Arte | Educação | Performance
Filosofia | História | Interdisciplinar | Linguística | Literatura

Volume 2026
ISSN 2319-0868

EDITORIAL

PLANEJAMENTO DOCENTE, METODOLOGIA E AVALIAÇÃO: FUNDAMENTOS, RESPONSABILIDADES E A GARANTIA DA APRENDIZAGEM EM ARTE

TEACHER PLANNING, METHODOLOGY AND EVALUATION: FUNDAMENTALS, RESPONSIBILITIES AND ENSURING LEARNING IN ART

PLANIFICACIÓN, METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN DOCENTE: FUNDAMENTOS, RESPONSABILIDADES Y GARANTÍA DEL APRENDIZAJE EN ARTE

Profa. Dra. Márcia Pessoa Dal Bello
Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, Montenegro/RS, Brasil

A Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE se lança neste ano de 2026 ao desafio de pensar as estruturas curriculares dos cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, ofertados aos seus mais de setecentos alunos atendidos atualmente.

Em um trabalho colaborativo entre docentes, equipes pedagógica e de gestão, pensar o ensino e a aprendizagem em Arte, consolida à instituição nacionalmente com a preocupação de iniciar e aprimorar a formação artística de crianças, jovens e adultos da região montenegrina e seus arredores.

O desenvolvimento artístico proposto pela FUNDARTE conta com Programa de Curso (Hummes *et al*., 2024), documento que apresenta e norteia a sua proposta educacional em Arte. Tal preocupação institucional prevê, periodicamente, atualizações metodológicas ao documento, posto em reflexão neste ano.

Nesse sentido, ao considerar o importante contexto, proponho apresentar neste Ensaio, algumas reflexões sobre planejamento, metodologia e avaliação em Arte, para abrir esta Edição de 2026 da Revista da FUNDARTE, publicação que viabiliza institucionalmente a expansão acadêmico-científica sobre a Arte no Brasil, sendo, também, temática para o desenvolvimento de estudos artístico-educacionais (Almeida, 2025; Almeida; Hummes; Dal Bello, 2021; Almeida; Wolffenbüttel, 2019).

Dal Bello, Márcia Pessoa. EDITORIAL. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p 1-9.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Os três principais pilares da educação são o planejamento, metodologia e avaliação, conceitos indispensáveis para que a aprendizagem seja construída pelo sujeito.

Dessa forma, o planejamento é uma prática consolidada historicamente no campo da educação, sendo reconhecido como um instrumento racional de organização da ação humana. Planejar significa antecipar decisões, definir objetivos, selecionar meios adequados e estabelecer critérios de acompanhamento e avaliação.

Trata-se de um processo consciente, sistemático e intencional, que orienta a ação pedagógica e evita improvisações sem propósito, que comprometem os resultados educacionais. Conforme Libâneo (2013), o planejamento permite ao professor organizar o trabalho docente de forma lógica e coerente, articulando teoria e prática a partir da realidade concreta.

Os objetivos do planejamento são claros e tradicionalmente reconhecidos: dar direção à ação educativa, assegurar coerência entre fins e meios, racionalizar o uso do tempo e dos recursos disponíveis e prever dificuldades que possam surgir ao longo do processo.

Luckesi (2011) destaca que o planejamento é condição básica para que o ensino deixe de ser episódico e passe a ser intencional, contínuo e avaliável. Suas aplicações são amplas, estando presentes tanto na gestão educacional quanto na sala de aula. As vantagens de seu uso incluem maior controle do processo de ensino, clareza de metas, possibilidade de avaliação permanente e correção de rumos. Onde não há planejamento, predomina o improviso; e o improviso, na educação, gera desigualdade e fragilidade na aprendizagem.

No âmbito educacional, o planejamento docente assume papel central na garantia do aprendizado do aluno. Ele organiza objetivos de ensino, conteúdos curriculares, metodologias, recursos didáticos e critérios de avaliação, assegurando progressão pedagógica e sentido ao processo educativo.

De acordo com Sacristán (2000), o planejamento é o elo entre o currículo prescrito e a prática real em sala de aula. O professor que planeja tem clareza do percurso formativo que propõe e consegue acompanhar de forma sistemática o desenvolvimento dos estudantes. Planejar não significa engessar a prática docente, mas oferecer base sólida para a tomada de decisões pedagógicas ao longo do ano letivo.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

O planejamento docente exige cuidados essenciais. Deve estar alinhado às diretrizes curriculares, à legislação educacional vigente e às propostas pedagógicas da instituição, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996. Além disso, precisa considerar as características específicas das turmas, como nível de aprendizagem, contexto sociocultural, interesses e dificuldades dos alunos.

