

Avaliação em Arte/Dança na Educação Básica: perspectivas formativas e críticas entre a BNCC e a prática docente

Assessment in Art/Dance in Basic Education: Formative and Critical Perspectives Between the BNCC and Teaching Practice

Evaluación en Arte/Danza en la Educación Básica: perspectivas formativas y críticas entre la BNCC y la práctica docente

Oneide Alessandro Silva dos Santos

Universidade Federal da Bahia

E-mail: oneidealessandro@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0319-3269>

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre as perspectivas de avaliação no ensino de Arte/Dança na Educação Básica. Parte-se do entendimento da avaliação como processo formativo, contínuo e emancipador, em diálogo com marcos legais como a LDB e a BNCC, além de autores da pedagogia crítica e da dança. Apresentam-se três perspectivas de avaliação: diagnóstica, processual e somativa, ressaltando a importância de instrumentos sensíveis, criativos e dialógicos. O texto propõe um barema avaliativo experimental como estratégia prática e aponta para a urgência de avaliações contextualizadas, democráticas e integradas à vivência artística dos estudantes no contexto da Educação Básica.

Palavras-chave: *avaliação; ensino de Arte/Dança; Educação Básica; BNCC.*

Santos, Oneide Alessandro Silva dos. Avaliação em Arte/Dança na Educação Básica: perspectivas formativas e críticas entre a BNCC e a prática docente.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM. v. 15, n. 35, set.-dez.. 2025

ISSN: 2238-2046. Disponível em: < <https://doi.org/10.35699/2238-2046.2026.59522> >

ABSTRACT

This paper proposes a critical reflection on assessment perspectives in Art/Dance teaching within basic education. It begins by understanding assessment as a formative, continuous, and emancipatory process, in dialogue with legal frameworks such as the LDB (Brazilian Law of Guidelines and Bases for Education) and the BNCC (Brazilian National Common Curricular Base), as well as with authors from the fields of critical pedagogy and dance studies. Three perspectives of assessment are presented: diagnostic, procedural, and summative, emphasizing the importance of sensitive, creative, and dialogical instruments. The text proposes an experimental assessment framework as a practical strategy and highlights the urgent need for contextualized and democratic forms of evaluation that are integrated with students' artistic experiences in the context of basic education.

Keywords: *assessment; Art/Dance education; basic education; BNCC.*

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión crítica sobre los enfoques de evaluación en la enseñanza del Arte/Danza en la educación básica. Parte de la comprensión de la evaluación como un proceso formativo, continuo y emancipador, en diálogo con marcos legales como la LDB (Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña) y la BNCC (Base Nacional Común Curricular), así como con aportes de la pedagogía crítica y de los estudios de la danza. Se presentan tres perspectivas de evaluación: diagnóstica, procesual y sumativa, enfatizando la importancia de instrumentos sensibles, creativos y dialógicos. El texto propone un marco experimental de evaluación como estrategia práctica y subraya la necesidad urgente de evaluaciones contextualizadas y democráticas, integradas con las experiencias artísticas del alumnado en el ámbito de la educación básica.

Palabras clave: *evaluación; enseñanza de Arte/Danza; educación básica; BNCC.*

Data de submissão: 06/06/2025

Data de aprovação: 26/08/2025

Introdução

O debate sobre avaliação no ensino de Arte/Dança ainda ocupa um espaço minoritário nas pesquisas acadêmicas (Oliveira, 2018; Magalhães, 2015, 2019; Assis, 2012; Brazil; Marques, 2014). Em geral, o foco recai sobre metodologias, conteúdos e pedagogias, deixando em segundo plano a discussão sobre os modos de compreender e operar a avaliação como parte integrante e formadora do processo educativo. No campo da dança, essa lacuna é ainda mais evidente, refletindo tanto um histórico de desvalorização das linguagens artísticas quanto a permanência de modelos avaliativos excludentes, voltados à reprodução e ao desempenho técnico.

