

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM ARTE: UMA PRIMEIRA
DISCUSSÃO COM BASE NA EXPERIÊNCIA BAIANA**

Álvaro Dyogo PEREIRA – CAEd/UFJF (alvarodyogo@gmail.com)

Wagner Silveira REZENDE – CAEd/UFJF (wsr_ufjf@yahoo.com.br)

Resumo:

Este artigo se destina a dois objetivos principais: o primeiro deles é o de construir um argumento acerca da avaliação educacional externa em larga escala, ferramenta que integra o processo contínuo de desenvolvimento experimentado pelo Brasil desde o começo dos anos 1990, como instrumento necessariamente articulado a possíveis mudanças na qualidade do ensino ofertado por nossas redes de ensino, e que, por essa razão, deve contemplar todas as disciplinas do currículo escolar, incluindo Arte. O segundo objetivo é o de apresentar, de forma descritiva, as características de uma experiência de avaliação em larga escala em Arte, ocorrida no seio do sistema estadual de avaliação da Bahia. A partir deste estudo, pretende-se iniciar um debate sobre a pertinência da avaliação em Arte e discutir as características que uma avaliação desse tipo pode vir a exigir. A fim de cumprir o que se propõe, o presente artigo se organiza a partir de dois tópicos, contendo, cada um deles, um dos objetivos principais que acabam de ser apresentados. Por fim, a conclusão é apresentada de modo a expor o que pode ser percebido diante das análises sobre o caso observado, dentro da disciplina de Arte, e como a experiência baiana pode ser um primeiro passo para o amadurecimento da avaliação educacional desta disciplina e de outras que não constam, a princípio, entre aquelas comumente avaliadas no Brasil. São levantadas algumas possibilidades vislumbradas a partir das conclusões, bem como reflexões, em última instância, sobre as possibilidades de avaliar o ensino de Arte e sua potencialidade na reformulação destes conteúdos na educação básica brasileira.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Arte. Educação básica.

A avaliação em larga escala e sua relação com a qualidade da educação

Desde o começo dos anos 1990, o Brasil experimentou um processo contínuo de desenvolvimento de seus instrumentos avaliativos. Para Bonamino e Sousa (2012), estamos já na terceira geração da avaliação educacional no país. Mais precisamente, a avaliação em larga escala, no âmbito educacional, passou a figurar como um dos principais elementos articulados a uma reforma educacional de grande monta, que se

baseava, num ciclo que passou a se retroalimentar, nos diagnósticos produzidos pelos próprios instrumentos avaliativos.

A percepção em torno da qualidade da educação no Brasil não dependeu apenas da avaliação educacional para chegar à conclusão de que o ensino que oferecíamos estava aquém daquele estabelecido como adequado. No entanto, no início dos anos 1990, culminando com o processo de adensamento e consolidação da democratização do acesso à educação no país, essa percepção se tornou mais nítida, visto que as características da população que passou a frequentar a escola alteraram radicalmente o panorama escolar em relação às décadas anteriores. A avaliação educacional em larga escala, contudo, transformou a percepção generalizada em dado, em informação com sustentação empírica em larga escala.

Ao fornecer diagnósticos sobre os principais déficits de aprendizagem dos alunos, a avaliação educacional em larga escala passou a ser vista como uma forte aliada para o estabelecimento de políticas públicas educacionais. Em um cenário permeado por problemas, como é o caso do contexto educacional brasileiro, a avaliação passou a ser vista como um mecanismo fundamental de produção de informações, que, por sua vez, começaram a subsidiar as políticas públicas educacionais, na tentativa de evitar decisões tomadas sem respaldo, ou baseadas única e exclusivamente na experiência e na opinião.

Associada, dessa maneira, à qualidade da educação, a avaliação passou a ser defendida como uma forma de garantir aos alunos um direito pouco tematizado: o direito de aprender com qualidade. Em regra, no que diz respeito aos direitos relacionados à educação, o acesso à escolarização formal sempre ocupou as principais discussões acerca do direito à educação. Contudo, o acesso à educação não encerra sentido se a oferta educacional em questão não estiver associada à qualidade. Com isso, a avaliação ganhou espaço como um instrumento a favor da garantia de um direito do aluno.

