



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE DANÇA DA UFBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA**

**THIAGO SANTOS DE ASSIS**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DANÇA: UM TRÂNSITO ENTRE  
O DITO E O FEITO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR**

Salvador

2012

**THIAGO SANTOS DE ASSIS**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DANÇA: UM TRÂNSITO  
ENTRE O DITO E O FEITO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Alfredi de Matos

Salvador  
2012

**Sistema de Bibliotecas da UFBA**

Assis, Thiago Santos de.

Avaliação da aprendizagem em dança : um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de Salvador / Thiago Santos de Assis. - 2013.  
129 f.

Inclui apêndices.

Orientadora: Profª. Drª. Lúcia Helena Alfredi de Matos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2012.

1. Dança - Estudo e ensino. 2. Aprendizagem - Avaliação. 3. Escolas públicas. I. Matos, Lúcia Helena Alfredi de. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 793.307  
CDU - 793.3(07)

**THIAGO SANTOS DE ASSIS**

**AValiação da Aprendizagem em Dança: Um Trânsito entre o  
Dito e o Feito em Escolas Municipais de Salvador**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Dança, Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 14 de dezembro de 2012.

**Banca Examinadora**

Lúcia Helena Alfredi de Matos – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (PPGAC – UFBA)  
Universidade Federal da Bahia

Lenira Peral Rengel \_\_\_\_\_  
Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Universidade Federal da Bahia

Alba Pedreira Vieira \_\_\_\_\_  
Doutora em Dança pela Temple University, Estados Unidos  
Universidade Federal de Viçosa

A

Meus pais, por nunca terem me dado castelos prontos, mas por terem me dado as pedras para que eu pudesse construí-los no dia a dia. Por toda a força, confiança e amor de uma vida inteira.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser tão presente em minha vida. Por me fazer crer que o recomeço é uma nova possibilidade para o acerto e que tudo ocorre em seu tempo.

A Oxum, Divina Rainha, bela Orixá, que, com as suas águas, limpa o meu ser e com a sua luz me traz os lírios do amor e da paz.

À minha família, Juçara, Jeã e Joelson, por respeitar a minha rotina de estudos, colaborando, cada um a seu modo, para a efetivação da presente pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela concessão da Bolsa de Demanda Social desde o início do curso.

À Professora Lúcia Matos, pela parceria que edificamos no decorrer destes dois anos. Reconheço no seu trabalho como orientadora da pesquisa um crescimento imensurável no que tange ao conhecimento aqui posto. A sua atuação profissional faz perceber na prática como ser um professor-mediador.

Às Professoras Lenira Rengel e Ida Mara Freire, pela colaboração efetiva no Exame de Qualificação e pela contribuição bibliográfica que vem trazendo para o campo da dança.

À Professora Alba Vieira, por ter aceitado o convite para participar da Defesa Pública da minha pesquisa e, de igual modo, por ter se mostrado flexível e empática.

À Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia, sobretudo a toda a equipe do Curso Profissionalizante de Dança, do qual sou professor, por todos os momentos de partilha e pela compreensão de que fazer-viver o mestrado e ser aluno-trabalhador é uma árdua tarefa.

A Mind Lab Brasil, por todo o apoio que me foi dado nesta caminhada.

Ao Colégio Guadalupe, lugar onde comecei a engatinhar para chegar até aqui.

Aos meus colegas do mestrado, professores e setor administrativo do PPGDANÇA fica aqui a minha gratidão pelas tantas trocas de experiências e conhecimento.

Aos amigos, cujos nomes eu não vou elencar para não correr o risco da amnésia momentânea, agradeço a cada um que se sentir tocado, que se sentir parte deste trabalho.

Por fim, porém não menos importante, agradeço às escolas da Rede Municipal de Salvador que me receberam para que eu pudesse engendrar este estudo. Às professoras, que viabilizaram a observação das aulas e que me deixaram entrar na sua intimidade por meio das

entrevistas, fica aqui o meu muito obrigado. Vê-las nas salas de aula da rede pública amplia o meu desejo de voltar ao chão da escola para pôr em prática o discurso que aqui enuncio.

Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há Homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Paulo Freire, 1987

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.

## RESUMO

A avaliação da aprendizagem em Dança, no Brasil, é um campo de pesquisa pouco explorado. Assim, são muitas as questões que se sobrepujam aos meandros de um tema cuja relevância é profícua para os processos educacionais da área. Esta pesquisa qualitativa, na vertente exploratória e descritiva, visa analisar a dança no contexto das escolas municipais, identificando a tessitura de sentidos que é direcionada para a avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, selecionaram-se três escolas e três professoras da Rede Municipal de Educação de Salvador, e, nessas instituições, foram observadas turmas do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Para a delimitação do cenário da pesquisa levou-se em consideração o fato de a Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Salvador possuir, desde 2003, professores de dança para atuar, especificamente, com a linguagem artística. Inicialmente, construiu-se um mapeamento nominal com o quantitativo dos professores de dança e as suas respectivas escolas de lotação. A pesquisa delineou-se a partir do seguinte problema: O que acontece no trânsito entre dizer e fazer que não possibilita que o discurso sobre avaliação na Dança se amalgame à prática? Além de levantar as seguintes questões: Como professores de dança da rede pública municipal acompanham o aprendizado dos seus alunos? Quais concepções epistemológicas estão impregnadas nos discursos/práticas dos docentes sobre avaliação da aprendizagem? Quais as concepções de corpo e Dança que imperam nos processos educacionais das escolas analisadas? Para responder aos questionamentos que se engendraram ao recorte desta pesquisa, recorreu-se à utilização de instrumentos como questionário, observação não-participante, entrevista semiestruturada e análise documental. Os dados analisados à luz do referencial teórico ampliaram a percepção de que quando se trata de uma avaliação mediadora, de acompanhamento de processos, os discursos estão afinados, mas a prática pedagógica não consegue corporificá-los, desvelando o quão difícil é cumprir com os propósitos de uma avaliação mediadora.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Corpo-que-dança. Escola Pública. Processos educacionais.

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.

## ABSTRACT

The evaluation of learning in Dance, in Brazil, and a search field little explored. Thus, there are many issues that far surpass the meanderings of a theme whose relevance and fruitful for the educational processes of the area. This qualitative research, exploratory and descriptive, aims to analyze the dance in the context of municipal schools, identifying the very fabric of meanings that is directed to the assessment in the teaching-learning process. For both, we selected three schools and Schools and three teachers from the Municipal System of Education of Salvador and in these institutions were observed classes of the second cycle of the Elementary School. For the delimitation of the scenario of research has led to consider the fact of the Secretary of Education, Culture, Sports and Leisure of Salvador, have since 2003 dance teachers to act, specifically, with the artistic language. Initially, it was built a nominal mapping with the quantitative of dance teachers and their respective Schools of manning. The research emerged from the following problem: what happens in transit between saying and doing that does not allow the discourse on assessment in Dance if amalgame practice? In addition to raise the following questions: As teachers of dance of the municipal health system attached to the learning of their students' which epistemological ideas are impregnated in speeches / practices of teachers on learning assessment? What are the concepts of body and Dance that are rife in the educational process of schools analyzed? To answer the questions that you have engendered along the theme of the research, resorted to the use of questionnaire; non-participating observation; semi-structured interview; records iconographic and documentary analysis. The data analyzed in the light of the theoretical framework expanded the perception that when it comes to a mediator assessment, monitoring of processes, the speeches are tweaked, but the pedagogical practice cannot empiric them, revealing how difficult and comply with the purposes of an evaluation facilitator.

**Keywords:** Evaluation of learning. Body-who-dance. Public School. Educational processes.

## SUMÁRIO

<b>1 PONTOS DE PARTIDA: DO SUJEITO-TRAJETO AO SUJEITO-OBJETO.....</b>	<b>10</b>
1.1 O CENÁRIO DA PESQUISA, SEUS ATORES E O SEU PANORAMA.....	13
<b>2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DANÇANDO ENTRE POSSIBILIDADES E CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>16</b>
2.1 CRÍTICA AO MODELO CLASSIFICATÓRIO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	22
2.2 PERCORRENDO SENDAS: A TESSITURA DE SENTIDOS ENTRE A AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA E O BEHAVIORISMO.....	29
2.3 PROCESSOS PEDAGÓGICOS EM DANÇA: SOMBRAS DE UMA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA .....	35
2.4 A PERSPECTIVA DO CORPOMÍDIA E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA DANÇA .....	40
<b>3 AVALIAÇÃO MEDIADORA: UM ANTEPARO PARA CERTEZAS-TRANSITÓRIAS .....</b>	<b>45</b>
3.1 O PROFESSOR NA CENA DA AVALIAÇÃO MEDIADORA EM DANÇA: PROCESSOS DE CORPORIFICAÇÃO .....	58
3.1.1 Mediação da consciência da modificabilidade cognitiva .....	66
3.1.2 Mediação da intencionalidade e reciprocidade.....	70
3.1.3 Mediação do significado.....	74
3.1.4 Mediação da transcendência.....	79
<b>4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DANÇA: CAMINHOS E DESAFIOS .....</b>	<b>83</b>
4.1 (IN) CONGRUÊNCIAS: TANTOS DISCURSOS, MUITAS PRÁTICAS.....	87
<b>5 (IN) CONCLUSÃO: PONTOS DE CONTINUAÇÃO .....</b>	<b>105</b>
<b>6 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>116</b>

## 1 PONTOS DE PARTIDA: DO SUJEITO-TRAJETO AO SUJEITO-OBJETO

Há algum tempo venho me especulando acerca do papel do desejo no processo de uma pesquisa acadêmica. Cada vez mais, creio que a dimensão afetiva se coloca à frente do conjunto de motivações e circunstâncias pelo qual decidimos nos lançar neste terreno incerto. Defendo a ideia de que um objeto de pesquisa tem um sentido de continuidade do sujeito no mundo. Visto assim, o objeto passa a ser percebido em um imbricamento entre o sujeito-objeto-pesquisador.

Não demora muito para que se tornem perceptíveis as inúmeras incertezas que pairam em torno do processo investigativo. Muitas vezes, a resposta para uma questão aparece como um hipertexto que lhe coloca frente a mais meia dúzia de outras questões, pois o sentido espiralado do conhecimento<sup>1</sup> suscita um ir e vir constante no qual as zonas de incerteza passam a ser bases que sustentam o sujeito-pesquisador.

O exercício de configurar esta dissertação requisitou um esforço constante de fazer escolhas. Não vou prenciar e esclarecer todas elas, pois não quero tirar do leitor o direito à subjetividade de me interpretar a partir do seu ponto de vista. Porém quero aqui dizer que a escolha da escrita, assumindo-me enquanto sujeito propositor, no sentido de deixar o 'eu' latente em toda a discursividade, foi uma escolha para deixar claro que a Avaliação da Aprendizagem em Dança, enquanto campo de pesquisa, representa a continuidade de minha trajetória como artista-docente-pesquisador.

Envolvido na pesquisa, percebi que a avaliação da aprendizagem, na especificidade Dança, se configurava enquanto um tema amplo, cujo objeto de pesquisa precisa ser bem delimitado, ao mesmo tempo em que necessita ter os seus contornos flexíveis e abertos ao diálogo com outros campos de saber, pois a complexidade inerente ao ato de avaliar na Dança não se finda só na Pedagogia ou na própria Dança, enquanto área de conhecimento. Para pisar neste terreno é preciso propor diálogos interteóricos e se autointerpelar a todo instante.

No decorrer de minha prática profissional, inicialmente, como Professor de Dança, atuando em escolas privadas de Salvador ou até mesmo na rede pública como Coordenador Pedagógico de projetos voltados para a arte, percebi que a avaliação se configurava um nó górdio

---

<sup>1</sup> Faço aqui referência à ideia defendida por Paulo Sabbag ao discutir a gestão do conhecimento no livro *Espiraís do Conhecimento* (2007).

na prática pedagógica do professor de Dança. Por não saber como operar com essa instância do fazer pedagógico, muitas vezes deixei de propor modos de configurar a avaliação por não ter a segurança quanto a sua eficácia. Lembro-me, também, das incontáveis vezes em que tracei possibilidades avaliativas que não ganharam vida, não saíram do planejamento.

Decidido a investigar a avaliação, mas sem saber ao certo qual o recorte que seria dado a presente pesquisa, prossegui com uma revisão de bibliografia sobre o assunto que me fizeram perceber, logo de início, que o discurso sobre a avaliação da aprendizagem na contemporaneidade estava, de certo modo, desconectado com as minhas experiências prévias quer seja como Professor de Dança ou estudante de Dança.

A decisão por estudar a avaliação nessa relação entre o que se diz e o que se faz, sem dúvida, se delineou de uma forma mais clara após a experiência do Tirocínio Docente. Atuando como professor tirocinante no componente curricular Dança como Tecnologia Educacional, ministrada no âmbito do curso de Licenciatura em Dança, na Universidade Federal da Bahia, percebi, orientando os alunos no planejamento para os seus estágios iniciais de prática docente, que de forma geral todos apontavam na escrita sobre a avaliação um desejo por fazê-la de forma processual, no entanto quando os questioneei sobre os modos de configuração dessa processualidade obtive, apenas, respostas abrangentes que não sustentavam aquela discursividade.

Assim, delimito que me interessava pesquisar o trânsito entre as enunciações dos Professores de Dança da Rede Pública Municipal de Educação de Salvador, sobre avaliação da aprendizagem e o que se evidencia nas práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, daí surge o título da dissertação – **Avaliação da Aprendizagem em Dança: um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de Salvador.**

Parto da ideia de que há muitos discursos-pairando no ar sobre o que vem a ser a avaliação da aprendizagem, porém esta discursividade, muitas vezes, não ganha corpo e acaba por fortalecer a dicotomia dualista entre teoria e prática, sem perceber que discursos sem corporificações práticas não atingem mudanças paradigmáticas que sejam, no mínimo, significativas. Esta dissertação que tem como macro-objetivo analisar a dança no contexto das escolas municipais, identificando a tessitura de sentidos que é direcionada para a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, persegue como foco central a análise deste dizer que nem

sempre é fazer, ao passo que analisa as suas implicações diretas no processo de ensino-aprendizagem.

Espera-se, por meio deste estudo, responder as seguintes questões: Como professores de dança da rede pública municipal acompanham o aprendizado dos seus alunos? Quais concepções epistemológicas estão impregnadas nos discursos/práticas dos docentes sobre avaliação da aprendizagem? Quais as concepções de corpo e Dança que imperam nos processos educacionais das escolas analisadas? Estas questões, em meio a tantas outras, passaram a se configurar como problemas a serem esclarecidos a partir da investigação decorrente desta dissertação de mestrado.

Interessado por discutir a relação que se estabelece entre o dizer e o fazer no processo de avaliação em Dança, delimito um desenho metodológico que me auxiliou na complexa tarefa de coletar e analisar dados para engendrará-los nesta pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratória e descritiva. Para Gil (2002), a pesquisa exploratória se configura a partir dos objetivos da investigação e sua organização metodológica pode ser configurada por meio de análise de casos, visando propiciar ao pesquisador um maior conhecimento sobre o assunto, principalmente quando este é ainda muito pouco explorado na área. Já a tipologia da pesquisa descritiva, aliada à exploratória, possibilita o levantamento de características do objeto estudado e utiliza de técnicas como a entrevista e a observação para a coleta de dados. Para chegar à metodologia utilizada na investigação do presente estudo foi preciso ser flexível e perceber que o método de fazer uma pesquisa se perfaz e se reconstrói, muitas vezes, durante o decorrer da própria pesquisa, explicitando que se trata de uma competência primária do pesquisador: a tomada de decisão.

A pesquisa qualitativa (ANDRÉ; LUDKE, 1986) volta-se para uma interpretação dos dados coletados em campo, dando-lhes um conjunto de significados os quais podem possibilitar um cruzamento entre a realidade observada, a enunciação do sujeito que nela habita e o referencial teórico elencado para subsidiar o discurso-texto que dela decorre.

Para analisar a dança no contexto das escolas municipais, identificando a tessitura de sentidos que é direcionada para a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, fez-se necessário estar com os professores de Dança, observá-los e ouvi-los. Por isso, inicialmente, construí um mapeamento nominal contendo os Licenciados em Dança da Rede Municipal de Salvador e suas respectivas escolas de lotação. Deste modo, foi possível estabelecer o primeiro contato com aqueles que futuramente se configurarão como os sujeitos desta pesquisa.

O mapeamento nominal constatou o quantitativo de sessenta e cinco professores de Dança em exercício em algumas escolas municipais de Salvador. Para compor a pesquisa, tomando como critério a territorialização da cidade, defini cinco polos, a saber: Centro, Cidade Baixa, Orla; Cabula e Liberdade<sup>2</sup>. No entanto a contenção de tempo, a conjuntura política da educação municipal e o próprio fazer da pesquisa me fizeram recuar com essa proposição e lançar um novo *modus operandi* para lidar com as problemáticas encontradas no campo, sem distorcer a proposta inicial deste estudo.

Assim, tendo em vista a dificuldade de adentrar no cenário da pesquisa, levando em conta problemas estruturais mais amplos (como o projeto de reforma da estrutura física de aproximadamente cinquenta por cento das quatrocentas e vinte e quatro escolas da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, que trouxe à baila o processo pedagógico dessas unidades escolares que enfrentaram uma reforma concomitante ao ano letivo) e, por isso, em muitos casos foi adotado um sistema de rodízio no qual os alunos tinham aula das disciplinas tradicionais do currículo – Português, Matemática, História, Geografia e Ciências – em dias alternados, sendo a Arte/Dança, em muitos casos, eximida de sua participação formativa, reduzi a quantidade de escolas participantes na pesquisa para três – Centro, Cabula e Cidade Baixa, as quais compõem as unidades de análise do cenário desta pesquisa.

Para explorar de maneira criteriosa e sem perder de vista o rigor metodológico, fez-se necessária a escolha de algumas técnicas para a coleta dos dados. A variedade de instrumentos nos permitiu uma triangulação dos dados de modo a perceber os possíveis caminhos e caminantes que estão associados à avaliação da aprendizagem na Dança. Foram utilizados: questionário, observação não-participante, entrevista semiestruturada; registros iconográficos e análise documental como formas de captar o movimento do real no que tange aos processos pedagógicos da Dança, dando relevo à avaliação.

## 1.1 O CENÁRIO DA PESQUISA, SEUS ATORES E O SEU PANORAMA

---

<sup>2</sup> Trata-se de cinco Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE) definidas pela Secretaria Municipal de Educação a partir da abrangência dos bairros da cidade. Ao todo são onze CRES.

Salvador é a capital do estado da Bahia e foi a primeira capital do Brasil. Uma metrópole nacional, com mais de 2,6 milhões de habitantes, segundo o censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo o município mais populoso do Nordeste, a terceira capital mais populosa do Brasil e a oitava mais populosa da América Latina.

Com 4,0 de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), segundo dados do IDEB (2011) produzido pelo Ministério da Educação (MEC), Salvador possui, hoje, uma rede municipal de educação com quatrocentas e vinte e quatro escolas, ofertando como modalidades de ensino a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, atendendo mais de cento e quarenta mil alunos espalhados pelas onze Coordenadorias Regionais de Ensino que abrangem um quantitativo específico de escolas para suplantar os diferentes bairros da capital baiana.

Em consonância com a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, Salvador adota o Ensino Fundamental de nove anos, cujo escopo é ampliar o tempo de escolaridade dos cidadãos, recebendo-os nas escolas públicas e privadas a partir dos seis anos para cursarem o primeiro ano do Ensino Fundamental, extintas classes de alfabetização. Ao implantar o Ensino Fundamental de nove anos, a Rede Municipal de Educação de Salvador ajustou a estrutura da modalidade de ensino, visando contemplar o disposto na legislação. A reestruturação é descrita com clareza no Plano Municipal de Educação – PME (2008, p. 43), quando nos mostra que:

[...] A estrutura do Ensino Fundamental de 09 Anos, de acordo com o caput do Art. 2º da Resolução CME 012/2007, passou a obedecer à seguinte especificação: a) O Ciclo de aprendizagem I compreende três anos de escolarização, no qual deverá ser garantida a base alfabética em qualquer um dos anos. Portanto, este Ciclo está organizado com 1º, 2º e 3º anos da escolarização. Já o Ciclo de Aprendizagem II se organiza com o 4º e 5º anos de escolarização; b) Os anos finais do Ensino Fundamental se organizam do 6º ao 9º ano.

Para esta pesquisa direcionei o olhar para o segundo ciclo do Ensino Fundamental e, portanto, observei práticas pedagógicas de Dança em turmas de quarto e quinto anos. A escolha por este segmento se deu pelo desejo de analisar um contexto com crianças maiores, sem ser, ainda, adolescentes. Na “Escola Centro” observei uma turma de quinto ano e na “Escola Cabula” e “Escola Cidade Baixa” turmas do quarto ano. Por opção de preservar a identidade das escolas onde desenvolvi a pesquisa, resolvi intitulá-las com o nome da CRE à qual elas estão vinculadas.

A observação em cada unidade de análise teve uma duração média de dois meses, observando, assim, um quantitativo de seis a oito aulas, que juntas totalizam uma unidade letiva.

O texto desta dissertação está dividido em três capítulos eixos que, se vistos de maneira separada, perdem a articulação entre as partes. No próximo capítulo, evidencia-se o que se tem configurado como problemático no modelo classificatório de avaliação e que, por assim ser, já não cabe mais nos processos de ensino-aprendizagem da contemporaneidade. Analisam-se as aproximações da lógica classificatória com a perspectiva Behaviorista de ensino, pensando no deslocamento e na manutenção das questões levantadas, nos processos de ensino-aprendizagem da Dança, bem como apresenta a teoria do corpomídia (KATZ; GREINER, 2001), pensando nas implicações que este modo de perceber o corpo traz para os processos educacionais da Dança e, por conseguinte, para a Avaliação.

No terceiro capítulo, apresento um panorama da “avaliação mediadora” (HOFFMANN, 2011), que aqui delimito como uma certeza-transitória para pensar nos processos avaliativos em Dança. Na tentativa de contribuir com a corporificação desta discursividade acerca da Avaliação Mediadora em Dança, pensando em orientações metodológicas para que o professor seja auxiliado na tarefa de propor processos avaliativos que se alinhem com tal proposição, me respaldo nos critérios de mediação delimitados em Feuerstein (1980; 1997), na teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e na Experiência da Aprendizagem Mediada, com vistas a traduzi-los para os processos educacionais da Dança.

No último capítulo, elucidam-se, para o leitor, os caminhos percorridos na pesquisa, suas questões metodológicas e as implicações que incorreram com a pesquisa de campo. Parte-se do entendimento de que a metodologia de uma pesquisa se perfaz ao longo do processo da própria pesquisa e, neste sentido, escolhe-se aproximar os dados extraídos com o auxílio dos instrumentos utilizados no campo e a sua análise a partir do referencial teórico.

Por fim, apontam-se as questões que darão margem para pesquisas futuras, acreditando que, ao me colocar para responder algumas questões nesta pesquisa, inúmeras outras surgirão. Afinal, o sentido espiralado do conhecimento impulsiona-nos ao desejo incessante de conhecer cada vez mais.

## 2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DANÇANDO ENTRE POSSIBILIDADES E CAMINHOS PERCORRIDOS

[...] Veja bem, se você quiser, pode continuar só se lamuriando a respeito dos problemas da Avaliação (e da profissão); motivo para reclamar é que não falta. Existem hoje muitas justificativas, até científicas, para a gente não fazer nada: é o sistema, a legislação, o salário, a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio, a má formação, o número de alunos por sala, os pais, os alunos, os colegas, os superiores, etc., etc. Pode ficar tranqüilo. Ninguém é obrigado a sair da mediocridade. Ninguém é obrigado a tomar iniciativa. Ninguém é obrigado a ser agente da própria história. Ninguém é obrigado a se comprometer com uma educação democrática (VASCONCELLOS, 2000).

Começo por dizer que sei da defesa argumentativa que terei que travar daqui por diante. Escolher pisar os meus “pés calejados pela dança” sobre os “solos movediços”<sup>3</sup> da avaliação da aprendizagem me coloca frente a um exercício cognitivo, enquanto um corpo na ação de aprender, que requer, creio eu, um grau elevado de tônus reflexivo. Quando preuncio, já no título deste capítulo, que pretendo dançar entre as possibilidades e caminhos percorridos na avaliação da aprendizagem, no âmbito escolar, o faço não para ser metafórico, somente, mas para reconhecer que precisarei lançar mão de minha “flexibilidade corporal” para dar conta de perpassar pelos interstícios da avaliação escolar.

Confesso que, enquanto artista-docente da dança, sempre que venho me colocando ou sou colocado frente a exercícios de escrita, o faço como se estivesse no processo criativo de uma composição coreográfica, por exemplo. Sinto-me, de igual modo, com a liberdade de arriscar e propor novas formas de fazer-elaborar. Penso que um modo de tornar o que argumento mais explícito resida, justamente, na proximidade epistemológica entre a literatura e a dança, ambas entendidas aqui enquanto linguagens artísticas interligadas pelo seu campo matriz de

---

<sup>3</sup> Termo utilizado, inicialmente, pela pesquisadora Lúcia Matos (2006) em sua Tese de Doutorado, intitulada “Cartografando múltiplos corpos dançantes: a construção de novos territórios corporais e estéticos na dança contemporânea brasileira”.

conhecimento – a Arte. O fazer artístico guarda em si, de uma forma geral, o processo criativo como ignição de sua *práxis*. Assim sendo, a dança e/ou a literatura não se fazem uma exceção.

Tomar a avaliação da aprendizagem como um eixo específico de pesquisa requisita, entre outras coisas, um discurso cujas orações tenham como sujeito o ‘eu’, evidenciando de onde parte a voz que se enuncia. O sujeito-pesquisador que se inclina para tal tarefa, sem dúvida, se propõe a tamanho esforço por já ter vivenciado no “chão da escola” as questões relativas à avaliação da aprendizagem.

Certamente, o leitor é, também, alguém que já se flagrou prensado pelas sendas da avaliação escolar, portanto, peço-lhe que se coloque frente a este texto da maneira mais relacional possível. Afinal, não é escopo desta dissertação configurar-se como receituário, tampouco colecionar axiomas, pois as ideias aqui empreendidas são parte do desejo de contribuir com a efervescência das discussões que tomam a avaliação como pilar central.

Reconheço, logo de início, que em cada ideia decalcada no decorrer dos parágrafos, buscando responder às questões suscitadas neste estudo, surgirão novas e inúmeras outras questões que não deflagram, por si só, fragilidades na argumentação posta no texto, porém, sim, evidenciam a complexidade inerente aos processos de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, à avaliação. Dito sobre a ausência da presunção de trazer “receitas” sinto-me, de igual modo, na obrigação de elucidar que mesmo quando proponho pensar acerca da avaliação, em sua configuração mais geral, utilizo como lente de observação a especificidade da dança.

Aqui, já no desenrolar deste discurso, lembro-me das palavras de Foucault quando nos dizia: “[...] Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico” (1996, p. 6).

Considero, assim como o referido autor do texto a Ordem do Discurso<sup>4</sup>, que iniciar uma discursividade é sempre algo de natureza complexa, sobretudo se compreendermos que em seus interstícios estão presentes “agenciamentos”<sup>5</sup> entre desejo e poder. A esse respeito, Foucault (1996, p. 10) nos adverte que “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”.

---

<sup>4</sup> A Ordem do Discurso – Trata-se de uma tradução feita por Laura Fraga de Almeida (1996) do texto proferido por Michael Foucault em sua aula inaugural no Collège de France em 1970.

<sup>5</sup> Ao utilizar a acepção *agenciamento* faço referência às considerações de MAIA, A. C. S. C. (*apud* BAUGH, 2000, p. 52), quando define o agenciamento como “(...) algo capaz de fazer algo, de produzir um efeito”.

Neste sentido, não posso fingir que esta dança que proponho pelos caminhos e possibilidades percorridos pela avaliação da aprendizagem é um espaço neutro e apolítico. Devo, inclusive, revelar o desejo e o poder que se inscrevem na intenção da escrita deste discurso, a saber: 1. O desejo de afetar o sistema educacional brasileiro que, em muitas vezes, mostra-se reacionário às transformações no *status quo* da avaliação escolar. Para tanto, tomo a Dança enquanto espaço de interlocuções; 2. O poder é o que emerge em mim enquanto sujeito social que acredita ser necessário se comprometer com uma *educação democrática* (VASCONCELLOS, 2000).

Revisto-me de preocupações acerca dos efeitos que este discurso pode ocasionar e, por isso, faço questão de construí-lo minuciosamente. Katz (2010) nos adverte “que os discursos proliferam sem o controle de quem os emite”, porém, a meu ver, as escolhas do que comporá este discurso, em geral, partem do sujeito que o propõe, pois, enquanto proponente, elenca suas questões, delinea as intenções e imprime a sua autoria. Pensar que as palavras ganham força por si só é negar que por trás de um discurso há uma tessitura de relações interpessoais, ou seja, “vozes que nos precedem”, como diz Foucault (1996).

Em meus encontros com alguns autores que embarcaram na árdua tarefa de pensar a avaliação da aprendizagem, busco me relacionar com os mesmos em um exercício de dialogicidade. Assim, reconheço inúmeras de suas ideias inscritas em mim e, desse modo, ao me ajustar com as palavras para propor outras ideias, sinto que a “voz” de cada um deles me precede e avoluma a minha discursividade.

O sentido de avolumar do qual eu falo não tem relação com a pura adição – em seu sentido matemático – porque se assim o fosse implicaria dizer que este discurso é uma colcha de retalhos de tantos outros discursos. Quero dizer que ao falar em avolumar refiro-me a um estado de (co) presença de discursos/ideias que em seus (des)encontros fazem emergir sínteses cada vez mais complexas.

Reflico sobre essas questões para dar conta de explicar o próprio caminho eleito para a composição deste texto. Aqui, quero me distanciar da tendência de procurar “culpados” para os problemas que se apresentam na avaliação. Acredito que o caminho mais coerente seja a reflexão crítico-analítica que contempla a complexidade inerente ao processo avaliativo, percebendo, inclusive, que há muito do ‘nós’ nas insuficiências dos sistemas avaliativos mantidos em nossas escolas.

Penso que todas e quaisquer mudanças na educação, ou em qualquer outro âmbito, só são possíveis com a mudança interna de cada sujeito que a compõe. A avaliação da aprendizagem segue o mesmo curso e, por isso, se não há mudança na concepção do professor, do aluno, da família, e até da sociedade como um todo, não há como requerer modificações nos processos avaliativos que deles decorrem. Celso Vasconcellos (2000, p. 18), inclusive, nos adverte que:

[...] Nossa opção por uma educação libertadora, não nos permite a acomodação ou a simples acusação e o cruzar de braços. Como os profetas, temos o dever de denunciar, mas também anunciar, buscar alternativas, mesmo que limitadas num primeiro momento. Assim é que é necessário colocar a avaliação em questão, para poder transformá-la.

Parto da ideia proposta por Vasconcelos, pois me parece cada vez mais constante uma discursividade que circula pelos meandros do espaço escolar, na qual o sistema de avaliação vem sendo, em geral, o protagonista. Professores, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, têm apontado as incongruências que os modelos de avaliação têm encontrado nos contextos escolares, porém, ao buscar ações efetivas, percebe-se que o caminho trilhado ainda está distante da superação do modelo criticado. Domingos Fernandes (2009, p. 37) tece uma consideração nessa perspectiva:

[...] Uma coisa parece certa: ninguém está propriamente satisfeito com o tipo de avaliação das aprendizagens dominantes nos sistemas educacionais. Há até quem afirme, talvez exagerando um pouco, que as sucessivas reformas têm falhado porque a avaliação permanece praticamente imutável.

Neste devir entre o dizer e o fazer no tocante à avaliação escolar, percebo que estamos diante de um panorama pouco significativo, pois são tantos discursos e poucas mudanças. Então, penso que, talvez, muitos de nós, ainda estejamos assumindo o papel da simples acusação ou do cruzar de braços que tanto cita Vasconcelos (2000).

