de avaliação em Arte.

Até a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, a educação não era prioridade, uma vez que no sistema de capitânias hereditárias a mão de obra era composta basicamente por escravos índios e negros. Os missionários utilizavam a educação a serviço da catequização e nesta pedagogia incluía-se o ensino de arte. Nesta direção, afirma Carmem Lúcia Biasoli: “nessas circunstâncias, a educação passa a ter o papel de agente colonizador e a arte é um instrumento dessa educação, está a serviço da doutrinação da religião cristã” (2004, p.48). Eram usadas atividades em música, teatro e dança com a intenção de atrair principalmente as crianças e por extensão, a seus pais. As dramatizações, assim como as músicas por vezes incutiam o medo e serviam para ensinar o latim. A disciplina rígida era considerada objeto da avaliação, que ao ser classificatória, selecionava e aprovava os que melhor copiavam e demonstravam sua destreza na reprodução de modelos.

Ao pensar-se a formação destes religiosos, ou seja, o ensino europeu que haviam recebido transplantado para o Brasil, tem-se uma formação de cunho tradicional, conservadora, católica e

retrógrada. Reproduziam as verdades que consideravam absolutas, negando a cultura dos que entravam em contato, em especial os índios e negros, mas também a população em geral, determinando padrões de comportamento. Neste contexto, pode-se já identificar “a concepção da arte como trabalho manual e a caracterização da arte como instrumento para outros fins e não como atividade em si mesma” (BIASOLI, 2004, p.49).

Os colégios jesuítas espalharam-se por todo litoral brasileiro e durante cerca de duzentos anos, foi o modelo educacional dos padres da Companhia de Jesus que orientou o ensino no Brasil. E neste contexto, o ensino de arte continuava reduzido à música, e o desenho, à geometria. A arte também era utilizada pela classe dominante como acessório cultural ou etiqueta, na intenção de formar uma elite intelectual.

Também é deste período (1627) o registro a respeito do ensino da arte no livro de João Amós Comenius, a “Didática Magna”, indica os princípios de um método para ensinar artes. Este livro era usado como referência aos que queriam tornar-se professores.

Este autor propõe para o ensino da Arte de sua época a observação e reprodução de modelos, que deveriam ser completos e perfeitos; depois, sugere a apresentação de novos exemplos que seriam adaptados aos modelos e, finalmente, apresentação de obras de “artistas de valor”, para que os alunos os julgassem de acordo com os modelos e regras aplicados. Comenius afirma categoricamente que “estes exercícios devem ser continuados, até que tenham criado o hábito da arte.” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.25)

Apenas depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, é que foi realizada uma reforma educacional, mas esta também incentivava o ensino da geometria, só que em aulas públicas. Propunha uma “renovação metodológica”. Cerca de quarenta anos mais tarde, na primeira década do século XIX, tem-se o registro da inclusão de aulas de desenho e desenho de modelo vivo, mas o modelo servia apenas como apoio, uma vez que “a imagem desenhada obedecia rigorosamente aos padrões de beleza estabelecidos pelo código neoclássico, com o qual o professor regente entrara em contato durante seus cursos na Itália” (BIASOLI, 2004, p.50). Desta forma observa-se a formação deste professor em ateliês, reproduzindo em suas aulas o que aprendera na Europa. Os alunos eram avaliados quase que exclusivamente pelo domínio técnico e pela capacidade de reprodução de modelos.

Mas a produção de arte se dá também fora dos ateliês ou aulas específicas. Em sua maior parte autodidata, de origem simples e mestiços em sua maioria, os artesãos (como eram considerados pela classe dominante) produziam uma arte original, considerada mais tarde como sendo o barroco brasileiro. De tradição decorativa, era utilizada pela igreja Católica por ser acessível à compreensão e gosto popular e os artistas eram submetidos a uma formação profissional mínima, ensinados em geral nas próprias oficinas de esculturas: “A tradição decorativa portuguesa barroca destaca-se, aqui no Brasil, principalmente na escultura em madeira, pedra, mármore e bronze, ensinada em ateliês criado à sombra dos conventos” (BIASOLI, 2004, p. 54).