À constituição de um sistema de avaliação nacional, no início dos anos 1990, com o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), se somou o desenvolvimento de uma série de sistemas próprios de avaliação, nos âmbitos estadual e municipal. Atualmente, a maioria dos estados brasileiros possui seu próprio sistema de avaliação educacional, produzindo resultados que se somam aos resultados da avaliação nacional. É inevitável o questionamento sobre a pertinência de sistemas próprios (que envolvem custos econômicos, políticos e pedagógicos) diante da existência de um sistema

nacional, mas a menor periodicidade da divulgação dos resultados, e a especificidade que os sistemas próprios permitem, principalmente no que diz respeito às disciplinas e etapas de escolaridade avaliadas, justificam seu desenvolvimento.

Nas avaliações nacionais, Língua Portuguesa e Matemática são as disciplinas avaliadas, ao passo que as etapas de escolaridade são aquelas que encerram ciclos (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio). Com os sistemas próprios, outras disciplinas começaram a ser avaliadas, principalmente, as ligadas às Ciências Naturais (Física, Química e Biologia), e, em menor escala, às ligadas às Ciências Humanas (Geografia e História). Contudo, não são todos os sistemas que avaliam tais disciplinas. Na verdade, trata-se da minoria deles. Mesmo assim, é um movimento que se inicia. Quanto às etapas de escolaridade, os sistemas próprios têm buscado avaliar o ciclo de alfabetização, enquanto alguns deles avaliam séries/anos distintos daqueles avaliados pelo Saeb.

A partir do desenvolvimento dos sistemas próprios de avaliação, a política de estabelecimento de metas associadas aos resultados dos instrumentos avaliativos experimentou, também, uma grande expansão no Brasil. Desde 2005, o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) vem sendo calculado em âmbito nacional, com metas estabelecidas a partir de 2007. Os sistemas próprios de avaliação permitem o cálculo de índices semelhantes ao Ideb, mas recorrendo aos resultados de seus próprios sistemas (conjugando desempenho nos testes cognitivos e as taxas do fluxo escolar). Há uma série de estados adotando metas próprias.

Evidentemente, essa é uma forma de compreender o desenvolvimento da avaliação em larga escala no Brasil. Tal instrumento não esteve, e ainda não está, livre de pesadas críticas em relação à sua pertinência, relevância e razão de ser. A avaliação educacional padece com uma série de críticas, que se destinam, majoritariamente, ao uso que lhe dado, mas não ao instrumento em si. De todo modo, mesmo que se reconheça a validade de algumas dessas críticas, algo que foge ao escopo deste trabalho, é inegável que a avaliação tenha experimentado um grande desenvolvimento no Brasil e que venha sendo pensada como elemento necessário para uma possível melhoria na qualidade da educação brasileira.

Esse é o primeiro ponto sobre o qual o presente trabalho se apoia. Se a avaliação está sendo pensada como associada à melhoria da qualidade da educação, há de se imaginar que a educação envolva, do ponto de vista dos conteúdos, todas as disciplinas escolares. Afinal de contas, a qualidade da educação, pensada como um direito do

aluno, deve dizer respeito a todas as disciplinas avaliadas, e não somente a Língua Portuguesa e Matemática. O trabalho inicial com essas disciplinas nos fornece a experiência necessária para ampliar o escopo da avaliação, aplicando instrumentos avaliativos para outras disciplinas.

Partindo do princípio de que os conteúdos escolares não podem ser hierarquizados, objetivamente, tendo em vista sua importância, todas as disciplinas devem ser contempladas no processo avaliativo, incluindo aquelas que, a princípio, parecem não se adequar ao processo da avaliação em larga escala, como é o caso de Arte. Contudo, a exigência da qualidade atinge também essa disciplina. E para acompanhar a qualidade, é preciso avaliar.

