



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

ESCOLA DE TEATRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

MARCO AURÉLIO CALIL BARRETO DA SILVA

**“O MAL ESTAR DA AVALIAÇÃO ESCOLAR”:
IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO
PROCESSUAL NO ENSINO DE TEATRO**

Salvador

2015

MARCO AURÉLIO CALIL BARRETO DA SILVA

**“O MAL ESTAR DA AVALIAÇÃO ESCOLAR”:
IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO
PROCESSUAL NO ENSINO DE TEATRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Dal Gallo

Salvador

2015

Escola de Teatro - UFBA

Silva, Marco Aurélio Calil Barreto da.

“O mal estar da avaliação escolar”: implicações e possibilidades da avaliação processual no ensino de teatro / Marco Aurélio Calil Barreto da Silva. - 2015.

125 f.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Dal Gallo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2015.

1. Teatro - Educação. 2. Teatro escolar - Avaliação. 3. Avaliação de aprendizagem. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Título.

CDD 792.370

MARCO AURÉLIO CALIL BARRETO DA SILVA

“O mal estar da avaliação escolar”: implicações e possibilidades da avaliação processual no ensino de teatro

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas, Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 25 de março de 2015.


Banca Examinadora



Prof. Dr. Fabio Dall Galo (Orientador)



Prof.^a Dr.^a Célida Salume Mendonça (PPGAC/UFBA)



Prof.^a Dr.^a Cilene Nascimento Canda (UFRB)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por sempre confiarem e acreditarem nas minhas escolhas de vida, em especial a minha mãe que é uma verdadeira guerreira em todos os sentidos. Aos meus familiares que estão sempre presentes, meus avós, meus padrinhos, meus primos e minha irmã, que comungam do meu trabalho de ser um professor/artista.

Em especial ao professor Luiz Marfuz, pois foi quem me incentivou e me ajudou a dar início a essa pesquisa e a empreitada que é se tornar Mestre.

Ao meu orientador Fabio Dall Galo, pela paciência e compreensão com as minhas limitações acadêmicas e pela ajuda em superá-las. As professoras Cilene Canda e Célida Salume, que fizeram parte da banca examinadora, por compartilharem dessa discussão e contribuírem para a qualidade do trabalho.

A Tássio Ferreira, por ter me cedido sua turma e me ajudado na experiência prática descrita neste trabalho, assim como a todos os alunos da turma da 8^o série B de 2014 do Colégio Álvaro da Silva, que participaram do processo teatral e que foram de suma importância para que a pesquisa fosse realizada, fazendo possível pôr em prática o discurso que aqui enuncio.

Aos meus verdadeiros amigos, pois ter amigos é ter a certeza de que jamais seremos solidão.

A minha parceira na vida e na arte, meu amor Janaína Lira, que mesmo pensando que não poderia me ajudar nesse processo, sempre esteve ao meu lado incentivando e apoiando para que eu não desistisse e sempre continuasse a caminhada. Eu Te Amo.

Por fim, Obrigado!

“Há muita sabedoria pedagógica nos ditos populares. Como naquele que diz: ‘É fácil levar a égua até o meio do ribeirão. O difícil é convencer ela a beber a água...’. De fato: se a égua não estiver com sede, ela não beberá água por mais que o seu dono a surre... Mas, se estiver com sede, ela, por vontade própria, tomará a iniciativa de ir até o ribeirão. Aplicado à educação: ‘É fácil obrigar o aluno a ir à escola. O difícil é convencê-lo a aprender aquilo que ele não quer aprender...’.”

(ALVES, 2004, p.12)

SILVA, Marco Aurélio Calil Barreto da. **“O mal estar da avaliação escolar”**: implicações e possibilidades da avaliação processual no ensino de teatro. 123f.

2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa visa analisar a prática da avaliação escolar no processo de aprendizagem dos alunos nas aulas de teatro, através de uma experiência pessoal como professor realizada no ensino básico formal, em uma escola da rede pública de ensino de Salvador-BA. A pesquisa discute a avaliação da aprendizagem escolar, a partir de componentes avaliativos, como as relações da avaliação com o ensino-aprendizagem e com o educador-educando, analisando as questões sobre a prova e o erro, através de outra perspectiva. Além disso, são apresentadas modalidades, técnicas e instrumentos avaliativos que podem ser utilizados na avaliação educacional, questionando o modelo vigente da avaliação classificatória e propondo a prática da avaliação processual. Assim, o trabalho busca através da avaliação processual outra forma de avaliar nas aulas de teatro, na qual o educando possa ser avaliado não somente nos momentos das provas, a fim de se obter uma nota, mas processualmente, no seu dia-a-dia escolar. Portanto, através de critérios pré-estabelecidos pelo autor, discute-se a aplicabilidade deste tipo de avaliação, de forma a se percorrer um caminho diferente para se chegar à nota, fazendo da avaliação um aporte para a identificação das dificuldades e dos progressos, possibilitando ajustes e orientações durante os caminhos da aprendizagem.

Palavras-chave: Teatro, avaliação processual, ensino-aprendizagem

SILVA, Marco Aurélio Calil Barreto da. “**O mal estar da avaliação escolar**”: Implicações e possibilidades da avaliação processual no ensino de teatro. 123f. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro, 2015.

ABSTRACT

This research aims to analyze the educational evaluation in the learning process of students in acting classes, through personal experience as a teacher held in formal basic education in a public school of Salvador-BA education. The research discusses the evaluation of school learning from evaluative components, such as valuation ratios with the teaching-learning and the teacher-student, examining issues of proof and error, through another perspective. In addition, arrangements are included, techniques and evaluation tools that can be used in educational assessment, questioning the current model of the qualifying assessment and proposes the practice of process evaluation. Thus, the job search through the process evaluation Another way to evaluate the acting classes in which the student can be evaluated not only in times of evidence in order to obtain a note, but procedurally, in their day-to-day school. Therefore, using pre-established criteria by the author, discusses the applicability of this type of evaluation, in order to go a different route to get to the note, making a contribution assessment to identify the difficulties and progress, enabling adjustments and guidelines for the ways of learning.

Keywords: Theatre, process evaluation, teaching and learning

Sumário

1	INTRODUÇÃO	10
2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	15
2.1	COMPONENTES DO PROCESSO AVALIATIVO	16
2.2	PROVA E ERRO: UMA OUTRA PERSPECTIVA PARA AMBOS	20
3	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	32
3.1	MODALIDADES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	33
3.2	AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA X AVALIAÇÃO PROCESSUAL	45
4	DA TEORIA À PRÁTICA: AVALIAÇÃO DE UM FAZER TEATRAL EM SALA DE AULA	57
4.1	AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ARTE: UM PONTO DE VISTA TEATRAL	58
4.2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEATRO	73
4.2.1	UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA	78
4.2.2	IMPLICAÇÕES E RESULTADOS: DO PROCESSO TEATRAL AO AVALIATIVO	86
4.3	“O MAL ESTAR DA AVALIAÇÃO ESCOLAR”	98
5	ASPECTOS CONCLUSIVOS	104
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICES	112
A-I	Ficha de acompanhamento e avaliação	112
A-II	Ficha de acompanhamento e avaliação (exemplo)	114
B-	Plano de curso.....	116
C-	Texto dramático.....	118
D-I	Questionários (alunos).....	120
D-II	Questionário (professores)	123

1 INTRODUÇÃO

Minha relação com a avaliação é de longas datas. Isso porque desde que entrei no sistema formal de ensino, aos três anos de idade, fui constantemente avaliado pelos professores que fizeram parte da minha trajetória escolar. É claro que nas séries iniciais a avaliação é vista de outra forma, em que não se tem a obrigação do êxito pelas provas e notas, mas sim pelo desenvolvimento como criança com relação à faixa etária e à série cursada. Depois que se aprende a ler e a escrever, as coisas mudam um pouco e a avaliação já é encarada de uma nova forma, o conhecimento é avaliado a partir da assimilação dos conteúdos que são expostos pelos professores durante as aulas, e assim permanece durante todo o período escolar. Dessa forma, fui criando uma relação com a avaliação, como a maioria dos alunos, em que a nota é o principal objetivo a se alcançar. Até porque sem ela eu não poderia avançar nas séries subsequentes e chegar ao vestibular, que é a grande etapa a ser alcançada e ultrapassada para o acesso à Universidade.

No entanto, é na Universidade que a minha relação com a avaliação é modificada. No princípio as coisas caminhavam como no período da escola, em que a busca pela nota e conseqüentemente na aprovação para o próximo semestre era o principal objetivo. Porém, ao longo dos semestres e das aulas, percebi que na verdade a Universidade é, ou pelo menos deveria ser, outro lugar para o estudante, que não seria mais o lugar para apenas ser aprovado nas disciplinas, mas sim um momento de aprendizagem crucial para o exercício da profissão que escolheu. Essa percepção também foi influenciada pelo meu ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, que proporcionou minhas primeiras experiências como professor de teatro no ensino básico.

Nesse momento eu traçava um paralelo entre a minha vivência como aluno na Universidade, no curso de Licenciatura em Teatro e a experiência como professor estagiário em alguns colégios públicos da

cidade de Salvador. Percebi que meus colegas de turma tinham pensamentos semelhantes aos meus alunos, em que muitos visavam apenas à nota para avançarem nas suas séries, presenciando diálogos como: “vou apresentar o seminário amanhã só pra não ficar sem nota” ou “vou copiar o trabalho da internet” ou “vou decorar os assuntos porque a prova é amanhã”.

Assim, comecei a perceber como a forma de avaliação no nosso sistema de ensino é baseada na obtenção da nota e influencia diretamente no comportamento e no modo de pensar dos alunos. Com isso, muitas vezes, o processo educacional é “deixado de lado”, muitos alunos não estão preocupados com o seu aprendizado e muitos nem entendem a analogia do que é abordado em sala de aula em relação à sua vida cotidiana ou porque estão vivenciando tudo aquilo.

Tendo isso em vista, resolvi então pesquisar sobre a avaliação escolar nas aulas de teatro, por ser a área na qual tenho formação e ministro aulas. Dei início a esse processo de pesquisa, no meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, intitulado *Por um novo olhar sobre avaliação escolar: o processo educacional nas aulas de teatro*, defendido no ano de 2012, na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, no curso de Licenciatura em Teatro.

Agora, nesta dissertação de mestrado, continuo dando prosseguimento ao tema da avaliação escolar, buscando novos desdobramentos, tendo como objeto de investigação a metodologia da avaliação processual, desenvolvendo um estudo de caso, em uma instituição de ensino básico formal, em que faço uma análise de uma experiência teatral com uma turma, durante o período de aproximadamente três meses. Neste trabalho, apresento o seguinte problema: é possível que professores em um processo de aprendizagem em teatro, no ensino formal, avaliem seus alunos utilizando-se da avaliação processual como caminho para conceber-lhes as notas que são exigidas pelas Instâncias Institucionais do Sistema Educacional Brasileiro?

Dessa forma, entendo que deva ser valorizado o processo educacional e não somente a obrigação do êxito em alcançar a nota.

Sendo assim, acredito que estabelecer critérios a partir de uma avaliação processual, procurando identificar o desenvolvimento pessoal dos alunos dentro desse processo educacional, refletindo e discutido o processo de aprendizagem até se chegar à nota, seja uma forma de se pensar e praticar a avaliação.

Dessa maneira, a pesquisa se justifica por trazer mais uma possibilidade de avaliar o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de teatro, levando em consideração critérios baseados nos objetivos esperados ao longo deste processo. Além de que há muitas pesquisas sobre avaliação, mas poucas que contemplam especificamente a avaliação no ensino de teatro. Por isso, creio que um tema desta natureza possa despertar o interesse de professores de teatro e de outras linguagens artísticas que, por muitas vezes, em suas próprias práticas, escapam dos padrões convencionais de avaliação, utilizando-se de outros formatos avaliativos.

Para atingir meu objetivo geral de analisar o processo da avaliação nas aulas de teatro, faço os seguintes questionamentos: professores e alunos estão satisfeitos com a forma de avaliação vigente no nosso sistema educacional? É possível se praticar a avaliação processual no ensino básico formal, em aulas de teatro? O processo pra se chegar até a nota pode ser feito de forma diferente dos praticados através da avaliação classificatória?

Com isso, através de um estudo de caso atrelado a uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública em que atuei como professor de teatro, discuto a prática da avaliação processual, através de critérios pré-estabelecidos por mim, a fim de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, identificando suas dificuldades e seus avanços, percorrendo um caminho diferente para se chegar à nota. Com isso, discorro sobre os resultados obtidos dessa experiência, através da vivência e observação do processo, apoiado em um questionário aplicado aos alunos participantes e a alguns professores que fazem parte do corpo docente da escola, analisando assim o processo avaliativo decorrente dessa prática.

Tenho como fundamentação teórica, autores como Cipriano Luckesi (2011), Celso Vasconcellos (2013) e Vasco Moretto (2010), por problematizarem o modelo de avaliação vigente que se baseia na utilização de provas, exames e notas, assim como questões sobre o erro e fracasso escolar. Dialogo com Paulo Freire (1987, 2006) e Rubem Alves (2004) devido às suas contribuições à educação brasileira de uma forma geral e as relações entre educandos e educadores. Utilizo-me das definições em relação ao potencial criativo humano e seus processos de criação, de Fayga Ostrower (1994) e das contribuições no campo arte-educação de Ana Mae Barbosa (2012). Outros autores como Augusto Boal (1996, 2008), Violin Spolin (1992), auxiliaram nos estudos teórico/práticos da minha experiência no ensino de teatro. Apresento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a fim de, evidenciar como as práticas avaliativas se encontram em vigência nas Escolas de Educação Básica, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1997), que trazem orientações para a avaliação em teatro e artes como um todo. Por fim, abordo alguns tipos de avaliação através das definições de Castillo Arredondo (2009) e a questão da avaliação processual, através das ideias de Jussara Hoffman (2011) e Lordêlo (2010), que discutem as possibilidades e implicações desse formato de avaliação no cotidiano docente.

O desenvolvimento do argumento deste trabalho se apresenta dividido em quatro seções. Na primeira, que se constitui como introdução, faço um pequeno trajeto sobre os caminhos pelos quais percorri e as motivações que me levaram ao interesse do objeto pesquisado.

Na segunda, abordo questões sobre a avaliação da aprendizagem escolar, a partir dos componentes avaliativos que constituem as relações da avaliação com o ensino-aprendizagem e do educador-educando. Posteriormente discuto a utilização das provas, como instrumento avaliativo e suas implicações no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, assim como as concepções sobre o erro e de como ele pode ser um aliado no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Na terceira seção, apresento algumas modalidades, técnicas e instrumentos avaliativos, com suas definições e funções, tendo como foco principal a avaliação classificatória e a processual, fazendo um comparativo entre ambas.

Por fim, na quarta seção, problematizo as questões em torno da avaliação em teatro e em artes como um todo, traçando paralelos dos princípios artísticos e teatrais com o que consta na legislação, através da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes. Discorro também sobre a experiência prática que foi realizada no Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva, com a turma da 8º série do Ensino Fundamental, em que realizei um processo de teatro dentro da disciplina Artes no currículo formal, discutindo a prática da avaliação processual, a partir de critérios que foram estabelecidos e sistematizados em uma tabela que relaciona as habilidades esperadas com as capacidades adquiridas pelos alunos. Posteriormente, apresento as implicações e os resultados dessa experiência prática, apoiada por questionários que foram respondidos por alunos e professores, problematizando as dificuldades e barreiras na aplicabilidade da avaliação processual no cotidiano escolar, buscando através dela uma possibilidade de se chegar até a nota.

Ao final deste trabalho, considero que é possível avaliar os alunos, no ensino básico formal em aulas de teatro, utilizando a avaliação processual como caminho para a análise do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Porém, é necessário que se adapte a prática da avaliação processual à realidade da estrutura educacional e do sistema avaliativo do ensino brasileiro.

Portanto, a análise realizada leva a considerar que com esta forma de avaliação, pode-se construir uma avaliação escolar mais justa e coerente, na qual o educando possa ser avaliado não somente nos momentos das provas e exames, em que seu rendimento educacional é visto e encarado apenas através da nota, mas processualmente, fazendo da avaliação um aporte para a identificação das dificuldades e dos progressos, possibilitando ajustes e orientações durante os caminhos da aprendizagem.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Pedro é um jovem estudante do ensino básico brasileiro, como tantos outros em nosso país. Ele vai e tem que ir a escola todos os dias de segunda à sexta-feira. Chegando lá, se encontra com seus colegas, tanto de turma, quanto de outras séries inferiores e superiores a que ele está cursando, encontra professores de diversas disciplinas, funcionários da escola e tem uma média de cinco aulas por dia. Assim como muitos alunos, Pedro gosta de ir à escola, mas não gosta de ir às aulas, com exceção de algumas disciplinas como educação física, informática, artes e religião, pois normalmente são matérias que não “passam dever pra casa” ou “não tem que estudar muito para passar”.

Porém, Pedro não tem escolha e tem que assistir a todas as aulas que são oferecidas pela escola, pois se ele não frequentar as aulas, ele irá perder o conteúdo da disciplina e poderá tirar nota baixa na prova, e assim não conseguirá alcançar a média para poder “passar de ano” ou dependendo do nível que esteja não conseguirá “passar no vestibular”.

Pedro, assim como muitos dos seus colegas, tem dificuldade em aprender certos conteúdos de determinadas matérias, pois, como qualquer ser humano em fase de aprendizagem, ele tem seu tempo e modo de compreender aquilo que lhe está sendo transmitido. Mas nem sempre isso é percebido e levado em consideração, pois além de Pedro existem outros inúmeros alunos com outras e/ou mesmas dificuldades que ele. Ainda assim, todos esses alunos, inclusive Pedro, devem dominar os assuntos que irão “cair na prova” para que possam obter uma nota acima da média e conseqüentemente passar na disciplina.

Essa foi uma história de ficção criada por mim, mas que retrata muitas situações verdadeiras do cotidiano escolar brasileiro, da forma com que a avaliação escolar acontece de uma maneira geral. Então, será que Pedro sabe o que ele está fazendo na escola e o porquê de estar aprendendo uma grande quantidade de coisas que não gosta e nem sabe pra que servem? Será que ele está tendo o acompanhamento adequado dos conteúdos que está

aprendendo? E será que Pedro e todos os seus colegas estão sendo verdadeiramente avaliados sobre a sua aprendizagem?

Vale salientar que a avaliação não acontece apenas em sala de aula ou no âmbito escolar, pois ela está intrínseca em todas as relações do nosso dia-a-dia, mas irei me ater à avaliação presente no ensino formal brasileiro.

Portanto, nessa segunda seção, a partir dessa história fictícia do personagem Pedro e das relações que envolvem as questões sobre a avaliação no ensino básico formal, discutirei os componentes avaliativos que constituem as relações da avaliação com o ensino-aprendizagem e com o educador-educando, já que a avaliação não funciona de modo separado do ensino e por isso esses componentes fazem parte do processo avaliativo.

Além disso, analisarei a ferramenta mais utilizada pelos professores em suas práticas avaliativas que é a prova escrita, colocando a ideia do erro através de outra perspectiva, não sendo somente algo negativo, mas que pode e deve ser utilizado de uma forma positiva no processo educacional.

2.1 COMPONENTES DO PROCESSO AVALIATIVO

Começo a discussão sobre a avaliação escolar, através de uma definição dada por Vasconcellos (2007):

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. (VASCONCELLOS, 2007, p.53)

Porém, por que avaliar e a quem se destina a avaliação? Em linhas gerais, a avaliação do processo educacional tem sua função didático-pedagógica de possibilitar ao professor e ao aluno a identificação do que deve ser feito para redirecionar a caminhada do ensino e da aprendizagem. Ela deve ser realizada através de uma relação dinâmica entre professores e alunos, em

busca da percepção das falhas e dos pontos fortes, sendo um aporte para o desenvolvimento da aprendizagem.

Pode-se dizer que a avaliação escolar é um momento de verificar como caminha o processo de ensino-aprendizagem e a partir desses resultados, refletir e buscar outras possibilidades que contribuam no desenvolvimento das atividades e do trabalho. Avaliar é dar juízo de valor, uma informação, impressão, opinião ao outro, sobre aquilo que se observa e reflete.

Sendo assim, o desenvolvimento da avaliação em um processo educacional tem nos componentes avaliativos parte fundamental para que a ação pedagógica seja realizada na prática. O primeiro desses componentes é a relação entre a avaliação e o ensino-aprendizagem, em que professores e alunos dialogam e se intercomunicam sobre o processo educacional que ambos desempenham: o objetivo do professor em ensinar e a preocupação do aluno em aprender. No ponto de encontro entre esse diálogo está a avaliação, que desempenha um papel determinante nesse processo, facilitando a comunicação entre o professor e o aluno, informando e evidenciando o desenvolvimento educacional de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação deve conduzir o progresso da prática educacional, sendo um instrumento que irá guiar o professor no ensino sobre a aprendizagem que o aluno estará adquirindo e que até mesmo já possui como afirma Arredondo (2009):

A avaliação permitirá revisar a prática docente, conhecer as características psicopedagógicas do aluno, as condições e o ritmo com que realiza sua aprendizagem, analisar os problemas que surgem na explicação e na aquisição dos conhecimentos e avaliar as atitudes, as habilidades e as capacidades do aluno. (ARREDONDO, 2009, p.95/96).

Por isso, em um processo de ensino e aprendizagem é dada a oportunidade ao professor de analisar suas estratégias metodológicas de ensino e permite ao aluno ter a consciência de seus resultados e conseqüentemente melhorar seu rendimento escolar.

A avaliação não tem somente o objetivo de constatar o desenvolvimento e os resultados, mas está a favor, principalmente, de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Cada vez mais, sua presença é indispensável para a

qualidade do processo educacional, que no âmbito do ensino, analisa a atuação do professor, a metodologia utilizada, os recursos empregados e os resultados que obtém e no âmbito da aprendizagem proporciona ao aluno o conhecimento de suas falhas e virtudes sobre o rendimento de sua atividade escolar.

Avaliar é parte fundamental e intrínseca do ensino e da aprendizagem e deve estar a favor do aperfeiçoamento desse processo. Dessa maneira, pode-se entender, nessa relação de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, que os resultados serão significativos se houver sincronia e sintonia no desenvolvimento de ambos.

O processo avaliativo não deve estar centrado somente no processo de aprendizagem dos alunos, que através deste tem informações sobre os aspectos relativos a seu rendimento e do nível de conhecimento adquirido, mas deve estar relacionado também aos professores, pois a avaliação é importante no auxílio para o planejamento de suas atividades e ambos, professores e alunos, participam do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação do processo de ensino também se faz necessária para que seja possível melhorá-la, pois não só os alunos, mas também os professores devem submeter-se a ação avaliadora com o intuito do desenvolvimento do processo educacional, como afirma Freire (1996, p.39): “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Sendo assim, para obtenção de resultados satisfatórios em um processo educacional é necessário que os professores deem atenção à função avaliativa, que tenham o desenvolvimento e execução da avaliação educacional como acompanhante de sua atividade docente, já que avaliar é uma função do professor e faz parte de seus atributos.

Dessa forma, com uma metodologia de ensino satisfatória, o processo de aprendizagem poderá se desenvolver de uma melhor forma, podendo-se conhecer o nível do progresso atingido, os conhecimentos adquiridos e os avanços dos alunos. Contudo, para se avaliar o processo de aprendizagem é necessário que critérios sejam estabelecidos previamente, como os procedimentos e os instrumentos que serão utilizados, para que assim alunos e

professores possam dialogar sobre as dificuldades encontradas e sobre os apoios e os reforços necessários.

Contudo, percebe-se também que a relação avaliativa com o processo de ensino-aprendizagem está diretamente ligada a relação entre educador-educando, pois em um processo de avaliação escolar o papel de ensinar e o de aprender perpassam por essa ligação. No processo educacional ambos têm funções específicas dentro dessa relação, o educando de aprender e desenvolver-se e o educador de ensinar e dar suporte ao desenvolvimento do aluno.

Dessa maneira, o educador assume um papel de mediador da prática pedagógica, em que ajuda o educando a construir sua trajetória, integrando seu passado, presente e futuro. Em relação a isso, Luckesi (2011) afirma que:

O educador é aquele que está posto para oferecer ao educando as condições para a efetivação de sua aprendizagem. Quem realiza a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento é o educando; o educador somente cria as condições necessárias para tanto, incluindo o planejamento das atividades, sua execução e o acompanhamento. (LUCKESI, 2011, p.136)

Isso não significa que o educador deva ter todas as soluções para as experiências de aprendizagem, mas ser aquele que orienta, guia, indica caminhos, para que o educando construa sua trajetória pessoal enquanto aprende e se desenvolve.

Nessa relação entre educadores e educandos é necessário que haja diálogo, que ambos troquem experiências, interajam e se comuniquem abertamente no processo de desenvolvimento mútuo. O diálogo cria ressonância com o outro e “é na receptividade viva do outro ser humano que se dá o desenvolvimento de cada um” (Alves apud Arredondo, 2009, p.139). Essa relação também se constitui através do respeito que o educador deve ter com os saberes que os educandos já construíram socialmente em suas práticas de vida e relacioná-las com o ensino dos conteúdos.

Sendo assim, o educador trabalha com a perspectiva da individuação e autonomia dos educandos, possibilitando o desenvolvimento significativo da aprendizagem, com o intuito de obter os resultados satisfatórios. Com isso, a

avaliação se insere na relação entre educador-educando, no sentido de subsidiar a obtenção dos resultados esperados com as qualidades desejadas.

Portanto, a avaliação da aprendizagem está voltada para o auxílio na formação do educando, fazendo com que o educador busque soluções para o melhor resultado de sua prática pedagógica, tendo em vista o progresso do aluno e conseqüentemente do processo educacional.

