

Avaliação em Dança: o caso dos festivais universitários da Educação Física¹

Assessment in Dance: the case of the Physical Education undergraduate festivals

Michele Viviene Carbinattoⁱ

Wagner Wey Moreiraⁱⁱ

Luciene Almeida Souzaⁱⁱⁱ

Aline Dessupoio Chaves^{iv}

Regina Simões^v

Mônica Caldas Ehrenberg^{vi}

ⁱUniversidade de São Paulo (USP), Departamento de Ciência do Esporte, São Paulo, SP, Brasil. mcarbinatto@usp.br

ⁱⁱUniversidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Departamento de Ciências do Esporte, Uberaba, MG, Brasil. wmoreira@ef.uftm.edu.br

ⁱⁱⁱUniversidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Departamento de Ciências do Esporte, Uberaba, MG, Brasil. lucienemxz@hotmail.com

^{iv}Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Departamento de Ciências do Esporte, Uberaba, MG, Brasil. alinedessupoio@ef.uftm.edu.br

^vUniversidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Departamento de Ciências do Esporte, Uberaba, MG, Brasil. regina@ef.uftm.edu.br

^{vi}Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada, São Paulo, SP, Brasil. monica.ce@usp.br

¹ Apoio Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 472119/2014-1

Resumo

O presente artigo versa sobre a possibilidade de ampliar o foco avaliativo dos cursos de Educação Física na disciplina de Dança, trazendo os festivais como uma ferramenta neste processo, para possibilitar ao aluno uma visão sistêmica desse componente curricular. O objetivo principal é verificar com 57 graduandos envolvidos na disciplina “Fundamentos da Dança”, em um curso de Bacharelado em Educação Física alocado em uma universidade federal, a sua visão como participantes de um festival de dança, vinculado a um sistema avaliativo. A metodologia seguiu o caminho da pesquisa qualitativa do tipo transversal e descritiva. A coleta de dados ocorreu pela entrevista estruturada e a análise, pela Análise de Conteúdo. Os resultados apontam que os alunos reconhecem ser o festival um importante e atraente instrumento de avaliação, pois possibilita aprendizagens para além das competências técnicas, mas ressaltam a questão da obrigatoriedade de sua participação, bem como a exposição dos alunos nas apresentações coreográficas do evento.

Palavras-chave: avaliação, Educação Física, festivais de dança, universidade, Ensino Superior

Abstract

The purpose of this article is to enlarge the discussion about assessment in Physical Education undergraduate through the dance class, defending dance festivals as a tool of the education by proposing to the students a systemic view of this curricular component. The main objective is to check with the 57 students involved in the dance class in a Physical Education Graduate, located in a federal university, their vision as participants of a dance festival and its connection to an assessment system. The methodology followed the path of cross and descriptive qualitative research. The data was collected using interview and the analyses by Content Analyses. The results show that students recognize the festival as an important and attractive assessment tool that enables learning in addition to technical skills, but stressed the issue of obligation to their participation, as well as exposure of students in choreographic presentations of the event.

Keywords: assessment, Physical Education, dance festival, University, Higher Education

Introdução

Avaliação nunca foi uma tarefa fácil para aqueles que a consideram como parte de um todo. Utilizar-se dos inúmeros meios avaliativos e compreender que eles são importantes para atingir um resultado exige critérios, organização, sistematização (Gonçalves, Albuquerque, & Aranha, 2008).

No ambiente formal de ensino, as discussões sobre avaliação se ampliaram, e ela passou a ser vista como essencial no processo educativo. Afinal, a dialética existente entre as modalidades didáticas que perpassam a organização de uma aula (estratégias metodológicas, avaliação, programa, dentre outras) tradicionalmente se pautou na memorização dos conteúdos pelos alunos e não pela habilidade somada aos aspectos de compreensão, aplicação, transferência e capacidade de solucionar problemas. Centradas no produto final e não no processo de ensino e aprendizagem, aquelas relações classificavam, imobilizavam e enquadravam os indivíduos em padrões gerais (Dias Sobrinho, 2001; Fernandes, 2005).

Nos cursos de formação profissional em Educação Física (EF) no Brasil não foi diferente, pois, ao longo dos tempos, eles se fundamentaram no pensamento ocidental newtoniano-cartesiano e estruturaram projetos político-pedagógicos, currículos, planos de aulas e avaliações cercados por determinismos, certezas e quantificação que favoreceram os discentes a receber os ensinamentos de forma fragmentada e estanque, e que dualizavam os conhecimentos ditos “teóricos” com aqueles ditos “práticos”, sobretudo no final do século passado (Faria Júnior, 1987; Kokubun, 1995; Moreira, 1992).

A EF apresenta ambígua proximidade a diferentes áreas de conhecimento, o que torna o processo de avaliação ainda mais complexo. Quando próxima à saúde, une-se aos campos biológicos em disciplinas como fisiologia, anatomia, cinesiologia, entre outras comumente encontradas nos currículos dos cursos. Nesse caso, a avaliação, ainda que entendida como processo, é um pouco mais assertiva, com poucas possibilidades de discussões pautadas por diferentes lógicas.

A EF contígua com as ciências humanas aponta para outras disciplinas, que se ancoram num viés mais reflexivo e permitem diferentes apontamentos, como é o caso de filosofia, sociologia geral e da educação, psicologia, entre outras.

Componentes curriculares, como as ditas “práticas” da Educação Física, transitam por ambas possibilidades de intervenção e comumente se deparam com a dificuldade em estabelecer um lugar adequado na formação dos futuros professores.

