

Avaliação de cursos superiores de música e teatro- interpretação: desafios para uma prática emancipatória

^{1,2}Deise Priscila Delagnolo & ¹Stela Maria Meneghel

1. Departamento de Educação, Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau. Rua Antônio da Veiga, 140, Blumenau, SC, 89010-971.

stmeneg@terra.com.br.

2. Bolsista programa PIBIC/CNPq – 2006/2007. *deisepri@yahoo.com.br*

Resumo: Os procedimentos avaliativos estão relacionados a valores culturais e sociais, assim como as concepções de educação, escola e sociedade. A complexidade da avaliação em Artes se faz maior, pois envolve, ainda, questões relacionadas à subjetividade da arte no processo de avaliativo. A presente pesquisa teve por objetivo caracterizar os procedimentos, instrumentos e critérios de avaliação relacionados a concepções de Educação, Ensino de Arte e Avaliação que norteiam as práticas docentes de dois cursos de graduação em Artes - Música e Teatro-Interpretação - da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Este trabalho se faz relevante, pois busca compreender dificuldades envolvidas na avaliação em Arte, atenta às especificidades da sua subjetividade, de discussão escassa no âmbito científico brasileiro. Os procedimentos metodológicos utilizados envolveram revisão bibliográfica, análise documental (planos de ensino e Projeto Político Pedagógico dos cursos) e entrevistas com os docentes dos referidos cursos. Na análise do material empírico, foram priorizados como referencial estudos sobre avaliação na Educação Superior: HOFFMANN (2000), HADJI (2001) e SAUL (1995); e sobre ensino de Arte no Brasil, BARBOSA (1998). Nos resultados sobressaem, para o curso de Música, dificuldades de empreender um processo avaliativo democrático (SAUL, 2000), atento ao processo de maturação cognitiva de cada sujeito, visto a heterogeneidade do perfil dos acadêmicos. Quanto ao curso de Teatro-Interpretação, nota-se amplo uso de critérios avaliativos comportamentais e subjetivos, de modo que, embora os docentes atribuam à avaliação um sentido emancipatório DIAS SOBRINHO (2002), seus usos apontam para uma concepção de avaliação diagnóstica e visão escolanovista de Ensino de Arte.

Palavras-chave - Avaliação do ensino em Artes; Avaliação na Educação Superior; Avaliação em curso Superior de Música. Avaliação em curso Superior de Teatro-Interpretação.

1. Introdução

Os procedimentos de avaliação, quaisquer que sejam, estão relacionados com valores culturais e sociais, sendo resultado de uma construção coletiva em determinado tempo e espaço (DIAS SOBRINHO, 2002). Por isso, são extremamente complexos e precisam ser analisados em função das suas especificidades. No caso da avaliação da Educação Superior, não é diferente, pois esta, para além do que se pode entender como aferição de conhecimento pelo estudante, está diretamente vinculada a concepções de educação, de conhecimento, de escola, de sociedade, entre outros.

A avaliação na Educação Superior tem sido debate de distintos autores, como Hadji (2001), Hoffmann (2000) e Saul (2000), que discutem a relevância de uma avaliação comprometida com a constituição de sujeitos ativos e críticos no âmbito social. Segundo estes autores, ela é relevante para o processo de aprendizagem, sendo responsável por propiciar os sujeitos do ato educativo elementos para promover a emancipação, tanto em relação ao objeto de conhecimento quanto no cenário social. Ou seja, não basta sabermos a quantidade de erros e acertos de determinada avaliação, mas sim que sejamos informados de como podemos evoluir diante desta.

No que tange à avaliação no Ensino de Arte, atentamos para a escassez de estudos neste

âmbito no Brasil. Destacamos Barbosa (1999), Ferraz; Fusari (1999) que discutem questões atinentes ao Ensino de Arte; porém, pouco atentando para a especificidade da avaliação nesta área. Deste modo, torna-se fundamental conhecer as diferentes concepções de avaliação e as características das distintas concepções de Ensino de Arte, a fim de estabelecer considerações concernentes às relações entre elas.

Os cursos de Artes - no caso deste estudo, os de Música e Teatro-Interpretação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) - quando criados têm como característica a heterogeneidade do perfil acadêmico, e apresentam como Proposta avaliativa no PPP (Projeto Político Pedagógico) a avaliação mediadora, onde cada professor deve criar instrumentos de avaliação simples, práticos e diversificados, com critérios específicos principalmente para avaliar a produção artística dos alunos. Estes instrumentos podem ser elaborados individualmente pelo professor ou em parceria com os próprios alunos. A avaliação deve ser vista como um componente do processo de ensino e aprendizagem onde professor e alunos podem verificar o que aprenderam, aproveitando a oportunidade de rever os conteúdos levando-os a planejar/re-planejar e avaliar/re-avaliar.

Os instrumentos e critérios de avaliação, segundo Furtado, (2007) devem ser realizados de forma contínua, sistemática e formativa, objetivando diagnosticar as características de cada aluno diante do programa curricular. Levando em consideração que a aprendizagem se dá num contexto de interação "professor-aluno" e "aluno-professor", propõe que sejam adotadas formas diferenciadas de avaliação, indicando instrumentos individuais, coletivos e auto-avaliação, com critérios definidos e explícitos, possibilitando distintas leituras sobre as aprendizagens.

Na mesma linha os procedimentos de avaliação devem estar fundamentados diante dos objetivos de ensino-aprendizagem, devem ser apresentados aos alunos de forma clara e detalhada, explicitando quais serão os instrumentos de avaliação, acompanhados de seus critérios.

- Revisão da literatura

Dentre as concepções de avaliação estudadas, destacamos os estudos de teóricos de Hoffmann (2000), Hadji (2001), Luckesi (2000) e Saul (2000), que permitem desenvolver a compreensão sobre concepções de avaliação: classificatória, diagnóstica e emancipatória, que nortearam as análises desta pesquisa.