2.2 PROVA E ERRO: UMA OUTRA PERSPECTIVA PARA AMBOS

A prática da avaliação escolar já vem sendo desenvolvida há muito tempo. No Brasil ela teve início através dos jesuítas no processo de catequização, em que a missão desses jesuítas era de converter os indígenas a partir do ensino da doutrina da igreja Católica Apostólica Romana. Com isso, criaram escolas e instituíram colégios e seminários que se espalharam por todo o território, dando início à Educação Brasileira Formal¹. De acordo com Saviani (2008), não haviam instituições organizadas voltadas para os fins da educação, pois a educação era de forma espontânea. Cada integrante da tribo assimilava tudo que era possível, não existindo nesse contexto, ainda, a questão das ideias da pedagogia.

Com a chegada dos europeus às terras indígenas, tendo em vista a conquista dos habitantes e das terras, eles intervieram na prática educativa, dando início à chamada “pedagogia brasílica”. Ainda segundo as ideias de Saviani (2008), essa “pedagogia brasílica” se deu a partir de um plano de instrução elaborado por Nóbrega, iniciando-se com o aprendizado da Língua Portuguesa (para os indígenas), com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever, tendo opcionalmente canto orfeônico e música instrumental. Outra estratégia foi agir sobre as crianças, em que se pretendia pela mediação dos meninos brancos, que vieram de Lisboa, atrair os meninos índios, conseguindo

¹ Para maior aprofundamento sobre o processo histórico da educação no Brasil, ver A historicidade da práxis pedagógica dos jesuítas no Brasil Colônia 1549 – 1697 (Antoniazzi, 1993); Histórias das ideias pedagógicas no Brasil (Saviani, 2008);

por meio deles agir sobre seus pais, principalmente os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica nos moldes da civilização ocidental.

Dessa forma, o padre jesuíta José de Anchieta utilizou-se largamente do idioma Tupi, já que dominava a língua falada pelos índios do Brasil, para se dirigir tanto aos nativos como aos colonos. Ele produziu poesia e um teatro baseado nos autos religiosos, servindo-se dessa práxis para a instrução e educação, tendo os métodos avaliativos baseados na utilização de provas e exames, como afirma Luckesi (2000):

Os jesuítas, nas normas para a orientação dos estudos escolásticos, seja nas classes inferiores ou superiores, tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí corrente. (LUCKESI, 2000, p. 22)

Em tempos mais atuais, a prática da avaliação escolar se constituiu como lei, a partir da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, em seu capítulo primeiro, art. 39, inciso 1º: “Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento” (BRASIL, 1961). Posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, no capítulo primeiro, art. 14, inciso 1º: “Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida” (BRASIL, 1971).

Na atual Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, também são encontrados quesitos relacionados à avaliação na educação básica, como no capítulo segundo, art.24, parágrafo V, que diz que:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

Com isso, percebe-se que pouca coisa se alterou de uma lei para outra, no sentido em que a prova é a base avaliativa em todas elas, sendo um dos instrumentos de avaliação mais antigos e até hoje um dos mais utilizados. O conceito de prova acaba por ser amplo, já que historicamente sempre se utilizou de provas para avaliar se o sujeito estava apto ou não para determinada atividade, como por exemplo, obter carteira de habilitação ou conseguir um emprego. Sendo assim, irei me ater à prova (escrita) que é utilizada como instrumento de mensuração do conhecimento no contexto da educação básica.

Apesar de ser um instrumento de avaliação bastante comum nas escolas, não sou um grande entusiasta da utilização das provas escritas. Isso pelo fato de que a prova monopoliza a forma de avaliar os alunos, visto que na maioria das instituições de ensino ela é a única ou a principal forma de indicar a competência deles. No entanto, se o aluno não tem um desempenho esperado, entende-se como falta de competência, o que pode ser muitas vezes uma conclusão equivocada, já que o momento de prova desencadeia outros fatores, que passam longe da falta de conhecimento dos conteúdos, como afirma Moretto (2010):

Todo professor sabe que o momento de avaliação é aquele em que as emoções do aluno entram em ebulição. Neles se misturam sentimentos de ansiedade, medo angústia, alegria, tensão, estresse etc. Todos sabemos da frase de muitos alunos: 'Professor, eu sabia tudo, eu estudei tudo, mas na hora da prova fiquei nervoso e deu branco'. (MORETTO, 2010, p.39)

O que percebo com tal afirmação são dois lados de uma mesma moeda. É importante o aluno passar por esse momento de tensão, estresse etc, já que na vida ele passará por momentos semelhantes que desencadearão esses mesmos sentimentos. Por outro lado, ele acaba entrando em um processo de "decoreba", em que decora os conteúdos específicos daquela prova e devido ao seu estado emocional acaba "dando branco, apaga tudo da memória". Com isso, o verdadeiro sentido da prova de indicar a competência ou identificar as falhas com relação aos conteúdos aprendidos, acaba por ser "mascarado" por

outros fatores, que não deixam de ser relevantes e importantes, mas que não correspondem com o real aprendizado do aluno.

Dessa maneira, a prova acaba dando muito mais ênfase às questões psicológicas daquele momento do aluno do que a real avaliação de seu processo de aprendizagem. Os fatores psicológicos podem ficar sobrepostos aos conhecimentos que o aluno adquiriu, pois, no dia da prova ou perto dela, pode ter acontecido algum problema ou situação que interfere no psicológico e emocional do aluno, como por exemplo, morte ou doença de algum parente próximo, término de um relacionamento, problemas financeiros ou com o trabalho, ter acordado no dia doente, indisposto, com dor, com cólica (no caso das mulheres) etc.

Um exemplo dessa situação são as provas de vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Não irei me aprofundar nessa discussão, mas vale ressaltar a influência que essas provas têm no contexto escolar e no sistema de avaliação. Essas provas causam muita tensão em todos os estudantes ainda quando ele ingressa na escola, pois as instituições de ensino já estão desde o ensino fundamental na preparação para o vestibular. Sendo assim, o estudante acaba passando sua vida escolar inteira voltado para esse “grande momento”, tendo muitas vezes o domínio e competência dos conteúdos, mas que são comprometidos pelo aspecto emocional, tendo que ouvir a frase clichê “eu sabia tudo, mas na hora deu branco”. Isso ocorre principalmente em vestibulares considerados mais difíceis e concorridos, que acontecem de forma anual, em que o aluno passa o ano inteiro estudando para aquele “grande dia”, mas não por falta de conhecimento, mas pelo fato de ter acontecido algum problema pessoal, a questão emocional e psicológica acaba comprometendo seu desempenho na prova.

As provas de vestibular vêm também estimular ainda mais a prática da “decoreba”, visto que, em sua maioria, os conteúdos que são ensinados estão em função do que “vai cair no vestibular”, mecanizando o aprendizado em saber ou não as respostas certas. Portanto, concordo com Vasconcellos (2007, p.115) quando diz que “o vestibular representa atualmente o paradigma da distorção da avaliação escolar: todo sistema de avaliação da escola está voltado para o vestibular”.

Voltemos ao nosso personagem fictício, Pedro. Ele, como aluno do ensino básico, também tem que fazer provas escritas, já que estuda em um sistema que se utiliza muito desse instrumento para avaliar. Quando o professor anuncia na sala de aula o dia da prova, logo surge a pergunta: “professor, o que vai cair na prova?”. Para Pedro todo dia de prova é sempre um sufoco. Ele estuda, estuda, estuda e sempre acredita que se esqueceu das respostas. Alguns conteúdos ele não domina muito bem, pois teve dificuldade em aprendê-los, por isso tenta decorar as respostas certas. Com isso, fica preocupado se vai tirar nota baixa, já que é somente na hora da prova que ele vai poder “testar seus conhecimentos”.

Acredito que a prova tenha sua relevância e importância, mas vejo tal recurso nos dias atuais como um instrumento de avaliação obsoleto, principalmente no âmbito do ensino de artes. Isso pelo fato da supervalorização conteudista que a prova traz consigo e que a meu ver se torna uma verdadeira volta no tempo, quando se tinha o pensamento da educação tecnicista.

Deve-se observar que o tecnicismo foi introduzido na educação brasileira na década de 1960, no decorrer do regime militar, através da implantação dos programas de desenvolvimento social e econômico, com o intuito de atender aos interesses do capital estrangeiro, principalmente o americano, através da necessidade de preparação de uma mão de obra que pudesse atender à demanda das multinacionais que invadiam a nação brasileira. Com isso, o objetivo principal era produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho, fazendo com que as escolas internalizassem o modelo de produção capitalista, treinando os alunos a se inserirem profissionalmente no sistema econômico vigente. De acordo com Saviani (1995, p.23), “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

A pedagogia tecnicista colocou a escola como modeladora do comportamento do aluno, voltada assim para a aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais, tornando o papel do professor em administrar as condições de transmissão de conteúdos e produzir indivíduos

"competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.

Dessa forma, as influências dessas ideias perduram até os dias atuais, em que, ainda, muitas escolas são classificadas como "escolas fortes", pelo fato de privilegiarem a aprendizagem dos conteúdos, na qual as outras que minimizam a importância do conteudismo são vistas como "escolas fracas", já que não dão tanta ênfase aos conteúdos e por isso seus alunos não estariam preparados para o vestibular. Com relação a isso, Moretto (2010) afirma que:

O paradigma da educação para o desenvolvimento de competências parece-nos buscar a síntese nessa controvérsia, uma vez que o novo foco não está nos conteúdos nem nos recursos para alcançá-los. O objetivo da nova proposta para o ensino é desenvolver a capacidade do sujeito de abordar situações complexas. (MORETTO, 2010, p.106)

As situações complexas, que Moreto (2010) cita acima, se relacionam com a ideia do pensamento complexo de Morin (2013), cujo pensamento não pode ser linear, pois a complexidade integra os modos simplificadores do pensar e conseqüentemente nega os resultados mutiladores, unidimensionais e reducionistas. O pensamento não é estático, indica movimento, sendo este ir e vir que permite a criação e com ela a elaboração do conhecimento.

Por isso, há uma necessidade de se pensar a educação numa perspectiva complexa. De acordo com Morin (1995), o currículo escolar é mínimo e fragmentado e, na maioria das vezes, peca tanto quantitativamente quanto qualitativamente, pois não oferece, através das disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, não favorecendo também a comunicação e o diálogo entre os saberes. As disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem. (MORIN APUD PETRAGLIA, 1995).

A partir dessas ideias, é preciso, então, entender a prática pedagógica cotidiana na perspectiva de distinguir e não separar ou disjuntar, de associar e interligar e não reduzir ou isolar e de complexificar e não simplificar. Tendo isso em vista, Morin (2013) traz a ideia da transdisciplinaridade que se refere ao intercâmbio e as articulações entre as disciplinas, o que se diferencia da

interdisciplinaridade, que é definida como colaboração e comunicação entre as disciplinas, guardadas as especificidades e particularidades de cada uma.

Na prática transdisciplinar, não há espaço para conceitos fechados e pensamentos estanques, enclausurados em gavetas disciplinares, mas há obrigatoriamente a busca de todas as relações que possam existir entre todo o conhecimento. Nela há a superação e o desmoronamento de toda e qualquer fronteira que inibe ou reprime, reduzindo e fragmentando o saber e isolando o conhecimento em territórios delimitados, sendo essa transdisciplinaridade fruto do paradigma do pensamento complexo. Além disso, Morin (1995) afirma que:

Sempre devem ser refletidas e ampliadas as discussões acerca da importância das relações entre os conteúdos de uma disciplina e outra disciplina; entre as disciplinas e o curso; entre as disciplinas e a vida, a fim de não estimular a elaboração de conhecimentos parcelados advindos do pensamento linear, mas promovendo-se a construção de um saber uno, com visão conjunta e de um todo composto por muitos aspectos. (MORIN APUD PETRAGLIA, 1995, p.75)

Dessa forma, não é preciso que haja “escolas fortes” com princípios conteudistas, mas escolas que relacionem os conteúdos entre si e com o cotidiano e a realidade dos alunos. O que não ocorre com as provas, que em muitas ocasiões, pode-se percebê-la como uma forma de “obrigar o aluno a estudar”, como se ela fosse um “acerto de contas” em que o aluno tem que provar o que sabe, pois caso ele não saiba as respostas certas, acaba obtendo nota baixa, tendo o erro como punição.

Com relação ao erro, de acordo com Morin (2007), todo conhecimento comporta o risco do erro, sendo que o maior deles seria subestimar o problema do erro, assim como seu enfrentamento e reconhecimento na educação. Por isso, a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro, pois o conhecimento sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. (MORIN, 2007).

Com isso, o erro muitas vezes é visto em seu aspecto negativo, como se o sujeito fracassasse naquilo que se propôs a fazer. Por outro lado, existe outra

visão sobre o erro, que diverge com essa ideia do erro como fracasso, mas que coloca o erro como fonte de aprendizado.

Segundo o dicionário, erro significa: “opinião, julgamento contrário à verdade/engano, equívoco”. Sendo assim, a ideia de erro só começa a existir, quando se tem um padrão considerado correto, como afirma Luckesi (2010):

A solução insatisfatória de um problema só pode ser considerada errada a partir do momento em que se tem uma forma considerada correta para resolvê-los; uma conduta é considerada errada na medida em que se tem uma definição considerada correta, e assim por diante. Sem padrão, não há erro. (LUCKESI, 2010, p.54)

Sendo assim, pode-se caracterizar o acerto e o erro como uma forma de expressar o esforço de alguém sobre determinada atividade, ou seja, na prática não existe erro ou acerto, mas sucesso ou insucesso como resultado da atividade. Com isso, se o resultado expressa a satisfação do esforço se tem sucesso, mas caso não tenha a satisfação da necessidade, chega-se ao insucesso.

Digamos que Pedro, nosso personagem fictício, em uma prova não conseguiu um resultado satisfatório, pois ficou tenso, não havia adquirido determinados conhecimentos, mesmo tendo se esforçado e estudado bastante para fazê-la. Nesse caso, Pedro teve um insucesso, pois apesar do esforço o resultado não foi satisfatório, mas por outro lado existia um padrão das respostas certas e por isso ele cometeu um erro em relação ao padrão.

Alunos que têm maiores dificuldades com o aprendizado e que muitas vezes não conseguem completar seus ciclos escolares, por terem baixo rendimento, passam a fazer parte do quadro “fracasso escolar”, um dos problemas do nosso sistema educacional. O fato de considerar como um fracasso o aluno que não acertou as questões e conseqüentemente não obteve as notas satisfatórias é demasiadamente discutível. Primeiro porque a ideia de fracassado corresponde a um aluno que não progrediu praticamente em nada na sua aprendizagem e em seus conhecimentos. Em segundo lugar, colocar o aluno como um fracasso escolar é afetar ainda mais sua autoestima e sua confiança para uma possível melhora, posteriormente, de sua aprendizagem.

Faz-se necessário compreender também que o problema do fracasso escolar, centrado muitas vezes no aluno, tem responsabilidade de agentes e fatores como as condições sociais, a família, o sistema educacional ou até mesmo a própria escola. Sendo assim, Marchesi (2004) afirma que:

Esta definição inicial de fracasso escolar, cuja característica principal é o baixo rendimento educacional de determinados alunos e sua falta de titulação ao término da educação obrigatória deve ser completada com a análise do que se entende por baixo rendimento educacional e como é avaliado. [...] o fracasso escolar está em função dos conhecimentos gerais da sociedade e das habilidades que são exigidas para se incorporar de forma mais autônoma à sociedade e ao mundo do trabalho. (MARCHESI E GIL, 2004, p.18)

Dessa forma, pode-se perceber que a ideia de fracasso escolar vem atrelada ao erro do padrão. Se o aluno não adquirir os conhecimentos e as habilidades que são exigidas, ele está saindo do padrão que lhe é concebido.

No entanto, cometer um erro em relação ao padrão não consiste em fracasso. Em outra perspectiva o erro pode ser o ponto de partida para a construção da aprendizagem, sendo identificadas a partir dele as maiores dificuldades do aluno. Com relação a isso Luckesi (2010) afirma que:

Tanto o “sucesso/insucesso” como o “acerto/erro” podem ser utilizados como fonte de “virtude” na aprendizagem escolar. O fato de não se chegar à solução bem-sucedida indica, no caso, o trampolim para um novo salto. [...] Assim sendo, o erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento. (LUCKESI, 2010, p.56/58)

Por isso, há um grande equívoco em punir o aluno pelo seu “erro” ou por sua solução não ter se dado de forma bem sucedida. É preciso se utilizar positivamente dele para superar o que se foi pretendido.

Reconhecendo a origem e o que levou ao erro, pode-se superá-lo de forma significativa para o crescimento da aprendizagem. Se há identificação ao que ocorreu para que Pedro não conseguisse alcançar os resultados esperados na prova ou em alguma outra atividade, é possível reorientá-lo, através do erro e de como ele o cometeu, levando em consideração o seu não

entendimento. No entanto, caso houvesse apenas castigo e punição, não haveria a possibilidade de orientá-lo nas suas dificuldades, não dando a ele a chance de se desenvolver.

Sendo assim, é possível e necessário fazer do erro um suporte para o crescimento e não uma fonte de castigo, como ressalta Luckesi (2010):

O erro, especialmente no caso da aprendizagem, não deve ser fonte de castigo, pois é um suporte para a autocompreensão, seja pela busca individual (na medida em que me pergunto como e por que errei), seja pela busca participativa (na medida em que um outro – no caso da escola, o professor – discute com o aluno, apontando-lhe os desvios cometidos em relação ao padrão estabelecido). (LUCKESI, 2010, p.58)

A questão do erro na prática escolar está articulada com a avaliação da aprendizagem, pois a avaliação deve servir como suporte das dificuldades do educando, de verificar os problemas e a partir dessa perspectiva ajudar o aluno a alcançar seus objetivos no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Com isso, o insucesso e o erro não devem ser motivo de culpa e punição, mas um momento a favor da construção dialógica entre educador e educando, um trampolim para o salto em direção ao crescimento, fazendo da avaliação fonte de decisão sobre os caminhos da aprendizagem.

Por esse motivo, dentro dessa perspectiva, não posso deixar de mencionar a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem, que vem com a ideia de tornar acessível aos alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento, assim como as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motora.

A construção da aprendizagem, segundo a ideia construtivista, parte de uma construção pessoal em que se ensina e se aprende a construir, pois aprender não é copiar ou reproduzir a realidade, como afirma Coll (2006):

Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das

experiências, interesses e conhecimentos prévios. (COLL, 2006, p. 19/20)

Sendo assim, tem-se o aprendizado de forma significativa, que não se comporta como um acúmulo de novos conhecimentos, mas um processo de integração, modificação e coordenação dos conhecimentos que já se possui, relacionando-o com cada aprendizagem que se é realizada.

Na concepção construtivista, o desenvolvimento da atividade mental construtiva do aluno é um processo conjunto e compartilhado, na qual é o aluno quem realiza sua construção, mas o professor que o orienta em seus progressos, em sua autonomia na resolução de tarefas, na utilização de conceitos e na prática de determinadas atitudes. Com isso, pode-se dizer que é essa orientação que possibilita a construção significativa por parte dos alunos, como afirma Coll (2006):

Na concepção construtivista, assume-se que na escola os alunos aprendem e se desenvolvem na medida em que podem construir significados adequados em torno dos conteúdos que configuram o currículo escolar. Essa construção inclui a contribuição ativa e global do aluno, sua disponibilidade e conhecimentos prévios no âmbito de uma situação interativa, na qual o professor age como guia e mediador entre a criança e a cultura. (COLL, 2006, p.24)

Dessa forma, a concepção construtivista é um referencial útil para a reflexão e tomada de decisões, oferecendo ao professor a possibilidade de analisar e fundamentar essas decisões em seu planejamento e no decorrer do ensino. Com isso, é possível relacionar a avaliação adequada elaborar com o que se ensina, proporcionando critérios para compreender o que acontece na aula, por que um aluno teve dificuldades de aprender, por que o planejamento não funcionou etc.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem eficaz em uma perspectiva construtivista é o que proporciona o processo de construção de significados realizados pelos alunos e pelos professores. A avaliação desse processo educacional não deve se limitar a sua utilidade para tomar decisões de promoção ou não e de atribuição de notas. Contudo, avaliar o aluno na perspectiva de uma concepção construtivista do ensino e da aprendizagem é

uma tarefa árdua, pois se tem que compatibilizar a ideia do aprendizado através da construção significativa, com a prática atual de uma avaliação que impõe a nivelção uniformizadora dos conteúdos e das aprendizagens.

3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação é uma ação pedagógica fundamental para desenvolvimento do processo educacional, pois sem ela não conseguiríamos identificar as mudanças e se houve ou não avanço em determinada prática. Visto os componentes avaliativos, entendem-se as relações que o processo avaliativo tem com o ensino-aprendizagem, com o educador-educando e com a instituição escolar e que eles são fundamentais para que essa ação pedagógica aconteça.

Além disso, compreendeu-se que a prova, um dos instrumentos mais utilizados como prática avaliativa é uma forma obsoleta de identificação do desenvolvimento da aprendizagem e que o erro, que para muitos é considerado como o momento de fracasso, pode e deve ser utilizado como fonte de aprendizado.

No entanto, além da prova escrita, existem alguns outros instrumentos avaliativos, assim como modalidades e técnicas que auxiliam no processo de avaliação da aprendizagem escolar. Com isso, discuto nesta seção os sistemas de avaliação que são a heteroavaliação, coavaliação e autoavaliação e as modalidades avaliativas, como a avaliação somativa, avaliação formativa, avaliação diagnóstica, avaliação processual e a avaliação classificatória. Relaciono também as modalidades avaliativas com as principais técnicas e instrumentos de avaliação que são mais comuns e utilizados para cada de tipo de modalidade.

Por fim, problematizo e discuto de forma mais detalhada, a avaliação classificatória que é o modelo vigente no ensino básico formal brasileiro e em que faço alguns questionamentos e também a avaliação processual que surge como outra possibilidade para a análise avaliativa do processo educacional em teatro e possivelmente em outras disciplinas.

3.1 MODALIDADES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

No campo da avaliação podem-se encontrar diversas modalidades que fazem parte do sistema da heteroavaliação (quando um sujeito avalia outro sujeito), como por exemplo, avaliação somativa, a avaliação formativa, avaliação diagnóstica, avaliação processual e avaliação classificatória, sendo as duas últimas meu principal foco de análise, pelo fato da classificatória ser a modalidade mais usual e a processual por ser a avaliação que utilizo na experiência prática discutida na quarta seção deste trabalho. Existem também outros sistemas de avaliação como a coavaliação (quando vários sujeitos avaliam outros sujeitos) e a autoavaliação (quando um sujeito avalia a si mesmo), que também serão discutidos e desdobrados ao longo desta seção.

Além disso, têm-se as técnicas e os instrumentos avaliativos que são utilizados e adequados para cada modalidade de avaliação. Vale ressaltar que há diferença entre ambos, em que segundo Arredondo (2009), técnica refere-se a uma categorização que pode abarcar e utilizar vários instrumentos, no qual se tem diversos procedimentos para obter a informação necessária sobre a aprendizagem dos alunos. O instrumento é uma ferramenta específica utilizada para recolher os dados de forma sistematizada e objetiva acerca de algum aspecto claramente delimitado, sendo o recurso necessário que se utiliza sob uma técnica específica. (ARREDONDO, 2009)

Com isso, as técnicas e os instrumentos são necessários para obter e selecionar informações sobre os diversos tipos de conteúdos que se quer avaliar, tendo cada momento do processo de avaliação uma técnica específica e os instrumentos necessários relacionados com as funções que desempenha e as finalidades que se pretende. Em todo e qualquer processo de avaliação é necessário estabelecer objetivos e critérios. A partir disso, tendo em vista o que se quer avaliar, pode-se decidir com que técnica se abordará a coleta de dados e quais os instrumentos são mais adequados para avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, relacionarei as modalidades com a técnica e os instrumentos de avaliação que são mais comuns para as respectivas modalidades. Chamo a atenção para o fato de que em uma mesma modalidade

avaliativa é possível se utilizar de técnicas e instrumentos de avaliação variados, porém irei discutir e elencar os principais e mais utilizados em cada uma delas.

No sistema da heteroavaliação, tem-se a avaliação somativa, que a partir das ideias de Bloom (1983), é uma modalidade de avaliação aplicada no final de um período de tempo determinado como forma de identificar o que foi alcançado neste período. Com ela pretende-se verificar o grau de aproveitamento e o quanto se conseguiu chegar aos objetivos propostos, atribuindo uma nota ou dando um certificado aos alunos, relativo ao seu desempenho. Essa avaliação resulta na atribuição ao aluno de um escore ou nota final, tendo a função de determinar e decidir a aprovação ou não em uma matéria, a promoção ou não para o ano seguinte ou a obtenção ou não de uma determinada graduação. (BLOOM, 1983).

Na avaliação somativa, a técnica avaliativa mais utilizada é a da testagem, que se caracteriza por apresentar uma situação comum a todos que a ela se submetem, sendo uma forma de medição indireta de um traço ou característica específica por meio da análise de suas manifestações. Essa técnica está baseada e apoiada em um corpo teórico sobre a característica medida, constituindo-se através da aplicação, correção e pontuação de forma padronizada. Ela permite uma uniformidade no procedimento de aplicação e pontuação que torna possível a comparação dos resultados obtidos por diversos sujeitos e os relacionam com os níveis apresentados pelo grupo do qual fazem parte. Dessa forma, pretende-se situar cada sujeito em relação a seu grupo de referência para saber se está na média, abaixo ou acima dos indivíduos semelhantes a ele, permitindo a comparação dos resultados entre esses sujeitos, através da pontuação estabelecida para cada indivíduo.

