

A PROBLEMATIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE AVALIATIVA EM ARTES VISUAIS: APONTAMENTOS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA

Marilda Oliveira de Oliveira*
Francieli Regina Garlet**
Vivien Kelling Cardonetti***

Resumo: Propusemo-nos a pensar, neste artigo, sobre o cenário contemporâneo e a produção de subjetividades, elencando a partir disso alguns pontos que nos incitaram a trazer a problematização como possibilidade avaliativa. A partir de Bauman (2007), Veiga Neto (2002) e Agamben (2009) traçamos as linhas que compõem o espaço e o tempo contemporâneo, e a partir de Guattari e Rolnik (2010) pensamos a produção das subjetividades nesse contexto. A avaliação de modo geral e a avaliação em artes visuais em particular são mapeadas a partir de autores como Sacristán (1998), Zabala (1998), Pimentel (2009) e Tourinho (2010). A partir de Deleuze (1988-1989, 1999), e Foucault (2004), pensamos o conceito de problematização, esboçando possibilidades para pensar a avaliação e a própria educação na contemporaneidade.

Palavras-chave: Avaliação. Contemporaneidade. Problematização.

* Doutora em História, Geografia e História da Arte pela Universidad de Barcelona; Mestre em Antropologia Social pela Universidad de Barcelona; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria; Rua Engenheiro Luiz Bollick, 305, apto. 202, Prédio 16, ala 3366, Camobi, Nossa Senhora de Lourdes, 97050-210, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil; marildaoliveira27@gmail.com

** Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Mestre em Educação; Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Rua Professor Heitor da Graça Fernandes, n. 650, apto 302, Camobi, 97105-170, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil; francieligarlet@yahoo.com.br

*** Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina; Especialista em Pré-escolas pela Faculdade Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição; Padre Júlio Sachet, 189, Bairro Perpétuo Socorro, 97045-380, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil; vicardonetti@gmail.com

Questioning as an evaluative possibility in visual arts: notes from a post-modern perspective

Abstract: *Through this paper, we discussed about the contemporary scenario and subjectivities' production, and we also listed some points which incited to bring problematization as a possibility of evaluation. Starting on Bauman (2007), Veiga Neto (2002) and Agamben (2009), we traced the lines which compose contemporary space and time, and through Guattari and Rolnik (2010) we thought about subjectivities' production on this context. Some points about evaluation in general terms and about evaluation on visual arts, in particular, are mapped with the help of authors such as Sacristán (1998), Zabala (1998), Pimentel (2009) and Tourinho (2010). Through Deleuze (1988-1989, 1999) and Foucault (2004) we thought about the concept of problematization, sketching some possibilities to think evaluation and education on the contemporaneity.*

Keywords: *Evaluation. Contemporaneity. Problematization.*

1 INTRODUÇÃO

Propusemo-nos a pensar, nesta escrita, que cortes e linhas de fuga são possíveis ou necessários nos processos avaliativos a partir do cenário contemporâneo e da produção de subjetividades neste espaço e tempo. Temos estudado, enquanto grupo de pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa LP4: Educação e Artes, especificamente nas disciplinas de Leitura Dirigida e Prática de Pesquisa, parte da bibliografia do filósofo francês Gilles Deleuze, que, em alguns casos, é produzida conjuntamente com Félix Guattari, e temos refletido sobre as possibilidades que os conceitos e o próprio estilo de escrita desses autores sugerem para revermos a educação, a docência, a aprendizagem e nossas pesquisas nessas áreas. É a partir dessa perspectiva que estudamos a avaliação, nesta escrita, em especial a problematização como possibilidade avaliativa, a partir do Q de questão do Abecedário de Deleuze (1988-1989) e de Foucault (2004).

Nessa perspectiva, convidamos também a se fazerem presentes autores que tratam da contemporaneidade a partir de alguns de seus escritos. Bauman (2007), Veiga Neto (2002) e Agamben (2009) tratam de um espaço e tempo líquidos, fluidos e que se modificam e nos escapam a todo o momento, nos quais a sensação é de que o contemporâneo se configura como encontros nos quais estamos sempre atrasados.

