



Licenciatura em Teatro
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



Gustavo Melo Cerqueira

Avaliação em Artes e em Teatro

Avaliação em Artes e em Teatro

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
LICENCIATURA EM TEATRO

Gustavo Melo Cerqueira

Avaliação em Artes e em Teatro

Salvador
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Pró-Reitor: Penildon Silva Filho
Diretora pro tempore da Escola de Teatro:
Profa. Hebe Alves

Superintendência de Educação a
Distância -SEAD
Superintendente
Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD
Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional
Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB
Andréa Leitão

Licenciatura em Teatro

Coordenador:
Prof. Mateus Schimith

Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens &
Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação
Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico
Haenz Gutierrez Quintana

Foto de capa:
Freepik - Portrait of Artistic Young
Woman Covered in Black Paint

Equipe de Revisão
Julio Neves Pereira, Simone Bueno Borges

Equipe Design
Supervisão:
Haenz Gutierrez Quintana, Danilo Barros

Editoração/Ilustração:
Amanda dos Santos Braga; Ingrid Barretto;
Tamara Noel; Norton Cardoso; Sofia Virolli;
Luana Lopes; Carla Juliana Silva; Gabriela
Cardoso

Design de Interfaces:
Danilo Barros

Equipe Audiovisual
Direção:
Haenz Gutierrez Quintana

Produção:
Amanda Gomes

Câmera, teleprompter e edição:
Gleyson Públio

Edição:
Juliana Costa

Videografismos e Animação:
Rafaela Feliciano; Melissa Araújo; David
Vieira



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA

C416

Cerqueira, Gustavo Melo.

Avaliação em artes e em teatro / Gustavo Melo Cerqueira. - Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2022.

72 p. : il.

Esta obra é um Componente Curricular do Curso de Licenciatura em Teatro na modalidade EaD da UFBA.

ISBN: 978-65-5631-074-9

1. Teatro – Estudo e ensino (Superior). 2. Arte – Estudo e ensino. 3. Teatro – Avaliação. 4. Artes – Avaliação. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de Educação a Distância. III. Título.

CDU: 792

Sumário

Carta de Apresentação	07
Sobre o Autor	09
Introdução	10
Unidade 1 - Breve Histórico da Avaliação do Ensino-Aprendizagem	
1.1 – O cenário internacional	16
1.2 – O caso do Brasil	20
1.3 – Mais algumas considerações sobre a dimensão política da avaliação	26
1.4 – Síntese da unidade	30
Unidade 2 - Entendendo a Definição de Avaliação e Seus Elementos Constitutivos	
2.1 – Juízo de qualidade ou de valor	33
2.2 – Dados relevantes	36
2.3 – Tomada de decisão	37
2.4 – Síntese da unidade	39
Unidade 3 - Especificidades e Desafios do Ensino e Avaliação em Artes e em Teatro	
3.1 – Dicotomias	41
3.1.1 – <i>Subjetividade X Objetividade</i>	41
3.1.2 – <i>Forma X Conteúdo</i>	45
3.1.3 – <i>Processo X Produto</i>	46
3.2 – Condições de trabalho	47
3.3 – Avaliação em Artes na Base Nacional Curricular Comum	49
3.4 – Síntese da unidade	56

Unidade 4 - Sistemas, Modalidades, Técnicas E Instrumentos Avaliativos	
4.1 – Autoavaliação	61
4.2 – Coavaliação	61
4.3 – Heteroavaliação	63
4.3.1 – <i>Avaliação somativa</i>	63
4.3.2 – <i>Avaliação formativa</i>	64
4.3.3 – <i>Avaliação diagnóstica</i>	66
4.3.4 – <i>Avaliação classificatória</i>	67
4.3.5 – <i>Avaliação processual</i>	68
4.4 – Síntese da unidade	68
 Referências	 70

Carta de Apresentação

Saudações!

Espero que essas palavras o/a/e encontrem bem!

Você tem em mãos um material pedagógico auxiliar para o ensino-aprendizagem do componente Avaliação em Artes e em Teatro no curso EaD de Licenciatura em Teatro da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia. Certamente que este material não se presta a ser obra definitiva sobre o assunto, mas quer trazer temas que consideramos fundamentais para o entendimento da **avaliação** dentro do processo ensino-aprendizagem em artes e, mais especificamente, em teatro. Além deste e-book, você também terá acesso a videoaulas especialmente produzidas para esse componente, bem como contará com o precioso apoio de tutores que estarão prontos para lhe auxiliar nessa jornada.

Optamos por estruturar o curso, bem como este livro que você agora está lendo, do geral para o específico. Assim é que este livro começa por uma introdução, onde apresentamos com mais detalhes o propósito do curso, sua estrutura e alguns dos temas, termos e conceitos com os quais você irá se familiarizar, aos poucos, no decorrer desse curso. Após, temos a primeira unidade temática, onde apresentamos questões históricas, teóricas e metodológicas relacionadas com a avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Na segunda unidade temática, abordaremos aspectos conceituais e seus desdobramentos metodológicos e éticos na prática da avaliação. Depois, na terceira unidade, adentraremos em aspectos mais específicos do ensino em artes e, conseqüentemente, falaremos das potencialidades da avaliação do ensino aprendizagem nessa linguagem e o atendimento

ao quanto previsto na Base Nacional Curricular Comum. Na quarta e última unidade, finalmente, falaremos de algumas técnicas e instrumentos avaliativos que vêm sendo aplicados no ensino-aprendizagem em teatro.

Sim, esse componente tem uma carga horária consideravelmente extensa. Esperamos que o material que desenvolvemos para você possa, de fato, lhe ajudar nessa jornada. Mas ele é apenas uma parte desse processo. Você também terá acesso a outros materiais e atividades que serão desenvolvidos pela sua tutora, além de poder articular os temas deste componente com os diálogos que você estará desenvolvendo nos outros componentes desse curso. Ademais, e isso é muito importante, sua experiência vivida, como estudante e como pessoa, é elemento fundamental para que tudo o que discutiremos aqui faça sentido e tenha aplicabilidade prática. Portanto, acredite, a experiência pessoal, cultural, social e política que você carrega será fundamental para dinamizar as discussões que estão propostas aqui.

Por fim, uma nota quanto à ortografia. Estou me aliando à experiência de escrever sem privilegiar este ou aquele gênero e, ao mesmo tempo, não querer apresentar o binário “o/a” como norma. Também não estou tentando propor uma forma de escrita que proponha um gênero neutro, pois que não acredito em neutralidade. Por isso, por vezes uso tanto o gênero masculino, o feminino ou o não-binário para fazer referências coletivas. A tentativa aqui é apresentar uma escrita que, ao invés de discriminar, inclua.

Vamos juntos!

Gustavo Melo Cerqueira

Sobre o Autor

Gustavo Melo Cerqueira

Babalorixá, ator e performer. Mestre de Artes e PhD em Estudos Africanos e da Diáspora Africana pela Universidade do Texas em Austin, Estados Unidos, é graduado em Direito pela Universidade Federal da Bahia. Atuou em filmes, séries e novelas. Em teatro, destacam-se os trabalhos desenvolvidos como ator, coautor e assistente de direção em espetáculos da Cia. Teatro dos Novos e o Bando de Teatro Olodum, em Salvador, e com a Cia. dos Comuns no Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas relacionadas ao corpo negro nas artes da cena e da presença a partir do cruzamento de teorias e métodos dos Estudos Negros, Estudos da Performance, Sociologia e Teatro. Autor de artigos e capítulos publicados em livros e periódicos de circulação nacional e internacional, Gustavo foi premiado, em 2017, com o Roy Crane Award for Outstanding Achievement in the Arts, nos Estados Unidos. Também nos Estados Unidos, coordenou eventos internacionais na área de performance e política, a exemplo do 2015 Hemi GSI - Coletividades em TransMigração: animando corpos através das fronteiras, iniciativa do Instituto Hemisférico de Performance e Política. Foi Professor Substituto no Departamento de Artes do Espetáculo da Escola de Teatro da UFBA. Foi aprovado, em 2020, em primeiro lugar no concurso para bolsista de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. Infelizmente, a Capes mantém suspenso o cadastramento de novos bolsistas, o que impede que Gustavo dê início à sua pesquisa em nível de pós-doutoramento. Atualmente é um dos coordenadores da PELE NEGRA ESCOLA DE TEATRO(S) PRETO(S), tendo coordenado e ministrado diversos cursos e atividades de extensão em modalidade remota.



Gravações e Anotações. Fonte: Freepik

Introdução



Atividade

Anote, desenhe ou grave em seu diário de bordo: o que você sente a partir de sua experiência pessoal, quando você ouve a expressão “avaliação escolar”? Não tem resposta certa nem errada! Pode ser que você anote uma série de sinônimos ou palavras que você liga à avaliação escolar, que lhe traga ótimas lembranças e faça desenhos lindos para expressar isso, ou que prefira gravar um trecho cantado para expressar uma lembrança bem específica. Escolha a melhor forma de expressar sua própria experiência antes de começarmos a conversar juntas sobre o tema.

Do que estamos falando quando utilizamos expressões como: avaliação, avaliação educacional, avaliação escolar, avaliação do ensino, avaliação da aprendizagem ou mesmo avaliação do ensino-aprendizagem? Muito embora sejam expressões que se referem ao processo da avaliação no contexto da educação, elas não se referem necessariamente às mesmas dimensões de como a avaliação se dá na educação. Como nos diz a pesquisadora Bernardete Gatti (2002) é compreensível que sua experiência pessoal e conecte às lembranças de escola, de sala de aula, em que e professore aplicava testes, provas, testes-relâmpago, redações e muitos outros instrumentos de avaliação que, na maioria das vezes, visava medir o quanto você apreendeu dos conteúdos que lhe foram ensinados.

Avaliação, contudo, é muito mais do que isso. Ela pode se referir, por exemplo, à avaliação da qualidade de ensino desenvolvido por uma determinada instituição educacional. E, mesmo na dimensão entre professore e alune, a avaliação pode estar relacionada a contextos educacionais não-formais, ou seja, que não estão restritos ao processo de ensino-aprendizagem que se dá na escola, mas sim em projetos socioculturais como, por exemplo, uma oficina de teatro financiada por uma organização não-governamental que lhe tenha contratado como docente de artes ou, mais especificamente, de teatro. Finalmente, mesmo no contexto da sala de aula, a avaliação pode adquirir formas diferenciadas para atender às mais diversas finalidades, muito embora tais objetivos estejam pautados por lei e pelo projeto político-pedagógico da instituição com a qual você estiver trabalhando.

Nesse sentido, alguns projetos pedagógicos estarão mais focados na transmissão de conteúdos, e a avaliação poderá estar direcionada para a aferição do quanto o aluno foi capaz de absorver. Em outros casos, a avaliação refletirá projetos pedagógicos inclusivos e interdisciplinares, em que a sua experiência de vida como indivíduo e cidadão será um componente fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, mais do que testar o quanto você reteve dos conteúdos transmitidos em sala de aula, o que vai predominar é perceber o quanto você se torna capaz de articular com a realidade política, social e cultural na qual você está inserido os temas trazidos no contexto educacional, e de como essa habilidade lhe dará meios de preservar ou transformar o meio em que você vive.

Bem, pelo que pudemos conversar até agora, já deu para perceber que o tema da avaliação é bastante complexo. E, certamente, não pretendemos nesse componente dar conta de toda essa complexidade. O nosso foco principal de estudo será mesmo a avaliação no contexto da educação na relação professora-alune. E, muito embora boa parte do que vamos aqui estudar se refira ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, é importante perceber que muito do que vamos falar é, também, aplicável em ambientes não-formais de educação.

Saber que nosso diálogo vai se desenvolver com uma delimitação específica, qual seja o processo de ensino-aprendizagem, com especial atenção ao contexto formal da educação, contudo, não quer dizer que teremos um caminho livre de suas complexidades. Longe disso! Avaliação é um dos temas mais sensíveis da educação por diversas razões: no dizer de Marco Aurélio Silva, ela é “parte fundamental e intrínseca do ensino e da aprendizagem e deve estar a favor do aperfeiçoamento desse processo” (SILVA, 2015, p. 18). Cipriano

Luckesi, por sua vez, argumenta que a avaliação varia de acordo com o projeto pedagógico que, por sua vez, reflete tanto uma visão de mundo quanto a sociedade que queremos construir (LUCKESI, 2006).

Assim, já se vê que, ao abordarmos a avaliação do ensino-aprendizagem, estamos em terreno sensível e de intensa disputa. Recorrendo à prudente advertência de Luckesi, “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 2006, p. 28). Desse modo, é nosso papel estimular em estudantes da licenciatura a compreensão política, teórica e metodológica que envolve a questão da avaliação no processo de ensino-aprendizagem em artes e, mais especificamente, no ensino-aprendizagem em teatro.

Por conta da complexidade do tema, sobretudo considerando que as avaliações educacional e escolar estão “delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam” (LUCKESI, 2006, p. 28) – qualquer definição de avaliação estará necessariamente informada por teorias ou práticas pedagógicas que refletirão certas visões de mundo. Assim, antes de dizermos já aqui, de forma introdutória, como entendemos a avaliação, é importante dizermos desde logo que nos alinhamos a uma educação que tenha caráter **humanizante, emancipatório e democrático**, em oposição ao caráter autoritário e tecnicista que ainda permeia alguns projetos pedagógicos. Portanto, defendemos um processo de ensino-aprendizagem que seja **humanizante** no sentido de entender e estudante em toda sua complexidade, e não como objeto ou instrumento dentro de uma cadeia de produção; **emancipatório** no sentido de dar a estudantes da licenciatura os instrumentos de tomada de consciência das opressões a que estão sujeitos bem como propiciar o desenvolvimento de habilidades que direta ou indiretamente o permitam romper com tais opressões (por sexualidade, raça, gênero, fatores econômicos, dentre outros); e **democrático** no sentido de desenvolver condições de participação num ambiente coletivo de tomada de decisões.

Dito isso, podemos trazer aqui duas definições de avaliação que já nos antecipam alguns aspectos que debateremos no decorrer desse curso. Celso Vasconcellos nos diz que:

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 *apud* SILVA, 2015, p. 16)

Portanto, como postula Vasconcellos, o ato de avaliar é inerente à condição humana, envolvendo uma reflexão crítica sobre uma ação ou situação concreta com vistas a superar eventuais dificuldades que, eu diria, impeçam a consecução de um dado objetivo.

Falando de modo mais específico sobre o contexto educacional, Luckesi (2006) nos diz que a avaliação educacional é balizada por modelos de sociedade e visões de mundo que se manifestam em prática pedagógica. Isto torna mais fácil entender que a avaliação não é um sistema único e acabado. Ainda, esse argumento nos leva a compreender que os modelos de avaliação à disposição de docentes da licenciatura resulta de um pensamento elaborado e informado pelas circunstâncias em que o processo de ensino-aprendizagem é concebido e praticado. Sendo assim, a avaliação terá coerência com uma prática ou projeto pedagógico que, por sua vez, refletirá o modo pelo qual se entende o mundo concreto, bem como o projeto de sociedade que se quer construir a partir desse entendimento, seja para com ele concordar ou discordar, importando em conservá-lo, reformá-lo ou mesmo revolucioná-lo.



Sabendo um pouco mais

Sistemas, modelos, técnicas, instrumentos e procedimentos avaliativos (conceitos que iremos definir mais adiante nesse livro) são parte de processos históricos, não havendo um modo único e absoluto, ou universal, de avaliar.

Assim, Luckesi propõe a avaliação educacional e, mais especificamente, a avaliação da aprendizagem como “julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2006, p. 33). Como aprofundaremos mais adiante, Luckesi aponta aqui o que poderíamos chamar de elementos constitutivos da avaliação, quais sejam o **juízo de valor**, que deve se dar sobre **manifestações relevantes da realidade** a ponto de fornecer dados suficientes para consubstanciar uma **tomada de decisão**.

Essa introdução não será o lugar para esgotarmos as discussões sobre essas noções, termos, conceitos e definições. Em verdade, nem mesmo ao final desse curso teremos tal esgotamento, uma vez que são resultado de um constante processo de reflexão. Por enquanto, o que queremos é demonstrar um pouco da complexidade e profundidade do

tema da avaliação escolar, inclusive considerando algumas discrepâncias. Por exemplo, sobre a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, Elizabeth Macedo (2014) argumenta que a BNCC acaba por centralizar na avaliação o currículo básico, e o faz tentando ter um grau de previsibilidade que talvez não seja viável quando se fala em educação, sobretudo quando se tem que considerar o aluno e sua autonomia como os elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem. Já Rosa Iavelberg (2018), por sua vez, vai nos demonstrar que a questão da avaliação, no que concerne ao ensino das artes, não é desenvolvida a contento na BNCC. Vamos ter tempo de discutir essas questões um pouco mais à frente neste componente.

A história da avaliação no país e a consciência de que sua configuração reflete percepções de mundo e objetivos políticos fazem com que uma multiplicidade de processos avaliativos seja desenvolvida e/ou adotada. Dizemos *adotada* porque os modos de avaliação no país estão também em diálogo com contextos internacionais. Importante que, a partir da análise do desenvolvimento histórico da avaliação do ensino-aprendizagem, você possa identificar os objetivos, circunstâncias e potencialidades de diferentes modelos avaliativos e de como eles podem se adequar aos objetivos do projeto pedagógico com o qual você esteja trabalhando.