A concepção de avaliação classificatória caracteriza-se, conforme Hoffmann (2000), com caráter frenador, onde a avaliação é percebida por seus atores como um exercício quantitativo, uma forma de medir 'quanto' de conhecimento o aluno adquiriu, sem preocupação com a construção de um conhecimento que propicie crescimento intelectual do aluno. Deste modo, conforme Luckesi (2000), a avaliação com caráter classificatório terá de ser obrigatoriamente autoritária, pois enfatiza a essência e perspectiva social que exige o controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento. [...] O educando como sujeito humano e histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos. (LUCKESI, 2000, p.35)

Esta perspectiva classificatória de avaliação é compatível com concepção de ensino de Arte tradicional, onde o professor é aquele que sabe tudo, transmissor dos conteúdos que são verdades absolutas, dissociadas da vivência dos alunos e da sua realidade social. O aluno é uma tábula rasa, que não sabe nada; um agente passivo no processo de aprendizagem, ao qual não é permitida nenhuma forma de manifestação. O currículo é eurocêntrico (Baseado nos ideais Europeus) e conteudista (baseado na reprodução de livros) a metodologia é centrada na técnica e na habilidade, sendo assim o papel e a função da educação baseados na capacidade de reprodução (mimética) do aluno.

Podemos também relacionar a perspectiva classificatória de avaliação com a concepção tecnicista de ensino de Arte que, segundo Ferraz; Fusari (1999) esteve presente nas escolas brasileiras por volta de 1960 e 1970, com o intuito de atender a demanda de profissionais que o mundo tecnológico em expansão exigia. Nesta concepção de ensino, tal como na tradicional, o professor é transmissor de conhecimento: ele é quem 'sabe tudo', nada tendo a aprender com seus alunos, considerando-os tábula rasa. No entanto, o currículo está baseado no conteúdo do livro didático, que responde pela metodologia de ensino, ou seja, é através do livro didático que se desenvolvem e executam atividades. Nesta concepção o professor está preocupado apenas em

detectar se o aluno tem a capacidade de reprodução, perfeição e originalidade da atividade proposta. “Na pedagogia tecnicista, o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, porque o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.32).

O conceito de avaliação diagnóstica, por sua vez, está fundamentado na percepção do professor sobre o desempenho do aluno como elemento primordial à sua prática, ou seja, o educador, através do processo e desenvolvimento, destaca os erros e acertos do aluno em relação ao objeto cognitivo (HOFFMANN, 1999). No entanto, utilizando os dados adquiridos numa abordagem classificatória, não possibilita a superação diante do conhecimento. (ato de reconstrução de saberes). Neste contexto, a avaliação educacional manifesta-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora. (LUCKESI, 2000, p. 32.).

No entanto, na avaliação diagnóstica, numa abordagem emancipatória, torna-se mister ao desenvolvimento da aprendizagem; assim, o ato avaliativo caracteriza-se como meio e não um fim. Nesta perspectiva, destacamos o ensino de arte denominado Escola Nova que, segundo Ferraz e Fusari (1999), tem suas origens na Europa e nos Estados Unidos (século XIX). No Brasil ela vai surgir a partir de 1930 e ser disseminada a partir de 1950 e 1960, sob influência da Semana de Arte Moderna de 1922 (ela foi marcante para a caracterização de um pensamento modernista, na qual estiveram envolvidos artistas de várias modalidades: artes plásticas, música, poesia, dança etc.), que oportunizou o contato com os movimentos de arte expressionistas (que visavam a auto-expressão do artista).

O principal objetivo dos escolanovistas era desenvolver a criatividade e a auto-expressão da criança. As atividades eram centradas no fazer artístico, encorajando a criança a experimentar, improvisar e criar. O foco do processo educativo, portanto, foi deslocado da transmissão de conteúdos para as necessidades e interesses do educando, em uma atitude de condescendência e romantismo, que percebe a criança apenas como ser frágil, que precisa proteção e cuidados especiais. (BARBOSA, 1999).

Estava muito preocupado em liberar a criança através do desenho, da pintura. Comecei a ver que o problema não era esse, era um problema muito maior, era ver a criança no seu aspecto global, a criança e a relação professor-aluno, a observação do comportamento delas, o estímulo e os meios para que elas pudessem,

através das atividades, terem um comportamento mais criativo, mais harmonioso (RODRIGUES, apud, FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 34).

De acordo com a concepção de Ensino de Arte da Escola Nova, o aluno é o centro das atenções, tem a liberdade de criar; cabe ao professor estimular a sua expressão, porém, sem intervir no seu processo de maturação artística. Assim, não há currículo a ser seguido: o aluno produz o seu currículo, ao desenvolver as atividades que tem vontade, e tudo que o ele produz independente de haver cognição, tem valor.

A Escola Nova via o aluno como ser criativo, a quem se devia oferecer todas as condições possíveis de expressão artística, supondo-se que, assim, ao “aprender fazendo”, saberiam fazê-lo, também, cooperativamente, na sociedade. (RODRIGUES, apud, FERRAZ; FUSARI, 1999 p. 32.).

As discussões em torno da avaliação com caráter emancipatório foram propostas no final de 1960, por Scriven, tendo como princípio que os alunos pudessem ser capazes de se orientar por si, ao analisar suas dificuldades e agindo para superá-las (HADJI, 2001). Nesta perspectiva, a avaliação tem por objetivo possibilitar a construção ou o aperfeiçoamento do saber. “A avaliação, em contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos” (HADJI, 2001, p. 15.).

