

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES**

Débora Barbosa de Souza Oliveira

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DANÇA

BELO HORIZONTE

2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES**

DÉBORA BARBOSA DE SOUZA OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DANÇA

**Monografia apresentada à escola de Belas Artes
da Universidade Federal de Minas Gerais como
requisito parcial para a obtenção do título de
Graduação no curso de Dança - Licenciatura.**

Orientador: Prof. Dr. Paulo José Baeta Pereira

Belo Horizonte

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Curso de Dança - Licenciatura

ATA DA SEÇÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO
DE CURSO - TCC DO CURSO DE DANÇA - LICENCIATURA

Às 15:30 horas do dia 29/11/2018 reuniu-se no Prédio do Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG a Banca Examinadora constituída pelas professoras Gabriela Córdova Christófaró (Escola de Belas Artes da UFMG), Raquel Pires Cavalcanti (Escola de Belas Artes da UFMG) e Paulo José Baeta Pereira (orientador do Trabalho de Conclusão / Escola de Belas Artes da UFMG), para avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante Débora Barbosa de Souza Oliveira intitulado

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DANÇA.

Após a apresentação do trabalho, os examinadores realizaram a arguição respeitando-se o tempo máximo de quinze minutos para cada um, tendo a candidata igual tempo para resposta. Em seguida, a banca reuniu-se para deliberação do seguinte resultado final, que foi comunicado publicamente: a candidata foi considerada aprovada. Encerrou-se a sessão com a assinatura da presente ata.

Belo Horizonte, 29 de novembro de 2018

Prof. Paulo José Baeta Pereira – orientador
Escola de Belas Artes/UFMG

Profa. Gabriela Córdova Christófaró
Escola de Belas Artes/UFMG

Profa. Raquel Pires Cavalcanti
Escola de Belas Artes/UFMG

NOTAS ATRIBUÍDAS À CANDIDATA	
Prof. Paulo José Baeta Pereira	92,0
Profa. Gabriela Córdova Christófaró	93,0
Profa. Raquel Pires Cavalcanti	92,0
MÉDIA FINAL	92

Para a menina Débora,
vive a dançar e esperar.

Agradeço à minha mãe, meu pai e minha avó por não pouparem esforços para me manter alimentada, aquecida e esperançosa por um mundo melhor. Às minhas irmãs Gabriela, Lívia e Gyovanna por alimentarem a fraternidade e a empatia em mim. Agradeço colegas que compartilharam cafés na cantina, aulas na sala verde, discussões diárias até as 22:40 e me fizeram perceber a força e beleza da diversidade e da diferença. Agradeço às professoras e professores do curso de licenciatura em Dança da UFMG por alargarem minhas fronteiras da Dança. Em especial ao mestre Paulo Baeta por compartilhar suas experiências.

“O que se coloca à educadora ou ao educador democrático consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.” (FREIRE, 1996. Pg. 112).

RESUMO

Quais referenciais teóricos e metodológicos norteiam as práticas pedagógicas avaliativas da disciplina Dança, no contexto da educação Básica Pública Brasileira? Metodologicamente optou-se pela revisão bibliográfica e pesquisa documental, tendo como referência teórica Barreto e Pinto (2001), Assis (2012), Freire (1996) entre outros. O primeiro capítulo apresenta o pressuposto filosófico da educação no Brasil; segundo um panorama das pesquisas sobre avaliação da aprendizagem na Educação Básica; terceiro apresenta discussão específica da área de Dança; quarto capítulo contém as reflexões finais. Constatou-se que está em curso uma mudança de paradigma avaliativo. A produção e/ou divulgação de conhecimento específico da área ainda é escassa, deixando lacunas teóricas e metodológicas. Há urgência de registro e divulgação das práticas pedagógicas em Dança, para possibilitar maior aprofundamento das pesquisas nessa área do conhecimento e consolidação da disciplina Dança na escola.

Palavras chaves: Avaliação da aprendizagem; avaliação em Dança; Dança na escola; Dança na educação básica.

ABSTRACT

Which theoretical and methodological references guide the pedagogical practices of the discipline Dance, in the context of the Brazilian Basic Public Education? Methodologically it was decided to review the scientific literature, with theoretical reference Barreto and Pinto (2001), Assis (2012), Freire (1996) and others. The first chapter presents the philosophical presupposition of education in Brazil; the second an overview of the research on learning evaluation in Basic Education. The third chapter presents the specific discussion of the area of Dance. The fourth chapter contains the final reflections. It was found that a change of evaluation paradigm is under way. The production and / or dissemination of specific scientific knowledge of the area is still scarce, leaving gaps in theories and methodologies. It is evident the urgency of registration and dissemination of pedagogical practices in Dance, to enable further deepening of research in this area of knowledge and consolidation of the discipline Dance at school.

Keywords: Learning evaluation; evaluation in Dance; Dance at school; Dance in basic education

LISTA DE ABREVIACÕES

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FAE – Faculdade de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

PNE – Plano Nacional da Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: PRESSUPOSTOS BRASILEIROS DE EDUCAÇÃO	14
Dimensão político-social: A Educação é um direito	14
Dimensão filosófica: Educar para a liberdade.....	15
CAPÍTULO II: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	21
Avaliação da aprendizagem – modelo emancipador	21
Avaliação institucional – modelo de monitoramento.....	23
Reflexões e tendências contemporâneas	25
CAPÍTULO III : AVALIAÇÃO EM DANÇA	27
Avaliação em Arte.....	27
Avaliação da aprendizagem em Dança.	30
CAPÍTULO IV: CONSTATAÇÕES E REFLEXÃO	44
REFERÊNCIAS	53

INTRODUÇÃO

Durante minha graduação em Dança na UFMG tive várias oportunidades de vivenciar a sala de aula, proporcionando inúmeros aprendizados e questões sobre o fazer docente. Dentre estes destaco a tarefa da avaliação de ensinoaprendizagem em Dança. O tema rendia longas reflexões coletivas sobre o que e como avaliar Dança na escola, também sobre sistemas e metodologias já implantados e como davam conta ou não de abarcar os processos educacionais em Dança, seus atravessamentos e especificidades.

Nos estágios obrigatórios acompanhei, durante três semestres, as aulas de Artes Visuais em uma escola municipal de ensino fundamental. Também pude por dois anos participar do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - PIBID/FAE - atuando na área Arte, subárea Dança. Acompanhei aulas de Artes visuais em escola municipal, em turmas de nono ano do ensino fundamental e ensino médio. Também estive como monitora em uma escola federal de ensino básico, em aulas do primeiro e segundo ciclos fundamentais. Fora da universidade dou aulas de dança em cursos livres, dentro e fora da escola. Recentemente comecei a lecionar no curso técnico de Dança do Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias, instituição Estadual de ensino.

Em todos estes espaços e tempos e posteriormente pesquisando a bibliografia da área, observei que apesar de relativa convergências de como a avaliação em Dança deve se dar, não existe um consenso capaz de nortear de forma concisa o fazer dos e das docentes que irão atuar no ensino Básico. Compreendi também que os critérios e objetivos no ensino livre e regular são diferentes, salvo algumas exceções. Como avaliar Dança no ensino básico mantendo-se a objetividade, sem reproduzir padrões indesejados, seja por não caberem no contexto, seja por estarem defasados?

Essa pesquisa se organiza a partir da necessidade de elucidar possibilidades de atuação no ensino de Dança no que tange a avaliação da aprendizagem. Como metodologia optou-se pela revisão bibliográfica e pesquisa documental. Primeiro será apresentada a dimensão político-social da educação básica pública no Brasil, seguida pelas concepções contemporâneas de avaliação da aprendizagem discutidas no meio acadêmico, por fim as

pesquisas específicas sobre o tema da avaliação da aprendizagem em Dança. O objetivo da pesquisa é iniciar a construção de um material de estudo sobre avaliação em Dança que contribua para a formação e atuação profissional do ensino de Dança no contexto da educação básica pública.

CAPÍTULO I: PRESSUPOSTOS BRASILEIROS DE EDUCAÇÃO

Dimensão político-social: A Educação é um direito

A educação é direito social garantido no Art. 6º da Constituição Brasileira (1988) a todos os cidadãos e cidadãs do país. É um serviço prestado pelo Estado à população, que se organiza através da Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e outros documentos norteadores como o Plano Nacional da Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

O ensino básico abrange da pré-escola ao fim do ensino médio, de 04 a 17 anos na faixa etária ideal (Art. 4º, lei 9.394/ 96). Compreendido como formação comum indispensável para o exercício da cidadania, que consiste na participação ativa, consciente e comprometida na construção da sociedade e no desenvolvimento da potencialidade individual (SILVA; HANN; TRAMONTINA, 2011), busca também fornecer os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Nos anos de 1980, a dimensão social do fenômeno educacional começa ser pauta política. No Brasil, inicia-se a reforma educacional e construção da Lei de diretrizes e bases, aprovada somente em 1996, ocasionando ampla introdução de políticas públicas educacionais. Em 1990, com a universalização das matrículas, houve egresso de milhares de estudantes por todo país, no mesmo período intensificou o discurso sobre a qualidade da educação. De acordo com Marchelli (2010), a instituição escolar passa a estar comprometida com a aprendizagem independente da classe social, origem cultural ou estatus financeiro, e as famílias são legalmente obrigadas a matricular as crianças. Diversas políticas públicas foram implementadas junto à universalização, e até os dias de hoje, que objetivam o acesso e permanência à educação.

A União passou a organizar a avaliação do rendimento escolar em todas as séries e níveis e a incentivar, via Ministério da Educação, a expansão do campo de estudos em avaliação. Em um primeiro momento, há o incentivo ao acesso à literatura especializada, com forte influência dos estudos norte americano sobre o assunto (CALDERON; PONTRONIERI, 2013), podendo-se destacar a Teoria da Avaliação por Objetivos preconizada por Ralph Tyler (1950), em que os objetivos giravam em torno das mudanças comportamentais dos alunos,

denominadas aprendizagens. Em seguida, houve incentivos no sentido de compreender e intervir nos processos de avaliação em larga escala ou sistemas de monitoramento, surgindo a nível Nacional o SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica e, posteriormente, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, também avaliações similares estaduais.

Dimensão filosófica: Educar para a liberdade

O filósofo e educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997), dedicou sua vida a elaborar um novo modelo de ensino. Alinhado às concepções democráticas que estruturam o sistema educacional brasileiro, foi reconhecido como patrono da educação pela lei 12.612 de 2012.

Para Freire, a educação é uma especificidade humana como ato de intervenção no mundo (FREIRE, 1996). A humanidade possui a capacidade de intervir no mundo, aspirando mudanças radicais ou a perpetuação do que está dado. O educador e a educadora progressista por meio da coerência escolhem modos e meios de educar que se alinhem às concepções democráticas. É preciso que o respeito e estímulo a curiosidade crítica, constitutivo da autonomia, sejam uma escolha consciente.

Educação é política. Educar é por si só uma ação de intervenção no mundo, se constitui na luta com sonhos, utopias, ideias e objetivos, daí sua característica de politicidade. A educação não se torna política pelo desejo deste ou daquela educadora, ela é política. Porém seu esvaziamento pode fazer com que se torne apenas política e perca seu valor.

“A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la.” (FREIRE, 1996. Pg. 110)

A neutralidade na educação só seria possível se gozásssemos de uma concordância unânime sobre a vida e os modos de vivê-la individualmente e socialmente, valores,

organização política, enfrentamento dos problemas sociais, etc. O educador e a educadora democrática não pretendem neutralidade, mas o respeito aos educandos, educandas, educadores e educadoras. Pelo direito ao respeito e pelo dever de reagir ao destrato. Para ele, a educação neutra só seria possível em um mundo não humano.