Assim, vale de logo considerar o seguinte: se a questão da avaliação é objeto de tamanha disputa e produz estudos, reflexões e considerações, que dizer, então, da avaliação em artes? Se tais objetivos e circunstâncias da avaliação escolar já se colocam como enormes desafios em componentes tidos como convencionais, tais como matemática e português, que dizer da avaliação no contexto do ensino-aprendizagem das artes? Isto porque este campo já é eivado de aspectos específicos que vão desde o enfrentamentos de supostas dicotomias – intenção x expressão e forma x conteúdo; subjetividade x objetividade; intuição x conhecimento; e processo x produto, dentre outras (CABRAL, 2002) –, passando ainda pelo modo algo lacunoso e genérico com que o ensino de artes é abordado na legislação (IAVELBERG, 2018) e, ainda, considerando as próprias condições materiais de trabalho, que produzem um direto impacto no planejamento e execução dos cursos de artes nas escolas, por vezes afetando o bom desenvolvimento e aplicação de processos avaliativos (LUCKESI, 2006; FARIAS, 2008; SILVA, 2015; IAVELBERG, 2018).

Decerto que as especificidades e desafios encontrados resultam, também, em desenvolvimento teórico, metodológico, prático e político que visam à sua superação. Novos conceitos são aplicados ao processo de planejamento em artes, bem como algumas modalidades, técnicas e instrumentos avaliativos vêm ganhando maior relevância no ensino das artes, e mais especificamente do teatro. Com isso, há o entendimento de que tendem a preservar não apenas a natureza própria do ensino de teatro nas escolas, como têm sido mais eficazes em suas funções diagnósticas e, como diria Charles Hadji,

prognósticas (2001, p. 19). Ampliam-se, portanto, as possibilidades de entender como o processo de ensino-aprendizagem tem sido eficaz para o desenvolvimento de habilidades e competências por parte de estudante, bem como para que o docente tenha condições de reavaliar e reconduzir, quando necessário, sua proposta pedagógica.

Importante observar que por vezes utilizarei os termos avaliação educacional, avaliação do ensino-aprendizagem e avaliação escolar. Mas não os utilizarei como sinônimos. Vamos combinar o seguinte: te convido a pensar nessas expressões como círculos concêntricos onde *avaliação educacional* é o círculo mais abrangente; *avaliação do ensino-aprendizagem* é um pouco mais restrito (e, importante ressaltar, refere-se à relação docente-discente); e *avaliação escolar* é ainda mais restrito, porque está mais focado na avaliação no contexto da sala de aula ou da escola. Assim, podemos dizer que falaremos, em muitos momentos, da avaliação educacional quando falarmos de modo mais amplo como, por exemplo, quando abordarmos do histórico da avaliação. Utilizaremos em boa parte do curso a expressão avaliação do ensino-aprendizagem para nos referirmos à relação professor-aluno, em ambientes formais ou não-formais de educação, muito embora a quase totalidade das discussões que vamos aqui trazer tenham sido desenvolvidas em função da avaliação escolar (o círculo mais restrito), ou seja, aquela que se dá no contexto formal da educação escolar. Além disso, certamente que respeitaremos as diferentes nomenclaturas utilizadas pelos diversos pesquisadores que citaremos nesse livro, explicitando, quando for pertinente, a que aspecto da avaliação eles estão se referindo.



Observação de Livros Históricos. Fonte: Freepik

Unidade 1 - Breve Histórico da Avaliação do Ensino-Aprendizagem

Como dissemos na introdução, nossa intenção é partir do geral para o específico. Portanto, vamos começar estudando um pouco sobre o tema da avaliação do ensino-aprendizagem de forma mais ampla nesta unidade. Começaremos com um breve histórico da avaliação no Brasil e no mundo. Após, vamos buscar entender como a avaliação está relacionada aos contextos políticos em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas. Em outras palavras, é importante observar a advertência de Cipriano Luckesi, de que a prática pedagógica é, de certo modo, a tradução de uma dada visão de mundo e de um projeto de sociedade (2006). Assim, os processos avaliativos relacionados a esse projeto pedagógico também irão refletir o modelo de sociedade que se quer manter, conservar, ou o modelo de sociedade que se quer instaurar. Lembre-se de que, como afirmamos na introdução, aderimos a um projeto humanizante, emancipatório e democrático de educação! Por isso, a discussão que desenvolveremos nesse capítulo é fundamental para uma prática pedagógica – e, consequentemente, avaliativa – que tenha o estudante como elemento central.

Objetivo da unidade: produzir um pensamento crítico em relação à avaliação educacional a partir da compreensão do seu desenvolvimento histórico, suas implicações políticas e análise dos elementos constitutivos de suas definições mais correntes.

1.1 O cenário internacional

Quando falamos da história da avaliação educacional no mundo, Freire, Carvalho e Ribeiro (2013) nos propõem, a partir do trabalho de Léa Depresbiteres (2012) que há registros de avaliação desde a Antiguidade. Nesse período, há evidências da aplicação de processos

avaliativos na promoção ou demissão de funcionários públicos na China Imperial, bem como registros bíblicos sobre avaliação de professores gregos e romanos e, por fim, na obra de Cícero e Santo Agostinho.

O período da Idade Média é marcado pelos concursos orais, que eram feitos perante tribunas compostas por pessoas de notório saber. Sobre isso, Maria Regina Gomes da Silva nos diz que

Na Idade Média, as “maratonas públicas”, assumem papel importante no surgimento do sistema de provas, quando os alunos deveriam demonstrar domínio da matéria, ao utilizar textos padrões e fundamentar seus argumentos (contra ou a favor) com pensamentos de autoridades (SILVA, 1998, p. 102)

No período da Renascença, temos a ênfase na observação como elemento fundamental da avaliação, muito provavelmente por conta de algumas características desse período como o racionalismo, o cientificismo e o antropocentrismo, desenvolvidos em reação à predominância, na Idade Média, de um conhecimento dominado (tem outro termo) pela Igreja Católica e tido pelos pensadores modernos como predominado pelo sobrenatural e pelo místico, em oposição à razão. Portanto, os métodos de avaliação desenvolvidos nessa época privilegiavam a racionalidade e a observação do mundo. Nessa época, Juan Huarte de San Juan é um dos que defende, influenciado por Vives, a observação como fundamental à avaliação. Silva (1998) nos diz que, no sistema de Huarte, o aluno admitido em uma escola deveria ser observado por alguns meses enquanto brincava ou conversava, e o boletim pessoal resultante deveria ser revisado a intervalos regulares por membros do corpo docente. Era a partir da observação que se definiriam as disciplinas que os alunos deveriam seguir: matemática para quem demonstrasse maior habilidade de memória; quem demonstrasse maior compreensão deveria ir para as ciências físicas, enquanto que a matemática avançada deveria ser destinada aos que demonstrassem maior inclinação para a imaginação (p. 102).

As transformações políticas na Europa do século XVIII, principalmente a partir da Revolução Francesa (que dá início a alguns importantes ensaios de democracia na Europa do período), aumenta a demanda por acesso à educação formal, sobretudo às universidades. Com isso, no século seguinte surgem alguns sistemas nacionais de educação e emissão de diplomas por parte do governo a quem fosse aprovado em exames. Nesse período, a organização burguesa da sociedade acabava por impor uma hierarquização que era, em parte, atestada pela educação e pelos processos avaliativos (FREIRE; CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p. 28). Ou seja, os processos avaliativos ganhavam maior ênfase em sua função de determinar o status de uma dada pessoa na sociedade, ao menos àqueles que de fato tinham acesso à educação.

É também no século XIX que se observam de modo mais detido e talvez até de forma mais influente o desenvolvimento da avaliação nos Estados Unidos, sobretudo a partir de 1845, com testes escritos e testes de escrita e leitura. A partir desse período, a *medida* passa a ter grande importância, sobretudo por conta do positivismo. Vale lembrar, ainda que de modo superficial, que o positivismo é uma corrente de pensamento filosófico, social e político que defende o conhecimento científico como o único conhecimento verdadeiro. O conhecimento científico, por sua vez, é aquele que resulta de processos de testes e experimentações previamente determinados de modo a ser comprovado. É nesse período, por exemplo, que escores e testes de múltipla escolha passam a ter maior importância na avaliação. A computação do resultado representaria uma espécie de *medida* do quanto de conteúdo ensinado foi apreendido pelo estudante.

Nas primeiras décadas do século XX, podemos acompanhar como o tema da avaliação vai se tornando ainda mais complexo. Nessa fase, ainda em atendimento às exigências do mercado de trabalho e da Revolução Industrial, além do positivismo, aprofunda-se a *fase da mensuração*, em que dados observáveis se tornaram ainda mais importantes para se determinar o sucesso do processo educativo, o que ficaria evidente pelos dados coletados pela avaliação. Essa fase tem forte influência da *psicometria*. Você já deve ter ouvido falar dos testes de Q.I. (coeficiente intelectual), correto? Pois é. O francês Albert Binet foi o primeiro inventor dos testes de QI, influenciando fortemente a medição do rendimento escolar. Essa pretensão objetiva e imparcial da avaliação tinha como consequência a suposição de que o aluno que não alcançasse os objetivos do ensino era o principal responsável pelo seu dito *fracasso*. Assim, era responsabilidade do aluno a aprovação ou a reprovação, o que gerava consequências, também, na sua inclusão ou exclusão da sociedade, sobretudo a partir do modo como o aluno conseguisse se inserir no mercado de trabalho.

As décadas de 1930 e 1940 apresentam o que Freire, Carvalho e Ribeiro nomeiam, baseadas na categorização proposta por Lima Filho e Trompieri Filho (2013) de *segunda geração avaliativa*. Nela, sobretudo a partir do educador estadunidense Ralph Tyler, passa-se a considerar que os resultados da avaliação não deveriam ser atribuídos exclusivamente aos estudantes, mas a todos os agentes envolvidos no processo da educação. É a partir daí que a avaliação passa a ser mais firmemente considerada em relação aos objetivos de aprendizagem pré-estabelecidos por um dado programa (p. 31). Assim, o currículo precisaria estabelecer objetivos específicos, e a avaliação forneceria dados para que se pudesse, também, rever os currículos e programas. Você percebeu que no início de cada unidade temática deste curso, via de regra, você encontra alguns tópicos que listam os objetivos específicos da unidade? Isso, em grande medida, se deve ao trabalho desenvolvido lá atrás por Tyler.

Muito embora Tyler tenha dado contribuição para uma maior amplitude de como poderíamos pensar a avaliação – sobretudo ao não responsabilizar exclusivamente o aluno pelos resultados da avaliação –, ele acabou também sofrendo diversas críticas pela chamada *terceira geração avaliativa* por ter um demasiado foco nas questões comportamentais e em metodologias quantitativas. Lembremos que, nesse período, há uma forte influência de se pensar o mundo sob a perspectiva da industrialização e do cientificismo.

A *terceira geração avaliativa* promove críticas a Tyler, enfocando aspectos que até então não eram valorizados, como o juízo de valor e a tomada de decisão. Lembre-se de que esses dois elementos, juízo de valor e tomada de decisão, são alguns dos elementos constitutivos da definição de avaliação trazida por Celso Luckesi, a qual mencionamos em nossa introdução, e que estudaremos mais detidamente na última seção desta unidade temática 1. Nessa fase, entre 1950 e 1980, sobretudo a partir da contribuição do psicólogo educacional estadunidense Lee J. Cronbach, existe a proposta de que a avaliação deve ser feita pela interseção de diferentes métodos.

Na década de 1960, o filósofo australiano nascido na Inglaterra Michael Scriven vai discernir algumas dimensões da avaliação. Uma de suas grandes contribuições são os conceitos de *avaliação somativa* e *avaliação formativa*. A somativa seria caracterizada pela análise dos resultados do processo de ensino para avaliar sua eficácia. A avaliação formativa, por sua vez, está focada nos processos de ensino-aprendizagem com atenção à necessidade de intervenção para seu melhoramento/aprimoramento. A avaliação formativa permite que, durante o processo, aprimoramentos sejam feitos, a partir dos resultados parciais apresentados pelo aluno, enquanto que a avaliação somativa foca no resultado final, o que não permitiria a melhora dos resultados pelos alunos. O aspecto somativo, ainda presente em grande parte das escolas, recorda o modelo tradicional de educação, o aspecto passivo no processo de ensino-aprendizagem, não contribuindo para um desenvolvimento estudantil mais amplo.

É preciso considerar que até o alcance das ideias de Scriven, muitas modificações estavam sendo observadas no aspecto da avaliação da educação. Essas mudanças apontavam para uma forma diferenciada de tratar os elementos constituintes de um processo avaliativo, sobretudo, no que concerne à compreensão de que a avaliação pode ser entendida como algo que possa medir e, ao mesmo tempo, seja justo e fidedigno nessa medida, não desconsiderando os aspectos qualitativos e descritivos que perpassam os resultados até então somente numéricos. (FREIRE; CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p. 34)

Freire; Carvalho; Ribeiro ainda chamam a atenção para modelos avaliativos surgidos a partir da década de 1970 que trazem maior diversidade em processos e metodologia. Por exemplo, o modelo de Stufflebeam, que visa melhorar a educação através de um acompanhamento contínuo, servindo a avaliação para intervir e impulsionar o processo educacional. Surge, também, o modelo de Stake, que aposta na racionalidade ao descrever as etapas que deveriam ser levadas em conta pelo avaliador. Esses modelos aprofundam a necessidade do juízo de valor, levando em consideração as diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem (p. 34)

Na década de 1990, surge o *paradigma construtivista*, que visa superar o modelo científico e tecnicista. Existe a aposta numa atenção aos aspectos humanos, políticos, culturais e éticos. Os instrumentos avaliativos, e as informações que traz, se tornam importantes instrumentos de apoio para reavaliação pedagógica e até administrativa, incorporando aspectos das metodologias de inclinação científica sempre que necessário (FREIRE; CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p. 35). Ou seja, o objetivo de superar o tecnicismo não significa agir para além ou em desprezo aos avanços racionais e científicos, mas entender que o processo de ensino-aprendizagem requer abordagens mais amplas e que levem em consideração a pluralidade de valores e experiências de todas as instâncias envolvidas no processo educacional, sobretudo o estudante.

Nos tempos atuais temos uma multiplicidade de métodos avaliativos, e isso é positivo na medida em que existe um repertório que pode ser aplicado em diferentes situações, atendendo a diferentes objetivos do projeto pedagógico. Estudaremos diversos deles na unidade temática 4.

1.2 O caso do Brasil

As educadoras Mariane Cristine dos Santos e Adriana Rocha Vilela Arantes (2016) argumentam que a educação jesuítica no Brasil foi instaurada em 1549, tendo a catequização como objetivo principal, centrada na conversão dos habitantes originários. Entre 1570 e 1759, a educação jesuítica se dedica os filhos dos colonos e às elites que se formavam aqui, com os conteúdos e métodos do *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* [Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus], ou simplesmente *Ratio Studiorum* [Plano de Estudos], impresso em 1599. Segundo as autoras, não havia um método avaliativo sistematizado, mas a educação era baseada na memorização e escrita dos conteúdos, que eram tidos como verdades inquestionáveis e o aluno deveria ser capaz de reproduzi-las com precisão. Outras ordens religiosas vieram para o Brasil e cuidaram do ensino após a expulsão dos jesuítas em 1759 (Dos Santos et. al, 2016, p. 108).

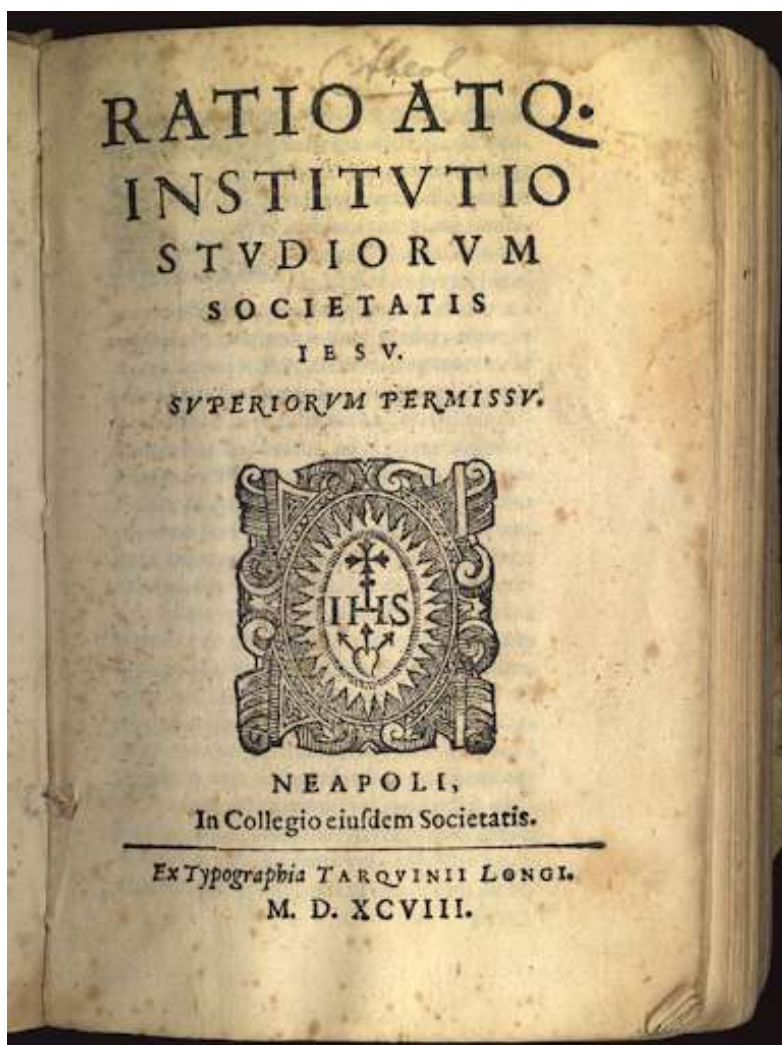


Figura 1: Ratio Studiorum Societatis Iesu, 1598-1599

Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ratiostudiorum.jpg>.