Futebol, Basquetebol, Ginástica, ... Dança, foco da pesquisa aqui apresentada, fazem parte do rol de disciplinas constituintes de um curso de Educação Física, cuja preocupação principal não é se ater ao ensino técnico da modalidade para formar “jogadores de...”, “bailarinos”, mas, sim, manter o objetivo na formação de um “professor de...”. Com tal preocupação, a avaliação não pode se pautar exclusivamente na execução de movimentos específicos para cada modalidade. Temos como premissa que o professor, ao passar pela disciplina de Dança, por exemplo, seja capaz de orientar seus alunos para a vivência dessa prática, oportunizando olhar crítico para as manifestações da Dança e sendo capaz de organizar eventos dessa natureza, quer com caráter escolar (no caso dos licenciados), quer com caráter competitivo (no caso dos bacharéis).

Soma-se o fato de que, na nossa sociedade contemporânea, o paradigma tradicional de educação exacerba a linguagem matemática e da razão sobre as manifestações humanas. Especialmente na avaliação, a linguagem oral e escrita passa a adquirir seguridade e confiabilidade na transmissão de informação. No entanto, não podemos esquecer e ignorar as outras linguagens e sua relação com o sensível e a estética que, mesmo tímida nas ciências acadêmicas, influencia, bem como é influenciada por todas as manifestações de conhecimento da vida humana.

É nessa perspectiva que se estabelecem os “Festivais de Dança” como estratégia avaliativa (Nisbett & Schucksmith, 1987). Distantes da concepção de modelos estereotipados, a proposta dos festivais destaca a criação e a interpretação das experiências dos alunos no decorrer da disciplina por meio de uma composição coreográfica e da organização da estrutura prévia do evento. Burnham (1998) ratifica tal modelo e aponta que o Projeto Político-Pedagógico deve “apresentar uma pluralidade de linguagens (verbais, imagéticas, míticas, rituais, mímicas, gráficas, musicais, plásticas...) e de referências de leitura de mundo... , que contém em si próprio, tanto a face da continuidade como a da construção do novo” (p.37).

Mais do que a exaltação de melhor desempenho, a dança nos cursos de formação possibilita o conagraçamento de elementos e ideias e a superação de limites pessoais

(Ehrenberg, 2014). Pela dança, podemos formar melhores consumidores, espectadores e pensadores dessa forma de manifestação cultural.

A dança como conhecimento a ser abarcado no curso de EF precisa perpassar o estudo do “gesto”, com significado e intenção comunicativa. O professor deve ser o responsável por desvendar os códigos simbólicos, e propor a compreensão crítica das manifestações e a apreensão pelo aluno. Conhecer, experimentar e facilitar a apropriação dos conhecimentos acerca da cultura do corporal é papel importante da Educação Física, portanto cabe à formação docente se atentar a tal premissa. A “dança, num enfoque educacional, pode deixar os padrões estéticos, as regras e a técnica, exclusivamente, para ir ao encontro das necessidades do ser humano, ouvindo ideias, percebendo a criatividade e a expressividade dos movimentos” (Sborquia, 2002, p. 75).

Com essa preocupação, vislumbramos outras possibilidades de avaliar o futuro professor, de modo mais congruente aos objetivos propostos pela disciplina, considerando todo o processo de formação e permitindo ainda que o aluno reflita coletivamente (professor – aluno e alunos entre si) sobre sua futura atuação profissional. Para isso, os festivais universitários de Dança se efetivam como uma possibilidade a mais de avaliação no processo de formação dos alunos do curso de Educação Física e passam, aqui, a ser explorados como pesquisa que tem como principal objetivo verificar de que maneira os alunos envolvidos na disciplina veem sua participação no festival e o vínculo dele a um sistema avaliativo.

Avaliação como processo de construção

Antes da institucionalização das escolas, as avaliações já eram realizadas pelas atividades humanas, sobretudo com o intuito de selecionar. Com o advento da Universidade Medieval do tipo escolástica, surge a avaliação acadêmica formalizada, escrita e com atribuição de notas, que passa a ser fortemente caracterizada como prática educativa (Fernandes, 2005).

Devido ao caráter público, a avaliação incorporou a objetividade e passou a optar por testes, provas e exames que trouxessem mais precisão ao sistema de medidas e seleção. Ao ganhar caráter científico, as formas quantitativas de medidas e classificação foram consolidadas, também na sala de aula da formação inicial, com a ideia de que a melhor maneira para regularizar e construir um conhecimento confiável pairava sobre a precisão (Macedo,

2002). Dessa forma, a avaliação na formação profissional adquiriu princípios tradicionalistas do processo de ensino e de aprendizagem: a memorização dos conteúdos pelos alunos e não a habilidade somada aos níveis de compreensão, aplicação, transferência e capacidade de solucionar problemas. Centradas no produto final e não no processo, aquelas relações classificavam, imobilizavam e enquadravam os indivíduos em padrões gerais (Dias Sobrinho, 2001). No final do século passado, observamos um avanço no discurso que criticava a avaliação como medição da quantidade de informação retida e seu caráter seletivo e competitivo (Cipriano, 2007; Hadji, 2000).

É nesse sentido que defendemos a avaliação como processo compartilhado que possibilita que todos os envolvidos analisem o rumo do projeto pedagógico e de seus projetos pessoais, constituída de um sistema de apoio e de orientação para as aprendizagens individuais e coletivas, sem perder de vista a formação pessoal dos alunos.