“O que se coloca à educadora ou ao educador democrático consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.” (FREIRE, 1996. Pg. 112).

Em seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente” (1996), Freire dedica alguns capítulos à reflexão sobre a questão da tensão entre a liberdade e a autoridade, presente na prática educativa e que reflete nos modelos avaliativos.

Para Freire, há uma tensão entre a autoridade e a liberdade que se manifesta também no educar. O educador progressista busca prática pedagógica que não admita o autoritarismo, mas consegue exercer a legítima autoridade, de modo ético e crítico. É um exercício sem o qual a liberdade se converte em licenciosidade e a autoridade em autoritarismo.

O exercício da liberdade deve vir acompanhado com a assunção crítica dos limites, aquela não está acima destes. Freire pontua que uma grande questão pra os educadores e educadoras progressistas é como trabalhar de modo que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. A liberdade é fundamental, o seu exercício se dá assumindo decisões e seu amadurecimento ocorre no confronto com outras liberdades e na defesa de seus direitos ante ao autoritarismo.

Para que a liberdade se desenvolva de modo ético e crítico se faz necessário tanto à possibilidade real de decidir, quanto de assumir as consequências esperadas, pouco esperadas ou não esperadas que derivem das escolhas. Os pais e professores auxiliam na análise das consequências possíveis da decisão a ser tomada, assumindo o papel de assessor ou assessora. Decidindo se aprende a decidir e também os erros fazem parte da construção da autonomia. “O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante da sua autonomia” (FREIRE, 1996. pg. 107).

O amadurecimento vai se dando na experiência. A autonomia não é uma habilidade a ser apreendida, mas desenvolvida durante o processo de amadurecer a si mesmo. A pedagogia da autonomia busca propor experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade, o

exercício respeitoso da liberdade. “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 1996. Pg. 107).

O autor observa que de modo geral, pessoas autoritárias confundem a liberdade e o necessário respeito a ela, com espontaneísmo desenfreado. E pessoas licenciosas veem como autoritarismo qualquer ato de legítima autoridade. Para ele a posição correta e igualmente difícil é a democrata, ancorada no desejo solidário e igualitário. Não é viável autoridade sem liberdade ou esta sem aquela.

Freire apresenta como indispensável ao exercício da docência de cunho democrático progressista, o saber escutar a fim de aprender a falar com. Aos educadores é imprescindível compreender que educandos e educandas não são objetos do discurso, a fala não deve ser impositiva e autoritária, mas dialógica. Para isso, é necessário aprender a escutar crítica e respeitosamente.

A modernidade e a globalização têm gerado crescente normatização das maneiras de ser, incentivando à domesticação e a padronização de comportamentos que são socialmente avaliados. Chegado ao ponto de ocorrer uma “autodemissão” da mente e do corpo, causa de conformismo com a situação social e histórica. “A chamada morte da história decreta o imobilismo que nega o ser humano” (FREIRE, 1996. Pg.115). Para a pedagogia freiriana, a história deve ser entendida como espaço de possibilidade e não de determinismos. Somos sujeitos históricos, participantes ativos desta composição e ao abrir mão da ação sobre o mundo perde-se a autonomia, e existindo àqueles e àquelas que se beneficiam com este espaço aberto e buscam controlar as histórias do mundo.

“Há um sinal dos tempos entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura de espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados.[...] pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança eficiência extraordinária no que venho chamando de burocratização da mente” (FREIRE, 1996. Pg. 114)

Aprender a escutar buscando viabilizar o diálogo com quem é diferente de si é um princípio para a instauração da democracia solidária e igualitária. O processo de ensino-

aprendizagem¹ que desconsidera o educando se presta mais ao treino do que à educação. Para Freire a concepção de ensino como treino perpetua relações autoritárias.

“A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado.” (FREIRE, 1996. Pg. 115).

Sobre os sistemas de avaliação pedagógica, docente e discentes, Freire pontua que a questão colocada aos educadores e educadoras democráticas é de se posicionarem enquanto críticos, apreciadores da liberdade, contra métodos silenciadores. A importância da avaliação não é questionada, mas sim os modos com que ela vem sendo efetivada, muitas vezes verticalizados, de cima para baixo, democrática no discurso e autoritária nas práticas.

Na pedagogia da autonomia a avaliação permite observar o que ainda está para ser feito. E fazê-lo amorosa e criticamente é o exercício docente, servindo mais ao processo do que ao produto.

“A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com.” (FREIRE, 1996. Pg. 116)

A comunicação dialógica requer que quem fala e quem escuta assuma a seu tempo a disciplina do silêncio. No processo de comunicação quem tem o que dizer deve compreender que quem escuta tem igualmente o que dizer. Não sendo indicado que se esgote em dizer sem nada ter escutado, mas que incentive quem escuta a falar, a responder, para que se estabeleça o diálogo e não o discurso. “É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela.” (FREIRE, 1996. Pg. 117).

¹ Paulo Freire (1996) define como indissociável ensinar e aprender, o segundo termo fundamenta a existência do primeiro e essa compreensão redireciona a prática pedagógica política, ideológica e eticamente. Utiliza o binômio ensinar-aprender para caracterizar esse conceito.

O educador ou a educadora devem compreender que não são donos da verdade e do conhecimento. As mulheres e os homens são seres conscientes da vida no mundo, atuantes sobre ele, diferentemente de outros animais que vivem no mundo. Freire chama a vivência humana de experiência existencial no mundo, para outros animais trata-se da experiência de vida no suporte. Essa diferença essencial dotou-nos com a capacidade de entender o mundo, compreender a realidade e comunicá-la. Compreensão e comunicação são indissociáveis.

A qualidade da ação docente está relacionada à provocação da curiosidade, prestando auxílio para que ele ou ela produza inteligência acerca do objeto ou conteúdo apresentado. Uma das tarefas centrais dos e das educadoras progressistas é dar suporte para vencer as dificuldades na compreensão.

“Ensinar e aprender têm que ver com esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada haver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência.” (FREIRE, 1996. Pg. 119)

Assim, escutar se torna imprescindível para falar com, de modo a auxiliar discentes em suas dificuldades. Escutar neste sentido significa dar abertura às falas, gestos e diferenças, sem que isso signifique auto-anulação. O direito de discordar, de se colocar, é um pressuposto e ouvir permite que o embate se estabeleça criticamente no campo das ideias, de forma não autoritária, mas dialógica. Sem escutar não é possível falar com, mas apenas falar a, maneira que isolada se estabelece como autoritária, usurpando o direito de fala.

A escuta aberta e democrática, a que Paulo Freire denomina escuta legítima, demanda qualidades de cunho moral e ético. Para ele, não é possível práticas pedagógicas progressistas sem respeito às outras pessoas. Discutir quais são essas qualidades deve fazer parte da formação docente de opção política pedagógica democrática, mantendo-se coerente a esta. Freire cita a tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade a mudanças, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça.

[...] o respeito às diferenças e obviamente ao diferente exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos da ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa autovalia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais. (FREIRE, 1996. Pg. 121)

É fundamental ao educador e educadora progressista respeitar a leitura de mundo de educandos e educandas, compreendendo o caráter histórico do saber. A curiosidade, crucial à inteligibilidade do mundo, também é histórica e pode mudar qualitativamente, ser metodicamente rigorizada, possibilitando achados cada vez mais exatos. A posição verdadeiramente científica é a de humildade crítica. O ensino de conteúdos busca desafiar a se perceber na e pela prática como sujeito capaz de saber. Daí a necessidade de abertura total do professor e da professora à tentativa de ser sujeito do seu conhecimento, estimulando e ajudando na efetivação disto.

CAPÍTULO II: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Segunda Calderon e Poltronieri (2013) o estudo da avaliação da aprendizagem na educação básica pela comunidade científica e acadêmica no Brasil se consolida em meados de 1990, com incentivo do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Surge a linha de pesquisa sobre o estado da Arte nesta área, que busca fazer um levantamento das principais contribuições e preocupações teóricas.

Esses estudos possuem caráter bibliográfico e permitem organizar e sistematizar criticamente o saber produzido em determinado espaço temporal a respeito de uma área do conhecimento. Ainda, buscam mapear a produção científica, definem temáticas trabalhadas, as abordagens dominantes, as principais tendências e seus impactos, bem como identificar lacunas, campos inexplorados e questões emergentes que podem ser discutidas em pesquisas futuras. (CALDERON E POLTRONIERI, 2013. PG 879).

Podemos destacar as contribuições de Barreto e Pinto (2001) que revisam a produção acadêmica sobre avaliação na educação básica no Brasil na década de 90 em periódicos especializados. Segundo as autoras, docentes vêm sistematicamente sendo incentivados a apoiarem dois modelos diferentes de avaliação, sustentados por discursos e pressupostos radicalmente distintos. Um, é voltado à avaliação qualitativa do processo de aprendizagem, focado na escola e nos atores educacionais. O outro modelo, tem o foco na avaliação institucional, e pretende aferir indicadores de qualidade do ensino para nortear o estabelecimento de políticas públicas da Educação. A produção acadêmica evidência a existência de certa tensão entre avaliação na educação, educação política e políticas educacionais.

Avaliação da aprendizagem – modelo emancipador

Para Barreto e Pinto (2001) o modelo emergente de avaliação qualitativa do processo de aprendizagem não possui densidade teórica própria. Assume uma característica de avaliação emancipatória, origina-se de formulações multidisciplinares que para estabelecer seus pressupostos costura várias vertentes de pensamento como a sociologia, a filosofia a pedagogia e outras. Foca o processo em sala de aula e tem como objetivo contribuir na construção da autonomia discente, politicamente alinha-se ao pensamento democrático de direito. A produção sobre ele não tem caráter prescritivo, mas de orientação. Os textos, em sua maioria, tratam de princípios genéricos e não de ações ou métodos. Ainda assim, é modelo de grande consenso na área. Vale a pena pontuar que Calderón e Poltronieri (2013) notaram divergências entre os estudos de Barreto e Pinto (2001) e Sousa (1994) quanto ao caráter teórico- prático das pesquisas sobre avaliação da aprendizagem entre os anos 1980 e 1990, que pode ter como explicação a origem do material de referência, artigos científicos e teses e dissertações, respectivamente.

Barreto e Pinto (2001) concluem que estudos psicopedagógicos contribuíram para uma nova compreensão da avaliação, deslocando o foco do produto da educação para o processo de ensinoaprendizagem. Proporcionando um novo olhar sobre o erro na escola, seu papel e suas possibilidades na construção de conhecimento, a avaliação passa a ter um caráter diagnóstico e a auto avaliação se torna ferramenta para pensar a própria formação, ampliando as dimensões da avaliação e participação no processo avaliativo (GAMA; 1994 apud BARRETO e PINTO, 2001).

Alguns pressupostos identificados por Barreto e Pinto durante a pesquisa e que servem para orientar a avaliação emancipadora:

Para quê avaliar?

- A avaliação não tem importância nela mesma, mas ao fim a que se destina.
- Critérios constituídos a partir de uma visão integral humana. Historicizando os contextos e objetivos educacionais
- Educação tecnologia e educação política como aspectos indissociáveis

Como avaliar?