É apenas a partir do século XIX, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, que foram criados os primeiros cursos de ensino superior. Em 1834 foram criadas as primeiras escolas primárias, e a avaliação ainda consistia na verificação da absorção de conteúdos.

Sobre a predominância na absorção de conteúdos, especialmente a partir do século XVII, vale considerar o que nos diz Gilberto Icle:

Nas ciências, a partição dos saberes, a distribuição das disciplinas, tantas vezes discutida pela filosofia contemporânea, não deixa de ser uma construção, não tendo nada de natural ou orgânico. A crença num mundo objetivo a ser descoberto pelo homem possibilitou, de fato, o nascimento das ciências sociais: o próprio homem passa a ser o objeto de sua busca (FOUCAULT, 1999). E

a semelhança entre as coisas e as palavras que havia sustentado a epistême clássica se rompe na modernidade dos séculos XVII e XVIII; não obstante, tem marcha a partir daí uma busca desenfreada por ordenar classificar o mundo (FOUCAULT, 1999). É nesse caldo epistemológico que a ideia de conteúdos assume um papel preponderante na educação escolarizada, sobretudo a partir do século XIX. (ICLE, 2011, p. 74)

Icle argumenta que os conteúdos estão relacionados com a separação do conhecimento em disciplinas – que visa a disciplinar o conhecimento, os corpos e a vida em sociedade, sendo comum não apenas na escola a ideia de disciplina, mas em presídios (2011, p. 72) – do mesmo modo que os conteúdos são elaborados quando da educação em massa, não apenas consequência da democracia, mas uma necessidade do mercado de trabalho na sociedade burguesa. Assim, são elaborados os conhecimentos mínimos necessários para a vida em sociedade, ainda que, de modo geral, como argumenta Gatti, a educação escolarizada dita de massa tenha sido destinada preferencialmente às elites (2002, p. 17) e, posteriormente, privilegiavam aqueles que tinham condições de vida para se dedicar à educação (2002, p. 18).

No início do século XX, escolas superiores foram criadas em alguns estados, aumentando o acesso ao ensino superior, o que foi imediatamente alvo de resistência sob o argumento de que a qualidade do ensino superior decairia. A partir daí, surgem os exames vestibulares, que criaram um verdadeiro funil para o acesso ao nível superior.

A educação como um direito de todas as pessoas surge a partir da constituição de 1934, seguindo um movimento de educadores que defendiam a educação como laica, pública e gratuita. Nessa época, institui-se a educação com base em valores morais e voltada para o saber científico e comportamental. A avaliação, com base na *psicometria*, que vinha se desenvolvendo em outros países, vai aqui também encontrar algum espaço, como argumenta Gatti (2002), muito embora, segundo a mesma autora, tenha aqui existido de modo incipiente e sem gerar maiores consequências nas décadas seguintes (p. 19).

Mudanças mais significativas na avaliação começam a ser sentidas a partir da década de 1960. As décadas de 1960 e 1970 certamente são caracterizadas por um grande inconformismo político que levou a algumas revoluções no campo da cultura

e da política. Decerto que isso tem influência também no modo como se pensa a educação e, portanto, a avaliação. Contudo, essas décadas são também marcadas por forte pressão internacional, onde potências mundiais, representadas de modo polarizado pelos Estados Unidos da América e pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, buscavam ampliar sua influência política, cultural e econômica durante a chamada Guerra Fria. Os países periféricos eram os que mais sofriam essa pressão, muitas vezes adotando políticas internas voltadas para o desenvolvimento industrial de modo a atender às demandas externas. É nessa época que, no Brasil, a política econômica desenvolvimentista tem forte impacto na política educacional, que se torna *tecnicista*, no sentido de priorizar a formação de profissionais para atender às demandas do mercado de trabalho.



Sabendo um pouco mais

A expressão Guerra Fria se refere a um período de grande tensão política resultante do fim da Segunda Guerra Mundial, comumente associada ao antagonismo entre capitalismo e socialismo. É um período histórico recente e que tem forte relação com muitos fatos históricos ocorridos desde a segunda metade do século XX, da chegada do ser humano à Lua até a instalação de ditaduras em diversos países da América Latina nas décadas de 1960 e 1970, e mesmo influenciando a recente guerra entre Rússia e Ucrânia em 2022. O vídeo a seguir traz um resumo interessante das principais causas e características desse período. <https://www.youtube.com/watch?v=8TNS6m4BvzA>

A política desenvolvimentista, com crescente industrialização a partir do governo de Juscelino Kubitschek, ainda na década de 1950, demanda uma formação técnica profissional do trabalhador. Assim, os cursos considerados técnicos, que municiavam os trabalhadores a integrar o processo de produção capitalista, são os mais estimulados, enquanto os cursos de caráter predominantemente intelectuais estavam destinados aos vocacionados para tais atividades.



Figura 2: Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960) no Palácio do Catete - examina a nova maquete da nova capital, Rio de Janeiro, RJ

Fonte: Wikimedia.

Apesar de já termos aí uma inclinação para uma educação tecnicista, o governo de João Goulart foi menos focado no desenvolvimentismo, que foi intensificado após o golpe militar. A essa altura do curso você já deve ter estudado sobre a abordagem tecnicista na educação, mas vale aqui lembrar que ela tem dois aspectos principais: primeiro, a pedagogia tecnicista é caracterizada pela importância dada aos meios técnicos de transmissão e apreensão de conteúdos, bem como no rendimento escolar. No dizer de Dermeval Saviani, a pedagogia tecnicista é baseada

no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 379).

Porém, num segundo aspecto, a abordagem tecnicista da educação privilegiou a formação de profissionais que suprissem as demandas do mercado de trabalho interno que, por sua vez, atendiam às pressões internacionais. Nesse período, como argumentam Dos Santos et. al, o acesso à educação foi ampliado, principalmente ao ensino superior. Contudo, o governo militar eliminou a obrigatoriedade de União financiar a educação, e

isso estimulou a abertura de instituições de ensino privado. Dos Santos e Arantes (2016), a partir de Saviani (2008), assim sintetiza a tônica das mudanças propostas com a reforma educacional de 1968:

a educação como formação de recursos humanos necessários à vigência do capitalismo; averiguando aptidões dos jovens e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; o ensino médio de caráter formador de mão de obra técnica demandada pelo mercado de trabalho e uma diversificação do ensino superior com cursos de curta duração voltados para o atendimento do mercado. (DOS SANTOS; ARANTES, 2016, p. 110)

É importante registrar que o avanço da perspectiva tecnicista, muito embora tenha, inicialmente, facilitado o acesso ao ensino superior (ainda que, como vimos, privilegiando cursos de curta duração e que atendessem às necessidades do mercado), nas reformas de 1971 e de 1982 promoveu outra significativa mudança: o estímulo à criação e proliferação de cursos profissionalizantes de ensino médio. Isso significou, na prática, que muitos estudantes ingressavam em cursos médios profissionalizantes em caráter terminal, ou seja, sem vistas ao ingresso no ensino superior. E os currículos desses cursos, também, visavam a formar para o ingresso no mercado de trabalho, não para o ingresso em universidades nem para o desenvolvimento integral como ser humano. Tudo isso, novamente, visando a atender às demandas do mercado de trabalho cada vez mais centrado na lógica capitalista de produção.

A partir da década de 1990, é possível perceber que o Brasil está inserido na mudança do pensamento sobre educação que vimos na quarta geração avaliativa. Ou seja, a dimensão qualitativa da avaliação, com interseção de diferentes métodos e menos afeita à quantificação dos resultados, está mais presente. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, por exemplo, já fala da educação de forma contínua e cumulativa. É um tempo de fortalecimento da democracia e, como nos alerta Luckesi, é necessário que se formem pessoas que tenham reais condições de exercer sua cidadania num ambiente democrático.

A partir dos anos 2000, as questões políticas relacionadas às identidades de raça, gênero, sexualidade e classe social, dentre outras, ganham força. É nesse contexto de avanço democrático e econômico que a noção de diversidade vem tomando cada vez mais relevância nas propostas pedagógicas. Assim é que, ainda que a Base Nacional Curricular de educação no ensino básico dê as diretrizes para a educação no Brasil, incluindo a avaliação do ensino-aprendizagem, ela já não foca meramente na transmissão de assimilação de conteúdos, mas sim na relação dos conteúdos com o desenvolvimento de

habilidades e competências. É nesse contexto, atual, que a avaliação, conforme proposto na BNCC, é orientada no sentido formativo, ou seja, numa avaliação menos interessada na atribuição de nota e mais focada na formação de estudante e na melhora dos processos pedagógicos aplicados pelo professor.

Estudaremos de modo mais detalhado, no tópico 3.2 da unidade temática 3 como a BNCC preconiza a avaliação no ensino-aprendizagem em artes. Por ora, vamos conversar um pouco mais sobre as dimensões políticas da avaliação do ensino-aprendizagem, partindo da abordagem proposta por Celso Luckesi.

1.3 Mais algumas considerações sobre a dimensão política da avaliação

Interessante observar, como dissemos na introdução, que a própria definição de avaliação, ou ao menos a maneira como vamos interpretar seus elementos constitutivos, está informada por uma dada proposta pedagógica que, por sua vez, reflete uma dada visão de mundo. É nesse sentido que Luckesi argumenta, chamando-nos a atenção de que:

importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica. (LUCKESI, 2006, p. 28)

Luckesi identifica basicamente dois modelos de educação no Brasil: um que é considerado por Luckesi como autoritário e que produziu, basicamente, três pedagogias: *tradicional, renovada ou escolanovista; e tecnicista*. De forma bem resumida, a *pedagogia tradicional* estaria centrada na pessoa do professor e focada na transmissão de conteúdo do professor para o aluno (LUCKESI, 2006, p.30); a *pedagogia renovada* ou *escolanovista* tem como foco o aspecto espontâneo para a produção do conhecimento, além de focar no respeito à individualidade; e a *tecnicista* caracteriza-se pela “exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento” (LUCKESI, 2006, p.30). De comum entre essas três pedagogias, segundo Luckesi, está o objetivo de manter a configuração da sociedade.

A principal crítica de Luckesi é de que mesmo a pedagogia escolanovista, pretende renovar a educação sem ameaçar o modelo social que a justifica, que é o modelo liberal

conservador. Portanto, sendo uma proposta pedagógica que não avança no sentido de promover maior igualdade social, preserva aspectos autoritários que são combatidos no trabalho de Luckesi, pois são modelos educacionais amparados numa visão de mundo que está fundamentada numa ideia de igualdade formal de todas as pessoas que compõem a sociedade, prescindindo, portanto, de empreender políticas que venham a garantir a igualdade material. Portanto, a principal crítica de Luckesi às propostas pedagógicas que surgem a partir desse modelo de sociedade, é de que não estão interessadas em modificar ou substituir esse modelo, mas apenas vão estabelecendo reformas internas, preservando-o.

Luckesi admite, contudo, que a gestação de um outro modelo de sociedade, sobretudo a partir da década de 1980, mais voltado para a socialização e a igualdade material de seus membros, que produziu propostas pedagógicas como, por exemplo, a *pedagogia libertadora*, que é inspirada nas práticas pedagógicas de Paulo Freire, cujas teorias remontam ao final da década de 1950, visando à emancipação das camadas populares, transformação essa que deve começar fora dos muros das escolas, razão pela qual, essa pedagogia é frequentemente voltada para adultos; a *pedagogia libertária*, que pensa a escola como instrumento de conscientização e organização política dos alunos; e a *pedagogia dos conteúdos socioculturais*, que vê a prática educacional não apenas relacionada à transmissão de conteúdos, mas enfatiza a aquisição de habilidades para transformar esses mesmos conteúdos, considerando o contexto social ou o contexto de uma dada prática social.

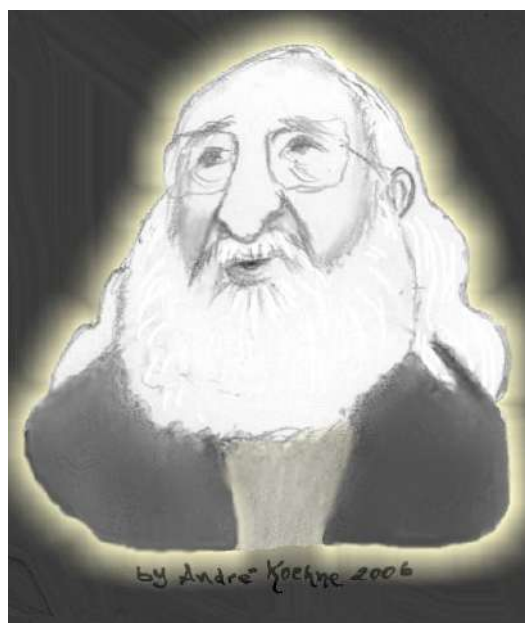


Figura 3: Caricatura do Educador brasileiro Paulo Freire, por André Koehne

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paulo_Freire_caricat.jpg.

Portanto, Luckesi opõe dois modelos básicos de sociedade – dentre muitos outros modelos possíveis – que vão se refletir na estrutura de determinadas pedagogias. Ainda, Luckesi aponta, baseado em Paulo Freire, que são modelos que querem ou a domesticação (liberal conservador) ou a humanização. De forma quase que exageradamente esquemática, Luckesi vai dizer que os modelos de avaliação do modelo conservador serão autoritários, enquanto que os modelos de avaliação libertadores devem buscar superação do autoritarismo e promover a autonomia do educando. Importa, portanto, entender com qual visão de mundo nossos processos pedagógicos estão em diálogo, que visão de mundo querem fortalecer ou estabelecer, e como isso se traduz nos procedimentos de avaliação.

Contudo, ainda que seja instrumental, é preciso ver com cautela algumas das proposições de Luckesi. Novamente, são didaticamente importantes as categorizações feitas pelo autor, mas devemos considerar que na realidade da aplicação e prática da avaliação, categorias que aqui são expostas como se fossem mutuamente excludentes, na verdade acabam por encontrar meios de, muitas vezes, coexistir.

Luckesi argumenta, então, que o modelo liberal conservador promoverá uma avaliação escolar que será necessariamente autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola.

Consideremos melhor o que se quer dizer com caráter autoritário. Quero dizer que mesmo em ambientes democráticos podemos ter modelos autoritários de educação. Por vezes o autoritarismo não se dá, necessariamente, por você ter ou não ter o direito a se reunir, por exemplo. Mas, se um modelo de educação está mais focado na transmissão de conteúdos e a avaliação correspondente está em medir o conhecimento, sendo este entendido, de forma canhestra, como acúmulo e apreensão de conteúdos, talvez isso revele um aspecto autoritário da educação, sobretudo quando a avaliação estiver pouco interessada em promover o desenvolvimento de habilidades e competências para lidar com a realidade concreta e, sobretudo, poder transformá-la, incorporando a própria experiência social, política e cultural dos estudantes. Existem formas autoritárias de ensino-aprendizagem, e de avaliação, que muitas vezes trazem no seu bojo aspectos autoritários por esse motivo: não se importam de promover a humanização, a emancipação e a democracia.

O próprio projeto de sociedade que se infere das declarações de uma lei como a Base Nacional Curricular Comum, por exemplo, não são nem serão suficientes, por si só, para garantir que as propostas pedagógicas autoritárias desapareçam. Por exemplo, temos a religião e a disciplina militar informando modelos que têm sido aplicados em algumas escolas privadas e públicas, e não estão necessariamente contradizendo as determinações da legislação educacional, mesmo que essas escolas tenham aspectos que possam facilmente ser lidos, dentro das considerações de Luckesi, como autoritários. Por exemplo, as condutas sociais fora do contexto da escola também estão sendo alvo de disciplinamento para estudantes matriculados em escolas que seguem um padrão militar, como algumas escolas públicas do estado da Bahia. E a regulamentação de vestimenta e comportamento tem, também, atingido os professores, segundo algumas reportagens veiculadas na imprensa.

O que quero chamar a atenção é que diferentes propostas pedagógicas podem coexistir em um mesmo modelo ou projeto de sociedade. Trocando em miúdos, ainda que uma Base Nacional Curricular Comum se baseie na ideia de que o educando deve ser o principal foco da educação, e que deve desenvolver habilidades e competências para superar desafios de sua realidade ou contexto social – o que aproximaria de uma proposta pedagógica de contornos humanizante e democrático – é importante que observemos que isso não impede que diferentes propostas pedagógicas de inclinação autoritária sejam postas em prática e, ainda assim, atendam ao que preconiza a Base Nacional Curricular Comum e outras legislações educacionais.

