

## Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê?

**Miguel Falcão**

Escola Superior de Educação de Lisboa

[miguel.ffalcao@gmail.com](mailto:miguel.ffalcao@gmail.com)

### **Resumo:**

Nalgumas áreas curriculares disciplinares, como o Teatro, as aprendizagens e as competências não se adquirem nem desenvolvem, em geral, de acordo com a díade de estratégias que os professores parecem privilegiar, isto é: transmissão do conhecimento e, pouco depois, confirmação – na maioria das vezes através da modalidade de escrita – da aprendizagem desse conhecimento pelos alunos. Note-se, porém, que, mesmo naquelas áreas que os responsáveis políticos distinguem com um “exame nacional”, como o Português, nem todas as aprendizagens promovidas e realizadas são testáveis numa prova escrita e no imediato (como, a título de exemplo, as que se inscrevem nos domínios da comunicação oral e da leitura em voz alta, também amplamente abordadas em Teatro).

Às áreas da educação artística, e do Teatro em particular, os professores associam essencialmente – ou exclusivamente – a criatividade, a imaginação e a expressividade. Sendo, embora, competências potencialmente desenvolvidas e avaliadas também nas áreas da educação artística, não são um exclusivo destas áreas. Cada área curricular disciplinar do âmbito da educação artística – e o Teatro não é exceção – assenta numa específica linguagem artística, que integra conteúdos, estratégias, atividades, recursos, técnicas, conceitos e terminologias próprios, que as crianças, com vista ao seu desenvolvimento completo e harmonioso, têm o direito de aprender e desenvolver. Daqui decorrem algumas questões: O que – e como – avaliar nas áreas da educação artística, em particular no Teatro? Que princípios poderão estar inerentes a um dispositivo de avaliação em Teatro, em contexto curricular? Terão as modalidades de avaliação não escrita estatuto de fiabilidade?

O binómio teatro/currículo encerra um paradoxo a que pretendemos dar atenção: embora nem sempre abordado com regularidade e seguindo uma lógica de

desenvolvimento curricular, o Teatro constitui, apesar disso, uma das estratégias privilegiadas pelos professores de participação em projetos e iniciativas formais, na maior parte das vezes de cariz pontual (como momentos festivos ou de apresentação à comunidade), em que os alunos são sujeitos ao juízo avaliativo dos públicos. Partindo dos princípios de que (i) em contexto curricular cada atividade tem uma intencionalidade e que (ii) a “educação” artística não visa a identificação ou a valorização de “talentos”, pretendemos defender a seguinte ideia: Só depois de estabelecermos inequivocamente os objetivos da nossa ação educativa-pedagógica e, por conseguinte, uma estratégia de avaliação, é que podemos definir um percurso com sentido.

Esta comunicação de natureza teórica, cuja base reflexiva decorre de mais de vinte anos de intervenção em contextos escolares, tanto do ensino básico como de formação de professores, tentará formular questões e problematizar algumas linhas de pensamento, mais do que encontrar respostas, no sentido de suscitar, principalmente da parte dos professores, a necessidade de uma mudança de atitude e de práticas face ao teatro na escola.

**Palavras-chave:** Teatro-educação; Currículo; Avaliação

**Abstract:**

In some subjects areas such as the Drama-Theatre Education, the learnings and the skills aren't acquired or developed, according to the dyal strategies that the teachers seem to privilege, such as the knowledge transmission and afterwards the confirmation - most of the times through the writing - of the learning this knowledge by students. However it should be noticed that in some school subjects well distinguished by the politicians and promoted with a "national examination" such as the Portuguese Language not all of their leanings are being tested in a writing test in the immediate (in the Drama/Theatre Education the principles of the oral skills, the writing and the oral reading are widely discussed).