Segundo Luckesi (2000), a avaliação emancipatória visa promover os sujeitos, a libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social, assim proporcionando o crescimento. Deste modo, não pode ser o momento final da aprendizagem, mas, sim, deve ser parte deste processo, de modo que haja a percepção, a crítica e a prática dos agentes (aluno e professor). Assim, o professor tem por tarefa mediar a interação do aluno com o objeto de conhecimento, proporcionando-lhe meios para que a construção dos saberes ocorra. Professor e aluno devem aprender com a avaliação: o primeiro, ao perceber os limites e o estágio de conhecimento do aluno em relação a determinado tema/assunto; este, por sua vez, ao detectar aquilo no qual tem dificuldade.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso

primordial desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua "própria história" e gerem suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 1995, p.61)

Em relação ao paradigma da avaliação emancipatória, Saul (2000) apresenta três elementos componentes para sua prática, quais sejam, a avaliação democrática, a crítica institucional e criação coletiva, e a pesquisa participante. Resumidamente, estes podem ser caracterizados como:

- a) Avaliação democrática - utilização dos resultados da avaliação para redirecionar as atividades, tanto docentes quanto discentes. Atenta ao processo de maturação de cada sujeito.
- b) Crítica institucional e criação coletiva - elaboração de diagnóstico e descrição dos dados obtidos nos resultados da avaliação, crítica do material expresso pela análise do projeto pedagógico da instituição, que subsidie o delineamento de novas ações.
- c) Pesquisa participante - compromisso do pesquisador com a aprendizagem do aluno, de modo que docente, discente e instituição caracterizam-se como pesquisadores diante de determinada problemática definida em avaliação.

No ensino de Arte, a concepção emancipatória de avaliação parece ser a base da concepção pós-moderna, desencadeada, segundo Barbosa (1999), a partir da reflexão de estudiosos americanos, canadenses e europeus sobre as funções da arte na educação e sobre seus métodos de ensino década 1960. No Brasil, a concepção pós-moderna de Ensino de Arte era restrita a poucos círculos acadêmicos; mas, no início de 1980, Ana Mae Barbosa ajudou a divulgá-la por via do movimento de Arte-Educação. Esta concepção fundamenta-se, na representação de três paradigmas para o Ensino da Arte:

- a) Compromisso maior com a cultura e a história;
- b) Preocupação com o desenvolvimento das capacidades de apreciar obras de arte;
- c) Ampliação do conceito de criatividade.

Estes três pontos, que ficaram conhecidos no Brasil com a Proposta Triangular de Arte-Educação de Ana Mae Barbosa, consistem em: Contextualização, leitura de imagem e fazer artístico.

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da

arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 1998, p.07)

Na concepção pós-moderna, o professor é o coordenador, estimulador, desafiador, mediador do processo de formação; e o aluno aquele que percebe, critica, pratica e confronta seus saberes com os trazidos pelo professor. O currículo tem especificidade, considerando o patrimônio cultural da humanidade; mas, principalmente, a percepção e conhecimento sobre os elementos que compõe a expressão artística. A metodologia é problematizadora, sem dogmas estabelecidos, e incita a dialogia. Sendo assim, a avaliação, entendida como uma ferramenta que permite conhecer o momento e processo de desenvolvimento de cada aluno deve ser processual e respeitar as particularidades individuais. A concepção de arte é a mesma que de conhecimento, produto constituinte de uma cultura, sociedade e construção histórica.

Neste contexto o presente artigo pautou-se pelas seguintes indagações: Quais os procedimentos, instrumentos e critérios avaliativos utilizados nos cursos de Música e Teatro-Interpretação da FURB? Quais as concepções de educação, ensino de arte e avaliação dos docentes destes cursos? Quais as especificidades da avaliação nos cursos de Música e de Teatro-Interpretação?

Objetivamos contribuir para as reflexões das práticas avaliativas dos docentes de Música e Teatro-Interpretação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), atentando para a mesma como subsídio de crescimento para os sujeitos atores do processo de ensino e aprendizagem (docentes e discentes).

2. Material e Métodos

Com o intuito de compreender os procedimentos avaliativos utilizados nos cursos de Música e Teatro - Interpretação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e as concepções de Avaliação e de Ensino de Arte dos docentes dos referidos cursos, esta pesquisa caracterizou-se numa abordagem qualitativa, que compreende os fenômenos sociais no seu próprio contexto (GOLDENBERG, 2000).

Assim, buscamos captar a dinâmica com que ocorrem os processos de avaliação no curso de Música e Teatro - Interpretação da FURB, a partir de como os docentes, atores centrais deste processo, concebem e elaboram suas práticas de ensino. Neste sentido, os procedimentos

metodológicos enfocaram: estudo bibliográfico ; análise documental (planos de Ensino; registros escritos de instrumentos avaliativos (provas); e Projeto Político Pedagógico - PPP) dos referidos cursos; e entrevistas semi-estruturadas . Estas, segundo Colognese; Melo (1998), consistem numa posição ativa do entrevistador que, mesmo observando um roteiro mais ou menos preciso e ordenado, tem liberdade para fazer considerações e indagações adicionais, não previstas inicialmente, mas que auxiliam na elucidação de questões ou, então, que visam “recompôr” o foco da entrevista.

Os sujeitos pesquisados foram 6 (seis) docentes do curso de Música e 6 (seis) de Teatro - Interpretação da FURB. Vale ressaltar que foram sujeitos de investigação somente os docentes que lecionam disciplinas específicas de cada área, pois estes cursos para além destes, agregam docentes que lecionam disciplinas, como: Produção de Texto, Pesquisa em Arte, Pesquisa em Educação, que são de outros departamentos da Universidade.

3. Resultados e Discussão

-Histórico dos cursos de Artes FURB

Os cursos de Música e Teatro-Interpretação da FURB têm origem no curso de Educação Artística da FURB, criado em 1973. Naquele momento, a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras firmou convênio com a Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, integrando o PREMEM - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio, para suprir, a curto prazo, a necessidade de profissionais habilitados para atuar no ensino de primeiro grau (atual ensino fundamental).

