REVISTA DA FUNDARTE
EDITORA da FUNDARTE
Ano 14 – Número 27 – Janeiro/Junho 2014

AVALI-AÇÃO

O professor de dança como avaliador de quê?

Bruno Parisoto
bruno-parisoto@uergs.edu.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Aline Silva Pinto
aline-pinto@uergs.edu.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Sílvia da Silva Lopes
silvia-lopes@uergs.edu.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir questões que compõem a avaliação em arte, mais especificamente em dança. Desta forma, por meio de pesquisas bibliográficas, alguns pontos são introduzidos, como: O que o professor de arte avalia? Por que avalia? E como avalia? Traz, assim, uma discussão pertinente ao campo de projetos pedagógicos e metodologias. A partir de discussões apresentadas no texto, entende-se que a avaliação em arte vem sendo uma questão que não depende só do exercício docente. E ainda percebe-se que o caráter subjetivo da avaliação em arte não se encaixa no sistema avaliativo tradicional, isto é, um sistema regido por notas e menções.

Palavras-chave: Avaliação; Arte-Educação; metodologia; relação professor-aluno; dança.

Abstract: This article aims to discuss issues of the evaluation in art, specifically in dance. Thus, through literature searches some points are introduced, such as: What art teacher evaluates? Why evaluate? And How do you rate? Bring a discussion relevant to the field of educational projects and methodologies. From the discussion presented in the text means that the assessment in art has been a question that depends not only on the teaching exercise. And yet it is clear that the subjective nature of the assessment in art does not fit the traditional evaluation system, I mean, a system governed by notes and references.

Keywords: Evaluation; Art-Education; methodology; teacher-student relationship; dance.

Introduzindo questões sobre avaliação

Quantas vezes ouvimos de nossos estudantes: "*Sôr*(*a*), vale nota?". Isso demonstra o quanto a menção é algo superior, talvez até mesmo que os conteúdos (afinal, o que aparece no boletim é a nota, e não a matéria apreendida). A preocupação dos sujeitos em processo de construção de conhecimento frente à atribuição da nota nos faz perceber que esta determina se eles realizarão ou não as atividades propostas pelo professor; e, provavelmente, se a resposta para os estudantes for: “Não, não é uma avaliação”, eles possivelmente responderão com desânimo: “Ah, então nem vou fazer”. Um dos modelos de avaliação que ainda vem

sendo muito utilizado nas escolas brasileiras é o tradicional (que se utiliza de nota, menção, etc.); esse está principalmente focado em uma prova concreta, que possa atestar os conhecimentos do estudante. Sem dúvidas, convém mencionar que outras formas avaliativas poderiam ser citadas aqui, porém buscamos, neste artigo, tratar desse sistema (o tradicional) em específico, visto que é com o que tivemos maior contato nas escolas pelas quais passamos.

Propomos, então, um ponto de partida para a reflexão sobre o sistema tradicional e sua funcionalidade, expondo as seguintes questões: qual deveria ser o sentido da avaliação? Em que ponto ela se relaciona com as questões de nota (ou vice-versa)? Segundo Vasconcellos (2005), as questões de nota e avaliação não estão necessariamente relacionadas. Mas, então, por que a avaliação é necessária para o professor? E por que a nota é adotada? Para que se possa começar a discutir essas questões, vamos trazer uma pequena conceitualização do que é a avaliação em si.

> Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos (VASCONCELLOS, 1992. p. 44).

Com essa definição, já podemos começar a responder à primeira questão formulada quanto ao sentido da avaliação. Apontamos também a

> avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LEITE; SIQUEIRA; LIMA; 2002. p. 306).

Partindo da ideia de refletir sobre a prática, podemos vir a pensar em uma forma de análise diagnóstica dos estudantes, em que a avaliação serve como mediadora, é uma forma de detectar certas dificuldades ou lacunas no conhecimento e, a partir destas, repensar metodologias de ensino. Mas, ainda assim, quando temos uma concepção diagnóstica, não deveríamos ter motivo para conceber nota, seja ela em número, conceito, menção, ou deveríamos?

A nota é uma exigência formal do sistema educacional; em outras palavras, é uma prova concreta, um registro, que nos permite dizer se o sujeito em processo de

construção de conhecimento sabe ou não. Será esta uma afirmação válida? Podemos dizer que o conhecimento do estudante vai muito além do que ele coloca na prova e, às vezes, os conteúdos dessa não são de interesse do estudante, o que influencia no seu rendimento. Sendo assim, muitas vezes não é levada em conta a bagagem cultural e histórica do sujeito, criando o que poderia se chamar de estudante-produto, isto é, aquele sujeito moldado com determinados conhecimentos. Assim, o papel do professor passa a ser o de um julgador, um medidor, um fiscalizador, enquanto "o maior objetivo do professor não deve(ria) ser o de saber o quanto o aluno sabe, mas sim o de garantir a aprendizagem de todos" (VASCONCELLOS, 1992. p. 49).