Autores que abordam a subjetividade, Guattari e Rolnik (2010) nos auxiliam a pensar o indivíduo nesse contexto contemporâneo, o modo com que ele é afetado por esse contexto e como é “produzido” nessa relação. Entre autores que se aprofundam no tema da avaliação, Sacristán (1998), Zabala (1998), Pimentel (2009) e Tourinho (2010) contribuem para o mapeamento do que se tem pensado sobre esse assunto na educação, de modo geral, e na educação das artes visuais, de modo específico.

Alguns questionamentos se presentificaram no decorrer da escrita e, a partir deles, intentamos movimentar nosso pensamento, não com vistas a respondê-los, mas estendê-los, prolongá-los, problematizá-los, pois é nesse sentido que o questionamento se faz potente, quando somos capazes de ir além de uma única resposta que venha a supri-lo, quando somos capazes de fazer com eles uma cartografia que se estende por rizoma, e não em linha reta, e traçar um campo de problematização cuja intenção é a própria movimentação e não um produto final.

2 DE ONDE FALAMOS...

A escrita sobre esse tema ocorre a partir de uma aproximação a alguns escritos sobre avaliação entrelaçada a autores que temos estudado e em razão de inquietações e questionamentos que ocorrem perante alguns pontos que se esboçam nesses entrecruzamentos.

Através das lentes do pós-moderno, entendido por Veiga Neto (2002) enquanto multiplicidade de tendências (artísticas, filosóficas, científicas), que não se pautam em metanarrativas e representações, entendemos a avaliação como algo que nos produz enquanto nos avalia e enquanto avaliamos. Isso ocorre a partir de um conjunto de regras determinadas pelo tempo e espaço nos quais estamos inseridos. A avaliação é produzida em razão das condições de emergência que a solicitam. Como afirma Veiga Neto (2002, p. 31), “É o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo.”

Na condição pós-moderna, não cabe a procura por um ponto fixo a partir do qual possamos conhecer a realidade. Nessa perspectiva, produzimos a realidade com o nosso movimento, e “[...] em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor, nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras.” (VEIGA NETO, 2002, p. 33-34).

O movimento permite que não fiquemos em um mesmo lugar a ponto de criar raízes profundas e difíceis de desprender. Com ele, criamos raízes rasas, pois é na superfície que o movimento encontra o que lhe interessa e dela se desprende sempre que sente necessidade. Seu combustível é o questionamento, a problematização, que lhe arranca das certezas, que sabemos provisórias, e lhe permite estender-se em várias direções se conectando a outras possibilidades, a ponto de produzir rizoma.¹

A tradição ainda tem um peso muito grande, e o esforço em manter a estrutura de sua verdade única, muitas vezes, tira a energia que poderia ser utilizada para locomoção, para fazê-la vazar e criar outras possibilidades de vida com o que o espaço e o tempo em que vivemos nos oferecem. A perspectiva pós-moderna nos permite utilizar diferentes ferramentas – sem uma preocupação com uma verdade única e universal – para nos movimentarmos, produzirmos nossa realidade e nossas verdades contingentes. Não se trata de negar ou eliminar toda raiz; tampouco de viver suspenso, mas de desprender uma raiz aqui e conectar com outra acolá, de produzir conexões com as solicitações do que vivemos em nosso cotidiano, sem hierarquizações nem dualidades (melhor ou pior), permitindo-nos maneiras singulares de subjetivá-las.

3 O TEMPO DO QUAL SOMOS CONTEMPORÂNEOS E AS POSSIBILIDADES AVALIATIVAS QUE PERMEIAM OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NESTE CENÁRIO

Buscamos mapear nesta seção alguns pensamentos sobre o contemporâneo e sobre o tempo do qual somos contemporâneos para, a partir disso, estabelecer algumas conexões com o que temos pensado/estudado sobre avaliação.

Segundo Agamben (2009, p. 59), a contemporaneidade “[...] é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias”, portanto, um encontro no qual estamos sempre atrasados, ou um encontro com o que nos escapa, ou, ainda, como o próprio autor coloca, um compromisso no qual somos pontuais, mas no qual apenas nos cabe a opção de faltar. Um limiar tênue entre passado e futuro, no qual o presente parece ser inexistente.