Libâneo (2013) reforça que o planejamento só cumpre sua função quando parte da realidade concreta do educando. Por essa razão, o planejamento deve ser elaborado anualmente, com base nas novas turmas. A reprodução automática de planejamentos de anos anteriores ignora mudanças no perfil dos estudantes e compromete a eficácia do ensino.

Tal resistência costuma estar associada à ideia equivocada de que a Arte depende exclusivamente da espontaneidade e da inspiração. Essa concepção é frágil do ponto de vista pedagógico. Conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), o ensino de Arte possui objetivos formativos claros, conteúdos estruturados e competências específicas a serem desenvolvidas. A ausência de planejamento nessa área resulta, frequentemente, em atividades desconexas, repetitivas e pouco formativas. Planejar, nesse caso, não elimina a criatividade, mas garante intencionalidade pedagógica e sentido educativo às práticas artísticas.

Em síntese, o planejamento docente é uma exigência profissional, pedagógica e ética. Ele assegura intencionalidade ao ensino, equidade no acesso ao conhecimento e maior qualidade no processo de aprendizagem. Negligenciá-lo significa comprometer o direito do aluno a uma formação sistemática, consistente e socialmente relevante, como reiteram Luckesi (2011) e Sacristán (2000).

A metodologia, por sua vez constitui elemento central do processo educativo, pois define os caminhos pelos quais o ensino se realiza e a aprendizagem se concretiza. Em sentido amplo, metodologia pode ser compreendida como o conjunto organizado de métodos, técnicas, estratégias e procedimentos utilizados pelo professor para alcançar determinados objetivos educacionais.

Trata-se, portanto, de uma dimensão prática da ação pedagógica, diretamente vinculada à concepção de ensino, de conhecimento e de formação humana adotada pela escola e pelo docente. Libâneo (2013) ressalta que a metodologia expressa a

Volume 2026
ISSN 2319-0868

relação entre teoria e prática, orientando a organização das atividades didáticas de modo coerente com os fins educacionais propostos.

Os objetivos da metodologia de ensino são: garantir a mediação eficaz entre conteúdo e o aluno; favorecer a construção significativa do conhecimento e promover o desenvolvimento intelectual, social e cultural do estudante. Nesse sentido, não basta dominar o conteúdo; é indispensável saber como ensiná-lo.

Luckesi (2011) afirma que a prática pedagógica só alcança qualidade quando os procedimentos metodológicos são intencionais, planejados e articulados à avaliação da aprendizagem. A metodologia, portanto, não é um conjunto de técnicas isoladas, mas um sistema integrado que envolve planejamento, execução e acompanhamento dos resultados.

No contexto escolar, a escolha metodológica deve considerar diversos fatores: a natureza do conteúdo, a faixa etária dos alunos, o contexto sociocultural, os recursos disponíveis e os objetivos formativos do currículo. Sacristán (2000) destaca que a prática pedagógica concreta é sempre condicionada pelo currículo e pelas condições reais da escola, exigindo do professor capacidade crítica para selecionar procedimentos adequados.

Metodologias expositivas, investigativas, colaborativas ou baseadas em projetos possuem lugar legítimo, desde que utilizadas com intencionalidade pedagógica e não por modismo. A tradição pedagógica demonstra que métodos eficazes são aqueles que mantém a clareza de objetivos, a sequência lógica de conteúdos e o acompanhamento sistemático da aprendizagem.

No ensino contemporâneo, tem-se enfatizado a necessidade de metodologias ativas, nas quais o aluno participa de forma mais direta do processo de construção do conhecimento; contudo, essa participação não elimina a função orientadora do professor, pelo contrário, reforça sua responsabilidade de organizar situações didáticas significativas, conforme indicam as diretrizes educacionais brasileiras (Brasil, 1996).