Por fim, vale ainda salientar que, apesar de o conservadorismo, em anos recentes, ter revelado sua força na sociedade brasileira, por vezes mesmo colocando em xeque a nossa ainda tão precária e ameaçada democracia, é importante considerarmos que houve, sim, uma significativa mudança no que tange à adoção de propostas pedagógicas e modalidades avaliativas mais afeitas a promover a formação humanizante, emancipadora e democrática.

Nesse sentido, como argumenta a educadora em artes Beatriz A. V. Cabral, “A autonomia do aluno na esfera da aquisição e produção do conhecimento redefine os procedimentos tradicionais de avaliação” (2002, p. 213). Ou seja, a mudança de foco, elegendo estudantes como principal preocupação, e entendendo que o melhor resultado pretendido com a educação está no desenvolvimento da autonomia de estudante como ser humano, nos impele a pensar de modo cada vez mais cuidadoso sobre como planejamos e implementamos a avaliação do ensino-aprendizagem.



Atividade

Em nossa introdução, pedimos que você escrevesse, desenhasse ou gravasse algo que pudesse expressar sua memória pessoal em relação à avaliação. Agora, pedimos que você escreva uma reflexão sobre sua experiência pessoal com a avaliação à luz do que estudamos nesta unidade. Isso mesmo! Como você reflete sobre sua experiência pessoal com a avaliação, considerando as dimensões políticas da avaliação ao longo da história? Será que ela já trazia as inovações da década de 1990? Ou estava ainda atrelada ao pensamento da década de 1930? E você acha que isso acontece por qual motivo? Vamos lá! Aproveite esta oportunidade de refletir criticamente sobre o tema da avaliação, relacionando os aspectos históricos e teóricos aqui estudados com a sua própria experiência.

1.4 Síntese da unidade

Nesta unidade estudamos o desenvolvimento histórico da avaliação do ensino-aprendizagem. Num primeiro momento, traçamos as principais transformações ocorridas no panorama internacional, evidenciando que as práticas pedagógicas estão intimamente relacionadas com as questões políticas de sua época. Depois, dedicamos um olhar particular ao Brasil, demonstrando que a discussão sobre a avaliação no Brasil passa a ganhar maior importância somente a partir da década de 1960, com a ênfase no tecnicismo na educação, proposta pedagógica que buscava dar sustento à política desenvolvimentista da época. Por fim, a partir da obra de Cipriano Luckesi, relacionamos ainda mais alguns aspectos políticos relacionados à avaliação no contexto brasileiro.



Auditório Teatral. Fonte: Rawpixels

Unidade 2 - Entendendo a Definição de Avaliação e Seus Elementos Constitutivos

Considero realmente importante que tenhamos feito esse trajeto histórico sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, porque as definições correntes sobre avaliação já carregam parte desse processo histórico. Por exemplo, a adoção do juízo de valor e da tomada de decisão passa a integrar o modo como se pensa a avaliação a partir da segunda metade do século XX.

Pelo que vimos até aqui, podemos supor que, tendo a avaliação assumido diferentes características ao longo do tempo, ela tenha tido, também diferentes definições. Ou, ainda, que possamos atribuir diferentes definições à avaliação dependendo das características que ela tenha assumido em diferentes períodos históricos. Por exemplo, Sandra Sousa, em trabalho sobre a história da avaliação na legislação educacional brasileira a partir de 1930, percebe que a avaliação àquela época poderia ser definida “como o procedimento de atribuição de notas”, uma vez que estava nítido na lei da época que a avaliação era um “procedimento de medida”, que servia à “classificação do aluno” a partir “de seu desempenho nas provas e exames” (SOUSA, 2009, p. 455). Ou seja, a avaliação era pensada de acordo com os conhecimentos e visões de mundo predominantes à época. As leis refletiam esse pensamento e o normativo.

Lembremos que nos aliamos a um pensamento sobre educação que é *humanizante* (no sentido de perceber a pessoa menos como um instrumento ou objeto necessário à cadeia produtiva de valores materiais ou simbólicos que perpetuam estruturas de opressão sociais, seja por razão de classe social, gênero, raça, sexualidade, território ou outra), *emancipadora* (no sentido de tomada de consciência de diversos mecanismos sociais, políticos e ideológicos de opressão) e *democrática* (no sentido da participação coletiva na tomada de

decisões). Assim sendo, a nossa abordagem sobre a avaliação estará sempre relacionada com os mesmos valores que mencionamos acima.

Mas o que isso significa? Ora, significa que estamos alinhados com aqueles que, como Dermeval Vianna, na esteira de Charles Hadji, pensam a avaliação como “uma auto-reflexão sobre a origem e os conhecimentos sociais de um problema, que precisa ser esclarecido e solucionado, a partir de suas identificações de suas raízes”. (FREIRE; CARVALHO; RIBEIRO, 2012, p. 38). Ou, ainda, consideramos que a avaliação deve servir como uma oportunidade de fazer um *diagnóstico* sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem. É a partir desse diagnóstico, feito por diferentes métodos e diversas vezes, ou continuamente, durante o período letivo, que o educador, em parceria com o estudante, pode perceber se os objetivos pré-estabelecidos para o ensino estão sendo alcançados e, caso contrário, pode reavaliar sua prática e/ou melhor orientar os estudantes.

Mesmo dentro dessa perspectiva, existem muitas definições de avaliação. Dos Santos e Arantes, por exemplo, argumentam que:

Avaliar a aprendizagem implica em coletar, analisar e sintetizar os dados encontrados e posteriormente compará-los com um determinado padrão. E então aqui que encontramos a diferença entre avaliar e verificar. A verificação aqui se encerra já a avaliação vai além, o resultado encontrado conduz a uma tomada de posição, contra ou a favor dos dados obtidos, se vai ou não agir sobre eles. (DOS SANTOS; ARANTES, 2016, p. 112)

Para os nossos propósitos nesse curso, vamos nos ater à definição que Cipriano Luckesi nos apresenta, pois entendemos que ela traz os elementos constitutivos, ou fundamentais, da avaliação. A partir da análise desses elementos, você terá condições ainda melhores de escolher criticamente quais procedimentos avaliativos aplicar na sua prática enquanto educador.

Nesse sentido, Luckesi entende avaliação “como um *juízo de qualidade* sobre *dados relevantes*, tendo em vista uma *tomada de decisão*” (LUCKESI, 2006, p. 69, grifos do autor). Em seu livro, Luckesi propõe analisar os elementos constitutivos da definição.

Vamos a eles!

Objetivo da unidade: entender criticamente a definição da avaliação a partir do estudo de seus elementos constitutivos de modo a compreender os limites éticos inerentes ao ato de avaliar.

2.1 Juízo de qualidade ou de valor

Luckesi vai definir o juízo de qualidade (que Luckesi também vai chamar de *juízo de valor*), a partir da diferenciação com o conceito de juízo de existência. Assim, o autor fala de juízo enquanto afirmação ou negação, que pode ser sobre algum aspecto substantivo ou adjetivo da realidade. Quando se trata do aspecto substantivo, fala-se de juízo de existência. Quando se fala de aspecto adjetivo, é de juízo de qualidade que se trata. O primeiro se refere ao que o objeto pretensamente é, enquanto o outro trata de alguma qualidade que pode ser atribuída ao objeto.

Enquanto o juízo de existência é produzido numa relação direta do sujeito com o objeto, o juízo de qualidade é produzido por um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e um determinado *padrão ideal de julgamento* (LUCKESI, 2006, p. 69, grifo do autor)

Há muito o que se questionar quanto à diferenciação entre juízo de existência e juízo de qualidade, tal qual se questiona a diferença entre juízo de fato e juízo de valor, uma vez que, para alguns autores, é inevitável que, na relação entre o sujeito e o objeto, a percepção do primeiro sobre o segundo sempre esteja impregnada de valoração, de atribuições de qualidades e por vezes de expectativas – por vezes informadas por experiências anteriores – sobre o objeto. Isto não quer dizer que *juízo de valor/qualidade e juízo de fato/existência* não existam. Chamo apenas atenção para o fato de que a diferenciação entre esses conceitos é objeto de muito debate na filosofia e nas ciências humanas.

Mas, para o que estamos aqui a estudar, podemos por ora prescindir de aprofundar nessa discussão e focar nalguns aspectos importantes que Luckesi vai nos trazer quando ele se concentra na descrição do juízo de qualidade. Ao explicar o que chama de juízo de qualidade na definição de avaliação, o autor se refere ao fato de tal julgamento se dar tendo por base um *padrão ideal de julgamento*.

Tal padrão ideal, em Luckesi, refere-se a uma outra noção que ele vai propor, que é a ideia do “mínimo necessário” (p. 72-73) para a aprendizagem. Em seu entendimento, o mínimo necessário não está vinculado a uma mera média aritmética das notas alcançadas pelo aluno num dado período letivo. O mínimo necessário, em verdade, seria a garantia do que se supõe como sendo o conhecimento mínimo que se espera que o aluno adquira para estar preparado para lidar com situações da realidade concreta para além do ambiente escolar.

Luckesi nos dá um exemplo hipotético de como o mínimo necessário não está necessariamente vinculado a uma média aritmética. O autor nos fala, então, de um

hipotético estudante de pilotagem de aviões que tire nota 10 em decolagem e nota 2 em aterrissagem. A média das notas seria 6, que estaria acima de uma suposta média aritmética para a aprovação, que seria 5 (p. 45). Portanto, o padrão ideal, ligado à ideia de mínimo necessário, deve ser capaz de prover o conhecimento necessário para lidar com a realidade. No caso de uma educação que vise à humanização (p. 41), estamos falando da formação integral da pessoa, preparando-a para a complexidade da vida em sociedade, com respeito à diversidade e valorização da coletividade e do compartilhamento.

Vamos tentar avançar um pouco mais sobre a noção do padrão ideal de julgamento propondo relacionar a ideia de “mínimo necessário” proposta por Luckesi com as noções de *competência e habilidade*.

Quanto à ideia de competências, vale aqui trazer o que alguns pensadores da educação falam sobre o assunto. Segundo Vasco Moretto (2010), a centralidade no desenvolvimento de competências, hoje presente em boa parte da legislação que trata do currículo da educação básica, como a Base Nacional Curricular Comum, descentraliza a predominância conteudista na educação. Fazendo isso, tende a diminuir a predominância das propostas pedagógicas focadas na transmissão de conteúdos e na avaliação do quanto de conteúdo foi absorvido pelos estudantes. Segundo Moretto, o “objetivo da nova proposta para o ensino é desenvolver a capacidade do sujeito de abordar situações complexas” (MORETTO, 2010, p.106).

Certamente que, no que toca à avaliação, há um grau considerável de dificuldades de avaliar a competência. Veja no glossário abaixo o que Iavelberg, Antoni Zabala e Laia Arnau (2010) argumentam sobre essa questão.



Glossário

“[A] ideia de competência nasce no mundo do trabalho e estende-se à educação em contraposição ao ensino tradicional baseado na memorização dos conteúdos. Para eles, competência é a capacidade de mobilizar diferentes tipos dos conteúdos: conceitos, procedimentos e atitudes de modo integrado, por intermédio das habilidades. Sendo assim, acreditamos que a aprendizagem das habilidades constrói as competências necessárias à formação dos estudantes” (IAVELBERG, 2018, p. 77).

Iavelberg ainda chama atenção para o fato que a avaliação de competências é particularmente difícil, uma vez que demandaria, segundo Zabala e Arnaud (2010), avaliar a conduta do estudante em situação real. A seguir esse lógica, o que importa seria então avaliar as habilidades, e não as competências.

A Base Nacional Curricular não traz uma definição precisa do que quer dizer com *habilidades*, mas dá a entender que se fala de aptidões, capacidades, desenvolvidas em aula a partir de conteúdos, procedimentos e experimentações durante um dado período com vistas ao desenvolvimento de habilidades gerais e específicas. Voltando ao que Iavelberg nos diz da abordagem de Zabala e Arnaud sobre competências e habilidades, os autores acreditam ser complicado julgar as competências, restando avaliar as habilidades “e indicar as possíveis competências a ela relacionadas” por meio de diversos procedimentos avaliativos, o que indica uma operação consideravelmente complexa (IAVELBERG, 2018, p. 77)

Vale aqui observar que a noção de habilidades não é nova na legislação educacional no Brasil. O mesmo podemos dizer da noção de competências, muito embora ela talvez ainda não fosse denominada dessa maneira. Sousa (2009) nos demonstra que em boletins e pareceres emitidos pelo Ministério da Educação na década de 1970, em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, já falam da necessidade de se privilegiar o desenvolvimento de habilidades ao invés da retenção de conteúdos. Ainda, deixa evidente que o principal objetivo da educação é que o aluno possa utilizar desses conhecimentos para a resolução de situações que venha a enfrentar numa sociedade em constante transformação. Fica já evidente aqui, também, o privilégio da *dimensão qualitativa* da avaliação – habilidades intelectuais do aluno – sobre a *dimensão quantitativa* – retenção de informação que seria medida de modo objetivo através de exames de múltipla escolha, por exemplo (p. 463).

Portanto, a avaliação infere o juízo de valor, ou juízo de qualidade, que está relacionado a julgar uma determinada ação ou atividade, estabelecendo uma relação com um *padrão ideal de julgamento* que, nesse caso, está relacionado ao desenvolvimento de habilidades específicas da disciplina, recomendadas pela Base Nacional Curricular Comum, de modo geral, e pelo projeto político-pedagógico no contexto da instituição de ensino, de modo mais específico. O que quero aqui dizer é que um dos objetivos principais da avaliação é perceber se o processo de ensino-aprendizagem tem sido bem-sucedido no sentido do desenvolvimento das competências estabelecidas no projeto pedagógico que, por sua vez, deve atender ao quanto se recomenda na Base Nacional Curricular. Continuando, e amparados em Vasconcellos (2007), podemos dizer ainda que esse juízo de valor ou de qualidade se dá com o objetivo de identificar e superar os obstáculos.

Pegando aqui um pouco mais do que fala Luckesi, podemos ver que ele nos fala de um padrão ideal para delimitar o juízo de qualidade que, no caso da avaliação, seria o que ele chama de mínimo necessário. Ou seja, o padrão ideal precisa ser definido previamente pelo professor, com objetividade, e esse conhecimento precisa ser dado ao aluno. Isso quer dizer que, o aluno precisa saber o que se espera dele, o que se quer desenvolver, ou qual o objetivo que se quer alcançar. Essa prévia definição é o que vai dar delimitações a quem julga, que é o professor. Esse modo de pensar sobre o juízo de qualidade e sobre o padrão ideal, ligado à determinação do conhecimento mínimo necessário ou, em termos mais atuais no que se refere à educação e avaliação, ligado ao desenvolvimento de habilidades e competências estabelecidas de modo mais genérico em lei e de modo mais específico nos projetos político pedagógicos dos mais variados cursos, é um dos elementos que vai trazer delimitação ao exercício do juízo de qualidade de modo que ele não se transforme em arbitrariedade (p. 72).

2.2 Dados relevantes

Tendo falado sobre o juízo de qualidade, importa que falemos um pouco mais dos chamados *dados relevantes*. Nesse caso, Luckesi se refere ao fato de a avaliação precisar ter relação com a especificidade de cada área. Por exemplo, não exigir conhecimentos relativos à história universal quando se deve avaliar as habilidades do aluno em matemática. Nas palavras de Luckesi “Os dados relevantes a serem levados em consideração na avaliação deverão ser compatíveis com o objeto a ser avaliado e com os objetivos que se tem” (p. 74). Assim, o que se quer é a existência de critérios objetivos, de modo a evitar a arbitrariedade. Deve haver uma definição do escopo, dos limites que devem ser observados na avaliação.

Logo se vê que também nesse elemento constitutivo, busca-se uma delimitação objetiva e evidente para todos os agentes no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo professores e alunos. Isso evita, por exemplo, que a avaliação seja utilizada como método de castigo. Luckesi nos traz alguns exemplos que geram imediata identificação, ao menos para a minha geração. Não sei se aconteceu com você, mas em minha época de estudo no ensino primário (que hoje corresponderia ao ensino fundamental I), era frequente que as professoras aplicassem na turma o chamado *teste-relâmpago*. Nesse teste, era comum a professora fazer perguntas bem difíceis, sobre aspectos bem complexos, do assunto que ela estivesse explicando em aula, ou que ela soubesse de antemão ser um assunto sobre o qual a turma tinha demonstrado dificuldades. O resultado desses *testes-relâmpago*

acabava por compor a nota final de uma das duas avaliações previstas para a unidade: o teste ou a prova.

Ou seja, a professora utilizava um procedimento avaliativo que não estava previsto (o teste relâmpago) para punir toda a sala de aula em função do comportamento alegadamente inadequado de alguns de seus membros. Ao servir como castigo, como forma de punição, a avaliação foge ao seu propósito, ao menos numa perspectiva humanizante, passando a servir como método de controle, e não como forma de diagnosticar obstáculos ou o que possa melhorar no processo de ensino-aprendizagem.

E aqui já podemos ver uma diferença fundamental entre a delimitação à atuação do professor que é propiciada pelo juízo de qualidade, e a delimitação que é proposta pelo entendimento do que são os dados relevantes. Enquanto o juízo de valor está relacionado ao modo como o que se apresenta tem relação com o padrão ideal, com os objetivos que se espera alcançar, os dados relevantes têm mais relação com a delimitação do que está sendo avaliado. Por exemplo, se me cabe, enquanto professor de artes, promover em estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à apreciação e fruição na arte, não me cabe lhes avaliar em seus conhecimentos sobre física clássica.