Este artigo propõe uma reflexão sobre algumas perspectivas de avaliação no ensino de Arte/Dança na Educação Básica, articulando marcos legais da educação brasileira como a LDB (Brasil, 1996) e principalmente a BNCC (Brasil, 2017), além de referenciais teóricos da pedagogia crítica (Freire, 2004; hooks, 2017), da avaliação (Hoffmann, 2009; Vasconsellos, 2000; Luckesi, 2002) e contribuições específicas da área da dança (Baldi, 2023; Lascher, 2019; Assis, 2012; Magalhães, 2015, 2019; Marques, 2011; Brazil; Marques, 2014).

A proposta busca evidenciar caminhos possíveis para a construção de processos avaliativos mais sensíveis, formativos e contextualizados, que considerem as singularidades dos estudantes e os sentidos do fazer artístico no ambiente escolar, como “a ampliação das possibilidades do movimento, do repertório motor, da (in)disciplina do corpo, do refinamento da percepção corporal que é se autoconhecer para expressar-se” (Valle, Zancan, 2023, p. 16), afirmando com isso a importância devida da dança na escola e o debate necessário sobre avaliação de ensino.

Trata-se de uma investigação bibliográfica e qualitativa de caráter teórico-reflexivo, ancorada também na análise documental (Guilherme; Cheron, 2021). O texto incorpora reflexões advindas da prática docente do autor, articulando experiências de ensino de dança com as perspectivas de avaliação, reafirmando um território de pesquisas em dança que dialoga com a prática e com a reflexão sobre a prática, com ou sem prática artística (Fernandes, 2014).

Nesse viés, busca-se mapear três perspectivas de avaliação – diagnóstica, processual e somativa – considerando as dimensões sensíveis, corporais e socioculturais que atravessam os processos de ensino-aprendizagem. Mais do que prescrever instrumentos, pretende-se fomentar um pensamento avaliativo ético, formativo e sensível à diversidade dos corpos, saberes e experiências dos estudantes, com o objetivo de contribuir para as pedagogias da dança (Baldi, 2023).

Se, por um lado, a BNCC (Brasil, 2017) propõe uma avaliação contínua e formativa – alinhada ao desenvolvimento de competências –, por outro, a falta de diretrizes específicas para a Arte deixa docentes em um limbo entre inovação e tradição. Essa discussão é urgente, pois a avaliação em dança não deveria se reduzir a notas ou rubricas, mas pode contemplar a expressão singular, a experimentação e a reflexão crítica. A partir disso, cabe perguntar, “quais as alternativas possíveis para que possamos romper com essas concepções (reprodutivistas), avançando para uma avaliação qualitativa, que valorize os processos de aprendizagem e a construção de saberes em Arte?” (Pilotto, Voigt, 2016, p. 765).

A avaliação na Educação Básica brasileira

O sentido de avaliação na educação tem passado por transformações, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que formaliza que a avaliação deve ser contínua, cumulativa, permanente, diagnóstica, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e com possibilidade de recuperação paralela. Há nessa perspectiva uma dimensão de aproximar o ato avaliativo de um processo e não só de um produto ou de um resultado sentencioso. A avaliação, nesse sentido, garante a qualidade da educação e nos últimos anos tem sido baseada em notas/conceitos de caráter quantitativo e qualitativo. Porém, emerge uma série de questionamentos e discussões, tanto sobre os rumos que a avaliação da educação pode tomar e como melhor fazê-la.

No Brasil, são variadas as legislações que definem e regulamentam a avaliação de estudantes na Educação Básica. Dentre elas, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais, as DCNs, compreendendo cada etapa da Educação Básica (infantil, fundamental e médio, respectivamente Brasil, 2009, 2010, 2018); o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹, criado em 2007;

Santos, Oneide Alessandro Silva dos. **Avaliação em Arte/Dança na Educação Básica: perspectivas formativas e críticas entre a BNCC e a prática docente.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM. v. 15, n. 35, set.-dez.. 2025

ISSN: 2238-2046. Disponível em: < <https://doi.org/10.35699/2238-2046.2026.59522> >

a Constituição Federal (1988), sobretudo o Art. 208; e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) no Art. 53, ao garantir o direito de ser respeitada e orientada no processo educativo, inclusive na avaliação escolar.