Com o passar dos anos, a preocupação com a correta difusão das Artes na sociedade e com a qualidade do trabalho do Arte/Educador na comunidade escolar, levaram, no início de 1994, a uma reformulação do currículo do curso de Educação Artística adequando-o às inovações da Arte/Educação, bem como a emergente criação de novas habilitações: Música e Artes Cênicas. Estas foram autorizadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE da FURB, através do Parecer nº 82, de 17 de maio de 1994. A primeira oferta foi no primeiro semestre de 1995. As habilitações Música e Artes Cênicas foram reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação - CEE por meio do Parecer nº 115/2000 e Resolução CEE nº 25, de 16 de maio de 2000.

Em 2004 há uma reestruturação nas ementas dos cursos de Música e Teatro-Interpretação, tornando

os cursos independentes entre si, ou seja, com grades curriculares atentas a especificidade de cada habilitação.

A habilitação em Música aponta caráter de licenciatura e objetiva preparar profissionais para atuarem como professores de Artes na Educação Básica, levando em consideração a habilitação específica em Música, bem como desenvolver o embasamento teórico-prático, as metodologias contemporâneas e os conhecimentos próprios da arte e da arte na educação.

No primeiro semestre de 2007, o curso de Música da FURB contava com cerca de 80 acadêmicos matriculados, distribuídos em quatro turmas. A seleção ocorre por vestibular, sem provas de suficiência de conhecimento em Música, de modo que as turmas são extremamente heterogêneas: há tanto alunos que atuam profissionalmente em orquestras, quanto ingressantes que não sabem ler partituras.

Por outro lado a habilitação em Teatro-Interpretação tem caráter de bacharelado, e objetiva preparar profissionais para atuarem como agentes culturais suscitando a reflexão, a fruição, a produção artística e conseqüente transformação da sociedade. No primeiro semestre de 2007 contava com cerca de 40 acadêmicos matriculados, a seleção também ocorre por vestibular sem provas de suficiência de conhecimento Teatral.

- A Avaliação no curso de Música (Licenciatura)

O corpo docente do curso de Música da FURB, inicialmente caracterizava-se no desenvolvimento da Técnica Musical no curso de licenciatura em Educação Artística (1973); Em 2004, com a incorporação da formação específica em Licenciatura em Música, ele é composto por um total de 7 (docentes) dos quais 6 (seis) foram entrevistados. Quanto à formação, há 4 (quatro) mestres e 2 (dois) especialistas, todos possuem vasta experiência na prática técnica da Música, enquanto poucos atuam em Educação Musical.

No ementário do curso de Música, encontramos questões concernentes à formação técnico-musical, ao mesmo tempo que a formação pedagógico-musical. Para tal em análise de planos de ensino e entrevistas percebemos uma exarcebação do enfoque técnico da música, onde a característica pedagógica fica em segundo plano na elaboração dos procedimentos docentes diante das disciplinas. Deste modo, há que se levar em consideração a problematização, destacada por 3 (três) docentes em entrevistas, quanto às especificidades da formação de um professor de

Música, o que as seguintes falas podem nos exemplificar:

Você pode ser um músico bem medíocre e ser um bom professor de música, se você trabalhar num contexto adequado, você pode fazer um bom trabalho. Conhecimento de psicologia, desenvolvimento da criança isso te dá um suporte. (sic)

Em contraponto:

Porque na atividade musical que você for fazer você tem que saber fazer, não é a nota que vai te dar habilidade, e sim o teu conhecimento que é o mais importante. (sic)

A partir do exposto, podemos considerar que as dificuldades apontadas nos procedimentos avaliativos no curso de Música da FURB estão relacionadas a um questionamento quanto aos objetivos do próprio curso, que, mesmo sendo de Licenciatura, ainda parece atentar para uma proposta de Bacharelado.

Diante destas descrições, o processo de criação e consolidação da proposta do curso de Música da Universidade Regional de Blumenau (FURB) quanto à seus objetivos, motivações tem reflexo sobre a prática avaliativa, que hora parece ser um tanto quanto classificatória *“Olha eu percebo muito o processo do aluno e indico todo material necessário para ele estudar, mas se não der conta o que posso fazer?”(sic)* enquanto algumas práticas indicam uma concepção emancipatória, *“Eu sempre vejo que o aluno tem capacidades, então tomo da avaliação para estimular e indicar e principalmente faz-lo perceber que pode melhorar muito” (sic).*

As concepções de educação do corpo docente do curso de Música da FURB, tomando por base dados de entrevista, indicam atenção para uma educação de caráter humanista: os acadêmicos são percebidos como portadores de conhecimentos a serem estimulados por uma prática educativa comprometida com o crescimento e emancipação dos sujeitos. (ROGERS, 1971).

“Meu direcionamento é o humanismo de tornar o sujeito mais inteiro, talvez deixar um sujeito mais feliz, mas uma oportunidade do sujeito vivenciar e desenvolver todo o seu potencial, que todo mundo tem um potencial, e que isso seja uma possibilidade de por isso em prática, de despertar, adquirir na convivência com o Outro”(sic).

Em relação à proposta do curso, os docentes afirmam que, para além de despertar aptidões nos sujeitos (formação humanista), deve ser comprometida com a preparação profissional dos acadêmicos para o mercado. Estas duas necessidades da formação são consideradas, pelos

docentes, como o principal problema, afinal, há um conflito claro entre estar comprometidos com uma educação com caráter humanista, e formar para o que as “forças de mercado” exigem. Ou seja, a formação de um profissional crítico e bom no exercício de sua profissão.