The Artistic Education, and the Drama-Theatre Education this last in special, the teachers promote essentially and in exclusivity the creativity, the imagination and the expressivity. Being competences applied at the Artistic Education they are not exclusive of these large areas. Each curriculum subject scope of the Artistic Education – the Drama-Theatre Education is not an exception – it has an a specific artist language, that has contents, strategies, activities, resources, techniques, concepts and its own terminology that children should have the right to learn and developed with a view to full and harmonious development. From this point of view we have two questions: What and how evaluate these artistic curriculum areas in special what concerns the Drama-Theatre Education? What principles should be used to evaluate this artistic area, the Drama-Theatre Education, in school context? Should the non writing criteria be evaluated and what their reliability?

The Drama-Theatre/curriculum binomial closes the paradox that we intent to give attention: not always regularity addressed and following a logical curricula development, the Drama-Theatre Education has, in spite of all, one of the most privileged roles given by the teachers in what concerns the projects participation, in formal activities and in most of the times with off events (such as festivity moments or to do a community presentation), where the students face a public evaluation. Starting from the principles that (i) in curriculum context each activity as an intentionality and that (ii) the artistic "education" doesn't aimed to identify or enhancement "talent", we attend to promote the idea that: we only can define a way with sense after we have established without any doubts that the roles of our educational and pedagogical action and furthermore the evaluation strategy are accomplished.

This theoretical communication that results of twenty years of school intervention settings in the basics and the teacher training, tries to ask questions and discuss some lines of thought more than find answers in a way to, specially from the teachers, change some attitudes and practices in relation to Drama-Theatre Education in school.

**Keywords:** Drama-theatre education; Curriculum; Evaluation

### **“Talentos” e “exibições” à parte: de que falamos, afinal?**

O teatro no ensino básico, nível de ensino a que restrinjo este artigo, não visa a formação de artistas. Por conseguinte, tornam-se inadequadas afirmações como “este aluno tem muito jeito” ou, na linha de certos programas televisivos em voga, “fazemos uma audição para distribuir as personagens”. Este pressuposto – aparentemente tão óbvio, mas que nem sempre parece claro para todos os intervenientes nos processos educativos, dentro e fora das escolas (famílias incluídas) – é determinante para se ter bem presente o que, neste âmbito, se ensina e se aprende e, por conseguinte, o que se avalia. De resto, trata-se de uma ideia que atravessa este texto, eminentemente teórico, assente em revisão de literatura sobre o estado da arte e em dados da minha própria prática profissional, no ensino básico e na formação de professores.

A designação de “teatro na educação” – aplicável, numa aceção alargada, a contextos educativos formais, não formais e informais – compreende a gama possível de abordagens assentes na linguagem teatral, desenvolvidas com objetivos artísticos, socioculturais e pedagógicos que visam a formação global do indivíduo. O teatro na educação inscreve-se, pois, no território da “educação artística” e não no do “ensino artístico” (este incidindo numa formação eminentemente – ou tendencialmente – artística).

Por todo o mundo, e na Europa em particular, têm vindo a ser realizadas iniciativas de dimensão internacional dedicadas à educação artística, na maior parte dos casos com o alto patrocínio dos órgãos governativos que definem as políticas educativas e culturais dos países, unidos pela mesma vontade de tornar o projeto de cruzamento das artes e da educação – habitualmente, é um “projeto” que todos garantem subscrever – numa realidade. Lisboa acolheu a 1ª Conferência Mundial de Educação Artística, em 2006, promovida pela UNESCO e organizada por uma comissão especificamente criada para o efeito, com representantes de quatro ministérios

nacionais (Educação, Ciência e Ensino Superior, Cultura e Negócios Estrangeiros). A segunda conferência mundial teve lugar quatro anos depois (Seul, 2010), entre outras iniciativas congêneres, como os congressos da International Drama/Theatre and Education Association (a 8ª edição foi em Paris, já em 2013). Mas, daquela conferência que se realizou em Portugal, sob o lema “desenvolver as capacidades criativas para o século XXI”, a mais emblemática por ser a primeira, emanou um documento que reuniu inúmeros contributos dos cinco continentes e que se pretendeu que fosse um roteiro a partir de então: o *Roteiro para a Educação Artística* (2006), editado pela Comissão Nacional da UNESCO (CNU). Nele, foram definidos quatro grandes objetivos para a educação artística:

- (1) Defender o direito humano à educação e à participação cultural.
- (2) Desenvolver as capacidades individuais.
- (3) Melhorar a qualidade da educação.
- (4) Promover a expressão da diversidade cultural. (CNU, 2006, pp. 4-8)

O mesmo documento reafirma – com a força da palavra impressa – o que há muito vinha sendo defendido pelos especialistas, isto é, a educação artística estrutura-se em três eixos pedagógicos complementares, como, de resto, em Portugal, o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2001) já preconizava. Esses três eixos são:

- (i) Estudo de trabalhos artísticos.
- (ii) Contacto direto com trabalhos artísticos.
- (iii) Participação em práticas artísticas. (CNU, 2006, p. 10)

Nesta tríade, defende-se que o estudante adquire conhecimentos “pela investigação e pelo estudo (de uma forma de arte e da relação entre arte e história), (...) interagindo com o objeto ou a representação de arte, com o artista e com o seu (a sua) professor(a) (...) [e] através da sua própria prática artística” (CNU, 2006, p. 10).

Em Portugal, têm tido lugar, entretanto, outras iniciativas importantes e distintas, de que se destacam a Conferência Nacional de Educação Artística (Porto, 2007) e, já em 2013, a “Recomendação sobre Educação Artística” do Conselho Nacional de Educação (CNE). Neste documento, bem elaborado e fundamentado, em que se afirma haver um “consenso alargado” (dos decisores políticos aos investigadores e profissionais da educação, passando pelas “mais diversas instâncias da sociedade”) sobre “a importância da educação artística para todos os envolvidos no sistema de educação e formação”, é defendida uma “visão abrangente” de educação artística, “que integre a aprendizagem das linguagens específicas (artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, artes digitais), numa perspetiva que valorize a criatividade, a comunicação e o conhecimento do próprio património, histórico e contemporâneo” (Recomendação 1/2013, secção II).

É caso para perguntar, sem ironia: com tantos e tão relevantes benefícios da educação artística, em tantas e tão pertinentes iniciativas, por que razão as artes têm cada vez menos expressão nos currículos?

João-Francisco Duarte (2001, p. 63), na sua caracterização das “modernas sociedades industriais”, identifica, entre outros, dois postulados em que a civilização ocidental assentou e que ajudam a compreender – na prática quotidiana, distante dos grandes eventos oficiais – o pouco interesse que a educação artística tem merecido da parte dos decisores e gestores dos currículos: a “primazia da razão” e a “primazia do trabalho”. Com efeito, a educação artística nem é encarada como possível solução – ou parte da solução – para os problemas reais que habitualmente são enunciados e “comprovadamente” resolvidos pela “ciência”, nem é uma área que privilegiadamente assente na produção utilitária de bens. Por conseguinte, é uma área que, trabalhando com (/sobre) o “ser sensível”, não se encontra na vanguarda do reconhecidamente “essencial” e/ou do lucro económico. E isto tem os seus custos.

No *Roteiro para a Educação Artística* tinha sido identificada ainda uma outra razão: a dificuldade que, no âmbito das artes na educação, temos tido em avaliar e, por

consequente, em comprovar resultados (CNU, 2006, pp. 15-16), apesar de observarmos/ depreendermos/ intuímos que a educação artística preenche um espaço único na formação de cada um, a vários níveis: do conhecimento de si à interpelação criativa do seu tempo e do mundo, da agilização da imaginação à possibilidade de se fingir que se é outro(s), da recriação do vivido/sentido às possibilidades de criação e de simbolização, das experiências interculturais às múltiplas possibilidades expressivas. Trata-se, pois, de um programa complexo, que, sob vários pontos de vista, desafia a dimensão da avaliação.