Reconheço a importância dos bate-papos entre os docentes, das mais variadas áreas do conhecimento, acerca da avaliação. Penso até que esse exercício inicial de pensar sobre tais questões já se configura como uma ação política e questionadora. Todavia sabe-se que o

discursar, por si só, não promove transformações. É preciso ir além. É preciso fazer com que as nossas microações<sup>6</sup> sejam potências vivas para um vir a ser diferente.

O encontro com a teoria da complexidade, proposta por Edgar Morin (2005), me conduziu ao exercício de questionar o modelo da avaliação escolar, cuja prática vem se instaurando de maneira inexorável nos sistemas educacionais brasileiros. Pensar tais questões de maneira complexa nos ajuda a perceber quão vastas são as questões que podem circundar um mesmo problema e de que forma essas mesmas questões se relacionam conosco. Destaco as palavras de Edgar Morin (2005, p. 5) ao se referir ao princípio do holograma:

[...] Produzimos a sociedade que nos produz. Ao mesmo tempo, não devemos esquecer que somos não só uma pequena parte de um todo, o todo social, mas que esse todo está no interior de nós próprios, ou seja, temos as regras sociais, a linguagem social, a cultura e normas sociais em nosso interior. Segundo este princípio, não só a parte está no todo como o todo está na parte. Isto acarreta conseqüências muito importantes porque, se quisermos julgar qualquer coisa, a nossa sociedade ou uma sociedade exterior, a maneira mais ingênua de o fazer é crer (pensar) que temos o ponto de vista verdadeiro e objetivo da sociedade, porque ignoramos que a sociedade está em nós e ignoramos que somos uma pequena parte da sociedade. Esta concepção de pensamento dá-nos uma lição de prudência, de método e de modéstia.

Este ponto da teoria da complexidade foi fundamental para que eu pudesse perceber que a avaliação e os seus modelos, sejam eles quais forem, ganham força em nossas ações enquanto sujeitos no processo educativo. Pensar na avaliação da aprendizagem enquanto uma realidade que se inscreve em mim me possibilitou perceber, de igual modo, que posso em minhas ações afetá-la tão qual ela me afeta (MATOS, 2011). Como nos fala Moacir Gadotti (2006, p. 20), “o homem é o que ele se faz socialmente: não é, torna-se. Cria-se a si mesmo, por seus atos”.

No livro de Olafur Eliasson (2009), intitulado “Los modelos son reales”, ele apresenta, já no título de sua obra, a ideia de que os modelos são reais, e segue dizendo da necessidade de reconhecer que todos os espaços estão impregnados de intenções políticas e individuais, relações de poder e desejo que funcionam como modelos de compromisso com o mundo, e afirma, ainda, que nenhum espaço carece de modelos, e neste sentido a educação e os seus processos avaliativos não fogem à risca.

---

<sup>6</sup> Acepção baseada nas proposições de Guatarri e Deleuze, a partir das articulações apresentadas por Matos (2010 e 2011).

Assim, argumento que modelos são configurações que visam atender às emergências de um contexto específico, não devendo ser tomados, unicamente, como referência para outros contextos que se apresentarem. Vale esclarecer que a ideia de contexto a que me refiro se afina com a proposta de Katz (2010, p. 21), ao nos dizer que:

[...] o contexto não é um recipiente povoado por coisas que o conformam; o contexto está sempre mudando, porque o conjunto de coisas que o forma também se transforma. As atualizações são contínuas, articulatórias e descentradas, uma vez que o trânsito permanente instabiliza as noções de dentro e fora. Assim, o contexto e tudo o que o forma passam a ser lidos como estados transitórios, em um fluxo permanente de mudanças.

Deste modo, considero, coadunando-me a Eliasson (2009), que os modelos são reais e a educação, nesse sentido, está impregnada, também, por modelos de avaliação. No entanto cabe a compreensão de que os modelos não dão conta do continuum, condição preeminente do contexto, sobretudo porque modelos visam cristalizar processos.

A avaliação por emergir de uma relação humana é processual e dinâmica. Hoffmann (1991, p. 16) nos diz, por exemplo, que: “o que deveria estar presente no paradigma de avaliação do aluno e do professor, como indivíduos humanos é que a essência do relacionamento fosse sempre um encontro em que ambos os participantes se modificassem”. Partindo das considerações da autora é possível perceber que a avaliação da aprendizagem constitui-se enquanto uma tessitura de sentidos em que educador e educando se amalgamam, estabelecendo uma relação de codependência.

No decorrer deste preâmbulo optei por tirar, momentaneamente, os holofotes do modelo da avaliação classificatória, porque não desejo me flagrar nos mesmos equívocos que venho criticando. Com efeito, pretendo, antes de tecer as minhas críticas a tal modelo, pôr ênfase em alguns pontos que percebo como o chão, enquanto terreno firme que apoia esta “dança” configurada em discurso.

Adentrarei no modelo de avaliação classificatória pensando na tessitura de sentidos que o mesmo estabelece com os processos educacionais, e até mesmo com outros campos do conhecimento. Enfatizo, no decorrer deste texto, que falo do *locus* Dança, e, por esse motivo, não posso negligenciar as relações entre o modelo da avaliação classificatória e os processos de ensino-aprendizagem na Dança, afinal, como nos diz Vasconcellos (2000, p.14): “[...] percebemos que o problema da avaliação é muito sério e tem raízes profundas: não é problema de uma

matéria, série, curso ou escola; é de todo um sistema educacional, inserido num sistema social determinado”.

## 2.1 CRÍTICA AO MODELO CLASSIFICATÓRIO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

[...] quanto mais eu vou à escola, mais eu estudo, quanto mais eu estudo, mais eu aprendo, quanto mais eu aprendo, mais eu esqueço, então para que ir à escola? (HOFFMAN, 2009, p. 28).

Prossigo com este exercício crítico-reflexivo sobre o modelo classificatório de avaliação, estabelecendo, a priori, algumas delimitações que me parecem funcionar como uma cartografia para o entendimento das ideias que proponho. Começo por explicitar, mais uma vez, que uma crítica precisa ser fruto de um processo investigativo que dê conta de enunciar limitações, mas que traga, consigo, também, possibilidades do como fazer de forma diferente. Afinal, como já disse, somente a acusação não impacta na reorientação do processo.

Penso a crítica como parte constitutiva do próprio processo avaliativo. Desta forma, é que me parece perigoso o entendimento da crítica, na avaliação, como um espaço de constatação e atribuição de juízo de valor, em que não se acionam novas forças para um vir a ser diferente. Por mais paradoxal que pareça, é recorrente o encontro com textos que escolhem “dançar” pelos caminhos percorridos pela avaliação, tecendo críticas que pouco são construtivas para a resolução dos problemas decorrentes da mesma. Textos que, por investirem no exercício crítico sem desdobramento em novas proposições, acabam recorrendo às mesmas concepções que criticam, ou seja, julgam, valoram, constataam, contudo não apontam para novos modos de operar.

São muitos os aspectos inculcados no modelo da avaliação classificatória que me fazem duvidar da sua eficácia nos processos de ensino-aprendizagem, ainda, desenvolvidos em escolas do nosso país. Revestida por um autoritarismo exacerbado, tal modelo, que é opressor em suas assertivas, reduz de maneira pejorativa a função dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. O professor, por exemplo, passa a se configurar como uma entidade que para se legitimar precisa ser coercitivo por natureza. Já o educando é a todo o tempo advertido de sua

condição de inferioridade perante o professor, vivenciando uma relação em que o aprender é sinônimo de subjugar-se ao outro. Esta relação entre oprimido e opressor, que serve como base para a lógica classificatória, é descrita em sentido metafórico na fábula de Lewis Carrol (1832-1898):

#### **A História do Rato**

Romão disse a um ratinho que ia passando por perto dele: “Pare aí. Temos já de ir ao juiz. Quero te acusar”. “Vamos”, respondeu o ratinho. “A consciência de nada me acusa e saberei defender-me”. “Muito bem”, disse o gato. “Aqui estamos diante do senhor juiz”. “Não o vejo”, disse o ratinho. “O juiz sou eu” disse o gato. “E o júri?”, perguntou o ratinho. “O júri também sou eu”, disse o gato. “E o promotor?”, perguntou o ratinho. “O promotor também sou eu”, disse o gato. “Então você é tudo?”, disse o ratinho. “Sim, porque sou o gato. Vou acusar você, julgar você, e comer você”.

A fábula supracitada me pareceu um caminho possível para refletir sobre os processos de avaliação que têm como pilar a classificação. O professor, ao assumir a figura do gato, cria um espaço de tensão nos processos avaliativos que gere. Já os alunos, relegados à função do rato, se prostram diante do gato para receber a sua sentença ou até mesmo ser devorados por conta da necessidade vital do mesmo.

Um aspecto que me chama bastante atenção nesta fábula tem relação com a escolha dos animais/personagens. O gato, por ser predador dos ratos, tem limitações na convivência com a sua presa, pois devorá-la é a sua condição de existência. No entanto, transcendendo para a discussão sobre avaliação, questiono-me acerca da condição real de existência do professor em um modelo de avaliação classificatória.

Paulo Freire (1987-1996) em muito criticou as práticas pedagógicas que tinham como centro de seu interesse uma educação bancária, relacionada ao depósito de informações, na qual o professor, visto como o único detentor do saber, tinha como missão educativa a introdução dessas informações no aluno, percebendo-o como um sujeito desprovido de uma história prévia de relação com o mundo.

Hoje, percebo as congruências dessa crítica, que foi a luta maior de Freire, com o modelo classificatório de avaliação e o papel do professor neste processo, pois tal modelo parte da crença de que a função de avaliar na escola é constatar o que foi absorvido pelo aluno, estabelecendo instrumentos psicométricos em uma dada temporalidade para que se possa criar uma classificação entre os sujeitos que constituem a cena da ação pedagógica.

O podium me parece uma boa imagem para sintetizar os escopos da avaliação classificatória, pois a competitividade é um ponto central neste modelo. O ambiente pedagógico configura-se como um espaço de tensividade, no qual ser o “melhor” implica em ser o maior “depósito”, em ter acumulado a maior quantidade de conteúdos, em ser mais um assujeitado, cujo papel na construção da história do conhecimento é o de reproduzir *ipsis litteris* do que lhe foi transmitido.

Assim, a memorização acaba por sobrepujar todos os outros aspectos da cognição, ao passo que se espera do aluno a repetição mecânica, descontextualizada. A avaliação classificatória preza por uma formação pautada no tecnicismo, na subserviência, é como se a escola fosse uma preparação para a vida futura, e não um processo vivo, político, que lhe possibilita concomitantemente questionar o contexto no qual se está inserido. A esse respeito, Vasconcellos (2004, p. 3) nos fala que:

[...] O problema principal da avaliação está na sua lógica classificatória e excludente, que tem sua raiz fora da escola, na lógica seletiva social. A avaliação é a forma que esta determinação social se objetiva, se concretiza, na prática escolar. A avaliação é o problema que é hoje, não por uma questão essencialmente pedagógica, mas muito mais por uma questão política. Por isso é que a **nota** [grifo do autor] tem tanto destaque no cotidiano escolar, e por isso também que é tão difícil mudar a avaliação.

Uma visão ingênua sobre as questões que incorrem de uma perspectiva classificatória de avaliação podem nos levar a crer que toda a problemática que se apresenta no processo de uma avaliação classificatória se inicia e esgota-se dentro dos muros da escola. No entanto é preciso aguçar a percepção de que o espaço escolar é, apenas, um recorte menor da sociedade e, neste sentido, tende, muitas vezes, em cuidar da manutenção dos interesses de uma classe dominante.

Penso, por exemplo, que muitos dos aspectos imbuídos na lógica classificatória da avaliação estabelecem relação direta com os interesses da lógica capitalista que afeta a nossa sociedade. A competição exacerbada é, por exemplo, uma interseção entre a avaliação classificatória e o capitalismo, pois ao valorar e classificar as aprendizagens dos nossos educandos estamos, nas entrelinhas, excitando um espaço de disputa no qual um processo de aprendizagem passa a ser visto sob a média dos demais. Assim, a escola acaba assumindo a missão de preparar o educando para o cenário, quase constante, de disputa que ele certamente encontrará em outras instâncias e instituições sociais.

Penso que não se trata de ignorar as tendências da sociedade e as implicações que os seus modos de produção lhe impõem, porém, sim, acredito na possibilidade de questionar os cenários sociais tão quanto somos por eles questionados. E mais, entender que no ambiente da sala de aula não estamos concorrendo a nada. O que nos importa, enquanto professores, e aqui me incluo, é a aprendizagem dos nossos alunos. Esta ideia de que a competição precisa figurar o espaço da sala de aula, porque na vida em algum momento nos depararemos com ela, parece-me, sem dúvida, um arrastamento desnecessário.

Penso que a educação escolar não deve ser vista, unicamente, como uma possibilidade de preparação para uma vida futura. Educar implica possibilitar a construção de outros tantos futuros. Creio que as nossas microações docentes devem funcionar como potências vivas que afetem a ordem opressora<sup>7</sup> ao passo que são afetadas por ela (MATOS, 2011). Em sua teoria da complexidade, Morin (2005, p. 4-5) nos adverte para algo que vale a pena citar em sua inteireza:

[...] Tomemos dois exemplos: a vida e a sociedade. A vida é um sistema de reprodução que produz os indivíduos. Somos produtos da reprodução dos nossos pais. Mas, para que este processo de reprodução continue, é necessário que nós próprios nos tornemos produtores e reprodutores de nossos filhos. Somos, portanto, produtos e produtores no processo da vida. Da mesma maneira, somos produtores da sociedade porque sem indivíduos humanos não existiria a sociedade mas, uma vez que a sociedade existe, com a sua cultura, com os seus interditos, com as suas normas, com as suas leis, com as suas regras, produz-nos como indivíduos e, uma vez mais, somos produtos produtores.

Paulo Freire (1979 *apud* HOFFMANN, 2009, p. 20) nos fala que “não há ordem opressora que suporte que um dia todos os homens acordem perguntando: por quê?”. Por isso, é necessário proibir o porquê, é necessário proibir o pensar. A avaliação pensada enquanto processo de medição me parece um sustentáculo para tal perspectiva, pois se o que interessa é a reprodução mecânica, para que pensar em questões que estão de fora do *check list* do que lhe será interpelado?

Muitas vezes, sem nos dar conta, estamos trazendo para o âmbito da escola outras questões que precedem a própria avaliação classificatória, e que se alocam de maneira transversal

---

<sup>7</sup> Toma-se no texto o modo de produção capitalista como um espaço de opressão social, no qual as necessidades de uma minoria são sobrepostas ao todo social.

junto a esse modelo. Flagro-me a pensar o quanto de “violência simbólica”<sup>8</sup> (BOURDIEU; PASSERON, 1970) está presente nos meandros de uma avaliação filiada à lógica da constatação e classificação, pois parece-me que um processo avaliativo deve ser inclusivo, pressupondo a individuação entre os sujeitos como ponto central das relações que dele decorrem.

Percebo, claramente, a presença da exclusão, enquanto mecanismo de racionamento na avaliação classificatória, pois, como a mesma se configura de maneira pontual e seletiva, não há espaço para todos, alguns acabam expurgados daquele convívio. Frente a este aspecto emergem algumas perguntas que me inquietam, a saber: O que acontece com os excluídos pela avaliação? E com os que permanecem? E quais são as relações entre estas questões com a sociedade que eles estão ajudando a construir? Enfim, questões!

Reconhecer a impossibilidade de apresentar certezas não me faz descartar a possibilidade de apostar em algumas hipóteses. Assim, coloco-me diante de minhas próprias questões, em um exercício inicial de pensar sobre a tessitura de sentidos que faz permanecer a lógica classificatória nas escolas. Penso que tanto os excluídos quanto os que permanecem são relegados a uma violência simbólica inerente a um processo de exclusão, ao passo que são submetidos, por conseguinte, ao autoritarismo docente.

Um pensamento segregacionista faz com que o ambiente da sala de aula seja dividido em categorias e rótulos. Alunos fortes, alunos médios e alunos fracos. Geralmente, é assim que se divide um espaço pedagógico regido pela lógica classificatória de avaliação, desacreditando na modificabilidade cognitiva<sup>9</sup> como aspecto inerente ao sujeito aprendente. Os rótulos são vistos como inexoráveis e a repetição mecânica de uma discursividade que gira em torno desta rotulação leva à introjeção do mesmo pelo educando, ou seja, de tanto ouvir uma voz que enuncia que este sujeito-aprendiz é incompetente em sua ação de aprender, este mesmo sujeito-aprendiz se atém a este discurso e assume essa desvalia que lhe é atribuída.

Esconder do educando que a condição de estada dele na vida está intimamente ligada a sua capacidade de aprender, fazendo-o crer no contrário, me parece uma das violências simbólicas mais brutais, pois esta tira do sujeito a crença em si mesmo enquanto sujeito capaz de se relacionar de forma proativa com um mundo de possibilidades que lhe rodeia. Sem dúvida, a

---

<sup>8</sup> Conceito criado com o objetivo de elucidar as relações de dominação que não pressupõe a coerção física ocorrida entre as pessoas e entre os grupos presentes no mundo social. O eminente sociólogo francês cunha esta noção, a qual corresponde a um tipo de violência que é exercida em parte com o consentimento de quem a sofre.

<sup>9</sup> O termo refere-se a um critério de mediação proposto por Reuven Feuerstein no construto teórico da Experiência da Aprendizagem Mediada, e será apresentado com mais profundidade no segundo capítulo desta dissertação.

avaliação classificatória, ao passo que exclui e rotula, também cumpre este papel, creio eu, negativo para o processo de escolarização.

Ao pensar nos educandos que estão encaixados no rótulo dos “alunos fortes”, penso que, ainda assim, estão lá presentes os vestígios da violência simbólica. Afinal, ser um “aluno forte” na perspectiva da avaliação classificatória pressupõe ser, também, um “bom depósito” que reproduza sem questionar o que em si foi depositado. Assim, vejo nitidamente a violência simbólica quando percebo que estou diante de uma lógica avaliativa que tem em suas linhas de ação a pretensão de formar sujeitos alienados que não questionam aquilo que lhes afeta.

Cada vez mais tenho a certeza de que falar da avaliação classificatória é como mexer em um velho baú que não se sabe ao certo com o que irá se deparar. Ao procurar nexos entre esse modelo tão questionado de avaliar e a lógica de organização social, são muitas as questões que aparecem, e que dariam, sem dúvida, margens para outros estudos. A identificação de que a lógica classificatória de avaliação só permanece porque ela está concatenada ao formato de sociedade que nos querem fazer acreditar como única abre multifacetadas possibilidades para pensar que as questões oriundas da avaliação não se findam em si. Ao contrário, para que essas mesmas questões sejam no mínimo entendidas é preciso articulá-las a outros campos do conhecimento.

Ainda refletindo sobre as questões que relacionam a avaliação com o formato de sociedade que vivemos, penso ser de extrema relevância colocar que é função da escola desenvolver o senso crítico das crianças, jovens, adultos e idosos que nela “apostam as suas fichas” por uma sociedade mais justa, na qual os direitos sejam reconhecidos tão quanto os deveres. Assim sendo, a avaliação, como componente do ato pedagógico, deve potencializar a crítica, a transformação, o ir além. No entanto sabe-se, segundo Vasconcellos (2000, p. 29), que:

[...] A avaliação escolar colabora com o processo de dominação, ajudando a formar um autoconceito negativo (incapaz, problemático, ignorante, etc.), desde a mais tenra idade, em milhões e milhões de crianças, jovens e adultos, especialmente das camadas populares, que têm o “privilégio” de passar pelos bancos escolares.

A minha percepção crítica sobre a avaliação classificatória foi ampliada a partir do entendimento de que ela não está habitando o ambiente da escola, simplesmente, por estar. A sua manutenção é muito mais perniciosa e tem relação com a tentativa de manter uma determinada

ordem social, que precisa, inclusive, deste tipo de processo pedagógico para se solidificar. O capitalismo, por exemplo, para se manter, enquanto modelo de ordem social, precisa que a maioria dos atores sociais se conforme com os papéis que respectivamente assumem na trama da sociedade.

Este modelo de avaliação educa, quando lido nas entrelinhas, a entender que dizer sim não é uma possibilidade, porém uma condição. Milhares de pessoas que frequentaram a escola aprenderam que atitude adequada é a de aceitação da condição social à qual estão vinculadas. Como não se questiona os supostos resultados que são apresentados por meio dos exames que são aplicados cotidianamente na escola, como ousar-se a questionar a sua condição na trama social? Trata-se, a meu ver, de uma pedagogia do adestramento.

Pergunto-me, ante estas questões, como o professor se coloca na cena da avaliação classificatória. Até então, pouco falei sobre a sua participação em uma lógica de avaliação que privilegia a classificação e, por conseguinte, a exclusão. Não desejo pôr a culpa dos problemas que incorrem desse modelo na figura docente, até mesmo por que acredito que as questões da avaliação estão além do professor. Nos encontros com alguns autores que tratam do assunto, percebo a recorrência no que tange à função do professor na avaliação classificatória, atribuindo-lhe, entre outras coisas, uma postura pedagógica autoritária.

Concordo, mas proponho algumas ressalvas. Penso que a figura do professor, quando contrastada à figura do educando em uma lógica classificatória de avaliar, sem dúvida evidencia uma postura autoritária cujo desejo é controlar o espaço pedagógico. Porém quando contrasto a figura desse professor na avaliação classificatória com o modelo de sociedade capitalista, penso eu que este, ao se colocar na sala de aula sem reconhecer a potência do seu papel, é mais um alienado que não foi educado para questionar, e, por isso, se submete a uma lógica que ele nem reconhece.

Neste sentido, evidencio que o professor, de modo geral, precisa refletir mais sobre aquilo que ele vem fazendo em sua prática enquanto formador. Não me refiro a uma reflexão qualquer. Penso que este exercício crítico-analítico-docente, que aqui se atrela à acepção “*professor-reflexivo*” proposta por Donald Schön (2000), deve ser *complexo*<sup>10</sup> e dar conta de perceber o ciclo epistemológico do qual a avaliação é, apenas, uma das partes constitutivas.

---

<sup>10</sup> Refiro-me à teoria da complexidade proposta por Edgar Morin, na qual a complexidade é entendida como aquilo que é tecido junto.

Argumento que o fazer crítico-analítico-docente pode possibilitar uma ressignificação dos processos avaliativos que figuram o âmbito da escola. Questionar e apontar novas formas de fazer-elaborar a avaliação me parece um caminho para a percepção de que a avaliação escolar é, assim como a educação em todo o seu fazer, um processo vivo, e que por assim se configurar se modifica a todo o tempo, não seria, então, a avaliação uma exceção.

Os alunos, os professores, a família, a escola, enfim, o mundo está em metamorfose constante, e logicamente que os modelos de avaliação não devem ser vistos como inexoráveis. Muito pelo contrário, penso até que uma dose de ceticismo nos faz bem. Precisamos, creio eu, duvidar da eficácia dos modelos de avaliação que estamos fomentando em nossas ações, enquanto docentes, assumindo uma postura investigativa que dê conta de compreender o real significado de avaliar, ou seja, promover a competência de questionar e questionar-se. Proponho que nos desapeguemos do modelo da avaliação classificatória, deixando-o, preferencialmente, nos textos, que, assim como este, se arriscam a mexer no “baú” da avaliação escolar, pois me parece que o momento é de sermos audaciosos e dançar sobre terrenos pouco explorados e desconhecidos.

## 2.2 PERCORRENDO SENDAS: A TESSITURA DE SENTIDOS ENTRE A AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA E O BEHAVIORISMO

[...] o educador, como gestor da sala de aula, que opera com a avaliação da aprendizagem, é quem precisa fazer previamente a escolha e ter a posse das finalidades filosóficas, políticas e pedagógicas que darão rumo à sua ação (LUCKESI, 2011, p. 23).

Parece-me que não há como ser diferente. Falar de avaliação carrega, por si só, ressonâncias de concepções de aprendizagem. Um processo avaliativo relaciona-se, mesmo que de maneira inconsciente, com uma crença político-pedagógica, e, neste sentido, a lógica da avaliação classificatória, também, traz em seu bojo algumas abordagens epistemológicas de como o sujeito cognoscente transita de um nível menos elaborado do conhecimento para outro superior.

Quando pronuncio que este discurso trilha um percurso por sendas, refiro-me ao caminho estreito que perpassamos quando decidimos entender de maneira crítico-reflexiva os modelos de avaliação que são postos e, em alguns casos, impostos nos processos pedagógicos que habitam o espaço escolar. Anteriormente, enquanto tecia a minha crítica à lógica classificatória de avaliação, propus pensar nas relações que estão estabelecidas entre os modelos avaliativos e a estrutura do sistema social. Agora, parto do entendimento de que um modelo avaliativo inclui, sempre, uma tendência pedagógica e, por isso, proponho pensar em possíveis aproximações que deflagrem a perspectiva comportamentalista do behaviorismo como escolha epistemológica da avaliação classificatória.

O termo Behaviorismo aparece formalmente no início do século XX, em um texto intitulado “Psicologia: como os behavioristas a veem”, cuja autoria é de John B. Watson (1913), que posteriormente ficou conhecido como precursor da teoria. O termo "Behavior", traduzido para o português, equivale a “comportamento”. O Behaviorismo nasceu como uma reação à introspecção e à Psicanálise que tentavam lidar com o funcionamento interior e não observável da mente, por isso, grosso modo, pode-se compreender como um campo de estudos da psicologia que inclina o olhar para o comportamento.

Vale ressaltar que a teoria Behaviorista, em sua formulação inicial, tinha como pretensão expurgar a subjetividade do âmbito da Psicologia. Ao falar de uma análise comportamental, os behavioristas descolavam o comportamento apresentado dos aspectos subjetivos que, hoje, já se sabe que lhes são inerentes, ou seja, não se acreditava na emoção, no afetivo, no desejo, enfim, o sujeito era lido exclusivamente pelo comportamento manifestado frente a um determinado estímulo.

O Behaviorismo partilha da concepção ambientalista, pois atribui relevância extrema ao ambiente no processo de desenvolvimento humano. É como se o sujeito chegasse ao mundo como uma *tábula rasa*<sup>11</sup> e, a partir da experiência, unicamente, fosse se inchando de conhecimento. Tal crença, sem dúvida, está arraigada à corrente filosófica do empirismo (século XVII), cuja ideia central enfatiza a experiência como fonte de conhecimento, sendo possível, inclusive, controlar fatores no desenvolvimento por meio da manipulação. Assim:

---

<sup>11</sup> Tabula rasa é uma expressão latina que significa literalmente "tábua raspada", e tem o sentido de "folha de papel em branco". O argumento da *tabula rasa* foi usado pelo filósofo inglês John Locke (1632-1704), considerado como o protagonista do empirismo. Para ele, todas as pessoas nascem sem conhecimento algum (i.e. a mente é, inicialmente, como uma "folha em branco"), e todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido através da experiência.

[...] O Behaviorismo supõe que a maioria dos comportamentos do ser humano é aprendido. A maioria do repertório de comportamentos, internos e externos, expressos ou encobertos, é construída na relação do sujeito com o ambiente. Tal proposta teórica, concorda com a ideologia de que o homem é, na escala animal, o que menos comportamentos instintivos traz, isto é, o que menos possui comportamentos pré-programados (CAMARGO; ANGÉLICO, 2004, p. 54).

O fenômeno do aprender na perspectiva behaviorista pressupõe associações lineares, que, parafraseando Díaz (2011, p. 27), posso dizer que [...] essas associações partem da relação entre estímulo e resposta (E – R), onde o estímulo proveniente do meio (ambiente) provoca uma resposta do organismo (sujeito cognoscente) que com sua repetição leva a pessoa a uma associação mental, emergindo, dessa forma, a aprendizagem como produto da relação linear e restritiva entre sujeito e ambiente. Parece-me que o foco da aprendizagem na teoria behaviorista assenta-se na repetição mecânica, na tentativa de repetir o mesmo estímulo até que ele seja absorvido<sup>12</sup>.

Fala-se muito sobre John B. Watson e, por conseguinte, delega-se ao mesmo a proposição do Behaviorismo, no entanto gostaria de salientar que muitas são as vozes e tons que contribuíram para a formulação da teoria (leia-se aqui desde o americano E. L. Thorndike (1874-1949) e o russo Ivan Pavlov (1849-1936) ao estadunidense B. F. Skinner). Assim sendo, ao falar da perspectiva behaviorista, além de evidenciar os seus tantos outros personagens, cabe também dizer que esta é uma teoria que se modificou em muito desde a sua configuração inicial.

O interesse em trazer o Behaviorismo para o presente texto está vinculado à explicação que a teoria propõe sobre aprendizagem. O modelo do condicionamento operante<sup>13</sup> pode ser considerado uma teoria que influenciou em longa escala a aprendizagem escolar, e para Skinner ensinar é planejar um programa de contingências de reforço que permita ao aluno aprender novas condutas.

---

<sup>12</sup> O termo absorver, aqui, me parece o que melhor sintetiza o resultado da aprendizagem pela perspectiva behaviorista, pois o mesmo tem equivalência de reter, sugar. É como se aquilo que foi aprendido não retornasse ao ambiente, se esgotando no sujeito aprendente.

<sup>13</sup> O conceito de “Condicionamento Operante” refere-se ao procedimento através do qual é modelada uma resposta no organismo através de reforço diferencial e aproximações sucessivas. É onde, em geral, a resposta gera uma consequência e esta consequência afeta a sua probabilidade de ocorrer novamente. Se a consequência for reforçadora, aumenta a probabilidade, se for punitiva, além de diminuir a probabilidade de sua ocorrência futura, gera outros efeitos colaterais. Este tipo de comportamento que tem como consequência um estímulo que afete sua frequência é chamado “Comportamento Operante”.

Teorias que explicam a aprendizagem através do condicionamento refletem uma concepção empirista do desenvolvimento, uma vez que seu pressuposto básico é o de que forças externas ao indivíduo são os determinantes principais de seu comportamento. Dentro de tal visão o indivíduo é sempre paciente de um processo que ocorre, na maioria das vezes, à revelia da sua vontade. Fernandes (*apud* SHEPARD, 2001) apresenta em síntese os principais pressupostos em que se baseiam as concepções de aprendizagem behavioristas. Vejamos:

- As aprendizagens ocorrem pela acumulação de pequenos elementos em que um dado conhecimento se decompõe;
- As aprendizagens desenvolvem-se de forma seqüencial e hierárquica;
- As aprendizagens só se transferem para contextos muito semelhantes àqueles em que ocorreram. Se os contextos são muito diferentes é necessário desenvolver novas aprendizagens;
- Os testes devem ser utilizados com frequência como forma de garantir o domínio dos assuntos antes de se prosseguir para o objetivo seguinte;
- Há um isomorfismo entre os testes e a aprendizagem. Ou seja, em certo sentido, os testes confundem-se com a aprendizagem, e vice-versa; e a motivação é determinada externamente e, tanto quanto possível, deve basear-se no reforço positivo de muitos pequenos passos (FERNANDES, 2009, p. 32 *apud* SHEPARD, 2001).

As aprendizagens que emergem de um processo pedagógico que tem entre seus componentes a lógica da avaliação classificatória estão ligadas, a meu ver, a concepções behavioristas de como se aprende e como se ensina. A avaliação, quando não traz em seu bojo o entendimento de que está a serviço da promoção do educando, grita que a sua concepção acerca da aprendizagem humana está atrelada à ideia de que o sujeito aprendente chega na relação de ensino e aprendizagem desprovido de qualquer contato prévio com o conhecimento em questão.

O sujeito cognoscente, na perspectiva da avaliação classificatória, é visto, assim como na concepção behaviorista sobre aprendizagem, como um mero reprodutor de respostas que correspondam indelevelmente ao estímulo oferecido. Assim é, por exemplo, nas provas e testes convencionais, instrumentos psicométricos extremamente preconizados na lógica avaliativa por classificação, o professor, ao propor uma pergunta (estímulo) ao educando deseja ouvir a reprodução (resposta) dos conceitos que foram repetidos mecanicamente no decorrer do processo pedagógico. Na avaliação classificatória, assim como na perspectiva behaviorista, não há espaços para a metacognição, este exercício constante de refletir sobre o próprio percurso cognitivo.