Nesse contexto, podemos aferir dois modelos clássicos de avaliação: um que considera os elementos quantitativos para verificar e examinar; e um segundo qualitativo, constituído por processos de participação e diálogo com todos os envolvidos (Magalhães, 2015; Pilotto; Voigt, 2017). A avaliação, compõe os processos pedagógicos, organizacionais e estruturantes para promover uma educação de qualidade para todos. Ela implica tanto alunos como professores, escola e comunidade escolar, já que a avaliação serve não apenas para aferir a progressão de estudos, mas igualmente para verificar a qualidade da educação (Cruvinel, 2019). Isso não isenta que as avaliações também sejam formativas, conscientes e participativas, com o objetivo maior de referenciar a qualidade e os desafios da educação no Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), por sua vez, atualiza as dimensões de uma avaliação perspectivada de maneira formativa, contínua e diversificada, alinhada, principalmente, ao desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos na sua trajetória escolar.

A avaliação deve ser parte integrante do processo de aprendizagem. Deve ocorrer de forma contínua, diagnóstica e formativa, com o objetivo de identificar avanços, dificuldades e necessidades dos estudantes, de modo a orientar as intervenções pedagógicas e o planejamento docente. Assim, deve considerar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e utilizar variados instrumentos, permitindo que todos os alunos tenham oportunidades de demonstrar o que sabem (Brasil, 2017, p. 13).

A partir disso a avaliação na BNCC apresenta-se como um elemento transversal. Embora não cite métodos específicos de avaliação, a Base estabelece princípios e diretrizes que orientam a avaliação visando a garantia das aprendizagens essenciais.

A avaliação no contexto da Arte/Dança

No contexto da dança, observa-se uma relativa escassez de debates acerca das perspectivas de avaliação, sobretudo, acerca das formas de avaliar o conhecimento em Arte. Tal lacuna manifesta-se inclusive em aspectos elementares, como a atenção aos estudantes e às práticas didáticas, impactando diretamente na efetividade do processo de ensino, segundo Cruvinel (2019).

Ao que parece, ainda estamos compreendendo modos de avaliar ou discutir processos avaliativos que considerem tanto os processos subjetivos, os qualitativos e os produtos desse ensino – levando em conta as especificidades de nosso campo. O que se evidencia em pesquisas de cunho bibliográfico, conforme Moacir Gomes de Almeida (2020), é a adoção de múltiplas estratégias de avaliação em Arte, de caráter multimodal. Essas estratégias envolvem desde a forma como os alunos compreendem as obras, problematizam e elaboram soluções ou questões, até os espaços em que conseguem se expressar, seja escrevendo sobre a arte ou refletindo sobre o que foi produzido.

Tinoco (2013), ao realizar uma pesquisa de campo sobre o cotidiano de professores de artes visuais e suas práticas avaliativas na rede municipal de Ensino Fundamental, identificou que, na maioria dos casos, os docentes avaliam de modo processual: “Apesar de algumas vezes não saberem denominar práticas avaliativas realizadas, apresentaram seus modos de avaliação e a desconexão entre avaliação e nota. Foi possível perceber que a nota é um fator de tensão na sala de aula e nas discussões entre professores” (Tinoco, 2013, p. 348). Ou seja, a autora evidencia descompassos entre o ato de avaliar e a atribuição de notas. Estas assumem, em muitos contextos, um caráter intimidador ou de cobrança. Além disso, ressalta a dificuldade de docentes em atribuir notas, já que os critérios de avaliação se mostram diversificados. Nas falas dos profissionais, é frequente o uso dos verbos “perceber, produzir, conhecer e reconhecer” (Tinoco, 2013, p. 349), em contraste com verbos como aferir, avaliar ou verificar.

Para Assis (2012), há uma discursividade presente nos processos de aprendizagem na dança, que, todavia, não acompanham a sua efetivação na prática. Se falamos em avaliar o processual, o contínuo, o formativo, como então se dá essa processualidade? Quando colocamos no plano de aula ou plano de ensino que vamos avaliar o processo, que parâmetros/roteiros/horizontes estabelece-se para chegar a esse lugar?