### **Avaliar... Avaliar?!**

O ato de avaliar não se restringe a tarefas de classificação, nem tampouco a estratégias “sumativas” de verificação de resultados. Avaliar, como define Maria do Céu Roldão, é estabelecer “um conjunto organizado de processos que visam (i) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo, (ii) a verificação da sua consecução” (2008, p. 41). Todavia, como reconhece a mesma autora, “aquilo a que assistimos nas escolas nestas últimas décadas como mudança de terminologia de avaliação (também consagrada nos próprios normativos legais que sobre ela foram sendo produzidos), não se traduziu em mudanças sensíveis nos modos e nas finalidades da avaliação” (*Ibidem*, p. 43).

As fichas, os testes, as provas, os exames e – nas áreas da educação artística – as “apresentações finais” continuam a ser as modalidades de “avaliação” mais praticadas, apesar de serem – em geral, e particularmente em teatro – claramente insuficientes. Concordo com Domingos Fernandes, quando afirma ser necessário “diversificar os métodos e instrumentos de recolha de dados e encontrar formas de dar alguma estrutura à avaliação de natureza mais informal (2005, p. 81). Esta preocupação é notória na área do teatro, em que as avaliações informais (espontâneas, frequentes, não sistematizadas) são suscitadas por uma permanente experimentação que, a toda a hora, solicita retornos (dos próprios e dos outros).

A avaliação tem tendido a ser mal recebida pelas áreas da educação artística, entre outras razões identificadas por Elliot W. Eisner, porque “se baseia em juízos sobre a qualidade do trabalho dos alunos, que podem ser considerados obstáculos à libertação do seu potencial criativo” (2004, p. 219), e porque recorre por norma a algum tipo de medição, o que alguns consideram incompatível com as artes, uma vez que, naquela lógica, “as artes valorizam tipos de experiências que não se podem quantificar” (*Ibidem*). Porém, os professores que abordam o teatro também avaliam e, se necessário, também classificam, inscrevendo mais comumente as suas práticas no paradigma da “intuição pragmática” (Serpa, 2010), com recurso a informações recolhidas de forma ocasional e intuitiva, na maior parte das vezes através de observação direta.

A estas circunstâncias, acresce a dimensão da subjetividade. Aliás, segundo vários estudos analisados por Margarida da Silva Damião Serpa (2010), a “gestão da subjetividade” é uma das situações que, na opinião geral dos professores, desencadeiam maior tensão na avaliação. Ora, as áreas da educação artística, e o teatro em particular, lidam a toda a hora com a subjetividade, porque o “gosto pessoal” é desde logo uma questão subjetiva. Todavia, há que reconhecer que este aspeto é por vezes empolado ou mesmo excessivamente cultivado pelos próprios educadores e/ou artistas que desempenham o papel de avaliadores, quando não, pelos próprios alunos.

Por um lado, percebe-se que, por razões do foro subjetivo nem sempre (claramente) descritíveis ou explicáveis, até ao espectador mais conhecedor e familiarizado com a linguagem artística pode acontecer, por exemplo, ser *tocado* por um espetáculo (seja de uma experimentada companhia profissional, seja de crianças numa escola), que, porém, reconhece ter inúmeras “imperfeições” técnicas. Como explicar – e como avaliar – essas razões “invisíveis” que, para si (e talvez para outros, até de formas diferentes), foram tão significativas?

Por outro lado, também se percebe que, uma vez assentes numa linguagem artística (com códigos, técnicas e práticas próprios, apesar de dinâmicos e abertos a

renovações e cruzamentos), e para mais enquadrados por objetivos artístico-pedagógicos em contexto curricular, os desempenhos na aula de teatro sejam potencialmente avaliáveis.

### **Avaliar... o quê?**

A Recomendação do CNE relembra as duas perspectivas em que a artes têm sido entendidas no campo da educação:

Para que desde cedo os sujeitos possam beneficiar desse duplo valor que a arte tem – instrumental e intrínseco –, a escola não pode eximir-se ao dever de educar todos e cada um de forma empenhada, proporcionando uma aprendizagem artística capaz de assegurar a igualdade de oportunidades neste domínio. (Recomendação 1/2013, secção II).