A aprendizagem, segundo o Behaviorismo, é regulada por outrem que não é o sujeito cognoscente daquele dado contexto, até mesmo porque a relação é de extrema unilateralidade – de um lado o sujeito que oferece os estímulos (o professor), entendido como detentor do saber, e do outro o aluno receptor passivo do conhecimento, aquele que tem as suas possibilidades de aprender delimitadas. Pensar em autorregulação e aprendizagens significativas são utopias distantes dos ideais deste modelo.

Na lógica de uma avaliação classificatória a aprendizagem é vista como um processo mecânico de memorização, no qual o conhecimento é transmitido com vistas a permanecer tal como está, sem que essa ação de aprender reverbere-se em transformações no próprio conhecimento. Fernandes (2009, p. 31) [...] nos diz que “em tais condições as aprendizagens que se desenvolvem tendem a ser superficiais, pois as práticas de ensino são orientadas para o domínio dos elementos constituintes do conceito, da ideia ou da teoria em questão”. O autor atenta que esta forma de conceber a aprendizagem nega a ideia de conjunto e as relações existentes entre diferentes conceitos.

Um outro ponto latente e que demarca a exclusão nos processos pedagógicos assistidos pela avaliação classificatória é o erro. O erro, por não ser entendido como uma construção de hipóteses que o sujeito faz na elaboração do conhecimento, serviu/serve como porta de saída para muitos alunos que foram excluídos e rejeitados pela avaliação classificatória. Errar significa não aprender. A teoria behaviorista parece partilhar desta mesma ideia, pois [...] “quando o sujeito seleciona uma resposta não correspondente ao estímulo e não satisfaz sua necessidade, não se produz a associação E – R e, portanto, não acontece aprendizagem” (DÍAZ, 2011, p. 27).

Sem função pedagógica o erro passa a ser visto como elemento de exclusão, o professor revestido da detenção do saber constata, julga e classifica a partir do mesmo. Os elevados índices de reprovação educacional no Brasil já nos fazem atentar para esta questão. Na lógica da avaliação classificatória, que tem como pressuposto teórico o behaviorismo, errar implica em não ter a chance de refazer, pois, ao constatar o erro, o professor atribui a desvalia do ponto de vista da medição ao aluno, e aquele erro fica para trás, ou seja, não se propõe uma intervenção que potencialize um vir a ser diferente.

Se a mim fosse dada a tarefa de eleger um ponto-clímax de convergência entre o modelo da avaliação classificatória e a teoria behaviorista, sem dúvida, elegeria o erro, pois o mesmo tem

desempenhado um papel nos processos pedagógicos que denuncia toda a lógica restritiva, linear, excludente e classificatória que liga ambas as instâncias.

Vasconcellos (2000) metaforicamente nos fala do professor que opera na “*lógica do detetive*”, ele aponta que o professor tem assumido este papel, deturpando o seu real sentido, pois o detetive problematiza, faz boas perguntas e intervém na busca de soluções para as questões que aparecem. Já o professor que opera sob a lógica do detetive na avaliação classificatória, este busca culpados a todo o tempo, não relaciona os fatos ao contexto, passa a vida portando a sua “caneta vermelha” para atribuir sentenças de maneira arbitrária, sem se dar conta que “a correção enérgica do erro desempenha um preciso papel social: a introjeção do medo, da culpa, da indignidade” (VASCONCELLOS 2000, p. 76).

Quando aponto os nexos possíveis de serem estabelecidos entre o modelo da avaliação classificatória e o Behaviorismo, a intenção é não deixar perder de vista algo que descobri ainda no mais tenro começo da minha lida com a Avaliação enquanto campo de pesquisa. Hoje, é muito claro, para mim, que um modelo de avaliação não se sustenta por si só. Entre outras coisas que o validam, como já foi dito, há de se ter uma aposta epistemológica, uma concepção de aprendizagem. Cabe trazer na íntegra as palavras de Domingos Fernandes (2009, p. 31) para alumiar o que estou propondo:

[...] a forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, nas escolas ou nos sistemas educacionais não é independente das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem. Pelo contrário, há quase uma relação de causa-efeito entre o que pensamos, ou o que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as aprendizagens deles.

Presumo que o leitor deve estar se perguntando de que forma a Dança aparece neste cenário complexo que estou trazendo no decorrer deste discurso. Então, para início de conversa, pontuo que existem multifacetadas relações entre a Dança e as questões decorrentes da avaliação classificatória. O ponto crucial para a apreensão do teor deste trabalho está no entendimento de que aqui estou falando da Dança em seus processos pedagógicos.

O D/d maiúsculo, por exemplo, para falar sobre Dança é uma opção que fiz para deixar claro que estou tratando de substantivo próprio, pois aqui Dança é o título que denomina uma área específica e autônoma do conhecimento. A dança que até então apareceu, de uma forma

geral, como metáfora<sup>14</sup> em alguns momentos deste discurso, cede o lugar para a Dança enquanto especificidade do conhecimento presente nas escolas de Educação Básica, e que, por isso, requer, também, uma análise mais detalhada acerca dos seus processos avaliativos.

### 2.3 PROCESSOS PEDAGÓGICOS EM DANÇA: SOMBRAS DE UMA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA

Em síntese, posso dizer que o desejo de escrever sobre avaliação da aprendizagem em aulas de Dança nasce, justamente, pelo descontentamento, particular, com os processos pedagógicos em Dança que trazem como sombra a lógica classificatória de avaliação. Desconfio, há algum tempo, que o problema da avaliação é uma questão complexa, que aciona de maneira tácita, ou não, muitas outras instâncias e especificidades do conhecimento.

Reconheço que o tema Avaliação na Dança não é tão comum e, por conseguinte, pouco explorado, também, nos ambientes de pesquisa acadêmica. Isso me faz, mais uma vez, ressaltar que as considerações empreendidas neste texto são exercícios reflexivos iniciais de formas de fazer-elaborar a avaliação nos processos pedagógicos em Dança e, portanto, peço ao leitor que ao encontrar com estas ideias se coloque enquanto sujeito proativo na construção de uma argumentação cada vez mais complexa acerca do referido tema.

Em minhas andanças, enquanto sujeito da Dança, seja no processo de formação para docente, seja já no exercício da docência, ou em roda de conversa informal com colegas de outras áreas do conhecimento, venho percebendo uma recorrência no discurso de que a avaliação é processual, mas quando questiono como se dá esta processualidade esses mesmos discursos são silenciados pelas incertezas. No entanto aqui, ao tecer uma crítica acerca da avaliação classificatória, pontual e excludente, percebo congruências que aproximam práticas de ensino da dança ao modelo da avaliação classificatória e, por conseguinte, faz da tão enunciada avaliação processual uma realidade que na prática ainda está distante.

A questão da avaliação na Dança ganha complexidade se analisarmos que, além das concepções pedagógicas, dos modos de produção social, dentre outras questões já apontadas,

---

<sup>14</sup> A metáfora constitui-se como uma figura de linguagem que retira uma palavra de seu contexto convencional (denotativo) e transporta para um novo campo de significação (conotativa), por meio de uma comparação implícita, de uma similaridade existente entre as duas

deve-se pensar que a escolha de um modelo avaliativo nos processos pedagógicos em Dança traz, também, uma perspectiva filosófica, do corpo-que-dança. Entender quais os conceitos de corpo que imperam em uma prática pedagógica de Dança pode ser a porta de entrada para a compreensão da tessitura de sentidos que se monta no fazer avaliativo.

Acredito que práticas de ensino da Dança que se filiam à lógica da avaliação classificatória e à concepção behaviorista de aprendizagem se atrelam, de igual modo, a um pensamento de corpo cujo descolamento entre pensar e fazer é latente, onde o corpo é pensado de maneira segregada, no qual as partes operam entre si de maneira hierárquica, maniqueísta, obedecendo a uma perspectiva filosófica dual.

O dualismo de Descartes (1641), ao se constituir numa filosofia cartesiana, em muito acompanhou e acompanha a história da filosofia. Cada vez mais, tornou-se habitual pensar em lógicas para o mundo assentadas em uma perspectiva dicotômica que segrega partes de um mesmo sistema complexo, colocando-os em condições antitéticas e inconciliáveis. A busca por uma verdade científica já divide, por si só, o cosmos, pois o que é verdadeiro só o é porque existe uma pressuposição do falso. A perspectiva cartesiana aparece na filosofia ocidental, nos escritos de Platão e Aristóteles, afirmando, por diferentes razões, que a inteligência do Homem (uma faculdade do espírito ou da alma) não pode ser incorporada nem entendida como uma realidade física.

A concepção dualista, sem dúvida, contribuiu de maneira ostensiva para o entendimento do corpo segregado. Ser corpo frente a essa perspectiva, por exemplo, nada mais é do que ser corpo separado da sua mente. Esse pensamento filosófico, sem dúvida, trouxe sérias implicações para os processos pedagógicos em Dança, ao passo que o pensar foi apartado do fazer e a dança passou a ser atribuída como atividade do corpo que não tangencia a mente. Os seus processos de ensino-aprendizagem ficaram condicionados, de forma geral, a um modo de operar extremamente procedimental e linear.

O corpo-que-dança, quando visto por uma perspectiva dualista, é um corpo separado de sua mente, no qual a mente responsabiliza-se, unicamente, pelo conceitual e o corpo tem como atribuição exclusiva o procedimental. A relação que se constitui, nessa perspectiva, dissocia conceito, procedimento e atitude, como se estes fossem estádios em si no processo de conhecimento, negando, sobremaneira, a complexidade e o imbricamento entre tais instâncias, ao

passo que se fomenta, também, uma ideia de corpo como instrumento, matéria inanimada, da Dança.

Ao dizer que “a Dança é uma sucessão rítmica de passos, geralmente configurados ao som de música” (AMORA, 2008, p. 190), diz-se, de igual modo, que a Dança consiste em um procedimento que ocorre de maneira mecânica, no qual os movimentos surgem sem articulação discursiva, em que o som da música funciona como um estímulo que proporciona a resposta daquele corpo. Resposta esta que não alcança outros sujeitos. É como se este corpo não se bastasse enquanto ato de fala (AUSTIN, 1990). Como se ele, por si só, não tivesse representatividade.

Uma pedagogia da Dança que se assenta sobre tais referenciais tende a ser um ensino mecânico da linguagem artística, no qual a função do professor é treinar corpos que reproduzam cada vez com mais virtuosidade. A dança proposta, reduzindo o fazer dança unicamente ao procedimento, desconsiderando conceitos e atitudes que lhes são inerentes, ao passo que se propõe a aprendizagem por associações restritivas. Deste modo, considero que os processos de ensino e aprendizagem na Dança, concatenados com a filosofia do corpo dual, escondem sombras de uma abordagem behaviorista da aprendizagem e utilizam, por conseguinte, a lógica classificatória de avaliação para analisar os seus processos.

O ambiente pedagógico em Dança marcado por uma perspectiva do corpo dual tende a apresentar assertivas didático-metodológicas de ensino que privilegiam a repetição mecânica do movimento, como se o mesmo pudesse ser transfigurado de um corpo para o outro sem sofrer as deformações naturais que esta transladação lhe proporciona. A crença que está por trás de tais práticas se resume no mesmo ambientalismo que sustenta a abordagem behaviorista. Acredita-se que o corpo que se propõe aos processos pedagógicos em Dança é um corpo desprovido de qualquer possibilidade de relacionar o conhecimento que ora está lhe sendo proposto com outros conceitos, procedimentos, atitudes, inclusive de outras áreas do conhecimento.

Este corpo segregado, dividido, é o corpo que, para aprender Dança, precisa ser treinado à exaustão até conseguir fazer com que a sua mente comande o seu corpo e lhe permita repetir formas, movimentos, configurações propostas. No entanto, se tal corpo não alcança o virtuosismo delimitado por outrem, neste caso o professor exclui este corpo do ambiente pedagógico da Dança de uma forma processual, fazendo com que o sujeito acredite na sua incapacidade de estar na ação artístico-educativa, e atribui, em geral, a sua desvalia ao inatismo que não lhe foi

generoso presenteando-o com o dom de dançar. Nestas práticas pedagógicas não há brechas para a crença na modificabilidade cognitiva.

Acredita-se que aprender é treinar, buscar repetir o mesmo, a todo o tempo. Não me coloco contrário à repetição nos processos de ensino-aprendizagem, de uma forma geral, mas percebo que essa repetição precisa ser contextualizada, ela precisa partir da compreensão de que cada vez que ambos (professor e aluno) se colocam frente a esta repetição, o fazem sobre um conjunto novo de motivações e circunstâncias.

A busca pela reprodução “perfeita” de tudo aquilo o que foi ensinado ao corpo-que-dança faz com que o educando desenvolva uma fobia ao erro. Errar, em uma pedagogia da Dança que tenha como pano de fundo as influências behavioristas e dualistas, significa não ter alcançado aprendizado, não ter conseguido dar conta da tarefa de fazer com que a sua mente comandasse perfeitamente o seu corpo. Errar repetidamente, nesta lógica pedagógica, implica na descoberta de que este corpo não é apto a aprender a dançar, e, por isso, ele é excluído daquela dança.

A lógica classificatória de avaliação transversaliza, a todo o tempo, o que aqui delimito como uma pedagogia tradicional da Dança. É muito comum, por exemplo, que cursos que visam formar dançarinos, ou até mesmo pessoas que só desejam experienciar a Dança, usem os testes de aptidão para aferir se o candidato tem ou não possibilidade de estar na Dança. Esta lógica regurgita em nós a ideia de que o aprendizado deve ser *a priori* da relação de ensino-aprendizagem, e delimita desde o início o seu viés classificatório e, em alguns casos, este viés não é modificado, permanecendo durante todo o processo de ensino-aprendizagem sintonizado ao mesmo viés.

Após o ingresso destes corpos-que-dançam em escolas de ensino livre de Dança que mantém ainda seus processos seletivos como condição preeminente de acesso ao conhecimento, em geral parte-se para o ensino, aqui traduzido como treino. Não importa como o corpo chega a cada configuração, cada movimento que ele desenha, o que importa é a resposta que aquele corpo demonstra frente ao estímulo proposto por outrem. Não há espaços para feedbacks formativos, ou o corpo apresenta a resposta que se deseja ou esse corpo ficará de fora da classificação que se estabelece neste ambiente pedagógico, podendo, inclusive, ter que conviver com a clássica frase que diz: “a dança não te escolheu”.

Assim como nos espaços convencionais de educação, os espaços pedagógicos em Dança, delimitados por contornos tradicionais, podem suscitar a competição. Luta-se para ocupar o ápice

do ranking. Lógico que compreendo, por exemplo, que se há uma só vaga para uma Companhia de Dança, ou para uma Bolsa de Estudos, não se tem como fugir da classificação e da concorrência, porém, no espaço pedagógico, isso não me parece favorável, pois na sala de aula não se concorre a nada. O que nos interessa é a aprendizagem do grupo e os percursos individuais de cada sujeito.

O texto que apresento abaixo nos serve como âncora para pensar nas questões que já vêm sendo levantadas no decorrer desta seção do texto, em que comecei, de fato, a aproximar a questão da avaliação do campo da Dança. Vejamos:

### **[...]Oração da bailarina**

Senhor,

Na barra nossa de cada dia permita que eu consiga lembrar-me da sequência correta dos exercícios, que eu consiga algum dia esticar o joelho o suficiente, que eu consiga controlar a tremedeira no *attitude devant*, que eu tenha os braços e saltos tão leves que a plateia pense que dançar é a coisa mais fácil do mundo, que eu mantenha sempre uma postura de rainha com olhares infinitos e pescoço de girafa.

Dai-me Senhor uma memória de elefante para saber a coreografia que foi mudada ontem, força hercúlea nos pés para conseguir subir na ponta, pernas de jogador de futebol, improvisação de atriz, eixo de peão para girar e equilíbrio para ficar imóvel em uma perna só para sempre.

Que eu tenha, Senhor, dinheiro para pagar as meias que puxam o fio, as sapatilhas que furam e as roupas de apresentação que somente serão usadas duas vezes.

Ajudai-nos com linóleos perfeitos, coxias grandes, e no final de meses de ensaio prestigiai-nos Senhor com pelo menos um público para aplaudir-nos...

Amém.

**Autor Desconhecido**

Esta “oração” é para mim como uma denúncia, pois, por mais desejo de ser que ela possa conter, ela contém aspectos nocivos se observada por lentes pedagógicas, a saber: medo, submissão, inculcação ideológica e, o mais grave, ela representa uma discursividade que nega o próprio corpo do sujeito-orador, é como se precisasse de um corpo ideal para se dançar. Desconfio que esta oração só foi possível de ser configurada porque este sujeito-orador tem em si inscrições de processos de ensino-aprendizagem na dança que estão marcados pela lógica classificatória de avaliação e uma abordagem behaviorista de ensino, além de um sacrifício pessoal para a glória definida pelo outro – plateia.

A análise desta “oração” grita que os processos de aprendizagem deste sujeito-orador, na dança, perpassam pela memorização mecânica de sequência de exercícios, e de igual modo pelo medo de errar. Ao final, quando se faz a prece pelos aplausos da plateia, leio à luz do Behaviorismo que é como se este corpo-que-dança encontrasse nos aplausos o seu reforço positivo. Reforço positivo este que, a meu ver, contribui para um narcisismo que se faz, em muito, presente entre os sujeitos da dança, pois a busca dilacerada por esses aplausos expurga, creio eu, o sentido do trabalho em grupo, assumindo uma postura egocentrada que não reconhece o aprendizado alheio.

O dualismo está presente a todo o tempo na relação estabelecida entre mente (memória) e corpo. O medo de errar denuncia as possíveis sanções expiatórias (PIAGET, 1977) que este sujeito aprendente poderá sofrer. Entende-se que paradigmas coabitam, como nos fala Khun (1991), porém, com todo o avanço epistemológico da pedagogia e da própria Dança, que vem se alargando enquanto área de conhecimento, é estarrecedor pensar que estas práticas pedagógicas ainda imperem no tempo presente.

Sinto que vivenciamos um momento de transição nas práticas pedagógicas em Dança, pois se de um lado se assiste à manutenção destas formas de gerir os processos de ensino-aprendizagem e os seus desdobramentos operacionais (leia-se avaliação), do outro lado percebe-se a emergência de novas concepções de corpo, dança e processos de ensino-aprendizagem, que têm requerido novos modos de fazer-elaborar à avaliação da aprendizagem na Dança. Como nos fala Boaventura de Souza Santos (*apud* MATOS, 2011, p. 05), “tempos de transição são, por definição, tempos de perguntas fortes e respostas fracas”.

Percebo o tempo presente como um espaço de (des) encontros e transição. Estou certo que a emergência de um olhar que perceba o corpo em sua integralidade pode nos ajudar a perceber novas formas de olhar para os processos pedagógicos da dança. Uma das perspectivas teóricas que nos auxilia neste novo redimensionamento da concepção do corpo-que-dança refere-se à teoria do corpomídia, que será melhor explicada na seção a seguir.

#### 2.4 A PERSPECTIVA DO CORPOMÍDIA E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA DANÇA

Com a emergência de novas concepções acerca do corpo-que-dança, outros olhares, que não são os manchados, unicamente, pela perspectiva dualista, têm sido colocados em pauta. Estou certo de que um olhar que perceba o corpo enquanto sistema complexo, no qual as suas partes não são vistas de forma antagônica, tem emergido e consigo requisita esforços no intuito de pensar em abordagens pedagógicas que deem conta de ensinar e aprender dança a corpos vistos em sua integralidade.

Atento à perspectiva do corpomídia, proposta por Katz e Greiner (2001), que decidi direcionar o meu olhar para uma revisão nos processos educacionais da dança. Tomo a teoria do corpomídia como um espaço de diálogo que me faz revisitare algumas ações artístico-pedagógicas, percebendo as ampliações epistemológicas que esta teoria proporciona ao campo da Dança de forma geral, porém, aqui, enfoco na dimensão pedagógica.

Enquanto professor de dança que em sua microação docente fez coro para ressoar o discurso que impetrava sobre o corpo uma ideia de produto descolado de seus processos, uma ideia de que o corpo-que-dança chega a Dança em grau zero de experiências e conhecimentos prévios, e que por esse motivo precisa ser adestrado para ser assimilado ao fazer artístico-pedagógico da Dança, hoje, trilho o caminho inverso. Desejo apontar os pontos nevrálgicos que esta ideia de corpo promoveu nos processos de ensino-aprendizagem da Dança, desejo, mais ainda, perceber na minha microação docente um sentido de modificabilidade.

Prossigo com a inquietação de que este corpo-que-dança precisa ser olhado em seus processos pedagógicos de maneira mais complexa. Ao dizer que “Tratar o corpo como corpomídia tem conseqüências políticas. E a primeira delas pode ser identificada na proposta que tal entendimento de corpo traz: o corpo não é, o corpo está”, Katz (2006) traz elucubrações que vão além da mera substituição de verbos. Tal percepção é um convite para pensar que este corpo está em constante estado de modificação em interação com o ambiente, que seus processos artístico-pedagógicos devem ser menos pontuais e, por conseguinte, abrir-se ao entendimento de que a aprendizagem é um fenômeno processual, que se perfaz a todo o tempo, inclusive distante do “espaço pedagógico” – a escola. Assim, se a aprendizagem do corpo-que-dança é processual, penso que a sua avaliação deve seguir a mesma bússola.

O conceito do corpomídia, oriundo dos campos da comunicação e semiótica e ciências cognitivas, traz muitas implicações para este movimento de revisão das práticas pedagógicas em

Dança. O Corpomídia nasce das inquietações epistemológicas de sujeitos-pesquisadores, relacionados com a Dança e, neste sentido, responde a fortes questões da área, ao mesmo tempo em que serve de alicerce para problematizar uma outra gama de questões. Em síntese, na teoria do Corpomídia, usando na íntegra as palavras de suas precursoras:

[...] O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a idéia de mídia pensada como veículo de transmissão. 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; GREINER, 2005, p. 132).

Esta ideia que se contrapõe à perspectiva do corpo dual afeta os processos pedagógicos em Dança, ao passo que sinaliza sutilezas em aspectos que considero, ainda, pouco explorados no campo da Dança. Dentre todos eles gostaria de destacar a ideia de que cada corpomídia passa por processos de individuação biopsicossociais, afinal os fluxos que acontecem em cada corpo são diferenciados, se dão em ritmos particulares, em um emaranhado de relações com a dimensão contextual que os cerca e outros corposmídias diferentes, enfim, partilham de processos de contaminações específicas, pois convivem no mundo tecendo relações sócio-históricas diferentes.

Olhando para os processos pedagógicos da Dança a partir desta perspectiva de corpo, equacionada com teorias pedagógicas que se revestem de uma abordagem relacional na construção do conhecimento, não vejo possibilidade para pensar que esses corpos-que-dançam vão aprender da mesma forma, sem construir, inclusive, uma matriz específica de aprendizagem, um jeito particular de se colocar na ação educativa enquanto sujeito do processo de construção do conhecimento em Dança. Desconfio que por trás da *poiésis* do Guimarães Rosa, quando nos dizia que: “A colheita é coletiva, mas o capinar é individual”, se esconde, justamente, a percepção de que a construção do conhecimento deve se dar na interação entre os sujeitos, porém os frutos que serão trazidos em decorrência de suas multifacetadas aprendizagens, estes serão individuais.

A ideia deste fluxo de informações contínuo que acontece no corpo a partir da abordagem do corpomídia me faz recordar da perspectiva da Aprendizagem Significativa proposta sistematicamente por David Ausubel (1982), que nos fala do fenômeno do aprender enquanto espaço de negociação em fluxo entre os conhecimentos prévios que servem como *ancoragem*,

pontos de referência para o educando e os novos conhecimentos que estão sendo apresentados naquele dado momento pedagógico. 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.

Uma avaliação da aprendizagem na Dança que leve em consideração as contribuições da teoria do corpomídia desafia o espaço-tempo pedagógico, ao passo que propõe à escola dar conta da modificabilidade cognitiva que transcorre, sem interrupções, neste corpo-que-dança em sua ação cognoscitiva. Hoffman (2011, p. 17) nos fala que [...] uma avaliação a serviço da ação tem por objetivo a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais. Katz (2006, p. 1), falando sobre a perspectiva do corpomídia, nos adverte que:

[...] esse corpo vem mudando, pois resulta da coleção de informações que o constituem a cada momento. Se as trocas não estancam, pois pertencem ao fluxo permanente, cada corpo está sempre sendo um corpo processual e em dependência com as trocas que realiza com os outros corpos e com o ambiente. Por isso, pode-se pensar o corpo como sendo sempre um resultado provisório de acordos contínuos entre os mecanismos que promovem as trocas de informação.

Parece-me, então, que fica cada vez mais clara a ideia de que o processo de avaliação da aprendizagem na dança precisa ser visto de forma processual, diferentemente de acumulativa, pois as informações que chegam a este corpo ao entrar em contato com as que lá já estão não se configura como uma mera adição de informações, ou seja, estas informações se rearticulam, e a síntese que ocorre entre elas é o conhecimento que está sendo produzido por este corpo-que-dança. Assim, parece-me já não haver possibilidade para pensar em uma avaliação na Dança que fique exclusivamente na relação de causa e efeito, na qual o professor elabora perguntas para as quais ele já delimita qual será a resposta<sup>15</sup>.

A perspectiva do corpomídia coloca algumas questões para o artista-docente da Dança pensar, pois se olhar para o processo de ensino-aprendizagem em Dança e lê-lo com as lentes de uma perspectiva dualista do corpo poderá tomar como modelo para a sua avaliação a lógica classificatória e excludente. No entanto, se ele é compreendido por uma perspectiva complexa do

---

<sup>15</sup> A ideia de pergunta e resposta à qual me refiro não tem uma configuração exclusiva. Parto do entendimento de que tanto as perguntas quanto as respostas podem ser ações corporais com ausência de enunciação verbal.

corpo, levando em consideração que cada estado de corpo é, também, uma síntese histórico-social, e que este corpo em “metamorfose ambulante”, aprende por processo, e não unicamente por associações restritivas, neste caso o artista-docente é chamado à dura missão de fazer da avaliação da aprendizagem desse corpo-que-dança um processo vivo, que pressupõe a todo o tempo o eu e o outro em uma interação em que ambos se reveem.

A teoria do corpomídia amplia a concepção de corpo-que-dança, porém, de igual modo, penso que amplia, também, as relações pedagógicas em seu sentido amplo, pois se a escola se coadunasse com uma perspectiva de corpo que não sobrepuja o intelecto em detrimento das demais partes que constituem o todo, a educação caminharia rumo a uma abordagem pedagógica mais humanizada e menos tecnicista. A teoria do corpomídia não deve ser reduzida a um construto teórico apenas da Dança, pois percebo as suas contribuições em diálogo com outras instâncias e especificidades do conhecimento, como exemplo, a própria pedagogia e seus componentes.

### 3 AVALIAÇÃO MEDIADORA: UM ANTEPARO PARA CERTEZAS-TRANSITÓRIAS

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

A avaliação da aprendizagem vem ganhando consistência enquanto campo de pesquisa nas últimas décadas, a partir dos estudos de Ralph Tyler, precursor da avaliação por objetivos (FERNANDES, 2009). Os discursos se modificam nas nomenclaturas que utilizam, mas são, em geral, sempre no sentido de pensar em uma avaliação por processos, que dê conta do entendimento de que a aprendizagem é um fenômeno que, embora ocorra também no âmbito coletivo, é, antes de qualquer coisa, personificado e, por conseguinte, o desenvolvimento cognitivo<sup>16</sup> tem uma origem microgenética<sup>17</sup>. No entanto, no fazer pedagógico diário, de colegas, professores, ou até mesmo em meu fazer, percebo que o nó górdio da avaliação da aprendizagem está, justamente, nesse dizer que, ainda, não se efetiva no fazer.

Sugiro, então, que iniciemos pensando na própria epígrafe, cuja autoria é da Madalena Freire. Concordo quando ela nos diz que “a avaliação é o que possibilita o exercício do aprendizado do olhar”. Mas de que olhar estamos falando? Penso que este olhar precisa ser de credibilidade, que enxerga no outro as suas competências. Um olhar que acredita na modificabilidade cognitiva, compreendendo que estes sujeitos estão, sempre, em estados transitórios, pois, como nos fala Reuven Feuerstein (1997), “A mudança é a característica mais estável dos seres humanos”.

O exercício do aprendizado do olhar do qual nos fala Madalena Freire nada tem a ver com um olhar que olha a aprendizagem alheia buscando se ver. De igual modo, nada tem a ver com um olhar que só valida a aprendizagem se ela alcançar o objetivo delimitado por outrem.

---

<sup>16</sup> Quando aqui me refiro a desenvolvimento cognitivo estou partilhando do entendimento de que a cognição é parte constituinte do corpo em sua integralidade, dessa forma, não me afino com a proposição de que a cognição está atrelada, unicamente, ao intelecto.

<sup>17</sup> Vale salientar que quando falo em microgenética refiro-me a uma origem específica do desenvolvimento humano que tem relações com a individuação psicológica que envolve o ato de aprender. Vygotsky (1989), quando nos fala dos planos de desenvolvimento cognitivo, leva em consideração a *microgênese*, ou seja, a história psicológica individual dos aprendizados de cada sujeito.

Infelizmente, na prática, o que tenho percebido é a permanência de uma forma de olhar que não compreende, efetivamente, que aprender implica em construir caminhos, percursos de aprendizagem individual, que varia de sujeito para sujeito, e que, por assim ser, nos veta da possibilidade de insistir na ideia de que todos devem aprender da mesma forma, porque aprendem juntos, e por esta razão, muitas vezes, o olhar do professor foge do exercício que Freire (M., 1989) propõe para se ater a um olhar que ignora a diversidade de sujeitos com os quais se relaciona.

Vasconcellos (2000, p. 36) nos sinaliza que: “Se a avaliação fosse o que muitos professores dizem que é, não haveria problema algum... Precisamos ser ajudados a ver o que realmente ela é, independente de nossa consciência ou vontade”. As palavras de Celso Vasconcellos me servem como uma “cartografia” para continuar a trilha sobre os tais “solos movediços” da avaliação. Insisto que existe um trânsito ainda pouco explorado entre o dizer e o fazer docente nos processos avaliativos, embora acredite que a mudança de discursos já transparece um movimento interno pela mudança.

Penso em problematizar esta questão que aponto da seguinte forma: Considero que não há problema com o que se lê nos cursos de licenciatura acerca da avaliação, pois, como já sinalizei, a bibliografia sobre o assunto é muito vasta e coerente. Acredito é que precisamos fazer um exercício de análise crítico-analítica de nossas experiências enquanto professores/alunos castigados pela lógica classificatória à luz de toda esta discursividade que paira nos *métiers* acadêmicos acerca do que seja o real papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Parto do pressuposto de que a manutenção de teoria descolada de experiências práticas é puro ativismo intelectual. Souza (2010, p. 801), apontando algumas questões sobre avaliação, nos diz:

[...] Mas, o tempo transcorre. Solo renovado, onde o futuro se coloca como utopia a ser construída, mesmo tendo apenas o passado como matéria-prima. Um passado que persiste em permanecer presente, quando as ações avaliativas e o processo avaliativo preservam ranços que não têm mais espaço num tempo comprometido com o desencadear de ações e intervenções destinadas a contribuir para a efetivação da aprendizagem e para a consubstanciação do desenvolvimento.

Continuo com as considerações de Freire (1989), mais especificamente quando ela nos fala que a avaliação “é uma leitura da realidade para que eu possa me ler”. Este ‘eu’ apontado por Madalena Freire trata-se, creio eu, especificamente, do professor, sujeito responsável por gerir os

processos de ensino-aprendizagem. Como gestor do espaço pedagógico o professor precisa compreender ao avaliar que ele está frente a um sujeito cognoscente que partilha do mesmo espaço-tempo que ele, no entanto acometido por uma realidade diferente. Neste sentido, não há como lê-lo de forma egocentrada. Vasconcellos (2004, p. 04) nos apresenta uma ideia sobre realidade que me parece nos auxiliar para compreender tais proposições:

[...] Como sabemos, a realidade não se nos apresenta como algo em estado *bruto*; trata-se sempre de uma construção, ou seja, sempre olhamos a realidade a partir de um determinado ponto de vista, com determinados “óculos”. Precisamos ter coragem de enfrentar o problema na sua concretude, para além de nossas boas, porém ingênuas e genéricas, intenções.