Os instrumentos utilizados na técnica da testagem são os testes e os exames. Porém, existem alguns tipos de testes e de exames, como os testes padronizados, os testes escolares, o exame escrito e o exame oral. Os testes padronizados, segundo Melchior (2002), são instrumentos destinados a avaliar o aproveitamento geral dos alunos, sendo aplicados, analisados e interpretados dentro de condições-padrão, em que há uniformidade nas instruções, no limite de tempo, nos procedimentos de atribuição e na interpretação dos escores. Este tipo de instrumento destina-se a testar um grande número de pessoas, em

que são preparados por uma equipe de especialistas no assunto e pode ser usado inúmeras vezes, nas mais diversas situações. (MELCHIOR, 2002)

Os testes escolares, ainda a partir das ideias de Melchior (2002), são instrumentos elaborados pelo professor com um objetivo específico e destinados a um determinado grupo, em dadas circunstâncias, sendo usados uma única vez para avaliar objetivos do momento e são analisados pelo próprio professor. Esse tipo de teste pode ser classificado em prático, objetivo e dissertativo.

Os testes práticos são aqueles que colocam os alunos em situação de execução de uma tarefa real, sendo mais utilizados em aulas práticas e de laboratório; os testes objetivos compõem-se de questões objetivas que avaliam a extensão do conhecimento e das habilidades dos alunos, constituindo-se de questões que admitem uma única resposta como certo ou errado, verdadeiro ou falso, sim ou não etc.; e os testes dissertativos são aqueles com questões em que os alunos elaboram suas próprias respostas, possibilitando a avaliação de habilidades intelectuais como capacidade de organização, análise e aplicação dos conteúdos, interpretação de dados e princípios, emissão de juízo de valor, expansão das ideias com clareza etc. (MELCHIOR, 2002)

O exame escrito, de acordo com Arredondo (2009), permite comprovar o grau de consecução dos objetivos e o domínio dos objetivos alcançados pelo aluno, analisando a capacidade de síntese, o modo de ordenar as ideias, o conhecimento sobre as regras ortográficas etc. Esse tipo de exame pode ser classificado em provas de desenvolvimento, provas de aplicação, provas com perguntas de respostas curtas e provas com textos de frases incompletas.

As provas de desenvolvimento consistem na redação de um tema, que deve ser articulado de forma lógica e ordenada, em que se reflitam todos os conteúdos importantes, podendo ser com ou sem o apoio e a ajuda de material; as provas de aplicação são aquelas que estabelecem relações entre os conceitos apreendidos e a transferi-los a novas situações, permitindo analisar se o aluno compreendeu os conteúdos e encontrou sentido e aplicação no que aprendeu em sala de aula; as provas de respostas curtas são utilizadas em exames no qual há determinação de tema, em que o aluno pode acabar dominando muito bem um tema e ser o único que saiba ou pode não dominar o tema que lhe foi atribuído, mas saber perfeitamente sobre os outros temas,

consistindo essa prova na utilização de perguntas curtas, mas que abarcam um campo maior de conhecimento; e as provas de frases incompletas que consistem em orações às quais faltam conceitos-chave que o aluno deve preencher, identificado o conhecimento de conceitos e definições. (ARREDONDO, 2009)

O exame oral, também a partir da sistematização de Arredondo (2009), são instrumentos que se caracterizam pela apresentação de um conteúdo por parte do aluno, em que ele expõe o tema segundo uma ordenação ou sequência que ele mesmo prepara. A exposição do tema pode ser sobre conteúdos estipulados previamente ou sobre um temário amplo do qual se seleciona um ao acaso no momento do exame.

No exame oral podem ser analisados os seguintes aspectos: a avaliação da exposição, considerando-a como um processo unitário e global; a profundidade no tratamento; a integração de informações procedentes de diversas fontes; a clareza na apresentação dos conteúdos; a serenidade do sujeito durante a exposição; e a capacidade de reação diante do público. (ARREDONDO, 2009)

Outra modalidade é a avaliação formativa, que segundo Arredondo (2009), não consiste em atribuir nota ou conceito, mas ajudar tanto ao professor como ao aluno a se deter na aprendizagem específica necessária. Essa avaliação tem como estratégia melhorar, ajustar e regular os processos educacionais em andamento, a fim de se chegar aos objetivos previstos. Esse tipo de avaliação permite obter informações sobre o desenvolvimento do processo educacional de cada aluno, reorientando, modificando e reforçando a aprendizagem. Nela pode-se identificar em que medida foram alcançados os objetivos previstos, orientando e reorientando a aprendizagem em função dos conhecimentos esperados. (ARREDONDO, 2009)

Na avaliação formativa, uma técnica avaliativa bastante adequada é a da observação, na qual se centra na obtenção de informação sobre a conduta e os acontecimentos dos alunos, sendo feita, geralmente, em situações naturais do trabalho diário em sala de aula, permitindo analisar os aspectos motores, os interesses, as atitudes, as habilidades e as destrezas, a adaptação etc. Essa técnica é aplicada ao longo do processo de ensino e aprendizagem e não

apenas no início ou no final, proporcionando informações detalhadas e aprofundadas sobre o desempenho e desenvolvimento dos alunos.

A técnica da observação pode ser classificada em sistemática e assistemática. Segundo as ideias de Depresbiteris (2009) a observação sistemática é aquela cujo observador tem objetivos definidos, ou seja, o professor sabe exatamente o que irá observar, como efetuará o registro das informações, os procedimentos a serem utilizados de modo que garantam maior confiabilidade nas informações e que tipos de relações estabelecerá, fazendo assim com que ela forneça informações mais constantes e estruturadas sobre o desempenho dos alunos. A observação assistemática refere-se a experiências casuais que levam o observador a registrar o maior número possível de informações, sem correlacioná-las com objetivos predefinidos, sendo não planejadas e com características mais espontâneas, considerando as expressões dos alunos em suas múltiplas variáveis. (DEPRESBITERIS, 2009)

Os instrumentos mais utilizados na técnica da observação são o registro de casos, o registro descritivo, a lista de controle, a escala de observação e o registro cumulativo. A partir das ideias de Arredondo (2009), o registro de casos consiste na descrição de um fato ocorrido e protagonizado por um aluno, em que chama atenção por não ser uma conduta característica ou habitual dele. Nesse instrumento o professor não planeja o momento em que vai fazer a observação nem o que vai observar, ele descreve de forma objetiva o fato ocorrido e aponta o lugar e o momento em que aconteceu, podendo anotar também suas explicações acerca das causas que a originaram e relacionar a conduta com outros fatos ocorridos anteriormente. Porém, a redação de um caso deve ser feita com brevidade, clareza, precisão e objetividade, sendo que em sua maioria é utilizado para registrar condutas de tipo emocional, social, atitudinal, como agressividade, demanda de afeto, inibição, retraimento etc.

O registro descritivo assemelha-se com o registro de caso, com a diferença de que no descritivo, o professor determina antes em que situação vai analisar o aluno, tendo um esquema predeterminado do que vai observar. Com isso, o professor decide observar o aluno em uma situação escolhida e vai descrever os pontos positivos e os negativos, fazendo a interpretação dos

fatos, sendo essa descrição baseada nas condutas específicas emitida pelo aluno durante a atividade determinada.

A lista de controle é feita pelo professor sobre um elenco de enunciados estruturados e precisos referentes a comportamentos, características, habilidades e aprendizagens dos alunos, sendo constatados com um “sim” ou “não” a aquisição ou não das condutas e dos aspectos previstos. Nesse instrumento, o professor planeja com antecedência que aspectos da conduta do aluno serão avaliados e os especifica dentro da lista, não se tendo valores intermediários, em que o professor anota somente se a conduta é realizada ou não pelo aluno, sem qualquer tipo de comentário, visto que se baseia exclusivamente na observação de condutas preestabelecidas.

A escala de observação é semelhante à lista de controle, porém as escalas admitem diversas categorias para a avaliação do aluno, em que o professor preenche um formato elaborado com antecedência, na qual já foram estipuladas as condutas a avaliar. Esse instrumento é mais complexo do que a lista de controle, pois implica uma discriminação mais precisa por parte do professor ao avaliar seu aluno, não anotando simplesmente se a conduta está ou não presente, mas se atribuindo valores graduais a essas condutas em categorias que devem abarcar possibilidades que permitam avaliar desde o aluno que executa a conduta de forma esperada, até aquele que necessita de mais esforço em seu processo de aprendizagem.

Por fim, o registro cumulativo, consiste na compilação de toda a documentação e material referente à avaliação do aluno durante o decorrer do ano escolar ou de todo seu histórico acadêmico, devendo ser preenchida não no decorrer do processo, mas em final de unidade, bimestre ou semestre, pois alguns dados registrados no decorrer do processo podem ser modificados. Esse instrumento permite ao professor, à escola e aos pais obter uma visão global do desenvolvimento do aluno durante a sua vida escolar. (ARREDONDO, 2009)

A modalidade de avaliação diagnóstica, segundo as ideias de Arredondo (2009) e de Bloom (1983), tem como finalidade o conhecimento prévio por parte do professor sobre as reais características de seus alunos. Essa avaliação procura determinar se o aluno possui ou não certos comportamentos ou habilidades de entrada, tidos como pré-requisitos para a consecução dos

objetivos ou se o aluno já domina os objetivos de unidade ou curso passados. A avaliação diagnóstica deve ser aplicada no começo do ano letivo para que o professor possa configurar suas estratégias didáticas e suas metodologias à realidade de seus alunos. Para esse tipo de avaliação é importante que se possa ter acesso às informações do ano letivo anterior, especificadas de modo descritivo e não simplesmente numérico, pois podem conter informações de grande utilidade para se realizar o diagnóstico do ano letivo seguinte (ARREDONDO, 2009), (BLOOM, 1983).

Na avaliação diagnóstica, pode ser usada a técnica da testagem, analisando o conhecimento prévio através das notas que o aluno obteve no ano anterior e também a técnica da observação, através do instrumento do registro cumulativo, que traz informações sobre o histórico do desempenho e desenvolvimento do aluno ao longo da sua vida escolar.

No entanto, uma outra possibilidade é a técnica da interrogação, que segundo Arredondo (2009) constitui-se através da formulação de perguntas como ação didática para captar a atenção, despertar o interesse, estimulando a imaginação, a criatividade, a curiosidade intelectual e a busca de alternativas, em que os professores podem adquirir a informação que seus alunos lhe fornecem de modo direto, sendo úteis para indagar no terreno das atitudes, das preferências, dos interesses e dos valores dos alunos. Nessa técnica é preciso formular os objetivos que se pretende atingir por meio dela, contextualizando esses objetivos em relação ao âmbito e a matéria a que se aplique e elaborando perguntas que ajudem a estimular as categorias superiores de pensamento, demandando atividades de análise, síntese e avaliação ou juízo ponderado.

Dentre os instrumentos utilizados na técnica da interrogação, têm-se as entrevistas, que são situações em que se estabelece um diálogo entre o professor e o aluno, a fim de conseguir dados informativos específicos, não sendo uma conversa ordinária, pois se pretende atingir fins pedagógicos que permitam aprofundamento em aspectos diversos como interesses, problemas de aprendizagem, atitudes, soluções de conflitos etc. Esse instrumento pode ser aplicado para diagnosticar dificuldades de aprendizagem, proporcionando um apoio individual e personalizado a cada aluno, pode ajudar o aluno a fixar metas para conseguir progressos, averiguar os interesses e as motivações dos

alunos, proporcionar informação sobre a avaliação para confrontar pontos de vista, compreendê-la e dar sentido ao processo avaliador.

As entrevistas podem ser classificadas em estruturada, semiestruturada e aberta. A entrevista estruturada tem o texto e a sequência das perguntas de forma prefixada, em que as respostas que se esperam do sujeito são fechadas e sobre aspecto muito específico, fornecendo informações sobre um número elevado de sujeitos, sendo indicada para conhecer as opiniões de um grupo (professores, alunos, pais); a entrevista semiestruturada está no grau intermediário de estruturação, situando-se entre a estruturada e a aberta, em que se tem uma ampla gama de possibilidades, possuindo um esquema ou pauta estabelecida, mas que não se explicitam de forma tão rígida, havendo também perguntas abertas; e a entrevista aberta na qual não existe um esquema rígido de perguntas ou alternativas de respostas, pois pretende o aprofundamento em uma realidade até se chegar a explicações conviventes, predominando um processo circular e espiral, dentro do qual vão sendo abordados os mesmos temas reiteradamente, mas com um nível de profundidade cada vez maior. (ARREDONDO, 2009)

Com isso, as entrevistas são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem e também no de diagnóstico e orientação, já que não somente podem ser consideradas um meio de coleta de informações sobre uma situação ou problema, como também servem de estratégia de intervenção.

Entretanto, além do sistema da heteroavaliação e suas modalidades avaliativas, tem-se o sistema da coavaliação que se refere à avaliação de forma grupal e entre os sujeitos acerca de seu trabalho e que, segundo Arredondo (2009), permite ao aluno:

Tomar consciência dos avanços e problemas individuais e grupais; desenvolver uma série de desempenhos sociais, como convivências, solidariedade, sociabilidade, respeito mútuo etc.; assumir atitudes críticas perante aos outros; ao docente, permite avaliar a atuação dos alunos no grupo e reorientar o processo de aprendizagem. (ARREDONDO, 2009, p.157).

Dessa forma, a coavaliação cumpre uma função formativa, fazendo com que os alunos reflitam sobre o processo educacional, permitindo também ao professor a possibilidade de orientar e reorientar o processo de ensino e aprendizagem.

“Os alunos devem participar da avaliação de processo de cada colega, inclusive manifestando seus pontos de vista, o que contribuirá para ampliar a percepção do processo de cada um em suas correlações artísticas e estéticas”. (BRASIL, 1998, p.54).

Na coavaliação, a avaliação pode ser realizada através da técnica de grupo que consiste na participação ativa dos sujeitos em seus próprios processos de avaliação, favorecendo sua implicação e compromisso para com os aspectos analisados e as medidas tomadas posteriormente. Como exemplo dessa técnica avaliativa, tem-se o grupo de discussão, que tem como finalidade diagnosticar, investigar e produzir informação, a fim de produzir um intercâmbio de pontos de vistas e de conceitos entre os alunos.

O instrumento avaliativo que pode ser utilizado para essa modalidade é o debate, que se refere à discussão com o professor, com algum aluno ou com a turma, permitindo avaliar aspectos da adequação da informação e dos argumentos de circunstâncias específicas, da avaliação dos fatos expostos, das opiniões expressas e da combinação e equilíbrio entre os conteúdos conceituais e os atitudinais, através das opiniões que se manifestam.

O sistema da autoavaliação consiste em um sujeito avaliar a si próprio, ou seja, é um processo em que o aluno participa da avaliação de sua atividade escolar. Essa forma de avaliação tem um caráter bastante motivador, pois o aluno está assumindo um papel de protagonista em seu processo de aprendizagem, não se fazendo ser um elemento passivo, mas tornando-se um elemento ativo e responsável dentro do processo avaliador. A autoavaliação por ser um momento em que o aluno avalia seus progressos em seu processo de aprendizagem, possibilita ao educando uma reflexão pessoal acerca de suas conquistas, suas carências e suas dificuldades dentro do processo educacional, estimulando-o para a sua superação pessoal.

Sobre a autoavaliação Vasconcellos (2013) afirma que:

Através da autoavaliação pode assumir responsabilidade pelo próprio desenvolvimento, perceber o erro (ou suas contradições) e buscar formas de superação, assumir a necessidade de mudar a forma de participação em sala de aula, os relacionamentos, a maneira de tratar suas dificuldades na aprendizagem, a forma de estudo em casa etc. (VASCONCELLOS, 2013, p.99).

Sendo assim, ela promove a reflexão do aluno a respeito do desenvolvimento de seu processo de aprendizagem, de seus sucessos e de seus fracassos, fazendo-o com que assuma a responsabilidade para reconduzir o seu processo, a fim de se chegar aos objetivos que se pretende alcançar.

Com a autoavaliação, o aluno se sente motivado sobre a realização de suas atividades e aprendizagens escolares, pois acaba estando mais envolvido em um processo que sente como próprio, em que pode dar sua opinião e seus próprios pontos de vista, sendo levados em consideração pelo professor. Ela é importante não somente para identificar as dificuldades e percalços na aprendizagem, mas como uma forma de motivar os alunos a refletirem sobre seus próprios esforços e resultados, melhorando suas expectativas, confiança e autoestima.

O processo de autoavaliação dá ao educando a possibilidade de progressão em sua autonomia pessoal em suas próprias atuações escolares. O aluno passa ser agente de sua própria transformação, desenvolvendo a capacidade de uma atitude crítica, reflexiva e atuante em seu processo educacional. Essa possibilidade de autonomia que a autoavaliação proporciona acaba por ser um saber necessário à prática educativa, pois como diz Freire (1996, p.59) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Por esse motivo, o ensino deve está cada vez mais voltado para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno na intenção de uma maior valorização da autonomia e da não dependência da iniciativa somente do professor. Sendo assim, é preciso fomentar nos educandos atitudes autônomas, fazendo-os continuar aprendendo por si mesmos, como afirma Arredondo (2009):

O aluno deve ir assumindo mais responsabilidades acerca de decisões que afetam as tarefas e os procedimentos de sua aprendizagem: ter maior capacidade de iniciativa nas propostas e respostas de sua atividade escolar, sentir-se protagonista do roteiro do filme/história do processo e dos resultados de sua vida acadêmica, ter consciência dos fatores pessoais que determinam o seu rendimento. (ARREDONDO, 2009, p.160).

Com isso, mesmo a autoavaliação tendo o aluno como avaliador de sua atuação e de seus progressos, lhe concedendo reflexão e autonomia de seu processo de aprendizagem, é necessária e fundamental a participação do professor como orientador nesse processo. Sobre isso, consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1998), que:

É interessante que a autoavaliação seja orientada, pois uma estrutura totalmente aberta não garantirá que o aluno do ensino fundamental reconheça os pontos relevantes de seu percurso de aprendizagem. Dentro de um roteiro flexível, o aluno poderá expressar suas ideias e posteriormente comparar, reconhecer semelhanças e diferenças entre suas observações e as dos colegas. (BRASIL, 1998, p.55)

Dessa forma, o professor além de ter a função de ensinar, precisa orientar o aluno na prática da autoavaliação, sendo ela bem planejada e tendo critérios bem estabelecidos.

A autoavaliação não é somente importante e necessária para o aluno. Ela se faz essencial também para o professor, que através dela pode autoavaliar o seu desempenho como educador e de como caminha o seu processo de ensino. Segundo Arredondo (2009) a autoavaliação serve ao docente para:

Dispor de melhores elementos de juízo que lhe permitam facilitar e reorientar a aprendizagem; avaliar a atuação e conhecer os alunos; avaliar sua própria atuação e adequar os programas, modificando conteúdos, metodologias etc. (ARREDONDO, 2009, p.156)

Sendo assim, a autoavaliação além de permitir ao professor acompanhar melhor o desenvolvimento e a atuação de seus alunos, dando a possibilidade de conhecê-los ainda mais e de reorientá-los sobre suas dificuldades no processo, permite que ele próprio possa fazer uma avaliação de suas práticas e metodologias, podendo modificá-las e adaptá-las dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, pode-se conhecer com mais detalhes o nível de aprendizagem atingido pelo aluno, a prática de ensino aplicada pelo professor e o reconhecimento do esforço realizado. Com isso, a atuação do professor e do aluno conflui e interage de uma forma mais consciente e colaboradora.

Embora a prática da autoavaliação seja um instrumento interessante de crescimento e desenvolvimento da aprendizagem, tanto para professores e alunos, é possível imaginar que nem todos educandos e educadores conseguirão colocá-la em prática. Por parte dos educandos é sabido que somente aqueles com maior grau de maturidade e responsabilidade serão capazes de utilizar a autoavaliação da forma com que ela se propõe, como um momento de avaliar e refletir sobre o seu processo, tendo uma atitude crítica e sincera com seus avanços, conquistas e dificuldades. Com relação aos educadores, muitos terão e/ou poderão ter certa resistência, pois aceitar novos pontos de vistas sobre a avaliação faz com que muitas propostas e práticas habituais, pensamentos e ideologias sobre como ensinar para que os alunos aprendam, tenham que ser mudadas e repensadas.

Com isso, o incentivo da autonomia e a prática da autoavaliação, podem contribuir para uma mudança da cultura avaliadora, como afirma Arredondo (2009):

O docente deve propiciar a autoavaliação entre seus alunos para tentar gerar neles uma “cultura autoavaliadora”, que de jeito nenhum age em detrimento de sua atuação como docente; ao contrário, enquanto vai favorecer a maturidade e os processos de aprendizagem de seus alunos, vai melhorar sua qualidade como professor. (ARREDONDO, 2009, p.197)

Dessa forma, a maneira de se pensar e executar a avaliação se modifica tanto para professores e alunos, promovendo o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e de aprendizagem.

Para a autoavaliação, um dos instrumentos avaliativos que podem ser utilizados é o questionário, pois permite saber, de forma estruturada o que os alunos e também os professores pensam ou acham, sendo feita, posteriormente, a análise das informações. Esse instrumento se dirige a pessoas individuais e é um interessante meio para obter informações qualitativas sobre o processo educacional.

Portanto, a autoavaliação, assim como a coavaliação são possíveis e desejáveis, pois os alunos têm a oportunidade e a capacidade de refletirem sobre sua aprendizagem. Eles se sentem sujeitos ativos e protagonistas de seus processos escolares, motivados pela superação pessoal de suas dificuldades, tendo autonomia e criticidade sobre seu próprio desenvolvimento educacional.

3.2 AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA X AVALIAÇÃO PROCESSUAL

As modalidades e as possibilidades de avaliação podem ser aplicadas de diversas formas. Dentre as já apresentadas, discutirei duas delas: a avaliação classificatória, que é a modalidade vigente no ensino básico formal e a qual apresento diversos questionamentos sobre a sua prática e a sua forma de avaliar; a avaliação processual que é o formato que acredito ser mais democrático e que a meu ver está mais próxima da avaliação que se pretende, pois reflete criticamente o processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação classificatória:

A avaliação classificatória é a mais comum dentre as utilizadas no ensino básico formal e é feita, geralmente, através das provas, exames e testes, sendo os seus resultados expressos por meio de notas e conceitos. Essa avaliação está centrada nos resultados das provas, como forma de verificar o desempenho dos alunos, instrumento esse, utilizado para recolher os dados de forma sistemática e objetiva acerca do processo de ensino e aprendizagem e que costuma ser realizado no final do ciclo.

Esse tipo de avaliação escolar, vigente no nosso ensino básico, a meu ver já se faz ultrapassada, pois como o próprio nome enfatiza, classifica os alunos em os que “sabem e os que não sabem” e não diagnostica os processos anteriores, assim como a vivência histórico/pessoal desses alunos. Sobre isso Luckesi (2010) afirma que:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. (LUCKESI, 2010, p.34)

Dessa forma, a visão de classificar em forma de números ou conceitos a aprendizagem dos alunos exclui o sentido primordial da avaliação, que é o de auxiliar e orientar o desenvolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem. Isso possibilita ao educador a compreensão do estágio em que se encontra o educando, a fim de contribuir para que ele supere suas defasagens e possa se desenvolver nos conhecimentos que lhes são necessários, além de auxiliar o professor no planejamento das atividades, contribuindo para o procedimento do fazer, pensar, refazer, repensar no processo educacional.

Dentro do processo da avaliação classificatória, a nota tem um papel fundamental e se comporta como um registro numérico, usualmente feita em uma escala decimal que varia de 0 a 10. Contudo, as notas que deveriam representar apenas um registro sobre o rendimento dos alunos, passaram a ser encaradas como a própria qualidade da aprendizagem. “Essa situação é revelada pelo fato de que, muitas vezes, até de forma inconsciente, nós, educadores, propomos aos nossos estudantes uma atividade de estudo para que ‘melhorem a nota’ e não para que ‘melhorem a aprendizagem’”. (LUCKESI, 2011, p.407)

Sobre a nota Vasconcellos (2007) afirma que:

Por detrás da maneira como a nota é trabalhada na escola, pode-se perceber a presença de uma pedagogia

comportamentalista, baseada no esforço-recompensa, no prêmio-castigo. [...] A nota, ao invés de ser um elemento de referência do trabalho de construção de conhecimento, passa a desempenhar justamente o papel de prêmio ou de castigo, alienando a relação pedagógica, na medida em que tanto o aluno como o professor passam a ficar mais preocupados com a nota que com a aprendizagem. (VASCONCELLOS, 2007,

Isso revela que a avaliação através da nota está preocupada com a obtenção dos resultados numéricos e quantitativos, enquadrando o aluno em um número, fazendo-o ser um “dois” ou um “oito”. Com isso, o aluno coloca a nota como seu principal objetivo a ser alcançado, o que leva a uma série de consequências, como decorar os conteúdos para o dia da prova, fazer trabalhos com menos zelo somente com o intuito de entregar ao professor e até mesmo se fazer presente em sala de aula apenas pra não levar falta, sendo que tudo isso implica em sua nota e em sua média final. “O aluno que só se preocupa com nota acaba não aprendendo, mas só apresentando um comportamento de memória superficial, acabando, muitas vezes, em função da tensão e da insegurança, por nem tirar a almejada nota” (VASCONCELLOS, 2007, p.74), tornando assim a nota mais importante do que a aprendizagem.

Até mesmo na prática da autoavaliação, quando feita dentro do sistema em que se avalia através da nota, na perspectiva da aprovação/reprovação, a avaliação perde todo seu significado formativo, como afirma Vasconcellos (2013, p.99): “Quando a autoavaliação vale nota, verifica-se o grave risco de ser distorcida em função da preocupação com o ‘passar de ano’: o aluno passa a calcular quanto precisa se dar para ‘corrigir’ a nota do professor e atingir a média”.