Isso não quer dizer que o professor não possa avaliar os alunos quanto, por exemplo, à qualidade de apresentação de um trabalho, seja ela oral ou escrito. Assim, dentro dos critérios de apresentação de um trabalho escrito, ainda que seja no campo das artes, pode o professor determinar que o trabalho seja bem revisado quanto à acentuação e ortografia, por exemplo. Esse tipo de critério não seria irrelevante, uma vez que o estudante escolheu a forma escrita de apresentação do trabalho. Poderá se tornar arbitrário esse tipo de critério caso a correção gramatical tenha um peso maior na avaliação do que o modo como o aluno demonstra habilidade para lidar com as situações, ou temas, que lhe são propostos na avaliação.

2.3 Tomada de decisão

No que tange à *tomada de decisão*, Luckesi vai apontar que é necessário, a partir dos dados da avaliação, propiciar ao aluno os meios necessários para o seu crescimento, para que o aluno possa superar as dificuldades. Nesse sentido, a definição que nos é dada por Vasconcellos sobre avaliação, enquanto aspecto inerente à condição humana, é importante por nos deixar evidente a necessidade de superação de um obstáculo. Essa definição já foi trazida lá na introdução, mas vale a pena repeti-la aqui:

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 *apud* SILVA, 2015, p. 16)

Lembremos que a finalidade da educação é que o aluno aprenda habilidades que o levem a desenvolver competências, ou seja, capacidade de articular conhecimentos de várias ordens para resolver situações complexas da realidade. Portanto, podemos entender que, no caso da educação, os principais obstáculos que se apresentam para a educação são ao menos, de modo resumido, de duas ordens: primeiro, obstáculos que impeçam o aluno de desenvolver habilidades; segundo, que as habilidades desenvolvidas não levem ao desenvolvimento das competências esperadas.

Ora, uma vez que o professor forma, através de variados métodos, um *juízo de qualidade* sobre o que o aluno apresenta naquilo que é relevante num dado processo de ensino-aprendizagem; e considerando que o juízo de qualidade formado precisa ter relação com um padrão ideal que refere ao desenvolvimento mínimo necessário, por parte do aluno, de uma dada habilidade; e uma vez observado que o aluno não tem conseguido alcançar o desenvolvimento daquela habilidade, é necessário identificar *o que está dificultando* – ou obstaculizando – o processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades esperadas para que o professor, conseqüentemente, possa agir, ou tomar uma decisão, no intuito de remover a barreira que esteja impedindo o esperado desenvolvimento.

Importante observar que, dentro da perspectiva de educação que defendemos, há um aspecto reflexivo dessa tomada de decisão, pois que não deve significar apenas uma tomada de decisão feita diretamente em relação ao modo de classificar, de julgar, o aluno, mas também uma tomada de decisão feita pelo docente em relação à sua própria prática de ensino, que deve sempre ter como fim o crescimento do aluno, para que este desenvolva as necessárias competências para ser um ser humano liberto e emancipado.

Interessante observar ainda que a *tomada de decisão* de que fala Luckesi não se refere necessariamente à nota ou conceito que será atribuída à atividade feita pelo aluno. Refere-se, talvez de modo ainda mais incisivo, ao próprio planejamento de método de ensino que está sendo posto em prática pelo professor, que poderá avaliar, em comparação com os outros alunos, se o sucesso ou insucesso de um ou mais alunos na avaliação referem-se aos métodos usados pelo professor, ou se há alguma situação específica de um ou mais alunos que precisa ser considerada para garantir que ele ou ela também possa desenvolver as habilidades esperadas.

Nesse sentido, a tomada de decisão está relacionada com o fato de que a avaliação vai tomando um caráter processual no decorrer da história e não se restringe a atribuir a nota, o conceito, ou determinar se o aluno será aprovado ou reprovado, se será promovido ou não para a série seguinte. Como alerta Luckesi, simplesmente dar a nota é fazer valer a dimensão classificatória da avaliação. A avaliação precisa gerar dados que propiciem ao professor uma tomada de decisão, ou várias tomadas de decisão no sentido de conduzir bem a sua prática para que os objetivos sejam concluídos.

Importante, aqui, fazer uma consideração. Por mais experiente que seja o professor, cada turma de estudantes é única! Por mais que determinados comportamentos se repitam, como uma espécie de padrão, de geração em geração, há aspectos específicos que precisarão sempre ser considerados durante o processo de ensino-aprendizagem. Há mudanças a serem feitas, adequações, para se descobrir como melhor desenvolver as habilidades e competências não apenas em cada turma na qual ensinamos, mas em cada pessoa.

2.4 Síntese da unidade

Nesta unidade pudemos analisar criticamente os elementos constitutivos da definição de avaliação. Deste modo, pudemos refletir e compreender que o ato de avaliar exige planejamento e delimitação do seu alcance, que devem ser compartilhados com as alunas. Assim, a professora tem condições de tomar decisões que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem. Fazendo isso, a docente exerce a avaliação enquanto oportunidade de crescimento para alunos e professores, estabelecendo com nitidez os limites éticos inerentes ao ato de avaliar.



Silhueta de Profissional em Teatro. Fonte: Flickr

Unidade 3 - Especificidades e Desafios do Ensino e Avaliação em Artes e em Teatro

A que se propõe o ensino em artes? Não estamos falando de abordagens de ensino em artes. Aqui nos interessa discutir alguns dos desafios do ensino em artes na medida em que impactam de modo mais direto a avaliação. Portanto, formulando a pergunta de modo mais específico: O que avaliar no ensino de artes?

Existem muitos desafios para o ensino das artes – e, particularmente do teatro – e, consequentemente, existem dificuldades quanto à seleção e emprego das técnicas e instrumentos avaliativos mais adequados. Ainda, é importante considerar que existem dificuldades de ordem estrutural para o ensino do teatro, como a configuração física das salas de aula, bem como o número de alunos em cada turma e a própria concepção, por parte dos alunos, do que é teatro e para que serve.

No processo do ensino-aprendizagem de artes, e de teatro mais especificamente, há que se considerar a criatividade que os professores precisam desenvolver para atingir os objetivos da educação em artes e, também, não se pode menosprezar, a necessidade de organização política para que possa haver melhora nas condições de trabalho.

Por fim, neste capítulo vamos analisar criticamente o que nos diz a Base Nacional Curricular sobre o ensino de artes e de teatro, considerando quais habilidades são previstas para o desenvolvimento em sala de aula.

Como dissemos na introdução, vamos trazendo cada vez mais especificidade ao nosso estudo!

Objetivo: O ensino de artes não pode ser algo tão específico a ponto de ser estranho à educação formal e, portanto, estranho à avaliação. Essa unidade tem por objetivo, além de demonstrar a especificidade, desconstruir qualquer tendência de isolamento do ensino das artes, sobretudo em relação à avaliação.

3.1 Dicotomias

Nessa seção, vamos falar de alguns aspectos que geralmente são atribuídos às artes e ao ensino das artes que trazem especificidades e desafios para a avaliação do ensino-aprendizagem nessa linguagem. Para fazer essa abordagem, vou me referir com alguma constância ao trabalho da professora Beatriz A. V. Cabral (2002), que vai avaliar como as ideias sobre o ensino das artes vão se configurando em dicotomias, sobretudo quando comparado ao ensino-aprendizagem de componentes mais convencionais como matemática ou português.

Ainda, quando nós, educadores, nos apegamos e por vezes até defendemos – muitas vezes de forma irrefletida – alguns aspectos que acreditamos desenhar a especificidade do ensino-aprendizagem em artes, por vezes reforçamos uma certa separação, e até hierarquização, de saberes. Não quero dizer com isso que não haja especificidades no ensino de artes! Decerto que há, e isso implica que temos, sim, que ter pessoas com formação específica e experiência para o ensino das artes. Contudo, é importante que exista, no meu entendimento, uma visão que permita mais pontes do que abismos entre as artes e os outros campos do conhecimento, sobretudo no que se refere à avaliação.

Em revisão bibliográfica sobre os principais desafios para o ensino e avaliação em artes algumas características atribuídas às artes acabam sendo vistas como opostas ou antagônicas ao que se espera da produção do conhecimento no ensino-aprendizagem. Como diz a própria Cabral: “Uma análise dos argumentos apresentados a favor ou contra a avaliação evidencia problemas de conceituação que podem ser agrupados de acordo com as dicotomias que subscrevem:” (CABRAL, 2002, p. 219). Das dicotomias identificadas por Cabral, queremos dar especial atenção a três delas, que serão discutidas mais detalhadamente logo a seguir. São elas: subjetividade X objetividade; forma X conteúdo; e processo X produto.

3.1.1 Subjetividade X Objetividade

Com relação à questão da subjetividade/objetividade, observar o que diz, por exemplo, Silva, em sua dissertação de mestrado,

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? (SILVA, 2015, p. 62)

O principal ponto aqui é o entendimento de arte como algo profundamente relacionado com a subjetividade e com a individualidade. Portanto, como fazer um juízo de valor sobre o ensino de artes sem que se desconsidere nem a subjetividade de quem realiza, nem a subjetividade de quem avalia? Seria realmente viável, possível ou aconselhável, nos tempos atuais, se estabelecer, por exemplo, um padrão ideal em relação ao qual pudéssemos avaliar as atividades desenvolvidas pelo estudante em artes? Acreditamos existirem diversas maneiras de se pensar essa avaliação preservando a subjetividade do aluno.

Vamos dar aqui um exemplo hipotético. Imaginemos que um professor está ensinando a seus alunos algumas das características principais do teatro de Bertolt Brecht como, por exemplo, sobre o efeito do *distanciamento*.



Sabendo um pouco mais

ASegundo Bertolt Brecht “distanciar um acontecimento ou um caráter significa antes de tudo retirar do acontecimento ou do caráter aquilo que parece óbvio, o conhecido, o natural, e lançar sobre eles o espanto e a curiosidade” (BRECHT *apud* BORNHEIM, 1992, p. 243). A poética de Brecht é eminentemente política procurando recuperar no espectador sua capacidade de reflexão crítica ante os acontecimentos do mundo. Para saber mais sobre o efeito de distanciamento, acesso os links abaixo, que explicam de forma simples esse importante fundamento da poética brechtiana.

https://www.youtube.com/watch?v=2PkRAh_wK1M

<https://www.youtube.com/watch?v=sHTxCfRcJT>

Imaginemos que esse professor apresente também um repertório de possibilidades, técnicas e experimentações que provoquem o efeito de distanciamento. Agora, imaginemos que esse professor oferece a esses alunos um repertório de cenas para que, em grupo, experimentem formas de se provocar o efeito de distanciamento. Alunos tanto podem tentar reproduzir algumas das técnicas que foram apresentadas pelo professor, como podem criar suas próprias experimentações, a partir da combinação das técnicas apresentadas, ou mesmo propondo algo para além do que foi oferecido em sala.



Atividade

(Parte 1): Antes de dar continuidade à leitura, peço que você anote no papel suas reflexões sobre a hipótese que propomos acima. Para orientar a reflexão, queremos que você pense sobre como você delimitaria o objeto de sua avaliação, ou seja, quais seriam os dados relevantes para se avaliar numa situação como essa?

Bem, não sei como você respondeu à questão proposta na atividade, mas quero compartilhar aqui com você como eu agiria. Primeiro, é importante pensar que, neste caso, não se trata de dizer se a cena desenvolvida pelo estudante ficou *boa* ou *ruim*. Isso não seria relevante. O aspecto mais relevante seria guiado pela seguinte questão: como o estudante reproduziu, concebeu, aplicou e/ou desenvolveu formas de utilizar ou reinventar técnicas que provoquem o efeito de distanciamento proposto por Bertolt Brecht? Aqui, não entrariam avaliações referentes, por exemplo, à atuação, ao texto dramático ou às visualidades, exceto se eles estivessem diretamente relacionados ao exercício de provocar o efeito de distanciamento.



Atividade

(Parte 2): Ainda considerando a situação hipotética que propomos acima, qual seria o *padrão ideal* que serviria de referência para que você formasse seu *juízo de valor*? Ainda, como você faria com que os estudantes tivessem consciência desse padrão ideal, de modo que tivessem melhor noção dos objetivos da atividade e dos critérios de avaliação?

Quanto ao padrão ideal, esse teria como referência o repertório apresentado pelo professor com as múltiplas formas de se aplicar o distanciamento, bem como seus princípios e necessidades, que serviriam para, previamente, estimular estudantes a pensar criticamente sobre a obra artística a ponto de, por exemplo, identificar os momentos em

que o efeito de distanciamento se tornam mais evidentes. Esse repertório poderia incluir como isso vem sendo feito ao longo do tempo e como algumas pessoas têm interpretado, por exemplo, a utilização da tecnologia como forma de provocar o aludido efeito. Feito isso, o professor poderia propor, por exemplo a criação ou encenação ou atuação de cenas curtas em que o estudante possa propor a utilização de uma ou mais possibilidades de distanciamento.

A partir do que fosse apresentado, o professor teria condições de avaliar e, finalmente, tomar a decisão de rever e reorientar, quando necessário, as escolhas feitas pelos estudantes. E isso não para mensurar propriamente quem foi bem-sucedido ou malsucedido na tarefa, pois em alguns casos, a própria tentativa já demonstraria que o estudante compreendeu o conteúdo – o efeito do distanciamento no teatro de Bertolt Brecht – e foi capaz de propor caminhos para alcançar tal efeito, ainda que porventura não venha a concretizá-lo. Neste caso, a tomada de decisão estaria em fazer os estudantes se tornarem conscientes das potencialidades e limites de suas escolhas no caso concreto da atividade proposta, e de como poderiam aprimorar suas habilidades para conseguirem melhores resultados.



Atividade

(Parte 3): E você? Como imagina que agiria? Quais seriam as suas decisões considerando as possibilidades que listei acima?

Esse exemplo hipotético demonstra que pensar em modos objetivos de avaliar em artes não fere a subjetividade, a criatividade e a individualidade, pois que não se sabe exatamente como cada estudante, ou cada grupo de estudantes, agiria. Não se tem como saber, ao certo, o que seria apresentado ao professor e demais colegas de turma. Ou seja, ainda que tenham sido estabelecidos critérios com algum grau de objetividade, o respeito à criatividade, individualidade e subjetividade não só continuariam presentes, como seriam estimulados.

Por fim, é muito bom considerar algo que nos diz Cabral, de que a ideia do subjetivo como algo absolutamente pessoal na seara do “gosto” acaba por tentar dissociar o subjetivo da realidade objetiva na qual ele se insere no plano da realidade e/ou da ficção (CABRAL, 2002, 219). Existem, portanto, possibilidades bem palpáveis de que possamos

estabelecer parâmetros objetivos para a avaliação em artes, e com objetivos e critérios bem definidos que podem, inclusive, ser discutidos com a turma. E isso não precisa significar que o aspecto subjetivo da arte está sendo deixado de lado! Pelo contrário! As avaliações podem mesmo criar situações em que o subjetivo seja estimulado, ainda que haja critérios objetivos de avaliação.

3.1.2 *Forma X Conteúdo*

Cabral vai nos dizer que importa, em teatro, avaliar o... teatro! Isso já se opõe ao que ela vai chamar de abordagem contextualista da educação em que o teatro é meio ou instrumento para a transmissão de conteúdos ou desenvolvimento de competências de outras disciplinas. Nesses casos, o que se está a avaliar é a competência dos alunos nessas outras disciplinas, e não no teatro!

Mas, quando se está a pensar na avaliação em teatro, como linguagem – e é assim que o teatro figura, por exemplo, na Base Nacional Curricular Comum – forma e conteúdo não se distinguem. Cabral fala, por exemplo, que o teatro está relacionado a uma série de convenções e do quanto o estudo em teatro está, pois, relacionado à forma e esta, de algum modo, está intimamente relacionada ao conteúdo (2002)

A discussão sobre forma e conteúdo no ensino do teatro tem sido debatida por alguns autores que têm, inclusive, lançado novas propostas conceituais. É o caso, por exemplo, de Gilberto Icle (2011), que nos faz provocações bem interessantes sobre o vazio de alguns dos enunciados sobre teatro, como sendo conteúdos curriculares, e a dificuldade que isso traz para planejamento e avaliação. Icle nos apresenta algumas interessantes características do que se poderia chamar de noção teatral, e que difere da ideia de conteúdo. Para isso, Icle historiciza a própria ideia de conteúdo ao demonstrar ela ganha força a partir do século XIX, com o desenvolvimento das ciências exatas e sociais, à época focadas na descoberta das coisas existentes no mundo. Por sua vez, a ideia de *noção* necessita do engajamento da prática e está fadada à efemeridade, habitando um entre-lugar. Nas palavras do autor,

Trata-se de imaginar que as noções não estão por aí, no mundo, esperando que nós as descubramos; elas precisam ser praticadas, tornadas corpo, experienciadas. Indícios das noções podem ser encontrados nos escritos, mas diferentemente dos conceitos científicos, as noções não têm existência senão na efemeridade da prática. (ICLE, 2011, p. 75)

Ainda que a aplicabilidade da proposta de Icfe não seja predominante no ensino do teatro, é algo importante de se considerar pela potencialidade que tem de encaminhar novas formas de pensar sobre quais enunciados, em teatro, guiam o processo de planejamento do ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades. Não se quer, portanto, excluir a ideia de conteúdo e substituí-lo pela forma. Contudo, na busca por nos adequarmos aos padrões convencionais que regem grande parte do ensino formal, não podemos deixar de pensar sobre o valor da forma no processo do ensino-aprendizagem em teatro.