Penso que a ausência deste “olhar” que busca também se ver no processo, autoavaliando-se de maneira a dar credibilidade aos feedbacks que o aluno traz sobre a postura docente assumida, faz com que o professor se coloque, enquanto sujeito, isento de um processo avaliativo, e, assim sendo, a avaliação continua a ser o que sempre foi: unilateral. É necessária a percepção de que uma avaliação consiste na reflexão sobre a ação, e quando me refiro a ação não me restrinjo à ação do sujeito que aprende, somente partilho da ideia de que um instrumento de avaliação deve ser visto em sua forma mais dialógica possível, e, neste sentido, nos possibilite entender os processos de ensino-aprendizagem que gerimos em nossas salas de aula tão quanto as orientações metodológicas que elencamos enquanto componente pedagógico.

Parece-me muito fácil, no fazer pedagógico, avaliar o outro sem entender que neste outro há muito de mim enquanto docente/sujeito. O curioso é ver como o “sucesso” da aprendizagem dos alunos é rapidamente assumido pelos professores, que acreditam ter responsabilidade extrema com o feito. No entanto, se o educando **ainda** não conseguiu atingir determinado objetivo, rapidamente, presenciamos o “troca-troca” de “culpados”. Não nego que existem sujeitos que apresentam transtornos específicos de aprendizagem que requerem um fino trato, porém tenho me deparado, no decorrer destes estudos, sobre avaliação com professores que apresentam graves problemas de “*ensinagem*” (VASCONCELLOS, 2000, p. 49). O que me parece ainda mais problemático é a falta de tomada de consciência sobre estas questões.

A avaliação, para se configurar como este estado de dialogicidade que tanto os autores nos falam, precisa, antes de qualquer coisa, da compreensão do professor sobre a sua microação docente. Quando falo em professor aqui, já não estou tão preocupado em especificar que se trata

do professor de dança, até mesmo porque as considerações que estou empreendendo são amplas, e abarcam os professores das mais distintas especificidades do conhecimento. O professor que se lê no processo avaliativo, certamente, parte da perspectiva de que os percursos de aprendizagem individuais reverberam no planejamento, flexível, elaborado por ele.

Penso que o próprio planejamento já é uma ação de avaliar, porque ao planejar, planeja-se para um alguém, que, de certo modo, tem as suas peculiaridades, e o planejamento já passa a ser uma delimitação do que aqueles sujeitos são capazes de fazer. Sobre essa relação imbricada entre planejamento e avaliação Luckesi (2011, p. 23) nos fala que:

[...] por vezes, nossos desejos são confusos e, em conseqüência, nossa ação também o será. Para chegarmos a resultados efetivos decorrentes de determinada ação, necessitamos ter nossos desejos configurados com clareza e assumidos conscientemente, assim como os meios pelos quais chegaremos aos resultados desejados. Afinal, o que é planejar senão clarear os desejos e, com base neles, estabelecer metas práticas assim como os recursos que as viabilizem?

A avaliação, durante muito tempo, foi concebida, unicamente, como parte final do processo de ensino-aprendizagem. O caráter pontual que a lógica classificatória imprimiu leva a este entendimento errôneo acerca do fazer avaliativo. Hoje, percebo uma intenção em incluir o diagnóstico enquanto parte da avaliação. Tal diagnóstico configura-se como um extrato inicial, relativo, que se tem acerca dos sujeitos para os quais iremos direcionar os nossos planejamentos.

Um discurso que preconiza a avaliação diagnóstica tem emergido com força no âmbito educacional. No entanto penso que a acepção “avaliação diagnóstica” nos remete a um pleonasma quando se conhece o real sentido de avaliar. A avaliação é por si só uma diagnose, é o exercício de olhar para o outro, e, a partir daí, captar o movimento do real no que tange ao seu estado-transitório no processo de ensino-aprendizagem.

Foram muitos os conceitos de avaliação com os quais me deparei até aqui, porém alguns me parecem imprescindíveis para entender o que está sendo pensado por aí fora acerca da avaliação. Afinal, como nos sinaliza Hoffmann (2011) no prefácio do livro *Avaliar para promover: as setas do caminho*, “não é nada fácil a decisão de aventurar-se ao desconhecido. É preciso muito preparo e acreditar que valerá a pena. Lemos, de início, muitos livros de outros peregrinos”. Espero que a reafirmação destas falas soe como um convite para abrir-se a novas possibilidades de pensar na avaliação. Vasconcellos (2000, p. 44) diz que:

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

Félix Diaz (2011, *apud* LUCKESI 2003, p. 37) conceitua que a avaliação da aprendizagem é:

[...] um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela; e no caso de pessoas, junto com elas... Quando atuamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam de ser dialogadas. O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim dialógico, amoroso e construtivo.

A reflexão é parte constitutiva do processo avaliativo. Refletir implica ser sujeito proativo frente ao seu próprio fazer. Jussara Hoffmann (2011, p. 10) aponta que:

[...] a avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre os seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada.

Ao decidir que se faz necessário apresentar algumas ideias-conceitos sobre o que vem a ser avaliação na perspectiva de outros autores, considere, em muito, as palavras de Hoffmann (2011, p. 11) quando ela esclarece que [...] o grande dilema é que não há como “ensinar melhores fazeres em avaliação”. Esse caminho precisa ser construído por cada um de nós pelo confronto de ideias, repensando e discutindo, em conjunto, valores, princípios e metodologias.

Sobre isso, Celso Antunes (2008, p. 8) nos fala que “nunca sabemos muito sobre a avaliação da aprendizagem; o que de mais importante necessitamos saber é que sua verdadeira dimensão e direção é aprendida a cada instante, em cada passo”. Comungo muito destas ideias, porque penso que o professor é em si um projeto contínuo e continuado, do qual não se basta somente ser portador de um diploma de curso de licenciatura, especializações e pós-graduações, porém, sim, um esforço diário de acompanhar um mundo que está em constante modificação, e que, por assim ser, afeta e é afetado, respectivamente, pelos sujeitos e processos. A cada dia é preciso adentrar o espaço da sala de aula enquanto um professor diferente, que se modifica por

entender que práxis pedagógicas são processos de vida, e neste sentido não devem ser cristalizados, estancados.

As ideias com as quais me coaduno parecem ter a mesma escolha epistemológica e pedagógica de construção do conhecimento. Ao contrário da avaliação classificatória que tem suas bases epistemológicas arraigadas ao empirismo, tomam o Behaviorismo enquanto tendência pedagógica, esta avaliação que parte de uma ideia mais processual traz em seu cerne uma perspectiva mais interacionista de construção do conhecimento.

O interacionismo é uma perspectiva epistemológica que acredita que o conhecimento se dá na construção de um sujeito ativo na relação com o ambiente. Entram em jogo as condições do sujeito, as condições do ambiente e a história de relações entre o sujeito e o ambiente (VYGOTSKY, 1989). Assim, o aprendizado e a construção da inteligência são frutos tanto dos aspectos inatos (lidos enquanto predisposições biológicas e psicológicas para o ato de conhecer) quanto dos ambientais (referentes às relações de inter-explorações do ambiente), e é na interação destes aspectos que ocorre o desenvolvimento.

Na perspectiva interacionista, o sujeito-aprendente é aquele que está sempre ativo na construção do conhecimento. É um sujeito que de maneira proativa se coloca no processo de ensino-aprendizagem, selecionando, inclusive, aquilo que se deseja aprender. Por tal razão é que em muito tem se discutido o papel do desejo, enquanto aspecto afetivo, que serve como mola propulsora do aprendizado significativo.

Vale ressaltar que no âmbito da perspectiva epistemológica do interacionismo existem diversas linhas pedagógicas que partem dos mesmos pressupostos, porém com enfoques diferentes. Entre muitos, destacam-se três nomes que têm as suas proposições reconhecidas mundialmente. O suíço Jean Piaget (1896-1980), que liderou os estudos da Psicogenética da Aprendizagem, enfocando nos aspectos biológicos do desenvolvimento cognitivo; o francês Henry Wallon (1879-1962), que trouxe como enfoque, específico, os seus estudos pensando na afetividade como elemento prioritário no desenvolvimento cognitivo; e, por fim, Lev Vygotsky (1896-1934), que direcionou os seus estudos para os aspectos sócio-histórico e cultural.

Partilho da ideia de que vivemos sob paradigmas multifacéticos<sup>18</sup> no que concerne à aprendizagem humana. Penso que as perspectivas apresentadas em seus diferentes enfoques são

---

<sup>18</sup> Acepção utilizada pelo Prof. Dr. Félix Díaz, no âmbito da disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação Escolar, oferecida no semestre 2011.2, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

complementares, e não antagônicas. O fenômeno do aprender tem um grau elevado de complexidade, e, por assim se configurar, requer uma rede ampla de possibilidades de ser pensada. Considero que não dá para se filiar a perspectivas pedagógicas como quem se filia cegamente a uma tendência religiosa, por exemplo, fazendo dos seus ditames dogmas, pois, dessa forma, adentraríamos na ingenuidade de pensar que uma perspectiva teórico-metodológica sobrevive silenciada e sem estabelecer diálogos com os sujeitos que com ela interagem.

Abordo, neste estudo, a aprendizagem e, subsequente a ela, a avaliação a partir da perspectiva vygotskyana, porém levo em consideração, por exemplo, que alguns autores dos quais partilho das ideias acerca da avaliação, pensam esses mesmos processos à luz do construtivismo (tendência pedagógica configurada a partir da teoria piagetiana). Creio que a possibilidade de tecer diálogos mesmo à luz de referenciais diferentes tem relação com esses paradigmas multifacéticos que já explicitarei, no qual parte-se da mesma linha teórica – interacionismo –, no entanto inclina-se para aspectos e enfoques diferentes.

Felix Díaz, em seu livro “O Processo de Aprendizagem e seus Transtornos”, coloca que:

[...] a teoria sócio-histórica e cultural da aprendizagem e do ensino, liderada por Vygotsky, 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, p. 39).

Parto da ideia de que, nesta pesquisa, não há uma necessidade específica de adentrar na teoria sócio-histórica e cultural de maneira mais aprofundada. O que aqui me interessa, com mais emergência pensar é na complexidade tecida por esta teoria, ao passo que Vygotsky (1989), em seus escritos, leva o desenvolvimento filogenético e ontogenético (aspectos biológicos) em consideração, assim como inclui os planos da sociogênese (aspectos da origem social do sujeito) e microgênese (história psicológica de aprendizagem individual de cada sujeito) para pensar no desenvolvimento cognitivo.

Considero que para chegar à discussão sobre avaliação, no enfoque aqui escolhido, é preciso falar com mais rigor sobre a perspectiva microgenética, e depois seguir para um conceito apresentado por Vygotsky, intitulado como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois é

valendo-me deste conceito vygotskyano que enfatizo a necessidade de pensar em uma avaliação por processos e de configurações personificadas.

Ao falar em *microgênese* sinaliza-se que há um plano no desenvolvimento cognitivo que tem a ver com a especificidade das aprendizagens adquiridas por cada sujeito. Vygotsky (1989) nos diz que o fenômeno da aprendizagem é personificado e que, embora ele se dê, em geral, de maneira coletiva, ele será sempre individual. Você, ao ler este texto agora, por exemplo, entre quando você não sabia ler e agora que sabe, tem uma história psicológica, cultural e social, individual, específica que é intransponível e que não vai se repetir em nenhum outro lugar do mundo, pois a tessitura de sentidos que se estabelecem em seu corpomídia<sup>19</sup> é uma síntese única.

A *microgênese* me parece uma boa porta de entrada para pensar, também, nas questões da avaliação. A concepção de desenvolvimento que está por trás deste conceito, quando articulada aos outros planos do desenvolvimento, postulados por Vygotsky, faz-nos pensar que se a aprendizagem é um fenômeno individual, relativo e processual, precisa-se dar conta de avaliar essas aprendizagens seguindo estas mesmas setas. Reafirmo que é sob a luz destes conceitos que percebo as insuficiências da lógica classificatória de avaliação como parâmetro avaliativo para os processos de ensino-aprendizagem, seja na Dança, ou até mesmo de uma forma geral.

Em seu constructo teórico, Vygotsky (1989) nos apresenta outro conceito-chave que me parece o termômetro do processo de ensino-aprendizagem e, logicamente, serve de alicerce para pensar na avaliação das aprendizagens. Trata-se da ZDP, conceito que, a meu ver, elucida em muito a ideia de **processo** na dinâmica do ensino-aprendizagem.

O entendimento do conceito de ZDP ao qual me filio, nesta argumentação, coincide com a definição proposta por Gonzáles Rey (*apud* DIAZ, 2011, p. 47) ao nos advertir que: “É a diferença entre o nível de desenvolvimento real atual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas com a orientação ou a colaboração de adultos ou colegas mais capazes”. Felix Diaz (2011, p. 44) complementa ainda que:

[...] é importante destacar que antes de Vygotsky elaborar este conceito, os resultados de aprendizagem somente se consideravam de forma dicotômica: “sabe ou não sabe”, ou seja, aprendeu ou não aprendeu, tem o aprendizado ou não tem. Desta maneira, era fácil conhecer e medir se o que se esperava de um aluno havia sido alcançado ou não; em consequência, procedia-se

---

<sup>19</sup> Aproximo o conceito do corpomídia da perspectiva histórico cultural inaugurada por Vygotsky, porém reconheço que a perspectiva do corpomídia por focar no entendimento de que as relações estabelecidas se tornam corpo, são corpo, já amplia a discussão sobre desenvolvimento cognitivo.

pedagogicamente até que se obtivesse o resultado desejado pelo ensino: se o aluno respondia à tarefa exigida, “sabia”, portanto, tinha aprendido; se não respondia à tarefa exigida, “não sabia”, portanto, não tinha aprendido.

É importante que se perceba o caráter prospectivo que o conceito da ZDP nos propõe. A lógica classificatória de avaliação costuma constatar e valorar aquilo que foi aprendido no decorrer do processo de ensino-aprendizagem sem vistas a uma potencialização do que ainda poderá ser aprendido, uma vez que se finda na própria constatação, atribuindo um juízo de valor, inerte, que não se preocupa, necessariamente, em promover um vir a ser qualitativamente superior. Olhar para a aprendizagem a partir do conceito da ZDP, levando em consideração o seu aspecto prospectivo, é olhar para as aprendizagens do sujeito, enfocando, na aquisição das aprendizagens que ainda não se concretizaram. Diaz (2011, p. 45 *apud* VYGOTSKY, 1998, p. 112) conceitua que:

[...] a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Este olhar prospectivo muda os rumos da ação pedagógica. Os instrumentos psicométricos de aprendizagem perdem o seu espaço de exclusividade, pois estamos diante de uma nova questão, o conceito da ZDP especula-nos acerca do que este sujeito ainda tem capacidade de aprender, e não o que ele já aprendeu. Esta mudança de enfoque traz reverberações diretas na microação docente em seu fazer avaliativo, porque se antes medir o aprendido já se configurava enquanto um ato avaliativo, agora, a partir do conceito da ZDP, penso que o exercício de avaliar extrapola o âmbito do julgamento que se finda em si, para ocupar o terreno próspero da **mediação**<sup>20</sup>. Conforme nos sinaliza Felix Diaz (2011, p. 49):

[...] como é de supor, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal está intimamente relacionado com o conceito de Mediação, pois é essa ajuda externa que serve de instrumento dinâmico no percurso do desenvolvimento da aprendizagem, impulsionando a sucessão das etapas da aprendizagem: do não aprendido (zona de desenvolvimento potencial) ao que se está aprendendo

---

<sup>20</sup> Molon (1995) afirma que procurar a definição do conceito de mediação nas obras de Vygotsky é uma tarefa bastante difícil, dado que não se trata de um conceito, mas de um pressuposto norteador de todo o seu arcabouço teórico e metodológico.

com mediação (zona de desenvolvimento proximal) e dela ao aprendido (zona de desenvolvimento real).

Creio que a perspectiva vygotskyana dá ao professor uma visibilidade imensa no processo de ensino-aprendizagem. O conceito da ZDP deixa claro que é preciso haver uma mediação prospectiva para que haja, por conseguinte, o aprendizado. Então, o professor, visto enquanto um mediador, também, é convidado a atuar sobre o nível proximal de seus educandos e, por isso, ele precisa diagnosticar quem são estes sujeitos e quais os conhecimentos prévios que eles trazem, dimensionar os objetivos educacionais e aquilo que precisa ser aprendido, além de regular, a todo o tempo, o processo de aprendizagem como um todo, reorientando-o, sempre que se fizer necessário, com vistas a promover a aquisição do conhecimento que está no nível potencial dos seus educandos. Neste sentido, é que tomamos as considerações de Baqueiro (*apud* DIAZ, 2011, p. 66) quando:

[...] Afirma, parafraseando Vygotsky, que para que aconteça “uma boa aprendizagem” deve acontecer a mediação de um sujeito com maior domínio, porém tal mediação não se determina só com “saber mais” que o sujeito que será mediado; para que efetivamente exista mediação, são requeridas certas condições pessoais por parte do mediador, pois nem toda interação entre pessoas com competência desigual gera o bom aprendizado.

Se este “bom aprendizado” se dá a partir da ação mediadora do sujeito adulto, qualitativamente preparado para esta ação – aqui entendido na figura do professor – penso, partindo da indissociabilidade entre ensinar-aprender-avaliar, que a forma mais coerente para intitular esta avaliação por processos está na acepção apresentada por Hoffmann (2011): **Avaliação Mediadora**. Ênfase que esta é uma escolha pessoal, mas que não parte da presunção de desvalidar as outras nomenclaturas designadas por tantos outros “peregrinos” que se aventuram sobre os “solos movediços” da avaliação. Delimito, então, que a partir daqui passarei a falar da avaliação por processos como avaliação mediadora.

Para Jussara Hoffmann (2011, p. 62), a avaliação mediadora

[...] exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de construção do conhecimento. O que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas (orais ou escritas), interpretando-as (um respeito a tal subjetividade), refletindo e investigando teoricamente razões para soluções

apresentadas, em termos de estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão, das experiências de vida do aluno.

Diferente de uma postura tradicional de ensino que preconiza, em geral, um modelo de avaliação classificatória, na avaliação mediadora o enfoque não está, prioritariamente, no *check list* de conteúdos que estão listados nas propostas curriculares de cada disciplina, nem tampouco nos aspectos quantitativos que visam aferir o montante de conhecimento, em geral descontextualizado, que o aluno conseguiu memorizar. A avaliação mediadora inclina-se, na medida do possível, para os processos qualitativos de aprendizagem, interessa-nos, de igual modo, o que este aluno aprendeu, assim como o que ele ainda não conseguiu aprender. Sobre isso Hoffmann (2011, p. 93) coloca:

[...] que é urgente aos professores incluir a expressão “ainda” no seu vocabulário. Ou seja, ao invés de analisar os exercícios dos alunos para responder: acertou ou não acertou, analisá-los para observar quem aprendeu e quem “ainda” não aprendeu. O fato de incluir-se o “ainda” revela que existe a confiança na possibilidade de a criança estar aprendendo sempre, evoluindo permanentemente em suas hipóteses sobre os objetos e os fenômenos. Ao mesmo tempo, o professor passa a fazer parte do “ainda”, comprometendo-se em tornar o “vir a ser” possível, em oportunizar lhes muitos desafios que favoreçam sua descoberta do mundo.

Percebo enquanto uma necessidade precípua a inclusão do “ainda” no processo de ensinar-aprender-avaliar, pois estou convencido que na inclusão deste “ainda”, do qual nos fala Jussara Hoffmann, entram uma série de questões que impactam diretamente na microação docente e, de igual modo, na avaliação. Ao trazer o “ainda” em nossos registros avaliativos, me parece que estamos, também, trazendo a nossa crença na modificabilidade cognitiva, no entendimento de que este sujeito em um ritmo particular e individual poderá vir a aprender. Da mesma maneira, penso que este “ainda” inclui a crença na própria microação docente, que por ser mediadora deverá se interpor entre o objeto cognoscível e o sujeito cognoscente, com vistas, sempre, para os saltos qualitativos na aprendizagem.

A priori deste estudo, considerava que a avaliação deveria cumprir um papel de dissolver a subjetividade no seio da objetividade, ou seja, a meu ver a avaliação deveria lutar contra o invencível na tentativa de se fazer puramente objetiva. Hoje, com mais *expertise* sobre as questões da avaliação, creio eu, percebo o quão ingênuo fui ao pensar em tal possibilidade, pois a avaliação é um processo vivo, que se dá nas relações entre pessoas, neste sentido me parece um

exercício pífio querer descolar a subjetividade inerente ao ato de avaliar. Considero que ao invés de querer afastar a subjetividade do processo avaliativo, precisamos assumi-la e aprender a lidar com a sua existência. Assim, na perspectiva de uma avaliação mediadora, Hoffmann (2011, p. 53) adverte-nos que:

[...] de fato, a subjetividade é inerente ao processo de elaboração de questões de tarefas em todos os graus de ensino. No momento em que o professor formula uma questão, seja oralmente ou por escrito, revela uma intenção pedagógica e uma relação com o educando, o que implica obrigatoriamente subjetividade. As questões elaboradas revelam o entendimento do professor sobre os assuntos, sua compreensão sobre as possibilidades do aluno, sua visão de conhecimento. Ao fazê-las, ele seleciona temas que lhe parecem prioritários, o vocabulário utilizado é parte de sua vivência pessoal, a pergunta elaborada segue uma semântica própria. Isso significa que não há como isolar o sujeito que pergunta da pergunta que ele próprio faz.

Uma concepção mediadora da avaliação não pode ser vista de forma instrumental. Aliás, quando se trata de relações interpessoais, parece-me que instrumentalizar é antônimo da percepção de que os fenômenos são processuais, e que por assim serem eles estão a todo o tempo convivendo com o acaso, uma variável não manipulável. Avaliar de maneira mediadora é, antes de tudo, entender que a mediação é uma ação constante, é continuum (no sentido coevolutivo da palavra), mesmo que em algum momento este processo precise ser configurado, em forma de notas, conceitos, relatórios etc. O aprendizado não se finda naquela instância, ele prossegue com o sujeito modificando-o e sendo modificado. A consciência destas questões faz-nos recorrer, mais uma vez, às sábias palavras da Jussara Hoffmann, quando ela nos diz que:

[...] a prática tradicional coloca um ponto final a cada tarefa que o aluno faz. Mesmo que se dê a ação mediadora do professor, sob a forma de explicações, sugestão de novas leituras, outros exercícios, o registro dos erros e acertos nas tarefas permanece inalterável, chegando ao absurdo das “médias” de aprendizagem. O professor, assim, anula o caráter de continuidade de sua própria ação educativa e impede ao aluno o progresso natural em termos de processo de conhecimento. Alguns dizem que os alunos não se interessam pelos comentários de seus erros nas tarefas feitas. Mas eles sabem que suas notas permanecerão as mesmas, porque o aprender não é levado em conta depois do resultado atribuído (HOFFMANN, 2011, p. 68).

Neste sentido, parece-me que em uma avaliação mediadora o erro ganha espaço substancial, diferentemente do modelo classificatório no qual ele serve como elemento decisório

para a desvalia e para a exclusão do processo de ensino-aprendizagem. O erro visto à luz de uma perspectiva mediadora passa a se configurar como um elemento metacognitivo que serve para especular ao próprio sujeito-aprendente acerca da coerência entre as ideias apresentadas por ele. Errar, na avaliação mediadora, não serve para excluir ou deixar de promover um aluno, ao contrário, serve para que possamos compreender a construção da hipótese que o educando faz, e neste sentido mediarmos na zona proximal, oferecendo subsídios formativos que propiciem a aquisição daquilo que se quer aprender.

O erro individual serve como um semáforo que sinaliza a necessidade de uma regulação externa, ajudando o professor a perceber o ponto em que este educando precisa ser mediado, o nível de conhecimento real que ele possui acerca de um dado objeto cognoscível. Já um erro geral, em uma classe com vários sujeitos, indica ao professor que é o momento de rever o seu planejamento e, por conseguinte, as suas orientações metodológicas, pois se o erro é comum a todos os educandos, e avaliação é uma ocorrência de mão dupla, isso indica que o docente também precisa rever a sua práxis neste processo, pois se o erro é coletivo, certamente o docente não está se fazendo claro em suas explicações na transposição didática do conteúdo para o processo pedagógico em questão.

Acredito que é preciso partir da compreensão de que quando se dá tamanha relevância ao erro no fazer pedagógico, de uma avaliação mediadora, não se quer dizer que é preciso ter uma postura de passividade frente aos erros apresentados pelo educando, ao contrário, é preciso que o professor “arregace as mangas” e se perceba como um sujeito mediador que potencializa os saltos qualitativos de aprendizagem dos sujeitos-aprendentes. Acredito que a preocupação com tais questões está impressa na fala de Hoffmann (2011, p. 86) quando nos adverte que:

[...] Considerar, valorizar [o erro], não significa observar e deixar como está, ou acreditar que um dia ela virá a descobrir. Pelo contrário, o “considerar” exige do professor a reflexão teórica necessária para o planejamento de situações provocativas ao aluno que favoreçam a sua descoberta, o seu aprofundamento em determinada área do saber.

É neste sentido que acredito ser relevante que o professor enfoque muito mais no processo das respostas apresentadas pelo educando do que no produto propriamente dito. Ao obter uma resposta do educando sobre uma dada tarefa direcionada intencionalmente para ele, o docente deverá perguntar: Por quê? Como? De que forma ele chegou a tal resposta? Penso que, desta

maneira, o professor passa a ter acesso ao percurso cognitivo que o aluno está trilhando e, por conseguinte, aproxima-se, cada vez mais, da ideia de desenvolvimento proximal da qual nos fala Vygotsky (1989) ao sistematizar o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal como parâmetro formativo para o processo de ensino-aprendizagem.

A perspectiva de uma avaliação mediadora, quando articulada à teoria sócio-histórico e cultural, levando em consideração a ampliação que a teoria do corpomídia traz, parece-me um terreno próspero e mais seguro para pensar nos processos de ensino-aprendizagem na Dança. Não quero dizer com isso que a perspectiva mediadora responde a todas as questões e inquietações postas no fazer avaliativo, pois o próprio sentido espiralado do conhecimento nos convida a suscitar novas questões. No entanto acredito que estamos mais próximos de atingir uma avaliação que esteja a serviço, efetivamente, do processo de ensino-aprendizagem na Dança, ou em outras especificidades do conhecimento, quando optamos pela mediação enquanto processo de avaliação.

O desejo que invade este discurso-texto é o de pensar em algumas formas de proceder na prática pedagógica em Dança com as questões empreendidas nesta visão que apresento acerca da avaliação mediadora. Como falei anteriormente, penso que só discursos não garantem eficácia, é preciso superar o descolamento entre fazer e pensar, por isso, proponho-me a apresentar alguns critérios que podem auxiliar o artista-docente da Dança na árdua tarefa de fazer-elaborar os seus processos de avaliação na prática. Pensá-lo na cena da avaliação mediadora requer o desafio de perpassar pelos interstícios do fazer pedagógico da Dança, abrindo-se ao diálogo com aqueles que vivem no “chão da escola” as questões que sustentam este discurso.

### 3.1 O PROFESSOR NA CENA DA AVALIAÇÃO MEDIADORA EM DANÇA: PROCESSOS DE CORPORIFICAÇÃO

Conforme o já exposto, parto da ideia de que mediar implica em condição *sine qua non* para a ocorrência de um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Uma avaliação mediadora na Dança é uma realidade discursiva que eu venho pleiteando enquanto *práxis*, sobretudo por compreender o papel ativo do educando neste processo, haja vista que na perspectiva de uma

avaliação mediadora o sujeito-aprendente se enuncia, ganha voz dentro dos rumos e resultados do processo pedagógico. Sobre isso, a pesquisadora em Dança Karenine Porpino<sup>21</sup> (2012, p. 14), nos fala que:

[...] A organização da avaliação se faz em relação direta com os objetivos e com a possibilidade de dar visibilidade à relação entre os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo abordado e suas produções sobre o mesmo tema. No ensino da dança, os instrumentos de avaliação podem abranger apresentações de composições coreográficas, relatos orais e/ou escritos de pesquisas, de trabalhos de elaboração conjunta, bem como de apreciação de vídeos ou espetáculos. Outros instrumentos podem ser configurados com especificidade na delimitação dos conteúdos e dos critérios de avaliação. Com base nos PCN, ressaltamos que esses critérios podem ser discutidos com os alunos como forma de os mesmos participarem ativamente de um processo avaliativo contínuo e contextualizado (BRASIL, 1998, 2000). Assim o professor pode dar condições para que o aluno reconheça as formas de obtenção de êxito, além de reforçar a compreensão de que o aprendizado é responsabilidade conjunta de professores e alunos.

A autora, apesar de apresentar dúvidas acerca de novos encaminhamentos para o fazer da avaliação na escola, traz um discurso que se reveste, ainda, de preocupação com os instrumentos de avaliação que devem ou não ser utilizados. No entanto a discussão que aqui se alarga volta-se, com mais precisão, para concepções de avaliação, não se restringindo à sua instrumentalização. Considero que falar de instrumentos de avaliação tem relevância, mas a questão não se esgota nesse viés. Há muito que ser discutido.

Antes de discutir sobre instrumentos, penso que é necessário rever a função dos conteúdos da Dança no próprio olhar da avaliação das aprendizagens. É importante que se perceba que os conteúdos em suas diferentes naturezas – conceitual, procedimental e atitudinal – não se bastam na construção das competências do educando. Para construir competências é preciso da dimensão relacional, é preciso de um sujeito que de maneira intencional se coloca na trama pedagógica para possibilitar o aprendizado.

Proponho pensar que uma estrutura pedagógica que tenha como pano de fundo a mediação amplia a percepção de que o conteúdo é um meio que nos permite construir as competências. A este respeito volto-me para as palavras de Vitor da Fonseca (1998 *apud* MEIER; GARCIA, 2009, p. 104), quando nos fala que:

---

<sup>21</sup> Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde coordena o Curso de Licenciatura em Dança e atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Artes Cênicas.

[...] para Feurstein a Modificabilidade Cognitiva Estrutural não pode resultar da simples exposição a certas experiências, uma vez que não se pode ter a noção da causa dos fenômenos só pela vivência de certas experiências. Não é por estar exposto à chuva que se pode compreender os fenômenos de vaporização que a originam. Não é por ver o sol que se compreende a sua função no nosso sistema cósmico. Também não é só pela presença de estímulos que se pode explicar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

Saliento que com isso não afirmo que toda a responsabilidade do processo educativo esteja, unicamente, nas mãos do professor. No entanto percebo que boa parte do processo pedagógico está nas mãos desse profissional que quando visto enquanto um mediador se configura de forma diferente, seja frente ao processo de planejamento e execução, seja na avaliação pedagógica.

Pensar o professor enquanto mediador de processos traz consequências políticas, pois a figura unicentrada e detentora do conhecimento perde o seu espaço para uma configuração docente que almeja, creio eu, a descentralização do poder, a quebra das hierarquias do saber, as bifurcações no processo de ensino-aprendizagem e, por último, porém não menos importante, o professor-mediador entende que a sua ação de mediar é coexistente ao sujeito-aprendente, pois ele existe e resiste, justamente, por acreditar na complementaridade. Afinal, como já nos dizia Paulo Freire, “não há docência sem discência”.

Considero que se faz necessário trazer para esta dissertação um enfoque mais direcionado à figura do professor. Porém aqui me atarei ao docente do campo da Dança, não que os professores de outras especificidades do conhecimento não possam se refestelar das considerações aqui empreendidas para repensarem as suas respectivas práxis, no entanto o foco está direcionado ao professor-mediador de processos educacionais de Dança. Assim sendo, a questão que desponta, inicialmente, é de formulação simples, mas nos faz percorrer por interstícios para tentar responder, a saber: O que é ser um mediador nos processos de ensino-aprendizagem da Dança?