O consumo e a moda fugaz parecem interligar e emaranhar em torno de si uma série de questões a partir das quais tem se pensado sobre o tempo do qual somos contemporâneos – o mundo líquido moderno – e como temos sido “produzidos” nesse contexto. O consumo parece não se deter aos produtos em si e se alastra para um consumo simbólico de nossas próprias relações cotidianas, ou, quem sabe, nossas relações é que tomaram a posição de produtos consumíveis e, muitas vezes, descartáveis.

A moda, por sua vez, configura-se como afirma Agamben (2009, p. 67), enquanto algo “[...] constitutivamente adiantado a si mesmo e, exatamente por isso, também sempre atrasado” tendo “[...] sempre a forma de um limiar inapreensível entre um ‘ainda não’ e um ‘não mais’”, assim, aliada à ideia de consumo, parece manter o desejo pela novidade, diminuindo o intervalo de tempo entre adquirir um produto e descartá-lo.

O mundo líquido moderno de que trata Bauman (2007) se esboça nessas vias, e nele o indivíduo sente a necessidade de estar sempre atento, pois suas estratégias e ações podem se tornar obsoletas em um piscar de olhos, e ele precisa estar sempre em movimento, tomando diferentes posições, no intuito de não ser deixado para trás.

Nesse tempo, do qual somos contemporâneos, não cabe a busca de uma identidade fixa, nem da experiência enquanto acúmulo, como algo que nos proporciona segurança de ação por esta ter tido sucesso no passado. A incerteza está em cena, nos provocando a sempre buscar novas estratégias e posicionamentos, pois tudo muda muito rápido, as situações mudam e nossos medos, por sua vez, ocorrem em torno de

[...] ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de bens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta. (BAUMAN, 2007, p. 8).

O sujeito, porém, pode até “[...] odiar o seu tempo, mas sabe, em todo caso, que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo.” (AGAMBEN, 2009, p. 59). Somos produzidos pelo nosso tempo, no caso, constantemente determinados pelos discursos que são estabelecidos e postos em circulação por uma enunciação coletiva e seus regimes de verdade. Consumimos a subjetividade² que se produz nesses agenciamentos.

Como afirmam Guattari e Rolnik (2010, p. 41, grifo dos autores):

[...] evidentemente, um indivíduo sempre existe, mas apenas enquanto terminal; *esse terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade*. Ele consome sistemas de representação, de sensibilidade, etc., os quais não têm nada a ver com categorias naturais universais.

Os discursos que produzem as subjetividades veiculam a possibilidade de serem repetidos tal qual os recebemos e, assim, serem reforçados, ou podem ser singularizados, criando resistências que permitem, a partir do que se tem em mãos, inventar possibilidades de singularização.³ Pertencemos irrevogavelmente ao nosso tempo, mas isso não impede de criarmos, nos discursos nele produzidos, brechas para

problematizá-lo, e para provocar um pequeno desvio de recusa à subjetivação seriada que nos é oferecida e a qual, muitas vezes, aceitamos sem pestanejar, e de criação de “modos de subjetivação originais e singulares” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 51). E para que estes vingam, os indivíduos “[...] devem criar seus próprios modos de referência, suas próprias cartografias, devem inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante.” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 58). Produzir pequenos orifícios no cano e provocar o vazamento para outras direções do fluxo, que antes ocorria em uma única direção. Um exercício de afirmação de uma posição singular, articulada a outros processos de singularização, que resista à nivelção da subjetividade (GUATTARI; ROLNIK, 2010).

Em que a educação e a própria avaliação podem contribuir nesse caso? Podem contribuir tanto para o nivelamento da subjetividade – como é o caso de um ensino que quer que o estudante se adapte a ele – quanto podem contribuir para a escuta das singularidades e das possibilidades de vida que podem ser criadas a partir disso, e para a problematização dos processos de subjetivação que nos assediam cotidianamente. Conforme Bauman (2007, p. 22), “Em 1989, Richard Rorty definiu como objetivos desejáveis e realizáveis dos educadores as tarefas de ‘agitar os garotos’ e instigar ‘dúvidas’ nos estudantes sobre as imagens que eles têm de si e da sociedade a qual pertencem.”