“As forças de mercado são onipresentes e tudo aponta para isso então não podemos deixar de lado, a formação do cidadão é extremamente importante, essa formação humana, acho até que da para conciliar as duas coisas, mas em certos aspectos esses dois pólos entram em conflito, porque o mercado busca o lucro, ou seja, se você tem um produto esse produto só interessa se ele puder ser feito em grande escala em série, assim estamos diante de um paradoxo porque se você fizer algo em grande escala você diminui a qualidade é fatal” (sic)

Quanto às concepções de Ensino de Arte, as entrevistas mostraram tendência a visão de Arte da proposta pós-moderna, compreendida como forma de manifestação expressiva, perceptiva e ativa dos sujeitos, podendo se manifestar não somente através dos aspectos técnicos e clássicos da Música, como também no âmbito social, onde os sujeitos a utilizam como meio para se tornarem ativos e críticos perante o cenário social.

“Arte, arte, arte... acima de tudo, como amplificador da percepção e desenvolvimento de tudo, não só de um raciocínio lógico, mas a cognição como um todo, então talvez eu seja mais radical, um tanto quanto utópico, mas a minha escola seria assim: com Arte, arte, arte.” (sic)

No que se refere às concepções de avaliação, o PPP (Projeto Político Pedagógico) do curso apresenta como norte a Avaliação mediadora, onde cada professor deve criar instrumentos de avaliação simples, práticos e diversificados, com critérios específicos principalmente para avaliar a produção artística dos alunos. Estes instrumentos podem ser elaborados individualmente pelo professor ou em parceria com os próprios alunos. Mas, nas entrevistas, os docentes do curso de Música apresentaram visões bastante distintas, não sendo possível perceber uma direção única sobre a prática avaliativa. Do mesmo modo, os planos de ensino revelam práticas com características classificatórias, outras emancipatórias, denotando que o lugar e propósito da avaliação no curso não está bem definido.

Ainda podemos apontar, em planos de ensino e entrevistas, a indicação de uma visão processual de avaliação, que objetiva acompanhar os momentos de desenvolvimento dos alunos. No

entanto, os planos praticamente não contêm detalhes ou especificações sobre os procedimentos avaliativos, ou seja, sobre como organizam atividades de avaliação no âmbito do projeto de formação da sua disciplina – o que, na prática parece conferir caráter relativamente secundário à avaliação.

Nas entrevistas, porém, a maioria afirmou que esta é momento de crescimento tanto para discentes quanto docentes, embora destacando sentirem dificuldade para que isso efetivamente ocorra. A causa? Os alunos, que ainda entendem avaliação como “checagem” de conteúdo, como aparece nesta fala: *“Parece que os alunos entram na Universidade para participar de uma gincana, onde cumprem ‘tarefinhas’ e pronto. Não é assim! Nossa, precisamos ir além disso”*. (sic)

Porém, o fato de todos os docentes destacarem o processo na prática de uma avaliação democrática, também problematizam a avaliação diante da heterogeneidade do perfil acadêmico do curso de Música da FURB. Para tal, destacam o conflito diante do momento avaliativo, pois, mesmo tendo a concepção de que a avaliação é um momento de crescimento para discentes e docentes, indagam: *“Como avaliar o processo? Se um aluno cresceu muito diante da disciplina e não o bastante, como devemos agir? Talvez tenhamos que ser mais absolutos e menos relativos”* (sic).

Neste contexto, os docentes de Música parecem atentar a uma prática de avaliação emancipatória; porém, apresentam conflitos diante da heterogeneidade do perfil discente do curso, apontando indagações do tipo: Onde queremos chegar? Qual o perfil do egresso deste curso?

Diante desta heterogeneidade, alguns docentes defendem a inclusão da prova de suficiência para o ingresso dos acadêmicos; porém, destacam que esta poderia impedir o acesso de leigos em Música - fato que ocorre atualmente. No entanto, os docentes, em sua maioria, afirmam que com dedicação e empenho é possível que o acadêmico possa ter um bom desenvolvimento. Mas o que seria um bom desempenho musical para a formação de um docente de Música?

Apesar de todos os docentes defenderem a prática da avaliação com característica processual, entendem a dificuldade de realizá-la, visto o que nos aponta o seguinte fragmento de entrevista:

“Eu levo muito em consideração o processual nas minhas disciplinas, porque os alunos entram no curso com características diferentes, então eu levo em consideração tudo, porém tenho dificuldade, pois às vezes até percebo que o aluno se dedicou muito e tudo, mas não o bastante, e aquele que sabe muito pouco se

dedicou, não sei daí como fazer direito, se reprovou ou aprovo, sabe?” (sic)

Quanto aos instrumentos, critérios e procedimentos avaliativos utilizados pelos docentes de Música, podemos apontar e distingui-los em teóricos, práticos e teórico/práticos, cada qual com suas especificidades, atentando para práticas de avaliação desde classificatórias a emancipatórias.

Dentre os instrumentos avaliativos utilizados em disciplinas teóricas, deparamo-nos com os seguintes em disciplinas como: História da Música I, III e V que utilizam produções textuais, provas escritas descritivas e objetivas, pesquisas de compositores de cada período enfatizado na disciplina, AVA através de texto colaborativo, Teoria e percepção I e III com provas objetivas atentando aos conteúdos teórico-técnicos da Música como: escalas e intervalos.

1 - **Produções textuais:** Diante de determinado tema apresentado pelo docente ao acadêmico para que desenvolva seu parecer pessoal, na maioria das vezes orientadas por perguntas de partida.

2 - **Provas descritivas:** Mediante de perguntas relativas a determinado tema estudado, muito utilizadas em disciplinas de História da Música, os docentes destacam em entrevistas que realizam-nas com consulta ou sem consulta e individuais pois entendem que mesmo sendo com consulta a avaliação possibilita a compreensão do aluno diante do tema proposto.

3 - **Pesquisa biográfica:** Perante um período da história da música o professor distribui aos acadêmicos nomes de diversos compositores. Os acadêmicos fazem pesquisas biográficas sobre esses compositores e apresentam oralmente aos demais.