Então, começo esclarecendo que, em sentido mais amplo, a mediação não está relacionada exclusivamente à interposição de um sujeito entre o objeto cognoscível e o sujeito cognoscente. Sobre isso, Molon (*apud* MEIER; GARCIA, 2009, p. 57) reinterpreta a ideia de Vygotsky e nos diz que a “mediação não é ato em que alguma coisa se interpõe; não está entre dois termos que estabelece uma relação. É processo, é a própria relação”. Porém, aqui, parto da ideia de uma corporificação do ato de mediar, por isso recorro à perspectiva teórica da Experiência da

Aprendizagem Mediada, proposta por Reuven Feuerstein<sup>22</sup> a fim de estabelecer um diálogo com questões específicas da Dança.

Ao falar sobre a aprendizagem mediada Vitor da Fonseca (*apud* MEIER; GARCIA, 2009, p. 103) nos diz que:

[...] Feuerstein defende que não basta estar inteirado ou envolvido com a tarefa para que a experiência de aprendizagem se desenvolva. Segundo os seus pressupostos, é necessário que se verifique a presença de um mediador efetivo, dirigente, conhecedor e competente para mediar esta interação o que constitui um axioma da sua teoria, isto é, a Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM).

Argumento que a mediação na Dança se dá na articulação entre sujeitos, conteúdos, contextos e desejos. Assim, não obstante o que nos falam autores do campo da educação que estão preconizando uma atitude pedagógica mediadora, Isabel Marques (2012) traçando as suas considerações acerca dos processos de ensino-aprendizagem da Dança na escola, convida-nos a repensar o papel do professor de Dança ao assumir a gestão pedagógica de suas salas de aula. A proposição da autora, a meu ver, traduz-se como ponto de ignição para uma atitude mediadora em Dança. Vejamos:

[...] A dança nas escolas – e, portanto, em sociedade –, necessita hoje, mais do que nunca, de professores competentes, críticos e conscientes de seu papel no que se refere a dialogar e oferecer a alunos e alunas das redes de ensino o que, de outra forma, não teriam oportunidade de conhecer. A dança nas escolas necessita de propostas intencionais, sistematizadas e amplas, para que essa linguagem possa efetivamente contribuir para a construção da cidadania (MARQUES, 2012, p. 6).

Assim como Isabel Marques, a pesquisadora em Dança Lenira Rengel, mesmo sem falar diretamente em mediação, ajuda-nos a perceber na Dança, no âmbito da escola, uma possibilidade de ação mediadora que vai além do ensino mecânico da linguagem artística. Rengel (2010, p. 03) nos adverte que:

---

<sup>22</sup> Reuven Feuerstein nasceu na Romênia, em 1921, e reside em Israel desde 1944. Em 1965, tornou-se diretor do “Hadassah-Wizo-Canada Research Institute”. Hoje é diretor do atual “International Center for the Enhancement of Learning Potencial”, fundado em 1993. É professor, desde 1970, na Escola de Educação da Universidade Bar Ilan, em Ramas Gan, em Israel, e na Escola de Educação da Universidade Vanderbilt, em Nashville, nos Estados Unidos (TURRA, 2007, p. 299).

[...] o papel da dança na escola não é o de criar dançarinos profissionais (porém não deixar de percebê-los), é o de permitir a vivência de possibilidades infinitas do universo do movimento, estimulando a experiência do sistema corporal em um amplo sentido: experiência, criação/produção e análise/fruição artística.

Karenine Porpino também redimensiona o papel da Dança na escola e nos propõe olhar para os seus processos de ensino-aprendizagem com vistas a perceber sutilezas que, em alguns casos, são atropeladas pela tendência tecnicista do ensino da Dança. Neste sentido, a autora fala que:

[...] não é papel da dança no currículo priorizar a execução da dança visando a performances artísticas excepcionais ou mesmo a um aprendizado sistemático de uma técnica específica, mas a sensibilização do aluno para que ele próprio se reconheça como indivíduo produtor desse conhecimento na sociedade em que vive, ao mesmo tempo em que reconhece como se produz a dança em outros lugares (PORPINO, 2012, p. 11).

Argumento que a emergência de uma prática de avaliação mediadora para a Dança inicia-se na forma como o professor percebe a inserção da mesma no currículo escolar. Uma proposição de Dança, nos espaços escolares, precisa entender todos os corpos como espaços de possibilidades para o dançar. A linguagem artística da Dança não está na escola para a formação de artistas profissionais, especialistas em Dança. Neste sentido, a tarefa do professor-mediador em Dança é avaliar o corpo-que-dança de modo a mediá-lo dentro do conjunto de anseios e possibilidades que ele dispõe. Afinal, nem toda a criança que estuda matemática na escola torna-se um matemático, mas não é por isso que o acesso a este conhecimento lhe é negado.

A função da Dança na escola é possibilitar ao educando o contato com o seu corpo, reconhecendo-o de maneira integral e não dicotômica. Considero que a Dança na escola deve ter como consigna inicial a percepção de que todo corpo é um corpo possível de Dançar. Tal questão pode parecer pequena, porém esta perspectiva que aponto modifica a ideia da avaliação na Dança, pois ao entender a Dança como conhecimento acessível a todos, em seus diferentes níveis de desejo e possibilidades, creio que estamos mais distantes de uma lógica classificatória, excludente e sentenciosa, e nos aproximamos de uma avaliação compreensiva, humana e dialógica.

Saliento que ao falar desta Dança possível a todos não digo que todos podem se tornar profissionais da Dança. Estou certo de que a função da Dança na escola nem passa por este lugar

de caçar talentos, e sim de percebê-los e potencializá-los, se assim for o caso. Algo que me parece ser tarefa para o professor-mediador logo no início da sua proposição em Dança é abrir-se à escuta e, com sutileza, perceber na enunciação do mediado quais são os seus objetivos pessoais com a prática da Dança. É tarefa do professor-mediador conduzir, prospectivamente, o educando para o lugar que ele deseja ocupar ou abrir novas possibilidades de desejo. Logicamente, que aqui cabe uma dose de bom senso para a escolha pela alternativa positiva.

A Mediação da escolha pela alternativa positiva é o décimo primeiro critério de mediação postulado por Feuerstein, que aqui não abordaremos com maior profundidade, mas trata-se do auxílio que o mediador oferece para que o mediado possa ter mais chances de acertar em suas escolhas. Feuerstein afirma que quando um aluno opta por um caminho pessimista, ele não se esforça, não trabalha, não inicia o caminho da conquista dos objetivos. Sua inércia o paralisa, “por que procurar por soluções se elas não existem?” (FEUERSTEIN, 1994, p. 48)

É comum, por exemplo, esbarrar com professores que, em momento formativo, corrigem seus alunos de maneira severa e descompensada. Penso que não se pode perder de vista que muitos dos alunos que participam da atividade de Dança na escola não utilizarão a Dança, enquanto movimento corporal, na vida, seja porque nunca desejaram ser artista da Dança, seja porque o seu processo de vida e as suas escolhas os levaram para outras áreas do conhecimento. Assim, não há sentido em corrigir, somente, a forma, a configuração corporal do corpo-que-dança na escola.

Penso que o caminho consiste em avaliar as competências que vão se construindo a partir da Dança que se edifica neste corpo, e não o movimento corporal puramente. É possível que se encontre na escola uma criança que tenha aprendido a fazer um *plié*<sup>23</sup> perfeitamente, porém o seu aprendizado se findou na forma de desenhar esse exercício no corpo. Todavia, também, é possível encontrar um outro corpo que não deu conta de transladar a forma que se espera ser executado esse *plié*, no entanto percebeu que é possível fazê-lo com outras partes do corpo que não os joelhos, por exemplo, ou percebeu que neste *plié* está envolvido o acionamento da musculatura do transverso, a projeção do cóccix para baixo, a respiração, a relação de corpo com a força, peso etc. Então, qual é o aprendizado mais significativo dentro da perspectiva de uma avaliação mediadora?

---

<sup>23</sup> **Plié** é um movimento popular na estética do Ballet Clássico. Trata-se de uma dobra de joelhos ou joelho. Este exercício torna as juntas e os músculos mais flexíveis e maleáveis, bem como tendões mais elásticos.

Argumento que ambos são importantes e que entre eles não há um juízo de valor. Trata-se do aprendizado de um conteúdo visto sob a ótica de naturezas distintas, e, por este motivo, não dá para compará-los e criar uma classificação entre maiores e menores, embora eles sejam oriundos do campo da Dança. O mediador, neste caso o professor de Dança, precisa mostrar para o grupo que estes conhecimentos não se bastam, que eles se complementam.

O saber-fazer procedimental de um plié é tão importante quanto a reflexão sobre ele. Neste sentido, cabe ao mediador perceber que cada um destes sujeitos já tem um conhecimento que se corporificou, a tarefa, de agora por diante, é agregar novos conhecimentos àqueles já adquiridos, e isso requer um investimento pedagógico diferenciado e, por conseguinte, formas específicas de avaliá-los, pois estes corpos passam por modificações estruturais que são diferentes. Ao falar sobre a Experiência de Aprendizagem Mediada, Marcos Méier e Sandra Garcia nos colocam que:

[...] na Experiência de Aprendizagem Mediada, para Feuerstein, os estímulos não existem só por si, eles são filtrados, modulados, mediados, intercedidos, repetidos, reforçados, eliminados etc., consoante as necessidades introduzidas e reguladas pelo mediador. Os estímulos estão relacionados com o tempo, o espaço e a qualidade dos outros estímulos que os antecedem ou seguem. Eles estão repletos e imbuídos de significação (MEIER; GARCIA, 2009, p. 105).

Não nego que quanto mais adentro na perspectiva mediadora de um processo de ensino-aprendizagem-avaliação percebo o quão difícil é ser um professor-mediador, pois é preciso renunciar a modelos que constituem a nossa história. Parafraseando Fernando Pessoa em “Deste Modo ou Daquele Modo”, digo que [...] “procuro despir-me do que aprendi, procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, para que eu possa me pintar novamente”. É preciso se abrir ao novo e nas incertezas da novidade arriscar-se por caminhos, percorrendo as setas que nos levem a promover um processo de ensino-aprendizagem-avaliação na Dança mais criativo e humano. A pesquisadora em Dança Lúcia Matos nos fala de sua expectativa em ver proposições mais criativas nos processos educacionais da Dança:

[...] de uma forma ampla, quando se trata de processos artístico-educativos em dança, percebo que ainda há uma grande distância entre a flexibilidade e reinvenção presentes em processos e configurações artísticas da dança, principalmente em algumas propostas da(s) dança(s) contemporânea(s), e a

conformação e linearidade de muitos processos educativos que ainda se fundamentam em práticas tradicionais de dança e perspectivas duais de corpo (MATOS, 1977; 1988).

A instauração de uma prática mediadora requer, entre outras coisas, a capacidade inventiva do professor, no sentido de perceber que há outras formas de conduzir processos educacionais da Dança sem se restringir, necessariamente, aos rastros de uma pedagogia tradicional. A escola vem sentindo, creio eu, os impactos que as práticas conservadoras têm trazido no desenvolvimento dos seus educandos, pois não é à toa que os discursos que nela reverberam são, em geral, vanguardistas e distantes do que se constituiu enquanto tradicional. No entanto, para corporificar a discursividade, de modo a torná-la prática, é preciso subverter modelos, assumir os riscos da incerteza e perceber que a educação é a todo o tempo um processo criativo, e arte, por ter a criação como seu pilar central, pode assumir essa difícil, porém possível, tarefa.

Na perspectiva teórica da Experiência da Aprendizagem Mediada, proposta por Feuerstein, o referido teórico aponta formas de lidar com a mediação a partir de critérios que auxiliarão o professor ou quem quer que seja o proponente da ação de ensino-aprendizagem a corporificar a mediação, dando-lhe fisicalidade por meio de ações concretas, efetivas, dirigidas por um sujeito que, a partir de então, ocupará o papel do mediador, atuando como coprotagonista da trama pedagógica.

Vale ressaltar que os critérios propostos aqui por Feuerstein estão entendidos como orientações metodológicas que podem auxiliar o professor na construção de sequências didáticas para situações de ensino-aprendizagem da Dança, e por este motivo não recomendo que sejam tomados como receitas que resolverão todos e quaisquer problemas que se apresentem no cotidiano da escola. Parece-me que a forma mais apropriada de entender os critérios apresentados no construto teórico de Feuerstein é a busca por se relacionar com os mesmos de um ponto de vista crítico, pensando, inclusive, se a tradução de tais critérios para o ensino da Dança são exequíveis.

São doze os critérios de mediação<sup>24</sup> postulados na teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada, porém, aqui, neste exercício inicial de pensar a mediação no processo de

---

<sup>24</sup> 1. Mediação da intencionalidade e da reciprocidade; 2. Mediação da transcendência; 3. Mediação do significado; 4. Mediação do sentimento de competência; 5. Mediação da auto-regulação e auto-controle do comportamento; 6. Mediação do compartilhar; 7. Mediação do processo de individuação e diferenciação psicológica; 8. Mediação do

aprendizagem-ensinagem-avaliação em Dança, partirei apenas dos quatro critérios considerados como princípios norteadores, a saber: Consciência da Modificabilidade Cognitiva; Intencionalidade e Reciprocidade; Significado e Transcendência. Esses critérios serão detalhados a seguir.

### 3.1.1 Mediação da consciência da modificabilidade cognitiva

Ao professor-mediador cabe a crença na Modificabilidade Cognitiva, inclusive o lema da teoria feuersteiana é o de que “todas as pessoas são modificáveis”. A modificabilidade é a certeza de que as estruturas cognitivas do sujeito estão a todo o tempo se re-arranjando. A mudança é vista como uma condição de permanência no mundo. Vale lembrar que aqui estou tomando estrutura cognitiva enquanto corpo em sua integralidade. Penso que a cognição é muito mais do que uma atividade mental, trata-se de um complexo de informações que se articulam em diferentes níveis e se tornam corpo. É corpo. Segundo Vitor da Fonseca (*apud* MEIER; GARCIA, 2009, p. 110):

[...] a Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein reforça a natureza do ser humano como um sistema aberto, disponível e flexível à mudança durante toda a sua vida, embora se reconheçam, naturalmente, períodos ótimos e críticos de desenvolvimento. O sistema aberto envolve um intercâmbio.

Para o professor-mediador de processos educacionais em Dança, crer na modificabilidade cognitiva é limar da prática pedagógica a crença de que existem corpos aptos para dançar, corpos que de forma apriorística chegam ao processo de ensino-aprendizagem da Dança com o dom de dançar. É desta perspectiva inatista que surgem célebres e tristes frases, como “a dança não te escolheu” [sic]. O professor-mediador precisa perceber todos os corpos como corpos capazes de fazer-viver a Dança, além de criar um espaço pedagógico que conduza o mediando a ter, também, esta percepção sobre si. A este respeito, Lenira Rengel (2011, p. 7) nos diz que:

---

planejamento e busca por objetivos; 9. Mediação da procura pelo novo e pela complexidade; 10. Mediação da consciência da modificabilidade; 11. Mediação da escolha pela alternativa positiva; 12. Mediação do sentimento de pertença.

[...] se ensinarmos nossos alunos a terem uma visão crítica e proporcionar-lhes (e a nós próprios) uma atitude emancipatória e negarmos a postura vigente que permite a interferência de certos aspectos da mídia na educação, deixará de existir por completo uma ditadura que imponha “tipos de corpos”. É de extrema importância que o aluno saiba que todos os corpos dançam.

Posso dizer que a crença na modificabilidade cognitiva, inclusive, é um dos pilares que sustentam a prática de uma avaliação mediadora. Olhar para um corpo-que-dança e perceber que o aprendizado que se mostra naquela mídia é um recorte arbitrário, portanto, transitório, ajuda-nos a não recorrer a modelos de avaliação que são taxativos, sentencivos e que visam cristalizar processos. É a crença na modificabilidade cognitiva que respalda o trabalho de mediação, pois me parece que a mediação só faz sentido quando se percebe que o outro é um sujeito competente e capaz de ajustar-se ao conhecimento por ora defrontado. Feuerstein (1980, p. 2) nos fala que:

[...] nós selecionamos o termo “modificabilidade cognitiva” para exprimir a ideia de um processo voltado à autonomia do sujeito [...] há um produto específico de experiências de aprendizagens superiores [...] para responder não a um ambiente constante e estável, mas a situações e circunstâncias que estão em constante modificação.

A modificabilidade cognitiva da qual nos fala Feuerstein é o que nos encoraja à inclusão do **ainda** em nossas falas, enquanto professor, sobre os processos de aprendizagem do aluno, pois ao dizer que o sujeito ainda não aprendeu, estou depositando no mediando a esperança de que ele vai se modificar a ponto de conseguir adaptar-se ao conhecimento em questão. Sem dúvida, tal perspectiva promove no mediado um outro olhar sobre si no processo de aprendizagem, pois, como nos sinaliza Rengel (2010, p. 8), “se ao aluno for ensinado a respeitar as diferenças existentes nos corpos, ele cuidará e aceitará o seu corpo, com a sua própria peculiaridade e individualidade. Inexiste um modelo de corpo. O que existe é um diálogo do/com o corpo e outros corpos”.

A crença na modificabilidade cognitiva pode auxiliar o campo dos processos educativos em Dança a expurgar de uma vez por todas a tendência à homogeneização dos corpos. Cada corpo é um estado de corporalidade. Traz suas idiossincrasias para o processo pedagógico e as coloca em diálogo com toda a gama de especificidades que os outros corpos trazem. Os resultados estéticos serão, sempre, diferentes! Afinal, estamos lidando com corpos diferentes que

habitam o mesmo espaço-tempo, justamente, pela diferença que os constitui. Neste sentido, ao avaliar o processo de ensino-aprendizagem o professor mediador deve apurar as vistas e se habituar a lidar com a multiplicidade de resultados, percebendo que a sua atuação pedagógica pôr-se-á em diálogo com esta realidade que se apresenta.

A modificabilidade é uma condição de existência e, por assim ser, é comum a todos os sujeitos, no entanto os seus níveis, tempo e possibilidades são distintos, intransponíveis, personificados. Uma avaliação mediadora na Dança precisa dar conta desse panorama. Não adianta procurar incessantemente a igualdade nos corpos-que-dançam como resultado exitoso da prática pedagógica desenvolvida. Aliás, aqueles que desejam insistir com esta prática, que aqui considero como uma prática-cega, não conseguem enxergar para além das suas crenças.

Ao mediador em Dança cabe captar o estado-transitório desse corpo-que-dança e, por conseguinte, oferecer subsídios para que a modificação prospectiva aconteça, pondo o sujeito cognoscente em diálogo com o seu próprio processo de aprendizagem. Afinal, como nos fala Neide Turra (2007, p. 300), “O critério da modificabilidade cognitiva percebe que a modificabilidade do sujeito é, necessariamente, a modificação da relação do sujeito consigo próprio no – e com o – seu entorno”.

Inúmeros são os fatores que transversalizam o critério da consciência da modificabilidade em uma prática pedagógica. Porém, aqui, enfatizo a ideia de que a consciência acerca deste processo contínuo de modificação deve arborescer no mediador, mas, também, no mediando. Penso que se práticas mediadoras em Dança tivessem ocorrência contínua, e no lugar de ser uma exceção fosse uma regularidade, dezenas de educandos não teriam desistido de dançar por não se crerem capazes. Sem falar dos tantos outros que timidamente não se dispuseram para tal. Para Feuerstein (*apud* MEIER; GARCIA, 2009, p. 160):

[...] através da auto-avaliação é possível auxiliar o aluno na percepção de que é capaz de produzir e processar informações e tomar conhecimento de seu potencial e de suas dificuldades, passando a ter consciência do que deve ser modificado. A partir daí a organização de seus processos cognitivos desencadeando mecanismos de interiorização, autocontrole e regulação passará a ser exercida por ele mesmo.

A consciência deste critério que aponta Feuerstein em muito colabora com uma prática avaliativa mediadora em Dança. Ao compreender a modificabilidade cognitiva penso que o professor poderá se colocar em diálogo com os resultados obtidos em cada etapa do processo,

percebendo-os enquanto ponto de partida para novas aprendizagens. Apresento, então, os cinco axiomas da Teoria da Modificabilidade Cognitiva que devem ser considerados ao mediar a consciência da modificabilidade:

- Todos os seres humanos são modificáveis;
- Esta criança específica que estou educando (qualquer uma que poderíamos talvez duvidar da modificabilidade) pode ser ajuda a modificar-se;
- Eu próprio sou um mediador capaz de, efetivamente, ajudar essa criança a modificar-se;
- Eu mesmo sou modificável;
- A sociedade, a opinião pública, na qual estou inserido, pode ser modificada por mim ou por qualquer outro indivíduo inserido nela (FEUERSTEIN, 1997, p. 5).

Posto em prática o critério da consciência da modificabilidade cognitiva abrem-se as portas para a abordagem de uma avaliação mediadora. Os outros critérios dependem dessa consciência, pois, paralelo a ela, vem a perspectiva de que inteligência se aprende. Aqui o jogo que se estabelece é o de pensar que a aprendizagem precede o desenvolvimento. O sujeito aprende para se desenvolver. Assim, penso que a avaliação na Dança não pode preceder o ato de aprender, tampouco se resguardar para um suposto ponto final do processo. A avaliação é uma instância do processo pedagógico, ela se entremeia entre o mediar e o aprender a todo o tempo.

### **3.1.2 Mediação da intencionalidade e reciprocidade**

O segundo critério que apresento e coloco em diálogo com os processos educacionais da Dança é o de Mediação da intencionalidade e reciprocidade. Este critério nos auxilia na compreensão de que o processo pedagógico, por ser relacional, não está isento de emoções e sentimentos. O desejo passa a ser um princípio energético que perpassa o processo pedagógico como uma linha que cruza o orifício da agulha. Ao professor cabe manter-se em um estado de intenção constante para auxiliar o educando na tarefa de aprender.

A intencionalidade é um conjunto de ações efetivas que o professor põe em prática com vistas à modificabilidade cognitiva estrutural do seu educando. Trata-se da percepção de que “o

mediador precisa ter o objetivo de ensinar e, por meio de suas ações, garantir que o que está sendo ensinado realmente seja aprendido” (MEIER; GARCIA, 2009, p. 128).

A intencionalidade pode ser traduzida como investimentos diários que o mediador faz para garantir o sucesso na aprendizagem dos educandos. Em uma proposta pedagógica de Dança, por exemplo, a intencionalidade perpassa pela sutileza de perceber se o que está sendo proposto está, de fato, sendo apreendido e aprendido. Não basta mostrar sequência de movimento, e caso o educando não consiga copiá-la, se eximir da responsabilidade docente de ensinar, deixando-o de lado, relegado à desvalia. É preciso aproximar-se deste sujeito, buscar entender quais são as suas hipóteses e os caminhos que estão sendo percorridos para responder ao exercício proposto, analisar possíveis intervenções e, em seguida, ajudá-lo, problematizando cada erro ou acerto, colocando-se em parceria frente ao seu processo de aprender.

A intencionalidade não reside somente na declaração de objetivos pedagógicos a serem alcançados, porém, sim, na forma em que o docente se coloca no processo educativo, mostrando ao educando que se trata de uma aquisição conjunta, na qual o professor toma como ignição de sua ação o desejo de ensinar. Sem dúvida, aqui estão atreladas, também, as dimensões contextuais no que concerne às escolhas éticas e políticas do professor. Nas palavras de Karenine Porpino (2010, p. 11), é possível identificar um grau de intencionalidade quando nos diz que:

[...] É função da escola contribuir para ampliar a compreensão do aluno sobre o ato de dançar, uma vez que, além do aprendizado do gesto dançante, ele aprenderá, também, a apreciar os vários repertórios da dança, a conhecer seus diversos significados sociais e a discutir a dança como forma de expressão artística em diversas culturas, inclusive no contexto social em que ele vive.

Ter intencionalidade não perpassa unicamente por reproduzir conteúdos da Dança na escola, mas, sim, em investir diariamente na aprendizagem dos mesmos, percebendo como esses conteúdos modificam o modo de estar dos educandos e como por eles também são modificados. Vejo a intencionalidade enquanto um compromisso com o ato de educar. A mediação da intencionalidade na Dança amplia possibilidades de ensino da própria Dança, porque muitas vezes a cópia e repetição de movimentos não serão suficientes para o aprendizado, então, o professor-mediador é convidado a apresentar outros conhecimentos existentes na dança bem como investigar outras formas de tornar o conhecimento da Dança próximo do educando.

Discorrendo sobre a intencionalidade a Doutora em Educação Silvia Zanatta da Ros aponta que:

[...] Assim, e sem dissociar afeto e intelecto, descortina-se a possibilidade de compreender a realização simultânea e instrumentalizada de um trabalho pedagógico que vislumbre a modificabilidade estrutural. Não se trata, em Feuerstein, de realizar um trabalho cognitivista, que privilegia apenas o exercício intelectual, nem algo de cunho psicoterápico (que privilegia o estabelecimento de novas relações afetivas). Trata-se de algo mais complexo, denotando uma perspectiva pedagógica para a relação do sujeito, que é simultaneamente intelecto, afeto, corpo, eu, outro, com sua realidade social, histórica e cultural. Não foi porque houve um acréscimo ao que se possuía como referencial teórico e metodológico que se efetivou a nova experiência<sup>25</sup>. Foi, sim, sobre essa base, ainda que não tenha sido ela que impeliu a enfrentar o “Não me aceite como eu sou”. Isso foi produto de uma grande luta teórica e afetiva, da qual resultou a ruptura para “fazer o novo”. Essa luta foi necessária porque o mediador precisa estar investido de uma intencionalidade clara, que embasa a empreitada rumo à modificabilidade. É por isso que Feuerstein ressalta, sobremaneira, a necessidade da crença naquilo que o professor/mediador se propõe a realizar, rumo à modificabilidade (DA ROS, 2002, p. 109).

Assim, compreendendo do que se trata a intencionalidade, torna-se fácil perceber o que vem a ser a reciprocidade. A partir do investimento intencional do professor-mediador, entendendo, inclusive, as particularidades de cada mediado, a reciprocidade torna-se a resposta efetiva por parte do mediado com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo mediador. Não se trata, necessariamente, de uma relação linear e causal, pois nem toda a reciprocidade será a mesma. Além disso, o mediador precisa perceber que a recíproca é uma resposta do educando, construída por ele, e neste sentido o mediador não deve querer encontrar na recíproca do aluno a sua própria resposta, porém, sim, estar aberto para a resposta que ele traz, partindo da mesma para reorientar o processo de mediação.

A Psicopedagogia tem discutido bastante sobre o papel do desejo no processo de ensino-aprendizagem<sup>26</sup>. Parece-me que o critério da mediação da Intencionalidade e reciprocidade versa com esta perspectiva. A reciprocidade emerge na forma de desejo. Trata-se do corpo desejando aprender, e, neste anseio, coloca-se aberto e disponível para tal, o que, de certa forma, dá relevo à

---

<sup>25</sup> A autora está falando de seu trabalho com um grupo de adultos com história de deficiência intelectual em que aplicou o Programa de Enriquecimento Instrumental de Feuerstein estudando seus efeitos na modificabilidade dos sujeitos, como pesquisa para o seu doutoramento em Psicologia da Educação na PUC/SP

<sup>26</sup> Maiores discussões em: FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: ArtMed, 1990.

intenção do mediador. Este critério proposto por Feuerstein, a meu ver, traduz a complementaridade inerente ao ato de mediar, pois mediador e mediado se configuram de maneira uníssona e passam a ser codependentes. No entanto não se pode perder de vista que uma responsabilidade maior situa-se na ação docente. Sobre isso, Lenira Rengel (2010, p. 35) nos fala que:

[...] Trabalhamos na inter-relação de ensino e aprendizagem, uma não se dá sem a outra. Porém, nós, educadores, somos os principais responsáveis por este processo. É muito fácil, irresponsável e cômodo afirmar que um aluno não aprende ou não quer aprender. Somos nós, que estamos imbuídos na sala de aula de um “saber” [...] que precisamos buscar as mais diversas formas de torná-lo dinâmico e eficazmente comunicativo.

A mediação da intencionalidade e reciprocidade, aqui tratada, tem relação, também, com o que o próprio educando espera alcançar por meio do seu envolvimento com a Dança. Insisto em dizer que não é função da Dança na escola promover uma caça a talentos, porém o professor-mediador pode percebê-los, e a partir desta percepção avaliar se é mesmo desejo deste corpo extrapolar os muros da escola na sua relação com a Dança, pois, se assim o for, a este mediador caberá propiciar subsídios para a ampliação das experiências do mediado, de modo que ele alcance o objetivo comum do grupo, mas, também, aproxime-se de suas aspirações enquanto sujeito autônomo em seus desejos para/com o processo.

Apresento esta ideia para conotar que o olhar do professor-mediador precisa ser um olhar múltiplo que dê conta de minimamente atender aos anseios e às particularidades de cada educando, mesmo tendo em vista objetivos inerentes ao grupo como um todo. Em uma avaliação mediadora na Dança a intencionalidade e a reciprocidade configuram-se enquanto um diálogo que se estabelece entre os objetivos da ação pedagógica da Dança/do Projeto Político Pedagógico da escola, os objetivos/desejos dos mediados e o contexto no qual estão inseridos. O olhar do professor para avaliar um educando aparece como um interlocutor entre tais instâncias.

Com intencionalidade pode-se promover um vir a ser diferente. Muitas vezes o desejo de ampliar o conhecimento na Dança é até mesmo anterior à própria experiência com a Dança na escola, porém parece-me que ao falar de intenção e de modificabilidade não dá para se contentar com este desejo que se constrói a priori. A intencionalidade do professor-mediador funciona, também, como uma possibilidade de construção de novos desejos ou até mesmo a provocação da ausência deles.

Na mediação da intencionalidade e da reciprocidade em Dança aparecem inúmeros fatores. A intenção do professor aparece travestida da concepção de corpo que este professor preconiza, da ideia que ele partilha acerca da Dança enquanto linguagem artística e recursividade educacional e, também, da concepção pedagógica que ele crê ser a mais adequada para conduzir os seus processos de ensino-aprendizagem. Ou seja, trata-se de uma ampla tessitura de sentidos que se articula e é colocada no mundo por meio de uma intenção que é política, inclusive.

Para configurar uma avaliação mediadora na Dança cabe ao professor em sua intencionalidade partir do entendimento de que o corpo é um complexo de informações que se articulam a todo o tempo, fazendo com que cada estado de corporalidade seja um estado de transitoriedade e individuação e, neste sentido, cada corpo é um corpo com as suas particularidades. É preciso perceber, também, que na Dança não cabe a delimitação do certo e errado, não há uma verdade, o que se estabelece são modelos que podem ser seguidos e/ou subvertidos. A intencionalidade do professor-mediador precisa dialogar com esta Dança que adentra a escola como área específica do conhecimento e não atividade reduzida à recreação. É preciso perceber que esta Dança tem os seus conteúdos específicos, os quais servirão como um meio para que o professor-mediador da Dança construa com os seus mediados competências e habilidades que extrapolarão a disciplina em si e os muros da escola.

A avaliação não pode ser tratada como etapa final do processo, ela é processo. Neste sentido, a intenção do professor-mediador no decorrer da dinâmica de ensino-aprendizagem deve já traduzir isso, não estabelecendo momentos solenes para a observação do percurso de cada mediando. Um olhar intencional é construído diariamente, ele é formativo e, por isso, atento à necessidade de retroalimentação que o próprio processo sugere no intuito de qualificar, cada vez mais, o corpo-que-dança.

Penso que, assim, a reciprocidade pode ser outra. Corpos amedrontados com o juízo de valor do professor dão lugar a corpos que confiam nas indicações trazidas pelo mediador. Corpos que não se aceitam em suas condições para colocar-se em diálogo com o conhecimento da Dança passam a se entenderem em suas especificidades. O temor ao erro tende a esfalecer, pois não há mais erros, o que há são construções de hipóteses que podem ser reconstruídas quantas vezes forem necessárias.