A mudança paradigmática na avaliação provém dos discursos que criticam a quantificação das tarefas realizadas pelos discentes. A avaliação, batizada como “formativa”, é defendida como a que permite a crítica à realidade, a superação do imediatismo pedagógico e a possibilidade de o discente questionar e refletir sobre o assunto em pauta na aula (Hoffman, 2000, 2005).

O discurso avaliativo, focado apenas no aluno, passa a questionar também o professor e suas estratégias de ensino. A avaliação formativa infere ações no desenvolvimento global do currículo, sendo considerada uma etapa e não o “prestar contas” rotineiro ao processo de ensino e aprendizagem.

O processo avaliativo é conduzido pelo professor e oferece duas vias de retorno: uma ao aluno, ao dar-lhe mais autonomia para perceber seu progresso, sua possibilidade e fragilidade; e outra ao professor, ao analisar suas estratégias (Boughton & Cintra, 2005; Hoffman, 2000, 2005; Yorke, 2003).

Em consonância com as estratégias metodológicas de cada professor, a avaliação formal exige um conjunto de instrumentos que lhe permite obter informação sobre todos os domínios da aprendizagem, e não a pura reprodução (reconhecimento de noções memorizadas).

A perspectiva fundamental da avaliação formativa é a de ser problematizadora, ao questionar e refletir sobre a ação constantemente. Independente do formato, o objetivo da

avaliação deve ser sempre o de melhorar “significado e funcionalidade das aprendizagens para possibilitar que os alunos integrem o saber com o saber-fazer, o pensar e o agir com o sentido, o que lhes permitirá desenvolver competências para a vida” (Gonçalves, Albuquerque, & Aranha, 2008, p.20).

Considerando essa reflexão, entendemos que a elaboração e a participação dos discentes universitários na realização de um festival de dança podem ratificar esse processo, compreendido como uma construção de conhecimento.

Festival como estratégia avaliativa e o caminho percorrido

A disciplina “Fundamentos da Dança”, inserida no Curso de Bacharelado em Educação Física em uma Universidade Federal brasileira, estabeleceu os “Festivais de Dança” como estratégia de aprendizagem e avaliação. Distante da concepção de modelos estereotipados, a proposta dos festivais destaca a criação e a interpretação das experiências dos alunos no decorrer da disciplina por uma composição coreográfica e a organização de toda a estrutura do evento.

Assim os alunos da disciplina ficaram responsáveis pela organização do evento: confecção de cartazes e ações de divulgação, logística de materiais necessários, convites aos grupos da cidade e região, textos das apresentações, além de propor e ensaiar a coreografia final.

Após quatro edições do evento, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, transversal, descritivo e documental (Marconi & Lakatos, 2005), da qual participaram 57 alunos envolvidos no evento que fez parte da avaliação na disciplina.

As entrevistas foram pautadas por duas questões: “Como foi, para você, participar de um Festival de Dança?” e “Qual a sua opinião sobre o Festival de Dança ser uma avaliação”? Também foram analisados os planos de ensino da disciplina “Fundamentos da Dança” e o Projeto Político-Pedagógico do curso em questão.

As respostas das entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2010), cujo objetivo é a interpretação dos significados dos discursos de sujeitos a respeito de um determinado fenômeno. A partir dos

relatos ingênuos são identificadas as categorias e, posteriormente, interpretadas as unidades de significado.

O olhar dos alunos sobre a estratégia avaliativa dos Festivais de Dança

À luz da Análise de Conteúdo, detectamos três categorias sobre a participação em um festival, sendo: 1) experiência nova de aprendizado; 2) sensações afetivas: superação, diversão e constrangimento; 3) socialização. Já quanto à opinião sobre o festival de dança ser uma forma de avaliação, percebemos as quatro categorias: 1) aprendizado geral; 2) sensações afetivas: superação e ruim; 3) atrativo e 4) faltou esclarecimento no processo.

As Tabelas I e II explicitam as categorias, a frequência de resposta e a identificação do discente (D) para cada questionamento. O valor após a letra “D” equivale à ordem em que os graduandos foram entrevistados. Vale considerar que os graduandos poderiam se enquadrar em mais de uma categoria, razão de os valores quantitativos ultrapassarem a totalidade de entrevistados.

Tabela I: Categorias sobre a participação em um festival de dança

	Total	Discentes
Experiência nova de aprendizado	39 (68,5%)	D1, D2, D3, D4, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D18, D22, D24, D25, D26, D27, D29, D32, D33, D34, D36, D41, D42, D43, D44, D45, D46, D47, D48, D49, D50, D51, D52, D53, D54, D56, D57
Sensações afetivas	26 (45,6%)	- superação (11): D1, D5, D6, D10, D24, D46, D49, D50, D54, D56, D57 - diversão (10): D1, D2, D3, D6, D13, D25, D28, D30, D31, D42 - constrangimento (5): D2, D5, D6, D22, D25
Socialização	15 (23,3%)	D9, D11, D16, D14, D17, D18, D20, D27, D31, D35, D37, D42, D44, D48, D55

Tabela II: Categorias sobre o festival de dança como instrumento avaliativo

	Total	Discentes
Aprendizado geral	21 (36,8%)	D2, D5, D4, D13, D15, D25, D26, D27, D28, D29, D30, D35, D38, D42, D46, D49, D50, D52, D53, D56, D57
Sensações afetivas	19 (33,3%)	- superação (10): D10, D22, D30, D39, D40, D45, D50, D54, D55, D57 - ruim (05): D8, D11, D14, D19, D20
Atrativo	04 (7%)	D1, D43, D46, D53
Faltou esclarecimento no processo	03 (5,2%)	D3, D12, D41

Em relação à “participação no festival”, a primeira categoria demonstra que, para 39 alunos, a experiência no festival foi nova, diferente e oportunizadora de aprendizagens, sobretudo porque dançaram.