Vale ainda dizer que o foco que a educação vem dando no desenvolvimento de habilidades e competências não exclui a necessidade dos conteúdos. Ao mesmo tempo, ao descentralizar a importância da absorção dos conteúdos por parte dos alunos, abre-se uma brecha importante para que ideias mais fluidas, como a ideia de noção, possam melhor acomodar o ensino-aprendizagem em teatro no sistema educacional.

3.1.3 Processo X Produto

Apesar da dicotomia processo X produto já ter sido alvo algo de muitas discussões tanto pelo viés acadêmico quanto pelas práticas na arte e na educação, é importante que consideremos a advertência feita por Cabral: “a tendência hoje é considerar o processo como uma contínua comunicação de produtos parciais e temporários que se configuram como a base da avaliação.” (CABRAL, 2002, p. 213)

Essa forma de pensar o processo já nos dá indicações de que é possível estabelecer momentos para que se proceda a avaliação, mesmo sendo ela dirigida ao processo de aprendizagem.

Vale aqui considerar que existem dois obstáculos quando nos dificultam a observação do processo como algo passível de avaliação: primeiro, como nos diz Cabral, no contexto do ensino do teatro existe a tendência de pensarmos *produto* como sinônimo de espetáculo (2002, 214). Ou seja, geralmente defendemos que o processo seja o foco da avaliação por entendermos que o produto (o espetáculo) muitas vezes não fará jus e/ou não trará suficientes elementos para que se analise o desenvolvimento de habilidades durante o de ensino-aprendizagem; segundo, existe ainda em nossa mente (pelo menos na maioria de nós) uma forte tendência de pensar a avaliação enquanto momento de atribuir notas! E, por mais que tenhamos já falado sobre isso inúmeras vezes, sempre é bom lembrar: avaliação não tem relação necessária com a atribuição de notas!



Sabendo um pouco mais

Ainda que a nota atribuída pelo professor muitas vezes seja exigida pela legislação, a nossa função de avaliar é muito maior que isso, e boa parte dos instrumentos de avaliação que empregamos durante o processo de ensino-aprendizagem nada têm a ver com “dar a nota”, mas sim com a necessidade de diagnosticar como está se dando o desenvolvimento das habilidades por parte dos estudantes, de modo que possamos aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Todo trabalho se desenvolve com frequentes avaliações, que vão garantir que sua continuidade atingirá o objetivo esperado.

Isto não quer dizer que uma mostra de final de curso, por exemplo, não possa, também, ser objeto de avaliação, caso isso tenha sido previamente definido. Contudo, no planejamento, é importante que o professor possa pensar qual o peso que ele vai dar ao *produto final* em relação ao modo como vai valorizar o processo que levou até a criação do espetáculo.

Vale também notar que a avaliação processual abre espaço para algo muito importante no processo educacional e que muitas vezes é desprezado. Estou falando do *imprevisível*. Nesse tocante, Elizabeth Macedo nos alerta que “em termos de políticas públicas, a opção pelo imprevisível pode parecer idílica, mas não há alternativa para políticas que pretendem educar” (MACEDO, 2014, p. 63). Cabral, por sua vez, nos diz que “abrir a avaliação para o imprevisível não significa que não haja previsão sobre o que esperar do aluno quanto ao conhecimento, compreensão, habilidades e atitudes adquiridas” (CABRAL, 2002, p. 214). Mais ainda, muitas vezes é o comportamento imprevisível do aluno em relação às propostas trazidas pelo professor que vai ampliar as possibilidades do ensino-aprendizagem.

3.2 Condições de trabalho

É importante que consideremos as condições de trabalho como uma das especificidades do ensino de teatro. E, neste caso, estou falando de modo mais específico da falta de boas condições para um bom desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, para que se

possa aplicar métodos avaliativos que sejam reveladores dos obstáculos eventualmente presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Diversos autores têm falado sobre como as questões estruturais para o bom desenvolvimento do trabalho impactam o trabalho do professor em teatro. O professor Sérgio Farias, por exemplo, após ouvir os relatos de diversos alunos e alunas de licenciatura em teatro – e, talvez, a partir da própria experiência – relata algumas das dificuldades encontradas, como a sujeira no chão das salas, salas apertadas para o número de estudantes, espaços de aula muito próximos de salas de aula em que se exige o silêncio – o que limita a prática de alguns exercícios teatrais – são alguns dentre os inúmeros desafios (FARIAS, 2008, p. 20). Cipriano Luckesi, por sua vez, invoca a ideia de “milagre” para se referir ao modo quase heroico com que diversas professoras que atuam em escolas públicas do interior do Brasil precisam lidar no exercício da profissão, como: falta de material didático, salas sem ventilação e horários insalubres para a prática de exercícios de improvisação e expressão corporal, dentro outros (LUCKESI, 2011, p. 217).

Enquanto parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação certamente também sobre prejuízos quando não se tem boas condições de trabalho. Como Jussara Hoffmann nos chama a atenção, a própria escolha dos métodos avaliativos fica impactada quando você não tem condições, por exemplo, de desenvolver uma relação intensa com os alunos, com a necessária proximidade e frequência que demanda, por exemplo, uma avaliação processual (HOFFMANN, 2003, p. 114-115). Como proceder de modo eficiente à observação quando sequer os exercícios teatrais podem ser plenamente implementados? De que modo estabelecer rodas de conversas frutíferas em aulas ministradas perto do meio-dia, em salas com telhados de amianto e com um número de alunos muito maior do que o recomendado para o ensino do teatro? Como um professor que precisa trabalhar em inúmeras escolas para garantir um melhor rendimento vai ter tempo de ler em casa um número excessivo de diários ou outros materiais escritos, dando para cada estudante as recomendações necessárias para que ele suceda no desenvolvimento de suas habilidades?

Some-se a isso o fato de que a profissão vai passando por restrições maiores, a depender do interesse das administrações governamentais. Enquanto escrevo esse livro, por exemplo, a Prefeitura Municipal de Salvador, através de seu Secretário de Educação, determinou que professores de artes e educação física do primeiro e segundo anos do ensino fundamental fossem substituídos por pedagogos¹. Tal medida desconsidera

¹ <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/02/01/professores-de-artes-e-educacao-fisica-sao-retirados-de-aulas-na-rede-municipal-de-ensino-em-salvador.ghtml>.

frontalmente a importância da avaliação formativa, bem como menospreza os benefícios das artes e da educação física para crianças de seis e sete anos de idade. Professoras especialistas são, sim, necessárias para o bom desenvolvimento dessas disciplinas, que são extremamente importantes para o desenvolvimento das crianças, inclusive em áreas como a alfabetização, conforme argumentam alguns educadores e é defendido na própria BNCC (BRASIL, 2018, p. 119).

Farias nos chama a atenção de que a reversão desse quadro e as boas condições de trabalho “terão que ser conquistadas”, e isso se dará através de engajamento político, sendo “o preparo teórico dos professores é fundamental para a argumentação, nas reuniões com os pares e perante os ocupantes de cargos diretivos” (FARIAS, 2008, p. 24). Portanto, estejamos preparados para construir o sistema educacional no qual queremos atuar.

3.3 Avaliação em Artes na Base Nacional Curricular Comum

A essa altura você já deve saber o que é a Base Nacional Curricular Comum/BNCC. De todo modo, vale lembrar que ela é parte integrante do sistema educacional no Brasil. Segundo Sousa:

A legislação educacional expressa princípios orientadores do sistema educacional de um país por meio de um conjunto de diretrizes e normas que refletem na organização e no funcionamento dos vários órgãos e instituições responsáveis pela educação sistemática. Assim, a escola, como instituição pertencente ao sistema educacional do país, tende a espelhar, em sua estrutura administrativa e pedagógica, as orientações legais vigentes. (SOUSA, 2009, p. 459)

Portanto, é de se esperar que a elaboração dos projetos político-pedagógicos e currículos das instituições de ensino do país esteja de acordo com o que determina a legislação, incluindo o modo como se pensa a avaliação do ensino-aprendizagem.

No que tange à avaliação, a BNCC se alinha à *avaliação formativa* que, como veremos com mais detalhes na próxima unidade, escapa às modalidades tradicionais de avaliação. Isso quer dizer que a avaliação formativa busca avaliar o desenvolvimento dos estudantes através de um conjunto variado de metodologias. É uma avaliação mais focada em aspectos *qualitativos* do processo de ensino-aprendizagem do que em aspectos *quantitativos*. Essa é uma das modalidades de avaliação que estimula um aspecto reflexivo da educação, buscando aprimorar a atuação de todos os agentes envolvidos (BRASIL, 2018, p. 17).

O fato de a BNCC mencionar essa modalidade avaliativa tem coerência com o posicionamento adotado no documento de valorização da *educação integral*, ou seja, o desenvolvimento global do aluno enquanto ser humano. Importante observar que a BNCC faz referência ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, da década de 1930, que defendia a educação como principal ferramenta para a reordenação da sociedade brasileira (BRASIL, 2018, p. 14). Contudo, é forçoso salientar que a ideia de uma educação integral se forma num processo histórico mais complexo, que vem se desenrolando há décadas e aprimorando modelos e metodologias educacionais. Ainda, a defesa da escola como espaço de “não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14) evidencia o quanto a noção de diversidade cultural e os avanços das políticas de identidade em décadas recentes exerceram influência na fundamentação do documento.

No que tange à avaliação em artes, a BNCC tem sido alvo de críticas, que decorrem do modo algo generalista com que a arte foi tratada enquanto componente curricular da área de linguagens. É o que argumenta Iavelberg quando constata, através de uma análise comparativa entre o modo como a BNCC detalha as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades nos componentes curriculares mais convencionais, e como o faz em relação ao componente arte:

em todas as áreas e componentes da BNCC se definem itens, tais como, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades ano a ano ou congregando-os em dois grupos (do 1.o ao 3.o e do 3.o ao 5.o ano). Arte é o único componente sem nenhuma variação nesses itens do 1.o ao 5.o ano (...) (IAVELBERG, 2018, p. 76)

Tal observação feita por Iavelberg tem relação direta com a avaliação na medida em que o desenvolvimento de habilidades no processo de ensino-aprendizagem está também relacionado ao detalhamento dos conteúdos trabalhados pelo professor para o desenvolvimento das habilidades junto aos alunos. Essa omissão, ainda segundo a autora, tem mais relação com uma indefinição quanto à progressão e complexidade das habilidades do primeiro ao quinto ano, do que uma mudança no modo de pensar a avaliação, uma vez que esta continua sendo seriada (IAVELBERG, 2018, p. 76).

Apesar disso, a BNCC faz interessantes propostas quanto à estruturação do currículo para o ensino em arte. Primeiro, a BNCC propõe seis dimensões de conhecimento que devem perpassar o ensino do componente arte. São elas: *criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão*. Tais dimensões do conhecimento são estabelecidas porque, no dizer da BNCC, “caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL,

2018, p. 194) e devem funcionar de modo transversal em todas as unidades temáticas, que são determinadas a partir de cada uma das seguintes linguagens artísticas: *artes visuais, dança, música e teatro*, além de uma quinta unidade temática denominada de *artes integradas*.

Cada uma dessas dimensões de conhecimento é definida pela BNCC de modo bastante acessível, como se vê nas ilustrações a seguir:

- **Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.
- **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
- **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
- **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
- **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

Figura 4: Dimensões do conhecimento em Artes de acordo com a BNCC

Fonte: Base Nacional Curricular Comum [reprodução/fragmento] (BRASIL, 2018, p. 194-195)

Observe que as dimensões de conhecimento estão relacionadas a aspectos do ensino-aprendizagem em arte que precisam ser valorizados, mas não se constituem nas competências que se espera que os estudantes venham a desenvolver. Quanto a estas *competências específicas*, a BNCC propõe o que segue na próxima ilustração:

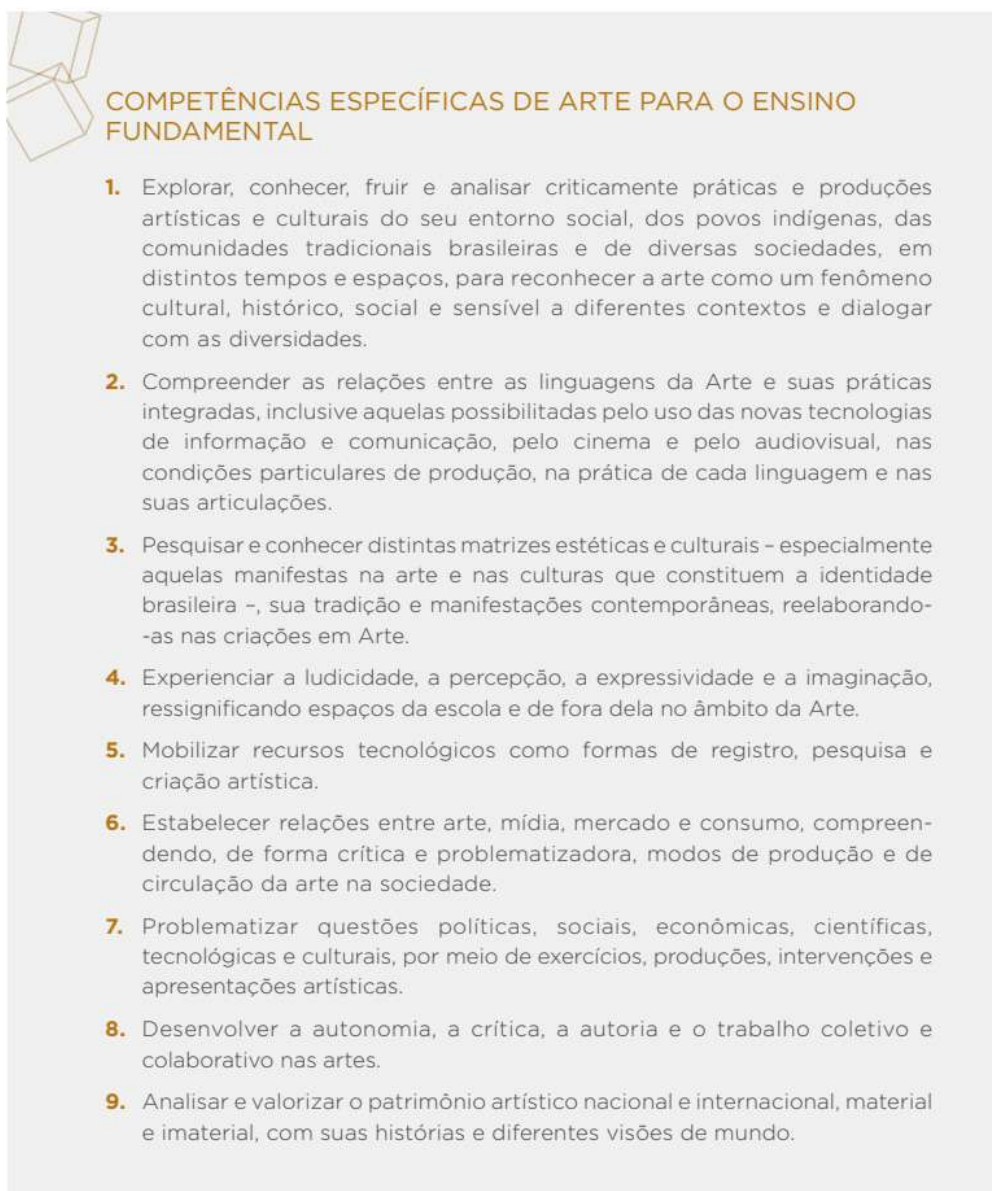


Figura 5: Competências específicas de Arte para o ensino fundamental de acordo com a BNCC

Fonte: Base Nacional Curricular Comum [reprodução/fragmento] (BRASIL, 2018, p. 198).

Finalmente, quanto às habilidades, é interessante perceber que elas são enunciadas de forma um pouco lacônica se comparadas ao modo como isso é feito em outros componentes. Interessante observar, inclusive, que a própria BNCC parece “confessar” o trabalho pouco apurado que se fez em relação ao componente arte, quando diz que:

Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (BRASIL, 2018, p. 197)

Nas diversas leituras que fiz do texto da BNCC, não me recordo de ter encontrado semelhante “concessão” nos textos que falam das habilidades de língua portuguesa, que é um componente também da área de linguagens, assim como o componente arte. Além disso, o nível de detalhamento dedicado a um componente como português é incrivelmente maior do que o tanto dedicado ao componente artes.

Assim, se o texto da BNCC é lacunoso quanto aos conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no componente arte, é de se concluir que a tarefa de aprofundar caberá às instituições de ensino e aos professores a tarefa de aprofundar nos projetos político-pedagógicos e currículos como se dará esse desenvolvimento.

A descrição das habilidades em arte na BNCC está dividida em anos iniciais e anos finais. Para os *anos iniciais*, as habilidades são listadas como se demonstra nas próximas ilustrações:

ARTE – 1º AO 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Artes visuais	Contextos e práticas	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
	Elementos da linguagem	(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
	Matrizes estéticas e culturais	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.
	Materialidades	(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
	Processos de criação	(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
	Sistemas da linguagem	(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).
Dança	Contextos e práticas	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
	Elementos da linguagem	(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e estas com o todo corporal na construção do movimento dançado. (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.
	Processos de criação	(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Figura 6: Habilidades em Arte para os anos iniciais do ensino fundamental de acordo com a BNCC

Fonte: Base Nacional Curricular Comum [reprodução/fragmento] (BRASIL, 2018, p. 200-201).