Em contexto escolar, a perspectiva instrumental parece ser a mais consensual. Os professores, em geral, demonstram mais abertura para entenderem as artes como facilitadoras ou complementos de aprendizagens específicas de outros domínios do que em conceber as artes pelo seu próprio valor e como áreas de “conteúdo”. Intuitivamente, a generalidade dos docentes crê que as artes contribuem fortemente para o desenvolvimento emocional e social dos alunos e apontam competências transversais como “expressividade”, “criatividade” e “imaginação”. Todavia, como facilmente se compreende, estas competências – sem dúvida desenvolvidas também a partir das metodologias do teatro – não constituem um traço distintivo nem desta nem de outras áreas artísticas. Ninguém negará, por exemplo, a relevância que a imaginação e a criatividade têm no domínio das ciências naturais ou que a expressividade tem no domínio da língua, tanto ao nível da escrita, como da leitura e da oralidade. Célia Maria de Castro Almeida verificou também a dificuldade que os professores têm em justificar a integração das artes no currículo:

A maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para os alunos, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder «Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?». Isso é

desalentador, pois, o mínimo que se espera de alguém que ensina é que saiba por que ensina! (*apud* Ferreira, 2001, p. 13)

Ora, quando perspetivamos “o que se avalia em teatro”, temos forçosamente de ter presente “o que se ensina” e “o que se aprende”.

O teatro é, por natureza, uma área multidisciplinar, na qual confluem e se cruzam diversos saberes, competências e aprendizagens, o que poderá tornar mais complexo o ato de avaliar. Uma metodologia de avaliação depende de vários fatores, como, desde logo, a natureza do campo – “instrumental” ou “intrínseco” – em que uma intervenção se situa. Embora salvaguardando os aspetos contextuais que devem subjazer à definição dessas específicas metodologias, proponho dois princípios que poderão nortear a definição do que se avalia em teatro na educação: (1) a assunção de que o teatro na educação assenta numa específica linguagem artística; e (2) o entendimento de que o produto faz parte integrante do processo.

No que diz respeito ao primeiro princípio, o de que o teatro na educação tem por base uma linguagem artística, lembro, antes de mais, com Tiche Vianna e Márcia Strazzacappa, que, frequentemente, as artes na educação são trabalhadas “de forma a abolir as particularidades das linguagens artísticas e [a] generalizar excessivamente os conceitos, como se todas as artes fossem mais ou menos a mesma coisa, ou pior, como se as práticas fossem uma só” (*apud* Ferreira, 2001, p. 118). As autoras referem-se à realidade brasileira, mas, entre nós, o panorama não é mais favorável.

Estamos a assistir a uma deriva curricular, com opções de política educativa que – no caso das artes, e do teatro em particular – nem sempre se apresentam rigorosamente fundamentadas e suportadas em investigação recente e que nem sempre têm claros os pressupostos do rumo apontado. Veja-se, a título ilustrativo, o inusitado regresso ao passado a que o Decreto-lei 139/2012, de 5 de julho, volta a sujeitar as abordagens curriculares das áreas artísticas, e até da educação física, no 1º ciclo do ensino básico, de novo colocadas indistintamente no mesmo pacote das “Expressões”. A acompanhar este retrocesso, foram repescados – ante a pressa de se rejeitar as “metas de aprendizagem”, aliás recentes (de 2010), e perante a

inexistência de alternativa atualizada – os obsoletos programas dos anos 80/90 do século passado como documentos curriculares orientadores.