A educação deve oferecer não somente aprendizado de diferentes formas do saber científico, mas também expressões da aventura humana, porque não dizer, da dança.

A dança é conhecimento da EF e deve ser trabalhada a partir dos elementos da cultura corporal, que levem em consideração o “conhecimento adquirido no grupo social e familiar ... para que assim o aluno possa perceber-se e considerar-se ... parte integrante da formação e recriação dessas manifestações culturais” (Ehrenberg & Gallardo, 2005, p.123).

É comum, na área de atividades artísticas e esportivas, a sociedade pensar que a experiência anterior na área é condição *sine qua non* para a atuação como professor ou técnico na modalidade. Quando retratam o Festival como oportunidade de nova vivência, esse desconforto é encontrado nos discursos:

pra mim, foi uma experiência única, porque até aquele dia eu nunca tinha subido em um palco ... estava muito tenso, nossa um frio na barriga que não acabava mais, mas depois foi tranquilo, foi muito bom estar lá em cima, e eu espero que eu faça isso mais vezes. (D4)

foi uma oportunidade única, eu nunca tinha participado de um festival de dança, e assim eu nunca me dei bem com a dança então eu pratiquei nas aulas para estar apresentando lá, pra mim foi ótimo porque eu até melhorei meu jeito de dançar.(D24)

Defendemos que a vivência anterior pode indicar maiores possibilidades de alusão às situações cotidianas, situações-problema e melhor compreensão do fenômeno de uma maneira

geral. Afinal, “as experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao longo de sua trajetória, traduzidos em processos formativos, constituem-se num *habitus*, em uma forma do professor ser e agir no mundo e na sua prática profissional” (Silva, 2007, p. 2).

As experiências vividas antes, durante ou após a formação acadêmica influenciarão a maneira como os professores atuarão, portanto, a busca pelo conhecimento deve ser incessante e, por esse motivo, mesmo que eles não tenham tido contato anterior com a dança, é possível sempre aprender algo novo, e tornar-se seu propagador.

O depoimento D47 demonstra um aspecto interessante: a imprevisibilidade: “*eu estava esperando uma coisa e aconteceu outra coisa, porque de início você fica com aquela ansiedade e tal, aí na hora assim você pensa, nossa não vai dar certo, não vai dar certo*”.

A incerteza nos liberta da ilusão e nos faz acordar da crença de que sabemos tudo e entendemos de tudo, pois passamos a ter consciência de nossa incompetência e ignorância (Morin, 2000). E esse é um dos princípios pelos quais a educação para o século XXI deve primar: viver a incerteza sem tê-la como inimiga, tolerá-la e, acima de tudo, dialogar com ela. Enfim, sabemos que “a incerteza, o medo do risco, o aparecimento das contradições nos paralisam e nos deixam impotentes” (Carbinatto, 2012). Preparar o profissional para o mercado, para as vicissitudes do trabalho, induz as vivências das incertezas, pois não podemos criar uma segurança inadequada e fictícia no trato das questões pedagógicas.

Os discentes D30 e D49 descrevem que a experiência permitiu a superação de preconceitos presentes na dança, especialmente o de gênero: “*quanto a fazer uma coreografia também acho importante, pois assim há a quebra de preconceitos, e mostra que todos, sem exceção podem dançar*” (D30); “*acho que foi uma quebra de preconceito, porque para muitos dança é coisa de mulher e festival mostra que é muito mais que isso*” (D49).

Para Freire (2007b), o docente trabalha constantemente contra mitos e concepções deturpadas do conhecimento. Na EF, os preconceitos de gênero existem desde os primeiros cursos na área. Apesar de a maioria das disciplinas se destinar a ambos os sexos, dança e a ginástica rítmica eram exclusivas para as mulheres; e judô e futebol, para os homens (Barbosa-Rinaldi & Paoliello, 2008).

A vivência pode criar no futuro profissional o hábito da prática, dando-lhe maior segurança e inteligência para resolver problemas advindos dela. Schön (2000) corrobora tal fato:

Um professor de tênis que conheço escreve, por exemplo, que ele sempre começa tentando ajudar seus alunos a terem a sensação de “bater certo na bola” [grifo no original]. Uma vez que eles tenham reconhecido essa sensação e gostado dela, e aprendam a distingui-la das várias sensações associadas com o “bater errado na bola” [grifo no original], eles começam a ser capazes de detectar e corrigir seus próprios erros. E, em geral, não são capazes e não precisam descrever como é essa sensação ou por que meios eles a produzem. (p. 30)

Qualquer que seja a linguagem empregada, o conhecer-na-ação será sempre construção, tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea.

As “sensações afetivas de superação, diversão e constrangimento” foram fatores marcantes do evento. Foi clara nos discursos a alusão à nova concepção de técnica que o evento propôs:

Ab pra mim foi ao mesmo tempo que interessante foi engraçado, porque a gente apresentou vários tipos de dança que a gente nunca teve contato, então ao mesmo tempo que a gente aprendia a gente ria ao mesmo tempo, então foi interessante, foi legal, ao mesmo tempo foi embaraçoso, porque a gente não sabia muito da técnica, mas foi legal. (D25)

A técnica não está voltada à lógica do rendimento, de uma gestualidade extremamente codificada, mas à consciência do próprio corpo e ao conflito com os sentidos que cada movimento reflete no sujeito que aprende (Freire, 2007a). Nesse sentido, dá-se oportunidade para a manifestação do lúdico e, comumente utilizado na dança, para o faz-de-conta característico na interpretação de personagens a qual é necessária em razão da temática, do figurino, dentre outras variáveis da composição coreográfica.