ARTE – 1º AO 5º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Música	Contexto e práticas	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
	Elementos da linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
	Materialidades	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
	Notação e registro musical	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
	Processos de criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.
Teatro	Contextos e práticas	(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.
	Elementos da linguagem	(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).
	Processos de criação	(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. (EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.
Artes integradas	Processos de criação	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	Matrizes estéticas culturais	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.
	Patrimônio cultural	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
	Arte e tecnologia	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

Figura 7: Habilidades em Arte para os anos iniciais do ensino fundamental de acordo com a BNCC

Fonte: Base Nacional Curricular Comum [reprodução/fragmento] (BRASIL, 2018, p. 202-203).

À descrição das habilidades listadas para os anos iniciais, segue a lista das habilidades para os anos finais do ensino fundamental, conforme ilustração:

ARTE – 6º AO 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Artes visuais	Contextos e práticas	(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. (EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.
	Elementos da linguagem	(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.
	Materialidades	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).
	Processos de criação	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

Dança		(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.
	Sistemas da linguagem	(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, <i>designer</i> , entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.
	Contextos e práticas	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.
	Elementos da linguagem	(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. (EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.
	Processos de criação	(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo. (EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica. (EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.

Figura 8: Habilidades em Arte para os anos iniciais do ensino fundamental de acordo com a BNCC

Fonte: Base Nacional Curricular Comum [reprodução/fragmento] (BRASIL, 2018, p. 206-207).

ARTE – 6º AO 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Música	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. (EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
	Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
	Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i> , trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Teatro	Contextos e práticas	(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. (EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.
	Elementos da linguagem	(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.
	Processos de criação	(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo. (EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo. (EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. (EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.

Figura 9: Habilidades em Arte para os anos iniciais do ensino fundamental de acordo com a BNCC

Fonte: Base Nacional Curricular Comum [reprodução/fragmento] (BRASIL, 2018, p. 208-209).

ARTE – 6º AO 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Artes integradas	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
	Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).
	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
	Arte e tecnologia	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.

Figura 10: Habilidades em Arte para os anos iniciais do ensino fundamental de acordo com a BNCC

Fonte: Base Nacional Curricular Comum [reprodução/fragmento] (BRASIL, 2018, p. 210-211).

Como se observa, existe um leque de possibilidades para trabalhar a avaliação em arte, a partir do que está exposto na Base Nacional Curricular Comum. Por sua vez, o espaço do que não está definido na BNCC talvez abra um espaço ainda maior de possibilidades. Contudo, alio-me às críticas de Iavelberg, e não vejo isso com bons olhos, uma vez que se abre um espaço grande para inconsistências nos diversos processos de ensino-aprendizagem, e avaliação, aplicados pelo Brasil, em comparação com o modo como os outros componente curriculares ganham consistência a partir da BNCC. Isso não é defender a ideia de um currículo comum! É apenas considerar o modo nada sutil com que a arte vai sendo deixada de lado no pensamento sobre a educação no Brasil. A própria ausência do componente arte nos mecanismos de avaliação dos sistemas de ensino é sintomática. Como argumenta Iavelberg,

Tais avaliações, acreditamos, revelam um caráter instrumental no texto da BNCC: a preocupação em atender ao mercado de trabalho e aos interesses do capital através de uma formação orientada a ele e à expansão de consumidores. Assim, é eclipsada a formação em Arte que promove um sujeito sensível e crítico, com possibilidade de participação artística e cultural na sociedade. (IAVELBERG, 2018, p. 76)

Tarefa árdua, mas digna, temos à frente enquanto educadores em arte.

3.4 Síntese da unidade

Nesta unidade, estudamos algumas características do ensino em artes que, por vezes, apresentam desafios para que a sua incorporação no ensino formal lhe dê a devida importância. Pudemos ver que, apesar dos desafios de ordem teórica e metodológica,

muito se tem avançado no campo da teorização e prática do ensino e, mais especificamente, na avaliação do ensino-aprendizagem em artes. As condições de trabalho, de um modo geral, evidenciam que o pensamento crítico e profundo por parte dos educadores, e sua efetiva participação política, são elementos fundamentais para que alcancemos uma mudança estrutural e efetiva que atenda às especificidades do ensino-aprendizagem em teatro. O estudo da BNCC, por sua vez, revela muitos silêncios quanto ao ensino-aprendizagem em artes, e isso – juntamente com os desafios das condições de trabalho – requerem que docentes e instituições de ensino avancem com o desenvolvimento de seus currículos naquilo que a legislação é silenciosa.



Estudante preenchendo ficha de avaliação. Fonte: Freepik

Unidade 4 - Sistemas, Modalidades, Técnicas E Instrumentos Avaliativos

Objetivo da unidade: Conhecer uma gama de sistemas, modalidades, técnicas e instrumentos avaliativos de modo a ampliar o repertório de possibilidades de avaliação durante a prática de ensino-aprendizagem.



Atividade

Pois bem, ao iniciarmos essa quarta unidade temática, peço que você reflita sobre como foi sua experiência pessoal no que tange à avaliação em artes? Que instrumentos eram mais frequentemente aplicados pelas professoras? Destes, quais eram os mais eficazes para o desenvolvimento de suas habilidades em artes? Como você relaciona sua experiência pessoal em avaliação em artes com o que estudamos sobre as especificidades do ensino e avaliação em teatro, que estudamos na unidade anterior?

O processo avaliativo não precisa se restringir a uma única forma de avaliar. Lembremo-nos de que o *juízo de valor*, de modo a garantir a *dimensão qualitativa* da avaliação, precisa se valer de métodos variados e com flexibilidade para serem ajustados a partir da realidade concreta. Isso não significa falta de rigor ou de critério! Significa que, enquanto educadores, não podemos perder de vista que a avaliação deve se prestar

a conduzir o aluno a progredir em sua caminhada educacional. Para isso, muitos são os métodos de ensino e de avaliação empregados.

Estudaremos sistemas, modalidades, técnicas e instrumentos avaliativos a partir da categorização proposta por Marco Aurélio Silva (2015) em sua dissertação de mestrado. Silva se baseia em diversos autores, aos quais também iremos nos referir, dentre outros que nós selecionamos como pertinentes a essa unidade para sistematizar características de diversos processos avaliativos. Novamente, trabalharemos aqui do geral para o específico.

Silva propõe uma categorização a partir da ideia de *sistemas de avaliação*. Cada um desses sistemas pode comportar diversas *modalidades de avaliação*, que por sua vez contêm *técnicas avaliativas* que resultam em *instrumentos avaliativos* que dispõem de *procedimentos avaliativos*. Contudo, em sua dissertação, Silva não traz uma definição do que seja sistema, modalidade, técnica, instrumento e procedimento avaliativo. Portanto, cabe a nós, a partir da leitura do seu trabalho, e com uma ajuda do dicionário Michaelis, prover uma definição de cada um desses termos. Isso, sem dúvida, trará mais fluidez ao que será apresentado nesta unidade.

Começemos pela ideia de sistema de avaliação. Usualmente, esse termo é utilizado para se referir aos chamados mecanismos externos de avaliação da educação, feitos em larga escala, como o Exame Nacional de Cursos, também conhecido como provão, instituído pelo Ministério da Educação em 1996, com o objetivo de avaliar o desempenho dos cursos de graduação no país. Ainda, por vezes a ideia de sistema de avaliação refere-se ao que Silva vai propor como modalidade avaliativa. Portanto, não há um modo pacífico sobre como cada um desses termos é utilizado. Assim, as definições que vamos apresentar aqui são meramente propositivas e instrumentais para o modo como estamos discorrendo sobre o tema da avaliação do ensino-aprendizagem.

Silva propõe a ideia de *sistema de avaliação* em referência ao ponto de onde parte o julgamento, ou considerando qual o principal agente na formação do juízo de valor. Assim, ele vai subdividir a avaliação em três sistemas: autoavaliação, quando o avaliador e o avaliado se confundem na mesma pessoa; coavaliação, que é quando a avaliação é feita de modo compartilhado entre as pessoas cujas habilidades estão sendo objeto de julgamento; e heteroavaliação, que é quando o educador que lança mão de instrumentos e procedimentos para avaliar o desenvolvimento de habilidades por parte de estudantes.

Importante observar que em momentos distintos, dentro de um mesmo período letivo, o docente pode lançar mão de instrumentos baseados na heteroavaliação, na coavaliação e na autoavaliação. Novamente, a formação do juízo de valor em avaliação

do ensino-aprendizagem depende de uma percepção qualitativa do desenvolvimento de habilidades por parte do aluno, e isso demanda a aplicação de diferentes métodos.

Tendo entendido o que Silva propõe enquanto sistema, como podemos definir *modalidade avaliativa*? No dicionário Michaelis, em sua versão online, a primeira definição que aparece para o termo modalidade é: “aspecto, forma ou característica particular de algo; tipo” (MODALIDADE, 2022). Ou seja, nesse caso, considerando o modo como categoriza Silva e a definição básica de modalidade, podemos dizer que a *modalidade avaliativa* se refere aos tipos de avaliação que são distintos entre si a partir de seus elementos caracterizadores. De certo modo, poderíamos dizer que a ideia de modalidade avaliativa se refere a determinados tipos de avaliação que são basilares ou referenciais para o desenvolvimento de técnicas, instrumentos e procedimentos avaliativos. Uma das características da modalidade é que estamos ainda falando de um patamar teórico da avaliação, que vai ganhando materialidade a partir do desenvolvimento de técnicas, instrumentos e procedimentos avaliativos.

Outro ponto a considerar é que algumas modalidades avaliativas atravessam os sistemas de avaliação e, por vezes, englobam alguns desses sistemas. Por exemplo: a autoavaliação, do modo proposto por Silva, é um sistema de avaliação que tanto pode estar inserido na modalidade de avaliação formativa quanto processual. O mesmo pode se dizer da coavaliação, como veremos mais adiante. Talvez por conta disso é que alguns autores preferem se referir às *funções* diagnósticas e formativas da avaliação, ao invés de se referir a elas como modalidades. Contudo, como o trabalho de Silva é o eixo de organização dessa seção, vamos continuar adotando a terminologia que ele utiliza, fazendo as devidas observações quando necessário.

As *técnicas e os instrumentos avaliativos*, por sua vez, são definidas por Silva a partir do trabalho de Arredondo (2009), em que a técnica abarca vários instrumentos que, por sua vez, abarcam vários procedimentos “para obter a informação necessária sobre a aprendizagem dos alunos” (SILVA, 2015, p. 33).

Gostaria, porém de contribuir para essas definições ao dizer que as *técnicas avaliativas* vão evidenciar aspectos mais práticos e diretos da avaliação. Existem duas acepções, ao menos, a serem consideradas: primeiro, a técnica pode ser entendida como o modo ou o método para se fazer algo, e isso pode estar ainda num patamar ideal; segundo, a técnica pode se referir a uma aproximação realmente mais prática, material, de exercer uma arte ou ofício (TÉCNICA, 2022). Os *instrumentos avaliativos* seriam as efetivas ferramentas utilizadas na avaliação, enquanto que os *procedimentos avaliativos* podem ser entendidos como o modo concreto de efetuar a ação da avaliação ou, como frequentemente aparece na categorização proposta, pode ser entendido como uma subdivisão ou descrição mais específica da aplicação de um instrumento avaliativo.

4.1 Autoavaliação

Como dissemos na introdução desse capítulo, na autoavaliação as figuras do avaliador e do avaliado se confundem na mesma pessoa. Ou seja, o aluno avalia seu próprio desempenho, o seu desenvolvimento de habilidades.

Existem muitos pontos positivos na autoavaliação. Um deles é que na autoavaliação o aluno pode demonstrar o quão ciente está dos objetivos pré-estabelecidos para uma dada disciplina ou tema. Se isso não acontece, o aluno não poderá formar um juízo de valor adequado, pois não estará ciente do padrão ideal em relação ao qual deve estabelecer comparações a partir dos dados relevantes e concretos que estão sendo avaliados.

Por vezes, os educadores auxiliam o processo de autoavaliação através de alguns *instrumentos avaliativos* como, por exemplo, *questionários* (SILVA, ANO, p. 44). Outras vezes, existe um patamar de negociação entre professor e aluno, em que o professor ouve do aluno como este se avalia, procede a algumas perguntas na tentativa de chamar a atenção para quais aspectos das habilidades precisam ser considerados e, num consenso, chegam a uma nota, conceito ou enunciação de como o estudante percebe o seu desenvolvimento.

Num sentido prático, é sempre bom considerar que o estudante poderá precisar de alguns balizadores para que proceda à autoavaliação. Ou seja, o professor está longe de poder se eximir da responsabilidade de elaborar e criar os procedimentos adequados para que a autoavaliação seja um processo proveitoso, inclusive ao fornecer dados profundos ao professor sobre sua própria prática.

4.2 Coavaliação



Figura 11: Roda de conversa
Fonte: Wikipedia Commons - Daniela Ribs.

Na coavaliação, as pessoas que devem ser avaliadas são, também, as avaliadoras. A coavaliação tanto pode ser feita quando um grupo se reúne para avaliar o próprio trabalho, ressaltando as contribuições individuais, ou quando o trabalho desenvolvido por um grupo de alunos é avaliado por um outro grupo de alunos, e vice-versa.

Uma das contribuições da coavaliação, sobretudo quando feita através de *técnicas de grupo* (SILVA, 2015, p. 41), vai além da habilidade específica que esteja sendo o foco da avaliação. Isto porque os instrumentos avaliativos do *debate* e da *roda de conversa*, comumente empregados na coavaliação, exigem também que alguns parâmetros de sociabilidade sejam estabelecidos para que as avaliações proferidas não estimulem conflitos e comparações.

Ou seja, na coavaliação, o professor deve exercer um papel ativo na construção dos limites éticos em que o debate ou a conversa será travada. Idealmente, tais parâmetros podem e devem ser construídos conjuntamente com os próprios estudantes, de modo que haja adesão de todos os participantes ao que foi previamente acordado. Por exemplo, o professor pode iniciar o processo de coavaliação sugerindo um ou dois parâmetros que considere fundamentais para que a emissão de julgamento em relação ao trabalho sob análise não seja feita de modo ofensivo ou depreciativo. Pode, ainda, sugerir que numa primeira rodada todas as pessoas envolvidas ressaltem os momentos em que o grupo e seus componentes foram bem-sucedidos para que só depois sejam indicados os momentos ou aspectos que não tenham apresentado um bom resultado. O professor pode sugerir, também, que a emissão de juízo seja sempre feita com relação ao trabalho em análise, e não em relação ao julgamento emitido por um outro colega. Isso costuma evitar que a coavaliação descambe para uma disputa sobre qual julgamento está certo ou errado. Ainda, o professor pode abrir a possibilidade de que o grupo faça recomendações sobre o próprio trabalho, ou que um indivíduo possa fazer recomendações ao trabalho do outro. Nesse último aspecto, por vezes é necessário que o grupo já tenha assumido alguma maturidade quanto ao debate e à roda de conversa para que as recomendações não ganhem um caráter normativo. De todo modo, durante as mútuas recomendações o estudante estará se responsabilizando pela tomada de decisão, que pode se refletir no plano individual além do coletivo.

Essas e outras orientações que, novamente, podem ser construídas e elaboradas em grupo – e pelo grupo devem ser aprovadas – constituem contribuição importante para a vida em sociedade e para a autoestima de estudantes. Os estudantes se sentem sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem e corresponsáveis pelo sucesso do grupo.

4.3 Heteroavaliação

Como já dissemos, na heteroavaliação, as figuras do avaliador e do avaliado não se confundem no que tange à habilidade que está sendo avaliada. É a configuração mais convencional da avaliação, em que professor avalia o trabalho feito pelo aluno. Talvez mesmo por ser a mais convencional, é a que traz uma maior complexidade quanto ao modo como as modalidades avaliativas se apresentam, bem como com relação ao número de técnicas e instrumentos.

Seguindo a categorização proposta por Silva, a heteroavaliação comporta um número de modalidades avaliativas que, por sua vez, englobarão técnicas avaliativas, que contêm instrumentos avaliativos que se processam através de procedimentos avaliativos. Vale lembrar que algumas das categorias de avaliação aqui apontadas por Silva como modalidades podem também ser entendidas como funções da avaliação, que se aplicam a diversos sistemas avaliativos, não apenas à heteroavaliação. Por exemplo, Silva vai falar de avaliação formativa enquanto modalidade avaliativa dentro do sistema da heteroavaliação. Contudo, como vimos anteriormente, a autoavaliação e a coavaliação, sobretudo quando operacionalizadas através de questionários, debates e rodas de conversa, constituem-se em formas de *avaliação formativa*, uma vez que promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, estando menos focadas na nota e mais interessadas no desenvolvimento da aprendizagem.

Essas observações em nada invalidam o precioso trabalho de Silva! Mas é importante fazermos de logo essas observações para que evitemos confusões e incompreensões no desenvolvimento do nosso componente.

Feitas as devidas advertências, Silva vai propor que o sistema de heteroavaliação engloba cinco modalidades avaliativas: somativa, formativa, diagnóstica, classificatória e processual. Vamos dedicar uma pequena seção a cada uma delas, nas quais falaremos também das técnicas, instrumentos e procedimentos mais comumente associados a cada uma.