A vinda da Família Real em 1808 para o Brasil promoveu também algumas modificações no cenário do ensino da arte no país. Havia uma grande preocupação de D. João VI em elevar o status cultural da então colônia. Com a chegada da Missão Francesa em 1816, tem-se mais uma vez reforçada a dicotomia entre o fazer manual e emocional do Barroco até então aqui produzido, e a estética Neoclássica trazida pelos franceses, de cunho intelectual. Ao ser criada a Academia de Belas Artes, no mesmo ano, distancia-se ainda mais a arte acadêmica da arte popular.

O ensino de arte nas escolas também continuava de forma a incentivar a reprodução e estendeu-se deste modo até o final do século XIX. Com as mudanças políticas no país, abolição da escravatura, o começo da República, e a influência das idéias republicanas que traziam uma nova perspectiva em relação à pedagogia e à estética, observa-se também uma divisão de interesses entre os positivistas e os liberais em relação ao ensino de arte.

Os positivistas entendiam que o ensino do desenho e da aritmética, bem como o da geometria, contribuiriam para o estudo da ciência, ao subordinar a imaginação à observação. Já os liberais, influenciados pela revolução industrial optavam pelos modelos americanos de ensino, relacionando o desenho ao progresso industrial e o considerando necessário para o preparo dos trabalhadores das fábricas ou nos serviços artesanais. Houve inclusive a intenção de contratarem-se professores dos Estados Unidos para organizar no Brasil esta forma de ensino (LIMA, 2005)

Nos programas dos cursos de desenho, segundo Ferraz e Fusari (1993), abordavam-se modalidades como desenho do natural, desenho decorativo, desenho geométrico. Também abrangiam noções de proporção, composição, teoria da luz e sombra, texturas e perspectiva. Os desenhos ditos “pedagógicos” eram ensinados nas Escolas Normais como esquemas de

construções de desenho para “ilustrar” as aulas. Isto se estendeu principalmente entre 1930 e 1970, fazendo parte do currículo dos cursos de formação de professores neste período.

Paralelo a esta formação tradicional e contrapondo-se a ela, também em torno da década de 1930 há no Brasil o começo de um reflexo da Escola Nova que teve origem na Europa e EUA já no final do século anterior. Esta pedagogia, influenciada pelos estudos relacionados à Psicologia, propõe a aprendizagem através de processos de pesquisa individual.

Também algumas experiências localizadas são realizadas no país, mas pouco influenciaram, apesar de significativas, o todo no ensino da arte. É o caso da valorização da arte infantil que ocorreu após a Semana de Arte Moderna de 1922 e em função das idéias da livre expressão. Ao professor caberia a responsabilidade de preservar a autêntica e ingênua forma de expressão artística da criança. Avaliava-se o processo e a fluência criativa a partir de exercícios de sensibilização, negando-se o acesso à produção de Arte existente, sob pena de “influenciar” a criatividade da criança.

O ensino de arte, quando não de forma tradicional, reduziu-se a uma atividade espontaneísta, onde tudo era possível. Naquele período, nas escolas brasileiras, há um excesso de psicologização no ensino da arte, assim como na educação em geral, com práticas espontaneístas de sensibilização e experimentação técnica pobre e desorientada (IAVELBERG, 2003, p.114). O simples contato com os materiais de arte já era suficiente para que houvesse a exploração e a experiência artística.

Nas décadas de 1960 e 1970, ao procurar uma sintonia entre a sociedade industrial e a preparação de mão de obra, ou seja, a formação dos alunos para o mercado de trabalho, instala-se no Brasil a Pedagogia Tecnicista. Em um contexto de ditadura militar, a contradição está posta na medida que, de um lado, a censura sufoca toda a produção de arte mais expressiva, mas de outro, torna obrigatório o ensino de arte na escola. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71, a disciplina de Educação Artística é introduzida nos 1º e 2º graus (atuais ensino fundamental e médio) e estaria a serviço da industrialização e da tecnologia. Avaliava-se o domínio técnico e sua relação com o mercado de trabalho.