A “socialização da turma” foi apontada por 15 discentes. A vivência de situações de socialização da construção de um projeto em comum vai ao encontro das propostas defendidas neste estudo, pois explana o modo de pensar cooperativo. A organização em rede do conhecimento e a interdependência entre os fenômenos apontam para a necessária abertura e para o diálogo entre os diferentes especialistas na Universidade e também fora dela. Afinal, “a produção local do conhecimento é, ao mesmo tempo, a sua produção global e vice-versa” (Stoer & Magalhães, 2003, p. 1.197). Implantar ações de diálogo dentro de um sistema

que podemos considerar micro (disciplina e o festival) eleva potencialmente a abertura para os diálogos no sistema macro.

É importante considerar, portanto, que o modelo piramidal de sustentação das equipes esportivas passa a se transformar em modelo espiralado, e, saber trabalhar em grupo, torna-se primordial: “*houve uma maior interação da turma, todos colaboraram*” (D11); “*a gente tem uma resposta também dos colegas muito positiva, um lado social muito legal*” (D14); “*foi um modo de termos socialização do povo da sala que era meio difícil, teve uma maior descontração entre a gente, ajudou bastante nessa relação, o povo ficou mais unido*” (D16).

Para cinco alunos, a experiência foi, de certa forma, constrangedora, especialmente por se considerarem “sem ritmo”:

foi meio constrangedor porque eu sou meio sem ritmo, meio sem coordenação pra dança, mas por outro lado foi bom ... mas no festival mesmo é meio estranho, porque tinha muita gente olhando, ah acho que tava todo mundo meio envergonhado de errar a coreografia, ou sair do passo. (D2) fiquei constrangida no início, mas depois a gente acostuma, e se não fosse esse festival, eu nunca teria feito o que eu fiz que foi dançar, achei divertido. (D6)

foi bom, nunca tinha feito nada parecido, mas foi bem traumatizante, morri de vergonha de participar. (D22)

O ritmo reflete “aquilo que se move, aquilo que flui” (Sborquia, 2014, p. 20) e é inerente ao movimento e ao homem. Portanto, todos somos seres rítmicos. O que vem à tona quando dançamos é a ordem e a proporção do movimento no tempo e no espaço que, mais do que referir-se à métrica, deve ter uma interpretação individual e, portanto, subjetiva. A harmonia rítmica explicita-se com a relação entre a percepção sensorial e motora no que diz respeito a amplitude, intensidade e tempo do mover-se.

O constrangimento voltou-se ao fato de haver um público assistindo à apresentação e ao receio de não acompanhar as alternâncias e as dinâmicas coreográficas em comparação com os demais colegas de palco.

Quando discute os sentidos e os significados das expressões rítmicas e artísticas, Sborquia (2014) considera a produção estética no que se refere, por exemplo, à indústria cultural e aos gêneros musicais. Discussão essa plausível e pertinente em um curso de formação profissional.

Quando opinaram sobre o “festival de dança ser um instrumento avaliativo”, não foram raros os discursos relativos à aprendizagem no festival ter sido completa (n=21), pois o discente pode compreender a dança em diferentes perspectivas. Essa alusão nos remete ao que Morin (2001a, 2001b) defende como o “mesmo tecido”, ou seja, a pertinência de incluir o objeto o mais próximo do contexto possível. O objetivo é entender melhor a relação entre o todo e as partes que constituem uma realidade (Antonio, 2002; Morin 2001b; Thiesen, 2008).

É preciso instigar o “talento artístico profissional” (Schön, 2000), ou seja, oferecer uma formação que se preocupe em apresentar possíveis situações-problema a serem enfrentadas, instigue o humano no homem (Bento & Moreira, 2012), encante o ato de aprender e resgate o prazer de se aventurar no mundo do conhecimento, permitindo ao discente reencantar-se com a aprendizagem (Antônio, 2002).

Dessa maneira, a avaliação deve verificar na formação profissional aprendizagens relacionadas à: a) técnica: pela construção e apreensão de conteúdos, saberes e competências, como observado no discurso: “*todo mundo aprende muito sobre tudo do festival, desde coreografias como projetos de eventos*” (D29); b) ética: pelos valores humanos envolvidos: “*mostra o empenho de cada aluno, mostra o que foi aprendido nos conteúdos trabalhados e mostra o resultado de um trabalho e dedicação de todo um semestre*” (D38); c) política: pelas opções e pelos interesses: “*sentir no papel dos protagonistas do evento*” (D13); “*mostra a sociedade que estamos aprendendo na prática e ganhando experiência vivenciando o que realmente aconteceu*” (D28); e, por fim, d) estética: pela sensibilidade e criatividade apresentadas (como, por exemplo, “*a criação e divulgação do evento, a beleza e o desenvolvimento dele*” (D25).

Se voltarmos nossa análise para o Perfil do Egresso presente no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso, que se pautou no Perfil do Egresso do Ministério da Educação (2010), encontramos similaridades entre a aprendizagem proferida pelos alunos e o perfil disposto no projeto:

O bacharel em Educação Física deverá estar capacitado para o pleno exercício profissional nos campos de intervenção de avaliação e prescrição de exercícios físicos, gerir, planejar executar atividades relacionadas ao esporte, orientar às práticas de atividades físicas em todos os aspectos. (Projeto Político-Pedagógico, 2013, p. 30)

Thiesen (2008) defende que quanto mais “problematizantes, estimuladores e dialéticos” forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos

que aprendem” (p.552), ou seja, o conhecimento deve ser construído na ação e na interação entre todos os envolvidos. Como consequência, o processo avaliativo também passa a ser revisto em prol daquele ensino (Cipriano, 2007; Hadji, 2000).