A maneira de avaliar do professor "[...] está intimamente relacionada à sua concepção de educação" (VASCONCELLOS, 1992. p. 46); logo, se pode pensar que o problema talvez não esteja nos professores ou em suas metodologias, mas sim no sistema educacional geral, na política, na instituição, na necessidade de fatos e de comprovação de aprendizado e no oferecimento de conteúdos que já não mais condizem com a realidade dos estudantes, conteúdos em si extremamente eurocêntricos. Essa máquina maior que comanda a educação ainda determina a

> [...] existência de um programa a ser cumprido, custe o que custar, (que) torna a relação pedagógica artificial, na medida em que os objetivos são dados previamente, independentemente da realidade dos alunos. O saber é fragmentado, dificultando a compreensão da realidade, bem como a aprendizagem significativa por parte do aluno (VASCONCELLOS, 2005. p. 21).

A nossa proposta aqui é pensar a avaliação a partir dos professores que aplicam diferentes metodologias, preocupando-se com a possibilidade de aprendizado dos estudantes, mas também levando em consideração os conteúdos, que realmente são muitos e que precisam ser trabalhados. Dessa forma, conteúdos, metodologias, conceito de educação (formado pelo professor) e relação professor-aluno são elementos que devem influenciar a avaliação.

A dificuldade de avaliar em arte

Antes mesmo de se pensar se podemos avaliar arte, devemos pensar se temos esse direito como professores. Segundo Coli (2000), o papel do crítico é analisar/interpretar o produto artístico e assim etiquetá-lo como arte, mas isso não

convém ao trabalho do professor em sala de aula, que não deve observar somente a obra do sujeito, o produto final, e sim seu processo de criação.

Em arte, diferente dos outros componentes curriculares do ensino fundamental e médio, o conteúdo ainda é mais livre. Não se tem obrigações tão consolidadas quanto aos conteúdos a serem trabalhados, estabelecidos por políticas institucionais, o que possibilita ao professor trazer assuntos que instiguem os sujeitos em processo de construção de conhecimento, afinal "o ensino das artes na escola não deveria se preocupar apenas com o desenvolvimento de habilidades, conhecimento e valores exclusivos da área artística, mas também com a formação geral dos alunos" (ALMEIDA, 2001. p.11).

"O professor de dança tem como encargo, dentre outros, desenvolver o potencial corporal da criança, ensinar-lhe a ter domínio de seu movimento, dando-lhe um colorido em diferentes nuances" (SCHULMANN, 1998. p.115), isto é, o professor de dança trabalha com o corpo, com sensibilidade, expressão. Se algum estudante está com problemas comportamentais ou sociais, por exemplo, talvez ele não expresse numa aula de matemática ou português, mas no momento em que dançar algo vai acontecer, pois o corpo fala e, muitas vezes, não temos controle sobre ele; e como o professor pode avaliar sem levar esses fatores em consideração?

Além da parte corporal, é muito importante citar o tripé proposto por Isabel Marques para o ensino da dança, onde ela sugere, nos vértices do triângulo, a articulação entre: Arte-Ensino-Sociedade, que são conceitos fundamentais para entendimento do contexto aluno-escola, a função do ensino como formador do cidadão, as relações sociais e suas influências nos alunos dentro do meio escolar.

Os estudantes sempre possuem uma bagagem que por muito tempo foi negada por uma pedagogia tradicional.

> Vicent Lanier (1984) lembra que o objetivo central do ensino artístico nas escolas é ampliar o âmbito e a qualidade das experiências estéticas dos alunos, e que isso pode ser feito por meio de um processo que ele denomina "canalização", ou seja, a escola pode ampliar o repertório dos alunos com base nas experiências que eles já têm ao chegar à escola (ALMEIDA, 2001. p. 17).

Partindo dessa construção histórico-cultural do estudante, podemos criar uma rede de relações entre arte-ensino-sociedade, como proposto por Isabel Marques

(2010), em que "[...] a dança pode oferecer: (com)vivência corporal, artística e estética", isto é, a oportunidade de o estudante estar experimentando, vivenciando outras culturas e se construindo socialmente a partir da dança, de forma que não se produzam corpos robóticos e sim corpos sensíveis, capazes de refletir sobre suas ideias, promovendo então o exercício da cidadania, que, afinal, é um dos pressupostos da educação escolar.

Ao tratar das práticas em dança, lembramos que muitas escolas ainda estão presas somente a produtos artísticos como apresentações em datas comemorativas, exposição de fim de ano, entre outros. A preparação dos estudantes para eventos assim nem sempre é adequada, não se deve mudar o andamento de uma aula de dança apenas para fazer uma coreografia para uma apresentação. A criação de coreografias deve ser incluída no planejamento para que o processo cumpra o objetivo de construir conhecimento em dança e evite desgastes desnecessários. A dança está no currículo para satisfazer a necessidade de expressão do homem, para trabalhar com a criatividade, com o novo, "a expressão é a motivação mais significativa da dança" (STRAZZACAPPA, 2001. p.42).