- Avaliação qualitativa do processo educacional
- Desenvolvimento de metodologias avaliativas emancipatórias, partindo da compreensão da avaliação como direito democrático à qualidade educacional.
- Adoção de uma pedagogia inclusiva que possibilite o agregamento e reconhecimento dos indivíduos independente de sua competência escolar ou cultural.
- Escolha de critérios válidos e significativos para a avaliação que atendam às demandas docentes e discentes que surgem no processo de ensino aprendizagem.
- Compreensão do erro como possibilidade de aprendizado: Aprender a aprender.
- Avaliação integral dos educandas e educandos, considerando aspectos cognitivos, emocionais, afetivos, sociais.

Avaliação institucional – modelo de monitoramento

O segundo modelo busca aferir o rendimento escolar de forma padronizada nos sistemas educacionais de nível básico, federais e/ou estaduais. Em geral, é motivado pelas políticas públicas educacionais. A avaliação sistêmica da rede de educação é uma prática relativamente recente nos países ditos avançado.

A produção teórica que se debruça sobre modelos e metodologias desta natureza preocupa-se em encontrar meios para delinear aspectos cognitivos da população, viabilizando compreender o trajeto de escolarização, além de compreender a passagem de um estágio cognitivo para outro. A avaliação em larga escala também tem servido para relacionar o perfil cognitivo e cultural da população com os novos modelos de organização de produção e seus modos de interação na sociedade.

A avaliação de monitoramento confere ao Estado, através do controle dos resultados, um certo domínio das instituições escolares, possibilitando manejar recursos de forma mais autônoma, descentralizada, beneficiando inclusive escolas privadas, o que tem acarretado

mudança na cultura do setor público Educacional, redefinido fronteiras entre esferas públicas e privadas.

Como pressuposto, oriundo das reformas educacionais conservadoras ocorridas nos Estados Unidos nos anos 80 e na Inglaterra na década seguinte, está à compreensão de que a mão de obra educada é determinante para competição econômica. Estimulando a lógica de quase mercado no âmbito educacional, ou seja, aumento do controle do Estado sobre as escolas e incentivo a competitividade entre as instituições, por isso chamada de avaliação reguladora, essas medidas supostamente colaboram para o aumento do rendimento. (AFONSO, 1998 apud BARRETO E PINTO, 2001. PG 57).

As limitações e exigências necessárias à efetivação deste tipo de sistema de avaliação foram pontuadas por Fletcher (1995, apud BARRETO E PINTO, 2001), a saber: necessidade de melhoria da capacidade de processamento de dados e a possibilidade de acarretar o estreitamento no currículo escolar, suprimindo conteúdos que não se relacionam ao currículo básico e reforçando a desigualdade social, devido a disparidade cognitiva escolar entre ricos e pobres, comunidades urbanas e rurais, etc.

Marchelli (2010) ancorado em Bourdie (2003) aponta que a linguagem conceitual da avaliação é carregada de capital simbólico e disputas de poder. No Brasil o Estado é responsável por monitorar a trilogia conceitual da avaliação institucional: dimensão, indicador e índice. A dimensão diz de um caráter sistêmico e amplo, o indicador a especificidades e o índice trata de um conceito numérico atribuído em escala comparativa.

Calderón e Poltronieri (2013) atribuem à avaliação de sistema a função de mapeamento diagnóstico para monitorar políticas públicas com o objetivo de conferir a qualidade dos sistemas. Não se trata de um mecanismo de mudança do que está dado, para isso é preciso ações concretas da gestão política, escolar e docente, a avaliação de sistema é um estudo precursor das ações por parte das esferas governamentais,

Segundo Ravela (2000 apud BARRETO, 2001), pesquisas recentes na América Latina têm apontado dificuldades técnicas referentes aos instrumentos de medida e debilidade em avaliar aprendizagens mais complexas, além de aproveitamento insuficiente dos dados produzidos. Assim a avaliação de monitoramento tem acarretado impacto pouco expressivo nas redes escolares.

Mesmo servido para delinear as políticas públicas da área, a transposição do modelo para a América Latina tem dado ênfase ao papel compensatório do Estado. No caso brasileiro

gestores e gestoras das redes de ensino frequentemente usam os dados gerados para orientar e até requisitar ações do Estado, a fim de suprir necessidades percebidas como, por exemplo, a formação continuada dos profissionais em exercício.

Características

- Avaliação quantitativa do produto educacional em larga escala
- Modelo inspirado em reformas conservadoras nos anos 80 nos EUA e Inglaterra.
- Lógica de quase mercado. Mão de obra educada contribui a competição econômica, rendimento escolar proporcional à competitividade entre instituições.
- Monitoramento das escolas a fim de estabelecer políticas públicas educacionais.
- Risco de empobrecimento do currículo e disparidade cognitiva escolar entre segmentos da sociedade, reforçando diferenças sociais.
- Ênfase no papel compensatório do Estado.

Reflexões e tendências contemporâneas

Barreto e Pinto (2001) conclui ser necessário repensar as funções emancipadora e reguladora da avaliação, uma em relação à outra e do ponto de vista da função educacional da escola.

“[...] a ênfase no processo e nas condições gerais em que é oferecido o ensino torna-se condição essencial para que educadores, alunos e as próprias instituições educacionais usufruam do potencial redirecionador da avaliação.” (BARRETO, 2001. Pg. 64).

Quando os modelos de avaliação agregam aspectos relevantes da cultura escolar, os e as docentes sentem-se mais auxiliadas do que prejudicadas e práticas avaliativas são assimiladas como indicadores importantes para a qualificação contínua do trabalho.

[...] a insistência no caráter complementar das duas modalidades de avaliação, a saber, a padronizada, mais precisa e com condições de comparabilidade, mas necessariamente restrita, e a do professor e da escola, que contempla aspectos mais abrangentes da formação do aluno, parece vir contribuindo para reafirmar junto ao magistério a sua dignidade profissional. (BARRETO, 2001. Pág. 60)

Várias questões e críticas são atribuídas ao sistema de avaliação do ensino básico brasileiro. Podemos pontuar o desalinhamento metodológico com os objetivos do sistema educacional público brasileiro. Marchelli (2010) pontua a lacuna existente entre a compreensão da relação causa e consequência, que o sistema de avaliação institucional não consegue dar conta. As análises dos resultados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, conclui que a universalização das matrículas proporcionou queda significativa na qualidade da educação, o que abriu margem para questionar a necessidade e eficiência dessa política pública. Em seu estudo, Marchelli aponta que a falta de investimento público na estrutura física das escolas e na qualificação docente, para receber o aumento do fluxo discente, contribuíram para a queda dos índices. Ainda assim, o ganho social oriundo da universalização é demasiadamente significativo e as avaliações institucionais não levam isso em conta, por se organizarem prioritariamente a partir de uma lógica econômica, de cunho neoliberal capitalista. Destaca ainda que a implantação deste sistema avaliativo gerou alguns bons resultados como a progressão continuada, que contribuiu na regularização do fluxo de evasão e repetência escolar.

Germán Rama (1987) assinala que os problemas da educação latino americana em sua perspectiva histórica e em linhas gerais não estiveram vinculados aos recursos humanos, mas foram eminentemente políticos. Isso é certo, sobretudo a partir do processo emancipador, quando seu objetivo fundamental aparece associado “à criação de uma sociedade independente, em cujo centro estava concepção de cidadão” (RAMA apud WEINBERG, 1983. Pg. 17).

Uler (2010, apud CALDERON; PONTRONIERI, 2013) em seu estudo, utilizou como material de pesquisa teses oriundas dos periódicos e bases da PUC SP, USP, UNICAMP e CAPES. Pesquisando a avaliação das aprendizagens nas práticas escolares, notou uma hiper valorização dos aspectos relativos à chamada avaliação emancipatória no ambiente universitário, o que sugere estar em curso uma caminhada em busca da avaliação formativa,

emancipadora e participativa. A autora conclui que a avaliação reguladora avaliativa vincula-se a projetos hegemônicos de sociedade.

CAPÍTULO III: AVALIAÇÃO EM DANÇA

Avaliação em Arte

A área de Dança que está se consolidando agora no espaço escolar tem o desafio de construir sua prática avaliativa tendo como referência os dois modelos, criando talvez um terceiro que consiga se debruçar sobre o processo, levando em conta as especificidades contextuais e individuais, cumprindo os conteúdos básicos, mas não se restringindo a eles e delineando lucidamente os produtos educacionais que se pretendem atingir. Trata-se um grande desafio que trás na esteira todas as dificuldades técnicas cotidianas da sala de aula, como falta de infraestrutura e desvalorização do ensino de Arte.

Fábio Brasil e Isabel Marques assinam o texto “A Arte se avalia?” publicado no portal online Carta Maior em 2006. Com uma linguagem simples e direta, lançam perguntas e cutucam desconfortos. Por exemplo, a arbitrariedade à que os e as artistas são submetidas quando buscam financiamentos ou reconhecimento e a falta de critérios objetivos nas avaliações escolares. No instituto Caleidos Arte e Ensino, com sede em São Paulo capital, vivenciam a realidade de produzir Arte em nosso país, ainda que de uma região economicamente privilegiada. Isabel Marques tem importantes participações nas esferas públicas educacionais, com assessoramento, palestras e como autora de livros que hoje são referencias para o ensino de dança na escola. Fabio Brasil é diretor, dramaturgo, escritor e cenógrafo, assina extensa produção à frente da Cia. Caleidos junto com Marques.

O texto afirma: avalia-se arte o tempo todo. Aplausos, presença, ausência, espaço na mídia, prêmios, patrocínio, etc. são avaliações e geram avaliações. Os modos de interação

com a Arte estão imbricados de percepções, leituras de mundo, pareceres subjetivos e diversos objetivos. A falta de lucidez nos processos avaliativos sujeita obras e artistas à arbitrariedade.

Para Brasil e Marques qualificar a avaliação passa por três pontos: estabelecimento de parâmetros mais objetivos; Elucidação de alguns pressupostos internos que auxiliem a compreensão da Arte enquanto fenômeno humano, socialmente inserido em um contexto; Rigor baseado no conhecimento teórico e prático das linguagens artísticas. “O conhecimento gera critérios que dialogam com os limites do gosto e das afinidades. O conhecimento permite objetivar o subjetivo.” (BRASIL; MARQUES, 2006).

A avaliação é colocada como dever que constitui o ofício da docência em Arte. É da responsabilidade ética avaliar o processo de ensino-aprendizagem e as obras, pautados na objetividade e amparados pela função de ensinar linguagens já constituídas (Dança, Teatro, Música, Artes plásticas e Audiovisuais) em seus aspectos práticos e conceituais. Trata-se de perceber o trabalho prático-experimental e o exercício teórico de concepção, analisando a qualidade da obra independente do gosto pessoal.

“O que queremos enfatizar é que a avaliação desprovida de conhecimento da linguagem da arte está fadada ao senso comum, à arbitrariedade do gosto e às escolhas por afinidade e não por qualidade.” (BRASIL e MARQUES, 2006 pg. 02).

Avaliar não deve se restringir ao puro julgamento de valor e a concessão de prêmio ou punição. A avaliação permite discentes se situarem em seu próprio fazer, é um retorno que visa instrumentalizar e favorecer o aprendizado com a contribuição do olhar de fora, dos e das professoras conhecedoras das materialidades, métodos e objetivos elencados pelos e pelas estudantes. “A avaliação permite e convida a fazer, a pensar, a refletir, a aprender sobre o que foi feito e sobre o que se fará”. (BRASIL; MARQUES, 2006. Pg. 04)

Os conhecimentos técnicos das linguagens artísticas são entendidos como conteúdos essenciais para objetivar a avaliação, permitem o distanciamento necessário, e a falta e/ou desatualização, seja por ausência de especialização, lacunas na formação ou por incompetência, abre espaço para concepções defasadas do ensino de arte, como a supervalorização da expressão ou dos aspectos integradores e humanizadores da arte ou, ainda, do comportamento em sala de aula.