Tendo em vista essa ideia de se pensar a avaliação de modo classificatório, através da média de notas, usarei um exemplo de Luckesi (2010) que diz:

Poderíamos dizer que um aluno numa escola de pilotagem de Boeing pode ser aprovado com o seguinte processo: aprendeu excelentemente a decolar e, portanto, obteve nota 10 (dez); aprendeu muito mal a aterrissar e obteve nota dois; somando-se os dois resultados, tem-se um total de doze pontos, com uma média aritmética no valor de 6 (seis). Essa nota é suficiente para ser aprovado, pois está acima dos 5 (cinco)

exigidos normalmente. Quem de nós viajaria com esse piloto?
(LUCKESI, 2010, p.45)

Pensando no exemplo citado, percebe-se que a prática da avaliação de forma classificatória está atrelada à ideia da aprovação e reprovação. Esse é um dos principais problemas dessa forma de se pensar a avaliação escolar, pois o aluno acaba por se centrar na promoção para a série subsequente do que para o seu processo de aprendizagem, como Luckesi (2010) aponta:

Ao iniciar o ano letivo, de imediato, estão interessados em saber como se dará o processo de promoção no final do período escolar. Procuram saber as normas e os modos pelos quais as notas serão obtidas e manipuladas em função da promoção de uma série para outra (LUCKESI, 2010, p.18).

Com isso, há de se pensar sobre como a ideia da aprovação e reprovação é compreendida no cotidiano da escola, visto que ela implica diretamente na aprendizagem do aluno. A reprovação escolar se transformou no grande “fantasma” do ensino, os alunos a temem e boa parte dos professores a tratam como algo normal. Esse processo está atrelado a esta concepção da classificação, que trabalha com a função de fazer a seleção entre os aptos e os inaptos, com a ideia de que se “o aluno não sabe, não deve passar”, pois não está apto para série seguinte. Sobre a prática da reprovação no nosso sistema de ensino, Vasconcellos (2007) afirma que:

Em princípio, de acordo com o discurso tradicional, a reprovação seria um instrumento de que dispõe a escola/professor para não permitir o avanço de um aluno sem condições de continuidade do estudo em graus mais elevados. No entanto, a reprovação, que deveria ser uma exceção, acaba se transformando em regra. (VASCONCELLOS, 2007, p.37)

Sendo assim, será que o aluno não tem condições de prosseguir na série seguinte ou ele não teve a atenção e o acompanhamento necessário? Existem inúmeros argumentos para os altos índices de reprovação, como a

deficiência de linguagem, carência afetiva, evasão escolar para o trabalho, o discurso de que sem reprovação os alunos seriam “empurrados com a barriga” para a série seguinte e a ideia de que os alunos sabendo que iriam “passar de ano” se desinteressariam pelas aulas e assim os professores não teriam como pressioná-los.

No entanto, se o aluno não está sabendo, deve ser ajudado para que venha saber, sendo envolvido no processo educativo por ele mesmo e não por ameaça de ser reprovado. A respeito disso Vasconcellos (2007), afirma que:

O que é repetência? Quando uma criança fracassa na aprendizagem, a escola lhe oferece uma segunda oportunidade: recomeçar o processo de aprendizagem. É esta uma solução? Reiterar uma experiência de fracasso em condições idênticas não é, por acaso, obrigar à criança a ‘repetir seu fracasso’? (VASCONCELLOS, 2007, p.106)

Sendo assim, embora a reprovação escolar seja uma prática bastante comum, do ponto de vista pedagógico ela não é cabível, pois se o objetivo em uma prática educativa é o desenvolvimento da aprendizagem do educando, não faz sentido reprová-lo. Quem ensina tem que ter a perspectiva de investir no aprendizado e no sucesso do outro e a reprovação interrompe o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, sabe-se que muitos alunos têm dificuldades de aprendizado em determinadas disciplinas, conteúdos, em acompanhar os assuntos apresentados e por isso não estariam preparados para a série subsequente, já que muitos assuntos e conteúdos de uma série anterior são pré-requisitos e de suma importância que o aluno domine para ter um bom aproveitamento e desenvolvimento na série seguinte. Então como agir nesses tipos de casos, que não seja pela prática da reprovação?

Primeiro, deve-se partir do pressuposto de que todos os sujeitos são capazes de aprender, precisando apenas de estimulação e acompanhamento adequado. Segundo, que é importante um sério compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, sendo que para isso é necessário que tanto

professores como a escola, se organizem de forma a garantir as adequadas condições de aprendizagem.

Além disso, na busca por essa superação da reprovação dos alunos que não estão se desenvolvendo ao nível que se espera, é possível que sejam feitos alguns compromissos, como a revisão da proposta de trabalho do professor, visando adequá-la às necessidades dos alunos; na orientação de estudo; no trabalho específico de complementação de experiências pedagógicas; na recuperação instantânea dentro do próprio processo de ensino e aprendizagem etc.

Chamo atenção para a recuperação instantânea da qual citei, que não se refere ao tipo de recuperação que é habitual nas escolas e que são apontadas como uma boa saída para ajudar os alunos com dificuldades, mas que está pautada na recuperação da nota e não da aprendizagem. A recuperação instantânea, como afirma Vasconcellos (2008, p.94), “se dá no ato mesmo de ensinar, a partir dos erros (como material de análise), da percepção das necessidades dos educandos”. Caso essa recuperação não seja suficiente, podem-se buscar outras estratégias, como atividades diversificadas para os alunos, fornecimento de roteiro de estudo, entrevista para diagnosticar melhor a dificuldade ou oferecimento de aulas de reforço, pois o que se deve ter em vista é o fato de que todos os alunos têm capacidade, porém com ritmos e/ou caminhos diferentes.

Dessa forma, o aluno não, necessariamente, precisa começar de novo, mas ser ajudado em suas dificuldades específicas, tendo dentro do processo de ensino-aprendizagem a avaliação como seu ponto de reflexão e tomada de consciência do que não estava dando certo até aquele momento, para buscar o crescimento e desenvolvimento do que se deseja.

Entretanto, é preciso levar em consideração a existência do enraizamento histórico e cultural com relação à reprovação escolar, que envolve todos os sujeitos, como os professores, alunos, pais e escola. Por isso, a mudança de pensamento e a implantação dessas mudanças no sistema educacional devem ser gradativas, como no exemplo citado por Vasconcellos (2008):

Num ano suprime-se a reprovação para a 1ª série do Ensino Fundamental; no ano seguinte, para a 1ª e 2ª, e assim por diante. Dessa forma há condições de se ir criando uma nova cultura avaliativa entre todos os elementos participantes do processo. (VASCONCELLOS, 2008, p.112)

Com isso, à medida que a construção dessas mudanças vai sendo implantada, nas séries em que ainda existir a reprovação, esta não será surpresa para ninguém, nem alunos, professores, pais e escola, pois tudo deve ter sido feito por todos para evitar que isto ocorra e que foram garantidas as condições adequadas e necessárias de aprendizagem.

Dessa maneira, não acreditando nessa perspectiva da reprovação escolar, avaliar o aluno lhe atribuindo uma nota pode ser muito limitado, já que um número muitas vezes não corresponde ao real aprendizado e não identifica onde estão as falhas e as dificuldades. Resumir o aluno a um número é fechar os olhares e as perspectivas para as potencialidades de aprendizado. O que seria, por exemplo, um aluno nota “sete”? Poderíamos dizer que é um aluno acima da média, que conseguiu “passar de ano”, mas será que esse número corresponde ao real aprendizado desse estudante? Como saber qual foi o processo que o fez chegar até esse número? Será que o aluno decorou os conteúdos na véspera da prova ou copiou o trabalho de outro colega, de um livro, da internet, ou decorou sua fala na apresentação do seminário e não contribuiu com o grupo na elaboração desse seminário, mas acabou ficando com a nota igual ao do restante do grupo, ou se manteve presente em sala de aula somente para não “levar falta”?

Essas são atitudes e atos comuns no cotidiano escolar, o que revela a fragilidade de se avaliar o aluno através da nota, pois ela se torna uma forma limitada de expressão da avaliação e somente um número que é atribuído ao educando não consegue identificar o que de fato o aluno aprendeu ou não durante o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, dentro dessa perspectiva, é possível se imaginar uma escola sem nota e sem reprovação, mas ainda assim haverá a necessidade de se existir avaliação, para se acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades. Sendo assim, concordo com o que Luckesi (2010) diz:

De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. (LUCKESI, 2010, p.34-35)

Portanto, a avaliação deve ser um momento de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma análise do percurso e das dificuldades encontradas e não como uma prática de obtenção de resultados, tendo a nota como o objetivo a ser alcançado e sendo transformada no principal estímulo para os alunos estarem presentes nas aulas e decorando conteúdos. Dessa forma, o modelo de avaliação vigente, deixa muitas vezes de lado o processo educacional, para se preocupar em aprovar ou reprovar os estudantes.

Avaliação processual:

Contrapondo a ideia e a forma de atuação da avaliação classificatória, a avaliação processual, que também pode ser chamada de avaliação mediadora ou dialógica, tem um caráter formativo e ocorre ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Ela se preocupa em avaliar o aluno processualmente durante sua jornada escolar, analisando mais de perto o desenvolvimento do educando.

Em uma definição mais geral, segundo as ideias de Arredondo (2009), a avaliação processual consiste na coleta contínua e sistemática de dados sobre o processo educacional de um aluno, analisando a consecução das metas e dos objetivos propostos. Ela permite tomar decisões de melhora em andamento, em benefício ou apoio tanto dos alunos como dos professores, pois como oferece informações de modo permanente, permite analisar se o que foi planejado está acontecendo da forma como se previa ou se surgiram alguns desvios ao longo do processo que podem vir a comprometer os resultados, dando a possibilidade de se repensar a ação educacional. (ARREDONDO, 2009)

Sobre este tipo de avaliação Hoffmann afirma:

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do 'transmitir-verificar-registrar' e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construindo a partir da compreensão dos fenômenos estudados. (HOFFMANN, 2003, p.114)

Dessa maneira, o aluno adquire consciência sobre seu percurso de aprendizagem, seu nível de compreensão de conteúdos específicos, habilidades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas, desafios a serem superados e objetivos a serem alcançados, pois como Freire (1996, p.47) diz "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção".

Com isso, a avaliação processual está preocupada em acompanhar o aluno, refletindo sobre a sua prática e desenvolvimento em sala de aula, a fim de buscar a superação das dificuldades do educando para a construção do saber. Nesse sentido, como aponta Lordêlo (2010), a avaliação processual permite:

1) Fazer um acompanhamento do ritmo da aprendizagem; 2) Ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos, e, 3) Modificar estratégias do processo. Ela ocorre, portanto, ao longo do processo ensino e aprendizagem e não ao final do ciclo ou da unidade. Ela acontece para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. (LORDÊLO, 2010, p.18)

Sendo assim, a avaliação funciona de forma crítica e reflexiva, em um processo dinâmico e cotidiano, deixando de ser um momento estanque e pontual, como acontecem em semanas de provas, exames em finais de bimestre ou trimestre e provas surpresas.

Há de se perceber também, que o processo de avaliação escolar, não funciona por si só, de forma independente, dissociado da realidade dos alunos.

A avaliação deve estar atrelada a vida e ao dia-a-dia dos educandos, pois a aprendizagem está ligada com as experiências vividas pelos alunos, tornando o processo educacional único e individual para cada sujeito. Sobre isso, Lordêlo (2010) afirma:

Avaliar não pode ser apenas a consideração de aspectos e objetivos pedagógicos de uma escola. Para avaliar responsabilmente, precisa-se perceber a sociedade e seus valores, atrelando profundamente conteúdos e concepções avaliativas ao contexto no qual se vive. (LORDÊLO, 2010, p.14)

Com isso, percebe-se que a aprendizagem não se dá através da relação “professor falante e aluno ouvinte, mas é muito mais complexa e dependente da história de vida dos educadores e educandos” (HOFFMANN, 2003, p.113). A escola acabou por se tornar algo a parte da vida cotidiana dos alunos; as perguntas da escola dificilmente podem ser respondidas ou descobertas no dia-a-dia, pois para os alunos, escola é escola, a vida é outra coisa.

Dessa forma, a avaliação processual se encaixa por outra perspectiva, pois ela dialoga com o cotidiano dos educandos, em um processo que valoriza o ensino-aprendizado não só dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, mas também das experiências de vida de cada um.

Além disso, a avaliação processual rompe com o paradigma da homogeneização do aprendizado, como acontece na prática da avaliação através das provas e exames, em que todos os alunos são obrigados a aprenderem de uma mesma forma e em um mesmo tempo. Conciliar esse tipo de avaliação dialógica numa sala de aula é um grande desafio, principalmente para o professor, já que normalmente as escolas seguem formatos homogêneos de trabalho. Vasconcellos (2013) afirma que:

Entendemos que a avaliação processual, contínua, é essa atenção e ocupação permanente do professor com a apropriação efetiva de conhecimento por parte do aluno, com a interação aluno-objeto do conhecimento-realidade; é uma postura, um compromisso durante todo o processo de ensino-aprendizagem, e não o multiplicar ‘provinhas’. (VASCONCELLOS, 2013, p.103)

O fato de a avaliação processual acompanhar o aluno diariamente permite ao professor a possibilidade de mudar sua metodologia, entendendo a dificuldade e o tempo de aprendizado daquele determinado aluno. Contudo, é importante compreender que deverá existir uma pré-disposição do próprio educador para que isso aconteça, como afirma Luckesi (2010):

Dependerá, evidentemente, de que cada educador, no recôndito de sua aula, assuma ser um companheiro de jornada de cada aluno. O professor terá obrigatoriamente de ser diferente, mais maduro e mais experiente. Contudo, isso não lhe retira a possibilidade de assumir-se como companheiro de jornada no processo de formação e de capacitação do educando. (LUCKESI, 2010, p.43-44)

Nessa perspectiva, a avaliação se torna um processo mútuo, em que educador e educando podem se desenvolver juntos nesse processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma autoanálise do próprio professor com a sua prática, colaborando conseqüentemente para um melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Em suma, a avaliação é uma forma deajuizamento da qualidade daquilo que se avalia, tomando uma posição de aceitá-la ou de transformá-la. Dentro da perspectiva da avaliação processual esse juízo da qualidade vai muito além da atribuição de notas, mas de um acompanhamento da construção do conhecimento pelo educando. Com relação a isso, Vasconcellos (2007) afirma que:

[...] avaliar na hora que precisa ser avaliado, para ajudar o aluno a construir o seu conhecimento, verificando os vários estágios do desenvolvimento dos alunos e não julgando-os apenas num determinado momento. Avaliar o processo e não apenas o produto, ou melhor, avaliar o produto no processo. (VASCONCELLOS, 2007, p.71)

Sendo assim, a avaliação consiste em incluir o aluno no círculo da aprendizagem, direcionando ou redirecionando os que precisam de ajuda, fazendo-os superar suas dificuldades. “Passa-se a entender, então, a

avaliação, não como certificativa, mas como impulsionadora da aprendizagem, como reflexão sobre a mesma”. (HOFFMAN, 2011, p.116).

Então, o que se tem que buscar não é uma prática avaliativa certificativa, mas a mudança para uma avaliação formativa, como afirma Perrenoud (1993):

Uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido tarefa ou a autoconfiança. (PERRENOUD apud HOFFMAN, 2011, p. 115/116)

A avaliação processual busca dar outro significado ao ato de avaliar, como a não classificação, a superação do medo do erro, da punição, da memorização, da distância entre educador e educando, da não contextualização entre o que se vê em sala de aula com as práticas e vivências do cotidiano do aluno, do transmitir e depositar conteúdos. Mas ela está a favor da participação interativa do aluno, da autonomia, responsabilidade, curiosidade, a prática da pergunta, ao pensar mais, atuar mais, pela produção e criação, pela construção do conhecimento mútuo e dialógico e pela reflexão daquilo que se ensina e se aprende, ou seja, por um processo educacional crítico e reflexivo.

4 DA TEORIA À PRÁTICA: AVALIAÇÃO DE UM FAZER TEATRAL EM SALA DE AULA

Visto os sistemas avaliativos, como a heteroavaliação (quando um sujeito avalia outro sujeito), a coavaliação (quando vários sujeitos avaliam outros sujeitos) e autoavaliação (quando um sujeito avalia a si mesmo), pôde-se perceber que os sujeitos se comportam de maneira diferente em cada sistema, mas estão voltados para a reflexão do processo educacional.

Dentro do sistema da heteroavaliação, viram-se as modalidades avaliativas, como a avaliação formativa, avaliação somativa, avaliação diagnóstica, entendendo a função e a forma com que cada uma funciona e é utilizada, assim como as técnicas e os instrumentos avaliativos que são mais comuns para cada tipo de avaliação. Além disso, discutiu-se a avaliação classificatória que é a modalidade vigente no ensino básico formal e a avaliação processual que é a modalidade que está mais próxima da avaliação proposta neste trabalho.

Com isso, nesta seção reflito a avaliação em teatro, discutindo, a princípio, as questões avaliativas em torno da arte que envolve, principalmente, a subjetividade e a criatividade. O diálogo também ocorre com o que consta na legislação brasileira, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que estão atreladas a LDB de 1996, a respeito das práticas avaliativas teatrais, assim como dos processos de aprendizagem em teatro.

Junto a essas reflexões, discuto uma experiência prática realizada com alunos do ensino básico formal, em que foi desenvolvido um processo de teatro, dentro da disciplina Artes, que faz parte do currículo da escola. Nessa experiência apresento uma proposição para se avaliar o desenvolvimento dos alunos com relação ao processo e aos conteúdos teatrais, através da aplicação de jogos trabalhados em sala de aula, utilizando-se das ideias da avaliação processual. Com isso, problematizo o que funcionou, o que não alcançou os resultados esperados, as dificuldades encontradas e o que pode ser possível adaptar e aplicar no formato e no contexto que se encontra a realidade da educação básica brasileira.

Dessa forma, discuto os resultados desse processo, refletindo até que ponto é possível sair do modelo atual da avaliação classificatória e utilizar o formato da avaliação processual, levando em consideração o processo histórico e cultural de um modelo tradicional já enraizado, tanto por professores como por alunos.

4.1 AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ARTE: UM PONTO DE VISTA TEATRAL

O início da educação artística no Brasil se deu através da fundação da Academia de Belas-Artes. Apesar de ter sido o germe inicial do ensino de artes, trazido pelos franceses, revelou-se mais uma imposição de valores, pelo fato de que o estilo barroco-rococó que havia sido lentamente assimilado e já exprimia valores nacionais estava sendo rejeitado pelas elites brasileiras, em troca da adesão da tendência neoclássica, que na época despontava na Europa.

Até a Proclamação da República, em 1889, o ensino da arte nas escolas oficiais concentrou-se naquelas destinadas à produção de bens, incluindo o desenho técnico e o geométrico. Nesse processo histórico da educação brasileira formal, o ensino de arte sofreu bastante influência, principalmente com as ideias do Positivismo. O pensamento positivista de Auguste Comte se baseava na observação dos fatos, verificados através das experiências, na qual constituíam um conhecimento preciso e certo, associando a precisão científica à previsão do futuro da humanidade.

A influência dessa corrente de pensamento na educação brasileira se deu, principalmente, através dos estudos do professor Benjamim Constant em 1890, que quando ministro elaborou a primeira reforma educacional que atingiu todas as instituições de ensino, tendo assim as ideias positivistas alcançado um maior grau de influência.

Dessa maneira, os pensadores positivistas viam a arte como um poderoso instrumento para a formação científica e não por acaso foi imposto o

ensino de Geometria no Brasil, no intuito de que o professor acostumassem o entendimento do aluno ao raciocínio, a apreciar a exatidão e a pensar metodicamente, como afirma Barbosa (1995):

A arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma. (BARBOSA, 1995, p.67)

Paralelo ao positivismo começava a crescer também a influência do liberalismo, que tinha uma visão pragmática com relação ao ensino da arte. No pensamento liberal, o desenho era visto como uma constituição de uma “linguagem técnica”, que auxiliaria na invenção e na produção industrial, centrando o ensino artístico no desenho e nas artes industriais, o que tornou possível a articulação entre o positivismo e o liberalismo em várias reformas e propostas educacionais. Dessa forma, o princípio da visão educacional brasileira se embasou em conciliar e sintetizar correntes de pensamentos diversos e distintos, resultando em uma concepção de educação, em termos artísticos, de contornos bastante imprecisos.

No entanto, a Semana de Arte Moderna, em 1922, trouxe novos ares para as artes brasileiras, pois através de sua proposta renovadora, significou à descoberta de novas maneiras de se entender a expressão artística. A principal dela diz respeito à arte infantil que deixou de ser vista como uma preparação do intelecto ou preparação moral, para ser encarada como liberação de fatores emocionais e a expressão de experiências, ligados também à espontaneidade da criança.

Após esses acontecimentos e a partir de reformas e renovações operadas na orientação oficial da educação, incluindo a Reforma Educacional de 1971, a arte atualmente está incorporada no currículo da educação básica escolar, de forma obrigatória. Ela está constituída, através da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 96), no capítulo segundo, art. 26, inciso 2º, que diz: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996, p.23).

Apesar de constar na legislação como componente obrigatório, o ensino da arte, em muitas escolas, não está incorporado na prática, como afirma Barbosa (2012):

No Brasil, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino / aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte. (BARBOSA, 2012, p.14)

Muitas escolas ainda praticam a ideia do professor polivalente em artes (professor que leciona as quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro), como constava na LDB de 1971, mas que foi superado na atual LDB de 1996, visto que boa parte das universidades federais oferecem os cursos de licenciatura em artes visuais, dança, música, e teatro, de forma separada e específica de cada linguagem.

Outra prática de ensino das artes nas escolas é colocar as diversas linguagens artísticas como ferramenta ou suporte para o ensino de outras áreas, como ressalta Barbosa (2012):

No caso do Ensino Médio, algumas Secretarias de Educação estão usando o subterfúgio da interdisciplinaridade, e incluem todas as Artes na disciplina de Literatura, ficando tudo a cargo do professor de Língua e Literatura. Essa é uma forma de eliminar as outras linguagens de Arte. (BARBOSA, 2012, p.13/14)

Quero chamar atenção para o fato de que não sou contra a interdisciplinaridade e nem a transdisciplinaridade, como foi vista através das ideias de Morin (2013), pelo contrário, acredito que essa seja uma tendência de ensino e uma prática bastante interessante no sentido de fazer com que as áreas de conhecimento possam estar interligadas e dialogando entre si. O que discordo é que o ensino das linguagens artísticas seja substituído ou transferido para professores de outras áreas, visto que existem professores com formação específica em dança, música, teatro e artes visuais, o que reafirma ainda mais a Arte como um campo de saber, com conteúdos, conhecimentos, habilidades e aspectos próprios.

Em linhas gerais esta é a posição que a arte ocupou e tem ocupado no ensino brasileiro. No entanto as concepções e definições sobre a arte são diversas, porém, utilizarei as ideias de Duarte Junior (1991), que conceitua a arte como uma tentativa de nos colocar diante de formas que concretizem os aspectos do sentir humano, sendo ela a criação de formas perceptíveis expressivas desse sentimento. Através da arte, os diversos aspectos do nosso sentir nos são mostrados numa determinada conformação, tendo como um desses aspectos o ato de criação.

Criar supõe a produção de coisas, que podem ser objetos ou ideias, em que basicamente opera a imaginação. Pela imaginação pode-se projetar aquilo que ainda não existe, aquilo que poderia ser. Ao se criar ocorre uma movimentação dos sentimentos, que vão sendo confrontados, aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados e transformados em formas de pensamento. Com isso, a arte apresenta um caráter subjetivo, pois o ato de criação é muito mais produto de sentimentos, de intuição, do que de operações puramente lógicas. (DUARTE JUNIOR, 1991)

Vale ressaltar que a questão da subjetividade, que tem a criatividade como principal elemento, não se apresenta somente nas artes. A subjetividade está presente em tantas outras áreas de conhecimento, pois concordo com o que afirma Ostrower (1987):

As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte. Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. Não nos parece correta essa visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam. (OSTROWER, 1987, p.5)

Porém, irei me ater ao campo da arte e mais especificamente ao teatro, já que é a minha área de formação e a linguagem artística em que este trabalho sobre avaliação da aprendizagem escolar é baseado.

Visto que um dos aspectos relevantes no contexto da arte é a criatividade, Ostrower (1987, p.5) afirma que: “consideramos a criatividade um

potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades”. Sendo assim, o homem se faz um ser criativo de forma inerente, como condição de sua existência, tornando o ato de criar uma forma capaz de compreender, relacionar e significar. “O homem cria não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano coerentemente, ordenando, dando forma, criando.” (OSTROWER, 1987, p.10).

Integrado com a criatividade, existem outras características relevantes no campo da arte, como a consciência e a sensibilidade. Esses elementos baseiam os comportamentos criativos do homem, pois o homem é um ser consciente e sensível em qualquer contexto cultural, já que assim como a criatividade, a consciência e a sensibilidade são inerentes ao ser humano, como afirma Ostrower (1987):

A consciência e a sensibilidade das pessoas fazem parte de sua herança biológica, são qualidades comportamentais inatas. [...] Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade. (OSTROWER, 1987, p.11/12)

Sendo assim, devem-se considerar os potenciais de consciência e sensibilidade existentes nos indivíduos, como formas de ação que surgem como necessidade do próprio ser humano, sendo realizados em sentido criativo, visto que somente através de um ato intencional de uma ação de um ser consciente faz sentido falar de criação.

Tendo em vista essas questões relacionadas à criatividade, consciência e sensibilidade, pode-se perceber a complexidade que se dá na prática da avaliação diante de todos esses elementos que envolvem a arte. Então, como podemos avaliar, dar juízo de valor a elementos tão subjetivos e que são particulares e individuais de cada sujeito?