Instigá-los a problematizar, a movimentar seu pensamento acerca do mundo em que vivem. Se esses objetivos, já naquela época, eram apontados como desejáveis pela educação, o que se tem pensado e o que temos observado desde então em relação à própria avaliação?

Embora saibamos que “[...] 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,” (TOURINHO, 2010, p. 2095), a avaliação tradicional caracterizada como individual, competitiva e classificatória ainda está muito presente em nosso cotidiano.

Nesse sentido, Sacristán (1998) coloca uma questão pertinente: por que formas de avaliar que não se aconselham há muito tempo continuam sendo praticadas massivamente? Seria a pressão de informar o que o estudante aprendeu? – que muitas vezes deixa de lado o “como” o estudante está aprendendo; ou a justificativa de utilizá-la para que se mantenha a ordem? Ou será para exercer a autoridade e manter uma superioridade frente aos estudantes? Seria um comodismo metodológico? Falta de encantamento pelas condições trabalhistas em que se situam? Uma série de ques-

tões intermináveis poderiam se instalar em torno dessa questão. Seguimos pontuando mais algumas considerações.

A perspectiva avaliativa tradicional coloca sobre o estudante o peso de ter de triunfar até a faculdade, de passar na peneira, de ser o melhor – no caso, o que melhor se adapta ao seu ensino árvore, linear. Ela nem sempre considera as singularidades, os movimentos dos estudantes, e muitas vezes corta as possibilidades do estudante de aprender ao seu tempo, de retornar, de questionar, de aprender com encantamento.

O professor, nesse sentido, muitas vezes se vê preso às raízes longas de um currículo baseado na preocupação com o acesso do estudante ao ensino superior; por vezes se sente confortável nessa posição, por saber exatamente o que ensinar, o que solicitar em uma avaliação e que perfil de estudante deve formar. Por vezes se vê amarrado e desafiado a sair dessa zona de conforto, criando uma resistência, não no sentido de bater de frente contra esse sistema, mas de criar possibilidades de vida em meio ao que os fios dessas amarras oferecem como possibilidade de escape. Nessa fuga, pode-se perceber, por meio da escuta e da observação, outras possibilidades de avaliar e cartografar seu processo enquanto docente, avaliando seu próprio trabalho e o modificando em função das solicitações do grupo. Como aponta Sacristán (1998), a avaliação para além de comprovar a eficácia do professor ou da instituição, pode ser um instrumento para buscar as melhores maneiras de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem a partir das singularidades. Mesmo que comumente seja voltada ao estudante, a avaliação pode abranger outras instâncias na escola. Deixamos em aberto algumas questões: Em nossas práticas, temos conseguido escutar as singularidades? Que possibilidades temos experimentado para tal? Que possibilidades de invenção podem brotar no processo de ensino-aprendizagem? Damo-nos conta de que nesse processo, nessa relação com os estudantes, como eles, também não permanecemos os mesmos? Como nos avaliamos como condutores/executores das nossas aulas?

Segundo Pimentel (2009), na contemporaneidade, a avaliação tradicional e a avaliação formativa são as posturas avaliativas mais adotadas. A avaliação tradicional, como já mencionamos anteriormente, configura-se como uma ação individual, competitiva e classificatória, cujo objetivo central é o triunfo do estudante até a universidade; nesse sentido, como afirma Pimentel (2009, p. 72): “São bons/boas alun@s @s que conseguem se adaptar; não é o ensino que se adapta às diferenças d@s alun@s.” Na concepção formativa, a avaliação é uma ação coletiva, investigativa, de diagnóstico, em que tanto professores quanto estudantes são agentes ativos do processo educativo. Nesse sentido, busca-se a partir dessa perspectiva uma avaliação

cujo objetivo é conhecer para auxiliar, para favorecer a melhora de algo antes que se conclua o processo. É realizada por meio de procedimentos informais e relacionais, possui um caráter contínuo e está mais centrada na intenção pela qual é realizada e pelo uso que se faz dos dados recolhidos do que da própria técnica empregada (SACRISTÁN, 1998). Mas, em nossas práticas, temos percebido que a educação é um processo e que envolve mudanças? Temos mapeado os percursos ou somente nos preocupamos com alternativas, números e produtos finais? O que temos auscultado? Observado? Damos espaço para que essas observações e escutas aconteçam em nossas aulas? É possível dar atenção a tantas vozes em um tempo tão curto? O que temos feito com o que coletamos e observamos?