O professor precisa ter condições de avaliar o trabalho artístico em si, o uso dos materiais, as escolhas, a articulação dos elementos da linguagem, o diálogo com a história e com o contexto do trabalho. O professor de Arte é avaliador de arte, avaliador da produção de arte, e não avaliador dos alunos. (BRASIL e MARQUES, 2006. pg. 04).

O objeto da avaliação, nesse sentido, é o desenvolvimento do conhecimento artístico e não aspectos comportamentais discentes. Por fim, ressaltam que avaliações pouco significativas perpetuam uma relação pobre entre a arte e o público, de criticidade escassa oriunda do desconhecimento real dos saberes e fazeres das linguagens artísticas. A não avaliação ou avaliação pautada no gosto, sensações e subjetividade indecifráveis esvazia a Arte, o ensino de Arte e reflete negativamente na avaliação da arte de modo geral na sociedade. Inclusive no que tange ao mercado, contribuindo ativa ou passivamente para a manutenção das avaliações arbitrárias da arte, na sociedade e a que são submetidas as e os artistas e o público.

Voltado para um público mais amplo, o texto busca situar as e os leitores no tema da avaliação da Arte pautado na experiência da dupla. Algum leitor desavisado pode acreditar que se trata de um olhar tecnicista sobre o ensino de arte, imperando um discurso pragmático entre o ensinar e o avaliar, que por vezes não se materializa em sala de aula. Marques bebe diretamente da pedagogia de Paulo Freire, tendo inclusive, colaborado com a gestão dele nos anos de 1991 e 1992 na secretária de Educação do Município de São Paulo. Freire (1996) de viés progressista critica duramente a burocratização da educação e o tecnicismo.

Vale lembrar que a desatualização profissional no ensino regular público é também uma questão de ordem sistêmica. Até a década de 70, a livre expressão do *Self* norteava o ensino de Arte dentro e fora das escolas. Em 50 anos as discussões sobre o ensino de Arte no Brasil aumentaram abundantemente, porém as políticas públicas em Educação não tiveram a mesma dinâmica. Iniciativas de continuidade de qualificação estão sendo implementadas pelo MEC e não atendem a demanda.

Brasil e Marques debruçam sobre a fricção entre a dificuldade de se avaliar Arte no âmbito escolar e a incoerência com que a arte é avaliada na sociedade de modo geral. Contribuem à compreensão dos desafios do ensino da área no Brasil e no processo de elucidação das relações com a sociedade, destacando o papel docente na construção de um entendimento de avaliação significativa da Arte e a responsabilidade social de avaliadores de arte.

Brasil e Marques (2006) convergem com Barreto e Pinto (2001) na percepção da avaliação significativa como instrumento de valorização do trabalho docente, qualificando a educação a partir do desenvolvimento da criticidade. Pode-se perceber no texto de Brasil e Marques uma tentativa de delinear um modelo de avaliação emancipadora para o ensino de Arte, elucidando o objeto de avaliação em sala de aula (processo e produto artístico) questionando objetivos educacionais do ensino de arte (a livre expressão dá lugar ao conhecimento teórico-prático de linguagens artísticas) e atrelando educação tecnológica à formação cidadã; Reconhecendo a potencia da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de enfatizarem a relação escola-sociedade e o reflexo da avaliação escolar de arte na avaliação social da Arte, Brasil e Marques não apontam o possível uso dessas avaliações nas esferas de políticas Culturais e Educacionais. Tratam de certa influência comportamental, onde se aprende a avaliar bem a partir do ser bem avaliado. Entretanto, apresentam indiretamente a relação entre escola, mercado e a potência reguladora da avaliação, onde uma educação avaliativa escolar influi no estabelecimento de uma relação de mercado mais crítica e ajustada aos anseios sociais.

O aluno que nunca teve um trabalho avaliado, o aluno que nunca foi convidado a emitir um parecer com base no conhecimento adquirido, os pais que nunca foram apresentados aos critérios de avaliação dos professores, os professores que se negam a avaliar – ou o fazem mal por pura obrigação – estão contribuindo, voluntária ou involuntariamente - mas de maneira significativa - para as avaliações arbitrárias a que são submetidos os artistas e seus trabalhos no meio social e para o empobrecimento geral da relação entre a arte e o público. (BRASIL e MARQUES, 2006 pg. 06.).

Avaliação da aprendizagem em Dança.

Thiago Assis defendeu sua dissertação de mestrado em 2012, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), “Avaliação da aprendizagem em dança: um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de Salvador”, busca elucidar as relações entre teoria e *práxis* da avaliação da aprendizagem em Dança e tecer orientações metodológicas para processos avaliativos processuais, movido pelo questionamento “Como professores de dança da rede pública municipal acompanham o aprendizado dos seus alunos?” (ASSIS, 2012. pg.12).

Thiago Assis se propõe a repensar a avaliação, reflete sobre como ela tem ocorrido nas escolas e observa a necessidade de melhor compreender os objetivos e metodologias das avaliações da aprendizagem dos e das estudantes do ensino básico público brasileiro. Focando a potência da *práxis* docente em viabilizar aprendizagens significativas se ancora na avaliação mediadora, proposta por Jussara Hoffman (2011), e também na teoria corpomídia, que vem sendo desenvolvida desde 2001 por Helena Katz em parceria com Christine Greiner.

Assis questiona o modelo classificatório de avaliação instaurado nos sistemas educacionais Brasileiros e que busca aferir o produto da aprendizagem em momentos pontuais, utilizando-se de instrumentos avaliativos padronizados. Os modelos surgem para solucionar problemáticas de determinados contextos, cristalizando processos e a transposição de modelos não abarca a característica mutável dos contextos e sujeitos escolares, “a avaliação por emergir de uma relação humana é processual e dinâmica” (ASSIS, 2012. pg. 21), devendo servir para apontar caminhos para discente e docente, a fim de potencializar a aprendizagem.

Partindo da compreensão que a construção de um modelo avaliativo inclui uma tendência pedagógica, constituída de acordo com determinado tempo, lugar e contexto, Assis compreende a teoria Behaviorista como escolha epistemológica da avaliação classificatória. O Behaviorismo estuda o comportamento humano, desenvolvida por John B. Watson em 1913, se baseia no empirismo do séc. XVII, privilegiando a experiência como fonte do conhecimento. Também chamada de concepção ambientalista atribui ao meio externo o principal constituinte do comportamento humano e de formação de hábitos. Para os Behavioristas o aprendizado acontece por meio de estímulos externos, positivos ou negativos, que estimulam a incidência de determinado comportamento.

Aplicado à educação, a teoria Behaviorista preocupa-se em explicar o comportamento observável, desconsiderando os aspectos subjetivos. Watson acreditava que os fatores externos, por serem objetivos, são condicionantes mais potentes do comportamento

humano do que os fatores internos, entendido como subjetivos. Essa teoria versa que o aprendizado ocorre dentro de uma estrutura associativa de estímulo, respostas e repetição. O estímulo externo incentiva uma determinada resposta, ocorrendo de modo satisfatória há o reforço ao estímulo positivo, visando repetição do comportamento. A associação entre a resposta dada e o estímulo constitui o aprendizado. Da mesma forma o contrário, há incitação externa para desestimular determinado comportamento, que ao se repetir recebe um reforço negativo. A nota dez de caneta azul no cabeçário da prova seria um estímulo positivo, já o zero em caneta vermelha um estímulo negativo. Apontando qual caminho deve ser seguido e repetido e qual deve ser descartado. Nessa teoria, o erro é compreendido como não aprendizado.

A questão do erro na aprendizagem foi superada pelos postulados construtivistas, cunhado inicialmente por Jean Piaget (1896-1980), para quem as ações do sujeito possuem protagonismo na aquisição do conhecimento, selecionando as informações que lhe chegam. Para Piaget conhecer é atuar sobre a realidade, de modo concreto (físico) ou abstrato (mental), revelando seu partilhamento da concepção dual do corpo e mente.

Assis comunga com a teoria interacionista da aprendizagem sociocultural-histórica desenvolvida entre as décadas de 20 e 30 pelo psicólogo russo de Levi S. Vigotsky (1896-1934), que busca compreender a influência dos fatores sociais, culturais e históricos na formação da consciência e do comportamento humano.

[...] a teoria sócio-histórica e cultural da aprendizagem e do ensino, liderada por Vigotsky, como sua denominação nos indica, enfatiza os aspectos sociais e culturais no processo da aprendizagem (e realmente em todo o desenvolvimento humano, no que diz respeito ao psiquismo), entendendo-se o social macroconceitualmente como o âmbito geral onde interagem os seres humanos em determinada população pertencente a uma sociedade específica; e o cultural, do ponto de vista microconceitual, como âmbito social particular ao qual pertence cada indivíduo em interação com seus semelhantes, que pode ser de tipo étnico, religioso, tradicional, geográfico etc. (DIAZ, 2011, pg. 39 apud ASSIS, 2012. pg. 51).

Desenvolvimento cognitivo e contexto – espaço-tempo – dos processos de aprendizagem são compreendidos como intrínsecos e a aprendizagem como fenômeno individual, relativo e processual. Assis lança mão do conceito da ZDP- Zona de desenvolvimento proximal – da teoria Vigotskiana, que delinea a diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Vislumbrando um vir a ser

qualitativamente superior, já a avaliação classificatória se propõe a constatar o que foi aprendido, mas não a potência para aprender. O desenvolvimento real relaciona-se à independência e autonomia na resolução de problemas, enquanto o desenvolvimento potencial trata da solução de problemas sob orientação, compreensão que desloca o foco da avaliação do julgamento para se tornar mediação. Assis considera que diagnosticar de forma ampla e integral, definir objetivos e a reorganização do planejamento periodicamente são iniciativas que auxiliam a promoção do conhecimento a nível potencial. “Incluir a expressão “ainda” admitindo a possibilidade de contínua evolução do aprendizado e engajamento docente nessa jornada” (ASSIS, 2012. pág. 51).