4.3.1 Avaliação somativa

Como já debatemos na unidade 1, a avaliação somativa é usualmente aplicada ao fim de período de tempo como modo de mensurar o quanto se alcançou na aprendizagem. Por ter demasiado peso no resultado final, dificulta ou impossibilita a melhora dos resultados por parte do aluno. Tem forte relação com a *função classificatória* da avaliação,

considerada por Luckesi e outros autores como uma distorção do real sentido da avaliação.

A principal técnica avaliativa que Silva associa à avaliação somativa é a *testagem*, cujos instrumentos mais utilizados são os *testes e exames*. A partir do trabalho de Maria Celina Melchior (2002), Silva vai categorizar os testes em *padronizados* (quando avaliam o aproveitamento geral e são feitos de modo padronizado a todos os estudantes) ou *escolares*, que são utilizados de modo mais restrito para avaliar objetivos momentâneos.

Os testes escolares, por sua vez, podem ser classificados em *práticos* (apresentam situação real a ser solucionada pelo aluno a partir dos conhecimentos ou habilidades desenvolvidas em sala de aula), *objetivos* (usualmente trazem questões elaboradas no formato de múltipla escolha) e *dissertativos* (quando os estudantes se debruçam sobre uma questão ou tema e elaboram sua própria resposta, requerendo pensamento crítico, organização de ideias, interpretação e emissão de juízo de valor).

Os *exames* costumam ser aplicados após um período de tempo maior do que o considerado para a aplicação dos testes. Também costumam ser mais abrangentes, por vezes abarcando conteúdos de diversas disciplinas. Costumam ser *escritos*, por avalia-se o desenvolvimento da habilidade a partir da capacidade de síntese, organização de ideias e adesão às regras ortográficas, por exemplo (SILVA, 2015, p. 35), ou *orais*, quando se avalia o aluno através de uma exposição oral feita de forma ordenada sobre um determinado tema ou habilidade (SILVA, 2015, p. 36)

Silva classifica os *exames escritos*, a partir do trabalho de Santiago Arredondo e Jesús Diago (2009) em: *provas de desenvolvimento*, que pode assumir diversas formas como, por exemplo, uma redação sobre determinado tema; *provas de aplicação*, que provocam o aluno a fazer relações entre os conteúdos estudados e alguma outra situação; *provas com perguntas de respostas curtas*, que usualmente dão conta de diversos temas, de modo que o aluno possa obter um bom resultado ainda que não domine todos os temas; e *provas com textos de frases incompletas*, onde o objetivo é identificar o conceito a partir do contexto da frase (SILVA, 2015, p. 35)

4.3.2 Avaliação formativa

Como vimos anteriormente, a avaliação formativa é assim definida na década de 1960, em reação à prevalência do caráter somativo da avaliação. De modo geral, a avaliação formativa não foca na atribuição de nota, mas sim no desenvolvimento da aprendizagem.

Com base nos estudos de Léa Depresbiteris (2009), Silva argumenta que uma das principais técnicas avaliativas na avaliação formativa é a *observação*, podendo ser *sistemática* (quando os objetivos de observação e registro são previamente definidos) e *assistemática* (quando a observação e o registro não seguem um padrão pré-determinado). A observação assistemática não deve ser subestimada! Por vezes é no vazio de critérios que nossa percepção enquanto educador capta aspectos do comportamento e mesmo de estratégias de desenvolvimento de habilidades, por parte dos estudantes, que não tinham sido previstos no planejamento inicial.

Diversos são os instrumentos avaliativos que podem ser utilizados na observação. Em alguns casos, um mesmo instrumento serve tanto para a observação sistemática quanto assistemática. A partir dos estudos de Arredondo, Silva enumera alguns desses instrumentos: *registro de casos*, bastante pertinente na observação assistemática, onde docentes registram um fato que se mostre relevante, ainda que não se enquadre nos critérios anteriormente previstos; *registro descritivo*, mais pertinente para a observação sistemática, pois requer uma predeterminação da situação em que o estudante será avaliado; a *lista de controle* pode ser utilizada tanto na observação sistemática quanto assistemática, e compreende uma lista de comportamentos esperados em que o docente marca sim ou não; a *escala de observação* é uma espécie de lista de controle mais elaborada, servindo tanto à observação sistemática quanto assistemática, onde há um maior detalhamento e graduação dos comportamentos esperados, não se restringindo a meramente verificar a presença ou ausência de determinadas atitudes; por fim, há o *registro cumulativo*, que é a documentação da observação feita durante um dado período para que se tenha condições de fazer uma avaliação global do estudante.

Vasconcellos (2003) se refere a outros dois importantes instrumentos avaliativos: o *portfólio* e o *diário de bordo*. Historicamente ligado à avaliação em artes visuais, o *portfólio* também tem sido utilizado por outras linguagens e componentes curriculares. O portfólio é um instrumento avaliativo que permite a professoras e alunos revisitar a trajetória do processo de ensino-aprendizagem em diversos momentos do período letivo. Independente da forma física ou virtual que o portfólio possa adquirir, ele é um instrumento que permite avaliações sobre um período longo de aprendizagem, levando a entendimentos mais profundos sobre eventuais dificuldades encontradas por professores e alunas.

Vale dizer que, para ter efetividade enquanto instrumento de avaliação formativo, o portfólio precisa seguir a critérios bem estabelecidos quanto ao que deve nele constar,

quais as formas disponibilizadas para a sua apresentação, como tanto professores quanto alunos podem acessá-lo periodicamente e que tipo de avaliação será feita em relação ao material registrado. Entenda-se que, em geral, o portfólio não é um instrumento único de avaliação; ele deve ser parte do processo avaliativo, sendo importante instrumento, inclusive, na *autoavaliação*.

O *diário de bordo*, por sua vez, pode tanto ser um registro utilizado pela professora, pela aluna ou por ambas. Também não se limita a uma forma física, podendo ser feita em vídeo, áudio ou imagens. O importante é que nele os estudantes sejam capazes de refletir sobre o processo de aprendizagem, anotando seus avanços e reconhecendo as principais dificuldades. Através do diário de bordo, feito com uma periodicidade mínima a ser previamente estabelecida, tanto professor quanto aluno são estimulados a encontrar formas de superar os obstáculos do processo de ensino-aprendizagem tornando a *tomada de decisão* o resultado de um esforço colaborativo.

4.3.3 Avaliação diagnóstica

Quando falamos de *avaliação diagnóstica*, tanto podemos nos referir a uma *função* da avaliação que pode atravessar diversas modalidades, técnicas, instrumentos e procedimentos avaliativos, quanto podemos falar especificamente de uma *modalidade* avaliativa composta de técnicas e instrumentos que lhe sejam mais pertinentes. Em quaisquer dos casos, porém, na avaliação diagnóstica está embutido, também, um aspecto *prognóstico*, como prefere explicitar o educador francês Charles Hadji (2001, p. 19). Ou seja, se a avaliação implica uma tomada de decisão no sentido de remover os obstáculos que impedem o desenvolvimento das habilidades consideradas necessárias à formação humana, emancipada e democrática do aluno, o diagnóstico alcançado com a avaliação indica que uma ação precisa ser feita, caso se perceba a existência de empecilhos para o desenvolvimento das habilidades do estudante.

Sobre a função diagnóstica da avaliação, dela aqui temos tratado desde a nossa primeira unidade temática. Reforçamos que o aspecto diagnóstico é inerente ao processo avaliativo e deve ser valorizado sempre, como modo de aprimorar as ações de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à avaliação diagnóstica enquanto modalidade avaliativa, ela por vezes é entendida como a aplicação de técnicas de avaliação em momentos pré-determinados para que se perceba como está se dando o desenvolvimento das habilidades esperadas. Alguns

autores defendem, por exemplo, que a avaliação diagnóstica precisa se dar no início do período letivo para que o professor conheça a realidade sociocultural, bem como o nível de conhecimento dos alunos, de modo a melhor planejar um dado componente a partir da identificação do que julgar relevante para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedido. Outros autores já defendem que a avaliação diagnóstica precisa ser aplicada de tempos em tempos, como modo de sempre perceber como o processo de aprendizagem está se dando, se algum obstáculo inesperado surgiu, seja por conta de um novo conceito que não foi bem compreendido, seja por alguma falha não antevista na metodologia de ensino.

Quanto às técnicas utilizadas na avaliação diagnóstica enquanto modalidade avaliativa, além da *testagem*, da observação e do registro cumulativo, Silva enumera a *interrogação*, cujo principal instrumento avaliativo é a *entrevista*, que pode ser classificada em três tipos principais: entrevista *estruturada*, que traz perguntas previamente determinadas, entrevista *semiestruturada*, onde existe uma pauta estabelecida, que podem ser perguntas mais genéricas ou tópicos para discussão, cuja especificidade vai se delineando no decorrer da entrevista; e *aberta*, em que os temas são estabelecidos, mas as perguntas vão surgindo durante o diálogo, repetindo-se algumas vezes, de modo a permitir o devido aprofundamento (SILVA, 2015, p. 39-40)

Vale observar que os instrumentos avaliativos enumerados para a interrogação, sobretudo em suas formas semiestruturada e aberta, são típicos da pesquisa de caráter qualitativo. Ou seja, como já estudamos anteriormente, o caráter qualitativo da avaliação é a tônica da avaliação diagnóstica, em oposição ao caráter quantitativo da avaliação somativa.

4.3.4 Avaliação classificatória

Algumas das observações que fizemos em relação à avaliação diagnóstica são também aplicáveis à avaliação classificatória. Ou seja, ela pode ser vista como uma *função* da avaliação, ou como *modalidade avaliativa*. A função classificatória da avaliação se revela, por exemplo, na avaliação somativa, em que a classificação dos alunos a partir dos resultados quantitativos alcançados se torna mais importante do que a função diagnóstica da avaliação, que induz a uma tomada de decisão no sentido de superar eventuais obstáculos ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que nos coloquemos em oposição à função classificatória da avaliação, não podemos fechar os olhos para o fato de que ela ainda é muito presente na educação.

Avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio e os vestibulares são exemplos concretos de como a avaliação classificatória, enquanto modalidade avaliativa, se impõe em momentos-chave da vida educacional. Portanto, não há como negar que o ensino básico, desde o fundamental e com mais ênfase no ensino médio, acaba por dedicar parte do seu planejamento a preparar os estudantes para serem bem-sucedidos em avaliações classificatórias como o ENEM e o vestibular.

4.3.4 Avaliação processual

Também chamada de mediadora ou dialógica, essa modalidade de avaliação ocorre de modo contínuo, envolvendo todo o processo de ensino-aprendizagem. É também a abordagem mais aconselhável para avaliação dos objetivos, metas e métodos por parte do educador. Promove uma ação reflexiva que visa superar a tendência da educação tradicional de ter o aluno como mero receptor dos conteúdos transmitidos pelo professor.

Como ocorre com outras modalidades avaliativas citadas acima, a avaliação processual é atravessada pelas funções de outras formas de avaliação. Se bem desenvolvida, a avaliação processual será necessariamente *formativa*, bem como privilegiará, de modo corrente no cotidiano escolar, sua função *diagnóstica* e optará por instrumentos e procedimentos que privilegiem uma apreensão qualificadora, e não quantitativa, da realidade de estudantes para a formação de um juízo de valor que permita tomadas de decisão coerentes com os objetivos humanizantes da educação. Nesse sentido, várias das técnicas, instrumentos e procedimentos avaliativos já vistos nas modalidades diagnóstica e formativa são também aplicáveis aqui.

4.4 Síntese da unidade

Nesta unidade, estudamos diversas modalidades, técnicas e instrumentos avaliativos, como se inter-relacionam e de que modo podem contribuir para uma avaliação formativa no ensino-aprendizagem em artes. Pudemos perceber também que, muito embora algumas técnicas e instrumentos sejam mais comumente aplicadas na educação tradicional, elas também podem ser aplicadas nas pedagogias libertadoras, sobretudo quando combinadas de diferentes formas de avaliação. Importa, também, nessa unidade, entender que avaliação deve ocorrer de modo processual, e não estar vinculada à função de dar a nota. Acreditamos que, dominando os fundamentos dos diferentes instrumentos avaliativos, você poderá estabelecer seu próprio repertório de avaliação, de modo a formar um juízo de valor condizente com uma formação ampla do aluno enquanto ser humano, de modo que o processo de ensino-aprendizagem cumpra com seus objetivos.



Atividade

Agora que você teve contato com a caracterização de diversos processos, modalidades e instrumentos avaliativos, que tal fazer uma pequena pesquisa? Você só precisa assumir o papel de educadore e selecionar dois ou três tópicos dessa unidade que você entenda como sendo os mais importantes para a avaliação do ensino-aprendizagem em teatro e dissertar sobre eles, considerando o modo como atendem as expectativas legais e sua própria expectativa enquanto educadore e cidadão. Vale, ainda, entrevistar educadoras de sua região se elas conhecem os instrumentos avaliativos que você escolheu, se elas os aplicam em sala de aula, qual o motivo de os aplicarem ou não, e quais resultados que elas têm colhido. O importante é que você possa aprofundar seu entendimento sobre os instrumentos, métodos e modalidades que mais lhe chamaram a atenção e que você considere os mais pertinentes para alcançar os objetivos de uma educação que efetivamente contribua para a formação global da pessoa humana.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Lindomar. **Teatro Épico**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sHTxCfRcJT0>, 2011. Acessado em: 14 de março de 2022.

ARREDONDO, Santiago C; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. UNESP, 2009.

AZEVEDO, Débora. **Efeito de Distanciamento**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2PkRAh_wK1M, 2014. Acessado em: 14 de março de 2022

BORNHEIM, Gerd. **Brecht: a estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 de março de 2022.

CABRAL, B. A. Avaliação em Teatro: Implicações, problemas e possibilidades. *Sala Preta*, [S. l.], v. 2, p. 213-220, 2002. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v2i0p213-220. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57093>. Acesso em: 14 mar. 2022.

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

DOS SANTOS, Maria C. ARANTES, Adriana R. V. Conhecendo um pouco sobre avaliação da aprendizagem: história, concepções e tradições pedagógicas. **De Magistro de Filosofia**, Ano IX - no. 18. Anápolis, 2016. Disponível em: <https://www.catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2016/04/conhecendo-um-pouco-sobre-avalia%ca7%ca3o-da-aprendizagem-hist%cb3ria-concep%ca7%cb5es-e-tradi%ca7%cb5es-pedag%cb3gicas.pdf>. Acessado em: 14 de março de 2022.

FARIAS, S. C. B. Condições de trabalho com Teatro na Rede Pública de Ensino: sair de baixo ou entrar no jogo. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis**, v. 1, n. 10, p. 019-024, 2018. DOI: 10.5965/1414573101102008019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008019>.

Acesso em: 14 mar. 2022

FREIRE, Emanuella S. CARVALHO, Alanna O. P., RIBEIRO, Ana Paula de M. A avaliação educacional: uma dimensão histórica. **XII Encontro Cearense de História da Educação e II Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação**. Universidade Federal do Ceará, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39108/1/2013_eve_apmribeiro.pdf. Acessado em: 14 de março de 2022.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo: (n. 1, v. 4): 17-41.

IABELBERG, R. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 74-84, 30 abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>. Acesso em: 14 de março de 2022.

ICLÉ, G. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 070-077, 2018. DOI: 10.5965/1414573102172011070. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011070>. Acesso em: 14 mar. 2022.

LIMA FILHO, G. D. de.; TROMPIERI FILHO, N. As Cinco Gerações da Avaliação Educacional – Características E Práticas Educativas. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXII, n. 000011, 09/05/2013. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/cinco-geracoes-da-avaliacao-educacional-caracteristicas-e-praticas-educativas>. Acesso: 14/03/2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18 edição. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação.

Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904006>. Acessado em: 14 de novembro de 2022.

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

MODALIDADE *In*: Michaelis: dicionário da língua portuguesa. Melhoramentos, 2022. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/modalidade/>. Acesso em: 6 de março de 2022.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 2a. Edição Revista e Ampliada - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - Coleção memória da Educação.

SILVA, Marco Aurélio C. B. da. “**O mal-estar da avaliação escolar**”: implicações e possibilidades da avaliação processual no ensino de teatro. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 125 f., 2015.

SILVA, Maria R. G. da. Uma retrospectiva histórica sobre questões de avaliação matemática. **Mimesis**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 101-112, 1998.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 453–470, 2009. DOI: 10.18222/ae204420092039. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/2039> . Acesso em: 14 mar. 2022.

TÉCNICA *In*: Michaelis: dicionário da língua portuguesa. Melhoramentos, 2022. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/t%C3%A9cnica/> . Acesso em: 6 de março de 2022.

Toda Matéria. **Guerra Fria - Toda Matéria**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8TNS6m4BvzA> , 2021. Acessado em: 14 de março de 2022

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da aprendizagem: práticas de Mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2010.



Universidade Federal da Bahia

Avaliação em Artes e em Teatro

A disciplina Avaliação em Artes e em Teatro é um componente curricular do curso de Licenciatura em Teatro na modalidade - Educação à Distância (EaD) da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Este componente tem por objetivo trazer temas considerados fundamentais para o entendimento da avaliação dentro do processo de ensino-aprendizagem em artes e, mais especificamente, em teatro.



PROGRAD
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Escola de Teatro
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