A avaliação formativa, proposta por Zabala (1998), em vez de fazer uma classificação dos conteúdos por matérias, como comumente é realizada pela forma de ensino tradicional, faz uma abordagem a partir das tipologias dos conteúdos que ele denomina: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Segundo o autor,

[...] os conteúdos de aprendizagem a serem avaliados não são unicamente conteúdos associados às necessidades do caminho para a universidade. Será necessário, também, levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social. (ZABALA, 1998, p. 197).

Nessa perspectiva, os conteúdos que ele define como factuais, são aqueles relacionados aos fatos – datas, nomes, acontecimentos, localizações – ou seja, dados descritivos e concretos que, segundo o autor, são melhor entendidos quando relacionados aos conteúdos conceituais. Já estes são os que exigem a compreensão do fato, indo além da sua memorização, envolvendo atividades um pouco mais complexas, incluindo um processo de elaboração e construção pessoal do conceito, que, por sua vez, jamais está acabado, considerando que as relações em que vai sendo convidado e as conexões que vai produzindo vão ampliando seu entendimento.

Os conteúdos procedimentais são aqueles que consideram a ação ou o conjunto de ações, envolvendo o aprendizado de regras, técnicas, destrezas, habilidades, estratégias, procedimentos, a partir do exercício, do fazer e do pensar sobre a própria atividade. Já os conteúdos atitudinais versam sobre os valores, as atitudes e as normas. Considerando que as atitudes de outras pessoas intervêm como contraste ou modelo para as nossas e nos persuadem ou nos influenciam sem que, em muitos casos, a problematizemos, a aprendizagem de conteúdos atitudinais supõe conhecimento e uma problematização sobre os possíveis modelos, que implica uma tomada de posição, e

uma constante revisão e avaliação da própria situação. Em sala de aula, esses conteúdos podem ser avaliados a partir da escuta e da observação diária.

Essas definições em tipologias são apenas para melhor analisá-las, pois elas não ocorrem de maneira separada. Como Zabala (1998, p. 40) comenta: “Todo conteúdo, por mais específico que seja, sempre está associado e, portanto, será aprendido junto com conteúdos de outra natureza.”

Essas tipologias dos conteúdos elencadas pelo autor auxiliam o professor, em seu próprio planejamento, a diversificar as maneiras pelas quais aborda determinado conteúdo curricular. Permite-se, assim, que ele avalie diferentes instâncias do desenvolvimento do estudante e torne sua aula mais dinâmica, evitando cair na mesmice de uma aula puramente expositiva, cuja avaliação ocorre numericamente em torno das alternativas que o próprio professor oferece, e que costumam caber em cinco opções de escolha (a, b, c, d, e). Aliás, apenas podemos avaliar algumas dessas tipologias por meio da observação e da escuta diária; e o importante não é somente efetuar essa observação e essa escuta, mas perceber, por intermédio delas, as singularidades. Muitas vezes, em razão do grande número de estudantes em uma mesma turma, não conseguimos perceber tudo o que acontece, mas sempre captamos, observamos alguma coisa. O que temos feito com isso? Fingimos não ter visto nada? Reprimimos? Fugimos? Sentimo-nos provocados? Desafiados? Traçamos a partir disso outras possibilidades?

A avaliação que temos experienciado se limita às alternativas de respostas, ou damos espaço para que outros questionamentos surjam e atravessem nosso trabalho?

4 AVALIAR PARA MOVIMENTAR O PENSAMENTO

Não buscamos com esta escrita tecer uma metodologia avaliativa, que se siga à risca, mas procuramos pensar a problematização como algo que possa vir a provocar, no cotidiano escolar e fora dele, o movimento do pensamento, não apenas o nosso, enquanto docentes, mas também o dos estudantes.