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCN artes, 1997) é possível encontrar sugestões e critérios que possam vir a contribuir com a avaliação em artes. Segundo o PCN artes a avaliação em artes é definida da seguinte forma:

Avaliar implica conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem em um mesmo grupo de alunos. Para isso, o professor deve saber o que é adequado dentro de um campo largo de aprendizagem para cada nível escolar, ou seja, o que é relevante o aluno praticar e saber nessa área. (BRASIL, 1997, p.54)

Esta é uma definição que contempla de certa forma, a função da avaliação e o papel do professor sobre ela, em que o ensino de artes nas escolas deve promover o desenvolvimento cultural do aluno, baseado na análise do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o PCN artes traz algumas orientações pertinentes na prática do processo avaliativo:

Quanto aos conteúdos trabalhados, a avaliação poderá ser feita por meio de imagens, dramatizações ou composições musicais articuladas pelos alunos, assim como por pequenos textos ou falas. O professor deve observar se o aluno articula uma resposta pessoal com base nos conteúdos estudados, que apresente coerência e correspondência com sua possibilidade de aprender. (BRASIL, 1997, p.55)

Complementando a ideia citada acima, em outro trecho do PCN artes sobre a avaliação, diz que:

Ao avaliar, o professor precisa considerar a história do processo pessoal de cada aluno e sua relação com as atividades desenvolvidas na escola, observando os trabalhos e seus registros (sonoros, textuais, audiovisuais, informatizados). O professor deve guiar-se pelos resultados obtidos e planejar modos criativos de avaliação dos quais o aluno pode participar e compreender: uma roda de leitura de textos dos alunos ou a observação de pastas de trabalhos, audição musical, vídeos, dramatizações, jornais, revistas, impressos realizados a partir de trabalhos executados no computador podem favorecer a compreensão sobre os conteúdos envolvidos na aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 54)

A questão da sensibilidade também é citada, já que é elemento fundamental no processo artístico:

[...] espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, diante da sua produção de arte e no contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade. (BRASIL, 1998, p.47)

Com isso, pode-se perceber que algumas questões descritas como assimilação e articulação dos conteúdos, considerar o processo histórico pessoal de cada aluno, adquirir competências de sensibilidade e cognição acabam sendo processos particulares e singulares para cada educando. Para o PCN artes esse é um processo válido, pois os conteúdos aprendidos na forma de linguagem ou nas ações revelam os modos e possibilidades de interpretação do estudante. Cada aluno articula os conteúdos seguindo suas representações pessoais, em que os relaciona da forma com que os assimilou. Assim sendo, não se pode esperar que os alunos reproduzam os conteúdos aprendidos, já que as representações são construções poéticas e conceituais dos alunos, nos quais subjetividade e cultura estão entrelaçadas. (BRASIL, 1998).

Dessa maneira, as dificuldades para o professor que avalia aumentam, pois tem que levar em consideração todos esses fatores subjetivos e que são inerentes aos educandos, juntamente com o desenvolvimento do aluno dentro do processo.

Além das sugestões e orientações que estão previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, pode-se encontrar outras fontes com possibilidades de se avaliar no campo da arte. Uma delas é a avaliação autêntica, que a partir das ideias de Zimmerman (1997), é um procedimento que envolve tanto a verificação dos processos, como dos produtos da aprendizagem, fazendo com que os alunos tenham a oportunidade de engajar-se em atividades integradas, complexas e desafiadoras.

O processo da avaliação autêntica envolve seleção, coleta e interpretação de informações, tendo como base alguns itens relativos à avaliação alternativa, como: assegurar que os objetivos da avaliação sejam

congruentes com os objetivos instrutivos; examinar tanto os processos como os produtos de aprendizagem; integrar as metodologias da avaliação com resultados de aprendizagem e conteúdo do currículo; observar a aprendizagem do estudante como ativa, holística e complexa e incluir uma ampla gama de competências que requeiram considerável grau de iniciativa do estudante. (ZIMMERMAN apud BARBOSA, 2008).

Com isso, é importante que haja diálogo entre professores e alunos na avaliação da compreensão dos conteúdos de arte, como afirma Ross (1993):

Os alunos podem aprender com a discussão, o debate, os questionamentos, as apresentações em geral, a revisão de ideias nas mesas de debate e apresentação de trabalhos para uma plateia eclética. A aprendizagem da arte pode ser melhor revelada pela verificação de uma grande variedade de habilidades em lugar de apenas pela avaliação de tarefas escritas. (ROSS apud BARBOSA, 2008, p.408).

Um instrumento que pode auxiliar a avaliação autêntica são os portfólios de avaliação, que permitem ao estudante ser criativo, resolver problemas e fazer julgamentos, tornando-o incluso no processo da própria avaliação. Segundo as ideias de Taylor (1991), o portfólio exhibe os esforços, progressos e realizações, evidenciando a autorreflexão dos estudantes. Através deste recurso é possível evidenciar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno para: avaliar sua aprendizagem dos conteúdos e habilidades; obter percepções nos seus processos criativos; aumentar suas habilidades em avaliação pela reflexão sobre o seu próprio trabalho; e tornar-se aprendiz ativo em vez de passivo.

Os portfólios de avaliação também são muito úteis aos professores, pois fornecem informações sobre os progressos, desenvolvimento e realizações dos alunos pela demonstração da evidência do crescimento do estudante, sugerindo áreas de aprimoramento; promoção da comunicação com o aluno, pela reflexão dos trabalhos e comentários dos professores sobre essas reflexões; e habilita os professores a desenvolver, avaliar e revisar os conteúdos dos cursos e de sua prática. (TAYLOR apud BARBOSA, 2008).

No entanto, é necessário que se tenha critérios ao utilizar o portfólio de avaliação como definir o propósito da avaliação; ter um método claro para

decidir o que deve ser colocado no portfólio, por quem e quando e estabelecer critérios específicos para avaliar os conteúdos inteiros ou partes de trabalhos. Com isso, os critérios para a avaliação autêntica devem certificar-se de que os alunos exerçam seu poder de posicionar-se e resolver os problemas propostos, utilizando estratégias que propiciem uma visão abrangente do progresso alcançado por eles mesmos.

Por isso, na avaliação autêntica é preciso levar em consideração a realidade dos estudantes, sua situação sociocultural e econômica, como afirma Zimmerman (1997):

Estudantes de repertórios diversos vão para a escola portando características únicas que devem ser levadas em consideração quando as medidas da avaliação são desenvolvidas. [...] Ao avaliar a aprendizagem e as realizações dos alunos de artes é melhor empregar uma variedade de critérios e de medidas autênticas para diferenciar estilos de aprendizagem de estudantes de repertório diversificados. (ZIMMERMAN apud BARBOSA, 2008, p.414).

A avaliação deve ir ao encontro das necessidades específicas dos estudantes, levando em conta suas características únicas e pluralísticas. Portanto, a avaliação autêntica necessita de espaço e recursos para os professores e alunos, pois “para as avaliações autênticas serem bem-sucedidas, professores precisam de tempo extra para planejar, aconselhar-se com outros, desenvolver materiais, estratégias e ter reuniões com os estudantes”. (ZIMMERMAN apud BARBOSA, 2008, p.413).

Perpassando pela arte e entrando em um contexto mais específico, o teatro, além de trabalhar com os elementos da criatividade, sensibilidade e consciência, possibilita o compartilhamento de descobertas, ideias, sentimentos e atitudes, estabelecendo uma relação do indivíduo com o coletivo. A experiência teatral amplia a capacidade de dialogar e de conviver em grupo, proporcionando o exercício de socialização, respeito e compromisso com o outro.

Essa experiência em teatro pode-se constituir pelo fazer teatral, em que o aluno tem a possibilidade de trabalhar de forma prática as questões e reflexões teóricas acerca dos fundamentos teatrais. Com isso, ele pode

vivenciar de forma mais intensa os elementos teatrais, como a dramaturgia, a iluminação, o cenário, a improvisação e a própria interpretação, considerando que a prática teatral oportuniza o contato com vários elementos da linguagem teatral. Além disso, segundo Desgranges (2006), a experiência teatral desafia o praticante a elaborar os diversos signos presentes em uma encenação, provocando-o a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõe o discurso cênico. (DESGRANGES, 2006).

A prática teatral possibilita que os alunos expressem seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, constituindo-se como atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico.

Vale ressaltar que essa experiência não acontece somente quando se pratica teatro, mas também quando se aprecia uma peça, uma cena ou alguma intervenção artística. Ir ao teatro ou assistir a uma apresentação teatral na própria escola faz com que os alunos dialoguem com a obra, possibilitando um melhor aproveitamento das atividades que são feitas em sala de aula. Ser espectador é também vivenciar a experiência teatral e do ensino-aprendizagem, como afirma Desgranges (2010):

A integração das atividades propostas nas salas de aula com a ida aos espetáculos teatrais possibilita à criança e ao adolescente o desenvolvimento da capacidade expressiva e maior domínio da linguagem teatral, ampliando sua compreensão do jogo de cena e aprofundando sua capacidade de entendimento da obra (DESGRANGES, 2010, p.73)

Através da experiência estética, o aluno quando está no papel de espectador pode conhecer suas próprias experiências vividas que fogem a linguagem, mas que se concretizam na obra e que surgem da imaginação artística, entrando aí o valor cognitivo da arte. “Esta é, então, a primeira função cognitiva, ou pedagógica, da arte: apresentar-nos eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo”. (DUARTE JUNIOR, 1988, p.103).

Além da ida e a frequência a espetáculos, a apreciação teatral também acontece dentro da sala de aula, quando são praticados jogos de improviso, exercícios dramáticos e criação de cenas. Nesses momentos, o aluno além de

fazer teatro, atuando e interpretando, também cumpre a função de espectador, observando as improvisações dos demais colegas. Essa observação da realização cênica de uns com os outros é importante para o aprimoramento do olhar, para a percepção das inúmeras possibilidades de criação cênica para uma mesma proposta.

Dessa forma, o aluno pratica a reflexão e contextualização teatral, pois se torna um jogador-espectador², em que joga e participa do jogo ou da atividade e observa a resposta criativa de seus colegas, analisando, ao mesmo tempo, com sua criação e atuação, tendo assim uma participação crítico-criativa.

Percebe-se, então, que tanto no fazer quanto no apreciar, o potencial criativo e sensível acaba por ser algo particular de cada indivíduo, em que cada aluno, a partir de suas referências, produz e contribui através do seu modo de ver e sentir. Portanto, a prova poderia ser um instrumento para avaliar as aprendizagens em teatro? Apesar dos questionamentos e das problematizações sobre as provas escritas, feitos anteriormente, em teatro a prova pode se configurar de uma outra maneira. No processo teatral, o aluno pode e deve ser avaliado a todo o momento, mesmo porque é durante o processo que ele demonstra seu desenvolvimento nas habilidades, técnicas e conhecimentos adquiridos.

No entanto, o grande momento esperado, que causa tensão, nervosismo, ansiedade e expectativa nos alunos é o momento da mostra cênica ou culminância do processo, que faz parte desse fazer teatral. A mostra cênica é o resultado de todo o processo teatral que os alunos participaram e vivenciaram, tendo como finalização e fechamento desse processo a criação e apresentação de uma cena, de um texto e/ou de jogos e exercícios, com o intuito de demonstrar o que foi vivido e trabalhado ao longo do processo. Chamo atenção ao fato de que essa finalização em forma de mostra cênica não é uma regra, nem algo que se faz obrigatório acontecer, o que significa que nem todas as experiências de ensino de teatro terminam com uma mostra.

Existem correntes de pensamentos que são a favor de que sempre aconteça a mostra e dão bastante ênfase a ela e outras que acreditam que o

² Termo utilizado por Flávio Desgranges no livro *A pedagogia do Espectador* (São Paulo: Hucitec, 2010)

mais importante é o processo e não o produto, tendo esse resultado final apenas com uma consequência. Como professor de teatro que vivencia diversos processos teatrais com várias turmas, acredito que ambos, processo e produto, são fundamentais no processo educacional artístico,

Porém, acredito que o fato de ocorrer à apresentação do produto deva ser uma escolha e um acordo entre o professor e os alunos. Lembro que estou me referindo a processos teatrais com alunos da educação básica, em que para muitos deles é o primeiro contato com esse tipo de linguagem, tendo assim suas limitações, timidez, vergonha e por isso a meu ver deve ser respeitado e compreendido o direito de se fazer ou não uma apresentação do produto final.

De uma maneira geral, a maioria dos processos teatrais terminam com uma mostra cênica e nela o aluno tem a possibilidade de colocar em prática os aprendizados adquiridos ao longo do processo, as técnicas, as habilidades e os conhecimentos apreendidos do campo teatral. Nesse momento também, o professor pode observar e analisar o nível dos alunos sobre o que foi desenvolvido em sala de aula.

Dessa maneira, fazendo-se uma analogia, a mostra cênica se constitui como uma prova em teatro, sendo um modo de avaliação, fazendo o aluno passar também por um momento de tensão, expectativa, preparação, podendo colocar seus conhecimentos em prática, sem deixar de valorizar e levar em consideração todo o processo que o levou para se chegar até o produto.

No PCN artes é possível encontrar critérios de avaliação em teatro que estão articulados com os conteúdos teatrais. Fazendo um jogo comparativo entre conteúdos e critérios, temos, por exemplo, o conteúdo que aborda que o aluno deve ter “participação em improvisações, buscando ocupar espaços diversificados, considerando-se o trabalho de criação de papéis sociais e gêneros (masculino e feminino) e da ação dramática” (BRASIL, 1998, p.91). Em um dos critérios de avaliação consta que o aluno tem de “saber improvisar e atuar nas situações de jogos, explorando as capacidades do corpo e da voz; estar capacitado para criar cenas escritas ou encenadas, reconhecendo e organizando os recursos para a sua estruturação”. (BRASIL, 1998, p.93).

Outros conteúdos abordam a “compreensão e análise de formas teatrais regionais, nacionais e internacionais, esclarecendo suas tradições,

características e modos de construção” e “consulta e levantamentos em centros de documentação, arquivos multimídias, acervos e em bancos de textos dramáticos sobre o teatro local, nacional e sobre a dramaturgia universal” (BRASIL, 1998, p.93). Atrelados a esses conteúdos, encontram-se critérios de avaliação em que os alunos possam “identificar momentos importantes da história do teatro, da dramaturgia local, nacional ou internacional, refletindo e relacionando os aspectos estéticos e cênicos” e “valorizar as fontes de documentação, os acervos e os arquivos da produção artística teatral” (BRASIL, 1998, p.94).

Com esses exemplos citados, percebe-se que há uma relação entre o que se está previsto como conteúdo da área de teatro e o que será avaliado como competência adquirida ou não pelo aluno, visto que um processo avaliativo só pode acontecer, quando se sabe quais conteúdos, habilidades e conhecimentos espera-se que o aluno alcance ao longo do processo de aprendizagem.

Tendo em vista a avaliação destes conteúdos teatrais, além dos critérios estabelecidos, o PCN artes indica alguns instrumentos avaliativos que podem ser utilizados, como:

[...] relatos de aula, as observações sobre cada aluno e sobre as dinâmicas dos grupos, a organização dos trabalhos realizados pelos alunos segundo critérios específicos, as perguntas surgidas a partir das propostas, descobertas realizadas durante a aula, os tipos de documentação, gravações, propostas de avaliação trabalhadas durante as aulas e as propostas de registros sugeridas pelos alunos, como fichas de observação, cadernos de percurso, “diários de bordo” e instrumentos pessoais de avaliação. (BRASIL, 1997, p.97)

A partir desses instrumentos de avaliação, o professor pode registrar e documentar atividades, pois eles desempenham um papel importante na avaliação e no desenvolvimento do trabalho, sendo fontes e recursos para articular a continuidade das aulas.

Entretanto, as orientações e sugestões de avaliação no campo da arte feita pelo PCN artes são interessantes do ponto de vista teórico, mas ao mesmo tempo bem complexas na prática. O PCN, apesar de ser uma fonte válida criada pelo Ministério e Secretaria de Educação, esbarra na maneira de como nosso sistema educacional e de avaliação funcionam. Nessa perspectiva Barbosa (2012) afirma que:

No que se refere as orientações e propostas contidas particularmente nos PCNs, é muito possível que poucas saiam da página impressa. Histórica e socialmente conservadoras, pedagogicamente megalômanas, e culturalmente demagógicas – porque descontextualizadas – um grande número das propostas que ali estão, fazem efeito, mas não levam a efeito aquilo que propõe. (BARBOSA, 2012, p.29/30)

Isso se dá pelo fato de que questões de base que garantiriam a qualidade e dignidade do trabalho docente permanecem desatendidas, como salário, formação continuada, infraestrutura física e recursos didáticos. Sobre isso Barbosa (2012) diz que:

Fora da sala de aula, professores e professoras são avaliados, cobrados e ‘medidos’ pela capacidade de satisfazer expectativas que pouco têm a ver com as condições internas de seu trabalho. Nas salas, professores sobrevivem com o que têm e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhes dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos alunos e, neste caso, na sua formação cultural e artística. (BARBOSA, 2012, p.30/31)

Com isso, a qualidade da estrutura escolar interfere e é crucial para o funcionamento do sistema de ensino e de avaliação de forma eficiente e eficaz. Contudo, as questões sobre a estrutura do ensino brasileiro e suas influências no processo avaliativo serão discutidas de forma mais aprofundada ao longo desta seção.

Dessa maneira, os desafios de se avaliar em arte e em teatro aumentam, além de ter que se levar em conta o seu caráter subjetivo. Porém, a complexidade não está somente em quem é avaliado (o aluno), mas também em quem avalia (o professor), pois o educador também é um ser sensível e

criativo, que tem sua história de vida, suas vivências, referências e o seu modo de ver e sentir as coisas ao seu redor, de forma singular, pessoal e particular, como afirma Barbosa (2012):

É preciso, no entanto, ter claro que esta leitura, esta percepção, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma determinada história de vida, em que objetivamente e subjetivamente organizam, de modo singular, sua forma de apreensão e de apropriação do mundo. (BARBOSA, 2012, p.81/82)

Sendo assim, o juízo de valor que o professor irá conferir ao desempenho de determinado aluno estará, de certa forma, impregnado com suas experiências anteriores, associações, lembranças e interpretações que fazem parte da sua carga de vida. A avaliação do processo artístico e teatral se torna demasiadamente complexo, pois não há o dado absoluto, nem uma verdade, mas múltiplas interpretações e formas de olhar uma mesma situação e do que pode ser significativo para cada um.

Com relação a isso, Pareyson (1997) afirma que:

A notada característica da interpretação, de ser infinita quanto ao número e ao processo, é considerada como uma desvantagem inicial e decisiva; e se a arte é uma das regiões mais vastas do amplo reino da interpretabilidade, por isso mesmo ela vem abandonada às considerações mais imprecisas e aproximativas e aos tratamentos mais subjetivos e arbitrários. (PAREYSON, 1997, p.225)

Portanto, a intenção não é colocar dificuldades ou dizer que é impossível se avaliar em arte e em teatro, até pelo fato de que avaliação é um ato pedagógico necessário para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é de se levantar questões sobre a avaliação em arte e especificamente em teatro, discutindo-se a complexidade da avaliação escolar no processo artístico.

4.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEATRO

Como forma de colocar em prática boa parte das questões que foram levantadas sobre avaliação em arte e em teatro, realizei uma experiência prática em uma escola do ensino básico formal, em que pude desenvolver um processo de teatro, utilizando-me no processo avaliativo da avaliação processual.

A experiência ocorreu no Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva, localizado no bairro do IAPI, em Salvador-BA, o processo teatral aconteceu dentro do currículo formal na disciplina Artes, sendo-me cedida uma turma do ensino fundamental (8º série), com a qual tive dois encontros semanais de 50 minutos cada.

A escolha por uma escola pública foi intencional, pois como se sabe, de uma maneira geral, as dificuldades de se trabalhar no ensino público acabam sendo maiores, já que o índice de evasão escolar é grande, a estrutura escolar é inadequada para a prática teatral e boa parte dos alunos são desinteressados pelos os estudos.

Por esses motivos, optei em não realizar a experiência prática, com o uso da avaliação processual, em uma escola particular, já que a meu ver a organização de uma escola privada é maior, tendo os professores e alunos uma maior cobrança na assiduidade e nos processos avaliativos. Isso ocorre, pelo fato de que os pais pagam mensalidades caras para que seus filhos estudem em uma escola particular e por isso exigem deles maiores responsabilidades com os estudos, assim como cobram um ensino de qualidade por parte da instituição, que por sua vez exige comprometimento dos professores com as normas da escola, podendo ser demitidos, caso não sigam ou cumpram essas normas.

Dessa forma, realizando a experiência em uma escola privada, poderiam se abrir pressupostos de que a prática da avaliação processual foi possível, pelo fato de ter sido realizada em uma estrutura de ensino organizada e que teoricamente favoreceria a experimentação de outra forma de avaliação, que não a convencional.

Com isso, a opção de experienciar a avaliação processual na Escola Álvaro da Silva, partiu dos critérios de ser uma instituição pública, localizada em um bairro periférico, com alunos em situações sociais menos favorecidas, se aproximando assim da realidade do nosso ensino público. Além disso, essa escolha tem o intuito também de mostrar que mesmo dentro de uma estrutura bastante desorganizada é possível se fazer não somente uma avaliação diferenciada e que sai do convencional, como é a avaliação processual, mas como também é possível realizar um processo teatral na educação formal e que metodologicamente foge aos padrões do ensino de outras disciplinas.

Apesar de a experiência ter acontecido dentro da disciplina de Artes, tendo o professor Tássio Ferreira, responsável pela disciplina, formação em licenciatura em teatro, ele nunca havia antes desenvolvido algum processo teatral com os alunos. Apesar disso, deve-se levar em consideração que no currículo escolar de conteúdos para as Artes existia pouco ou quase nada de assuntos que são relacionados ao universo do teatro, sendo boa parte dos conteúdos voltados para a linguagem das artes visuais.

Tive a liberdade de trabalhar e desenvolver um processo de teatro com os alunos, desde que fossem incluídos os conteúdos referentes à segunda unidade³, pois foi nesse período que a experiência aconteceu. Os conteúdos que deveriam ser abordados eram arte de rua, grafite e a lei 10.639/03 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

O processo teve duração de aproximadamente três meses, tendo um total de quinze encontros. A segunda unidade estava prevista para acontecer entre as datas de 23/05/14 até 28/08/14, mas devido à suspensão das aulas para a Copa do Mundo no Brasil e outras questões da própria escola, que serão discutidas e problematizadas ao longo desta seção, o número de aulas acabou sendo reduzido ao total citado acima.

O desenvolvimento do processo consistiu na aplicação de conhecimentos sobre o Teatro, utilizando-se de diversos jogos teatrais,

³ O ano letivo dessa escola é composto por quatro unidades, em que cada uma delas tem seus conteúdos.

dramáticos e de improvisação na perspectiva de se trabalhar a capacidade de interação com o outro e com a sociedade, o trabalho em grupo, a expressão oral, ampliação da autoestima e o reconhecimento das identidades.

Os objetivos eram possibilitar a vivência teórico-prática dos conteúdos, habilidades e conceitos do universo teatral; trabalhar o desenvolvimento de jogos e exercícios que exploram a cognição, a desinibição e a criatividade dos alunos; explorar as potencialidades artísticas existentes em cada aluno; e oportunizar a experiência de estar em cena, em uma apresentação realizada pelos próprios alunos da turma.

Os conteúdos estiveram relacionados com a utilização dos jogos e de técnicas do teatro voltadas para o desenvolvimento da expressão corporal, vocal e criativa, além dos que já estavam previstos nos conteúdos programáticos da escola para a segunda unidade e que foram citados anteriormente. A partir disso, a metodologia de trabalho foi desenvolvida baseada nos jogos teatrais e dramáticos (RYNGAERT 2009, SPOLIN 1992), sendo eles de integração, sensibilização e improvisação, proporcionando um contato direto com as técnicas e habilidades das artes cênicas, com o intuito de fazer os alunos vivenciarem os conhecimentos pertencentes ao teatro, assim como o de desenvolver um resultado cênico para ser mostrado ao final do processo.

Chamo atenção para o fato de que mesmo a realização de um resultado cênico ter estado previsto no meu planejamento inicial, a apresentação dessa mostra cênica foi consultada e discutida com os alunos, que por consenso da turma, acabou sendo decidida em ser realizada como forma de finalização da experiência.

Os jogos foram utilizados como processo metodológico, devido ao seu caráter fundamental na aprendizagem em teatro. Segundo Ryngaert (2009, p.39), “o jogo facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real, na qual o jogador se envolve profundamente. [...] Ele situa um espaço potencial definido como o campo da experimentação criativa.” Com isso foram desenvolvidos no processo teatral, os jogos teatrais, dramáticos e de improvisação.

O jogo teatral, no seu processo de aprendizagem, estrutura-se a partir da resolução de problemas que vão surgindo ao longo do próprio jogo, para

que o grupo e cada um dos participantes elaborem respostas próprias. O intuito é de estimular os participantes a construírem um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral, em que o indivíduo, juntamente com o grupo, aprende a partir da experimentação cênica.

A partir das ideias sistematizadas por Violin Spolin a respeito dos jogos teatrais, Desgranges (2006) afirma que:

Propor problemas para resolver problemas, esta é, pois, a norma básica do sistema de jogos teatrais, em que a definição do problema cria, por um lado, um ponto de concentração único e claro para o grupo, tanto para jogadores em cena quanto para os que observam, e, por outro, organiza um esquema de jogo em que não há uma única resposta possível, e nem certo ou errado. Existem infinitas sim infinitas possibilidades a serem experimentadas, o que deixa o grupo todo envolvido na criação de resoluções cabíveis, nunca definitivas. (DESGRANGES, 2006, p.114).