Hoffmann (2009) reforça isso ao dizer que o discurso é inovador, ao passo que a prática é conservadora. Segundo a autora, a avaliação na educação adotou modelos que correspondem ao mercado capitalista e a uma sociedade competitiva, ao mesmo tempo em que modelos avaliativos carregam em si tendências pedagógicas. Assim, o ato avaliativo se tornou classificatório e autoritário, fadado a reprovar ou aprovar o aluno. Isso, por sua vez, classifica também modelos de aprendizagem,

conforme a pesquisadora. Assim, esse tipo de avaliação torna-se sentencioso e excludente, pois não considera o espaço escolar como plural, mas segregador. Prioriza a memorização em detrimento da compreensão ou da invenção de novos modos de perceber e se relacionar com o conhecimento.

O modelo classificatório na dança caracteriza-se por reduzir o aluno à dicotomia entre “quem sabe dançar” e “quem não sabe”. Tal perspectiva ignora, de imediato, as diferenças e potencialidades individuais ao privilegiar apenas a reprodução e a visualização motora de gestos considerados corretos. Trata-se, conforme Morandi (2012), de um ensino tradicional, associado ao universo das escolas de dança e a uma lógica de ensino pautada em estilos. No contexto escolar, contudo, a abordagem é distinta, pois o objetivo não é formar bailarinos, mas sim “possibilitar que o aluno compreenda e utilize a Arte como uma linguagem própria” (Morandi, 2012, p. 86).

Como perspectiva de avaliação baseada numa pedagogia libertadora e crítica, Jussara Hoffmann (2009) propõe a avaliação mediadora, que se fundamenta em três princípios essenciais: (1) desenvolver métodos investigativos; (2) priorizar tarefas intermediárias e sucessivas aos alunos; e (3) comprometer-se com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento, preterindo o entendimento à memorização.

Entendemos que essa perspectiva se torna especialmente coerente com uma proposta de pedagogia da dança voltada para uma educação transgressora, libertadora e crítica – alinhada às tendências das pedagogias críticas defendidas por bell hooks (2017) e Paulo Freire (2004).

Freire enfatizou em seu legado como educador que a avaliação é um instrumento a serviço da aprendizagem, não da exclusão. Ele criticou práticas avaliativas que apenas classificam ou rotulam os estudantes, defendendo uma abordagem que compreenda a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, voltada para a compreensão e o acompanhamento do desenvolvimento do educando. Em suas palavras:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação (Freire, 2004, p. 71).

Nesse sentido, a avaliação não se restringe à verificação de conteúdos, mas transforma-se em prática dialógica, reflexiva e emancipatória, favorecendo o reconhecimento da experiência, da escuta sensível e da corporeidade como elementos fundamentais do aprender e do ensinar.

Desse modo, a avaliação mediadora pode ser compreendida, na atualidade, como uma avaliação formativa, que considera a processualidade e a dialogicidade dos processos de ensino na educação (Hoffmann, 2009; Assis, 2012). Reconhece-se, assim, o ato avaliativo como um movimento em constante transformação. Portanto, “[...] entender a avaliação como processo contínuo de aprendizagem é pensar em ações que dão espaço ao conhecimento, ao sensível, à construção cultural e a um sujeito crítico e partícipe do contexto social” (Pilotto; Voigt, 2017, p. 770).

Tanto o professor aprende ao construir suas avaliações como o aluno, pois este último reconhece suas descobertas e competências. Na dança, a avaliação mediadora numa perspectiva libertadora e crítica é um anteparo em certezas provisórias, de acordo com Assis (2012). Por isso, compreendemos que “a avaliação é uma instância do processo pedagógico, ela se entremeia entre o mediar e o aprender a todo o tempo” (Assis, 2012, p. 69). No mesmo passo, é compreender as complexidades que o ato de avaliar exige do docente, da escola e do aluno, rumo a uma educação de qualidade.