O autor também tece relações entre modelo avaliativo e modelo de sociedade, um serviria ao outro para estratificar relações de poder político e econômico. A lógica extra pedagógica capitalista de tecnicismo e competitividade, presente no modelo classificatório, seria excludente e caracterizaria a avaliação como forma de violência simbólica, conceito elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu em 1970. Bourdieu em sua teoria social expõe o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura, tecendo relações entre disparidades sociais e escolares. Cultura aqui compreendida como sistema simbólico arbitrário, que não se estabelece na realidade natural, mas trata-se de uma construção social fundamental para a perpetuação do *status quo* das relações de trabalho e possível a partir da interiorização da mesma por todos os membros da sociedade. Somente pessoas que foram desde a infância socializadas dentro da cultura legitimada, dotadas de capital cultural, possuem possibilidades reais de se sobressaírem socialmente. A violência simbólica se caracteriza pela desvalorização e negação da cultura e saber que se difere da dominante. Bourdieu aponta a escola como principal instituição que perpetua essas relações de poder. Como nos esclarece Liliane Pereira Sousa:

O poder arbitrário na escola é responsável pela imposição e inculcação, que são as relações de força, do arbitrário cultural, pois os conteúdos, métodos de trabalho, avaliação, são impostos pelos agentes como importantes e merecedores de serem ensinados. Sendo assim, através da ação pedagógica, mantém-se a reprodução, de uma violência simbólica. (SOUZA, 2012. Pg. 26)

Para Assis, a organização das relações em sala de aula e na escola são verticalizadas e autoritárias, sendo análoga às relações econômicas e políticas, distorcendo o real significado

do aprender, que passa a ser compreendido como sinônimo de subjugar-se a outra pessoa estabelecendo uma prática pedagógica do adestramento, que impera o pensamento segregacionista, de rotulação e introjeção passiva do discurso docente pelos e pelas estudantes. Esse modelo se alinha ao que Paulo Freire (1968) denominou de educação bancária, em que estudante é compreendido como depósito a ser preenchido de informações, destituído do direito de desenvolver suas potencialidades na escola em detrimento a necessidade de capacitação de mão de obra.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repete. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987. Pg. 58)

Pensando a avaliação da aprendizagem na Dança, Assis elucida que as concepções pedagógicas, modos de produção social e perspectiva filosófica do corpo-que-dança influem diretamente sobre as escolhas metodológicas do ensino e avaliação em Dança. Para o autor uma pedagogia da Dança que se orienta na concepção dualista do corpo, oriunda do pensamento cartesiano desenvolvido por Descartes em 1644, corre o risco de reduzir o dançar a um fazer procedimental, ao treino, não considerando conceitos e posturas subjetivas constitutivas do fazer dança e propondo uma aprendizagem por associação restritiva. O treino deve ser concebido como possibilidade de aprendizado e não sinônimo. Argumenta que a aplicação de uma pedagogia tradicional da dança, embasada no treino, suscita a competição em sala de aula, limando espaços para feedbacks formativos. “A lógica classificatória de avaliação transversaliza a todo o tempo o que aqui delimito como uma pedagogia tradicional da dança” (ASSIS, 2012. pg. 38). Afirma que não é possível fugir de certa classificação e competição na sociedade, porém em sala de aula não são favoráveis ao aprendizado. “[...] na sala de aula ninguém concorre a nada. O que nos interessa é a aprendizagem do grupo e os percursos individuais de cada sujeito”. (ASSIS, 2012. pg. 39). Vale ressaltar que a dita pedagogia tradicional da dança descrita por Assis refere-se, sobretudo, ao ensino de balé clássico. É preciso lembrar que há pedagogias tradicionais de outras danças que apontam para outros caminhos.

Como alternativa à dita pedagogia tradicional e à avaliação classificatória, Assis propõe uma abordagem integral do corpo nos processos educacionais em Dança, o

compreendendo como um sistema complexo, não antagônico. Ancora-se na teoria do corpomídia desenvolvida por Katz e Greiner (2001), onde o corpo é compreendido como matriz de comunicação, como mídia de si mesmo. Para as autoras, o corpo não é; o corpo está. O fluxo de informações que há no ambiente gera interações entre os saberes adquiridos e novos, acarretando constante processo de reestruturação. Daí a necessidade, segundo Assis, de compreender o caráter processual da aprendizagem, que demanda processos artísticos-pedagógicos menos pontuais, que acolhem a constante modificação imperativa. Do mesmo modo, a avaliação deve seguir este caminho.

“A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação.” (KATZ E GREINER, 2012. Pg. 07).

Para Assis os processos pedagógicos de Dança deveriam buscar uma abordagem relacional do conhecimento, compreendendo a matriz individual de aprendizagem e contando com o engajamento discente na ação educativa. Para que possa ocorrer o que Ausubel (1982) denomina de aprendizagem significativa e que a teoria do corpomídia e Assis comungam, aprender é uma espécie de negociação entre o que está - o conhecimento prévio, e o que se apresenta de novo. A teoria de aprendizagem significativa desenvolvida pelo norte americano David Paul Ausubel (1918-2008) entende que o conhecimento prévio dos e das alunas são o ponto chave para a construção de saberes. Nas palavras de Marco Antônio Moreira:

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer idéia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. (MOREIRA, 2010. Pg. 02)

Para Ausubel o conceito aprendido só se estabelece quando encontra ancoragem em outro conceito já existente na estrutura cognitiva, denominado subsunçor. Os subsunçores podem ter maior ou menor estabilidade cognitiva, ou seja, podem estar mais ou menos desenvolvidos em termos de significado. Através de um processo interativo é possível fazer

links entre o que se está aprendendo e o que já se sabe. Ampliando e reconfigurando ideias já estabelecidas é possível significar o que se aprende e resignificar o que já se sabe, como, por exemplo, desenvolver criticidade a respeito de algo. Assis aponta a necessidade de atribuir significado à avaliação e às escolhas avaliativas.

Creio que em Dança também possamos trilhar o caminho da aprendizagem significativa, estabelecendo, inclusive, um significado para a escolha dos nossos modelos de avaliação, e que estes tenham claro suas escolhas e implicações epistemológicas, artísticas e pedagógicas. (ASSIS, 2012. Pg. 43)

Essa concepção pedagógica e epistemológica visa superar a noção de aprendizagem passiva, cumulativa, que ocorre por associação restritiva, introduzindo um entendimento de aprendizagem ativa, processual e significativa. “Cada estado do corpo é, também, uma síntese histórico-social [...]” (ASSIS, 2012. Pág. 44). Para o autor é relevante o alinhamento do discurso escolar com abordagens do corpo em sua integralidade, desconstruindo hierarquias entre corpo e mente, para viabilizar o estabelecimento de uma perspectiva pedagógica mais humanizada e menos tecnicista.

Aprender é construir percursos próprios de aprendizagem, sob essa perspectiva, o que seria realmente é avaliar? Para Assis a avaliação significativa prestar a enxergar competências através do exercício crítico e analítico das vivências docente e discente, compreendendo que compartilham o mesmo espaço-tempo, porém, apreendem realidades distintas. A Avaliação da aprendizagem serve para os e as docentes também como uma autoavaliação, já que os instrumentos avaliativos elencados possibilitam entender suas escolhas e orientações metodológicas. A tomada de consciência da função docente no processo de ensino-aprendizagem potencializa a dialogicidade da avaliação. O planejamento é por si só um ato de avaliar expectativas e desejos, estabelecer metas e viabilizar recursos. Implica “dedicação diária em acompanhar um mundo em constante modificação”, e disposição a se qualificar, tomar decisões, dialogar e construir.

A concepção de avaliação mediadora encara o processo de avaliar como vivo, não apenas instrumental, admitindo seu caráter interpessoal que envolve subjetividades diante do objeto cognoscível. “Considero que ao invés de querer afastar a subjetividades do processo

avaliativo, precisamos assumi-lo e aprender a lidar com sua existência.” (ASSIS, 2012. pg. 56). O erro é entendido como construção de hipótese que permite os e as estudantes especularem sobre a coerência do que foi apresentado. A tarefa docente seria de oferecer subsídios, valorizando o caminho traçado para além da resposta, vislumbrando o percurso cognitivo através do planejamento de situações provocativas que favoreçam o aprendizado: a confirmação de hipóteses ou reelaboração.

A coerência entre teoria e práxis docente passa pelo reconhecimento da necessidade do papel ativo estudantil. Eles e elas têm voz que precisam ser ouvidas quanto aos rumos dos resultados e do processo pedagógico. Ao abarcar novos anseios na ação pedagógica, a função da avaliação deve ser repensada em prol desses também, assim como seus instrumentos e objetivos e a função dos próprios conteúdos. Assis pondera a relação entre conteúdos e habilidades, que devem ser desenvolvidos em sala de aula numa relação de interdependência. Sobre os conteúdos, elenca três naturezas: conceitual, procedimental e atitudinal. A construção de competências abarca a dimensão relacional da vida como um todo. “[...] o conteúdo é um meio que nos permite construir competências.” (ASSIS, 2012. pg. 59).

A implicação conjunta na ação pedagógica evidencia a dimensão político democrático do fazer docente que adota uma postura mediadora. A responsabilidade educativa é compartilhada, a descentralização do poder gera quebra de hierarquias e abre possibilidades para as bifurcações dos processos de ensinoaprendizagem em uma relação de coexistência. A mediação acontece pela articulação entre sujeitos, conteúdos, contextos e desejos e inicia com a compreensão que a Dança no currículo escolar pressupõe que todos os corpos são espaços de dança e que as aulas não objetivam formar dançantes profissionais, mas viabilizar que estudantes se entendam como produtores desse conhecimento.

“Nesse sentido a tarefa do professor-mediador em Dança é avaliar o corpo-que-dança de modo a media-lo dentro do conjunto de anseios e possibilidade que ele dispõe.” (ASSIS, 2012. pg. 62).

Outra escolha docente importante é a de mediar pela alternativa positiva, ou seja, com incentivos e observações das potências, e não apenas das deficiências apresentadas. Dentro desta perspectiva não é justificável a avaliação que se apoia apenas na configuração corporal

durante o movimento dançado, na apreensão ou não da coreografia e danças específicas. Por considerar a diversidade de danças, de dançantes e de não dançantes. “Penso que o caminho consiste em avaliar as competências que vão se construindo a partir da Dança que se edifica nos corpos, e não no movimento corporal puramente” (ASSIS, 2012. pg. 63).

Os processos de ensino-aprendizagem e avaliação são diversificados e espontâneos, sendo preciso que os e as docentes assumam uma postura aberta para seguir pistas de como estudantes se aproximam do objeto cognoscível, de forma humana e criativa. Em uma perspectiva de Avaliação Mediadora os saberes são complementares e não devem ser avaliados em juízo de valor. A corporificação do discurso proposto por Assis traz em seu bojo a necessidade de assumir o risco das incertezas, a disposição de subverter modelos pedagógicos e a compreensão de que educação é processo criativo, não é algo que está dado, mas precisa ser criado. A capacidade inventiva do professor amplia a possibilidade de conduzir processos educacionais em Dança

Assis apresentando a possibilidade de utilizar a Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada proposta por Reuven Feurstein (1921-2014) para nortear o ensino aprendizagem em Dança. Assis escolhe quatro critérios, entre doze apresentados por Feurstein, para uma prática de avaliação mediadora em Dança, a saber: modificabilidade cognitiva; mediação da intencionalidade e reciprocidade; mediação do significado; mediação da transcendência. salienta que não devem ser seguidos à risca, pois as singularidades dos contextos devem ser preservadas nas escolhas metodológicas

Partindo do princípio que as estruturas cognitivas estão em constante movimento de reorganização, a capacidade de modificação é considerada essencial para à sobrevivência da espécie. Em consonância com a epistemologia do corpomídia (KATZ;GRAINER, 2011) e com Assis (2012), que compreende a cognição como um processo integral do corpo humano, “penso que cognição é muito mais que uma atividade mental, trata-se de um complexo de informações que se articulam em diferentes níveis e retornam ao corpo.” (ASSIS, 2012. Pg. 66). Os cinco fundamentos da Teoria da modificabilidade cognitiva são: 1. Todos os seres humanos são modificáveis; 2. Esta criança que estou educando pode ser ajudada a modificar-se; 3. Eu próprio sou um mediador capaz de efetivamente ajudar essa criança a modificar-se; 4. Eu mesmo sou modificável; 5. A sociedade, a opinião pública, na qual estou inserido pode ser modificada por mim ou por qualquer outro indivíduo inserido nela. (FEUERSTEIM, 1997 apud ASSIS, 2012 p. 66)

Para o autor optar pela crença na modificabilidade é entender que todo corpo está para dançar, rompendo com a velha crença do dom, característica inata, para dançar. O corpo possibilita fazer-viver Dança, conduzindo a autopercepção enquanto dançante. Para isso cabe aos professores e professoras criarem espaços pedagógicos de aprendizagem significativa em suas aulas. Por isso o primeiro critério que Assis considera basilar para avaliação mediadora em Dança é o da modificabilidade cognitiva. Para além das circunstâncias e tempos que propiciam as diversas aprendizagens, ela está sempre passível de acontecer. Assim é preciso compreender e aceitar a multiplicidade de resultados pedagógicos, pois se estabelece em sala de aula um diálogo com as diversas realidades dos corpos.