A discussão que envolve a ampliação das disciplinas abarcadas pelas avaliações em larga escala, por sua vez, também não é desprovida de polêmicas. Muitos professores alegam que as avaliações, da maneira como são realizadas, não se adequam às perspectivas de ensino de todas as disciplinas. Outros dirão que algumas disciplinas não podem ser avaliadas da maneira como são as outras nem no âmbito da escola, o que dirá em uma abordagem em larga escala.

A despeito de todas essas polêmicas, nosso argumento não pretende discutir, no bojo do presente trabalho, como devem ser desenhados os instrumentos avaliativos para a disciplina Arte, algo importante, mas que diz respeito a uma discussão a ser travada em outro momento. Nosso enfoque recai sobre a necessidade de se reconhecer que a avaliação é um instrumento a serviço da qualidade da educação, e que, por isso, a Arte, como importante disciplina escolar, também deve ser avaliada. Há um exemplo de avaliação em larga escala no caso da Arte, ocorrida de forma incipiente, mas que já serve como norte para iluminar essa discussão.

Avaliação em Arte: a experiência baiana

Como vimos, entre os objetivos dos programas estaduais e municipais de avaliação em larga escala, está o fornecimento, em tempo reduzido, de um diagnóstico detalhado sobre a qualidade do ensino ofertado, para que sejam possíveis o planejamento e a execução de políticas públicas que melhorem o quadro educacional de cada sistema. Para tanto, uma série de análises é elaborada com base em pesquisas quantitativas e qualitativas sobre o desempenho obtido pelos alunos nos testes de

proficiência e em informações provenientes das respostas aos questionários contextuais aplicados, buscando a fidedignidade do processo.

A consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme nos apontam Sousa e Oliveira (2010, p. 795), estimulou “as propostas de avaliação no âmbito de governos estaduais, iniciativas que passaram a ter centralidade nas políticas em curso”. Os autores pontuam, ainda, que a avaliação tem um objetivo, declarado oficialmente, que coloca nela a expectativa de subsidiar a tomada de decisões pelos diferentes níveis do sistema visando à qualidade do ensino.

Desse modo, espera-se que os resultados da avaliação venham a ser apropriados pelos gestores e equipes centrais e regionais das Secretarias de Educação, bem como pelas escolas, havendo menção ainda, por alguns estados, quanto à expectativa de que a comunidade escolar como um todo – envolvendo alunos e pais – venha a se inteirar dos resultados obtidos pelas escolas. Ou seja, há referências de que a avaliação deve iluminar e trazer consequências para a formulação e/ou reformulação das políticas educacionais em relação às suas diretrizes, prioridades e metas, focalizando questões relativas à gestão. (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 803-804).

Sousa e Oliveira (2010) observam, ainda, a tendência de que os resultados das avaliações em larga escala sejam compreendidos meramente como um indicador numérico, sem informar possibilidades de políticas específicas. Para os autores, o gerenciamento do sistema costuma se apoiar apenas nas estruturas burocráticas, sem se orientar pelos resultados de desempenho das escolas.

O Sistema de Avaliação Baiano da Educação (Sabe), criado em 2007 com o objetivo de “fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade” (BAHIA, 2012, p. 14), é o único sistema próprio de avaliação em larga escala que contempla a disciplina de Arte, através da avaliação, desde 2009, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

O objeto dos testes da avaliação em larga escala é apresentado através da chamada matriz de referência, formada por um conjunto de habilidades mínimas cujo desenvolvimento pelos estudantes esperamos ao término de cada disciplina/etapa de escolaridade. A avaliação de Arte pelo Sabe, contemplada apenas no Ensino Médio, dialoga com a proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para este ciclo educacional. Isso porque a matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) também contempla, no escopo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a disciplina em questão.