Paralelamente à Pedagogia Tecnicista, influenciaram a formação dos professores, duas tendências de educação: a Libertadora, proposta por Paulo Freire e a Libertária, de Freinet. Tinham em comum o não autoritarismo e a idéia da autogestão pedagógica, preferindo uma

educação popular não formal. E, ao ser não formal, favorecia a criação de projetos de Arte a serem realizados no contra turno escolar, não só com alunos, mas com a comunidade em geral, negando desta forma, mais uma vez, a relação do ensino de arte com a produção artística historicamente produzida pela sociedade.

É recente a compreensão da necessidade de que para ensinar e aprender Arte precisa-se entrar em contato com a produção de arte existente. Uma das autoras brasileiras que muito contribuiu para ampliar o conceito do ensino da arte foi Ana Mae Barbosa. Através de pesquisa realizada no programa de arte-educação no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo a partir de 1987, que combinava trabalho prático com história da arte e leitura de obras de arte, e que obteve resultados de qualidade ímpar, pôde-se comprovar a possibilidade de uma nova forma de pensar-se o ensino de arte, que ficou conhecida como Proposta Triangular, sistematizada a partir de três ações: fazer, ler e contextualizar Arte.

A proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A Pós-Modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade (BARBOSA, 2003, p.8).

Sobre este trabalho, Ana Mae comenta: “... A metodologia utilizada para a leitura de uma obra de arte varia de acordo com o conhecimento anterior do professor, podendo ser estética, semiológica, iconográfica, princípios da *gestalt* etc.” (BARBOSA, 1991, p.19). Porém segundo pesquisa da mesma autora, os currículos universitários não contemplavam neste período - e em alguns casos ainda hoje não contemplam - estes “conhecimentos anteriores” necessários. Assim como o estudo aprofundado de teorias da criatividade, sendo esta muitas vezes identificada como espontaneidade.

Até o final da década de 1980, apenas um pequeno número de professores concordava com a necessidade de ensinar arte através da arte. Muito do preconceito em relação ao uso de obras de arte vinha do desconhecimento de, até que ponto, a observação de obras de adultos influenciaria a auto-expressão dos alunos. A partir deste período, dois autores vieram contribuir enormemente na formação dos professores de arte: Dermeval Saviani, ao propor a Pedagogia

Histórico-Crítica e Ana Mae Barbosa, com obras relacionadas mais diretamente ao ensino da arte, enfatizando a importância do processo histórico.

Ferraz e Fusari, autoras que se dedicaram ao estudo e à produção de textos relacionados à prática pedagógica do Ensino de Arte na escola confirmam esta grande contribuição dos dois autores acima ao apresentar, em relação à pedagogia Histórico-Crítica: “essa pedagogia escolar procura propiciar a todos os estudantes o acesso e o contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora” (FERRAZ; FUSARI, 1997, p. 35). Destacam, ainda, sobre Ana Mae – apesar de sua pesquisa inicial ter sido realizada no Museu - o quanto a autora contribui com relatos e reflexões que podem conduzir o trabalho dos professores na escola a posicionamentos mais claros, considerando fundamental a recuperação histórica do ensino da arte para que se possam perceber as realidades pessoais e sociais, aqui e agora, e lidar criticamente com elas.

Na mesma perspectiva, no Município de Araucária sobre a concepção de educação, considera-se:

Optou-se no Município por desenvolver a Pedagogia Histórico-crítica buscando a clareza dos determinantes sociais, compreendendo o grau em que as contradições da sociedade marcam a educação, posicionando-se diante destas contradições e decidindo coletivamente qual a direção dos encaminhamentos educacionais (DME, 2004, p.7).

E considera-se também em relação à educação escolar:

A educação escolar representa uma atividade consciente que visa o conhecimento científico, estabelecendo uma diferença qualitativa entre a prática inicial do aluno e a síntese elaborada, contribuindo para a modificação da realidade, assim o aluno rompe com ações espontâneas e passivas nas relações em que está inserido, passando a relacionar-se conscientemente, estabelecendo relação intencional (DME, 2004, p.7).