Perspectivas de avaliação em Arte/Dança

Podemos destacar três perspectivas de avaliação no ensino da Dança, considerando que a avaliação do professor pode levar em conta as singularidades de cada estudante – sua história de vida, seus marcadores sociais e as experiências corporais vivenciadas antes das aulas. A primeira dessas perspectivas é a avaliação diagnóstica, que tem como objetivo identificar os conhecimentos prévios dos alunos no campo artístico e estético.

Vasconcellos (2000) diz que a avaliação está a serviço da reprodução ou da transformação. Ela é um retrato do modelo de sociedade que almejamos, seja o dominante ou o emancipatório. Quando falamos em avaliação diagnóstica, ela situa-se em duas dimensões complementares, já que pode acontecer no início dos processos de ensino e ter um caráter formativo pensado em não classificar os estudantes, mas mapear os conhecimentos prévios. Isso ajuda a levar o aluno em fases seguintes

a outros níveis de complexidade. Essa avaliação, portanto, demonstraria o nível de desenvolvimento potencial que o aluno pode vir a desenvolver, mas ainda não o faz de modo independente, pois precisa da mediação do/a professor/a.

Assis (2012), todavia, diz que diagnosticar é avaliar, e não acontece somente antes, mas também durante e depois. A ação de diagnosticar é importante do ponto de vista em que ela possibilita conhecer o contexto de atuação e quais danças nossos alunos já produzem ou têm afinidade, mas, sobretudo, quais desejos e entusiasmos têm em relação à dança. Isso ajuda a compreender melhor que direções os processos artísticos-educacionais em dança podem seguir. Assis (2012) aponta algumas perguntas pertinentes nesse sentido: quem é o outro que estou avaliando? Qual o contexto? Qual pedagogia da dança se assenta nesse espaço? Quais corpos/danças estão sendo considerados nessas aulas?

A autoavaliação mediada e orientada pelo professor pode ser uma ferramenta para diagnosticar e nesse sentido tornar a avaliação um momento de participação. O professor de dança pode fazer perguntas ou apontar critérios que considera importantes, para que então o aluno possa visualizar em seu processo artístico-educacional as potencialidades que pode desenvolver. Isso pode ser registrado em caderno, em um mural interativo utilizando tecnologias educacionais como o Padlet, ou construindo algo físico com cartazes. Até mesmo uma roda de conversa, com perguntas abertas e escuta ativa, não só no início do semestre, mas em momentos alternados, também pode ser uma ferramenta importante para construir um lugar-comum na sala de aula. Ouvir as vozes uns dos outros, compartilhar as experiências, conforme hooks (2017), torna-se fundamental para uma pedagogia crítica e engajada. Segundo a autora,

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (hooks, 2017, p. 174).

Se consideramos a pedagogia crítica como uma possibilidade de proposta mediadora e avaliativa, que não separa ou hierarquiza as aprendizagens (Santos; Baldi; Maivald, 2019), vamos compreender que avaliação diagnóstica não significa apenas “fazer a descrição ou realizar o diagnóstico”. Implica compreender que desde sempre existe um contexto que é constituído de histórias, culturas e modos específicos de se relacionar com o mundo.

Assim, a ação pedagógica-artística necessita levar em consideração algo já discutido por Marques (2011): o contexto. Nas palavras da autora, “uma prática pedagógica crítica em dança precisa considerar os contextos dos alunos: seus saberes, seus corpos, suas histórias e suas culturas. Avaliar, portanto, é compreender os processos, não apenas medir resultados” (Marques, 2011, p. 107).

A segunda perspectiva de avaliação é a processual, já que ela acontece durante a experimentação do conteúdo estudado. Nesse sentido, o professor avalia como o aluno interage com esses conhecimentos e os transforma. O docente, ao planejar e atuar, pode desde já pensar quais critérios de avaliação farão jus ao seus processos artísticos-educacionais em dança na sala de aula ou em projetos. Se for processual, essa avaliação pode acompanhar o aluno durante as atividades, observando-o de modo crítico e reflexivo, buscando um ato avaliativo transformador de velhos paradigmas.