A mediação da intencionalidade e reciprocidade se inicia antes do encontro entre mediador e mediado, pois ao planejar, por exemplo, estabelece-se uma delimitação de atividades,

conteúdos, objetivos etc., muitas vezes, antes de um contato prévio com os sujeitos para quem este conjunto de escolhas se endereça. Tais escolhas suspensas e configuradas como um planejamento são o registro de uma intenção docente que deve considerar a possibilidade de gerar as respostas/recíprocas previstas no próprio planejamento, assim como a emergência de outras respostas/recíprocas imprevisíveis e totalmente distantes do que foi pensado inicialmente. Vale ressaltar que essa intencionalidade expressa no planejamento também é suscetível de mudanças, a depender da interação com os discentes.

Argumento que uma avaliação mediadora em Dança precisa partir da ideia de que não podemos avaliar só por objetivos delimitados pelo mediador, é preciso triangular os objetivos estabelecidos para aquele contexto com os objetivos que são trazidos pelos mediados e as respostas que vão se estruturando no corpo-que-dança. Creio ser preciso considerar nesta lógica que o diálogo se amplia, pois o mediador dialoga com corpos que trazem informações diferentes e, neste sentido, o olhar intencional para cada corporeidade que se apresenta vem carregado de motivações, circunstâncias e intenções específicas.

### **3.1.3 Mediação do significado**

A mediação do significado é mais um dos critérios postulados na teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada, proposta por Feuerstein, que me parece ser um pilar para pensar nos processos de ensino-aprendizagem da Dança e, por conseguinte, em uma avaliação mediadora. Segundo Vitor da Fonseca (*apud* MEIER; GARCIA, 2009, p. 139), “mediar significado é a essência da transmissão cultural”.

Parto do entendimento de que o conhecimento da Dança precisa, antes de qualquer coisa, ser um conhecimento contextualizado e que busque interatividade com os conhecimentos prévios trazidos por cada mediando, sem desconsiderar qualquer contribuição. Afinal, os corpos-que-dançam chegam à Dança trazendo consigo um conjunto de informações que, mesmo não sendo oriundas de uma outra experiência com a Dança, os ajudará a encontrar sentidos na ação presente que dela decorre. Sem falar, necessariamente, sobre mediação do significado em Dança, porém

trazendo considerações que se alinham com esta proposição, Lúcia Matos (2011, p. 46-47) explicita que:

[...] Falta para alguns professores que estão inseridos no contexto escolar – seja como professor de dança enquanto disciplina curricular, seja nos cursos extra-curriculares – uma (in)formação continuada que possibilite reflexões sobre suas práticas pedagógicas e a ruptura com epistemologias hegemônicas sobre corpo, dança e sociedade. Esse tipo de ação pode favorecer com que os docentes percebam a complexidade de seus saberes-fazer e, por meio de agenciamentos, favoreçam novas configurações de suas práticas que apontem para o que Boaventura de Souza Santos (2005) denomina como epistemologias contra-hegemônicas, que desvelam o caráter múltiplo do mundo e outras ecologias dos saberes.

Mediar significado em Dança implica não reduzir o ensino e o aprendizado à natureza procedimental do seu conteúdo. É preciso articular procedimentos a conceitos e atitudes, entendendo que esta complexa teia que passa a envolver o conhecimento da Dança é socio-histórico e cultural. Trata-se de um saber socialmente construído e que é a todo o tempo socialmente transformável. Ao falar sobre a mediação do significado, Marcos Meier e Sandra Garcia (2009, p. 140) nos dizem que:

[...] Ao ensinar um conceito, um valor, uma forma de fazer, o adulto não apenas explica o conceito em si, mas o redimensiona dentro de uma estrutura de valores, crenças e ideias permitindo que a criança entenda o conceito e as interrelações que mantém com outros conceitos inseridos em outros contextos, teorias, ou momentos históricos.

Ao professor-mediador em Dança está lançada a tarefa de fazer com que a Dança na escola não se torne uma área de conhecimento solta no vácuo. A mediação do significado aproxima o mediando do objeto do conhecimento. O aprendizado da Dança é um processo e não um treino mecânico, afinal este corpo-que-dança é corpo-cognoscente, é um corpo que aprende para além das associações restritivas, aprende por meio do estabelecimento de relações da Dança consigo mesma e com outras áreas do conhecimento. Isabel Marques (1997, p. 21), por exemplo, com intencionalidade já nos advertia que:

[...] No entanto, a visão de que "dançar se aprende dançando" e nada mais é na verdade uma postura ingênua (no sentido freiriano) em relação aos múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticos e sociais literalmente

incorporados às nossas danças. Uma postura crítica em relação ao ensino de dança engloba [...] conteúdos que são bem mais amplos e complexos do que uma coreografia de carnaval ou a reprodução de uma dança folclórica.

Mediar significado não quer dizer definir rótulos estanques. É necessário que se perceba que o que faz total sentido para mim nem sempre fará para o outro. A nossa existência é polissêmica, pois estamos, sempre, condicionados ao olhar de uma multiplicidade de olhares, que nem sempre enxerga em nós o que desejamos que seja visto. O mediado, ao entrar em contato com o conhecimento da Dança, vai buscando âncoras para assimilá-lo.

Lenira Rengel (2010, p. 35) nos lembra que “cada aluno é diferente, às vezes precisamos explicar um tema, para cada um, de modo diferente”. O professor-mediador deve checar os sentidos. Perceber quais são as relações que cada corpo estabelece consigo mesmo e com a Dança proposta. O corpo constrói sentidos nas relações que estabelece com o mundo. O desenvolvimento humano é a todo o tempo um processo de atribuição de sentidos, significados. A esse respeito, Lúcia Matos (2005, p. 122) nos adverte que:

[...] No processo de desenvolvimento da criança o corpo assume um papel central: é com ele, num sentido de mão dupla, que a criança tece uma rede interacional por meio da qual se adapta e realiza mediações com o mundo, estabelece relações espaço-temporais e afetivas, adquire consciência de si e do outro, estrutura seu pensamento e desenvolve suas múltiplas competências, comunica-se e começa a entender os significados que lhe são transmitidos pela cultura, bem como tece, nessa trama, seus próprios significados.

Mediar significado parece-me que é possibilitar o diálogo entre o corpo-que-dança e o conhecimento da Dança do qual ele se apropria. Creio que a mediação do significado em Dança nos faz perceber o ensino da Dança na escola enquanto linguagem e não como repertório de movimentos a serem executados à exaustão. Isabel Marques fala que:

[...] Em situações de ensino e aprendizagem da dança, nem sempre ela é entendida como linguagem, às vezes tampouco como arte. Ao contrário, a dança é constantemente compreendida por alunos, pais, professores e gestores como um repertório, ou seja, como “danças prontas que devemos aprender” [...]. Ao contrário disso, na grande maioria das escolas em que a dança é ensinada, crianças, jovens e adultos continuam “decorando textos”, ou seja, aprendendo repertórios de dança de forma mecânica, superficial, acrítica, por meio de cópia e reprodução de sequências de passos preestabelecidas. Por mais significativo que um repertório seja em seu contexto – por exemplo, os repertórios das danças brasileiras –, se ele for ensinado de forma mecânica e acrítica, pouco estará de

fato contribuindo para a educação de nossos alunos e alunas (MARQUES, 2012, p. 16).

Concordo com a perspectiva apresentada pela autora, pois 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. Marques (2012, p. 19) salienta que:

[...] Paulo Freire dizia que “educar é impregnar de sentidos cada ato cotidiano” (In: GADOTTI, 1998). As danças de repertório ensinadas e aprendidas de forma mecânica (cópia e reprodução) são geralmente desprovidas de significado e de significação, acabam não fazendo sentido, portanto, não estariam, a rigor, educando.

Argumento que a Dança ensinada na escola enquanto linguagem, portanto carregada de significados, modifica, também, os processo avaliativos, pois se passa a considerar os conhecimentos prévios como estruturas semânticas que se efetivam no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, torna-se necessário perguntar ao sujeito-que-dança como e por que ele apresenta uma dada configuração. Acredito que esta especulação nos ajuda a acessar a teia de sentidos que se estabelece no corpo-cognoscente. A relação que se desnuda é a da substituição dos interesses, pois nessa perspectiva a forma, enquanto configuração de Dança, nos interessa muito menos do que o percurso cognitivo de significação que este corpo-que-dança apresenta.

A mediação de significado na Dança amplia as possibilidades de criação artística dos mediados. A percepção da polissemia que se estabelece em um ambiente de ensino-aprendizagem possibilita ao professor-mediador ampliar o contexto formativo que cerceia a ação pedagógica. Por não estarem mais presos a modelos engessados os mediados sentem-se à vontade para ampliar as suas relações com o conhecimento da Dança. Isabel Marques, defendendo o ensino da Dança como linguagem, e não somente como repertório, coloca que:

[...] A dança ensinada e aprendida como linguagem pode permitir, além das leituras de repertório pelos intérpretes e pelos apreciadores, a produção de textos de dança. Ou seja, ao conhecerem os elementos da linguagem, alunos e alunas podem “escrever seus próprios textos”, compor, coreografar. Conhecendo os elementos da linguagem, crianças, jovens e adultos serão capazes de *criar suas*

*próprias danças*, tornando-se leitores autores, protagonistas dos processos educacionais (MARQUES, 2012, p. 21).

A perspectiva apresentada pela autora quando relacionada aos critérios de mediação de Feuerstein modifica em muito o processo avaliativo. A avaliação em Dança passa a ser uma possibilidade contínua de percepção dos sentidos que vêm sendo constituídos pelo mediado no decorrer da ação pedagógica. Se partirmos da ideia de que o significado é uma instância do processo que é carregada de subjetivações e, portanto, de individualizações, passaremos a considerar os resultados que se evidenciam como um extrato para a construção de novas intervenções.

Vale ressaltar que, ao defender que a mediação do significado perpassa por uma perspectiva subjetiva, não estou dizendo que não seja possível garantir que o mediado acesse plenamente o sentido impresso pelo professor-mediador a um dado conceito ou movimento executado e/ou refletido no processo de ensino-aprendizagem. Muito pelo contrário, penso que utilizando o critério da intencionalidade e reciprocidade, por exemplo, o mediador ganha mais possibilidades de aproximar o mediado do conjunto de significados que ele traz. No entanto considero que o surgimento de outros sentidos, diferentes do proposto pelo mediador, também deverão ser relevados.

Penso que os critérios postulados em Feuerstein, quando traduzidos para a experiência de ensino-aprendizagem da Dança, podem corroborar a humanização dos processos educacionais em Dança e, desta forma, acabam tornando a avaliação mais próxima do educando. Com a mediação do significado, por exemplo, podemos perceber o sentido que a avaliação possui para cada mediado, e discutir com os mesmos novas formas de fazer-elaborar a avaliação.

Mediar o significado da avaliação na Dança é buscar entender de que forma os modelos que elencamos como possibilidades se reverberam em nossos educandos. Para abrir-se a este diálogo é necessário perceber que dessas enunciações podem surgir diversas questões, inclusive a percepção de que modelos de avaliação classificatórias, excludentes e sentencivas não cabem mais na Dança, justamente porque se diz, incessantemente, que a aprendizagem é um processo e que o corpo é um complexo. Mediando significados podemos construir questões, como uma das que motivam a escrita desta dissertação, a saber: O que acontece no trânsito entre dizer e fazer que não possibilita que o discurso sobre avaliação na Dança se amalgame à prática?

### 3.1.4 Mediação da transcendência

A mediação da transcendência em Feuerstein não tem relação com o sentido metafísico dado a essa acepção, aqui, implica no entendimento de que as aprendizagens vão além do espaço tempo em que elas ocorrem. Transcender, de acordo com a teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada, trata-se do deslocamento das aprendizagens presentes, projetando-as para outros contextos, rompendo, inclusive, com a ideia de uma territorialização do conhecimento, ou seja, não quer dizer que um conhecimento tratado no âmbito da Dança não possa ser deslocado para dialogar com a aprendizagem do sujeito em outra área do conhecimento, por exemplo.

Não se trata, necessariamente, de um pensar (inter) (multi) (pluri) (trans) disciplinar. A transcendência se ocupa de propiciar ao educando utilizar-se de conhecimentos produzidos na escola para intervir em outras situações da vida, tão quanto estabelecer diálogos interteóricos a partir do próprio currículo escolar. O corpo-cognoscente do mediado não é uma máquina que se liga e desliga a cada cinquenta minutos. Ao sair de uma aula de Ciências para fazer uma aula de Dança e retornar, logo depois, para uma aula de Geografia, uma gama de conhecimento se coloca em fluxo no corpo, e esses conhecimentos, muitas vezes, dialogam e o mediador precisa reconhecer nessa possibilidade de diálogo uma possibilidade de aprendizagem.

Ao mediar a transcendência o professor-mediador dirige a sua ação para situações futuras. Ele possibilita ao mediado criar os seus próprios textos em diferentes contextos de vida. Marcos Meier e Sandra Garcia, ao falarem sobre a mediação da transcendência, dizem que:

[...] é a orientação consciente do mediador em ensinar olhando para o futuro, para outros contextos, para situações além do “aqui-e-agora”. O ensino não deve ser pontual, restrito a uma única situação ou contexto, precisa ser passível de aplicação, precisa ser capaz, útil e integrável a outras estruturas conceituais, outros saberes, outros momentos da vida do aprendiz e em outros contextos (MEIER; GARCIA, 2009, p. 132).

Penso que se partirmos das naturezas distintas do conhecimento da Dança – procedimental; conceitual e atitudinal – para nortear a nossa prática pedagógica, é possível estabelecer a mediação da transcendência e perceber de que forma a mesma se reverbera nas aprendizagens dos nossos educandos, pois percebo que muitas vezes o conhecimento da Dança

não ganha relevância pelo tratamento pedagógico que lhe é dado, reduzindo-se à esfera procedimental do saber-fazer. Sem falar em transcendência na Dança, mas com um pensamento que se alinha a tal proposição, Lenira Rengel (2010, p. 5) coloca que:

[...] Ensinar ao aluno que agora é hora da “dancinha” ou da “aulinha de arte” para ele relaxar, suar, “praticar a criatividade”, é justamente assassinar a sua criatividade, tirar dele a capacidade de saber apreciar esteticamente uma obra e de fazer relações com contextos históricos, sociais, políticos, ambientais. Os jogos espaciais e temporais, entre outros, de uma aula de Educação de Arte, são necessários ao desenvolvimento de noções de geometria, matemática ou física e os conceitos nessas disciplinas aprendidos são igualmente necessários para a aprendizagem artística. Noções de anatomia dadas nas disciplinas de Ciências e Biologia deveriam ser partes integrantes das de Dança ou Educação Física. A proposta desses diálogos interdisciplinares colaboraria para atender o corpo, que já une, sozinho, teoria e prática. Pensar é uma forma de sentir, sentir é uma forma de pensar. A teoria se faz em prática e a prática formata a teoria, pois elas estão, juntas, agindo nos textos do corpo.

A mediação da transcendência possibilita ao educando “aprender a aprender”<sup>27</sup>, pois a todo o momento são requeridas transferências contextuais que os coloca frente a exercícios metacognitivos para lidar com a abstração e com a reversibilidade impressa neste critério. Afinal, o corpo não se desloca, necessariamente, para outros contextos, mas se projeta para tal, pensando como é possível intervir naquela realidade sem estar inserido na mesma. Neide Turra (2007, p. 303) aponta que:

[...] A Transcendência objetiva promover a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que possam ser generalizados para outras situações. Envolve o princípio de se encontrar uma regra geral que possa ser aplicada a situações correlatas, o que exige o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre o que está subjacente na situação, de modo a estender para outros contextos o conhecimento adquirido. Se um aluno aprende que a poluição dos rios provoca mortandade de peixes, ele pode transcender esse conhecimento e inferir que as populações ribeirinhas ficam sem o seu alimento e que a água fica contaminada para outros aspectos do cotidiano, como saciar a sede, tomar banho, higienizar e cozer alimentos e outras atividades que dependem do uso de água potável.

Transcender em Dança é partir da ideia de que o aprendizado está voltado à reflexão e não à automação, implica convidar o corpo-que-dança a pensar sobre o que está sendo feito enquanto

---

<sup>27</sup> Termo cunhado a partir dos pilares da educação definidos no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O relatório, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, foi publicado em 1999.

se Dança. Os reflexos da mediação da transcendência se reverberam no fazer da avaliação, pois o corpo-que-dança enuncia os seus processos de aprendizagem implicados de experiência. Não se trata mais de avaliar um corpo-que-dança enquanto um corpo automatizado. A avaliação ganha complexidade, pois ao mediador caberá ler nos textos do corpo as conexões que se engendram no mesmo. Não se trata de um corpo-que-dança e se finda em sua Dança, trata-se de um corpo que conecta a sua Dança ao mundo. Como nos fala Turra (2007, p. 303), “a transcendência estimula a curiosidade que leva a inquirir e descobrir relações e ao desejo de saber mais”.

A transcendência em Dança ocorre desde a tradução de um movimento de uma dada estética até a conexão entre o conhecimento da Dança e questões de ordem sociais mais amplas. O corpo-que-dança entra em contato com epistemologias e, portanto, constitui-se enquanto um corpo que carrega epistemologias, formas de perceber o entorno. As transcendências são estados de particularidades, e jamais devem ser colocadas em pauta pelo juízo de valor do mediador. Aliás, se assim fosse, recairíamos no modelo de avaliação do qual queremos nos distanciar em nossos discursos e práticas. Marcos Meier e Sandra Garcia, falando sobre transcendência, chamam atenção para algumas questões imprescindíveis para a mediação:

[...] quando reajo com frases como “excelente resposta”, “muito bom”, “ótimo”, “exemplo perfeito!”, etc., estou eliminando o que está por trás da resposta, o processo todo, o caminho percorrido. Devo perguntar “ok, por que você pensa assim?” ou outro tipo de solicitação para ver o processo. Isso dá ênfase no processo e não na resposta. A mensagem que fica para os alunos é a de que eu estou mais interessado na forma como constroem suas respostas do que propriamente na resposta. Além disso, as explicações que eles próprios produzem, ajuda os que ainda não entenderam, pois é uma explicação com palavras mais simples, mais próxima a eles (MEIER; GARCIA, 2009, p. 137).

Toda e qualquer transcendência é válida e aqui é entendida como possibilidade de corporificação do processo de aprender. A avaliação deve se constituir enquanto possibilidade de aprender e não constatação do que já foi aprendido. Muitas vezes, os mediados em interação conjunta, expondo as suas transcendências, poderão alcançar níveis de entendimento que o mediador não alcançou. Na troca das transcendências os mediados poderão interagir em uma linguagem que seja coloquial aos seus pares, facilitando, muitas vezes, o trabalho de mediação do professor. Pensa-se que a mediação está, unicamente, na relação entre mediador, mediado e objeto do conhecimento. No entanto os mediados, entre si, também potencializam-se mutuamente.

Os critérios de mediação em Feuerstein nos auxiliam a pensar em formas didáticas de se aproximar de uma perspectiva mediadora da avaliação. Sanchez (*apud* MEIER; GARCIA, 2009, p. 138) fala que “o mediador deve ter a preocupação em atender não apenas a necessidades imediatas, mas a metas mais amplas”. Neste sentido, defendo que uma avaliação mediadora não se atenta só aos resultados que se mostram no aqui-e-agora, porém, sim, é uma avaliação que estabelece prospecções, acreditando que a inserção do sujeito em outro espaço-tempo poderá auxiliar na aquisição do conhecimento ainda não consolidado em tempo presente.

Creio ser possível o investimento em pensar que o ensino-aprendizagem em Dança e, por conseguinte, a avaliação, precisa dialogar com o mundo e não se restringir a si, se é que isso é possível. Ao professor mediador cabe a percepção de que ele ensina e avalia um corpo que está no mundo e que estabelece relações com um currículo oculto da Dança. Penso que a nossa tarefa é adentrar as escolas, propondo que o corpo-que-dança estabeleça relações entre o currículo pedagógico em Dança e o currículo oculto que se constitui nas experiências de mundo do sujeito. Reconheço a dificuldade da tarefa de avaliar em Dança, porém percebo que nos cabe tatear entre referenciais teóricos e nossas experiências constantes no chão das escolas.

Feuerstein tem como lema de sua teoria que “todo sujeito é um sujeito modificável”. Translado isso para os processos educacionais da Dança e saliento que todos os modelos de avaliação são, de igual modo, modificáveis. Penso que o exercício de uma avaliação mediadora na Dança se inicia com a desconfiança acerca dos modelos que se organizam pleiteando a hegemonia. Unanimidades são pistas de que algumas questões precisam ser revistas com um olhar crítico-analítico mais aprofundado. Os quatro critérios em Feuerstein traduzidos para a Dança foram o ponto inicial que encontrei para corporificar a avaliação mediadora. O cenário de uma prática pedagógica baseada na mediação requer, entre outros fatores, um professor que se coloque, criticamente, como intérprete desta cena,

#### 4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DANÇA: CAMINHOS E DESAFIOS

Nas escolas observadas as aulas de Dança ocorrem uma vez por semana, com duração de quarenta a cinquenta minutos. A Rede Municipal de Salvador atende o disposto na Lei 12.287, de 13 de julho de 2010, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96) no que tange ao ensino da arte. Segundo o artigo 26, parágrafo segundo: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Assim sendo, nas escolas observadas a Dança constitui-se como parte integrante da estrutura curricular, sendo ofertada para todos os educandos no turno em que estudam. As escolas municipais de Salvador, em sua maioria, possuem, pelo menos, duas linguagens artísticas em seu currículo pedagógico. Deste modo, os alunos que acessam o conhecimento produzido em Dança, de igual modo acessam os conhecimentos de outra especificidade artística que se diversifica entre Teatro, Música e Artes Visuais.

No ano de 2003 a Prefeitura Municipal de Salvador lançou o seu primeiro certame cujo edital visou à contratação de trinta professores de Dança para atuar nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Foi a primeira vez na história da Educação Pública municipal de Salvador que um concurso público visou à contratação, **específica**, de professores de Dança para atuar, nas escolas, exclusivamente com o ensino de Dança. O mesmo certame oferecia, ainda, vagas para as áreas específicas de Teatro, Música e Artes Plásticas.

Seguindo o mesmo curso, em 2010 a Prefeitura Municipal de Salvador lança o segundo concurso público com vagas para professores de Dança, quando foram ofertadas vinte e cinco vagas. Parece-me que há uma intencionalidade por parte do município em inserir, cada vez mais, os processos educacionais em Artes nas escolas públicas de Salvador.

Vale ressaltar que essa intencionalidade vem sendo lentamente construída, desde 1999, quando a então SMEC, hoje SECULT, incluiu em suas diretrizes curriculares “Arte, escola e Alegria”, um capítulo dedicado à Dança, mas, infelizmente, essa proposta não foi efetivada, já que não houve oferta de vagas para docentes de dança no certame daquele mesmo ano. No Plano Municipal de Educação – PME (2008, p. 22) consta o seguinte objetivo:

[...] Garantir e ampliar o ensino-aprendizagem de diferentes áreas das artes em todos os níveis de ensino, incluindo as transformações asseguradas na Lei nº. 9.394/96 que dizem respeito à obrigação do oferecimento da disciplina Artes na educação básica e a substituição da disciplina Educação Artística pela disciplina Artes.

O ensino das Artes nas escolas da Rede Municipal de Salvador está atrelado ao eixo Educação e Linguagens, que constitui parte das diretrizes curriculares do município intitulada “Salvador, cidade educadora: novas perspectivas para a educação municipal” (2010). O documento, entre outros aspectos, alerta-nos para a delimitação do papel da Arte na educação municipal soteropolitana, sobretudo quando aponta que:

[...] As relações do eixo Educação e Linguagens tratam das linguagens artísticas, midiáticas e tecnológicas. Por meio de seus desdobramentos o sujeito pode se apropriar de um legado estético e cultural produzido pela humanidade e tornar um crítico sensível dos modos e produção do conhecimento, além de agente dessa mesma produção. A **arte** aqui é **concebida como conhecimento de mundo** [grifo do autor] e não como acessório decorativo (SALVADOR, 2010, p. 10).

Adentrar no cenário da pesquisa me fez perceber que, muitas vezes, entre o discurso proferido e o fazer diário há um choque de realidades que precisa ser compreendido para além dos textos. É preciso enveredar-se com afinco para ler nas entrelinhas da trama pedagógica que nem sempre a eloquência inerente a um bom discurso/texto se efetiva ou ganha possibilidades de ser efetivada no fazer pedagógico diário. Dizer que a arte não se reduz a um acessório decorativo chega a ser poético, porém o que aqui persigo é, justamente, a corporificação desse tipo de discurso no cerne das escolas.

O discurso/texto sobre a avaliação da aprendizagem na Rede Municipal de Salvador, por exemplo, é explicitado nas diretrizes curriculares da seguinte forma:

[...] a **Avaliação** [grifo meu]: representa acompanhamento, processos e resultados das situações didáticas que visam proporcionar apropriação crítica de habilidades e de competências. Dispositivo regulador e formativo para vitalizar de forma rigorosa e criativa as apropriações discentes. É mais bem aproveitada quando usada para o crescimento de todos os envolvidos no processo didático, destacando as aprendizagens e investindo, por meio de reelaborações, nos desempenhos que precisam de maior eficiência (SALVADOR, 2010, p. 15).

Ante este panorama discursivo acerca dos princípios que devem nortear a avaliação da aprendizagem na estrutura curricular das escolas municipais de Salvador, questiono-me sobre os seguintes aspectos: Como os professores de dança acompanham o aprendizado dos seus alunos? Quais concepções epistemológicas estão impregnadas nos discursos e práticas dos docentes sobre avaliação da aprendizagem?; Estas são as questões que se sobrepõem neste estudo acerca da avaliação da aprendizagem em Dança.

Para buscar pistas que me auxiliassem na aproximação com as questões supracitadas foi preciso estabelecer uma atmosfera relacional de escuta, na qual os discursos proferidos sobre a avaliação, por meio de alguns professores de Dança da Rede Municipal de Salvador, foram contrastados com a observação das suas respectivas aulas e analisados à luz do referencial teórico elencado para a pesquisa.

Três professoras de Dança, servidoras públicas, vinculadas à Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECULT), colaboraram com a solidificação da pesquisa aqui empreendida. As professoras, com faixa etária variada entre vinte e cinco a quarenta e dois anos, são Licenciadas em Dança pela Universidade Federal da Bahia e Professoras da Rede Municipal de Salvador com tempo de serviço que varia de menos de um ano até sete anos.

Com vistas a resguardar a confidencialidade das docentes que colaboraram com o processo da pesquisa, delimito, aqui, os pseudônimos que vão identificá-las no decorrer da análise dos dados coletados em campo. A docente da “Escola Centro” será identificada como “Professora Dobrar”, a da “Escola Cabula” identifico como “Professora Torcer” e, por fim, a docente da “Escola Cidade Baixa” passa a ser reconhecida pelo codinome “Professora Esticar”.

Os pseudônimos escolhidos para identificar as professoras que participaram da pesquisa fazem uma alusão às três ações delimitadas por Rudolph Laban. Segundo Lenira Rengel (2004, p. 17), “o corpo dobra, estica e torce. Sim, são apenas três ações, e, a partir delas, o mundo do movimento acontece”. Três ações são capazes de, quando articuladas, configurar múltiplas possibilidades traduzidas em movimento. Penso que, da mesma forma, três (sub) cenários para discutir a questão da avaliação em Dança geram um universo de possibilidades e interpretações que se colocam em meio à polissemia do fazer-elaborar da avaliação no campo da Dança.

A “Escola Centro” é situada no bairro da Saúde, região central de Salvador. Uma escola pública construída nas dependências de um convento. As freiras parecem influir, bastante, nas decisões que são tomadas na escola. No primeiro dia de observação pude perceber que todas as

crianças são obrigadas a rezar, independente de sua crença religiosa, desrespeitando, assim, a legislação que nos orienta a perceber a escola como espaço laico.

Neste subcenário foi observada uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, com faixa etária de nove a treze anos, entre meninos e meninas. A “Escola Centro” não oferece condições favoráveis para o ensino da Dança. As aulas do componente curricular ocorrem em uma sala intitulada como “Espaço Cultural”, no entanto, ao entrar na sala, o que pude perceber foram cadeiras amontoadas, aparelhos eletrônicos quebrados, armários etc. A aula acontecia neste cenário embatumado.

A “Escola Cabula”, situada no bairro de Mata Escura, periferia de Salvador, demonstra condições completamente diferentes para o ensino da Dança. As aulas foram observadas na sala que a escola possui, especificamente, para os processos de ensino-aprendizagem da Dança. A “Escola Cabula” é vizinha de um dos maiores presídios do estado da Bahia, situação essa que influencia um entorno da escola inseguro.

O grupo observado foi a turma do quarto ano do Ensino Fundamental. Dividido entre meninos e meninas, a faixa etária varia de oito até onze anos. A “Professora Torcer” desfruta de uma estrutura física na escola que me parece ser uma rara exceção nas escolas municipais de Salvador, no tocante às necessidades recursivas para o ensino da Dança. Penso que a estrutura física não estabelece relações causais com a prática pedagógica, mas inegável, sobretudo na especificidade da Dança, que se tenha alguns aparatos.

O terceiro subcenário observado foi a “Escola Cidade Baixa”, no bairro da Ribeira, localizada, mais precisamente, na comunidade do Areal. No caminho para a escola é possível perceber a desigualdade social que se apresenta neste recorte de Salvador, assim como em outros bairros, a fronteira entre a área nobre e a favela, do ponto de vista geográfico, é bastante tênue.

A observação na “Escola Cidade Baixa” enfocou na turma do quarto ano do Ensino Fundamental. Um grupo misto com trinta educandos, entre meninos e meninas, em geral moradores da própria comunidade do Areal. A escola foi uma das mais afetadas, entre as observadas, com o projeto de reforma e ampliação das unidades escolares implementado pela SECULT. As aulas aconteciam na sala convencional e, desse modo, iniciava-se, muitas vezes, com o arrastamento das cadeiras para o canto.

Olhar para a questão da avaliação da aprendizagem na Dança, nas escolas supracitadas, me fez empreender esforços para analisar os dados, levando em consideração cada subcenário

dedilhado. Cada escola observada mostrou suas idiossincrasias e a relação que elas estabelecem, em sentido macro, com a temática da avaliação. É sobre isso que discorrerei na seção a seguir.

#### 4.1 (IN) CONGRUÊNCIAS: TANTOS DISCURSOS, MUITAS PRÁTICAS

Quando eu digo sonhos possíveis é porque há na verdade sonhos impossíveis... O sonho possível é pensar diariamente a própria prática; é a descoberta incessante de perceber e demarcar existências de espaços livres; é a liberdade da utopia (FREIRE, p. 1987).

Acampar no cenário da pesquisa foi abrir-se ao desconhecido com a percepção de que são muitos os subtextos que se engendram no contexto da avaliação da aprendizagem na Dança. A análise dos dados, garimpados no campo, só foi possível a partir do entendimento de que a avaliação da aprendizagem é um componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011) e, neste sentido, percebo que não há como lançar um olhar sobre o fazer avaliativo na Dança sem pensar na tessitura de sentidos que se estabelece em seus processos de ensino-aprendizagem.

Persegui, no cotidiano de cada escola observada, a relação entre dizer e fazer na avaliação em Dança. Mesmo sem a pretensão de analisar os processos educacionais da Dança, em sua mais ampla dimensão, para desvelar o objeto aqui delimitado como enfoque central desta pesquisa, foi preciso perceber para além da avaliação, mas imbricada a ela, quais são as concepções de corpo, Dança e processos de ensino-aprendizagem enunciadas e propostas por cada professora de Dança que se configurou como sujeito da pesquisa.

Considero que a voz do educando traz para a questão da avaliação outros tantos contornos. O educando, em sua discursividade acerca do fazer avaliativo, tem relevância ímpar, porém devo salientar ao leitor que neste estudo enfoco a figura do professor. Reconheço que o professor existe em codependência ao educando, mas o recorte aqui escolhido lança o olhar para aspectos mais relacionados à prática docente.