Alguns discentes opinaram a favor da não obrigatoriedade de participar do evento: *“obrigar nós alunos a dançar eu acho desnecessário, pois além de não serem todos que se sentem a vontade”* (D19); *“se o aluno não quiser participar desse evento poderia ter a opção dele ser avaliado em um outro momento da matéria, ou seja, por prova, trabalho, entre outros”* (D24); *“acredito que participar do evento inclui outras formas como organização e divulgação, não restritamente dançar”* (D36).

E outros apoiaram a obrigatoriedade:

acho interessante e correto porque sendo uma avaliação todos participam e em sua maioria passam a gostar, mesmo aqueles que nunca tiveram contato com a dança, o que acontece não só com a dança muitos não fazem determinado esporte ou modalidade por falta de conhecimento. (D37)

fazendo com que a pessoa faça, a pessoa vai descobrir se gosta ou não da dança, na maioria das vezes, a maioria eles se descobrem dançando né!?. (D40)

acaba sendo um incentivo pra aquele que não gosta, aprender a gostar de uma outra atividade. (D43)

acredito que muitos não iriam dançar se não fosse uma avaliação, na verdade é um grande desafio para cada um, tanto para organizar, como dançar também, e o festival nos propôs essa superação de desafio. (D50)

Alguns alunos inserem em seus argumentos algumas sugestões para que a avaliação seja mais efetiva:

então, acho que a avaliação deveria começar desde a preparação física do evento, ou seja, arte gráfica, divulgação e dedicação dos alunos para montar e aprender a coreografia. No evento em si seria legal avaliar pelo horário, tipo, se não houve atraso e definir tarefas para o dia, e por fim avaliar a vontade dos alunos na apresentação. (D17)

Para nós, o festival como processo avaliativo apresenta a reflexão-na-ação na qual “podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (Schön, 2000, p. 32).

O trabalho de composição coreográfica auxilia na discussão e nas decisões sobre senso estético, música, maquiagem, figurino, plasticidade de movimentos, dentre outros. (Toledo, Tsukamoto, & Gouveia, 2009). Esse aspecto foi claramente observado nos discursos.

Ainda, cinco alunos indicaram que o festival nunca será esquecido por eles, e que poderão levar o que aprenderam para toda a vida: *“foi uma experiência totalmente nova e que deixou, eu creio que deixou assim uma grande contribuição na minha vida”* (D33). O que coaduna com Morin (2001b), quando diz que o

objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de “criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida” [grifo no original]. (p. 47)

A categoria relativa às “sensações afetivas” repetiu-se. Alguns discentes incluíram no seu processo de aprendizagem não apenas aspectos da razão, mas também do intelecto, da intuição, das sensações, das emoções e dos sentimentos. “É um movimento que acredita na criatividade das pessoas, na complementaridade dos processos, na inteireza das relações, no diálogo, na problematização, na atitude crítica e reflexiva, enfim, numa visão articuladora” (Thiesen, 2008, p.552). Fato este apresentado nos depoimentos: *“hum, primeiro foi uma emoção muito grande, dançar, de estar ali encima de um palco, muita gente olhando este tipo de coisa”* (D41); *“então foi totalmente novo, não dá pra descrever, foi uma experiência totalmente diferente é um sentimento totalmente diferente”* (D52).

A principal diferença entre essas aprendizagens está na qualidade e na quantidade de vínculos que se estabelecem entre os novos e prévios conteúdos e, talvez, por esse motivo, um dos discentes aponta que, no festival, as pessoas não dançam “efetivamente”, mas mostram o que podem com a dança e, só de se postar em um palco já deram um salto significativo em relação ao conteúdo.

Ehrenberg (2014) defende as danças nos festivais como aquelas que não reproduzem passos codificados, mas capacitam os estudantes para construir suas próprias composições.

Situação de prática semelhante é defendida em alguns festivais esportivos, a exemplo da modalidade de Ginástica para Todos (GPT). Toledo (2005) destaca que a prática da GPT pode ser significativa não só como futuros professores, mas também como seres sociais e

cidadãos em diferentes aspectos: formação humana, capacitação profissional, aplicação de conteúdos curriculares, intercâmbios, etc.

O trabalho de composição coreográfica auxilia na discussão e nas decisões sobre senso estético, música, maquiagem, figurino, plasticidade de movimentos, dentre outros (Toledo, Tsukamoto, & Gouveia, 2009). Este aspecto foi claramente observado nos discursos. Fato que está de acordo com Sotero e Ferraz (2009), quando apontam que, apesar de encontrarmos danças com repertórios preestabelecidos, a construção coreográfica os torna mais dinâmicos.

Destarte, Behrens (2008) acrescenta que as situações de processo de verificação de aprendizagem podem ser iniciadas pela memorização, no entanto, não devem se restringir a ela. A aprendizagem deve demandar ações que levem os discentes ao processo de investigação e pesquisa.