E, em se tratando do ensino de Arte, a educação escolar representa uma atividade consciente que visa o conhecimento artístico e a compreensão da Arte como linguagem de expressão:



É fundamental que a escola compreenda a arte como uma linguagem na qual o homem expressa a sua visão de mundo e cuja produção artística é regida por princípios e organização cultural e historicamente elaborados, entendendo que é também por meio da arte que o homem expressa o seu momento histórico, com características próprias, enquanto leitor e intérprete do mundo (DME, 2004, p.130).

Sendo assim, se faz necessário, além do domínio técnico de cada uma das linguagens, que o professor desenvolva o desejo e capacidade de aprender Arte nos alunos. Sendo necessário que primeiro sejam desenvolvidos em cada um dos professores. Para tanto, segundo Ana Mae, alguns autores contemporâneos podem colaborar para o ampliar a compreensão do significado dentro das obras de arte, em especial, Edmundo Burke Feldman<sup>2</sup>, Rudolf Arnheim<sup>3</sup>, Elliot Eisner<sup>4</sup> e ao entender os significados poder ensinar o caminho aos alunos:

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 1991, p. 32).

Desta forma, se faz necessária a compreensão dos objetos de estudo de cada uma das linguagens da Arte, a saber: nas artes visuais, a forma; na dança, o movimento; na música, o som; no teatro, a representação. Bem como os elementos que os constituem, ou seja, na forma: cor, linha, superfície e volume; no movimento: a consciência corporal, o espaço e a qualidade do movimento; no som: altura, timbre, duração e intensidade; na representação: a personagem e sua caracterização e figurino, o espaço cênico, o texto e os elementos sonoros. A partir dos objetos de estudo é que se desenvolve todo o trabalho do ensino de arte, ou seja, a definição dos conteúdos, do encaminhamento e avaliação, tendo presente que cada uma das linguagens traz diferentes códigos que articulados entre si a caracterizam e possibilitam a produção artística. E esta

---

<sup>2</sup> Professor da Universidade da Georgia, EUA.

<sup>3</sup> Rudolf Arnheim (1904-2007) foi um psicólogo alemão que migrou em 1940 para os EUA. A partir de 1968, tornou-se professor de Psicologia da Arte em Harvard. Posteriormente, tornou-se professor convidado na Universidade de Michigan. De acordo com as idéias deste autor, seria impossível pensar sem recorrer a imagens perceptivas, uma vez que o pensamento seria algo eminentemente visual, ligando-se assim à psicologia da forma

<sup>4</sup> Elliot Eisner é professor de arte e educação na Universidade de Stanford. Realiza pesquisa em arte-educação, reforma curricular e pesquisa qualitativa. Afirma que para os educandos aprenderem a Arte em toda sua profundidade é imprescindível que o ensino tenha uma estrutura.

produção, efetivada na vivência da experiência estética do aluno e não no sentido de formar o artista.

O papel da Arte na escola não é formar artistas, mas o apreciador da Arte. Desta forma, a Arte na escola objetiva desenvolver um olhar crítico, uma leitura de mundo através da consciência histórica e da reflexão sobre os momentos, as idéias, as produções do homem (DMA, 2004, p.129).

Ao afastar-se de uma postura de “arte pela arte” indicada pelos movimentos de vanguarda da década de 1950, considera-se relevante o contato com a produção existente como forma de proporcionar a fruição<sup>5</sup> em Arte, que são complementadas com as atuais discussões em relação ao ensino de Arte, ampliando-o, ao relacionar a arte à cognição. E como linguagem, também mediadora do conhecimento. E neste contexto, inclui-se o conceito de avaliação.

### **Considerações finais**

As diversas tendências em Educação influenciam ainda hoje a forma de conceber o ensino de Arte na escola, reflexo de como a Arte é entendida e do lugar que ocupa na sociedade. Não diferente, está posta também a concepção de avaliação em Arte, associada às diversas formas de conceber avaliação.