As categorias de análise foram elencadas para auxiliar na complexa tarefa de pensar o que ocorre no trânsito entre dizer e fazer na prática avaliativa da Dança, em algumas escolas públicas municipais de Salvador. Leitura e releitura destes dados não foi uma opção, mas sim prioridade.

O referencial teórico que embasou a pesquisa, bem como o roteiro da entrevista (APÊNDICE D), fizeram sobrepujar as categorias a seguir:

1. Relevância da inserção da Dança no currículo das escolas;
2. Concepção de Dança e corpo;
3. Concepção de ensino-aprendizagem-avaliação.

A partir das categorias aqui delimitadas foi possível entender que há questões de várias ordens impregnadas no processo de avaliação da aprendizagem em Dança nas escolas públicas municipais de Salvador observadas. Penso que a ocorrência da avaliação da aprendizagem na Dança depende muito do entendimento que o professor tem sobre a inserção da Dança no currículo das escolas, pois, para uma dança pensada enquanto entretenimento ou mera atividade recreativa, avaliar a aprendizagem não faz sentido, sobretudo porque não se reconhece essa Dança enquanto área de conhecimento que propicia o arborescer de competências.

Argumento que o professor precisa adentrar nas estruturas das escolas, reconhecendo a relevância da inserção da Dança no currículo das mesmas. Com a consciência da gama de conhecimentos que se agencia nos processos de ensino-aprendizagem dessa linguagem artística, penso que o professor poderá melhor atuar em seus processos de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, na avaliação. No dizer da “Professora Esticar” (2012), da “Escola Cidade Baixa”, por exemplo, fica evidente o seu entendimento com relação à inserção da Dança no currículo das escolas municipais, quando nos diz que:

[...] Da mesma forma que eles têm matemática, eles têm português, eles têm ciências que são formas de... são visões de mundo, são conteúdos, são, enfim, vivências que o aluno precisa ter, a arte, não só a Dança, as outras linguagens artísticas, precisam estar dentro da escola, dentro da sala de aula para que o aluno tenha a oportunidade de acessar essa informação. [...] Quando você estuda a Dança que tem como um dos principais centros o corpo você consegue melhorar essas relações interpessoais, a sua forma de ver o mundo modifica, se diferencia, não pra melhor nem pra pior, mas apenas mais uma forma que você tem de ver o mundo, além de ver o mundo através da matemática, através do português, você tem a possibilidade de ver o mundo através da Dança, através da Arte também [sic].

A consciência de que a Dança no currículo é mais uma forma de percepção do mundo é imprescindível para entender que a avaliação da aprendizagem na área é, também, mais uma forma de se ver/conceber este corpo no mundo. Ao pensar na relação que se estabelece entre dizer e fazer, questiono-me como a “Professora Esticar”, com uma argumentação tão coerente

com relação à relevância da Dança nos currículos das escolas municipais, não se faz perceber ante o grupo de alunos como docente de um campo específico do conhecimento.

Recorro à observação de uma aula aos dez dias do mês de outubro do ano de dois mil e doze na “Escola Cidade Baixa” para justificar esta ponderação. Nesta aula a “Professora Esticar” toma como conteúdo central o estudo do peso e, assim, solicita que os alunos formem duplas para experienciar uma atividade de transferência de peso. No entanto os alunos, inquietos, sem prontidão para a atividade, agridem-se de todas as formas, e a “Professora Esticar” não consegue conter o grupo, que permanece agitado. A Professora Regente do 4º ano surge em meio à aula e pede silêncio ao grupo, que, em seguida, obedece. Então, a “Professora Esticar” (2012) aproveita o silêncio e especula: “O que é que falta para vocês fazerem silêncio e prestarem atenção em mim?” [sic]. Um aluno retrucou: “Só basta a professora [fazendo referência à Professora. Regente] tá na sala” [sic].

A aproximação entre o discurso da “Professora Esticar” sobre a importância do ensino da Dança no currículo das escolas municipais e o registro da aula observada me faz questionar, inicialmente, que a consciência da relevância da inserção da Dança nas escolas municipais não deve se restringir ao professor. É preciso partilhar com o alunado esse entendimento para que os educandos percebam a importância de vivenciarem, semanalmente, o ensino da Dança na escola. Além de mediar significado, essa postura pode promover a construção de um corpo que reconhece a Dança como objeto cognoscível. É dessa forma, também, que a avaliação na Dança passa a fazer sentido, ao passo que o educando percebe a sua relevância, compreendendo-a como um campo do conhecimento, como mais uma forma de perceber o mundo a sua volta.

O que pode ser lido nas entrelinhas da enunciação desse educando da “Escola Cidade Baixa” é um não reconhecimento da “Professora Esticar” enquanto docente, é uma não legitimação de sua ação enquanto professora. Penso que o silêncio instaurado após a explanação dessa criança deveria ser preenchido com uma roda de conversa para entender qual é a percepção discente sobre a Dança na escola e sobre o papel do professor de Dança na trama pedagógica. Este exercício coletivo ajuda a estabelecer vínculos de confiança que serão importantíssimos para a dinâmica da avaliação.

Deve-se levar em consideração que a presença da Dança na escola, enquanto área específica do saber, é uma construção histórica recente. Portanto, situações como essa, em que os educandos não percebem a importância da Dança na escola, precisam ser melhor mediadas.

Desconfio que muito dessa discursividade apresentada por esses educandos é parte da construção social acerca da inserção dessa Dança no currículo. Neste sentido, pela via pedagógica, cabe ao professor devolver para intermuros da escola outro tipo de concepção acerca dos processos educacionais na Dança.

No dizer da “Professora Torcer”(2012): “Eu acho que a arte ela tem que ser melhor posicionada na escola, ela tem que ter, de um modo geral... Tanto o grupo de professores quanto o grupo de alunos têm que perceber ou precisa perceber que a arte tem um potencial muito forte de elevação de autoestima e elevação de conhecimento” [sic]. No entanto, para que ocorra esse melhor posicionamento, é preciso que o professor se coloque de maneira intencional, que seja um mediador capaz de mobilizar processos.

Acredito que ter a Dança inserida nas escolas é um primeiro passo, porém, subsequente a este, vem o despertar de toda uma conjuntura para a sua relevância. Gestores, professores, alunos, famílias, enfim, o todo, precisa encontrar sentidos para uma prática pedagógica em Dança. Se isso não ocorre, que sentido terá a avaliação? A “Professora Dobrar” (2012) aponta que:

[...] me incomodam muito as linguagens artísticas estarem disponíveis nessas escolas e os gestores e coordenadores, os vice-diretores, até os professores dessas escolas eles não têm nenhum conhecimento do que seja a arte, porque se tivessem esse conhecimento a relação ela seria estabelecida de uma outra forma, com um outro olhar, né? Então, gestor que não sabe que pra se fazer uma aula de dança a gente precisa de um espaço apropriado, um espaço grande. [...] eu fico me perguntando por que existe arte nas escolas, mas as pessoas que se propuseram a colocar arte nas escolas não têm esse conhecimento real? Eu acho que vem de algum lugar, as pessoas pesquisam, as pessoas leem para elaborar um projeto, um plano de ação, mas na hora da prática isso não se efetiva, porque as pessoas que poderiam estar envolvidas diretamente neste lugar elas desconhecem o que é isso... [sic].

Argumento que não devemos nos colocar em uma posição de passividade, de “imobilismo”, no dizer de Vasconcellos (2000). O professor de Dança precisa fazer valer a sua biopotência (PÉLBART, 2007), precisa reconhecer-se enquanto potência viva capaz de afetar sistemas tão quanto por eles é afetado. Atitudes ensinam. É preciso, então, mostrar em atitudes político-pedagógicas que se parte da concepção de uma Dança “de muitas possibilidades” (PROFESSORA DOBRAR, 2012), inclusive, a possibilidade de construir competências que auxiliem o educando a viver em sociedade.

Lembro-me de que em uma das aulas observadas na “Escola Centro”, mais precisamente aos onze dias do mês de junho do ano de dois mil e doze, ao chegar à escola me direcionei ao espaço em que, em geral, eram realizadas as aulas de Dança. O espaço estava repleto de cadeiras escolares que a escola havia recebido e não tinha onde as colocar. Seguindo a orientação da gestão as cadeiras foram colocadas no espaço destinado à atividade de Dança, inviabilizando a realização daquela aula.

A “Professora Dobrar” (2012), sobre a relevância da Dança no currículo, aponta que: “Eu acho que é de fundamental importância. É por isso que eu estou aqui”, mas, ao se deparar com aquele cenário e com a explicação dada pela gestora de que não havia outro espaço que pudesse ser sacrificado, foi para a sala de aula convencional do grupo do quinto ano e lá, com os educandos sentados nas cadeiras, enfileiradas de forma tradicional, ela abdicou de cumprir o planejado, privando, simplesmente, o alunado de acessar os conteúdos demarcados para a aula. Não houve nenhum tipo de mobilização e de questionamento. A aceitação da realidade posta silenciou o discurso de que se trata de uma “Dança de muitas possibilidades”.

Percebo que essa “Dança de muitas possibilidades” se inicia no questionamento docente acerca de algumas questões postas nos processos educacionais da Dança na escola. O professor, ao se colocar na trama pedagógica de maneira proativa e com vistas a contribuir para uma amplitude da concepção de Dança e corpo, se configura enquanto um sujeito mediador capaz de dar sentido aos processos educacionais geridos por ele. Neste sentido, a avaliação em Dança ganha um campo de significação capaz de provocar no outro a expectativa, o desejo de saber como o seu corpo tem dialogado com o processo de viver-aprender Dança na escola. Anteriormente, explicitarei que neste trabalho refiro-me à Dança como uma linguagem artística capaz de conectar o corpo ao universo cognoscível. Dança é uma área autônoma do conhecimento constituída a partir de um saber epistemológico específico.

No dizer de Guimarães (2010, p. 54), “no espaço escolar existem – e muitas vezes, coabitam – diversas concepções teóricas e práticas distintas acerca do que significa avaliar”. Confluências e oposições se fundem, estabelecendo um cenário complexo de (in) congruências entre o que se diz e o que se faz. Estou certo de que a prática avaliativa na Dança pressupõe e se relaciona, diretamente, com a concepção de corpo e Dança entremeado nos discursos-práticas dos professores. A concepção de Dança e o modo como o corpo é percebido nos seus processos educacionais está implicado no fazer-avaliar.

A partir deste entendimento foi que direcionei o meu olhar e pus-me na escuta para perceber quais são as abordagens de corpo e Dança que se desvelam na prática pedagógica das professoras pesquisadas. A “Professora Esticar”, por exemplo, ao falar sobre a sua concepção de Dança traz em seu discurso a proposição de uma Dança enquanto linguagem, fazendo-nos remeter à proposição de Isabel Marques (2012), quando coloca que o ensino de Dança na escola precisa ser tratado como linguagem e não como repertório, unicamente. A “Professora Esticar” (2012) discorre que:

[...] eu tenho sempre tentado trabalhar a Dança enquanto uma linguagem artística, então, ela tem os seus próprios conteúdos, os seus elementos, e eu tento trazer isso para a sala de aula para que eles possam compreender que ela tá além do que eles já conhecem, mas que o que eles já conhecem também pode ser inserido e pode dialogar, né? Com o que eu proponho pra eles. Então é muito mais uma proposição de... é... autoconhecimento, de diálogo com as informações que eles têm, então passa muito por esse trânsito de reconhecer a dança como uma linguagem, com os seus conteúdos, com os seus informes mesmo, né? Aquilo que ela traz é... enquanto arte... Enquanto é... forma de comunicação, também, e de expressão e dialogar com que eles sentem de informação sobre o que é dança, sobre como dançar, sobre as possibilidades que existem de dança.

Percebo que a prática de uma avaliação mediadora em Dança se afina com a concepção da Dança enquanto linguagem, pois esta percepção abre possibilidades para compreender que se trata de uma área do conhecimento que está posta em diálogo com a complexidade engendrada no corpo-cognoscente. Pensar a Dança na escola como uma linguagem é perceber o conjunto de significações que vai se construindo a partir da relação entre os seus conteúdos, mediado e mediador, além das implicações que incorrem do contexto do qual decorre a ação pedagógica. Compreendo que esse conjunto de significações se edifica na compreensão que o corpo do mediado traz, também, conhecimentos externos à escola para configurar uma experiência de aprendizagem mediada.

A Dança, pensada como linguagem, sintetiza o dizer da “Professora Dobrar” quando a mesma nos fala acerca de “uma Dança de muitas possibilidades”. Parto do pressuposto que se os processos educacionais em Dança, na escola, são percebidos na atmosfera de múltiplas possibilidades, logicamente os seus processos avaliativos devem seguir o mesmo curso e atentar para a diversidade presente no ambiente pedagógico. Cada corpo em seu estado de mais ampla individuação vai dialogar com o conhecimento da Dança, construindo, inclusive, a sua matriz de aprendizagem, o seu modo particular de aprender Dança.

O modo específico de olhar para o corpo-que-dança pode ser vivenciado na prática de uma avaliação mediadora. É preciso começar, então, por diagnosticar o que é trazido pelo mediado, enquanto conhecimento prévio acerca da Dança, identificar quais são os seus desejos e possibilidades e, a partir dessa articulação, traçam-se marcos de aprendizagem gerais, mas que serão relativizados pela particularidade de cada mediado. Ao entender a Dança em suas múltiplas possibilidades, subentende-se que o binômio certo e errado deixa de existir em sua estrutura inexorável, e o que por ora foi percebido enquanto erro passa a se configurar como mais uma possibilidade de mover, dançar.

A análise da concepção de Dança e corpo se dá mutuamente, uma vez que considero que ao falar em Dança estou automaticamente implicado e me remetendo à concepção de corpo. Ao propor modos de avaliar em Dança creio que se faz, da mesma forma, um exercício de pensar em formas de ler o que se apresenta no corpo-que-dança, pois é no corpo em sua integralidade que aparecem as competências que são construídas no processo de ensino-aprendizagem da Dança. A “Professora Esticar”, da “Escola Cidade Baixa”, ao discursar sobre a sua concepção de corpo coloca que se trata de:

[...] um corpo que traz uma bagagem não é um corpo amorfo e sem história, e que, como é sala de aula, a gente não pode nunca extinguir a ideia de pluralidade, de multifacetadas formas de se ver uma mesma... de se ter corpos, né? Então, eu penso muito nisso, né? No múltiplo, no diverso, né? No que não pode ser enquadrado, encaixado em padrões, então, a multiplicidade eu acho que é uma forma como eu consigo ver esse corpo que dança [...] hoje não dá mais pra a gente encaixar as pessoas dentro de formazinhas, estabelecer padrões e dizer esse é o correto, é dessa forma (PROFESSORA ESTICAR, 2012).

Na cena da avaliação mediadora o corpo-que-dança é observado em seu estado de particularidade. Aprende-se, muitas vezes, na companhia de outros, porém a experiência da aprendizagem é pessoal, é personificada e não se repete mais em outro espaço-tempo. Cada ato de aprender é único. É preciso lançar um olhar avaliativo sobre esse corpo respeitando as suas formas de mover, de sentir a Dança. Nas palavras da “Professora Dobrar” (2012), é preciso perceber que “todo o corpo que se move dança, é claro que cada um tem a sua forma de mover, mas eu acho que todo o corpo tem essa competência, essa capacidade para dança [...] o professor entra como um mediador pra que esse corpo ele possa se expressar em tudo aquilo que ele pode” [sic].

A proposição de um corpo múltiplo estabelece relação com a percepção de que cada corpo é uma síntese das suas incontáveis experiências no universo que habita. Por processos de contaminação entre determinismos e aleatoriedades as informações que chegam a este corpo se misturam, tornam-se corporalidade, ou seja, estados transitórios de ser corpo. É nesta perspectiva que se defende a ideia da modificabilidade cognitiva como orientação metodológica para o processo de avaliação da aprendizagem em Dança, pois se as informações chegam ao corpo a todo o tempo, acredita-se que este corpo é uma “metamorfose ambulante<sup>28</sup>” que precisa ser vista no processo de avaliação de maneira prospectiva.

A investigação realizada, sobretudo na pesquisa de campo, me fez perceber que embora os discursos apontem para uma concepção de Dança e corpo coerentes com a abordagem da avaliação mediadora, as práticas que incorrem no chão da escola parecem, ainda, não estar em total sintonia com as suas respectivas enunciações verbais. A observação das aulas na “Escola Cidade Baixa”, por exemplo, me fez perceber que ainda se caminha no intuito de atrelar os nossos discursos à prática.

As aulas observadas nesta escola foram ministradas para o grupo do quarto ano do II Ciclo do Ensino Fundamental, crianças com faixa etária que varia entre oito a onze anos. Ao meu ver, a Dança na escola, para muitos deles, não parece ser uma atividade convidativa, recheada de sentidos para ser vivenciada. No tempo em que se deu a observação os alunos não demonstravam interesse em participar das proposições, muitos deles sequer levantavam para conferir o que seria proposto na aula. Os encontros partiam, sempre, da proposição da “Professora Esticar”.

Os educandos, em sua maioria alheios às propostas, traduziam os movimentos corporais em agressões físicas. Pontapés, socos e rasteiras não eram uma exceção, porém, sim, uma constância. A “Professora Esticar” assistia àquela manifestação de desinteresse e, algumas vezes, foi preciso recorrer a “Professora Regente” para acalmar os ânimos. Durante o período de observação me questioneei a cada dia como reconstruir um cenário pedagógico como aquele, que se apresentava no campo de investigação desta pesquisa.

A análise dessas observações, à luz do referencial teórico aqui delimitado, me faz argumentar que por meio da avaliação mediadora esse cenário, em seus aspectos pedagógicos, pode ser modificado. Penso que ao invés de insistir, cegamente, em uma prática pedagógica que não está apresentando grau de eficácia, é interessante partir para uma autoavaliação conjunta de

---

<sup>28</sup> Termo oriundo da música *Metamorfose Ambulante*, de Raul Seixas.

acompanhamento do processo. No entanto, na perspectiva de uma avaliação mediadora esta autoavaliação dá relevância à enunciação discente, inclusive, partindo para a reorientação das ações futuras já planejadas.

Percebo que a mediação da intencionalidade e reciprocidade está ligada ao planejamento pedagógico. O planejar é um fazer flexível que permite adequações constantes com vistas a redimensionar o cenário pedagógico. Considero que se a ação pedagógica não consegue gerar o desejo de aprender, essa instância definida em Feuerstein como reciprocidade, é porque precisamos recomeçar. O recomeço, aqui, é percebido como ponto de reflexão para potencializar a ação pedagógica.

Argumento que caberia à “Professora Esticar” sentar com os educandos e entender, por exemplo, de onde vem aquele desejo de violentar o corpo alheio. Caberia a esta conversa atribuir sentido ao ensino da Dança naquela escola. Cabe, também, conhecer e apreciar a Dança no corpo masculino, uma vez que há nos meninos uma resistência histórico-cultural de se inserirem na Dança. Nessa mesma conversa é possível perceber quais são os entendimentos de Dança que eles têm e que Dança gostariam de dançar na escola, para, a partir dessas tantas contribuições, iniciar um diálogo com esses corpos múltiplos e corporificar o discurso de que se trata de uma Dança de muitas possibilidades.

A avaliação mediadora em Dança, que é a proposta apresentada aqui neste estudo como certeza-transitória para os processos educacionais da área, dialoga com a perspectiva do acompanhamento dos processos e, assim, não se restringe a um caráter pontual. A prática da avaliação mediadora possibilita mediar sentidos e construir um conjunto de significação cada vez mais amplo para os processos de ensino-aprendizagem na Dança.

Em alguns casos esse conjunto de significações se amplia tanto que extrapola o campo da Dança e estabelece relações intra/inter/extra Dança. Isso é a transcendência na abordagem de Feuerstein. Penso que o corpo-que-dança estabelece diálogo com ele mesmo, com o seu entorno e com outros contextos. Na enunciação da “Professora Dobrar” ela relata o que a faz perceber o corpo do educando, em seu processo de ensino-aprendizagem-avaliação em dança, como um corpo livre:

[...] eu tenho uma concepção tão louca, por causa da minha própria história. Porque eu sofri muito, porque eu comecei a dançar muito tarde. Dancei muito cedo, mas dancei muito cedo a minha dança, aquilo que eu entendia, aquilo que

o meu corpo conseguia realizar. E pra mim foi muito conflitante, porque eu primeiro fiz profissionalizante na Funceb<sup>29</sup>, só depois eu fui pra Ufba<sup>30</sup>, então, para mim, era muito perturbador fazer Ballet Clássico, porque o meu corpo não aceitava, o meu corpo não se comunicava, eu tinha muitos entraves, né? Então eu comecei a sofrer muito, e penso, hoje, com essa minha trajetória... A ideia que eu tenho sobre corpo, desse corpo para a dança, é que é um corpo livre, precisa se ter um corpo livre, um corpo que ele possa apreender diferenciadas técnicas, mas de uma forma muito livre, e o que seria essa forma muito livre? É compreender esse corpo a partir das possibilidades que ele traz, porque o meu corpo não é igual ao de fulano, nem cicrano... e a história que este corpo traz muito menos ainda, então, quando eu penso nesse corpo, é um corpo que traz uma informação da vida da gente que a gente precisa olhar esse corpo e aprender a lidar com esse corpo como agente de informação para, a partir daí, você ir criando caminhos. Então, eu penso que todo o corpo ele dança [sic].

A percepção deste corpo livre para a Dança traz implicações políticas que não se restringem, somente, à avaliação da aprendizagem. Elas se evidenciam na trama pedagógica como um todo, nos processos de ensino-aprendizagem e as suas relações com outros aspectos sociais mais amplos. Pensar que o corpo é livre é trazer à superfície a concepção de que não existe um corpo específico para a Dança, todo sujeito cognoscente é um corpo possível de aprender a dançar. Lógico que esse corpo vai se colocar em diálogo com esse conhecimento da maneira que lhe for mais peculiar, porém argumento que é com o entendimento desse corpo-capaz que se expurgam as sombras de uma avaliação classificatória.

No entanto parece que há docentes que ainda se enunciam em uma discursividade contrária a essa proposição. Este é o caso da “Professora Torcer” (2012), ao falar sobre o corpo-dança nos processos de ensino-aprendizagem, a saber: “Eu ainda acho que o corpo na dança é um corpo técnico, é um corpo que precisa de conhecimento técnico para que ele possa expressar a arte. Ainda acho que ele precisa daquele trabalho corporal mesmo, trabalho físico pra ele poder acontecer” [sic]. Esta visão de corpo, além de ser dual e fortalecer o paradigma cartesiano, reduz o processo de avaliar na Dança a uma perspectiva classificatória. Inclusive, a tendência à classificação e ao sentencismo fica mais evidente na discursividade desta mesma professora ao falar sobre a sua concepção de avaliação, a saber:

[...] eu acho que avaliação para os alunos que praticam a dança é ele conseguir mostrar o trabalho que ele fez... Eu avalio assim: ele mostra o que ele fez, ele tira pontos positivos e negativos e eu também tiro pontos positivos e negativos e

<sup>29</sup> A professora se refere à Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia.

<sup>30</sup> Universidade Federal da Bahia.

assim é feita a nossa avaliação, né? Eu entendo dança como prática diária e resultado final... [sic] (PROFESSORA TORCER, 2012).

A relação que é estabelecida entre prática diária e resultado final alinha-se com um pensamento classificatório da avaliação, pois, neste sentido, percebe-se o corpo como um depósito de informações e o momento da avaliação passa a ser um momento de acerto de contas, no qual o professor tira um extrato para saber o saldo de conhecimento que ficou ou não naquele corpo. Preocupar-se unicamente com o “final” é se colocar alheio ao trânsito de modificabilidade cognitiva que ocorre no decorrer do processo. A investigação na “Escola Cabula” me permitiu perceber que o discurso da avaliação classificatória se corporifica no processo pedagógico.

Recordo-me de uma aula observada aos doze dias do mês de setembro, ministrada pela “Professora Torcer”. A proposição apresentada girava em torno de uma composição coreográfica para os festejos da Semana da Consciência Negra, evento que ocorreria meses depois. A aula tinha uma disposição espacial tradicional, com os alunos perfilados de frente para o espelho, seguindo as instruções da professora que, neste dia, trazia como proposta o maculelê<sup>31</sup>. Após revisar com o grupo todo o repertório de movimentos já ensinados, a “Professora Torcer” propôs mais um pequeno grupo de movimentos e, então, modificou a disposição espacial para uma circunferência.

Os educandos foram direcionados para o centro, cada um por vez mostrou o que havia sido interpretado pelo seu corpo. No entanto chamou-me atenção a maneira como o erro foi tratado no decorrer da exposição. Os educandos apreciavam o colega e, caso houvesse algo que não se apresentasse dentro da forma estabelecida, eles zombavam de forma exacerbada do outro. O erro não foi considerado pelo grupo como algo possível de ocorrer no processo de ensino, porém foi tratado como agente de coerção, o que comumente ocorre no âmbito escolar.

No final da aula a “Professora Torcer” se colocou em pé à porta e foi chamando nome a nome, e, à medida que os educandos saíam da sala, eles recebiam uma nota dada pela “Professora Torcer” como prêmio ou punição pela falta de interação com a aula ou pela repetição do modelo estabelecido. Ao ser especulada, no momento de nossa entrevista, acerca do uso de notas ou conceitos para a Dança ela explicita que:

---

<sup>31</sup> É um tipo de dança folclórica brasileira de origem afro-brasileira e indígena.

[...] dou em nota, porque uma vez um aluno me disse: “Professora, fale minha linguagem, eu vou ganhar quantos pontos? É, eu disse, então tá, peraê! Vamos falar em nota, porque em nota vocês entendem... Eu também vou dizer você vai ganhar 10, você ganha 7, você vai ganhar 5, por conta disso que aconteceu... por conta desse seu desenvolvimento, mas eu faço porque o olho brilha quando eles tomam uma nota alta, então, é feito! [sic] (PROFESSORA TORCER, 2012).

Na avaliação mediadora reconhece-se a importância de um feedback, é importante que o educando saiba como está sendo o seu processo a partir do olhar do mediador. No entanto o uso de notas vem manchado de uma perspectiva classificatória que pouco diz sobre os reais conhecimentos do educando, quiçá se pensarmos em termos de conhecimentos potenciais, fazendo, aqui, uma alusão ao proposto na ZDP (VYGOSTKY, 1989).

Reconheço que o Sistema Educacional brasileiro ainda não se reinventou na forma de tratar os resultados ou as suspensões que são feitas nos processos de aprendizagem de um modo geral. Mesmo com a ampla discussão no sentido de tornar a avaliação mais humana e menos tecnicista, a nota impera enquanto configuração do processo de avaliação. Porém argumento que há como tornar esta nota menos fria e, por conseguinte, dar à avaliação da aprendizagem o “calor humano” que deveria ser o seu ponto de partida. O feedback pode ser outro que não seja, unicamente, a nota. 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.

A avaliação mediadora na Dança deve lidar com feedbacks formativos (FERNANDES, 2009), pensando que este retorno que se dá ao educando é uma forma de ele, também, se perceber no processo de ensino aprendizagem. Feedbacks devem propiciar o vir a ser, devem potencializar sujeitos, enfim, devem reorientar processos. A “Professora Torcer” (2012), inclinada para uma perspectiva classificatória, aponta que: “A avaliação é ponto de melhora para o próximo” [sic]. Defendo que ela é ponto de melhora para o hoje, o agora. Domingos Fernandes (2009, p. 61) aponta que:

[...] o que acontece muitas vezes é que o feedback ou a informação proporcionada não conduz a nenhuma ação, ou conjunto de ações, que elimine a diferença entre o que se pretende alcançar e o que efetivamente se alcançou. Nestes casos não estamos em presença de nenhuma avaliação formativa nem de nenhum feedback formativo. Estaremos em presença de uma avaliação de natureza somativa ou certificativa, correspondendo em muitos casos a uma prática pobre orientada para atribuição de classificações.

A avaliação da aprendizagem se situa em um rol de polissemia que dá margem a diversos discursos, textos, práticas, enfim, o entendimento acerca do fazer avaliativo está longe de ser uma unanimidade no espaço escolar. Cada docente, gestor, educando, família etc., tem o seu modo particular de pensar sobre a avaliação. Como coloca Álvarez Méndez (2002, p. 37), “[...] todos falam de avaliação, mas cada um conceitua e interpreta esse termo com significados distintos: [fazendo] usos díspares, com fins e intenções diversas”.

Deste modo, outras percepções sobre a avaliação foram captadas no movimento real dos outros subcenários da pesquisa. A predominância de um discurso incorporado à prática no que tangencia o modelo de avaliação classificatória restringiu-se à “Escola Cabula”, pois na “Escola Centro” e “Escola Cidade Baixa” pelo menos a intencionalidade discursiva versou com a proposta de uma avaliação mediadora. A “Professora Dobrar”, por exemplo, se enuncia contrária ao modelo da avaliação classificatória na Dança e aponta que é válido ser citado em sua inteireza:

[...] eu não acredito em nota, não é a nota que vai dizer que ele é ou que ele vai ser, porque existe um tempo de maturação de cada um, tempo de entendimento de cada um, pensando nisso, essa coisa da avaliação, eu tomo muito por mim, porque eu nunca fui uma boa aluna de ballet clássico, eu, quando estava fazendo Funceb, eu fui aluna de M.K., eu perdi os meus pais muito cedo e precisei trabalhar, então o que era que eu fazia... eu era diarista e às vezes na segunda eu não tinha como ir pra aula de M.K. e sempre quis dizer isso pra ele, que eu trabalhava, que eu não tinha pais, mas ele nunca quis me ouvir. E isso me marcou profundamente... e eu nunca quero repetir isso com ninguém, ser um professor que não quer saber aquilo que está acontecendo com o aluno, porque acontece muita coisa. Pra você estar aqui antes aconteceu muita coisa, que podem ser coisas boas, podem ser coisas que você poderia ter evitado, como podem ser coisas que você não poderia evitar. Então, eu não acredito, porque se fosse por nota eu hoje não seria professora, eu não estaria aqui, agora. Eu não acredito em nota, eu acredito num professor que é capaz de provocar o aluno a tal ponto que ele descubra o que ele quer ser lá na frente [...] um professor que seja capaz de fazer parte do sonho desse menino [sic] (PROFESSORA DOBRAR, 2012).

Ser professor, seja de Dança, seja de qualquer outra área do conhecimento, é ser humano, é perceber que o vínculo, enquanto dimensão afetiva, é o ponto de partida para um processo de ensino-aprendizagem-avaliação eficaz. Não se trata de ser “amiguinho” do seu educando, mas estar aberto para recebê-lo e respeitá-lo em suas diferenças. Pensar que aquele que se apresenta traz uma história de relações com o mundo e que você, enquanto docente precisa se conectar, nem que seja minimamente, com aquele sujeito e os subtextos que ele traz para o contexto. O

vínculo vai permitir ao professor mediador fazer uma avaliação mais aberta ao diálogo com o outro. No dizer de Meier e Garcia (2009, p. 183):

[...] Não é possível um professor ser bem-sucedido apenas pelo fato de ter um alto conhecimento da disciplina que leciona ou um método eficaz de explicar, de desenvolver a construção da aprendizagem de cada aluno. É preciso que ele seja **humano, real, pessoal**. [Grifo do autor].

A construção de vínculos se estabelece quando um professor busca entender quem são esses sujeitos que estão dividindo o espaço-tempo da sala de aula com ele. A diagnose é um ato de avaliar, pois se diagnostica para intervir de maneira significativa nos processos de aprendizagem do outro. 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.

A “Professora Esticar”, ao falar sobre a relevância do diagnóstico, apontou: “Eu acho que quando você faz esse diagnóstico prévio, você olha o aluno antes, você procura reconhecer o que ele tem, o que ele traz de informação, você não desrespeita ele né? Que eu acho que respeito é fundamental para qualquer coisa”. Acrescento que diagnóstico é sinônimo de avaliação e, neste sentido, é perigoso pensar que o diagnóstico só deve ser feito previamente, ele precisa ocorrer, em suas diferentes formas, no cotidiano do ensino-aprendizagem.