Deleuze (1991), em entrevista prestada à jornalista Claire Parnet (1988/1989), estabelece algumas diferenças entre questão e interrogação. Segundo ele, somente uma dessas opções permite a criação de problemas. Ele cita a mídia e a televisão habitual como algo que produz apenas interrogações, que se fecha na opinião das pessoas. Já o questionamento não se fecha em uma opinião, mas provoca a transformação de questões em outras questões, ou provoca conexões com outras questões que possam dialogar com elas e produzir um campo de problematização.

Segundo o autor, na mídia habitual e nas conversas correntes, ficamos, geralmente, no nível das interrogações. A problematização envolve um estiramento da questão, ou seja, não se resume à sua solução. A questão age como um disparador que a prolonga, podendo gerar outros questionamentos e a invenção de outras direções que não se resumem ao que já existe, a um desvelamento, mas permitem a criação de outras possibilidades a serem vividas.

As interrogações e as perguntas não ressoam, pois suas respostas já estão fixadas e preestabelecidas. A problematização provoca um disparador. Aprofunda o olhar. A problematização é uma maneira de lançar outro direcionamento sobre objetos e situações comuns, obras de arte, imagens e visualidades em geral.

A problematização, diferente da interrogação, exige de nós um distanciamento, necessário para que haja uma desnaturalização, uma desconstrução das noções de verdadeiro/falso, certo/errado, bonito/feio, etc. Esse distanciamento nos permite repensar o que é normativo, questionar de onde surgiu. Como essa normatividade não é uma verdade absoluta, mas algo criado a partir das vivências, ela é algocriado por nós em certa época sob certa circunstância, criado socialmente, algo que perderá seu significado com a passagem do tempo. O distanciamento normalmente implica um afastamento temporal, pois a passagem do tempo traz a desnaturalização e o desprendimento necessário para enxergarmos a produção daquele determinado momento histórico como apenas uma produção, e não como uma verdade absoluta.

Foucault (2004), a partir do conceito de problematização, sugere que façamos essa desnaturalização diariamente, enxergando os padrões não mais como referências, uma vez que, não havendo verdade, não podemos nos guiar por nada então produzido. Problematizar é desprender-se, criando uma distância crítica que nos permita não sermos mais engolidos nem escravizados pelo que produzimos: é ter consciência de que nós produzimos essas “verdades”, e que, assim, verdades únicas e universais de fato não existem. O autor define o termo da seguinte forma:

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.). (FOUCAULT, 2004, p. 242).

Dar ao estudante um problema pronto para que resolva não é problematizar, pois não movimenta o pensamento do estudante, que apenas resolve o que está ali, o que é dado, não o provoca a estabelecer conexões com outras instâncias, não o

provoca a produzir outras questões, não lhe permitem inventar o problema. Segundo Deleuze (1999, p. 9), a criação de problemas não está ligada à busca por sua solução, mas trata-se mais de “encontrar o problema e colocá-lo”; colocar o problema não é simplesmente descobri-lo, mas inventá-lo. Conforme o autor, “[...] a descoberta incide sobre o que já existe, atualmente ou virtualmente; portanto, cedo ou tarde ela seguramente vem. A invenção dá o ser ao que não era, podendo nunca ter vindo.”

A problematização é podada quando as questões, ou melhor, as interrogações que fazemos – a nós mesmos ou aos estudantes – se resumem a respostas do tipo *sim* ou *não*. Também perde potência quando a fechamos em uma única possibilidade de se desenvolver, tentando trazê-la, a todo custo, de volta, quando ela assume direções que não esperávamos. A problematização precisa de tempo para acontecer, e se torna inútil quando não damos a ela a devida atenção, que é o que permite com que ela opere em nosso pensamento, e o “violente”, provocando-o a pensar.

5 AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Situamo-nos enquanto pesquisadoras na linha de pesquisa educação e artes e, por esse motivo, trazemos alguns pontos para discutir a avaliação em artes visuais.

Pimentel (2009) afirma que, por muito tempo, a arte não foi considerada como área de conhecimento, e com essa justificativa, portanto, não era avaliada. Nessa visão fechada na livre expressão, esquecia-se que a arte possui vários âmbitos de conhecimento, não apenas por sua história, seus conceitos, mas também pelas problematizações que pode gerar frente às nossas vivências.