Trabalhar arte/dança na escola deverá possibilitar uma experiência extremamente individual para cada sujeito. Trata-se de um processo de construção de conhecimento, no qual a avaliação tradicional não se encaixa, pois deve-se ter cuidado ao avaliar algo tão particular do estudante. Porém, temos de, no fim do bimestre ou trimestre, entregar a tabela de notas ou menções; e como fazemos isso?

Possibilidades de avaliação em arte

Assim como já viemos refletindo anteriormente, avaliar arte é realmente uma tarefa intimidadora, pois, para avaliar, é necessário definir os objetivos a serem alcançados.

"A produção do aluno é importante porque nela reside a oportunidade de constatar as mudanças que ocorreram nos trabalhos, comparando os mais recentes com o que foi produzido anteriormente" (ALMEIDA, 2001. p. 25); todavia, acreditamos que avaliar a obra, dita de arte, é ainda mais difícil, pois entraremos em questões de estética como o "belo" e "o que é arte". Nós, professores, "avaliamos a arte o tempo

todo. Aplauso é avaliação" (MARQUES, 2012. p.111). Logo, não podemos negar que temos nossas preferências (estéticas), embora tentemos buscar uma neutralidade (ou não); de qualquer forma, temos que saber diferenciar juízo de gosto de avaliação, pois essa última envolve muitos outros fatores sem ser a "beleza", como contextualização, reflexão, processo, dentre outros.

Uma proposta para a avaliação em arte é pensar na construção de conhecimento do estudante no decorrer do componente curricular, seu processo criativo, sua construção cultural. Avaliar o processo se tornaria algo mais aceitável do que avaliar a arte do aluno, pois estaríamos analisando questões como envolvimento do estudante, interesse, disponibilidade para jogar, dentre outros fatores que condizem com a sua produção em arte e não com o seu produto final.

Considerações finais

"A avaliação é, portanto, sem dúvida, subjetiva" (MARQUES, 2012. p.112). Todavia, somente sentir não alimenta o artista, junto a isso deve haver conhecimento da linguagem artística, motivos para as escolhas e fatores que consolidem suas opções estéticas. A arte é um processo, mas devemos saber como dirigi-lo e, para isso, é preciso entendê-la historicamente, socialmente e tecnicamente. É necessário pensar em arte e sobre arte, a produção pela produção não se sustenta e não leva a nada, afinal, arte é uma área de conhecimento.

Sem dúvida, a avaliação tradicional não serve para o sistema avaliativo em/sobre arte; o professor não possui papel de crítico de obras artísticas e sim de mediador de um processo, um instigador. O professor deve instigar os alunos e levá-los a refletir e pensar criticamente e o processo de produção (dos estudantes), feito em cima das reflexões propostas, serão então o foco de avaliação. Não excluímos aqui, por completo, o produto, que de fato é importante, porém não o recomendamos como objeto de avaliação único, afinal, o ensino da arte na escola não deveria se importar somente com questões de estética e sim de vivência e oportunidades.

"O professor de Arte é sem dúvida um avaliador de arte, avaliador da produção de arte" (MARQUES, 2012. p.116). Avaliar arte é estar em processo, em ação, é mediar as construções dos estudantes e entender como o aluno pensa, propor novas

formas de pensar, bem como estar sempre permitindo que o sujeito em processo de construção de conhecimento ache suas soluções e defenda-as.

Referências

ALMEIDA, Célia Maria Castro. Concepções e Práticas Artísticas na Escola**.** In: FERREIRA, Sueli (org.). *O Ensino das Artes*: Construindo Caminhos. São Paulo: Paris, 2001.

COLI, Jorge. *O Que é Arte***.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

LEITE, Eliane C. Ruiz; LIMA, Terezinha F. Aguiar; SIQUEIRA, Maria T. M. Avaliação Escolar: Uma Concepção Dialética Libertadora**.** *Akrópolis - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*, Urnuarana, PR, v. 10, n. 4, p. 304-308, out./dez., 2002. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/1906> Acesso em: 22 out. 2013.

MARQUES, Isabel A. *Linguagem da Dança*: Arte e Ensino**.** São Paulo: Digitexto, 2011.

MARQUES, Isabel A; BRAZIL, Fábio. *Arte em Questões*. São Paulo: Digitexto, 2012.

SCHULMANN, Nathalie. Da Prática do Jogo ao Domínio do Gesto**.** In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia (org.). *Lições de Dança 1*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998.p. 103-120.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na Chuva... e no Chão de Cimento. In: FERREIRA, Sueli (org.). *O Ensino das Artes*: Construindo Caminhos. São Paulo: Paris, 2001.

VASCONCELLOS, Celso S. A Avaliação e o Desafio da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano**.** *Revista Pátio*, Ano IX, n.34, mai./jul, 2005. p. 19-23.

VASCONCELLOS, Celso S. Avaliação: *Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo, Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3, 1992. p. 42-51.