Note-se que as áreas disciplinares que, naquele caso, são consignadas (Teatro, Música, Artes Plásticas e Educação Física), têm quadros históricos, conceituais e práticos distintos. Ou seja: aprender/ensinar/avaliar em “expressões”, focando porventura em competências/aprendizagens abrangentes e transversais a várias áreas (como a expressividade, a criatividade ou a imaginação), é substancialmente diferente de aprender/ensinar/avaliar em áreas artísticas distintas – Teatro, Música, Artes Plásticas, Dança... – que, embora reconhecendo pontos de interseção entre si e podendo ser abordadas de forma interdisciplinar, assumem e valorizam as suas especificidades, nomeadamente a nível de conceitos, terminologias, conteúdos, metodologias e recursos.

Verifica-se que os professores foram posicionados, desprevenidamente (e mais uma vez sem formação específica), entre dois paradigmas como se, todavia, fossem a mesma coisa: o paradigma educativo-artístico, que estava na base da reforma curricular de 2001, e o paradigma expressivo-estético, em voga sobretudo antes da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que foi retomado na reforma curricular de 2012.

Relativamente ao segundo princípio, o do produto como parte do processo, deve ter-se em conta que, na área do teatro na educação, assiste-se com frequência a situações que poderão ser paradoxais, nas quais a tónica da avaliação é colocada, pelos professores, nos resultados – por vezes, somente nos resultados – e não nos processos que a eles conduzem. Isto ocorre tanto em atividades dramáticas quotidianas, mais circunscritas no tempo e nos objetivos (como os jogos, os exercícios, as improvisações, etc., realizados em cada sessão), como em projetos de teatro, por natureza mais prolongados no tempo e com objetivos mais exigentes. Neste caso, o exemplo mais paradigmático reside na montagem de espetáculos, em muitos casos feitos à pressa, desenquadrados de uma prática curricular regular, a partir das decisões e das orientações modelares do professor, com o objetivo único –

ou principal – de abrilhantar ocasiões festivas, como as festas de Natal ou de final de ano letivo. Mas se é verdade que antes de um produto deve (/deveria) haver um processo consistente, também é verdade que um processo não acaba (/não deveria acabar) no momento formal em que esse produto é socializado. O projeto de teatro não termina no dia em que se faz a apresentação, pelo que o produto é parte de um processo que se prolonga. O projeto continua com a avaliação do que já foi feito e do que ainda está em curso, bem como com a projeção do que, também a partir desse produto, se seguirá.

### **Avaliar... para quê?**

Mas, afinal, no que ao teatro no currículo concerne, para que é que se avalia? Numa frase sumária, talvez se possa dizer que se avalia para se potenciar os processos educativos, para se escolher as metodologias artístico-pedagógicas mais adequadas a cada contexto e a cada grupo e, à cabeça de todas as razões, para se melhorar e ampliar as aprendizagens dos alunos. Explicito esta ideia através de duas linhas de força: (1) a avaliação como bússola da definição de percursos educativos com sentido; e (2) a prática de avaliação regular como estratégia de aprendizagem e de participação.

Relativamente à primeira linha de força, a avaliação na base de percursos com sentido, estou convicto de que só depois de estabelecermos inequivocamente os objetivos da nossa ação educativa-pedagógica e, conseqüentemente, uma estratégia de avaliação, é que podemos definir um percurso com sentido, na certeza, porém, de que entre currículos, opções metodológicas dos professores e aprendizagens dos alunos tem de existir coerência. Três aspetos definem esta linha de força: (i) a avaliação diagnóstica, (ii) a adequação e a diferenciação pedagógica e (iii) a complementaridade entre estudo/experimentação/fruição.