Na educação das artes visuais, a postura epistemológica que vem sendo assumida ocorre a partir da cultura visual, que visa pensar/questionar as imagens que circulam e interpelam nosso dia a dia; imagens que nos “produzem” a partir dos discursos veiculados por elas e, que, na maioria das vezes, carecem de problematização.

A partir dos encontros com imagens, também aprendemos a tomar um posicionamento no espaço e no tempo em que vivemos. Segundo Brea (2010, p. 115, tradução livre) “[...] os elementos de ordem visual têm crescente importância nos processos contemporâneos de socialização e subjetivação,” assim, as imagens funcionam como materialidade de enunciados discursivos.

As tecnologias têm favorecido a produção e a disseminação de imagens. As redes sociais, por exemplo, favorecem que nossas imagens criem conexões com imagens de outros indivíduos, e nesse entrecruzamento, como afirma Hernández (2011, p. 34), fazemos nossos os significados “[...] que formam parte de outros relatos e refe-

rências culturais.” Nessas apropriações de sentidos, vamos assumindo ou produzindo subjetividades; assim, as imagens têm muito a dizer de nós e da relação com o mundo em que vivemos.

Em nosso dia a dia, geralmente, não dedicamos tempo para pensar sobre as imagens que permeiam nossos percursos. A educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual pode auxiliar na problematização dessas imagens, de modo que possamos estender as possibilidades de pensá-la, com o demoramento necessário, para que haja uma apropriação e uma singularização dos discursos que elas veiculam.

Se formos pensar o que pode ser avaliado em artes visuais, segundo as tipologias dos conteúdos propostas por Zabala (1998), podemos citar, a partir dos conteúdos factuais, o conhecimento de nomes de artistas, do local onde nasceram e trabalharam, dos fatos históricos relacionados às suas obras. Porém, é necessário que os conteúdos factuais estejam conectados aos conteúdos conceituais, que se referem aos conceitos elencados pela própria obra do artista, ou conceitos que podemos pensar a partir de suas obras, relacionando-os às nossas vivências e os utilizando como ferramentas para pensar nosso cotidiano. Os conteúdos procedimentais, que visam trabalhar as ações e o pensar sobre essas ações, podem incluir a escrita, a pesquisa e a produção de trabalhos artísticos, que não envolvam um fazer por fazer, mas um fazer pensado, elaborado. Os conteúdos atitudinais, que se referem às atitudes do estudante, podem ser avaliados por meio da escuta e da observação dos posicionamentos tomados pelos estudantes frente aos discursos que as imagens veiculam.

A problematização pode permear todas as tipologias, pois, se pensarmos os conteúdos factuais, estes se entrelaçam com os conceituais que, por sua vez, podem ser utilizados como ferramentas para problematizar o cotidiano. Se pensarmos os procedimentais, estes envolvem um pensar que pode ser disparado por uma problematização. Por fim, os atitudinais podem ser abordados a partir do constante questionamento dos posicionamentos que tomamos em nosso cotidiano.

A avaliação desses conteúdos pode ocorrer na observação e na escuta do que acontece no dia a dia escolar, buscando conhecer as necessidades do grupo de estudantes, de modo a produzir estratégias para auxiliá-los, e pode também estar funcionando como disparadores para questionamentos da própria prática do professor, auxiliando-o a pensar em redimensionamentos nos planejamentos iniciais.

Segundo Tourinho (2010, p. 2099-2100),

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.

Em arte ou em qualquer outra área do conhecimento, a avaliação é necessária não apenas para saber o quanto o estudante está aprendendo, mas de que forma ele aprende, qual o seu tempo. A avaliação auxilia o professor a dar o próximo passo, a atentar para os imprevistos e a produzir os desvios necessários para que seja possível inventar outras possibilidades para tornar os conteúdos curriculares mais próximos da vida dos estudantes, e assim, mais leves e instigantes.

6 PARA CONCLUIR: ALGUNS PONTOS QUE QUIÇÁ SE PROLONGUEM PARA ALÉM DESTA ESCRITA

Produzimos esta escrita elencando alguns pontos para pensar o mundo do qual somos contemporâneos, traçando algumas linhas de como temos nos “produzido” nesse cenário e trazendo alguns elementos para pensar a avaliação a partir de alguns autores. A partir disso, esboçamos alguns traços que nos provocaram a trazer a problematização como possibilidade não somente de avaliar, mas também de produzir outras possibilidades de vida, com o que nos é oferecido pelas condições do espaço e tempo em que vivemos.