Ao considerar-se a avaliação em seu caráter formativo, como subsídio da garantia da aquisição das aprendizagens previstas para todos os alunos. Assim o compromisso principal do professor é analisar e propor encaminhamentos a partir do alcance ou não dos objetivos traçados no planejamento.

Portanto, para realizar a avaliação na disciplina de Artes, na escola, se faz necessário compreender a definição de Arte, de uma forma mais ampla, que, conforme Pareyson:

---

<sup>5</sup> O conceito de fruição em Lévinas (1988) diz respeito a uma exterioridade anterior ao conhecimento, anterior também à técnica e às coisas, no sentido da experiência individual que se dá no contato com a produção artística.

As definições mais conhecidas da Arte que se têm na História da humanidade é a de que pode ser concebida como um fazer, como um conhecer, ou como um exprimir. Estas diversas concepções ora se contrapõem e se excluem umas às outras, ora se combinam de várias maneiras. Mas permanecem, em definitivo, as três principais definições da Arte (PAREYSON, 2001, p.21).

E desta forma, a avaliação em Artes necessariamente precisa considerar o conhecer arte, o fazer arte e o expressar-se pela arte e, conforme apontam as Diretrizes Municipais de Araucária (2004), deve considerar também as três categorias que organizam o pensamento em relação ao conhecimento de Arte: a contextualização, a apreciação e a produção:

O trabalho se realiza com os conteúdos de Arte na perspectiva das categorias que organizam este pensamento: a Contextualização, a Apreciação e a Produção, entendidas aqui como o tripé básico para que o trabalho com Arte na escola passe a ser significativo. Esta proposta não indica uma hierarquia de ações ou de procedimentos, mas aponta para a coerência entre os objetivos e os métodos empregados. O professor parte do pressuposto que todas estas categorias estão implícitas nos aspectos que determinam o encaminhamento metodológico, onde as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), são compreendidas nos conteúdos das diferentes séries, nos diferentes níveis e modalidades (DMA, 2004, p.130).

Nesta perspectiva, compreende-se imprescindível a necessidade de se estabelecer critérios de avaliação e que tais critérios precisam indicar que o aluno possa:

1. Identificar o objeto de estudo das artes visuais, da dança, da música e do teatro, bem como os elementos que os constituem;
2. Conhecer as diferentes formas de produção de arte existente;
3. Tornar-se um apreciador e fruidor de Arte;
4. Relacionar os diferentes períodos e movimentos da produção artística entre si, considerando o cotidiano e a cultura em diferentes espaços e tempos;
5. Compreender que através da Arte, se expressa a visão de mundo;
6. Identificar as diferentes técnicas empregadas e os materiais utilizados pelos artistas em diferentes períodos da História;
7. Produzir estruturas artísticas a partir da experiência estética.

A partir dos critérios acima, gerais, se torna possível formular critérios mais específicos relacionados aos conteúdos de cada série e linguagem artística. Considera-se, portanto, que ter

critérios claros de avaliação é uma das principais contribuições da formação continuada em relação à superação da práxis no ensino de Arte.

### REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. Revista Digital Art& - Número 0 – outubro de 2003. Disponível em <http://www.revista.art.br> - acesso em 04 dez 2007.

BIASOLI, Carmem Lúcia. **A formação do professor de arte: do ensaio à encenação**. Campinas: Papyrus, 1999.

Diretrizes Municipais de Araucária (DMA). Secretaria Municipal de Educação de Araucária, 2004.

EISNER, Elliot. **Estrutura e mágica no ensino da arte**. In: Ana Mae Barbosa (Org.). **Arte-Educação: Leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, M.H.C.T; FUSARI, M.F.R. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalité et infini. Essai sur l'extériorité**. La Haye: Martinus Nijhoff, 1961. **Totalidade e infinito**. Tradução: José P. Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

LIMA, Jucimara. **Formação do professor de arte: pesquisa em educação, em arte e sobre arte**. Trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2005.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**. Problemas filosóficos da pesquisa científica. Paz e terra. 1979.

SAVIANE, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005