No início de cada intervenção, é fundamental, antes de mais, proceder a uma ajustada e rigorosa avaliação diagnóstica, para se entender em que ponto os alunos estão – seus (des)interesses, potencialidades, dificuldades e preferências – e que percurso, a partir dessa realidade concreta, pode ser delineado. Do mesmo modo

que um percurso com sentido não deve estar focado somente no fim do caminho e na classificação, também não pode assentar exclusivamente na lógica da abordagem “cega” dos conteúdos (“matérias”) consignados nos programas. Avaliar também é conhecer e compreender cada um dos alunos e, por conseguinte, adequar os processos às suas possibilidades de aprendizagem. Os princípios da adequação e da diferenciação pedagógica não são bandeiras hasteáveis exclusivamente no mastro das necessidades educativas especiais. Adequar e diferenciar, nos processos de ensino-aprendizagem, neles incluída a avaliação, é para todos. Processos de trabalho específicos, com cada turma, requerem processos e instrumentos de avaliação específicos, que se adequem especificamente a essa realidade e, em particular, às características dos alunos e do ensino pelo professor. O professor tem aqui, também aqui, uma responsabilidade que não deveria alienar, sendo positivo – porque constitui uma oportunidade de reflexão e aprendizagem – o envolvimento dos alunos na própria criação dos específicos instrumentos de avaliação.

Todo o percurso com sentido, em teatro, não pode ignorar que as aprendizagens se constroem, complementarmente, em 3 eixos: estudo, experimentação e fruição. Por conseguinte, não basta dizer ao aluno “pesquisa”, “faz” ou “aprecia”; é essencial fornecer ao aluno as coordenadas para essas concretizações. Ao avaliar, o aluno produz, no fundo, um juízo de valor:

[O juízo de valor do aluno] depende, por um lado, dum enunciado prescritivo que o precede, dado que não (...) [poderá] apreciar sem estabelecer uma comparação com aquilo que (...) [entende] que deveria ser, e, por outro, de um julgamento do observador, uma vez que não (...) [poderá] estabelecer uma apreciação sem conhecer algo daquilo que (...) [está] a apreciar. (Pinto & Santos, 2006, p. 29)

Quando o professor e os alunos analisam o que é pesquisado, feito ou apreciado, mobilizam – a par de dados subjetivos e pessoais, que devem ser considerados e valorizados – conhecimentos específicos da linguagem artística que foram adquiridos também em contexto curricular.

Quanto à segunda linha de força, a avaliação como estratégia de aprendizagem e participação, ela define-se numa lógica de avaliação contínua, em torno de dois aspetos centrais: (i) o aluno-participante e (ii) o professor-regulador.

Uma estratégia de avaliação pressupõe, da parte do professor, acompanhar e orientar os alunos, dando-lhes pistas e retornos, com a plena consciência de que “o ato de conhecer não é uma passagem da ignorância ao saber de uma só vez, mas um processo de reestruturações progressivas” (Pinto & Santos, 2006, p. 114). Na aula de teatro é natural que haja realizações incompletas, inacabadas, experimentais. E é importante que sejam vistas como passíveis de serem melhoradas, pois, a aula de teatro tende a privilegiar processos de experimentação, de repetição, de tentativa e erro e de permanente procura de melhoramento. Esta dinâmica tanto requer frequentes interações de natureza avaliativa, ou seja, de “micro balanços sobre o desenvolvimento de tarefas realizadas pelos alunos e de intervenções reguladoras por parte do professor” (*Ibidem*, p. 115), que constituem permanentes oportunidades de aprendizagem, como obriga a um autocontrolo, por parte do docente, da eventual tendência que possa ter para antecipar respostas e soluções ou para se assumir como modelo a seguir. Como advertem Pinto & Santos, “a ansiedade de dar a resposta ou dizer como se faz, sem dar espaço para que o aluno perceba o erro e reconstrua a sua representação da tarefa, deixa normalmente o aluno numa situação de vulnerabilidade quando novas situações semelhantes ocorrerem” (*Ibidem*, p. 114).