A ausência de direção metodológica clara tende a gerar dispersão, superficialidade e baixo rendimento escolar. Assim, inovação metodológica só possui valor quando preserva a consistência formativa e o rigor intelectual do ensino. Em áreas específicas, como o ensino de Arte, a metodologia assume importância ainda

maior. A prática artística escolar exige equilíbrio entre experimentação criativa e sistematização do conhecimento estético, histórico e cultural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que o ensino de Arte deve articular produção, apreciação e contextualização (Brasil, 1997). Sem metodologia definida, as atividades tornam-se meramente recreativas, perdendo sua função educativa, portanto a organização metodológica é condição para que a criatividade se converta em aprendizagem efetiva.

Em síntese, a metodologia é componente estruturante da prática docente. Ela materializa o planejamento, orienta a ação pedagógica e possibilita a avaliação dos resultados obtidos. A qualidade do ensino depende diretamente da coerência entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Onde há metodologia consistente, há maior probabilidade de aprendizagem significativa; onde predomina a improvisação sem propósito pedagógico, o conhecimento é incompatível com a função formadora da escola.

A avaliação em Arte, especialmente nas modalidades de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, constitui um dos pontos mais sensíveis e complexos do trabalho pedagógico do professor. Trata-se de um campo que exige reflexão constante, pois envolve dimensões que escapam à lógica tradicional de mensuração objetiva. Avaliar em Arte não é simplesmente atribuir uma nota, mas interpretar processos formativos, trajetórias individuais e modos singulares de pensar e expressar o mundo por meio de linguagens simbólicas.

Historicamente, os sistemas avaliativos escolares foram estruturados a partir de disciplinas consideradas “centrais”, como Matemática, Línguas, História, Geografia ou Química. Nessas áreas, consolidou-se um modelo no qual a prova formal escrita ocupa lugar hegemônico, funcionando como principal instrumento de verificação do aprendizado. Esse modelo baseia-se na existência de conteúdos previamente definidos, respostas esperadas e critérios relativamente estáveis de correção. A nota, nesse contexto, torna-se um mecanismo de classificação objetiva e lógica em muitos casos, atendendo demandas administrativas e institucionais.

Quando esse mesmo modelo é transposto, de forma acrítica, para o campo da Arte, surgem distorções evidentes. A criação artística não se organiza segundo respostas únicas, nem se submete a parâmetros universais que possam ser aplicados indistintamente a todos os alunos. A Arte lida com ambiguidade, interpretação,

REVISTA DA FUNDARTE

sensibilidade e invenção. Reduzi-la a instrumentos avaliativos rígidos significa negar sua natureza e empobrecer sua função educativa.

Como aponta Ana Mae Barbosa (1991), a Arte na educação deve articular o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização histórica e cultural. Consequentemente, a avaliação precisa considerar essas três dimensões de forma integrada, e não privilegiar apenas um produto final.

A criatividade, a subjetividade e a liberdade de expressão não são elementos acessórios no ensino de Arte; são seu núcleo estruturante. Avaliar um desenho, uma coreografia, uma cena teatral ou uma execução musical implica reconhecer escolhas estéticas, intenções expressivas, referências culturais e soluções encontradas pelo aluno dentro de suas habilidades.

Não há, portanto, regras absolutamente fixas ou critérios imutáveis capazes de dar conta da diversidade de percursos criativos. Segundo Elliot Eisner (2002), a educação artística desenvolve formas de pensamento qualitativas, sensíveis e imaginativas, que não podem ser adequadamente avaliadas por meio de testes padronizados ou escalas puramente quantitativas.

Outro aspecto fundamental é a ampliação da própria noção de avaliação. Em Arte, não se avalia apenas a tarefa executada em um momento específico, mas todo o processo formativo que a antecede e a sustenta, enquanto um resultado artístico. O aluno traz consigo um histórico cultural, social e afetivo que influencia diretamente sua produção artística.

Há estudantes com amplo acesso a bens culturais, materiais de qualidade e experiências prévias em cursos ou atividades extracurriculares; outros, ao contrário, têm contato restrito com materiais, espaços inadequados e pouco estímulo fora da escola. Ignorar essas diferenças é aplicar um critério formalmente igual, mas materialmente injusto.