4 - **AVA** - Avaliação no ambiente virtual de aprendizagem, é utilizada por apenas 1 (um) docente do curso, se constituiu na elaboração de texto colaborativo, onde o docente apresenta uma discussão aos acadêmicos que devem desenvolvê-la através de postagens no AVA. Conforme o docente é um momento de produção textual em grupo que facilita as discussões entre os acadêmicos.

5 - **Auto-Avaliação** - consiste segundo a fala de 1 (um) docente, que o enfatiza em seu plano de ensino e entrevista, como momento de docente e discente refletirem sobre seu desenvolvimento, que permite levando em consideração à heterogeneidade dos acadêmicos.

Por outro lado, em disciplinas práticas - como Instrumento, Prática Musical, Teoria e Percepção, Canto Coral - os instrumentos avaliativos englobam a percepção de docente e discente concernente ao desempenho prático, ou seja, diante de critérios técnicos como fraseado, percepção auditiva, afinação e interpretação se desenvolve as avaliações estritamente práticas do curso. Em avaliações práticas os docentes destacam em entrevistas que têm atentado à realização de **Bancas de audição**, que consistem num momento onde o acadêmico desempenha determinado conteúdo prático da música avaliado por distintos docentes que indicam em características técnicas da música que possam ser melhor desempenhadas pelos acadêmicos

Ainda em se tratando de instrumentos, critérios e procedimentos de avaliação podemos caracterizar algumas disciplinas como teórico/práticas, tais como: Harmonia, Teoria e Percepção e Regência que, no momento avaliativo, promovem uma intersecção de aspectos teóricos e práticos da música. Um exemplo disso ocorre em Harmonia, em que o acadêmico, diante de uma harmonização, deverá englobar aspectos teóricos e práticos da Música.

“Mesmo Harmonia estando no rol das disciplinas teóricas do curso, temos que considerar que em determinado momento não basta que o aluno saiba tudo teoricamente, precisando executar, experimentar instrumentalmente para perceber e criar a harmonia”.
(sic)

Diante destes distintos instrumentos avaliativos, podemos caracterizar, tanto práticas avaliativas com características classificatórias quanto outras emancipatórias, como podemos perceber na utilização do instrumento avaliativo com bancas de audição, onde como elucidado anteriormente distintos docentes indicam num processo de audição da performance de cada sujeito um caminho a ser seguido diante do diagnóstico avaliativo.

Por outro lado, encontramos práticas com características classificatórias, em uma delas, por exemplo, apontada em entrevista, o docente afirma que durante o processo de aprendizagem utiliza distintas alternativas para atender às necessidades de todos os acadêmicos com perfis distintos em relação ao conhecimento musical, porém destaca que o momento avaliativo se caracteriza como uma checagem de quanto o acadêmico conseguiu assimilar de determinado assunto. Como podemos observar em sua fala:

“Durante o semestre eu passo o que a ementa exige e tento ao máximo atender às necessidades de todos os alunos, porém a avaliação é o momento de checarmos o quanto determinado aluno conseguiu captar”. (sic)

Ainda relacionando a concepções de avaliação, apontamos para o sentido de 1 (um) docente desta desvinculada do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, tal docente descreve que a avaliação é algo burocrático da instituição e que às vezes avaliamos mais que ensinamos, destacando:

“O ideal se eu pudesse eu não avaliaria, porque as pessoas têm que estudar, eu não entendo alguém que queira ser alguma coisa e não queira estudar sobre aquilo ali. Não concebo o fato de não estudar música se quero ser músico” (sic)

- Avaliação no Curso de Teatro-Interpretação (Bacharelado)

O perfil docente do curso de Teatro-Interpretação da FURB é constituído por 6 (seis) docentes dos quais 3 (três) mestres e 3 (três) especialistas. Vale ressaltar que apenas 2 (dois) dos docentes possuem vasta experiência no âmbito da prática e pedagogia teatral, sendo os demais iniciantes no Ensino do Teatro, o que reflete na metodologia do Ensino que num geral se caracteriza de maneira prática com pouca fundamentação teórica quando à conceitos de educação teatral.

Quanto à concepção de Arte podemos considerar a concepção docente orientada pela proposta pós-moderna de Arte-educação, em que esta é vista como produto e constituinte de uma cultura e sociedade, ou seja, uma construção histórica. Nesta concepção, os docentes percebem a Arte como subsídio para o desenvolvimento da educação, mesmo que esta não seja especificamente em Arte, ou seja, da Arte como instrumento para a percepção, a prática e a crítica no âmbito social.

“A arte de um modo geral é a arte na construção de um cidadão, qual a contribuição para a construção deste cidadão como pessoas que percebe o mundo, porque não existe só a forma de conhecimento científica mas também a forma de conhecimento através da percepção da sensibilidade, então quando você fala de cidadão você está falando de pessoas sensíveis ao seu redor, então a arte como um todo, ela contribui muito para isso, a arte educa o sujeito para olhar ao seu redor, com sensibilidade percepção”.
(sic)

Na mesma linha, a concepção de Educação, apontada nas entrevistas, aparece vinculada ao valor desta para a formação de sujeitos ativos e críticos na sociedade: “A educação tem esse papel de contribuir para a formação do homem enquanto ser humano social”. Ou, na fala de outro docente: “Arte é um agente educativo, pelo que proporciona e provoca nas pessoas”. Assim, os docentes indicam compreenderem a arte e a educação como elemento de formação do humano, daí a importância de considerarem os saberes que o aluno já possui, seus conhecimentos prévios, fazendo que as aulas constituam-se para além do repasse de conhecimento, instigando a reflexão, a prática e a crítica discente.

“Eu vejo a educação como uma via de mão dupla, o professor não deve ser o centro, ele tem que ser um DJ, um facilitador desse processo, dessa forma ele deve considerar o que o aluno traz do seu contexto social, as relações que ele já teve, como aconteceu todo o letramento para ele....”.