A modalidade de avaliação formativa é, por excelência, aquela que proporciona aos alunos a constante tomada de consciência do seu processo de aprendizagem, porque uma parte relevante da responsabilidade desse processo é transferida para eles. Ao intervirem na avaliação dos seus processos de trabalho e dos resultados obtidos, os alunos estão a demonstrar, quotidianamente, os seus conhecimentos aos colegas e ao professor, bem como a tomar consciência do caminho que estão a percorrer. Esta perspectiva opõe-se diametralmente a uma ação que não valoriza o *continuum* de realizações e de aprendizagens. Trata-se, no fundo, numa síntese algo esquemática,

da “tradicional” diferença entre a criança ter de se “desenvencilhar” no espetáculo feito à pressa para a festa da escola (não raras vezes seguindo com hesitação e desconforto, à vista do espectador, as afanosas indicações sopradas pelo professor, dos bastidores) e ocupar o lugar central no processo de conceção, planeamento, implementação e avaliação de um projeto de teatro, com o apoio do professor, na sequência de uma regular abordagem curricular do teatro.

### **Conclusão**

O título deste artigo parte de um pressuposto que nem sempre corresponde à realidade: o de que há teatro no currículo. Como se expressa na introdução deste texto, embora as iniciativas que reforçam a importância da educação artística em geral tenham vindo a multiplicar-se, nacional e internacionalmente, as artes nos currículos em Portugal – umas menos, outras mais (como o Teatro) – têm vindo a ser objeto de um tratamento que nem sempre é coerente com as linhas orientadoras que têm sido apontadas para estas áreas: ou vêm sendo dissimuladamente transferidas para fora do currículo obrigatório, no 1º ciclo (para o “enriquecimento curricular” ou para o extracurricular); ou encurtadas na sua carga horária, limitadas a menos anos de escolaridade e reduzidas a meras opções das escolas, nos 2º e 3º ciclos; ou totalmente extintas, como nalguns cursos do ensino secundário.

Mas quando há teatro no currículo, há que perspetivar a dimensão da avaliação. Neste artigo, em que propositadamente não entro no “como” fazer (pretendo dedicar-lhe uma reflexão autónoma), para além de procurar definir avaliação, simultaneamente procedendo a uma breve revisão de literatura sobre o tema, detemo-nos nos dois tópicos principais que o título principal anuncia: Avaliar o quê? Avaliar para quê?

No primeiro caso, proponho dois princípios para a definição do que se avalia em teatro na educação: (1) a assunção de que o teatro na educação assenta numa específica linguagem artística, que deve estar refletida na avaliação; e (2) o entendimento de que o produto faz parte integrante do processo, por conseguinte

refutando a ideia de que a avaliação se restringe a avaliação sumativa ou a classificação.

No segundo caso, explicito o tópico através de duas linhas de força: (1) a avaliação como bússola da definição de percursos educativos com sentido, destacando a relevância que devem ter (i) a avaliação diagnóstica, (ii) a adequação e a diferenciação pedagógica e (iii) a complementaridade entre estudo/experimentação/fruição; e (2) a prática de avaliação regular como estratégia de aprendizagem e de participação, pensada numa lógica de avaliação contínua, em torno de dois aspetos centrais: (i) o aluno-participante e (ii) o professor-regulador.

Em suma, neste artigo que pretende sobretudo identificar questões, mais do que avançar respostas, há uma conclusão que parece integrar outras conclusões possíveis: dependendo da forma como é entendida e integrada no quotidiano pedagógico, a avaliação pode contribuir para se crescer ou para se mirar, para se prosseguir ou para se desistir.

### **Referências bibliográficas**


Comissão Nacional da UNESCO [CNU] (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional UNESCO.

Eisner, E. W. (2004). *El arte e la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia*. Barcelona: Paidós.

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República nº 129/2012 – 1ª série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Duarte, J.-F., Jr. (2001). *Por que arte-educação?* (12ª ed.). Campinas, S.P.: Papirus Editora.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.



Ferreira, S. (org.) (2001). *O ensino das artes: Construindo caminhos*. Campinas, S.P.: Papyrus Editora.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Recomendação nº 1/2013 de 28 de janeiro. Recomendação sobre educação artística. *Diário da República nº 19/2013 – 2ª série*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores* (5ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.

Saint-Exupéry, A. (1994). *O príncipezinho*. Lisboa: Veja.

Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação: Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.