Nas escolas observadas a contenção do tempo, muitas vezes, fez com que as professoras adentrassem em seus conteúdos, planejamentos, propostas, enfim, o foco se mostrou, ainda, muito direcionado ao procedimento. A Dança ocorre no corpo. Sim, ocorre. No entanto conversar sobre Dança também é dançar, escrever este texto que se dirige ao campo de conhecimento da Dança também é dançar. Muitas vezes parar e refletir sobre o que está sendo feito é mais significativo do que o fazer procedimental exacerbado. São essas sutilezas que muitas vezes não são percebidas, mas que inviabilizam a corporificação destes discursos poéticos sobre o corpo-dança e os processos de ensino-aprendizagem-avaliação na prática.

Ao questionar a “Professora Dobrar” e a “Professora Esticar” sobre como desenvolvem a avaliação da aprendizagem com os seus educandos, percebo a falta do alinhamento e do rigor necessário a uma avaliação mediadora. Mesmo veladas em um discurso que se mostra partidário a uma avaliação de acompanhamento de processos, as professoras mostraram que o único

instrumento que elas conseguem implementar é a observação assistemática, ou seja, não há registro avaliativo em Dança nessas escolas.

A observação assistemática é, apenas, uma das possibilidades de acompanhar o aprendizado na dança, mas não é a única. O ato de observar requer uma dimensão organizacional que lhe possibilite ter o olhar bem delimitado para o que se deseja enxergar e para o que se consegue enxergar, pois seria muito pretensioso de nossa parte acreditar que enxergamos as coisas em sua totalidade. É preciso que essa observação seja intencional e que o professor-mediador tenha bem clarificado quais são os marcos de aprendizagem em Dança em que se pretende chegar com cada educando presente na trama pedagógica.

Ao questionar a “Professora Esticar” sobre o como ela avalia a aprendizagem dos seus alunos diariamente, ela coloca que: “A minha avaliação com eles é muito um trabalho de observação das respostas que eles me dão no momento da aula mesmo... Durante a aula” [sic]. Argumento que a observação da aula, somente, não configura uma avaliação mediadora. Penso que um processo avaliativo precisa ter um certo rigor metodológico para que, assim, consiga se aproximar do real.

Uma condição precípua para melhor mediar o processo avaliativo na Dança é a diversificação dos instrumentos. A Dança que tem como ignição de seu fazer o processo de criação tem deixado a desejar no que tange à disponibilidade inventiva para lançar mão de novas formas de fazer-elaborar a avaliação. O que ficou claro na enunciação das docentes é que a ausência de uma cobrança por parte da gestão da escola faz com que a avaliação em Dança não ganhe as suas formas de ser registrada.

Um professor-mediador munido de sua intencionalidade sabe o que deve ser feito para auxiliar a aprendizagem dos seus mediados. Como nos diz Geraldo Vandré: “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”<sup>32</sup>. Jussara Hoffmann (2011, p. 99; 123) aponta que:

[...] registros de avaliação exigem exercício do professor. Exercício de prestar atenção nas manifestações dos alunos, exercício de descrever e refletir teoricamente sobre tais manifestações, de partir para encaminhamentos ao invés de permanecer nas constatações. [...] acompanhar não significaria apenas observar todas as suas ações e tarefas para simplesmente dizer ou constatar se está apto ou não em determinada área do saber. Significaria, isso sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu ir além.

---

<sup>32</sup> Trecho da canção “Pra não dizer que não falei das flores”, cuja autoria é de Geraldo Vandré.

Argumento que não registrar os processos de ensino-aprendizagem, não torná-los claros nas reuniões de professores, trazendo para o conselho de classe a percepção docente sobre o processo de aprendizagem dos alunos de Dança é corroborar para não ser levado a sério nas escolas. As queixas sobre a marginalização do ensino da Dança no currículo, muitas vezes, são fortalecidas, tacitamente, pela prática de quem as enuncia. No dizer da “Professora Dobrar”, ao falar sobre o papel do professor de Dança, ela coloca que “ensinar dança é se mobilizar e mobilizar o outro, se motivar e motivar o outro, e entendê-la como ferramenta de conhecimento”.

Percebo que para essa mobilização e motivação de fato aparecerem na prática é preciso que o professor seja um corpo com desejo de modificar as estruturas. Mobilizar não implica só se automover. Estabelece relação, também, com o processo de mover o outro, tocar o outro e fazer com que a escola perceba a relevância dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação em Dança. Fazer o colega, o gestor, as famílias, o mediado, enfim, entenderem a funcionalidade da Dança no currículo. Trata-se de possibilitar que os processos de avaliação na Dança não sejam banalizados na percepção dos demais atores que constituem a trama dos processos educacionais nas escolas municipais de Salvador.

Para argumentar sobre a banalização que se desvela no chão da escola acerca da avaliação da aprendizagem na Dança, tomo como exemplo uma situação que decorreu da investigação de campo na “Escola Cidade-Baixa”. No final da aula observada ao primeiro dia do mês de outubro de dois mil e doze, a “Professora Esticar” me alertou que a aula seguinte não ocorreria. Especulei o porquê e ela apontou que a semana seguinte era a “Semana de Avaliação” e, sendo assim, não haveria aula do componente curricular Dança, ou seja, em semanas eventuais como aquela os educandos não têm aula de Dança.

É necessário perceber, inicialmente o paradoxo que se coloca nesta discursividade. Não é possível existir a “Semana de Avaliação” quando pensamos na avaliação mediadora, pois esta se caracteriza por acompanhar processos. Na avaliação mediadora não se estabelece o dia em que a avaliação será feita, porque todos os dias são dias de avaliação. O máximo que se admite é um contrato didático no qual o mediador, em uma relação horizontal com o mediado, estabelece um período para vivenciarem determinados instrumentos avaliativos.

A “Semana de Prova”, essa sim, ocorre em muitas escolas que optam por uma lógica classificatória de avaliar o educando. Com o objetivo de mensurar o aluno, de promover a ansiedade, o medo e, no dizer de Vasconcellos (2000), a “inculcação ideológica”, o modelo da

avaliação por classificação mantém esse tipo de “semana” para garantir o seu caráter sentencioso e, sobretudo, pontual. No entanto, na entrevista, especulei a “Professora Esticar” sobre qual é o papel que ela assume na dita “Semana de Avaliação”. Ela coloca que:

[...] eles<sup>33</sup> normalmente, é... às vezes, tentam usar a aula de Dança, é... pra de repente ameaçar mesmo, né? Tipo: “Se você não fizer você vai perder tantos pontos em português, tanto...”, mas eles não têm uma exigência de ter uma avaliação minha durante esse período, inclusive, durante o período de avaliação, eu sou relocada para a Educação Infantil, que é um grupo que normalmente, quer dizer, eu trabalho, mas algumas turmas eu não trabalho, então eles dobram às vezes a minha carga-horária na Educação Infantil e me deixam lá... normalmente é o que acontece na semana de avaliação, eu não entro nem em contato com os alunos que estão fazendo as provas em sala [sic] (PROFESSORA ESTICAR, 2012).

O que fica evidente na enunciação da “Professora Esticar” é uma passividade tanto com relação ao modo de viver a avaliação na escola, quanto ao modo de perceber o processo avaliativo na Dança. O questionamento entre a relação do dizer e fazer na avaliação emerge de situações como esta em que o docente se articula muito bem com a discursividade de proposições mais vanguardistas da avaliação, no entanto, ante cenários como esse que citei anteriormente, silencia-se.

Argumento que falta, ainda, no trânsito entre o dizer e o fazer a devida atenção para questões que são chave para amalgamar o discurso à prática. Parto da ideia de que para o professor pôr a avaliação mediadora em prática, caberá a ele agir, efetivamente, como um mediador. É preciso ter bastante intencionalidade para que a avaliação na Dança se corporifique e ganhe reverberações para além da sala de aula, atingindo outras instâncias da escola.

É preciso ter consciência que a noção de modificabilidade deve expandir a relação mediador e mediado, percebendo que tudo aquilo que é vivo se modifica. Modelos são vivos, pois são empreendidos nas relações humanas. Assim, é preciso questionar os modelos de avaliação que figuram o espaço escolar e garantir novas formas de proceder na prática educativa. No entanto, para que estes novos modos de pensar a avaliação consigam permanecer nesses espaços escolares, é preciso mediar o significado, atribuir, diariamente, sentido à certeza-transitória tomada como concepção de avaliação. Por fim, porém não menos importante, a prática, constante, desta avaliação mediadora na Dança poderá possibilitar a transcendência,

---

<sup>33</sup> A professora faz referência à Equipe Gestora da escola.

poderá auxiliar o educando no deslocamento dessa vivência avaliativa como ponto de partida para questionar as tantas outras por ele vivenciadas, quer seja na escola ou nos espaços não formais de educação.

É preciso mais que coragem para atingir mudanças significativas que não se findem em enunciações verbais. É preciso comprometimento com uma educação compatível com os sonhos e anseios das crianças, jovens e adultos que adentram as salas de aula de Dança, em busca de se tornar cidadãos cada dia mais competentes para viver em sociedade. No dizer de Vasconcellos (2000, p. 35), “de um modo geral, qualquer ser humano, quando julga suas atitudes no tribunal de sua consciência, é absolvido”. No entanto, aqui, já na ponta final deste discurso-texto, pergunto: 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.

## 5 (IN) CONCLUSÃO: PONTOS DE CONTINUAÇÃO

Concluir, mesmo com a consciência da transitoriedade, parece-me, em geral, um exercício de desapego. Neste momento, percebo que a elaboração de um discurso-texto se dá em uma relação imbricada entre autoria e alteridade, na qual o sujeito que se enuncia, muitas vezes, parte da busca por reverberações de suas ideias/proposições. Na esteira deste texto desfilaram muitas concepções, entendimentos, percepções de como fazer-elaborar a avaliação da aprendizagem em Dança no cerne das escolas.

Cada palavra decalcada no decorrer deste estudo partiu da proposição de humanizar e contribuir com um ensino da Dança que se coloque nas escolas a serviço da formação de uma sociedade competente e que reconheça na Dança uma possibilidade pedagógica capaz de modificar sujeitos. Espero que o discurso empreendido no decorrer destas tantas laudas retorne para as salas de aula com vistas a uma corporificação.

Retornar ao espaço escolar, agora, assumindo a posição de pesquisador me faz atentar para questões que, até então, não eram por mim percebidas. Inclinado sob um outro ponto de vista foi possível reavaliar o passado e pensar em um futuro no qual os processos de avaliação em Dança terão os seus discursos amalgamados à prática. O referencial teórico elencado para este estudo, quer seja em suas concepções de corpo e Dança ou em processos de ensino-aprendizagem, e, sobretudo, a avaliação, suscita-nos o desejo de reconstruir as nossas práticas, vislumbrando novos horizontes para os processos educacionais da Dança.

Três subcenários foram suficientes para perceber a (in) congruência que se estabelece entre os tantos discursos e as muitas práticas de avaliação realizadas nas escolas municipais de Salvador. No que tange à relevância da inserção da Dança no currículo das escolas municipais, as professoras enunciaram ser esta uma contribuição profícua ao desenvolvimento dos educandos. Os discursos apontaram para uma crença na potencialidade da Dança como agente de contribuição efetiva no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, com a observação das aulas, nos três subcenários, ficou evidente que essa percepção é relegada ao discurso sem conexões com o fazer, pois, na maioria das aulas observadas, foi possível perceber a resistência de crianças em participar das proposições apresentadas, porém não foi observada nenhuma iniciativa que partisse da intencionalidade de despertar o desejo desses educandos.

Com relação às concepções de Dança e corpo que vêm sendo colocada nas escolas municipais de Salvador, foi possível perceber algumas particularidades que tornam os subcenários diferentes entre si. Na “Escola Cabula” a Dança é enunciada pela “Professora Torcer” como transmissão de repertório ligada a datas comemorativas e, por conseguinte, o corpo para a Dança é percebido enquanto um corpo-técnico que precisa do treinamento diário para esboçar o seu conhecimento.

A aprendizagem em Dança na “Escola Cabula” evidencia um caráter behaviorista e, dessa forma, a avaliação mostra-se pontual e sentencista. Adota-se o uso de notas para solidificar o aprendizado que se apresenta no corpo-que-dança e associações restritivas para o ensino-aprendizagem da Dança. A “Professora Torcer” faz valer na prática a sua enunciação, mostrando-nos que no trânsito entre o seu dito e o seu feito há uma coerência que escolhe viver à sombra de uma lógica classificatória.

Na “Escola Centro” e na “Escola Cidade Baixa” o discurso sobre concepções de Dança parte da proposição do ensino da Dança enquanto linguagem artística capaz de dialogar com qualquer estado de corporalidade. A Dança é enunciada como agente de “muitas possibilidades” e o corpo é percebido em sua multiplicidade, em sua polissemia. No entanto essa discursividade, quando olhada pelo prisma da avaliação, se finda nela mesma, pois os discursos não se efetivam na prática diária.

Penso, aqui, que é válido ressaltar a percepção de que os discursos enunciados pelas docentes são, a meu ver, uma demonstração de que existe um potencial a ser desenvolvido. As práticas descoladas de seus discursos configuram-se, como conhecimentos reais. No entanto, se observarmos pelo prisma apontado em Vygotsky (1989), quando cunha o conceito da ZDP, fica evidente que uma mediação adequada pode propiciar um atrelamento entre discurso e prática. Desse modo, espera-se que os dados desta pesquisa colaborem para reduzir a distância desta zona proximal.

No tocante à avaliação, as professoras “Dobrar” e “Esticar” se mostram afiliadas ao discurso que se coloca na via da avaliação mediadora, porém a falta de proposições metodológicas no que concerne ao registro das aprendizagens do alunado, bem como a falta de intencionalidade para promover, ações efetivas que proponham novos modos de perceber o fazer avaliativo, atesta que a avaliação por acompanhamento de processos, tão proferida pelas professoras, está descolada das ocorrências avaliativas que se dão na escola.

A partir das observações é possível concluir que o discurso que enuncia uma prática avaliativa classificatória se entrelaça com mais facilidade aos seus processos de ensino-aprendizagem. No entanto, quando se trata de uma avaliação mediadora, os discursos estão afinados, mas a prática pedagógica não consegue incorporá-los. É difícil ser um professor mediador, mas é possível.

As questões que emergem desta investigação apontam para a necessidade de escavar os “solos movediços” da avaliação em Dança, cada vez mais. Nesta pesquisa discuti a modificabilidade cognitiva, postulada em Feuerstein e, por isso, penso ser pertinente, ao final desta escrita, trazer aspectos de minha própria modificação, enquanto artista-docente. Hoje, percebo que cada mediado está em constante metamorfose. Eles não são, apenas. Eles estão. Se reconfiguram a cada momento da ação pedagógica. Olhá-los de forma prospectiva e personificada – pensando aonde cada um pode chegar – tornou-se ponto de ignição para a minha ação mediadora. Assim, passo a avaliar em Dança a partir do conjunto de possibilidades e circunstâncias de cada mediado, sem desconsiderar a história de vida e as experiências que são trazidas pelos mesmos.

Argumento que, para começar, é preciso ter desejo de colocar em prática aquilo que enuncia. Implementar novos modelos requer luta diária, afinal, é muito mais cômodo habitar zonas de conforto do que zonas de incertezas. Cruzar os braços e esperar que a mudança ocorra é ignorância. Mudar os rumos dos processos implica, inicialmente, uma modificação interna. As questões que emergem após a pesquisa de campo me fazem confabular sobre interesses futuros, a saber: O professor acredita na possibilidade efetiva de uma avaliação mediadora em Dança? A avaliação por processos é uma realidade vivenciada nos cursos de Licenciatura em Dança? Quais são as percepções discentes sobre a avaliação em Dança? Quais são as concepções epistemológicas para a avaliação em Dança que vem sendo propostas por outros pesquisadores fora do Brasil?

As questões acima são possíveis caminhos a serem investigados por aqueles que desejam se enveredar pelos solos movediços da avaliação em Dança. A certeza-transitória que apresento é a existência de um trânsito entre o dito e o feito na avaliação mediadora da aprendizagem em Dança. No entanto, este trânsito indica, a meu ver, um movimento interno, uma motivação docente para repensar e refazer à prática. O critério de mediação da competência que aqui não foi abordado com profundidade me faz enxergar a possibilidade de um vir a ser diferente em cada

processo de ensino-aprendizagem aqui mencionado. Ser um professor-mediador é projeto contínuo, requer esforço diário para fazer valer na prática o discurso que se enuncia, é perceber a sua automodificabilidade cognitiva, enquanto corpo na ação de mediar. Argumento que pensar em uma pedagogia da mediação em Dança possa ser o caminho mais coerente para alcançar a tão enunciada avaliação do acompanhamento de processos. Com a certeza de que o ponto final, aqui, é lido como ponto de continuação, prossigo na busca, incessante, por novos modos de fazer-elaborar a avaliação da aprendizagem em Dança.

## **REFERÊNCIAS**

## 6 REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. **Avaliar para conhecer – examinar para excluir**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho do original *How to do things with words*. 1990.

AUSUBEL, D.P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: 1970.

CAMARGO, E.P.; ANGÉLICO, P.A. O desenvolvimento e a aprendizagem: diferentes abordagens que visam auxiliar o professor em sua prática pedagógica. **Revista Humanidades. Letras (FEOB)**, São João da Boa Vista, v. 6, p. 51-77, 2004.

DALBÉRIO, Osvaldo; DALBÉRIO, Maria Célia Borges. **Metodologia científica: desafios e caminhos**. São Paulo: Paulus, 2009. (Coleção Educação Superior).

DA ROS, S. Z. **Cultura e mediação em Reuven Feuerstein**. Relato de um trabalho pedagógico com adultos que apresentam história de deficiência. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 1999.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z.M.R. Concepções de desenvolvimento: correntes teóricas e repercussões na escola. *In*: DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z.M.R. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994, p. 30-34.

DESCARTES, R. **Meditações metafísicas**. 1641.

DIAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Bahia: Edufba, 2011.

ELIASSON, Olafur. **Los modelos son reales**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL, 2009.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FEUERSTEIN, Reuven. **Instrumental enrichment**. Illinois, USA: Scott, Foresman and Company, 1980.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Es modificable la inteligencia?** Madri: Bruno, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, M. **Primavera Madalena**. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação, 1989. Mimeo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *In. Revista de administração de empresas*, v. 35, n. 2, Mar./Abr. 1995, p. 57 – 63. Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais, in *Revista de Administração de Empresas*, V. 35, n. 3, Mai./Jun. 1995, p. 20 – 29.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. **A avaliação da aprendizagem em arte:** desvelando realidades. Londrina: Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Londrina, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. (ed. atual. ortog.) Porto Alegre: Mediação, 2009. 160 p.

\_\_\_\_\_. **Avaliação:** mito & desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KATZ, Helena. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. **Revista Dossiê Pensamento/Linguagem**, 2010.

\_\_\_\_\_. **Todo corpo é corpo mídia.** Edição Com Ciência, 2006. Disponível em: <<http://comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=11&id=87&tipo=1>>. Acesso em: 25 out. 2011.

\_\_\_\_\_; GREINER, Christine. **Por uma teoria corpomídia.** O Corpo. Pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Editora Annablume, 2005. p. 125-133.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, A.C.S.C. **O agenciamento Foucault/Deleuze.** Lugar Comum (UFRJ), v. 23-24, p. 167-184, 2008.

MARQUES, I.M.A. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez Editora, 2003. v. 1. 206p .

\_\_\_\_\_ ; I.M.A. Linguagem da dança: arte e ensino. *In*. **Salto para o futuro**, v. XXII, p. 16-21, 20122010. v. 1. 239p.

MATOS, Lúcia. A formação de artistas-docentes em dança: espaços de incerteza e de ação compartilhada e política. *In*: VI Congresso da ABRACE (Assoc. Brasileira de Pós-Grad. e Pesquisadores em Artes Cênicas), 2010, São Paulo. **Anais do VI Congresso da ABRACE**. São Paulo: UNESP, 2010.

\_\_\_\_\_. Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro. *In*: SANTOS, Rosirene; RODRIGUES, Edvânia (Orgs.). **O ensino da dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências**. Goiânia, Kelps, 2011, p.41-58

\_\_\_\_\_. (Bio) política, diferença e a dança na educação. *In*: **Livro de Atas do Seminário Internacional Descobrimo a Dança/Descobrir através da Dança 2011**. Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 2011, p. 26-42.

\_\_\_\_\_. Tantas infâncias, tantas danças. **Revista da Bahia**, Dança Fundação Cultural do Estado da Bahia, n. 41, p.116-126, nov. 2005.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **“Mediação da aprendizagem – contribuições de Feuerstein e de Vygotsky”**. 5. ed. Curitiba: Edição do Autor, 2009.

MOLON, Susana Inês. **A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky**. 1995. Dissertação (Mestrado) em Psicologia Social – PUC. São Paulo, 1995.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Suliana, Agosto de 2005.

\_\_\_\_\_. **Da necessidade de um pensamento complexo**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura. 2005.

PÉLBART, Peter Pál. **Biopolítica**. *In*: REVISTA SALA PRETA. São Paulo: ECA-USP, n.7, 2007, p. 57-65.

PIAGET, J. **O julgamento moral da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PORPINO, K.O. Dança e currículo. *In. Salto para o Futuro*. v. XXII, p. 9-15, 2012.

RENGEL, Lenira Peral. **O corpo e possíveis formas de manifestação em movimento**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação - Diretoria de Projetos Especiais, 2004. (Corpo, educação, arte, movimento)

\_\_\_\_\_. **Ler a dança com todos os sentidos**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2010.

ROBATTO, Lia. **Dança em processo, a linguagem do indizível**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

SABBAG, Paulo Yazigi. **Espirais do conhecimento – ativando indivíduos, grupos e organizações**. São Paulo: Editora Saraiva, 2007.

SALVADOR, Prefeitura Municipal de. Salvador, cidade educadora: novas perspectivas para a educação municipal. *In. Diretrizes Pedagógicas*, 2010.

\_\_\_\_\_. Todos pela Educação na Cidade Educadora. *In. Plano Municipal de Educação 2010 - 2020*, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *In: Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março 2008, p. 11-43.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento: 2002. p. 18.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Nadia A.; BORUCHOVITCH, Evely. **Mapa conceitual: seu potencial como instrumento avaliativo**. Pro-Posições (UNICAMP. Impresso), v. 21, p. 173-192, 2010.

THEODORSON, G. A.; THEODORSON, A.G. **A modern dictionary of sociology**. London: Methuen, 1970.

TURRA, N.C. **REUVEN FEUERSTEIN**: Experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. *Educere et Educare* (Impresso), v. 02, p. 297-310, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000. 107 p.

\_\_\_\_\_. **Superação da lógica classificatória e excludente**: a avaliação como processo de inclusão. Texto para III Seminário de Educação de Arcos/MG, Fev., 2004.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia**. Lisboa: Estampa, 1977.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, SP, Ícone, 1988.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A: Solicitação de permissão para realizar a pesquisa de campo nas escolas  
municipais de Salvador**

**Senhor(a) Gestor(a) da “Escola Municipal Centro**

Venho pelo presente, solicitar a Vossa Senhoria, autorização para que eu, *Thiago Santos de Assis*, aluno regular do Curso de Mestrado em Dança da UFBA - Universidade Federal da Bahia, sob n° de matrícula 211115262, possa desenvolver a pesquisa **Avaliação da Aprendizagem em aulas de Dança**, nesta unidade escolar que compõem a Rede Municipal de Educação de Salvador.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a dança no contexto das escolas municipais de Salvador, identificando a tessitura de sentidos que existe em seu processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, recolherá dados em duas etapas, sendo a 1ª fase composta por observações das aulas e registros iconográficos das mesmas. e a 2ª fase composta pelo preenchimento do questionário de identificação e por entrevistas concedidas mediante interesse e autorização dos professores participantes.

Salientamos que as informações coletadas serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos, preservando a confidencialidade dos informantes.

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos, subscrevemo-nos com apreço.

Atenciosamente,

Thiago Santos de Assis

Mestrando

Profa. Dra. Lúcia Helena Alfredi de Matos

Orientadora

## APÊNDICE B: Questionário de identificação dos sujeitos da pesquisa

Pseudônimo sugerido:

1. Sexo: ( ) M ( ) F

2. Idade: \_\_\_\_\_

### 3. Formação Acadêmica:

a) Graduação em: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

b) Especialização em: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

c) Mestrado em: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

d) Doutorado em: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

e) Outros cursos na área de dança e/ou educação:

---



---

### 4. Situação Profissional:

Aluno de Graduação	Professor Efetivo	Professor ACT <sup>34</sup>

### 5. Tempo de Serviço<sup>35</sup>:

Menos de 01 Ano	De 01 a 03 anos	De 03 a 05 anos	De 05 a 07 Anos	De 07 a 10 anos

<sup>34</sup>Professor Admitido em Caráter Temporário

<sup>35</sup> Para criar tal tabela considera-se que o primeiro Concurso Público para provimento das vagas para o cargo de Professor de Dança foi realizado no ano de 2003 e homologado em fevereiro de 2004.

6. Séries para qual leciona Dança:

Educação Infantil	1º ano E. F.	2º ano E. F.	3º ano E. F.	4º ano E. F.	5º ano E. F.	6º ano E. F.	7º ano E. F.	8º ano E. F.	9º ano E. F.

Obrigado!  
Sua participação foi muito importante.

**APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, Professor (a) de Dança da Escola Municipal \_\_\_\_\_ de Salvador, portador do número de matrícula \_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_, declaro estar ciente e consinto que o mestrando **Thiago Santos de Assis** observe as aulas por mim ministradas, nesta instituição de ensino, vinculada a Rede Municipal de Educação de Salvador, desde que as informações coletadas sejam usadas para fins exclusivamente acadêmicos e que seja mantida a confidencialidade da minha identidade.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

\_\_\_\_\_  
Professor de Dança da SECULT

## APÊNDICE D: Roteiro para a entrevista

Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_  
 Data da entrevista: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
 Local: \_\_\_\_\_  
 Horário do início da entrevista: \_\_\_\_\_ Horário do final da entrevista: \_\_\_\_\_

### I - Preâmbulo:

#### 1.1 – Pesquisador:

- Falar de maneira sintética sobre o objeto de estudo da pesquisa, bem como, falar da importância desta entrevista / o porquê da escolha da escola / professor;
- Solicitar o preenchimento do questionário para coleta dos dados de identificação;
- Requerer a leitura e assinatura do Termo de Livre Consentimento da presente entrevista;

### II – Concepção de Dança / Corpo:

2.1. A dança em suas diversas configurações vem se alargando enquanto produção de conhecimento e, por conseguinte, vem abarcando novas concepções artísticas e /ou pedagógicas. Qual tem sido a concepção de dança fomentada em sua ação docente?

2.2.. O conceito de corpo vem se modificando na dança, tanto em seus aspectos artísticos, quanto educacionais. Enquanto professor, qual é a sua concepção acerca do corpo que dança?

### III – Concepção de Ensino-aprendizagem:

3.1. Em sua opinião, qual é a relevância da inserção da dança no currículo das Escolas Públicas Municipais de Salvador?

3.2. Há diferença entre ensinar dança nas escolas de educação formal ou em cursos livres? Por quê?

3.3. Como você se coloca em sua práxis pedagógica (processos de ensino-aprendizagem) no âmbito da educação formal?

3.4. Você planeja suas aulas? Como? (Lembrar de questionar sobre a inserção da dança no planejamento macro da escola).

- 3.5. Quando prepara as suas aulas você se preocupa em cumprir os princípios educativos definidos pelo Projeto Político Pedagógico da sua escola? Existe alguma orientação quanto a isso? Existem outras preocupações?
- 3.6. O que é ensinar dança para você? O que é aprender dança para você?
- 3.7. Como você torna possível o aprendizado em dança para os seus alunos?
- 3.8. Qual a importância do diagnóstico na ação pedagógica do professor de Dança?
- 3.9. Você mapeia as principais dificuldades dos alunos? Para quê? Como?
- 3.10. Qual é a sua concepção sobre **a ação docente** no processo de ensino-aprendizagem?
- 3.11. Como você percebe a mediação no processo de ensino-aprendizagem em dança?

#### **IV– Concepção de Avaliação:**

- 4.1. O que é avaliação da aprendizagem para você?
- 4.2. Em sua opinião é importante avaliar a aprendizagem dos alunos em dança? Por quê?
- 4.3. Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos?
- 4.4. Quais os instrumentos/atividades que você propõe para avaliar a aprendizagem dos seus alunos? Essas atividades são preparadas a partir de quais critérios?
- 4.4. Qual é a periodicidade da avaliação nas turmas em que você leciona?
- 4.5. Os resultados / sínteses de aprendizagens alcançados pelos seus alunos impacta em seu planejamento? De que forma?
- 4.6. Você dá feedbacks aos alunos sobre como está o processo de aprendizagem deles?
- 4.7. O que você faz para auxiliar àqueles que possuem dificuldades para aprender?
- 4.8. Você usa conceitos ou notas no processo de avaliação dos seus alunos? Por quê?
- 4.9. No período de formação acadêmica você discutia com os seus professores como avaliaria os seus futuros alunos? Quais eram as discussões que vocês tinham sobre avaliação em Dança?

#### **V- Agradecimento**

Agradeço a sua gentileza em conceder esta entrevista, e espero não ter extrapolado muito o tempo. As informações aqui coletadas são confidenciais e remetem ao tema da minha dissertação. Quanto a análise deste material gostaria de enfatizar que empregarei pseudônimos para fazer

valer o sigilo da identidade dos colaboradores. Caso tenha dúvidas na hora da transcrição, quanto ao registro de nossa conversa, entrarei em contato para dirimi-las. Muito obrigado novamente.

## **APÊNDICE E: Termo de consentimento do uso das informações coletadas na entrevista**

A entrevista pretende recolher dados para a pesquisa vinculada ao Mestrado em Dança – Universidade Federal da Bahia, intitulada Avaliação da Aprendizagem em Aulas de Dança: um trânsito entre o dito e o feito, que tem por objetivo principal analisar a dança no contexto das escolas municipais de Salvador, identificando a tessitura de sentidos que existe entre o processo de ensino-aprendizagem e as suas abordagens de avaliação. A entrevista será gravada e as informações serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos. Assim sendo, venho solicitar que:

1. Responda as perguntas sem qualquer receio quanto ao uso das informações, pois o estudo pretende reunir dados que evidenciem o caminho já trilhado na avaliação da aprendizagem na especificidade da dança, bem como, propor sugestões quanto ao que ainda possa evoluir;

2. Consinta, assinando este termo, em participar do estudo e em conceder o uso das informações prestadas.

Cordialmente,

Thiago Santos de Assis  
Mestrando em Dança

Profa. Dra. Lúcia Helena Alfredi de Matos  
Orientadora

Concordo com os termos estabelecidos.

---

Assinatura do concedente

## APÊNDICE F: quadro de observação da aula

 <p>Universidade Federal da Bahia</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA</p> <p><u>Avaliação da Aprendizagem em Aulas de Dança: um trânsito entre o dito e o feito</u></p> <p>Mestrando: Thiago Assis</p> <p>Orientadora: Profª. Dra. Lúcia Matos</p>
---

CATEGORIA DE OBSERVAÇÃO	ASPECTOS OBSERVADOS
<i>Estrutura Física</i>	
Descrição do Espaço físico destinado às aulas de dança	
Condições favoráveis para o ensino de Dança	
Recursos materiais	
<i>Práxis Pedagógica</i>	

Plano de Aula	
Exposição dos objetivos da aula	
Relação professor-aluno	
Relação Aluno-aluno	
Forma de enunciação verbal e tom de voz	

Disposição Espacial – professor e aluno	
Aspectos privilegiados na aula  <i>Desempenho técnico-interpretativo</i> <i>Processos de Criação</i> <i>Apreciação Estética</i>	
<i>Processos Avaliativos</i>	
Feedback no decorrer da aula	
Feedback no final da aula	
O tratamento pedagógico dado ao erro	

Dignóstico / Mapeamento e Intervenção	
Mudança no planejamento decorrente da avaliação	