As matrizes são construídas a partir de estudos das propostas curriculares de ensino sobre os currículos vigentes no país, além de pesquisas em livros didáticos e debates com educadores atuantes e especialistas em educação. A partir daí, são selecionadas habilidades passíveis de aferição por meio de testes padronizados de desempenho que sejam, ainda, relevantes e representativas de cada etapa de escolaridade. (BAHIA, 2011, v. 1, p. 17).

As matrizes de referência são estruturadas em domínios ou competências, que agrupam seus respectivos descritores, cada qual descrevendo uma habilidade avaliada. É importante ressaltar que, haja vista que precisam levar em consideração a possibilidade de aferição das habilidades por meio de seus testes, bem como o fato de que contemplam apenas as habilidades básicas e essenciais para determinada disciplina e etapa de escolaridade, as matrizes de referência não esgotam todo o repertório de conhecimento, nem tampouco abarcam todo o currículo a ser trabalhado pelos professores em sala de aula. “Sua finalidade é balizar a criação de itens dos testes, o que as distingue das propostas curriculares, estratégias de ensino e diretrizes pedagógicas” (BAHIA, 2011, v. 1, p. 17). Em nosso país, as primeiras matrizes de referência foram apresentadas pelo Saeb, e desde então são utilizadas como base para as avaliações dos sistemas próprios de avaliação dos estados e municípios brasileiros.

Na Bahia, as matrizes de referência para avaliação do Avalie Ensino Médio também foram elaboradas tendo como base as habilidades presentes nas matrizes do Saeb, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais, consulta aos professores regentes da rede e a **matriz de referência para o Enem**. (BAHIA, 2011, v. 1, p. 17) (grifo nosso, em negrito).

A matriz de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Sabe 2011 contemplava nove domínios, cada qual contendo um conjunto de descritores que elencavam as habilidades a serem avaliadas nos testes. Apenas um desses domínios era referente especificamente à disciplina de Arte. Trata-se do domínio IX: *análise e crítica de produções artísticas*. Este domínio agrupa um conjunto de quatro descritores, a saber:

D28 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

D29 - Reconhecer características fundamentais das Arte audiovisuais.

D30 - Estabelecer relações entre dança, sua contextualização, pensamento artístico e identidade cultural.

D31 - Identificar diferentes modalidades e funções da música. (BAHIA, 2011, v. 1, p. 22).

No ano seguinte, a matriz de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Sabe foi reformulada. Agora com oito domínios, era o domínio VIII (produções artísticas e seus contextos) que dizia respeito à área de Arte. Os descritores da disciplina também foram alterados, embora ainda circundem as mesmas temáticas e habilidades afins. A partir daquele momento, os quatro descritores anteriores foram condensados em apenas dois, que apresentam habilidades com maior grau de abrangência.

D30- Estabelecer relações entre diversas produções artísticas contemporâneas e o contexto histórico, social, político e cultural (dança, música, produções audiovisuais).

D31 - Reconhecer elementos compositivos da obra de arte, como objeto estético e semiológico. (BAHIA, 2012, p. 21).

No caso da matriz de referência do Enem, há os chamados eixos cognitivos, comuns a todas as áreas de conhecimento. São eles: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas. Esses eixos descrevem as maneiras como os alunos devem mobilizar seus conhecimentos a fim de demonstrar as habilidades desenvolvidas.

Explicitamente, os eixos cognitivos indicam que os estudantes devem saber fazer uso da linguagem artística, construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão das manifestações artísticas. As habilidades de Arte exigidas do aluno na matriz de linguagens, códigos e suas tecnologias estão contidas na chamada “Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade” (INEP, s.d., p. 2).

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos. (INEP, s.d., p. 2).

Podemos perceber, no que tange à matriz de referência, que as habilidades básicas que se espera que o aluno tenha desenvolvido na disciplina de Arte no Ensino

Médio convergem, em certa medida, no Sabe e no Enem. Enquanto o primeiro valorizava, inicialmente, modalidades artísticas específicas, como dança, música e artes audiovisuais, o segundo foca em aspectos mais gerais da produção artístico-cultural. Essa característica foi absorvida pelo Sabe no ano de 2012, quando as habilidades passaram a contemplar habilidades que relacionam as produções artísticas e seus contextos de forma mais geral, bem como a valorizar os aspectos estéticos da composição das obras de arte.