Para cinco discentes pesquisados, o festival como instrumento avaliativo foi considerado ruim e as interessantes argumentações merecem ser analisadas. Observamos nos discursos dos discentes D8 e D20 um reducionismo do entendimento de formação profissional. Para eles, a disciplina é responsável e deve arcar com todo o conhecimento que abarca uma área de conhecimento, no caso, a dança:

foi importante porque a gente conseguiu realizar um evento, mas acho que não acrescentou em nada na minha formação acadêmica, porque eu não sou capaz de sair daqui e dar uma aula de dança, que acho que é o intuito da disciplina, isso valeu a interação da sala e tudo mais, o público compareceu, mas fora isso acho que não contribuiu em mais nada. (D20)

tipo minha expressão corporal é ótima, mas minha coordenação é ruim, aí eu acho que tinha que ser uma coisa mais livre, tipo espontâneo. (D8)

Como bem ratifica Freire (2007a), não é apenas o ensino que forma, mas também o envolvimento do aluno na pesquisa, na extensão, em grupos de estudos, em ações solidárias, em eventos, dentre outros. Porém, é apenas o ensino que apresenta a obrigatoriedade de cursar uma determinada disciplina, as demais atividades, apesar de muitas vezes exigirem a participação dos alunos por causa das atividades acadêmicas complementares, permitem que eles escolham as temáticas de seu interesse.

O profissional também não deve perder de vista que sua formação é um processo ininterrupto. Não é possível fundamentá-la em um curso específico de formação inicial, mas, sim, investir num processo que acompanhe todos os dias de atuação do profissional.

Um dos alunos, inclusive, disse que o festival “apenas” socializou a classe e não serviu para mais nada. Corroboramos a ideia de Morin (2000), que argumentou que precisamos, para além de seres humanos da especialidade, nos constituir como seres da totalidade, ou seja, mais solidários, o que também deve ser visto como aprendizagem.

A ideia não é negligenciar o conteúdo, mas criticar a redução tecnicista dada à disciplina e, a limitação dessa, às consequências do individualismo, da competitividade e da ignorância aos globais (meio ambiente, cidadania, dentre outros). A predisposição para uma educação permanente e efetiva, apesar de poder ser guiada pelo docente na formação inicial, exige do discente a humildade para compreender o conhecimento como limitado e a vontade de obtê-lo (Freire, 2007b).

O ensino da dança deve perpassar, sobretudo, o estudo do “gesto”, com significado e intenção comunicativa. O professor desvenda os códigos simbólicos, mas o professor educador propõe a compreensão crítica das manifestações e a apreensão pelo aluno. Parece que o tempo disponível na disciplina aponta alguns indícios, mas eles são inadequados para atender aos desejos dos alunos (Ehrenberg & Perez-Gallardo, 2005).

Interessante atentar para a categoria “atrativo”. O discente D46 aponta que fazer a avaliação teórica em dança seria, de certa maneira, simplificar o fenômeno, dificultando a visão do entorno das situações, especialmente no que diz respeito a coreografia e eventos de dança; entretanto, o formato “Festival” torna-se atrativo. Morin (2000) inclui que, se concebermos a articulação, a diferença e a identidade de diferentes aspectos dos componentes físicos, biológicos, sociais e culturais do educando, estaremos mais próximos de envolvê-lo na ação educativa.

Trabalhar com avaliação diferenciada, que instigue o humano no homem, segundo Bento e Moreira (2012), encanta o ato de aprender e resgata o prazer de se aventurar no mundo do conhecimento. E permite ao discente reencantar-se com a aprendizagem.

Três discentes concordam com a avaliação, mas apontam falhas no seu processo didático, falando em “*falhas de esclarecimentos*”. Romper com trabalhos tradicionais não é realizar um trabalho indisciplinado ou pouco rigoroso, mas manter a “disciplina intelectual” para

buscar o rigor, a clareza e a exatidão do ato de fazer ciência (Morin, 2000). Para os alunos, faltou esclarecer os critérios que seriam considerados no evento e durante o processo, essencial no processo avaliativo (Hoffman, 2000, 2005).

Pertinente notar que, quando nos referimos ao festival, dez discentes o classificaram como divertido. Por sua vez, quando o apontamos como processo avaliativo, apenas um deles manteve a diversão como aspecto inerente ao evento. Moreira (2001) sugere que a relação da aprendizagem com a qualidade de vida perpassa a aprendizagem afetiva, em que amizade, ódio, amor, alegria, prazer, frustração, êxito, entre outros, estejam envolvidos. Essas situações foram detectadas quando nos referimos ao festival. Mas a emoção da diversão foi demasiadamente esquecida, quando a tratamos como avaliação.

Considerações finais

Analisar a percepção dos discentes sobre um instrumento avaliativo leva, por consequência, à reflexão sobre a nossa própria ação e permite ajustamentos em prol de uma intervenção mais coerente com a realidade e fiel aos pressupostos educativos.

Se retomarmos os paradigmas que Vasconcellos (2002) apresenta como importantes para elevar a forma como o conhecimento é tratado na universidade –instabilidade do conhecimento –, podemos inferir que o Festival como avaliação pode: a) pela contextualização da dança em coreografia e evento, reconhecer as causalidades recursivas e perceber as inter-relações existentes no universo (paradigma da simplicidade para a complexidade); b) pela incerteza da organização geral e da suficiência dos ensaios, viver a imprevisibilidade dos acontecimentos (paradigma da estabilidade para o de instabilidade); e, c) pela composição do evento com as academias e grupos diversos, construir o conhecimento coletivo (paradigma da objetividade para o da intersubjetividade).