È a crença na modificabilidade cognitiva que respalda o trabalho de mediação, pois, me parece que a mediação só faz sentido quando se percebe no outro um sujeito competente e capaz de ajustar-se ao conhecimento por ora defrontado. (ASSIS, 2012. Pg. 67)

Para evitar as homogeneizações é preciso promover diálogo entre as diferenças, destituindo das salas de aula a existência de um modelo de corpo desejável para dançar. Compartilhar a modificabilidade com os e as estudantes, de modo que tomem consciência do processo e se situem em seu próprio progresso, muda a relação consigo e com o entorno. Assis afirma que isso torna possível aproximar quem não se sente capazes de dançar. Ao se tornarem ativos em seu aprendizado os e as discentes tem a oportunidade de organizar os processos cognitivos via mecanismos de interiorização, autocontrole e regulação de modo consciente, por escolha crítica. Conscientes das peculiaridades de seus processos de aprendizagens passam a ser capazes de optar criticamente por ações que contribuem ou não para seu progresso.

A partir da avaliação do estágio em que se encontra a elaboração cognitiva é possível promover situação de aprendizagem viabilizando saltos e links que propiciem a reorganização cognitiva, chamada de modificação prospectiva. Por isso o diálogo com os resultados das etapas do processo é de extrema importância, são pontos de partida para novas aprendizagens, estabelecendo metas de aprendizagens a curto, médio e longo prazo. Um processo de avaliação mediadora não visa apurar o resultado final, mas busca mapear o caminho do desenvolvimento cognitivo de cada estudante. Para situar docentes no que fazer

pedagogicamente, avaliação é uma instância do processo pedagógico que entremeia-se entre mediador e aprendiz o tempo todo. (Assis, 2012. Pg. 69). Inteligência é algo que se aprende. E a avaliação mediadora busca viabilizar esse percurso, através de uma dinâmica triangular entre o aprender, avaliar e desenvolver.

Compreende-se ensinoaprendizagem como unidade, formado por duas faces que caracterizam estar docente e o estar discente. A eficiência na construção da aprendizagem significativa compreende o caráter dinâmico e relacional do processo pedagógico, que ocorre entre a intencionalidade educadora e a reciprocidade educanda, responsáveis pelo engajamento docente e discente no processo educativo, respectivamente. O desejo de aprender pode ser considerado o princípio energético do processo pedagógico e precisa ser constante para que ao longo da vida o desenvolvimento cognitivo, ou seja, a construção de inteligência se dê de forma contínua e autônoma. A mediação da intencionalidade e da reciprocidade diz respeito à manutenção dos desejos, instigando a busca, a ação, o engajamento de ambas as partes no processo. O professor ou a professora que não zela pela mediação da reciprocidade pode acabar por desestimular o desejo de aprender

Os feedbacks formativos propiciam ao estudante se perceber no processo de ensino-aprendizagem, e se (co) responsabilizar por reorganizar seus processos de vir a ser. Avaliação mediadora busca efetivar um conjunto de ações para diminuir a distância entre o que se pretendia alcançar e o que se efetivamente alcançou. Daí a necessidade de objetivos de aprendizagens e intencionalidades bem delineados, que acolhem e respeitam as diferenças e se conectando minimamente com as pessoas e os subtextos que trazem ao contexto, criando vínculo que geram diálogos. Perceber quem são essas e esses aprendentes possibilita diagnosticar concepções, desejos e disponibilidades para então intervir significativamente.

Diagnosticar em Dança não deve ser resumido a solicitar que o outro lhe mostre o seu repertório motor, mas, sim, questionar-se sobre a história do outro, quais são os seus desejos e anseios com a Dança. (ASSIS, 2012. Pg. 100)

A mediação em Dança requer diálogo triangular entre docentes, discentes, instituição e os objetivos pedagógicos da Dança, ou seja, entre Projeto Político Pedagógico da escola e os objetivos e desejos dos e das estudantes. Nesse sentido os objetivos educacionais necessitam

ser criticamente elencados e suficientemente elucidados para serem compartilhados. Pontuo ainda a existência de outros dois pontos de vista e desejos que afetam diretamente o processo educacional, a família e o Estado.

O terceiro critério é a construção de significados, de sentido, que ocorre de forma diferente em cada pessoa. À docência cabe desvelar as âncoras utilizadas pelos e pelas estudantes na elaboração da compreensão, viabilizando apreensão da Dança de forma contextualizada e relacional. Maria do Carmo Saraiva esclarece que:

“Tanto para se compreender a dança (arte), quanto para uma orientação pedagógica do ensino da dança nas escolas (processo artístico), é necessário esclarecer o sentido próprio da dança também a partir de uma análise das relações que as pessoas têm com ela; a relação de cada pessoa com a dança é algo diferenciada conforme sua vivência subjetiva e a realidade social. Ambas se refletem na atribuição de significados que a pessoa faz, de forma que ela tem sempre uma compreensão biográfica da dança, formulando o significado que a dança tem para si.” (SARAIVA 2005, Pg. 230).

O desenvolvimento humano pode ser caracterizado como um processo de atribuição de sentido. O corpo em constante interação com o ambiente cria significações ao que lhe atravessa. Assis(2012) compreende que é preciso checar os sentidos que eclodem no processo de aprendizagem, estando ciente de como os conceitos e suas significações estão sendo articulado pelos e pelas estudantes e se instauram em um movimento de constante diálogo entre dançantes e a Dança.

“Creio que a mediação do significado em Dança faz perceber o ensino da Dança na escola enquanto linguagem e não como repertório de movimentos a serem executados à exaustão”. (ASSIS, 2012. Pg. 76).

A Dança é um conhecimento sociocultural histórico, que se organiza de forma não linear, mas multifacetada e polissêmica. Visando articular procedimento, conceito e atitude no ensino de Dança é preciso contextualizar o saber em questão e lidar interativamente com o conhecimento prévio que os e as estudantes trazem consigo. “Trata-se de um saber socialmente construído e que é a todo o tempo socialmente transformado. (ASSIS, 2012. pág. 75)”. Os conhecimentos prévios são estruturas semânticas do processo de aprendizagem, âncoras utilizadas para a construção de hipóteses na busca pela solução de problemas. A avaliação busca acessar a teia de sentidos elaborada pelo corpo cognoscente, compreendendo

como e por que da resposta. O desenvolvimento da habilidade de ler e a criar danças e da competência de imbuir de sentidos o movimento, de modo contextualizado e relacional. Assis pontua a importância de buscar um ensino que seja capaz de desvelar a linguagem Dança, não se configurando apenas como aprendizado de repertório de danças.

A mediação de significado na Dança amplia as possibilidades de criação artística dos mediados (ASSIS, 2012. Pg. 78). Sem a exigência da forma corporal é possível proporcionar vivência de liberdade em relação à Dança. Portanto avaliar é perceber os sentidos, a construção de significado como parte do processo de significações, proporcionando a expansão das possibilidades de escrita e leitura de textos de Dança.

Mediar significado da avaliação na Dança é buscar entender de que forma os modelos que elencamos como possibilidades se reverberam em nossos educandos.” (ASSIS, 2012. pg. 78).

O quarto critérios é a mediação da transcendência, que é o deslocamento da aprendido em sala de aula para a vida, extrapolando os muros da escola. O reconhecimento do caráter complexo da vida e dos seus saberes e fazeres levam a crer na necessidade dos e das estudantes serem capazes de desenvolver seus conhecimentos, de fazerem reflexões abrangentes, desvendando relações entre fenômenos, fatos e contextos. Não se trata mais de um corpo-que-dança e se finda em sua Dança, trata-se de um corpo que conecta sua dança ao mundo. (ASSIS, 2012. pg. 81).

A avaliação da transcendência em Dança se relaciona a possibilidade de compreender os enunciados que surgem em aula, verbais e corporais, e as conexões que se articulam a eles, desestruturando a possibilidade do olhar automatizado para o corpo. Estudantes de Dança precisam ser capazes de tecer relações, por exemplo, entre estéticas de dança e contextos sociais ou epistemologias e a compreensão do entorno. Toda transcendência tem valor no processo de aprendizado, pois significa possibilidade de apropriação do processo de aprender. Ao docente cabe planejar a mediação da transcendência de modo prospectivo, ou seja, se atentando a necessidade imediata do estágio de desenvolvimento cognitivo do ou da estudante, mas que propicie alcançar metas mais amplas e futuras.

Assis reconhece o fato de a avaliação ser polissêmica e no âmbito escolar não existir unanimidade de como deve ocorrer, porém, acredita na necessidade de reinventar formas mais

humanas de avaliar. “A invenção de modos para se esquivar do caráter quantitativo da avaliação precisa ser vista como uma forma de afetar o sistema com o qual dialogamos.” (ASSIS, 2012. pág. 98). O desejo docente de modificação das estruturas vigentes é imprescindível para mudança do paradigma da Dança na escola. Atentando á oportunidades de posicionamento ativo de vanguarda para mobilizar a percepção escolar sobre a relevância do ensino-aprendizagem-avaliação em Dança, e a compreensão sua funcionalidade no currículo.

A percepção da modificabilidade extrapola o corpo e se expande aos modelos avaliativos, pois estes são empreendidos nas relações humanas e deve ter sua cristalização questionada, abrindo espaço para novos modelos educativos. Que se estabelecem efetivamente no espaço escolar ao ter o significado mediado diariamente. A avaliação mediadora em Dança eficaz possibilita a transcendência, deslocando essas vivências para outros contextos em que há avaliação, gerando reflexão sobre os mesmos. Corroborando com BRAZIL E MARQUES (2006) quanto ao impacto que uma cultura avaliativa escolar qualitativa pode gerar à nível social, em especial nas relações entre quem faz e quem consome arte. O autor pontua que é preciso coragem para a ação e o comprometimento com uma educação que dialoga com os desejos dos e das estudantes, Contribuindo para a formação de cidadãos cada vez mais competentes para viver em sociedade. Finaliza com a questão:

Será que as nossas práticas pedagógicas têm, realmente, se comprometido com uma educação em Dança que vise o desenvolvimento de competências? Esta questão fica como convite para uma autoavaliação docente. (ASSIS, 2012. Pg. 104)

CAPÍTULO IV: CONSTATAÇÕES E REFLEXÃO

No Brasil, a educação é um direito fundamental garantido na constituição de 1988. Antes disso, estava reservada à camada da população economicamente favorecida. A compreensão que a escola é um espaço público de direito desencadeou a busca por práticas pedagógicas mais inclusivas, para acolher e refletir sobre a sociedade brasileira como um todo. A partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que gerou políticas públicas para a universalização do acesso à educação, surge a preocupação teórica e metodológica com a qualidade do ensinoaprendizagem, para que de fato a educação seja equitativa.