O resultado dos estudantes nos testes em larga escala é alocado na chamada escala de proficiência. Através da ordenação dos resultados de desempenho do nível mais baixo para o nível mais alto, esse instrumento aponta as habilidades alcançadas e ainda não consolidadas em cada disciplina e etapa de escolaridade avaliadas. A partir da análise da escala, os educadores têm acesso a dados que ilustram mais assertivamente as dificuldades apresentadas pelos alunos, podendo planejar e executar ações mais efetivas.

Para permitir uma análise ainda mais focada nos grupos de estudantes, que apresentam desenvolvimento heterogêneo de habilidades, a escala de proficiência é dividida em cortes numéricos que categorizam os alunos em grupos que apresentam perfil similar. Essas divisões são denominadas padrões de desempenho. No caso do Sabe, esses cortes originam quatro padrões de desempenho: muito crítico, crítico, básico e avançado. Cada padrão representa um perfil de desempenho dos estudantes:

Desta forma, estudantes que se encontram em um Padrão de Desempenho abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade precisam ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a repetência e a evasão. Por outro lado, estar no Padrão mais elevado indica o caminho para o êxito e a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Contudo, é preciso salientar que mesmo os estudantes posicionados no Padrão mais elevado precisam de atenção, pois é necessário estimulá-los para que progredam cada vez mais. (BAHIA, 2012, v. 1, p. 37).

A escala de proficiência do Sabe é representada em um intervalo que varia de 0 a 1.000 pontos. Os cortes dos padrões de desempenho para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, são: até 400 pontos – muito crítico; de 400 a 500 pontos – crítico; de 500 a 600 pontos – básico; acima de 600 pontos – avançado. Dentro do conteúdo de Arte, os alunos que se encontram no padrão de desempenho muito crítico não demonstram ter desenvolvido nenhuma das habilidades avaliadas.

No padrão crítico, os estudantes que apresentam desempenho acima de 450 pontos são capazes de reconhecer características relacionadas à dança e sua identidade cultural, bem como diferenciam as diversas manifestações artístico-musicais. Alunos no padrão básico conseguem, ainda, identificar aspectos da estética romântica em uma letra de música contemporânea.

Por sua vez, apenas os alunos que se encontram no padrão avançado são capazes de estabelecer relações entre dança, sua contextualização e identidade cultural, diferenciar elementos de composição de obras audiovisuais, compreender aspectos de análise das diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos, e ainda reconhecer o efeito decorrente do uso do recurso da personificação em uma letra de música popular contemporânea. Ou seja, apenas os alunos com o mais alto padrão de desempenho conseguem consolidar as habilidades consideradas básicas e essenciais da disciplina de Arte ao final do Ensino Médio.

Esses dados reforçam a ideia de que os conteúdos artísticos não são bem apreendidos pelos estudantes durante a educação básica, seja por falta de práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento dessas habilidades ou pelo fato de que a finalidade da disciplina ainda é vista conforme Barbosa (1975) nos diz que era no início do século XX: apenas uma via de expressão.

No que tange ao ensino de Arte, a dificuldade de empreender a avaliação da aprendizagem torna-se ainda mais complexa, pois os professores, além de avaliarem elementos próprios do conteúdo, precisam atentar para os valores estéticos e criativos dos alunos – aspectos sobejamente subjetivos –, bem como para uma vastidão de conceitos: o belo, a estética, a técnica, a materialidade, o sensível, a percepção, a criação (GUIMARÃES, 2010, p. 55).