Além disso, a infraestrutura disponibilizada pela instituição de ensino, os materiais acessíveis, o tempo destinado às práticas artísticas e a continuidade do trabalho ao longo dos anos são fatores determinantes no resultado apresentado pelo aluno. A avaliação em Arte, portanto, não pode desconsiderar o contexto em que o ensino ocorre. Soma-se a isso a qualidade da mediação pedagógica: o professor, sua formação, suas escolhas metodológicas e sua capacidade de diálogo influenciam diretamente o processo criativo do aluno.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Nesse sentido, a avaliação em Arte aproxima-se muito mais de uma perspectiva formativa do que classificatória. Ela exige observação contínua, registros sistemáticos, análise comparativa do desenvolvimento ao longo do tempo e, sobretudo, escuta atenta. Trata-se de um acompanhamento que busca compreender como o aluno pensa artisticamente, como experimenta materiais e linguagens, como reelabora referências e como constrói sentido em suas produções. Como lembra Paulo Freire (1996), toda prática educativa é inseparável de uma dimensão ética, e avaliar é também assumir responsabilidade pelo percurso formativo do educando.

Comparar os sistemas avaliativos da Arte com os das disciplinas tradicionais não significa desqualificar estas últimas, mas reconhecer que operam em lógicas distintas. Onde há resposta correta, a avaliação por lógica, considerando uma resposta correta em detrimento de outra incorreta, por exemplo, cumpre sua função. Onde há expressão singular, interpretação e invenção, a prova num sentido lógico-avaliativo torna-se limitada e, muitas vezes, inadequada.

Persistir em modelos avaliativos rígidos na Arte é negar sua especificidade e comprometer seu potencial formativo. A Arte não prepara apenas para o domínio técnico da linguagem, mas para o desenvolvimento da sensibilidade, do pensamento crítico e da capacidade de atribuir sentido à experiência humana.

Avaliar Arte é avaliar processos de humanização. Exige do professor coerência entre discurso e prática, clareza de critérios — ainda que flexíveis — e disposição para refletir continuamente sobre o próprio ato de avaliar. Não se trata de abandonar o rigor, mas de redefini-lo à luz da natureza do conhecimento artístico, das habilidades em desenvolvimento.

O rigor, na Arte, está na escuta qualificada, na observação atenta e na responsabilidade ética com o percurso do aluno, e não na aplicação mecânica de instrumentos herdados de outras áreas do conhecimento, que possam negligenciar especificidades da avaliação em Arte.

A Avaliação em Arte se coloca entre a medida escolar e a compreensão do processo criativo, especialmente nas modalidades de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e se constitui num dos pontos mais sensíveis e complexos do trabalho pedagógico do professor.

Trata-se de um campo que exige reflexão constante, pois envolve dimensões que escapam à lógica tradicional de mensuração objetiva. Avaliar em Arte não é

REVISTA DA FUNDARTE

simplesmente atribuir uma nota, mas interpretar processos formativos, trajetórias individuais e modos singulares de pensar e expressar o mundo simbolicamente.

Para finalizar, avaliar em Arte, em última instância, é avaliar processos de humanização, exige do professor coerência entre discurso e prática, clareza de critérios, ainda que flexíveis e disposição para refletir, continuamente, sobre o próprio ato de avaliar.

Referências:

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa. Epistemologia da Educação Musical na FUNDARTE. **Revista da FUNDARTE**, v. 65, n. 65, p. e1660, 2025. DOI: 10.19179/rdf.v65i65.1660. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/RevistadaFundarte/article/view/1660. Acesso em: 10 mar. 2026.

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; HUMMES, Júlia Maria; DAL BELLO, Marcia Pessoa. O Grupo de Pesquisa da FUNDARTE. **Revista da FUNDARTE**, v. 46, n. 46, p. 1–21, 2021. DOI: 10.19179/2319-0868.942. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/RevistadaFundarte/article/view/942. Acesso em: 10 mar. 2026.

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A Música na Revista da FUNDARTE: contribuições para o pensamento educativo-musical. **Revista da FUNDARTE**, v. 54, n. 54, 2023. DOI: 10.19179/rdf.v54i54.1237. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/RevistadaFundarte/article/view/1237. Acesso em: 10 mar. 2026.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Arte**. Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – *LDB nº 9.394*. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC, 1997.

EISNER, Elliot. **The Arts and the Creation of Mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUMMES, Júlia Maria (Org.). **Programas do Curso Básico da Fundarte**: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro – (2023-2026) v.2. Montenegro, RS: Ed. da Fundarte, 2024. Disponível

REVISTA DA FUNDARTE

em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/ISBN9788561666170/issue/view/104/141. Acesso em: 10 mar. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional. Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte. Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/

Dal Bello, Márcia Pessoa. EDITORIAL. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p 1-9.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br