O mundo líquido moderno e o próprio consumo tem nos deixado com sede de novidades, do próximo desejo que virá substituir aquele que temos hoje. Desejos que, muitas vezes, consumimos tal qual recebemos, sem problematizá-los. A problematização torna-se, assim, uma ferramenta necessária para produzirmos maneiras singulares de subjetivação.

Falamos, aqui, na criação de possibilidades de vida e isso, precisamos deixar claro, não se resume à próxima possibilidade oferecida pelo mercado. Trocar uma metodologia de ensino por outra emergente, sem a devida problematização, pode ser tão problemático quanto continuar na mesma. A criação de outras possibilidades de vida requer resistência, mas isso não quer dizer que temos que ir contra, bater de frente com tudo o que nos é colocado pelo sistema. Cabe-nos, sim, uma resistência, que nos permita conviver, ou sobreviver com o que temos, problematizando e produzindo com isso pequenas rachaduras a partir das ferramentas que temos em mãos (inclusive as oferecidas pelo sistema). Dobrar a força que nos conforma, inventando, assim, outras maneiras de lidar com ela.

Trata-se de escutar as singularidades que encontramos no espaço escolar, para a partir disso tecer uma metodologia singular, que consiga cartografar as necessidades que se criam todos os dias nesses ambientes. Trata-se de estar sempre problematizando, produzindo e lançando questões que deem conta de movimentar o pensamento; trata-se de questionar nossas próprias certezas, fazendo brotar de seus restos outras possibilidades de vida escolar, que não o consumo de ideias prontas, mas a apropriação destas, e a criação de possibilidades singulares.

Notas explicativas:

¹ O rizoma é entendido, aqui, a partir de Deleuze e Guattari (1995), como uma extensão superficial ramificada em todos os sentidos. Em um rizoma, qualquer um de seus pontos pode se conectar a outro, não seguindo uma ordem (como é o caso de um sistema arbóreo que dispõe de uma unidade central e procede por dicotomia). A árvore é decalque, o rizoma é mapa. Mas é importante salientarmos que não se trata de um novo dualismo, visto que, como os próprios autores mencionam, “Existem nós de arborescência nos rizomas” que os estratificam, e “empuxos rizomáticos nas raízes” que fazem com que ela se estenda e faça conexões (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31).

² Guattari e Rolnik (2010, p. 40) fazem uma observação quanto aos termos “indivíduo” e “subjetividade”. Para os autores “os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado “[...] A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outro é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social.”

³ Segundo Guattari e Rolnik (2010, p. 42), o modo com que as pessoas vivem a subjetividade “[...] oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização.”

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BREA, J. L. **Las tres eras de la imagen: imagen-materia, film, e-image**. Madrid: AKAL, 2010.

DELEUZE, G. **Bergsonismo**. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Tradução Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Paris: Éditions Montparnasse, [1989?]. Realização de Pierre André Boutang. Divulgado pela TV Escola, com o apoio do Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações].

FOUCAULT, M. O cuidado em si de Michel Foucault: o uso dos prazeres e as técnicas de si. In: VIVAR-Y-SOLER, R. D. de. **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v. 5.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HERNÁNDEZ, F. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011.

PIMENTEL, L. G. Avaliação em arte: desafios e pressupostos. In: ASSIS, H. L.; RODRIGUES, E. B. T. (Org.). **O ensino de artes visuais**: desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: SEDUC/GO, 2009.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉRES GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TOURINHO, I. Retomando um tema delicado: avaliação e ensino de arte. In: ANPAP, 19., Cachoeira. **Anais eletrônicos...** Cachoeira, 2010. Disponível em: <www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/irene_maria_fernandez_silva_tourinho.pdf>. Acesso em: 30 maio 2013.

VEIGA NETO, A. Olhares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZABALA, A. A avaliação. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em 20 de fevereiro de 2014

Aceito em 21 de junho de 2014