No que se refere às concepções de Avaliação dos docentes, planos de ensino e entrevistas, nos mostram a característica processual; do desenvolvimento do estudante, suas aquisições ao longo do semestre; o diálogo; a valorização do conhecimento pregresso e do potencial individual. Assim, eles afirmam que têm, por objetivo, orientar os acadêmicos no sentido de contribuir para sua emancipação como sujeitos, num processo em que a importância da avaliação não está na atribuição de notas, mas sim, no diagnóstico do que o aluno compreendeu do conteúdo e desenvolveu ao longo do semestre.

“A avaliação tem uma importância para mim como professora, porque ela me faz pensar o tempo todo se eu estou contribuindo para a construção do conhecimento deste aluno e para o aluno, para ele e perceber como alguém que está exercitando construir esse conhecimento ela é importante nesse sentido” (sic)

Em relação às concepções de avaliação 1 (um) docente apresentou em entrevista compreensão como desvinculada do processo de ensino aprendizagem, citando a problemática de tal procedimento na aprendizagem do acadêmico percebendo como resolução de tal problemática a não realização da avaliação: “Eu tenho então que forçar a avaliação, porque tem alguns alunos que talvez percebem isso em mim, dessa minha discordância da avaliação” (sic)

O curso de Teatro-Interpretação possui um perfil acadêmico heterogêneo tal fator não é

problematizado pelos docentes, que nos apontam em entrevista a atribuição da nota aos acadêmicos somente diante do processo de desenvolvimento da aprendizagem do acadêmico, valendo destacar que 1 (um) docente problematiza a avaliação de caráter processual em entrevista, destacando que mesmo o acadêmico, tendo evoluído perante determinada disciplina, há que se considerar os conteúdos mínimos para a formação do ator.

Os instrumentos de avaliação mais utilizados são: **provas práticas**, atentando para performance (compreendida como capacidade de um desempenho determinado, em disciplinas como interpretação e improvisação teatral) e **provas teóricas** (questões dissertativas e objetivas); **seminários** (apresentação oral ao grupo de determinado tema estudado, com apoio de texto escrito apresentado ao professor) e **produções de texto** (na sua maioria com apreciações pessoais dos acadêmicos em relação à temas propostos pelos docentes). Há distinção da avaliação realizada no início do curso, em que docentes destacaram a leitura de livros e realização de resumos, e no meio/final da formação, onde são privilegiadas performances, em disciplinas como interpretação e improvisação teatral. Uma das peculiaridades da avaliação em Teatro, existe no fato das provas práticas, em geral, serem feitas em grupo, o que lhes confere alto grau de complexidade como instrumento avaliativo, por permitirem apontar não só desempenho individual, mas também a capacidade de contribuir/interagir com o grupo, nas mais variadas situações.

Quanto aos instrumentos 1 (um) docente apresentou a utilizou do **diário de bordo** que consiste em vários momentos da disciplina onde o docente indica aos acadêmicos que registrem cada conteúdo estudado ao longo do semestre, para que no final apresentem ao grupo e ao docente.

Com relação aos critérios de avaliação, os docentes foram quase unânimes em destacar: interesse, compreensão, socialização, criatividade, comprometimento, colaboração, dentre outros atributos com forte característica subjetiva e comportamental. Como tais fragmentos dos planos de ensino nos mostram:

“Análise dos exercícios a partir dos seguintes critérios: comunicação com o(s) colega(s); prontidão para respostas; resolução do(s) problema(s); comunicação com a assistência”.

“Comprometimento em sala de aula, o nível de entendimento dos assuntos e a desenvoltura

apresentada nas atividades, a interação com o grupo e o envolvimento com o conteúdo e os procedimentos adotados”.

Foram também citados articulação da teoria com a prática, além de capacidade de expressão (mediante atividades discursivas). A falta de maior detalhamento do que tais critérios implicam quando vinculados às especificidades dos conteúdos das disciplinas, tanto nas entrevistas quanto nos planos de ensino, aponta certa falta de objetividade na prática avaliativa, que fica submetida ao juízo de valor do docente que ministra a disciplina. E tal juízo – nem sem previamente posto e pouco claro, para estudantes e, não raro, docentes – fica incompatível com a proposta emancipatória.

Mas, no geral, os docentes não apontam dificuldades quanto à avaliação; esta apareceu apenas quando houve referências à necessidade de considerar a evolução dos alunos individualmente, tendo em vista as diferenças de nível de conhecimento entre eles.

“Então, esse aluno que entrou com menos conhecimento, pode ser que ele tenha uma nota maior do que aquele que já entrou com muito conhecimento, então é impossível você não olhar individualmente para o processo de cada aluno na construção daquilo que está recebendo, o que está aprendendo”.

Finalizando, temos que os dados coletados mostram as práticas da avaliação com vistas a uma prática emancipatória de acompanhar o crescimento dos educandos ao longo do processo. Com uma exceção, os conceitos de Arte e de Educação deixam à mostra uma compreensão da avaliação como parte integrante do projeto formativo do Ator. No entanto, quanto as práticas da avaliação, a análise indica que não há, nos instrumentos e critérios, marcas que permitam reconhecer como os docentes conseguem mensurar, objetivamente, o domínio de conteúdos de Teatro, de modo a identificar o avanço dos alunos no conhecimento específico – necessário pra se fazer uma prática emancipatória.

4. Conclusão

Diante do exposto, podemos considerar as concepções e práticas de avaliação nos cursos de Música e Teatro-Interpretação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) como desvinculadas entre si, ou seja, tanto em Música quanto em Teatro-Interpretação as concepções de avaliação atentam para a emancipação dos sujeitos, porém num geral suas práticas são

bloqueadas diante das problemáticas específicas de cada curso, apontadas pelos docentes de Música quanto à heterogeneidade do perfil acadêmico e Teatro não apontado pelos docentes, porém analisado no material empírico quanto à definição de critérios objetivos que indiquem um caminho a ser alcançado na formação acadêmica.