Dúvidas, incertezas e lacunas sempre existirão nos processos educacionais por ser algo vivo que acompanha as mudanças sociais, conceituais e políticas de seu tempo. Porém, a busca incessante em compreender os fenômenos educacionais, visando qualificar o ensinoaprendizagem é imprescindível para cumprir as leis que versam sobre a educação. Estas têm sua existência atrelada a um projeto de nação mais justa, democrática e equitativa. Como elucidada o trecho de apresentação da Base Nacional Comum Curricular *online*²: “[...] a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”.

² basenacionalcomum.mec.gov.br

A inserção da Dança nas escolas do Brasil, como componente curricular obrigatório, é muito recente. O ensino da área nas escolas já estava previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que são documentos diretivos, porém sem caráter obrigatório. A lei 13.278 que efetivamente incluí o ensino de dança, bem como de artes visuais, música e teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica, foi promulgada em 02 de maio de 2016, pela então presidenta Dilma Rousseff. O presente trabalho se realiza em 2018, pouco mais de dois anos após a vigência da lei. As escolas e instituições formadoras devem se adequar no prazo de cinco anos, como versa o Artigo 2º:

“O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.” (BRASIL, 2016)

A construção de metodologias para os processos de ensinoaprendizagem em Dança em âmbito escolar se povoa de dúvidas do que fazer, como e por que fazer. Há ainda pouco estudo na área que considere as especificidades do sistema educacional brasileiro e as múltiplas realidades de nossas escolas, sendo emergente a reflexão teórico-prática que se pauta em experiências concretas. A questão da avaliação da aprendizagem em Dança pode encontrar respaldo nas pesquisas sobre avaliação da aprendizagem de forma ampla, cruzando informações com as experiências dos e das profissionais da Dança que atuam no ensino regular.

As pesquisas do tipo Estado da Arte sobre avaliação da aprendizagem escolar surgem nos anos 90. Metodologicamente, utilizam o levantamento bibliográfico para mapear temáticas, tendências, abordagens e impactos, visando organizar e sistematizar esse saber. (CALDERON e POLTRONIERI, 2013). Segundo senso do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – de 2018, a extensão territorial do Brasil é de 8.515.759 km², ocupamos 47% do território sulamericano, somos o quinto maior país do mundo e a população passa de duzentos milhões de pessoas. As diferenças sociais, econômicas e culturais são marcantes nas várias regiões do país, bem como entre as populações urbanas e rurais, ditas periféricas e centrais. Esses dados evidenciam o tamanho do desafio de se pensar a avaliação da aprendizagem a serviço de uma educação de qualidade a nível nacional.

As contribuições de Barreto e Pinto (2001) elucidam que duas tendências se consolidam no cenário das pesquisas acadêmicas sobre avaliação, a avaliação da

aprendizagem e a avaliação institucional. A primeira trata da ação docente de avaliar estudantes em sala de aula, a segunda é a avaliação da escola por parte do Estado, visando aferir o Sistema Educacional Brasileiro amplamente. Os dois modelos se baseiam em pressupostos diferentes, optando por abordagens qualitativas e quantitativas respectivamente.

Nota-se que está em curso uma mudança de paradigma avaliativo. Surge nas universidades o discurso da avaliação emancipadora, que objetiva o domínio da reflexão e fazer crítico autônomo. Ancora-se em práticas qualitativas que consideram as diferenças individuais e culturais. Estes pressupostos adentram as salas de aula, porém o Estado continua exigindo resultados quantitativos, padronizados e de cunho operacionais, que visam nortear as políticas públicas educacionais, gerando conflitos ideológicos e funcionais, evidenciando certa tensão entre avaliação na educação, políticas educacionais e educação política.

Inserir-se em sala de aula discussões e práticas em torno do estabelecimento de uma avaliação da aprendizagem emancipadora. Que entende a educação de qualidade como direito e tem a formação cidadã como competência. O Estado por meio do sistema de avaliação institucional condiciona as melhorias e investimentos em infraestrutura, qualificação docente e etc. ao bom desempenho da escola, exigindo números expressivos em provas padronizadas. Consideradas pelos estudos da área como excludente e ineficaz em avaliar de fato as aprendizagens, além de carregar ideologicamente um histórico de instrumento punitivo de dominação sociopolítico-econômica. Conflitando com os objetivos educacionais elencados nos documentos oficiais e com o projeto de nação expresso na constituição. Como pontua Barreto e Pinto (20001) é preciso repensar as funções emancipadoras e reguladoras do Estado.

É importante salientar que a avaliação emancipadora da aprendizagem ainda habita majoritariamente o plano teórico, existindo uma grande lacuna metodológica que vem sendo preenchida por orientações norteadoras das práticas e não por métodos sistematizados. Esta tendência se elabora a partir da compreensão da multiplicidade das realidades educacionais brasileiras e da ineficiência da transposição de métodos de forma cristalizada.

A revisão do Estado da Arte da avaliação da aprendizagem no Brasil possibilitou compreender o sentido sócio-político da Educação, e também da ação docente de avaliar os e as estudantes. Os recentes estudos sobre avaliação da aprendizagem se alinham ao pressuposto filosófico da educação Brasileira, que tem em Paulo Freire seu representante mais pontual. Freire (1996) em sua obra explicita o caráter político da educação, que

potencialmente gera ações sobre o mundo. A partir de diferentes leituras da realidade vivemos a fazer escolhas que impactam a sociedade, a nós e ao meio ambiente. Para Freire existe na ação docente uma responsabilidade para com a democracia e a construção da autonomia cidadã. Concepção que se alinha as ideias expressas nos documentos e leis que norteiam a educação Brasileira.

As escolhas metodológicas de ensino-aprendizado(e podemos incluir de avaliação), podem intensificar ou diluir a tensão entre liberdade e autoridade. O equilíbrio pode ser encontrado no estímulo ao exercício da liberdade que assuma a necessidade do limite e a responsabilidade das decisões, a partir de práticas pedagógicas dialógicas e do saber escutar. Há consenso entre autores e autoras que práticas autoritárias, de padronização e domesticação, que visam o puro treino não corroboram com os objetivos democráticos, solidários e igualitários da educação.

Ainda em Freire (1996) a ação docente eficaz visa provocar a curiosidade estudantil, auxiliando na superação das dificuldades de compreensão e na construção de inteligência sobre os objetos cognoscíveis, desafiando discentes a se perceberem como capazes de saber. A curiosidade pode mudar qualitativamente a partir do rigor científico, que caracteriza a qualidade do ensino-aprendizado.

Em relação à avaliação da aprendizagem em Dança, foi possível constatar escassa produção específica da área, que apresenta uma grande lacuna teórica e metodológica. Foi feito um levantamento nos portais de periódicos da CAPES e SCIELO, utilizando várias combinações de palavras chaves que pudessem relacionar os temas ensino de Dança na educação básica e avaliação da aprendizagem. Exemplos: ensino de Dança, avaliação da aprendizagem em Dança, Dança na escola, avaliação em/de Dança, Dança; avaliação; ensinoaprendizagem em Dança; Dança Educação.

No âmbito da produção acadêmica, destacamos a dissertação de mestrado de Thiago Assis (2012), que busca elucidar questões específicas da área de Dança, em especial na relação de coerência entre discurso e prática. A iniciativa se alinha ao que nos diz Freire (1996) sobre a necessidade de coerência na prática docente, quando observa a incidência de discursos democráticos sobre avaliação que se contradizem ao escolher métodos silenciadores de avaliar. Freire compreende a avaliação como observação do que fazer na prática pedagógica, servindo ao processo mais que ao produto da educação, em consonância com as

tendências da avaliação emancipadora das pesquisas de Barreto e Pinto (2001) e de Assis (2012).

Thiago Assis (2012) propõe processos de avaliação para que estejam a serviço do ensinoaprendizagem. Focando na potência da práxis docente em viabilizar aprendizagens significativas, observa a necessidade de melhor compreender os objetivos e metodologias das avaliações da aprendizagem no ensino básico público brasileiro. A pesquisa de Assis trata de uma Dança que acredita na ciência e na construção de inteligência corporal pelo movimento, a partir da teoria corpomídia de Helena Katz e Christine Greiner. A função educacional se volta para a instrumentalização cognitiva que gera autonomia de aprendizado, possível a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, alinhado às teorias do conhecimento dentro da psicologia da educação, sobretudo a teoria interacionista de Levi Vigotsky e à Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada proposta por Reuven Feurstein. Corroborando com a constatação de Barreto e Pinto (2001) que o embasamento teórico da avaliação dita emancipadora se funda em outras áreas de conhecimento, em especial nas pesquisas da psicologia aplicadas à educação, que explicam as diferenças de aprendizado a nível biopsicosocial.

Assis critica o ensino de Dança Tecnicista e utilização da Avaliação classificatória em sala de aula, tais metodologias tem caráter excludente e limitam a potência de produção de conhecimento em Dança, uma vez que se apoiam em uma aprendizagem restritiva. Como intervenção pedagógica, Assis sugere à avaliação mediadora (Hoffman, 2011), auxiliando os e as estudantes na construção e comprovação de hipóteses para a solução de problemas. Baseado na Teoria da Aprendizagem Mediada (Feurstein, 1970), o autor sugere quatro possíveis critérios para a avaliação da aprendizagem em Dança, visando garantir a construção de aprendizagem significativa para os e as estudantes: Modificabilidade cognitiva, mediação da intencionalidade e reciprocidade, mediação do significado e mediação da transcendência.

O autor também pontua a dificuldade da avaliação mediadora em corporificar o discurso em ações. Como recurso sugere a busca pelo desenvolvimento de competência de planejamento e de habilidades de regência como alternativas para estancar a lacuna. Resistência nas crianças em participar das propostas e, por outro lado, falta de iniciativa docente com a intenção de despertar desejos. Para Assis é preciso proposições metodológicas e intencionalidade de promover ações efetivas que modifiquem o fazer avaliativo.

Aqui vale incluir a reflexão sobre o papel das graduações na formação de docentes. Barreto e Pinto (2001) em sua pesquisa do estado da arte da produção de conhecimento em avaliação da aprendizagem na educação básica, apontam que estudos sobre avaliação da aprendizagem em âmbito escolar possuíam o menor percentual de produção (17%), em relação à avaliação das políticas educacionais (20%), avaliação de monitoramento (31%) e referenciais teóricos e metodológicos (32%). Evidenciando preocupação em elucidar os significados da avaliação, como é o caso da pesquisa de Assis, porém, deixando grande lacuna sobre interferências intencionais à realidade.

Calderón e Poltronieri, (2013) elucidam que somente a partir dos anos 2000 os discursos da dita avaliação emancipatória surge significativamente na discussão educacional Brasileira, já a avaliação classificatória possui raízes no paradigma tecnicista que impera no país desde a década de 1970, o que pode ajudar a compreender a dificuldade de coerências entre discurso e prática da avaliação emancipadora.