Dessa forma, nos jogos teatrais, deve-se estar sempre aberto para que surjam respostas inesperadas diante dos problemas apresentados. O professor não deve tratar a linguagem teatral como algo pronto e acabado, mas como uma proposição de experiências, nas quais os alunos formulem suas descobertas e elaborem suas próprias respostas. Com os jogos, busca-se manter o diálogo permanente entre teatro e mundo lá fora, em que os alunos investiguem e construam signos cênicos que deem conta efetiva da vida na contemporaneidade.

Os jogos dramáticos, por sua vez, também constituem o processo de aprendizagem na prática teatral. Nestes jogos, os participantes são estimulados a desenvolverem a capacidade de criar, organizar, emitir e analisar um discurso cênico, em que, tanto a experiência de estar em cena, quanto a de observar os jogadores, tornam-se relevantes para o processo de aprendizagem.

Sobre o jogo dramático, Desgranges (2006) afirma que:

Pode-se caracterizar o jogo dramático como uma atividade grupal, em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas. Desenvolvem-se, no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros

que constituem uma encenação teatral. (DESGRANGES, 2006, p.95)

Além disso, um dos aspectos fundamentais do jogo dramático é a sua estrutura repetitiva, na qual situações cotidianas são vistas e revistas, moldadas e modificadas no jogo. Com isso, após a análise da cena feita pelos jogadores-espectadores, os jogadores-atores podem retomá-la redefinindo-a com base nos comentários feitos pelo grupo e apresentá-la novamente.

Os jogos de improvisação, em sua definição geral, dada a partir das ideias de Desgranges (2006), constituem-se em exercícios teatrais em que um ou mais jogadores-atores executam uma cena de maneira improvisada, ou seja, sem ensaio. A cena improvisada pode ter uma breve combinação prévia entre os jogadores ou ser desenvolvida sem combinação alguma, a partir das instruções dadas pelo professor. Os demais integrantes do grupo se colocam como jogadores-espectadores da cena improvisada, em que após todas as cenas serem apresentadas, o grupo conversa e analisa a experiência. (DESGRANGES, 2006).

Na prática dos jogos de improvisação, compreende-se que na proposta dos exercícios, o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os participantes a empreenderem leituras próprias acerca das cenas criadas por si e pelos demais integrantes do grupo.

Portanto, com os jogos, se tem a possibilidade de trabalhar o exercício e apuro da percepção, a exploração do potencial sensível, o senso crítico, reflexivo e transformador, além de proporcionar um discurso cênico e o conhecimento dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral. Porém, busca-se também manter o diálogo permanente entre teatro e “mundo lá fora”, em que os alunos investiguem e construam signos cênicos que deem conta efetiva da vida na contemporaneidade.

4.2.1 UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA

Visto algumas definições e características dos jogos que constituíram a metodologia da experiência teatral, veremos a utilização desses jogos em cada etapa do processo.

Na primeira etapa do processo, utilizei os jogos de integração e liberação (DOURADO & MILLET, 1998. REVERBEL, 2007). Esses jogos abordam os conceitos e técnicas teatrais, proporcionando o exercício do trabalho em grupo, da expressão corporal e vocal. Nessa etapa, os alunos tiveram os primeiros contatos com os conteúdos e técnicas que são trabalhados em teatro, podendo se conhecer e conhecerem os outros colegas melhor, assim como conheceram a mim e eu a eles.

Essas primeiras aulas foram cruciais para que eu pudesse adquirir a confiança deles, pois como mencionei essa era a primeira vez que estavam participando de um processo de teatro. Dessa maneira, era possível e natural que pudesse ocorrer algum estranhamento ou resistência por parte deles, com relação à metodologia e ao que estava sendo proposto, já que durante todo o processo saímos das formas tradicionais de ensino, em que eles não ficavam sentados nas carteiras e eu na frente do quadro escrevendo ou explicando algo, pois a metodologia adotada foi de cunho exclusivamente prático.

Na segunda etapa, trabalhamos com os jogos de improvisação, (BOAL, 2004. SPOLIN, 1992) que estimulavam a criatividade individual e em grupo, na atmosfera do jogo os alunos tinham que criar situações imaginárias e de interação com os outros, além do posicionamento em cena e o exercício de se apresentar e observar o outro, trabalhando assim com o fazer e com a apreciação teatral. Esse momento foi importante, pois pude observar quem tinha maior desenvoltura, quem tinha maior dificuldade em falar em público, quem era mais proativo e propunha situações. Nesta etapa também, a turma estava mais unida, a assiduidade era maior, poucos eram os que faltavam as aulas e a grande maioria estava sempre muito disposta a participar e vivenciar as atividades.

Na terceira e última etapa, foi o momento de criação da cena final, que de comum acordo entre mim e eles, seria apresentada para outros alunos.

Nessa etapa, o objetivo era estruturar a cena, a partir dos conteúdos da unidade (arte de rua, grafite e a lei 10.639/03), utilizando como base tudo que havia sido trabalhado nas etapas anteriores.

Com isso, dividi a turma em dois grandes grupos (média de 10 alunos em cada grupo), sendo que um grupo havia ficado com os temas da arte de rua e o grafite e o outro ficou com a abordagem da lei 10.639/03. Posteriormente, levei para eles textos que tratavam sobre essas temáticas, para serem usados como referência e inspiração, podendo assim se basear juntamente com os conhecimentos prévios que tinham ou não sobre esses assuntos e assim criassem uma cena ou um esboço dela para que pudessemos desenvolvê-la.

Dessa forma, foram utilizadas duas ou três aulas para que as duas cenas fossem totalmente desenvolvidas e posteriormente foram agrupadas tornando-se um único produto final. A criação e o desenvolvimento das cenas foram feitas exclusivamente pelos alunos e a partir do que havia sido feito em sala de aula foi criado um roteiro em forma de texto dramático⁴. Outros elementos que também constituíam a cena foram definidos, como o cenário, os objetos de cena e os figurinos de cada um.

A apresentação aconteceu na própria sala de aula, em que foi convidada a outra turma da 8^o série, uma turma da 7^o série e alguns professores para assistirem o resultado. A sala foi dividida, sendo metade com cadeiras para o público se sentar e na outra metade o espaço cênico para a apresentação, tendo os alunos saído muito bem, apesar de todas as adversidades que surgiram ao longo do processo e que serão discutidas mais a frente nessa seção.

Paralelamente a todo o desenrolar do processo teatral, eu estava fazendo a avaliação dos alunos. Primeiro foi feita uma avaliação diagnóstica, a partir das informações fornecidas pelo professor da disciplina a respeito do perfil da turma, da relação dos alunos com o teatro e de como funcionava a escola de uma maneira geral. Posteriormente, a avaliação se constituiu de maneira processual, levando-se em conta a assiduidade e participação dos alunos, já que na aula de teatro o aluno tem que está presente fisicamente para poder participar e demonstrar seu desenvolvimento, sendo essa assiduidade

⁴ O texto dramático se encontra no apêndice C deste trabalho.

medida pela lista de chamada e a participação pelo envolvimento do aluno com as atividades propostas.

Na avaliação, levaram-se em conta também os critérios pré-estabelecidos de habilidades e objetivos que foram trabalhados e sistematizados por mim e que serão descritos e discutidos mais a frente. Esses objetivos foram apresentados e explanados aos alunos no primeiro encontro da experiência, para que soubessem desde o início de que forma estariam sendo avaliados. Outro fator levado em conta foi a pré-disposição de cada um em vivenciar as experiências propostas, observando o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, de forma escrita e oral, a fim de diagnosticar os possíveis percalços e dificuldades ao longo do processo, através da técnica avaliativa da observação. Ao final do processo foi atribuída ao aluno uma nota que variou de 0 a 10, já que essa é uma exigência da escola e do sistema de ensino, mas que foi norteadada pela avaliação processual.

Para realizar a avaliação processual ou ao menos tentar realizá-la, sistematizei uma ficha de acompanhamento e avaliação, identificando o aluno com o nome e a série e definindo alguns critérios que contém habilidades e objetivos que são esperados que os alunos alcançassem ao longo do processo. Esses critérios, habilidades e objetivos foram estabelecidos em relação à metodologia em que adotei de jogos teatrais e dramáticos, correspondendo ao conhecimento que esses jogos proporcionam e ao desenvolvimento esperado que os alunos adquirissem ao longo do processo teatral.

Dessa maneira, separei essas habilidades por proximidade dos objetivos, em quatro grupos, com o intuito de uma melhor organização e maior clareza. No grupo 1, as habilidades são “presença e participação e proposições pertinentes”, em que se observa a presença física do aluno e a participação com contribuições relativas ao universo dos conteúdos abordados direta e/ou indiretamente. O critério da presença foi medido através da lista de chamada e o da participação e proposições pertinentes foi analisado a partir do grau de interação que o aluno tinha com as atividades propostas, se ele fazia o jogo e contribuía para o desenvolvimento do mesmo, se ficava apenas observando a aula ou se participava do jogo, mas atrapalhava ou dispersava a turma com outras coisas que não estavam ligadas a atividade. Vale ressaltar também que

não necessariamente o aluno que está presente na aula está de fato participando e, portanto, isso foi observado e levado em consideração na avaliação desse grupo de habilidades.

No grupo 2, as habilidades são “expressão corporal e expressão vocal”, que observa-se o desenvolvimento corporal (postura, utilização, forma) e do desenvolvimento vocal (utilização, articulação, projeção). A análise dessas habilidades foi feita através da observação a partir da utilização do corpo e da voz nos jogos trabalhados e, principalmente, durante os exercícios das apresentações de cenas improvisadas, em que pôde observar as possibilidades de utilização do corpo, como as mudanças da forma e da postura corporal na situação da cena. A mesma análise foi feita com a expressão vocal, observando-se a utilização da voz no contexto das cenas, assim como da relação e articulação da voz com o corpo e vice-versa.

No grupo 3, as habilidades são “capacidade de interação e capacidade de se trabalhar em grupo”, que observa-se a coletividade, cumplicidade, disponibilidade e abertura com o outro e com o grupo. A análise se deu através da observação pelos jogos que visam o exercício do trabalho em grupo, levando em consideração o quanto o aluno interage com o outro, cede e propõe em situações de improvisação com toda a turma e em pequenos grupos.

No grupo 4, as habilidades são “diálogo com sua vivência e capacidade de criação”, em que se verifica o que o aluno traz de referência pessoal, como ele se relaciona com suas vivências e cria a partir de seus conhecimentos prévios e acumulados e do seu repertório de vida. A análise dessas habilidades foi feita através da observação nos jogos de improvisação, levando em consideração a contribuição do aluno na construção de cenas, na resposta frente aos estímulos dados para improvisar e criar e de como as experiências pessoais podem contribuir e se relacionar com a situação proposta ou criada.

Junto a isso, constitui uma tabela em que relaciona os grupos das habilidades e objetivos com o nível que o aluno alcançou que é dividido em pouco desenvolvimento, médio desenvolvimento e grande desenvolvimento, sendo esse nível contabilizado através da técnica avaliativa da observação e transposto para a tabela.

Além da tabela que analisa o nível de desenvolvimento alcançado pelo aluno, a partir da habilidade esperada, há um espaço também para observações específicas, em que o professor pode colocar qualquer tipo de anotação sobre o desenvolvimento ou não do aluno. Ao final dessa ficha de acompanhamento e avaliação existe um local para colocar a nota do aluno, caso o trabalho tenha sido desenvolvido em uma instituição que exige a atribuição de notas de rendimento, como foi o caso dessa experiência.

A atribuição dessa nota se faz de acordo com o desempenho do aluno baseada na tabela dos níveis de desenvolvimento, ficando a critério do professor adequar um número que ele acredite corresponder com o que foi observado e registrado sobre o aluno ao longo do processo. Nesta proposição de avaliação, a nota atribuída existe apenas para constar e prestar contas à instituição, tendo como o resultado da avaliação, os registros na ficha de acompanhamento com as indicações do desenvolvimento dos alunos, relacionadas com as habilidades e os objetivos esperados e as observações específicas. Veja o exemplo da ficha de acompanhamento e avaliação abaixo:

Habilidades e objetivos esperados:

Grupo 1:

- Presença e participação
- Proposições pertinentes

Grupo 2:

- Expressão corporal
- Expressão vocal

Grupo 3:

- Capacidade de interação
- Capacidade de trabalhar em grupo

Grupo 4:

- Diálogo com sua vivência
- Capacidade de criação

Habilidades	Pouco desenvolvimento	Médio desenvolvimento	Grande desenvolvimento
Grupo 1			
Grupo 2			
Grupo 3			
Grupo 4			

Observações específicas:

.....

.....

.....

NOTA:

Como o objetivo era avaliar os alunos processualmente, dividi o processo formativo em teatro em três ciclos avaliativos. Essa divisão foi relacionada com as etapas do processo, as quais já mencionei e explicitarei anteriormente nesta mesma seção. Através da metodologia de avaliação que sistematizei, dividi da seguinte forma: avaliação do 1º ciclo – integração/liberação, que correspondeu ao período da primeira à quarta aula; avaliação do 2º ciclo – improvisação, que correspondeu ao período da quinta à oitava aula; e avaliação do 3º ciclo – criação, que correspondeu ao período da nona à décima quarta aula.

Ao final de cada ciclo, foi entregue aos alunos a ficha de avaliação com as habilidades e o desenvolvimento alcançado, juntamente com algumas observações específicas. Dessa maneira, os alunos puderam observar o seu percurso de aprendizagem, tendo um “feedback”⁵ sobre seu desenvolvimento durante o processo, possibilitando assim a melhora no próximo ciclo. Dessa forma, invertemos a hierarquia tradicional do erro como punição e o colocamos

⁵ Termo da língua inglesa que significa “dar um retorno, uma devolução” sobre algo.

como fonte de virtude, como foi discutido na primeira seção deste trabalho. Essa estratégia se assemelha com o que afirma Becker (1993):

Considerando a aprendizagem no sentido amplo, podemos, entre outras coisas, corrigir o “errando se aprende” por “errando também se aprende” [...] Pois o fracasso torna-se eventualmente necessário para que o sujeito tome consciência da inadaptação dos seus esquemas e da conseqüente necessidade de construir novos esquemas, ou seja, reconstruir os já existentes. (BECKER APUD HOFFMAN, 2009, p.91)

Dessa forma, o processo de aprendizagem teatral, desenvolvido nessa experiência, possibilitou ao aluno identificar “seus erros” ou o pouco desenvolvimento em alguma habilidade trabalhada, transformando-o em uma tomada de consciência para a superação de sua dificuldade.

Chamo atenção para o dia da apresentação, em que a análise avaliativa não levou em consideração o fato de algum aluno ter ficado nervoso e por isso “gaguejou”, mudou ou esqueceu parte do seu texto durante a cena. Como o momento de se apresentar gera muito nervosismo e ansiedade é natural que os alunos fiquem tensos e apreensivos diante do público, que nesse caso foram seus próprios colegas de outras turmas, o que parece deixá-los ainda mais envergonhados. Por esse motivo, somente o fato desses alunos já estarem em cena, tendo a coragem de se mostrarem, já são dignos de uma avaliação positiva, tendo cada aluno, no entanto, sua avaliação proporcional e de acordo com seu desenvolvimento ao longo do processo.

Sendo assim, o processo avaliativo dessa experiência esteve voltado para a observação e análise do desenvolvimento dos alunos dentro do processo teatral como um todo, não levando em consideração somente o dia da apresentação, que para alguns é como o dia da prova em teatro, mas como um resultado dos avanços e do progresso que cada um obteve durante o processo educacional.

Com isso, através da ficha de acompanhamento e avaliação, pude registrar o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo, em que esses registros, assim como as observações específicas pontuadas eram feitas ao final da semana, pois as duas aulas que tínhamos durante a semana,

normalmente, estavam interligadas e por isso era mais interessante se fazer as anotações após os dois encontros semanais.

Vale ressaltar que a sistematização da ficha de acompanhamento e avaliação feita por mim não é uma proposta de modelo, mas sim uma proposição e uma possibilidade de avaliar o processo de ensino-aprendizagem de forma processual. Os critérios que estabeleci e que dividi em quatro grupos foram voltados para o tipo de metodologia, atividades e conteúdos que foram planejados. Dessa maneira, a construção dos critérios de avaliação pode e deve variar a partir do planejamento do professor e do que ele pretende trabalhar ao longo do seu processo, tendo a possibilidade de elencar as habilidades e os objetivos que ele acredita que sejam essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, o professor pode configurar a sua ficha de acompanhamento e avaliação com mais ou menos habilidades das quais eu utilizei, podendo mudar os critérios a cada unidade, trimestre ou finalização do ciclo de conteúdos e atividades. A ficha deve ser usada de maneira flexível e a partir da necessidade de cada processo, pois tem o intuito de orientar e dar possibilidades aos que desejam e acreditam em outras formas de avaliação.

Mesmo trabalhando com a avaliação processual, tive que realizar uma prova que foi aplicada em comum para todas as turmas do colégio. Essa prova reuniu questões de todas as disciplinas e valia cinco pontos para cada matéria que deveria ser incorporado a nota dos alunos, referente ao rendimento da segunda unidade.

Com isso, tive que dividir a pontuação do rendimento dos alunos entre cinco pontos do processo teatral e cinco pontos da prova escrita, já que fui obrigado a aplicá-la, pois foi uma determinação da direção da escola. Essa questão me incomodou já que no meu planejamento avaliativo não pretendia fazer nenhum tipo de prova escrita como forma de avaliar os alunos, pois como já foi discutida a questão da prova na primeira seção dessa dissertação, não acredito e não me entusiasmo com a avaliação do rendimento escolar através de provas escritas.

Outra questão com a qual tive que lidar durante a experiência foi a obrigação de ter que atribuir uma nota sobre o rendimento dos alunos. Nesse caso, essa já era uma situação esperada, pois a experiência foi realizada em

uma instituição do ensino básico formal em que se é feita a avaliação através das notas como forma de prestação de contas ao sistema educacional.

Sendo assim, a atribuição de notas foi inserida nesse processo da avaliação processual, em que ao final de cada ciclo avaliativo os alunos recebiam sua avaliação parcial referente ao ciclo. No encerramento do processo e conseqüentemente da unidade, os alunos receberam a avaliação do último ciclo, juntamente com a nota referente ao seu desenvolvimento ao longo do processo e que foi baseada no que o aluno desenvolveu ou não com relação às habilidades esperadas.

Através dos retornos parciais, a partir da técnica avaliativa da observação registrada pela tabela dos níveis de desenvolvimento e das observações específicas de cada um, o aluno pôde ter consciência do seu percurso ao longo do processo. A nota se deu de forma secundária, pois não foi através dela que os resultados avaliativos do processo foram expressos, mas sim por uma avaliação diária, com retornos parciais aos alunos sobre seu desenvolvimento no processo de aprendizagem em teatro.

4.2.2 IMPLICAÇÕES E RESULTADOS: DO PROCESSO TEATRAL AO AVALIATIVO

Como em todo e qualquer processo educacional, sempre há problemas e percalços durante o percurso, ainda mais se tratando de uma experiência feita no ensino público formal em que a evasão escolar é grande e os alunos não costumam ser assíduos. Entretanto, há pontos e resultados positivos que devem ser ressaltados e que serão analisados e discutidos.

Na experiência realizada com os alunos da Escola Estadual Álvaro Augusto da Silva, as implicações durante o processo foram diversas, devido até a própria estrutura de ensino que não é adequada para a prática do teatro e com um sistema de ensino bastante desorganizado, mas que não atinge somente essa, mas tantas outras escolas públicas brasileiras.

Começo pela dificuldade que tive ao dar início ao processo na escola, não consegui começar no período em que planejei, pois as merendeiras⁶ estavam em greve, mesmo com o ano letivo já iniciado. Com isso, tive que refazer meu planejamento que previa o início da experiência em março, mas que só começou em maio ao fim da greve e com a normalização das aulas. Dessa forma, o processo que estava previsto para durar seis meses, teve que ser reduzido para três meses.

Além disso, havia, no calendário nacional de educação, a paralisação das aulas devido a Copa do Mundo de futebol que foi realizada no Brasil e que aconteceu entre os meses de junho e julho. Todos os anos, está previsto no ano letivo da maioria das escolas da região Nordeste do país, um recesso que acontece no mês de junho, devido às festas juninas que ocorrem nesse período. Esse recesso escolar dura em torno de duas semanas, mas com a realização da Copa do Mundo, esse acabou sendo estendido, durando quase um mês. Com isso, a quantidade de aulas que eu tinha para os três meses foi reduzida ainda mais.

Além de questões que envolvem a estrutura educacional como um todo, houve também implicações de âmbito interno, que estão relacionadas à própria instituição. Um dos problemas que tive que conviver durante toda a experiência foi o fato de que, enquanto estava em sala de aula realizando as atividades com os alunos, sempre entravam ou chegavam a porta da sala, sem pedir licença e sem respeitarem o que estava acontecendo, alunos de outras turmas, interrompiam a aula falando com alguns dos meus alunos ou chamando-os para ir ao lado de fora. Esses alunos que interrompiam a aula de forma desrespeitosa estavam, na maioria das vezes, sem aula em sua turma ou estavam pelos corredores por opção.

De certa maneira, era compreensivo que a curiosidade de alunos de outras turmas acontecesse, pois estávamos fazendo atividades que saíam dos padrões e muitos queriam saber e ver o que estava acontecendo dentro da sala. Em alguns momentos, até permiti que alunos de outras turmas assistissem e até fizessem a aula de teatro, quando estes estavam sem outra aula naquele horário, mas de uma maneira geral, as interrupções feitas por

⁶ Merendeiras são funcionários(as) terceirizados(as) que trabalham na cantina da escola e são responsáveis pela comida (lanches, almoço).

alunos que tinham a intenção somente de atrapalhar e de chamar atenção incomodava muito o andamento de algumas atividades que estavam sendo realizadas.

Após algum tempo, em que minha ida a escola para ministrar aula de teatro se tornou comum e depois de ter conversado com muitos desses alunos, essas interrupções diminuíram, mas ainda assim sempre tinha algum aluno de outra turma que passava e empurrava a porta, já que as portas das salas de aula da escola não tinham fechadura, ou passava pelo corredor gritando chamando algum dos meus alunos.

Outro problema também foi o fato de que algumas aulas tiveram que ser canceladas ao longo da experiência, devido a questões da própria escola. Duas aulas foram canceladas devido à bomba de água que quebrou e por isso a escola ficou sem água durante três dias até que fosse consertada e as aulas voltassem ao normal. Outra aula foi suspensa por causa de falta de merenda e por conta disso os alunos foram liberados para casa e uma das aulas teve que ser destinada a realização da prova que foi aplicada em comum para todas as turmas, tendo assim a aula de teatro cancelada.

Ressalto sobre esses problemas, para que se possam entender como essas pequenas coisas que são vividas e enfrentadas diariamente na escola pelos professores e alunos, podem influenciar na prática educacional e não somente as questões mais amplas, como a estrutura escolar e o sistema de ensino.

Sendo assim, com todos esses cancelamentos de aulas, perdi aproximadamente quatro a cinco encontros com os alunos. Essas aulas que acabaram não acontecendo tiveram um maior peso no processo justamente pelo fato de que, a maioria delas, aconteceu na reta final do processo, em que estávamos nos preparando e ensaiando para a apresentação da cena final. Com isso, mais uma vez o planejamento teve que ser modificado, mudando-se a data da apresentação por duas vezes, que a princípio aconteceria no final do mês de agosto, mas que acabou sendo realizada na segunda semana do mês de setembro.

Dessa maneira, percebe-se que as implicações durante a experiência são tantas de âmbito externo como foi o caso da greve das merendeiras e da paralisação para a Copa do Mundo, como de questões internas que

envolveram problemas da própria escola como disciplina dos alunos, falta de água e de merenda.

No entanto, não só de problemas viveu a experiência, até porque ao final consegui concluir o planejamento, mesmo com tantas modificações e adaptações, sendo o processo finalizado com a apresentação da cena.

Ao longo do processo muitas coisas surgiram e puderam ser observadas, como por exemplo, a assiduidade dos alunos durante as aulas. O professor responsável pela disciplina Artes sinalizou que desde que o ano letivo tinha começado não se havia tido uma frequência tão grande por parte dos alunos durante a disciplina e que alunos que iam muito pouco a aula estavam frequentando e participando bastante do processo.

Essa maior participação por parte dos alunos, pode advir de alguns fatores, como o próprio fato de ser uma aula de teatro, o que desperta interesse e curiosidade e/ou a metodologia que foi utilizada através de jogos teatrais, que fez com que os alunos saíssem das formas tradicionais de aprendizado e tivessem a ideia e a sensação de diversão.

Acredito que um fator que pode ter influência significativa nesse interesse pelas aulas é o diálogo entre o professor e o aluno, talvez, pelo fato de eu ser um professor jovem, que não tem muito tempo que saiu do ensino básico, com uma aparência mais “descolada” e que dialoga de forma mais próxima com os alunos, tenha feito a diferença para essa assiduidade dos alunos, pois como afirma Astolfi (1990):

É preciso que o mestre se adapte ao aluno, se faça epistemólogo de sua inteligência, estando atentas às eventualidades de sua história pessoal, e é precisamente porque o mestre terá gasto tempo para isso que ele estará à altura de confrontar o aluno com a alteridade, de ajudá-lo a se superar. (ASTOLFI APUD HOFFMANN, 2009, p.121).

Outro resultado positivo que pude observar foi a participação e integração de alguns alunos, que a princípio, durante as aulas, ficavam apenas observando as atividades, sempre dando uma justificativa de que estavam sentindo algo (dor de cabeça, cólica, pé machucado etc.), por isso não podiam se movimentar e que preferiam somente assistir.