Se tomarmos por referência as concepções de ensino de arte e de avaliação enunciadas pelos entrevistados, teremos que esta última é compreendida como um momento de suma relevância na estrutura pedagógica da Licenciatura em Música/ FURB. Assim, há traços de avaliação com característica emancipatória na preocupação, da maioria dos docentes, com a formação do aluno e profissional; ou seja: eles entendem a vida acadêmica como um momento de possibilitar crescimento pessoal e técnico (ainda que com limitações). Neste sentido, a avaliação não ocorre apenas como necessidade de cumprir exigências institucionais (de aprovação ou reprovação), mas como processo que, realizado constantemente, permite analisar a possibilidade do conhecimento Artístico-Musical para todos.

Mas, pelo relato das práticas avaliativas, percebe-se um conflito latente entre o processual individual, que oferece oportunidade a todos os estudantes de aprender Música, e empreender um processo avaliativo que classifique acadêmicos segundo sua manifestação de aquisição de conteúdos/competências considerados mínimos.

Como o curso de Licenciatura em Música da FURB é jovem, estando em processo de consolidação, questões atinentes aos objetivos do curso e perfil do estudante “Qual o perfil do acadêmico formado pelo curso de Música da FURB?” foram freqüentes. E esta ‘identidade em construção’ afeta, com certeza, os processos avaliativos. Afinal: o que devem os professores ‘cobrar’ do estudante?

Em função do exposto, parece-nos claro que a ênfase na ‘avaliação do processo’ não implica, necessariamente, na promoção da avaliação emancipatória, pois apesar dos docentes mostrarem conhecer a função da avaliação no PPP de Música (emancipatória), na prática, eles não conseguem vinculá-la ao projeto formativo do curso.

Deste modo, temos no curso de Música/FURB o conflito entre uma avaliação que indique caminhos para o aluno crescer/adquirir elementos para sua progressão (ou seja, exercer função estritamente pedagógica), e a avaliação como indicadora dos conhecimentos técnicos suficientes que o legitimem como profissional

preparado/ capacitado para o exercício profissional – ou seja, há a função classificatória.

Esperamos que este trabalho contribua para a educação musical no sentido de propiciar uma reflexão quanto aos usos e sentidos da avaliação, como instrumento para a formação de profissionais e sujeitos ativo-críticos no âmbito da educação musical.

Em geral, os docentes manifestaram concepção de Arte e Educação numa perspectiva pós-moderna, que consiste fundamentalmente em incitar a percepção, a crítica e a prática do aluno não somente perante um objeto artístico clássico, mas principalmente, contribuir para que ele, como sujeito social, compreenda seu mundo e cultura através da Arte. Na mesma linha, eles apontaram realizar uma avaliação emancipatória, realizada a fim de captar elementos que permitam contribuir para a aprendizagem do aluno.

O professor pensa a avaliação com características emancipatórias, pois vê na avaliação a importância de estar contribuindo para a aprendizagem do aluno. A característica mais importante da avaliação emancipatória é a função corretiva, onde a avaliação serve para o aluno saber onde está e o professor verificar sua prática pedagógica e ambos corrigirem sua ação. (HADJI, 2001).

No entanto, uma análise mais aprofundada sobre os instrumentos e critérios dos docentes aponta as dificuldades de empreender uma prática avaliativa com esta característica. Neste sentido, cabe destacar que, embora o PPP do curso também reforce a perspectiva emancipatória, a maior parte dos docentes revelou desconhecer-lo, além de não haver discutido este assunto com os demais colegas - o que indica que ele não é, efetivamente, referência para a avaliação realizada no curso.

O fato de que praticamente não houve problematização dos docentes quanto aos procedimentos avaliativos utilizados, ou seja, questionamentos sobre: como avaliar um indivíduo no grupo? Como considerar um produto (a performance final) quando esta é distinta do processo? Como considerar as diferenças de nível (de conhecimento e performance) entre alunos ao final de um processo em que houve crescimento individual, mas não se atingiu os requisitos mínimos exigidos de um ator?

A resposta a questões desta natureza, que apontam para a dificuldade de avaliar em Teatro, não foram discutidas e aprofundadas, e sua complexidade dirimida em abordagens mais generalistas de concepções de Arte/Educação. Do

mesmo modo, o uso de critérios essencialmente subjetivos aponta que a avaliação no curso pesquisado, apesar dos esforços docentes, ainda carece dos elementos que a tornariam, de fato, emancipatória.

5. Agradecimentos: PIBIC/CNPq.

6. Referências

1. BARBOSA, Ana M. Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
2. COLOGNESE, Sílvio A; MELO, José L. Bica. A técnica da entrevista na pesquisa social. In: **Cadernos de Pesquisa Social Empírica: Métodos e Técnicas**. Cadernos de Sociologia. Porto Alegre, RS, UFRGS, No. 9, 1998.
3. DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.99, p.47-59, nov. 1996.
4. FERRAZ, Maria Heloísa C. de T., Fusari e Resende, Maria F. de. **Metodologia do ensino de arte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
5. FURB. **Ata de Reuniões: Colegiado do Departamento de Artes**. Blumenau: FURB, 2005.
6. FURB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Artes**. Blumenau: FURB, 2004.
7. FURTADO, Clara Maria. **Docência no ensino superior: metodologias educacionais**. Blumenau: Nova Letra, 2007.
8. GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
9. HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArTmed, 2001.
10. HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista** Porto Alegre: Mediação, 2000.
11. LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.
12. **Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Fundamental- 3 ed. Brasília: a Secretaria, 2001.
13. ROGERS, Carl, R. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.
14. ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
15. SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2000.