Assis conclui que o trânsito entre o pensar e o fazer na avaliação mediadora da aprendizagem em Dança, indica movimento interno para repensar e refazer a própria prática. As mudanças são oriundas da ação sobre o mundo, requer desejo e disponibilidade de habitar as zonas da incerteza, implica mudança interna que se expande externamente. Ciente da transitoriedade das verdades apresentadas em sua pesquisa, devido o constante fluxo de informações e mudança, seus esforços são no sentido de contribuir para um ensino de Dança humanizado e a serviço da formação de uma sociedade competente, capaz de reconhecer na Dança a potência pedagógica de modificar pessoas. Ele finaliza argumentando que a elaboração de uma pedagogia da mediação em Dança é um caminho viável e coerente para alcançar a avaliação processual

Refletir criticamente nossos discursos e ações implica a capacidade de perceber nossos equívocos, incoerências e também inconsistências. Questiono se ao desconsiderar qualquer nível de potencial educativo no modo como as danças estão presentes na escola, anulamos características inerentes desta área de conhecimento e a restringimos à disciplina Dança, como podemos notar na fala de Assis

[...] me parece que a Dança na escola ainda vem sendo reduzida ao lugar das datas comemorativas e ao que vem sendo exibido nas mídias televisivas. Os movimentos passam a ser reproduzidos, e os alunos passam a ter como premissa única no seu processo de ensino-aprendizagem a repetição mecânica dos padrões de movimento que estão sendo transmitidos, muitas vezes de maneira descontextualizada e sem compromisso com o aprendizado. (ASSIS, 2012. Pg. 77)

Mesmo diante da latente necessidade de aprofundarmos os estudos práticos e teóricos em Dança nas escolas, não podemos desconsiderar o fato de que o saber ao qual fazemos referência extrapola a nossa compreensão e, portanto, a nossa categorização.

A disciplina, contudo, nunca é o conjunto do que pode ser aceito como um campo de conhecimento, pois este abriga, para além dos objetos, os processos que os constituem (KATZ e GREINER, 2012. pg. 02)

Ao generalizar como ingênuo o fazer dançante já presente na escola, corremos o risco da incoerência, colocando em juízo de valor as epistemologias de corpo e Dança. Não se pode negar que os discursos acadêmicos ainda são povoados de concepções e procedimentos hegemônicos e etnocêntricos. A própria ciência moderna se ancora em uma cosmologia eurocêntrica, que data seu surgimento no séc. XVII na Europa e tem entre seus precursores o italiano Galileu Galilei. Em geral as danças presentes na escola, fora da disciplina Dança, são as ditas populares.

Questiono se os discursos acadêmicos sobre a aprendizagem continuam sendo psicologizantes, etnocêntricos e colonialistas. As referências teóricas são majoritariamente estrangeiras, que em sua vivência pouco ou nenhuma relação tiveram com o Brasil, nossa cultura e nossas escolas. Ao situar os conhecimentos como contínuas construções socioculturais históricas, abarcam-se também as teorias generalistas, Darwin, Bourdieu, Piaget, etc. Não pretendo com isso desconsiderar o valor desses pesquisadores e de suas teorias. Entretanto é preciso reconhecer o fato de serem elaboradas em outros contextos e por pessoas com outras leituras de mundo, abrindo espaço para questionamentos saudáveis que nos ajudam a construir compreensão através da mediação de pré-concepções com a realidade factual.

Hitoricizar os discursos reconhecendo o caráter polissêmico das danças e da Dança e incluir nos processos pedagógicos outros conhecimentos, gera movimento dialógico entre as

epistemologias da Dança. Compreender a espécie humana como unidade indissociável e integral, em que a mente é corpo e o corpo é mente, possibilita perceber que a mais despreziosa dança, por mais ingênua que possa parecer é educativamente ativa, ainda que não se alinhe aos objetivos da disciplina Dança.

A equivocada aproximação entre processos de evolução e progresso (mudança direcional) passou a produzir visões igualmente equivocadas sobre a diversidade humana. (KATZ E GREINER, 2012, pg. 04).

Diante do estudo apresentado, pode-se compreender que pensar o progresso do ensino de Dança, ou seja, a direção que daremos em sala de aula, é uma escolha essencialmente política. Assim, prezando a coerência, é importante incluir outros atores e atrizes educacionais nas pesquisas e reflexões que norteiam nossas ações, como discentes, família, comunidade e gestão escolar, discentes e Estado, que já goza de certa representatividade no discurso pedagógico da Dança na escola, concebendo a teia educacional em sua complexidade.

Corroboro com Assis (2012) quando ele diz que a mediação do significado da Dança na escola é necessidade básica: Elucidar o que docentes e Estado entendem e pretendem ao integrar a Dança à educação formal em diálogo com outros atores e atrizes educacionais, que pode ocorrer através de registros, acadêmicos, políticos, pedagógicos e informais, e também através de atuações competentes dos e das docentes de Dança na escola, em seus diversos níveis formativos. Esse movimento de compreender Dança na escola para a sociedade, ou para certa comunidade que a integra, se soma às iniciativas para a construção de um espaço escolar democrático e equitativo.

Penso na potência da articulação entre as instituições públicas de educação. Compreendendo a reciprocidade característica entre graduações públicas e educação básica, no que tange a implementação de práticas pedagógicas. Como o trinômio ensino-pesquisa-extensão pode se colocar a serviço da comunidade pedagógica da educação básica? Nas palavras de Cipriano Luckesi (2015), em palestra proferida na secretaria municipal da educação de São Paulo: A ciência produz o conhecimento e a tecnologia produz as soluções. Possibilitando conceber uma lógica pedagógica em que atores e atrizes do processo educacional colaborem com construção sociopolítica e econômica democrática do país,

respeitando as individualidades, valorizando potências, histórias e conhecimentos diversos em Dança.

Importante resaltar que essa é uma potência da universidade, mas que a elaboração do saber científico, como de outros saberes, não se restringe ao utilitarismo. Como bem disse Nuccio Ordine em seu Manifesto “A utilidade do inútil”, quando discorre sobre a não restrição do saber à utilidade, inclusive para a formação humana:

Equipar o ser humano exclusivamente com sua profissão seria um erro gravíssimo: em todo ser humano há algo essencial que vai muito além de seu próprio “ofício”. Sem essa dimensão pedagógica, ou seja, totalmente afastada do utilitarismo, seria muito difícil, no futuro, continuar a imaginar cidadãos responsáveis, capazes de abandonar o próprio egoísmo para abraçar o bem comum, expressar solidariedade, defender a tolerância, reivindicar a liberdade, proteger a natureza, defender a justiça... (ORDINE, 2013. Pg.109)

Como continuidade da pesquisa sobre avaliação da aprendizagem em Dança, se mostra proveitoso aprofundar os estudos referentes à cidade de Belo Horizonte e estancar a lacuna entre teoria e prática, através de diálogo sistemático com a experiência e o saber docente em Dança, atuante no ensino básico. Visando elucidar quais as habilidades e competências desejáveis para a docência em Dança, diretrizes metodológicas eficazes e convergentes e instrumentos avaliativos elencados. Incluímos na conversa as diversas vozes que formam a teia pedagógica, mediando o significado do ensino-aprendizagem-avaliação em Dança a nível municipal e contribuindo para a elaboração e disponibilização de material de estudo sobre avaliação em Dança, que sirva a formação de futuros profissionais para o ensino de Dança no contexto da educação básica pública, bem como material de apoio para professoras e professores em atuação.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Thiago Santos. Avaliação da aprendizagem em dança: um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de salvador. 123f. Il. 2012. Dissertação (mestrado) – escola de dança, universidade federal da Bahia, Salvador, 2012.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 75, p. 48-66, ago. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S010173302001000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 de maio 2018.

BARRETO, E. S. S.; PINTO, R. P. Avaliação na Educação Básica (1990-1998). Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2001. Disponível em: http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/avaliacao_ed_basica9098.pdf acesso em 29/10/2018 às 17:51.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014). Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, jan./abr. 2017. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4244/334>. Acesso em 29/10/2018 às 17:47

BRASIL, Ministério da educação. PNE - Plano Nacional da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> acesso em 29/10/2018 às 17:39

_____. BNCC- Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em 29/10/2018 às 17:41.

_____. LDB. LEI 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 23/10/2018 às 12:15

_____. DECRETO Nº. 12.612, DE 13 DE ABRIL de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, Abril. 2012

_____. DECRETO N. 13.278, DE 02 DE MAIO DE 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, maio de 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ Secretaria de educação fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/pdf/livro06> > Acesso em: 28 de junho de 2016

_____. IBGE senso 2018 <https://www.ibge.gov.br> acesso em 27 de outubro de 2018 às 13:49.

BRASIL, Fábio. MARQUES, Isabel. A Arte se avalia? Carta maior, Mídia, 2006. Disponível em <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Arte-se-avalia-/12/9975>. Acesso 18/05/2018

CALDERÓN, Adolfo Ignácio; POLTRONIERI, Heloisa. Avaliação da aprendizagem na educação básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 873-893, set./dez. 2013

CHIBENI, Silvio Seno. Introdução á filosofia da ciência: As origens da ciência moderna. UNICAMP; SP. Disponível em www.unicamp.br/chibeni/textosdidaticos/aula1.pdf acesso em 27 de outubro de 2018 às 22:24

DESGRANGES, Flávio. O espectador e a contemporaneidade: perspectivas pedagógicas. Revista Sala Preta [online]. Edição 2. São Paulo, USP, 2002, pág. 221-228. Disponível na internet: www.periodicos.usp.br/salapreta/article/download/57094/60082

FRANÇA, Júnia Lessa. Manual para normalização de publicações técnico-científicas / Júnia Lessa França, Ana Cristina de Vasconcellos ; colaboração: Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella Maris Borges. - 8. Ed. Rev. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 258 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura)

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria corpo mídia ou a questão epistemologia do corpo. 2012. Disponível em : http://artesescenicass.uclm.es/archivos_subidos/textos/236/Christine%20Greiner%20y%20Helena%20Katz.%20Por%20una%20teoria%20do%20corpomidia.pdf acesso em 29/10/2018 às 17:45.

LUCKESI, Carlos Cirpirano. Avaliação para a aprendizagem. SME- São Paulo, 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?V=OO2YscAwrqg&t=4448s> acesso em 25/10/2018 às 12:05

MAGALHÃES: Gabriel Clavijo. Avaliação em dança – Trabalhando possibilidade. 2015. 40 páginas. Trabalho de conclusão de curso e licenciatura em Dança – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/133093> Acesso em: 21/08/2018.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Expansão e Qualidade da educação básica no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 561-585, maio/ago. 2010 disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1340140.pdf> acesso em 29/10/2018 às 17:53

MOREIRA, Marco Antônio. O que afinal é aprendizagem Significativa? Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Currículum, La Laguna, Espanha, 2012.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; VOIGT, Jane Mare Richter. Políticas de avaliação na educação básica e seus desdobramentos na disciplina de Arte. Praxis Educativa, Ponta Grossa, p. 757-774, v. 11, n. 3, set./dez. 2016 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

SALVADOR, César Coll; ALEMANY, Isabel Gómez; MARTI, Tresa Mauri; MESTRES, Mariana Miras; GONI, Javier Onrubia; GOLLART, Isabel Solé; GIMÈNEZ, Enric Valls. Psicologia do Ensino. Tradução Cristina Maria Oliveira. São Paulo; Artmed, 1997.

SARAIVA. Maria do Carmo. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. Porto Alegre. Revista Movimento, v.11,n.3,p.219-242, setembro/dezembro de 2005. Disponível em < <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewfile/2879-10114-1-PB.pdf>> Acesso em: 28 de junho de 2016

SAVIANE, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, Rogério Luiz Nery. HAHN, Paulo. TRAMONTINA, Robson. Educação: direito fundamental universal. Espaço Jurídico Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 211-232, jul./dez. 2011.

SOUZA, Lilian Pereira de. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. Revista LABOR nº7, v.1, 2012 ISSN: 19835000.