Uma área de conhecimento que está contida nos parâmetros curriculares nacionais e nas matrizes de referência para a avaliação e, portanto, é legitimada como um direito garantido aos estudantes, não pode ficar à mercê de políticas educacionais que a desvinculam do quadro de disciplinas oferecidas com regularidade, seriedade, compromisso e ementas definidas de acordo com as diretrizes curriculares pertinentes. É preciso, cada vez mais, criar meios para tornar o ensino de Arte mais consolidado e efetivo, que levem em consideração suas especificidades, mas não percam o foco de ofertar aos alunos da educação básica uma gama mínima, considerada essencial, de habilidades desenvolvidas até o final de sua escolaridade.

Conclusão

Partindo da premissa de que a avaliação em larga escala é um instrumento cada vez mais articulado e necessário a políticas educacionais comprometidas com um processo de reforma educacional de grandes proporções no Brasil, é fundamental que se estenda os processos avaliativos, com as características que apontamos como importantes na parte inicial do presente artigo, a todas as disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Se a avaliação é tomada como um elemento crucial para o estabelecimento de diagnósticos em relação aos principais problemas de aprendizagem de nossos alunos, sendo, dessa maneira, utilizada para dar subsídio a políticas que enfrentem os problemas diagnosticados, e, portanto, revestida de importância, ela deve ser um instrumento destinado a todas as disciplinas que fazem parte da formação de nossos alunos. A avaliação em larga escala está associada à melhoria da qualidade da educação que nossas redes de ensino oferecem. E a qualidade da educação passa pela qualidade do ensino de todas as disciplinas curriculares, que não se encontram em ordem hierárquica em termos de importância acerca dos saberes que são capazes de produzir.

O caminho percorrido pela avaliação até aqui parece apontar para o abarcamento de outras disciplinas escolares, além das canonicamente avaliadas, mas essa experiência ainda é incipiente, como argumentamos em relação à Arte. Entretanto, a experiência baiana, mesmo sendo incipiente, aponta para a necessidade de levarmos a cabo uma discussão mais densa sobre a real importância da avaliação e sua relação com a qualidade da educação. Se a avaliação é tomada como instrumento diretamente articulado com a qualidade, é preciso que as demais disciplinas escolares também sejam avaliadas. Isso implicará, por um lado, uma adequação dos instrumentos avaliativos (que, em última instância, pode fazer com que a avaliação se aprimore como um todo), de modo que uma disciplina como Arte seja atendida, e, de outro, o envolvimento dos professores e profissionais ligados ao ensino de Arte nas escolas, em termos de discussão de um currículo bem definido para a disciplina, com a adequação para cada uma das etapas de escolaridade atendidas, e da definição do que, de fato, pode ser avaliado através dos instrumentos de uma avaliação em larga escala (construção de matrizes de referência, de uma escala de proficiência, criação de um banco de itens etc).

Diante disso, a avaliação em larga escala e a experiência baiana com a avaliação em Arte podem ser um primeiro passo para o amadurecimento da avaliação educacional no Brasil, caminhando na direção do envolvimento de disciplinas escolares que, inicialmente, não constavam no rol daquelas a serem avaliadas. Em última instância, isso pode significar uma reformulação da própria disciplina Arte no bojo da escolaridade básica brasileira, em termos da importância que recebe em nossos processos educacionais. Afinal, a experiência da Arte com a avaliação em larga escala pode render mais bons frutos do que tendem a reconhecer os críticos dessa experiência.

Referências bibliográficas:

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. SABE (Sistema de Avaliação Baiano de Educação). **Avalie Ensino Médio – 2011**/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011 – Anual.

_____. Secretaria da Educação do Estado. SABE (Sistema de Avaliação Baiano de Educação). **Avalie Ensino Médio – 2011** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011 – Anual v. 3 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011 – Anual.

_____. Secretaria da Educação. SABE (Sistema de Avaliação Baiano de Educação). **Avalie Ensino Médio– 2012**/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 1 (jan/dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – Anual.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BONAMINO, A. & SOUSA, S.Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. **A avaliação da aprendizagem em arte: desvelando realidades**. Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Arte, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

INEP. Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência Enem**. s.d. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2014.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas estaduais de educação: Uso dos resultados, ações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.