Como parte da minha metodologia, eu permitia que alunos que não estivessem dispostos naquele dia a participarem das atividades propostas, pudessem ficar na sala de aula apenas observando e acompanhando o que estava sendo realizado. Desde o início do processo, havia colocado que não tinha a intenção de obrigá-los a fazerem o que não estivessem com vontade, acordando com eles que primeiro se permitissem a fazer o que era proposto e posteriormente, caso não se sentissem bem ou simplesmente não estivessem com vontade de participar, que podiam ficar na sala de aula apenas observando, pois concordo com Freire (1989) que diz:

A observação é o que me possibilita o exercício do aprendizado do olhar. Olhar é como sair de dentro de mim para ver o outro. É partir da hipótese do momento de educação que o outro está para colher dados da realidade, para trazer de volta para dentro de mim e repensar as hipóteses. É uma leitura da realidade para que eu possa me ler. (FREIRE, 1989, p.3)

Com isso, fiz esse acordo, pois acredito que a observação também é uma forma de participação no processo, deixando-os escolherem o momento que quisessem participar mais efetivamente das atividades. No começo do processo alguns alunos optaram por ficar apenas observando, a maioria por preguiça mesmo de participar da aula, mas com o passar das aulas, boa parte desses alunos, que a princípio somente observava, começou a se inserir nas atividades, aumentando sua participação e interação com a turma e o processo.

Dessa forma, percebe-se que não foi preciso obrigá-los a estarem presentes e a participarem das aulas, através de punição com relação à avaliação ou algo do tipo, pois eles mesmos acabaram sendo seduzidos pela prática do processo, vendo seus colegas participarem e percebendo que o que estava sendo feito era interessante e que eles poderiam não ter a oportunidade de vivenciar aquilo em outro lugar.

Essa situação relaciona-se com as questões que envolvem a avaliação classificatória que foi discutida na seção anterior. Isto pelo fato de que, a forma com que essa modalidade avaliativa é praticada, tem na nota o principal estímulo para os alunos estarem interessados em vivenciarem o que se é

proposto em sala de aula, pois em caso de falta e da não participação, tem-se como punição notas baixas e conseqüentemente a reprovação. “As notas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre os alunos”. (HOFFMANN, 2009, p.24)

No caso da situação citada, os alunos acabaram sendo seduzidos a participarem das aulas somente pelo fato de estarem vivenciando e aprendendo algo novo e diferente, sem estarem sob a ameaça da reprovação e da obrigação de obterem a nota. Apesar de que, ainda assim, seriam avaliados pelo seu desempenho também em participação e presença e que teriam uma nota relativa a isso, a prática do processo e da avaliação estavam voltadas para o diálogo e preocupada com o processo de ensino e aprendizagem.

Durante o processo também pude perceber o entusiasmo dos alunos com relação à aula de teatro, em que alguns me confessaram que ficavam durante a semana a espera da aula, já que nossos encontros eram às quintas e sextas-feiras no último horário, e que não queriam que o processo terminasse, pois assim voltariam a ter aula de Artes da forma tradicional. Dessa maneira, percebe-se que os alunos gostam e querem sair da forma convencional das aulas e que isso pôde ser vivenciado durante essa experiência com o processo teatral.

Além disso, de uma maneira geral, houve progressos significativos de toda a turma, como por exemplo, com relação a questões disciplinares, em que alunos que eram bastante dispersos, que conversavam muito durante a aula e que levavam as atividades na brincadeira, atrapalhando outros colegas, estiveram mais concentrados e atentos com o passar das aulas. Alunos que eram mais tímidos foram cada vez mais interagindo, se posicionando e propondo durante as atividades e alunos que já desde o início apresentavam um excelente potencial para a criação, para a interação e o trabalho em grupo, acabaram por se desenvolver ainda mais ao longo do processo.

Os resultados ao final do processo com a apresentação da cena final também foram bastante positivos, pois muitos alunos superaram suas dificuldades em falar em público, se perceberam mais como grupo, já que todos estavam envolvidos na cena e precisavam se ajudar e colaborar uns com os outros e compreenderam a importância dos jogos e das atividades para a construção da cena e do processo de aprendizagem.

Dessa forma, acredito que esses avanços, por parte dos alunos, tiveram relação direta com o processo avaliativo que foi aplicado, já que a avaliação processual permitiu aos alunos acompanharem sua trajetória avaliativa, fazendo-os terem consciência dos seus pontos positivos e negativos. Com isso, vejo que o processo avaliativo foi bastante satisfatório e significativo tanto pra mim como pesquisar da temática da avaliação escolar, como para os alunos que puderam ter a experiência de serem avaliados de outra forma e por outra perspectiva.

Sendo assim, com o intuito de ter um retorno mais fiel sobre a experiência com a avaliação processual, ao final do processo, no meu último dia de aula com os alunos, apliquei um questionário⁷ com cinco perguntas sobre avaliação e o processo avaliativo do qual eles vivenciaram nas aulas de teatro. As perguntas foram: “1- O que é avaliação para você?”; “2- Você acha importante ser avaliado? Por quê?”; “3- O que você acha da nota?”; “4- Você gostou da forma que foi avaliado na aula de teatro? Por quê?”; “5- De que maneira você gostaria de ser avaliado? Por quê?”.

Com relação às respostas da primeira pergunta “o que é avaliação para você?”, a maioria dos alunos entende que o conceito de avaliação é testar os conhecimentos, observar o desempenho e ver o quanto eles aprenderam, como respondeu a aluna (M.O.S., 14 anos): “Quando uma pessoa quer me testar, para ver se eu realmente aprendi” e a aluna (V.R., 14 anos): “É uma pessoa que estar ali observando e te avaliando para ver o seu melhor e ver o seu desempenho”. Dessa maneira, percebo com essas respostas que, de certa forma, os alunos compreendem que a avaliação é um momento de analisar os seus desenvolvimentos em seus processos de aprendizagem.

No entanto, há alunos que percebem a avaliação de outra forma, como por exemplo, a aluna (V.C., 15 anos) que deu a seguinte resposta a esta primeira pergunta: “É ter um ótimo comportamento e ter várias presenças” e a aluna (N.A., 14 anos) respondeu: “Avaliação para mim é uma coisa que as pessoas fazem e ganham nota”. Nessas duas respostas, pode-se perceber que alguns alunos relacionam a avaliação com o fato de ser comportado, estar presente em sala de aula e receber a nota, quando na verdade, não

⁷ No apêndice D-I deste trabalho encontram-se alguns questionários completos respondidos pelos alunos.

necessariamente somente ser comportado, estar presente o fazem participante da aula e ter um bom desempenho e a avaliação não é, nem pode ser um processo somente de atribuição de notas, pois ela por si só, a meu ver, é insuficiente para representar o desenvolvimento das aprendizagens e a assimilação dos conteúdos, neste caso os teatrais, por parte dos alunos

Na pergunta de número dois “você acha importante ser avaliado? Por quê?”, praticamente todas as respostas demonstraram que os alunos acham importante ser avaliados porque dessa forma eles podem saber o que de fato aprenderam, seu potencial, suas capacidades, seus erros e seus progressos. Como exemplo, tem-se a resposta da aluna (V.R., 14 anos): “Sim. Porque com isso nós ficamos sabendo se a gente melhorou ou piorou” e a aluna (M.O.S., 14 anos) que respondeu de forma semelhante: “Sim. Além de provar o que eu aprendi ou não, eu posso ver meus erros e “poder” consertar”.

Com isso, é interessante perceber que os alunos veem na avaliação uma forma de poder estar se desenvolvendo em suas aprendizagens, que através dela é possível identificar suas capacidades, seus avanços e suas dificuldades, sendo possível melhorar e aprimorar os conhecimentos adquiridos.

“Nota pra mim só são números, pois o que vale realmente foi o que eu aprendi e o que eu entendi”. Essa foi a resposta da aluna (T.C.S., 17 anos) para a terceira pergunta “o que você acha da nota?” e que me surpreendeu bastante, pois a maioria dos alunos está preocupado com a nota que irá obter para poder “passar na disciplina” e por isso colocam-na como o objetivo a ser alcançado, dando menos importância à compreensão e o entendimento do aprendizado e do conhecimento que se é trabalhado.

Entretanto, boa parte dos alunos não entendeu esta terceira pergunta, que se referia a nota de uma maneira geral e por conta disso, muitos responderam a respeito da sua própria nota, que acharam boa, ótima, que gostou, mas podia ser melhor etc., como no exemplo da resposta da aluna (N.S.S., 14 anos): “Eu achei merecida, pois me esforcei para consegui-la” e da aluna (R.N.S., 15 anos): “Gostei, porque me ajudou a passar, mas poderia ser melhor”.

A pergunta número quatro “você gostou da forma que foi avaliado na aula de teatro? Por quê?” foi muito importante para os resultados desta

pesquisa, pois nela pude ter um retorno mais específico dos alunos da experiência com a avaliação processual. A grande maioria dos alunos deu uma resposta positiva ao processo de avaliação que foi desenvolvido ao longo da experiência, como por exemplo, a resposta da aluna (V.R., 14 anos): “Sim. Porque ali eu sabia a cada dia que eu crescia, que dava o meu melhor” e outra aluna (T.P., 18 anos) que respondeu: “Sim. Assim sabemos a minha capacidade e o meu desenvolvimento”.

Percebe-se que os alunos compreenderam a função avaliativa no processo das aulas, assim como os critérios e os objetivos que estabeleci para que eles pudessem alcançar e se desenvolver, como fica evidente na resposta da aluna (T.C.S., 17 anos): “Sim, pois o professor avaliou a minha participação, minha dedicação, minha capacidade”.

Por fim, na quinta pergunta “de que maneira você gostaria de ser avaliado? Por quê?” surgiram respostas interessantes e até surpreendentes, como da aluna (N.A., 14 anos) que respondeu: “Dançando, porque é o que mais gosto de fazer”. Essa resposta representa a vontade que os alunos tem de saírem da forma tradicional de avaliação, como mostra também na resposta da aluna (M.O.S., 14 anos): Oralmente, porque eu acho que é melhor do que na forma escrita” e na da aluna (T.C.S., 17 anos) que respondeu de forma similar ao que foi realizado no processo: “Da forma em que o professor de teatro avaliou, pois ele avalia a capacidade do aluno, a dedicação, as faltas, o comportamento, o diálogo etc.”.

Com isso, não significa que a maneira que eu trabalhei a avaliação nessa experiência seja a melhor forma ou a que tenha que ser feita em todos os contextos escolares. No entanto, é perceptível com as respostas que os alunos compreenderam a proposta de avaliação que foi realizada, gostaram da possibilidade de poderem observar e saber as suas capacidades, suas potencialidades de forma mais específica, puderam também acompanhar seu desenvolvimento, identificando os erros, os acertos, sendo permitida a mudança e a melhora do seu próprio aprendizado.

Embora os resultados tenham sido bastante satisfatórios com relação à prática da avaliação processual e ao retorno que os alunos deram, acredito que a experiência causou uma reflexão não somente para os que participaram do processo teatral, mas também para os professores dos quais tive contato

dentro da escola. Por muitas vezes durante a experiência, estive conversando com professores, nos corredores e na sala dos professores, sobre avaliação processual e pude perceber que muitos também não estavam satisfeitos com o modelo vigente e a forma com que a avaliação se constitui no ensino básico formal.

Dessa forma, com o intuito de averiguar também o que os professores pensam sobre a avaliação, já que são eles que aplicam e desenvolvem o processo avaliativo com seus alunos no cotidiano escolar, pedi-lhes que respondessem um questionário⁸ semelhante ao dos alunos. Com isso, procurei com que professores de diferentes disciplinas respondessem para que eu pudesse ter o ponto de vista de áreas diversas, das quais foram língua portuguesa, história, matemática e artes. O questionário se constituiu das seguintes perguntas: “1- O que é avaliação para você?”; “2- Você acha que avaliar é importante? Por quê?”; “3- O que você acha da nota?”; “4- O que você pensa sobre o sistema de avaliação do nosso ensino?”; “5- De que maneira você gostaria de avaliar seus alunos? Por quê?”.

Com relação às duas primeiras perguntas do questionário, os professores responderam ambas de forma bastante semelhante. De uma maneira geral, os professores definiram avaliação como um processo de mensurar e refletir acerca do aprendizado do aluno, a partir da compreensão dos conteúdos, participação das atividades em sala de aula e do desempenho cognitivo.

Sendo assim, segundo as respostas dadas ao questionário, para os professores é importante avaliar, pois é através da avaliação que o professor poderá identificar e analisar todos os fatores que foram elencados acima. Com a avaliação é possível se ter um direcionamento para melhorar e ampliar o grau de conhecimento do aluno, modificando ou dando continuidade, a partir do posicionamento e compreensão dos estudantes acerca do processo.

Na terceira pergunta “o que você acha da nota?”, as respostas também foram bastante similares, em que a nota muitas vezes não representa e não reflete a realidade, mas que ela tem sua importância, como na resposta da professora L.R., língua portuguesa: “A nota não é o objetivo final, mas é

⁸ No apêndice D-II deste trabalho encontram-se alguns questionários completos respondidos pelos professores.

importante, porém deve ser feita de forma processual e flexível”. Para o professor T.F., artes a nota tem refletido o aprendizado dos alunos, mas ela não é o problema: “Na minha situação atual como docente, diante da falta de interesse dos alunos, de fato a nota tem refletido. O problema não é a nota é a forma de avaliar”. Essa resposta em direção de um dos intuitos dessa pesquisa, em que a ideia não é acabar com a nota, mas sim repensar o processo de como se chegar até ela.

Nesta pergunta, tive uma surpresa com a resposta do professor G.S., matemática que respondeu: “A nota pela nota não diz absolutamente nada, pois se o aluno tirar uma nota baixa, não vou saber se ele não se esforçou ou se estar com algum problema pessoal, particular. Essas coisas não tem como mensurar”. Dessa maneira, considerei esta resposta como uma surpresa positiva, pelo fato de que, boa parte dos professores das áreas de exatas ou as ditas ciências duras, pensam a avaliação de forma quantitativa, pois alegam que é muito complicado ou quase impossível avaliar os alunos sem ser através da nota ou de alguma outra forma. Como não compactuo dessa ideia e acredito que é possível avaliar os alunos de forma diferente em qualquer área do conhecimento, fiquei surpreso que o professor de matemática pense a avaliação através da nota dessa forma, como algo não representativo do real aprendizado dos alunos.

Na pergunta de número quatro “o que você pensa sobre o sistema de avaliação do nosso ensino?” percebe-se nas respostas dos professores que, assim como eu, eles também não estão muito satisfeitos e não concordam com a forma que o sistema de avaliação se apresenta. O professor T.F., artes respondeu: “Precário, antiquado, ultrapassado. PCNs atrasados 16 anos... avaliação capenga, sucateada, necessitando de reforma urgente” e o professor G.S., matemática respondeu que: “Eu, particularmente não aprovo da maneira que é imposta ou cobrada, pois no geral, não se ensina o aluno a aprender, ele tem que aprender por aprender”.

Já os professores de história e língua portuguesa são mais otimistas com relação a esse sistema de avaliação. O professor L.C., história respondeu que: “Pode melhorar. É uma alternativa de garantir uma boa base educacional, corrigindo os pontos fracos de ensino” e a professora L.R., língua portuguesa

respondeu: “Muito tradicional e estanque, apesar de haver algumas mudanças”.

Na quinta e última pergunta “de que maneira você gostaria de avaliar seus alunos? Por quê?” nenhum professor respondeu que gostaria de avaliar da forma com que o sistema educacional e avaliativo exige. Dessa forma, percebe-se, mais uma vez, que eles não estão satisfeitos com a forma de como a avaliação é praticada no ensino básico formal e por isso boa parte respondeu que gostaria de avaliar de formas totalmente diferentes da qual estão habituados, como por exemplo, o professor G.S., matemática: “Nas experiências que eles já carregam, sua bagagem de informação do dia-a-dia. Em cada dia vivido o aluno pratica, matemática geografia, ciências... Só que ele não tem consciência concreta disto”.

Essa resposta é muito interessante, pois sinaliza o fato de que, muitas vezes, os alunos estão aprendendo conteúdos que eles mesmos não sabem pra quê e como vão utilizá-los no seu cotidiano, a não ser para responder as perguntas da prova e tirar boas notas ou para a prova do vestibular.

Já outros professores responderem a esta quinta pergunta, também com desejo de fazer uma avaliação diferente, mas adaptada e com alguns pontos semelhantes aos da tradicional, como a professora L.R., língua portuguesa que respondeu: “Avaliar o aluno de forma mista: testes em grupo, dupla, prova com músicas, apresentações de teatro, seminários, músicas (interpretação, resumos, debates)” e o professor T.F., artes respondeu: “Gostaria de avaliá-los semestralmente, porque entendo que em um semestre há espaço suficiente para apropriação de conteúdos/habilidades. Não há como fugir da nota diante do sistema, porém podemos repensar o processo”.

Com isso, grande parte das respostas dadas pelos professores para o questionário evidencia que eles estão insatisfeitos com o atual modelo de avaliação escolar. Percebe-se também que praticamente todos gostariam de fazer suas avaliações de forma diferente, não acreditam que a nota reflita de fato a realidade do aprendizado dos alunos e enxergam o sistema de avaliação do nosso ensino falho e obsoleto.

Portanto, a discussão sobre avaliação processual durante a experiência teve resultados bastante positivos e significativos. Os alunos puderam vivenciar um processo avaliativo diferente do habitual e, de uma maneira geral, gostaram

da ideia de poderem ser avaliados de outra forma, em que percebiam seu desenvolvimento, seus progressos e tinham a possibilidade de identificar seus erros e assim, junto ao professor, construir um melhor processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, mesmo a experiência com a avaliação processual através da técnica avaliativa da observação ter sido satisfatória, ela também tem suas desvantagens e limitações. Primeiro que a técnica da observação acaba relacionando questões de subjetividade, pois é um ser humano observando o outro, em que traz consigo suas referências pessoais, história de vida e suas percepções individuais e singulares, ainda mais se tratando de um processo teatral, que como foi discutido anteriormente, tem o subjetivo como elemento inerente ao campo das artes. Além disso, segundo Arredondo (2009, p.282) “esta técnica está limitada ao estudo de condutas que sejam perceptíveis mediante o sentido da visão ou da audição (comportamentos, gestos, movimentos, gritos etc.)”.

A avaliação processual traz como principal implicação o fato de ser mais apropriada para ser aplicada a um sujeito ou a um grupo reduzido, pois requer atenção continuada de quem avalia e tempo para se obter vários registros de observação a ponto de reunir dados suficientes para fazer as análises avaliativas. No caso da experiência tratada neste trabalho, o fato de eu ter trabalhado somente com uma turma com vinte alunos, favoreceu a prática da avaliação processual, porém, a seguir, tratarei de outros fatores que impedem e/ou dificultam a aplicabilidade da avaliação processual no ensino básico brasileiro.

4.3 “O MAL ESTAR DA AVALIAÇÃO ESCOLAR”

Tratar sobre a avaliação escolar sempre será algo bastante complexo, pois além de ser, a meu ver, o ponto crucial de todo e qualquer processo educacional, a avaliação extrapola as relações somente entre professores e alunos, ela está intimamente ligada com questões da legislação educacional,

sistema de ensino, estrutura escolar, tendo esses fatores totais influências sob o processo avaliativo.

Nas impressões que foram apresentadas sobre a experiência realizada com a avaliação processual, percebe-se que, de uma maneira geral, os alunos gostaram de ser avaliados de forma diferente da qual estão acostumados. Os professores também mostraram que desejam e que queriam avaliar seus alunos de outras maneiras, tendo em suas concepções os métodos e a forma com que gostariam de avaliar. Porém, quantos desses professores já tentaram ou já conseguiram praticar outras formas de avaliação com seus alunos?

Tendo em vista que uma parcela do corpo docente e discente das escolas de ensino básico brasileiro não está satisfeita com o modelo vigente de avaliação, que funciona através de provas, exames e notas, em que se classifica, exclui e pune, fazendo com que a educação seja um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade, por que então a mudança da avaliação no ensino básico formal não é colocada em prática? Por que a avaliação processual que trabalha com o acompanhamento do processo do indivíduo, valorizando seus erros, suas dificuldades e suas vivências pessoais, permitindo um processo avaliativo muito mais justo e coerente não é utilizada pela grande maioria dos professores?

Nota-se em diversos pontos da educação básica brasileira, como, principalmente, a estrutura de ensino, a realidade de trabalho dos professores e até mesmo a questão cultural da nossa sociedade, fatores que dificultam a prática da avaliação processual.

No que diz respeito à estrutura do sistema de ensino, a situação é bastante complicada, começando pela inadequação curricular, com conteúdos desvinculados da realidade dos estudantes, causando uma distância cultural-ideológica daquilo que se trabalha em sala de aula. Existem escolas que não dispõem de investimentos nos recursos didáticos, como uma biblioteca de boa qualidade, livros didáticos, equipamentos básicos como som, retroprojetor, data show e instalações adequadas para uma prática ideal de aula, como no exemplo de Luckesi (2011):

Dar aula, às 14h, em uma sala mal construída, pequena, coberta com telhas de amianto, e sem ventilação, com carência de todo tipo de material didático, como ocorre em muitas de

nossas escolas públicas do interior desse nosso imenso país, só por milagre se consegue que crianças e adolescentes efetivamente aprendam. (LUCKESI, 2011, p.217)

A situação dos professores também não é muito favorável e influenciam na dificuldade de se praticar a avaliação processual, como por exemplo, o fato de que grande parte dos professores trabalham na educação há muitos anos e não passam por formação para novas metodologias, novas práticas, novos olhares sobre as mudanças, dos perfis, dos novos alunos e da própria sociedade, continuando com práticas de ensino obsoletas e ultrapassadas.

Além disso, os professores enfrentam problemas como baixa remuneração, que faz com que eles tenham que trabalhar em mais de uma escola, muitas vezes em todos os turnos, durante toda a semana; carga horária excessiva de trabalho, já que trabalham em muitas escolas, com poucos horários para descanso, além das atividades extraclasse como reuniões pedagógicas, reuniões com os pais e os trabalhos que são realizadas em casa, como elaboração de plano de curso, plano de aula e pesquisas.

Os professores também se deparam com a superlotação das classes, em que se tem uma média de 30 alunos por turma e cada série têm três a quatro turmas e com isso não conseguem acompanhar as dificuldades dos alunos, mas precisam desenvolver os conteúdos, mesmo sem saber, ao certo, como anda a aprendizagem de seus educandos. Muitos professores trabalham um ano inteiro sem saber qual o histórico escolar do aluno, pois não há tempo para conhecê-los, não tendo ideia do que eles fizeram no ano anterior e muito menos do que farão no ano seguinte, devendo iniciar cada ano da linha de saída.

Ainda se tem a questão da cultura da nota que impede e/ou dificulta a aplicação da avaliação processual no nosso contexto escolar. Os alunos em sua maioria sentem a necessidade de se ter a nota, pois foram condicionados a buscarem o tal número, pois ele dá o acesso às séries seguintes, como afirma Silva (2012):

Essa dificuldade vem atrelada a necessidade que o educando tem em obter a nota, pois é através dela que ele conseguirá sua promoção para as séries seguintes, já que o sistema de ensino trabalha com a ideia de aprovação/reprovação. A partir

desse pensamento, o aluno se sente motivado em apenas conseguir a nota que lhe dá o acesso às próximas séries e, com isso concluir o seu ensino básico, poder ingressar em uma Universidade e assim se inserir no mercado de trabalho. (SILVA, 2012, p. 39-40)

Com isso, existe indiretamente uma “pressão” do mercado de trabalho, que faz com que os pais exijam boas notas de seus filhos, para que eles possam ser aprovados nas séries subsequentes e assim prosseguirem na escalada rumo a tão desejada profissão. Além do mais, a própria escola tem de prestar contas ao sistema de ensino, sobre as notas dos alunos e seus índices de aprovação e reprovação, reforçando ainda mais a busca dos seus alunos pelo almejado número.

Por esses motivos, a proposta de avaliação processual desenvolvida neste trabalho, não visa à exclusão da nota, pois como se pode perceber, isso a princípio seria impossível, é uma demanda do sistema de ensino, mas está voltada para se repensar o caminho e o processo de se chegar a essa nota, na busca de um diálogo entre a avaliação qualitativa e a quantitativa.

Como é possível que o professor mude sua prática não só de avaliação, mas de ensino, considerando o número de alunos, o tempo de trabalho com as inúmeras turmas e todos os problemas estruturais que, principalmente, as escolas públicas enfrentam? Só podemos pensar que a prática da avaliação processual, nessas circunstâncias, seria impossível, como afirma Hoffmann (2003):

[...] os professores estariam considerando a perspectiva de avaliação mediadora como de uma prática impossível, ou difícil, porque tal prática exigiria do professor uma relação intensa em tempo com seus alunos, direta, a partir de um atendimento que se processaria individualmente, e através de uma comunicação verbal tal como explicações, orientações e encaminhamentos. (HOFFMANN, 2003, p.114-115)

Sendo assim, imaginar que um professor conseguiria fazer todo esse acompanhamento individual para cada aluno, sendo que ele trabalha em três escolas diferentes, tem cinco turmas em cada escola e uma média de 30 alunos por turma, é de fato perceber que nesses moldes em que o sistema

educacional se encontra e trabalha, a prática da avaliação processual se torna uma tarefa quase que impossível.

Apesar dos problemas e as barreiras que o sistema educacional apresenta e soa bastante coerente para justificar a não prática de mudanças com relação a qualquer outra forma de avaliação, principalmente a avaliação processual, o que acontece é que existe um grande “mal estar da avaliação escolar” em que “a concepção classificatória e de controle de avaliação educacional está de tal forma consolidada que, ao falar-se num outro possível, corre-se o risco da utopia” (HOFFMANN, 2011, p.31). Porém, vejo a ideia da utopia não como algo que seja impossível de acontecer ou que não possa existir, mas como um lugar que se quer chegar.