Acreditamos que os festivais de dança, bem como de qualquer outra modalidade artística ou esportiva, possam ser um interessante instrumento de avaliação que oportuniza ao aluno uma visão do todo e o aproxima da realidade a ser encontrada na atuação profissional. As mudanças paradigmáticas e, por sua vez das estruturas de avaliação, ainda estão em curso, mas se fazem necessárias. Com este trabalho encontramos algumas sugestões que coincidem

com os paradigmas atuais da educação, como interdisciplinaridade e complexidade, e indicam, com reflexões, caminhos para reajustes.

Referências Bibliográficas

- Antônio, S. (2002). *Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Barbosa-Rinaldi, I., & Paoliello, E. (2008, janeiro). Saberes ginásticos necessários à formação profissional em Educação Física: encaminhamentos para uma estruturação curricular. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, 29(2), 227-243.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa (Portugal): Edições, 70.
- Bento, J. O., & Moreira, W. W. (2012). *Homo sportivus: o humano no homem*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Behrens, M. A. (2008). *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: Vozes.
- Boughton, D., & Cintra, A. H. R. (2005). Avaliação: da teoria à prática. In A. M. Barbosa (Org.), *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.
- Burnham, T. (1998). Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In J. Barbosa (Org.), *Reflexões entorno da multirreferencialidade*. São Carlos: UFSCAR.
- Carbinatto, M. V. A atuação do docente de ginástica nos cursos de licenciatura em educação física. Tese de Doutorado. *Escola de Educação Física e Esporte*. Universidade de São Paulo.
- Cipriano, E. (2007). Avaliação, espinha dorsal do projecto político-pedagógico. In M. M. Melo (Org.), *Avaliação na Educação*. Pinhais: Ed Melo.
- Dias Sobrinho, J. (2001, setembro). Avaliação: técnica e ética. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, ano 6, 3(21),7-19.
- Ehrenberg, M. C. (2014). A dança nos cursos de licenciatura em Educação Física: diagnósticos e possibilidades. In M. C. Ehrenberg, R. C. Fernandes, & S. A. Bratfische. *Dança e Educação Física: diálogos possíveis* (pp. 41-66). Várzea Paulista: Fontoura.
- Ehrenberg, M. C., & Perez Gallardo, J. S. (2005, maio/agosto). Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. *Revista Motriz*, 11(02),111-116.

- Faria Junior, A. G. (Org.). (1987). *Fundamentos pedagógicos da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto.
- Freire, J. B. (2007a, jan./jun.). Os dois lados da educação física. *Revista Arquivos em Movimento*, 3(1), 118- 129.
- Freire, P. (2007b). *Educação como prática da liberdade* (30a ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2008). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. ISMAI, Castelo da Maia.
- Hadji, C.(2000). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. (2000). *Avaliação para promover*. São Paulo: Mediação.
- Hoffmann, J. (2005). *O jogo do contrário em avaliação*. São Paulo: Mediação.
- Kokubun, E.(1995). Negação do caráter filosófico-científico da Educação Física: reflexões a partir da biologia do exercício. In A. Ferreira Neto, S. Goelher, & V. Bracht (Orgs.), *As ciências do esporte no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Macedo, R. S.(2002). *Chryssallís, currículo e complexidade : a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador : EDUFBA.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2005). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Moreira, W. W. (1992). Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In W.W. Moreira (Org.), *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus.
- Moreira, W. W. (2001). *Qualidade de vida: complexidade e educação*. Campinas: Papirus.
- Morin, E.(2000). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2001a). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2001b). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Nisbet, J., & Shucksmith, J.(1987). *Estratégias de aprendizagem*. Madrid: Santillana.
- Projeto Político-Pedagógico (PPP). (2013). *Graduação em Educação Física, Bacharelado*. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG.
- Sborquia, S.(2002). *A dança no contexto da educação física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional* (167 pp.). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.
- Sborquia, S.(2014). As manifestações rítmicas e expressivas: sentidos e significados na Educação Física. In M. C. Ehrenberg, R. de C. Fernandes, & S. A. Bratfische. *Dança e Educação Física: diálogos possíveis* (pp.17-40). Várzea Paulista: Fontoura.
- Schön, D.(2000). *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, M. A. de S. (2007). A formação docente: um estudo sobre os processos formativos de professores do Ensino Superior. In *30ª Reunião Anual da ANPED* (pp. 1-5). Caxambu, MG. Retirado em 11 de março, de <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT08-3124--Int.pdf>>.
- Sotero, M., & Ferraz, O. (2009). Uma única dança nunca é uma dança única. Classificação das danças para uso escolar. In *Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. Salvador, Bahia.
- Stoer, S. R., & Magalhaes, A. M. (2003). Educação, conhecimento e a sociedade em rede. *Educ. Soc.*, 24(85), 1.179-1.202. Retirado em 24 de março de 2015, de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400005&lng=en &nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000400005>.
- Thiesen, J. da S. (2008, setembro/dezembro). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-554.
- Toledo, E.(2005). *A ginástica geral e a pedagogia da autonomia*. In *Anais do Fórum Internacional de Ginástica Geral* (pp. 73-77). Campinas: SESC e Faculdade de Educação Física Unicamp.

Toledo, E., Tsukamoto, M. H. C., & Gouveia, C. (2009). Fundamentos da Ginástica Geral. In M. NUNOMURA, & M. H. C. Tsukamoto. *Fundamentos das ginásticas*. Jundiaí: Fontoura.

Vasconcelos, M. J. E.de (2002). *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus.

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: moves toward theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501.

Legislação

Ministério da Educação - MEC. (2010). Secretaria de Educação Superior. *Referenciais Curriculares dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura*. Brasília: Autor.

Submetido à avaliação em 16 de abril de 2015; aprovado para publicação em 18 de outubro de 2015.

(em branco)