Dessa forma, mesmo os empecilhos sendo claros e evidentes, fazendo com que o cenário seja desanimador para a prática da avaliação processual, não se pode aceitar a ideia do determinismo e achar que não é possível fazer nada, pois o problema é estrutural, é do sistema e enquanto o sistema não mudar, não adianta. A maioria dos professores concorda que a construção do conhecimento do aluno se dá de forma dinâmica, progressiva e contínua, desejando novas metodologias avaliativas, com outras normas e critérios que possam contribuir para uma ação diferenciada.

Com isso, muitos professores criticam os procedimentos de avaliação que desenvolvem em sala de aula com seus alunos, porém, ainda assim, há uma distância muito grande entre o discurso e a prática. As mudanças da prática avaliativa têm e devem vir em decorrência de leis, resoluções, decretos e/ou regimes escolares, mas deve acontecer, principalmente, da mudança de postura dos próprios professores. Considero também que achar que tudo é uma questão de boa vontade e que depende somente de cada um, e assim o problema se resolve é ser, talvez, um pouco ingênuo demais com a dura realidade do nosso sistema educacional.

Dessa maneira, com a experiência prática realizada com a avaliação processual, que foi desenvolvida neste trabalho, tem-se um exemplo de que mesmo com tantos pontos desfavoráveis é possível se fazer uma avaliação de forma diferente. Ressaltamos que a experiência foi feita em um contexto bastante específico e que por isso, mesmo ela tendo tido resultados bastante satisfatórios, podendo afirmar que dentro das limitações da realidade escolar

foi uma experiência bem sucedida, não significa que a prática da avaliação processual dará certo em todas as escolas, em todas as turmas e que todos os alunos e professores irão gostar, até porque a avaliação processual não é a única possibilidade, nem é a solução para todos os problemas educacionais do nosso ensino.

A avaliação processual se apresenta, neste trabalho, como uma forma de inspiração, com o intuito de discutir o princípio avaliativo de analisar o aproveitamento do aluno, buscando com que os professores se libertem da ideia da nota como julgamento, em que ficam na dúvida se vão dar quatro, sete ou oito meio ao aluno. A pretensão é que professores e alunos superem o paradigma tradicional da avaliação, não mais com a preocupação da “nota justa”, mas sim com o comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem.

O fato de existir nota não se torna um obstáculo para a mudança de postura, pois a nota fica apenas como detalhe, tendo na prática significado irrelevante, fazendo com que a obrigatoriedade da prestação de contas para a escola, e conseqüentemente para o sistema educacional, não substitua a sensibilidade no trabalho pedagógico dos educadores e educandos.

Dessa forma, a avaliação processual surge como uma alternativa na busca de sair desse “mal estar” que a avaliação escolar se encontra, trazendo um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas avaliativas atuais no ensino básico formal, mostrando na prática que é possível e que ela pode ser mais uma possibilidade para a mudança que tanto a educação brasileira precisa.

Acredito que não se deve ficar imobilizado diante de tantas barreiras e dificuldades. É necessário que haja uma construção diária, envolvendo todos, pais, alunos, escolas, sistema de ensino e professores para uma tomada de decisão rumo a uma prática de avaliação que seja democrática, justa e coerente. Mesmo que a estrutura educacional não contribua para uma prática plena de avaliação processual, a reflexão sobre o ato de avaliar já é um pontapé inicial para a transformação não só da avaliação, mas da educação como um todo.

5 ASPECTOS CONCLUSIVOS

Após discutir a avaliação da aprendizagem escolar no ensino de teatro, analisando as questões sobre a prova e o erro por outras perspectivas, questionando o modelo vigente da avaliação classificatória e considerando a pesquisa de campo realizada a partir da prática da avaliação processual e suas relações com os aspectos teóricos apresentados, chego ao fim deste trabalho percebendo que é possível se praticar outra forma de avaliação nas aulas de teatro, no currículo básico formal. Embora, o modelo vigente classificatório esteja enraizado há décadas no nosso sistema de ensino, através das leis educacionais e das práticas cotidianas, com o uso das provas, com questões que exigem uma única resposta certa, que fazem com que o aluno tenha que provar algo, como se fosse um acerto de contas, não os fazendo refletirem, mas sim, decorarem conteúdos e textos dos livros, com a ideia da atribuição de notas que estimulam aos alunos a apenas obterem o número para ter notas acima da média e assim escaparem da reprovação, ainda assim é possível se vislumbrar outros caminhos.

É possível encarar o erro, não como fracasso, como se o aluno não soubesse nada ou não tivesse progredido ou adquirido algum conhecimento, mas como fonte de virtude, percebendo que através dele, muitas vezes, se pode produzir muito mais aprendizados do que com o próprio acerto. Sendo assim, não é punindo o aluno com notas baixas e conseqüentemente com reprovações que ele irá aprender, mas utilizando os seus erros, suas dificuldades como ponto de partida para a construção da aprendizagem.

A avaliação não pode ser encarada somente como uma atribuição de notas, como constatação de resultados ou o apontamento de respostas certas ou erradas. A avaliação deve ser entendida como uma ação pedagógica, em que tem professores e alunos como participantes do processo de ensino e aprendizagem, tendo o educador como mediador dessa prática, ajudando o educando a construir sua trajetória.

Com isso, é fundamental que sempre haja um diálogo entre ambos dentro do processo avaliativo para que o professor possa cumprir sua função de orientar seus alunos, pontuando suas falhas, dando-lhes autonomia para

poderem perceber suas dificuldades e seus avanços, mas que também possa ter uma reflexão crítica sobre sua prática, com vista ao desenvolvimento do processo pedagógico.

A experiência no Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva possibilitou esse olhar sobre a avaliação, na integração do aluno com o processo avaliativo, na possibilidade de vivenciar aprendizados sem estar, necessariamente, preocupado com a nota que irá obter ou com os assuntos que serão cobrados na prova. Demonstrou que é possível desenvolver um processo avaliativo diferente, mesmo em um ambiente não muito favorável, com todos os problemas que o ensino público apresenta para a prática da avaliação processual e das dificuldades que o professor enfrenta ao tentar realizá-la.

O que fortalece, ainda mais, na minha crença e na busca por uma mudança nos processos avaliativos da nossa educação básica é que ao longo da experiência realizada, percebi que não estou sozinho. Muitos outros professores também não estão satisfeitos com o sistema atual de avaliação no ensino brasileiro, alguns já praticam suas mudanças, outros apenas a idealizam. Os alunos também já começam a perceber que outras práticas avaliativas são interessantes e que nem tudo se resume a “tirar uma boa nota”, apesar de que ainda são raros, mas que já pode ser considerado um começo de uma longa caminhada.

A experiência também reafirmou o poder da arte na educação, de como o teatro é importante e necessário na formação do sujeito, de como seus conteúdos, seus valores e das possibilidades que são permitidas através dele são essenciais para a construção do conhecimento diário. Além disso, na avaliação nas aulas de teatro, mesmo sabendo do envolvimento da criatividade, do imaginário e das referências e vivências de cada indivíduo, é possível se pensar em critérios que auxiliem a prática avaliativa que possa satisfazer educadores e educandos, contribuindo no desenvolvimento de todos os envolvidos.

Dessa forma, é possível se ter uma avaliação processual, buscando alternativas de analisar o processo e o desenvolvimento de cada aluno, mesmo no ensino formal, que tem a exigência da nota para prestação de contas com o sistema educacional.

Quando se fala em avaliação dos nossos atos diários, da nossa situação financeira, refletimos para mudar, para tentar melhorar nossas vidas. Isso é feito todo o dia, todo o tempo, sem programações ou registros formais sobre as práticas dessas reflexões. Por várias vezes, buscamos descobrir soluções para resolver determinados problemas que, nem sempre, conseguimos solucionar, colecionamos algumas tentativas frustradas, mas amadurecemos para agir novamente sobre a mesma ou outras situações.

Quando se fala de avaliação na escola, ela ocorre num tempo programado, em que se tem o dia de prova, o dia de entregar o boletim com os resultados, em um espaço característico, com salas arrumadas com cadeiras separadas e professores vigilantes. Na escola, a avaliação tem uma ideia de julgamento, de algo obrigatório, penoso, como se fosse um mal necessário.

Com isso, o sentido da avaliação na vida, difere do sentido da avaliação na escola. Devido à formalização do processo, perdeu-se o verdadeiro significado da avaliação, que deveria ser encarada como uma reflexão diante dos atos.

É preciso entender que a avaliação escolar é um processo contínuo, que auxilia no caminhar e não é o ponto de chegada que se quer alcançar, é encarar os processos e as práticas avaliativas como uma reflexão aos possíveis percalços que sempre serão encontrados durante todo um processo de aprendizagem.

Por isso, a avaliação processual, que surge como uma alternativa, uma possibilidade de mudança perante a prática atual avaliativa, talvez não seja a solução, mas pode vir a ser uma inspiração aos que acreditam e almejam transformações na educação básica brasileira.

Se não é possível aplicar a avaliação processual da forma ideal como ela se apresenta, pode-se, ao menos, buscar adaptá-la a realidade e ao contexto em que será utilizada. Se não é possível abolir as notas, pode-se repensar o caminho até se chegar a ela, sendo esse caminho, por exemplo, através da avaliação processual. A mudança na postura de professores e alunos com relação à avaliação é o passo fundamental para se chegar a uma melhor forma para avaliar o conhecimento do aluno dentro de um processo de aprendizagem.

Portanto, na tentativa de sairmos desse “mal estar da avaliação escolar”, todos os sujeitos, pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, tem e devem refletir sobre a avaliação não só em aulas de teatro, mas em matemática, português, história, geografia etc., sobre a nossa avaliação escolar como um todo, na busca de ressignificá-la.

REFERÊNCIAS

Alves, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR, 2004.

BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, John Thomas; MADAUS, George F. . **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo, SP: Liv. Pioneira, 1983.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte** – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades** – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago. **Avaliação educacional e promoção escolar** – Curitiba: Ibpe, São Paulo: Unesp, 2009.

COLL, César. **O construtivismo na sala de aula** - São Paulo: Ática, 1998.

DEPRESBITERIS, Léa. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem** – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador** – São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo** – São Paulo: Hucitec, 2006.

DOURADO, Paulo & MILET, Maria Eugênia. **Manual de Criatividades**. 4^a. Ed. Salvador: EGBA, 1998.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação** – Campinas, SP: Papirus, 1988.

_____. **Por que arte-educação?** – Campinas, SP: papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade** – Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação** – Porto Alegre: Mediação, 2011.

LAFOURCADE, Pedro Dionísio. **Planejamento e avaliação do ensino: teoria e prática da avaliação do aprendizado** – São Paulo: Ibrasa, 1980.

LORDÊLO, José Albertino Carvalho. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **Revista da Faculdade de Educação**, Salvador, n.17, p.13-33, jan/jun. 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** - São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico** – São Paulo: Cortez, 2011.

MARCHESI, Alvaro e GIL, Carlos Hernandez. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural** – Porto Alegre: Atmed, 2004.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade** – Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas** – Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** – São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios**. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação** – Petrópolis: Vozes, 1987.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética** – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo, SP: Scipione, 2007.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: autores associados, 1995.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética - libertadora do processo de avaliação escolar** – São Paulo: Libertad, 2007.

_____. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudanças – por uma práxis transformadora** – São Paulo: Libertad, 2013.

APÊNDICES

A-I Ficha de acompanhamento e avaliação

Aluno:

Série e turma:

Habilidades e objetivos esperados:

Grupo 1:

- Presença e participação
- Proposições pertinentes

*Observa-se a presença física do aluno e participação com contribuições relativas ao universo dos conteúdos abordados direta e/ou indiretamente.

Grupo 2:

- Expressão corporal
- Expressão vocal

*Observa-se o desenvolvimento corporal (postura, utilização, forma) e do desenvolvimento vocal (utilização, articulação, projeção).

Grupo 3:

- Capacidade de interação
- Capacidade de trabalhar em grupo

*Observa-se a coletividade, cumplicidade, disponibilidade e abertura ao outro e ao grupo.

Grupo 4:

- Diálogo com sua vivência
- Capacidade de criação

*Observa-se o que o aluno traz de referência pessoal, como ele se relaciona com suas vivências e cria a partir de seus conhecimentos prévios e acumulados e do seu repertório de vida.

A-II Ficha de acompanhamento e avaliação (exemplo)

Aluno: **Rodrigo de Jesus Marcelino**

Série e turma: **8º B**

Avaliação do 1º ciclo – Integração (aulas 1 a 4)

*Neste ciclo não se avaliou o grupo 4

Habilidades	Pouca capacidade	Capacidade média	Grande capacidade
Grupo 1	X		
Grupo 2		X	
Grupo 3		X	
*Grupo 4			

Observações específicas: **Faltou muitas aulas, mas participou bem nas aulas que esteve presente**

Avaliação do 2º ciclo – Liberação (aulas 5 a 8)

Habilidades	Pouca capacidade	Capacidade média	Grande capacidade
Grupo 1		X	
Grupo 2			X
Grupo 3			X
Grupo 4			X

Observações específicas: **Esteve mais presente nas aulas e continuo participando bem das atividades propostas.**

Avaliação do 3º ciclo – Liberação (aulas 5 a 8)

Habilidades	Pouca capacidade	Capacidade média	Grande capacidade
Grupo 1			X
Grupo 2			X
Grupo 3			X
Grupo 4			X

Observações específicas: **Participou muito bem das atividades propostas.**

NOTA (0 A 10): 9,0

B- Plano de curso

Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva	Carga Horária: 2h semanais
Professor: Marco Calil	Período: Maio à agosto
Público Alvo: Alunos da turma 8ºB do ensino fundamental	Horários: Quintas e sextas-feiras de 10:50 as 11:40

Ementa:

Aplicação de conhecimentos sobre o Teatro, utilizando-se de diversos jogos teatrais e dramáticos, na perspectiva de se trabalhar a capacidade de interação com o outro e com a sociedade, o trabalho em grupo, a expressão oral, reforço da autoestima e o reconhecimento das identidades.

Objetivos:

- Possibilitar uma vivência teórico-prática dos conteúdos, habilidades e conceitos do universo teatral;
- Trabalhar a aplicação de jogos e exercícios que exploram a cognição, a desinibição e a criatividade dos alunos;
- Desenvolver a capacidade de obter a atenção dos alunos para as atividades, vistas a princípio como “brincadeiras”;
- Explorar as potencialidades artísticas existentes em cada aluno;
- Oportunizar a experiência de estar em cena, em uma apresentação estrelada pelos próprios alunos da turma.

Conteúdos Programáticos:

- Aplicação de jogos teatrais e de técnicas do teatro voltadas para o desenvolvimento da expressão corporal, vocal e criativa;
- Utilização de textos e temas que estejam relacionados com a vivência dos alunos, juntamente com a temática principal da unidade.

Metodologia:

O trabalho será desenvolvido baseado na metodologia dos jogos teatrais e dramáticos, sendo eles de integração, sensibilização e improvisação, proporcionando um contato direto com as técnicas e habilidades das artes cênicas, a fim de desenvolver um resultado cênico para ser mostrado posteriormente.

Avaliação:

A avaliação se constituirá de maneira processual, levando-se em conta a assiduidade e participação dos alunos, assim como os critérios pré-estabelecidos de habilidades e objetivos que serão trabalhados e a pré-disposição de cada um em vivenciar as experiências propostas, observando o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, sendo ela de forma escrita como também oral, a fim de diagnosticar os possíveis percalços e dificuldades ao longo do processo. Ao final desse processo será atribuída ao aluno uma nota que varia de 0 a 10, norteadada pela aplicação da avaliação processual.

Cronograma:

- Maio e junho: Jogos de integração e liberação (*trabalhar conceitos e técnicas, o trabalho em grupo, a expressão corporal e vocal*)
- Julho e agosto: Jogos de Improvisação e construção de cenas (*estímulos através de imagens, textos e das próprias vivências dos alunos. Estruturação da cena e apresentação do produto final*).

Referências:

- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 6. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2004.
- DOURADO, Paulo & MILET, Maria Eugênia. **Manual de Criatividades**. 4^a. Ed. Salvador: EGBA, 1998.
- REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressao. São Paulo, SP: Scipione, 2007.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1992.

C- Texto dramático

Cena 1

(A cena começa com uma pessoa passando com uma placa escrito “Na sala de aula”. Os alunos estão sentados nas carteiras, entra a professora)

Professora: Bom dia turma, nosso assunto de hoje será sobre a história e cultura afro-brasileira.

Aluno 1: Ahh professora isso é chato, porque temos que estudar isso?

Professora: Primeiro, saber sobre a cultura dos nossos ancestrais não é chato, pelo contrário é muito importante que agente conheça a cultura africana, pois muito dos nossos costumes, comida, cultura, música e dança vem da cultura africana. Inclusive existe uma lei que faz com que essas questões sejam trabalhadas na escola.

Aluno 2: Mas que lei é essa professora?

Professora: É a lei número tal de 2003 que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas publicas e privadas.

Aluno 3: Oh professora e como é que essa lei surgiu?

(Passa uma placa escrito “Dia do protesto”. Todos entram gritando palavras de ordem e um líder puxa o grupo)

Todos: *(gritando)* Viva a cultura negra! Viva a cultura negra! Viva a cultura negra!

Líder: Nós do movimento negro e a sociedade civil, estamos hoje aqui para pedir aos nossos governantes que aprove a lei que obriga o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas nossas escolas. Para que nossos alunos conheçam a história dos nossos ancestrais, conheçam nossos heróis e valorizem a cultura negra e africana.

Todos: *(gritando e saindo de cena)* Viva a cultura negra! Viva a cultura negra! Viva a cultura negra!

(Passa uma placa escrito “Dia da assinatura”. O presidente está sentado, junto com outros políticos e entra o assessor)

Assessor: Senhor presidente, aqui está o documento com a lei que foi aprovada pelo senado, para que vossa excelência assine.

Presidente: Obrigado. Companheiros, foi aprovada a lei tal (lê a lei completa), portanto eu Luiz Inácio Lula da Silva assino esta lei. *(assina o papel)*

(todos aplaudem)

Aluno: Essa lei foi implementada através de muita luta. Ela mantém viva a cultura africana, que também é nossa cultura e a nossa raiz e que durante muito tempo foi massacrada, mas que até hoje resiste, pois não é fácil apagar o que está dentro de nós.

Cena 2

(Entram em cena dois pichadores)

Pichador 1: Aí man bora aproveitar que não tem ninguém passando

Pichador 2: É esse muro aqui ta mil grau!

(Os dois começam a pichar o muro. Até que chega a polícia)

Policial: Parado aí é a policial!

Pichador 1: Corre, corre!!

(Um pichador corre e consegue fugir e outro é pego pelo policial)

Policial: Você está preso por ato de vandalismo, por pichar em local não autorizado.

(Policial leva o pichador preso)

(Entram em cena três grafiteiros. Eles se cumprimentam entre si)

Grafiteiro 1: E ai rapaziada tudo beleza?

Grafiteiro 2: E ai meu velho tudo certo, bom te ver aqui no evento.

Grafiteiro 3: Uma honra tá participando dessa exposição aqui ao lado de vocês.

(Entra um apresentador)

Apresentador: Bom dia, senhoras e senhores, é com muito prazer que apresento esse evento de arte de rua que reúne os melhores grafiteiros do Brasil que estão aqui hoje (fala o nome de cada um). Eles vão expor alguns de seus trabalhos. Teremos aqui hoje também o grupo de Hip Hop (fala o nome do grupo) se apresentando pra galera. Podem entrar pessoal.

(Entra o grupo de hip hop e faz uma apresentação)

(No final todos aplaudem)

Aluno: A arte de rua é a nossa forma de expressar o que pensamos o que concordamos e o que discordamos. É através das paredes que podemos ser vistos e ouvidos e de mostrarmos que estamos vivos e resistentes.

D-I Questionários (alunos)

Questionário (alunos)

Nome: Taiane Cruz Santos

Idade: 17 anos.

1) O que é avaliação para você?

Avaliação é tipo um teste que avalia o aluno.

2) Você acha importante ser avaliado? Por quê?

Sim, porque demonstra um pouco da capacidade do aluno.

3) O que você acha da nota?

Nota para mim são só números, pois o que vale realmente foi o que eu aprendi e que eu entendi.

4) Você gostou da forma que foi avaliado na aula de Teatro? Por quê?

Sim, pois o professor avalia a minha participação, minha dedicação, minha capacidade.

5) De que maneira você gostaria de ser avaliado? Por quê?

Da forma em que o professor de teatro avalia, pois ele avalia a capacidade do aluno, a dedicação, os fatos, o comportamento, o diálogo, etc.

Questionário (alunos)

Nome: Maíly Oliveira Santos

Idade: 14

1) O que é avaliação para você?

Quando uma pessoa quer me testar,
para ver se eu realmente aprendi.

2) Você acha importante ser avaliado? Por quê?

Sim. Além de provar ~~o~~ ~~que~~ ~~eu~~ ~~aprendi~~ ~~se~~ ~~nao~~, eu posso ver alguns erros e
poder corrigir.

3) O que você acha da nota?

Que eu fui boa, mas preciso
melhorar um pouco, para de con-
tinuar. Eu não a fizou bastante.

4) Você gostou da forma que foi avaliado na aula de Teatro? Por quê?

Sim. Todas as aulas foram diferentes
essas, e a apresentação, na hora
de encerrar, foi tudo bem feito.

5) De que maneira você gostaria de ser avaliado? Por quê?

Realmente, eu acho de melhorar do
que ser e na forma escrita.

Questionário (alunos)

Nome: Natália Silva dos Santos

Idade: 14 anos

1) O que é avaliação para você?

Uma forma de testar meu conhecimento

2) Você acha importante ser avaliado? Por quê?

Sim. pois com essa avaliação eu pude saber o meu potencial

3) O que você acha da nota?

Eu achei ótima pois me esforcei para consegui-la

4) Você gostou da forma que foi avaliado na aula de Teatro? Por quê?

Sim. porque foi um jeito novo criativo e divertido de aprender

5) De que maneira você gostaria de ser avaliado? Por quê?

Gostaria de ser avaliado de uma maneira diferente não ficar sempre na mesma, queria poder ter avaliações sobre o que eu gosto não sobre o que eu não estou fazendo porque eu tenho que aprender uma coisa a cada dia

D-II Questionário (professores)

Questionário (professores)

Nome: Rafael FerreiraDisciplina que ensina: Artes (Teatro)

1) O que é avaliação para você?

É uma parte integrante do processo educacional. Através dela é possível mensurar, periodicamente, a cerca do processo ^{para} refletir a prática.

2) Você acha que avaliar é importante? Por quê?

Sim. Porque através da avaliação podemos refletir até onde chegamos em determinado aspecto de uma determinada ação. Em educação, é a maneira pela qual, parcialmente, identificamos a compreensão do estudante acerca do processo. Na vida somos avaliados todo o momento.

3) O que você acha da nota?

Nam sempre é o maior / melhor instrumento mensurador da avaliação. Nam sempre a nota reflete o processo. Na minha situação atual, como docente, diante do falta de interesses dos alunos, do fato a nota tem refletido. O problema não é a nota, é a forma de avaliar.

4) O que você pensa sobre o sistema de avaliação do nosso ensino?

Preário, antiquado, ultrapassado. PCN's elaborados 16 anos ... avaliação? Também exatidão, burocrática, necessitando de reforma urgente.

5) De que maneira você gostaria de avaliar seus alunos? Por quê?

Gostaria de avaliá-lo semestralmente, porque entendo que em um semestre há espaço suficiente para apropriação das conteúdos / habilidades. Não há como fugir da nota diante do sistema, porém podemos repensar o processo. O distender do tempo talvez fosse uma alternativa.

Questionário (professores)

Nome: Gilmar Santos dos Anjos

Disciplina que ensina: Matemática

1) O que é avaliação para você?

É verificar, conhecer o que o aluno já sabe e, em cima disso acrescentar mais, moldar seu nível de conhecimento e compreensão do conteúdo a ser avaliado.

2) Você acha que avaliar é importante? Por quê?

Sim. Pois através da avaliação o professor toma uma direção na qual, provavelmente, seguirá para melhorar e ampliar o grau de conhecimento do aluno.
A avaliação é individual, cada aluno aprende de um jeito.

3) O que você acha da nota?

A nota pela nota não diz absolutamente nada. Pois se o aluno tirar uma nota baixa, não vou saber se ele não se esforçou ou se está com algum problema pessoal particular. Essas coisas não têm como mensurar.

4) O que você pensa sobre o sistema de avaliação do nosso ensino?

Eh, particularmente, não aprovo da maneira que é imposta ou cobrada. Pois no geral, não se ENSINA o aluno a aprender, ele tem que aprender por aprender.

5) De que maneira você gostaria de avaliar seus alunos? Por quê?

Nas experiências que eles já carregam, sua bagagem de informações do dia-a-dia. Em cada aula visado o aluno prática, Matemática, Geografia, Ciências, ..., Física.
Se que ele não tem consciência concreta disso.
O ... em um todo aluno sabe Matemática, Ciências, ...

Questionário (professores)

Nome:

Loydia Rita Machado de Brito

Disciplina que ensina:

Língua Portuguesa, Literatura e Contexto e já aینه (Antes)

1) O que é avaliação para você?

É uma aplicação individual ou coletiva em que o professor avalia conteúdos, atividades e outros aliado as capacidades e cognitivas do aluno.

2) Você acha que avaliar é importante? Por quê?

Sim. Porque precisamos ter um parâmetro de como os alunos estão se posicionando nas duas áreas do conhecimento, porém de uma forma ^{moderada} _{MC}.

3) O que você acha da nota?

A nota não é o objetivo final, mais é importante, porém deve ser feita de forma processual e flexível.

4) O que você pensa sobre o sistema de avaliação do nosso ensino?

Muito tradicional e estanque, apesar de haver algumas mudanças.

5) De que maneira você gostaria de avaliar seus alunos? Por quê?

Avalio o aluno de forma mista: testes em grupo, dupla, Prova com musicas. Apresentações de Teatro, Seminários, etc.