Nesse item, pode-se desenvolver com os estudantes portfólios (digitais² ou físicos) com o objetivo de registrar os conhecimentos e experiências. Tais arquivos podem ser fotos, vídeos, anotações, ou áudios, desde que documentados. Além de serem um recurso significativo para o processo avaliativo processual, garantem o acompanhamento das atividades e o cuidado com a aprendizagem ao longo das aulas.

Assim, há muitos entusiastas dos portfólios para tornar esta experiência mais sensível e democrática. Este recurso de avaliação se apresenta com a intenção de dar conta dos conceitos adquiridos, das experiências vividas e das criações dos alunos. Os portfólios podem também ser chamados de diários de bordo, caderno de aprendizagem, diários de percurso, memorial, entre outros. Nota-se essa ferramenta avaliativa como um potencial na avaliação formativa (Magalhães, 2019, p. 38).

O portfólio, desse modo, é uma ferramenta criativa e pode despertar a curiosidade dos alunos, inclusive para uma elaboração com diferentes materialidades e funcionalidades. Atualmente, é crescente o uso de *podcasts* para tratar tanto de notícias como de temas importantes. Como seria a criação de um *podcast* refletindo sobre o processo das aprendizagens da Arte na escola? O uso do Google Sala de Aula, a partir da criação de turmas e implementação de atividades com a possibilidade de retorno avaliativo do professor, também pode dinamizar a prática pedagógica e se transformar em um instrumento avaliativo processual.

Para Larcher (2019), o diário de bordo pode ser uma ferramenta valiosa no processo avaliativo em Arte, especialmente nas artes cênicas. O autor propõe que o diário de bordo funcione como um instrumento metodológico que vá além do simples registro de atividades, atuando como catalisador para reflexões e (re)criações do sujeito-artista em processo formativo. Essa prática permite que o estudante reflita sobre suas experiências, promovendo uma avaliação processual e contínua. Ao mesmo tempo, pode auxiliar na orientação e acompanhamento dos percursos de aprendizagem, oferecendo ao docente uma visão mais clara das trajetórias de criação e ensino-aprendizagem dos discentes.

Desse modo, a avaliação em Arte/Dança não necessita estar focada apenas na execução motora de movimentos, mas se o aluno desenvolve capacidades conceituais, procedimentais e atitudinais em relação ao que é ensinado (Assis, 2012). O processo pode ser conseguir apreciar uma dança, distinguir diferentes estilos, analisar se o estudante compreende o significado histórico e cultural da dança aprendida, se ele consegue criar e experimentar a dança em diferentes níveis de complexidade. Por exemplo, ao realizar uma prática de improvisação de dança, o aluno é capaz de experimentar compreendendo o uso do espaço, do tempo, da fluência, do peso, dos níveis espaciais? Ele é capaz de improvisar sozinho, em dupla ou em grupo? Depois de improvisar, ele é capaz de construir composições como síntese do que experimentou? Ao final, que reflexões ou apontamentos ele é capaz de construir verbalmente ou na escrita do seu diário ou portfólio?

A terceira perspectiva de avaliação é a somativa, voltada para a análise do conjunto de atividades desenvolvidas ao longo de uma unidade didática ou projeto. No fim do processo, observa-se os produtos realizados e como o aprendizado se manifestou em termos de resultados. No entanto,

essa forma de avaliação pode se aproximar da avaliação classificatória, conforme aponta Luckesi (2002), uma vez que tende a focar a soma de tarefas cumpridas e, muitas vezes, culmina em categorizações excludentes como “aprovado” ou “reprovado”.

Esse tipo de avaliação pode gerar o entendimento de algo fragmentado, isolado do currículo e por vezes limitador, segundo Pilloto e Voigt (2017), ao analisarem como professores se apropriam de políticas de avaliação em suas práticas nas escolas básicas públicas. Surgem então importantes questões: e se um aluno não realizou todas as atividades? Como avaliar seu percurso de aprendizagem de forma justa e contextualizada? E mais: se um responsável procura entender como está sendo feita a avaliação no componente Arte, que parâmetros o professor dispõe para responder de forma ética, crítica e pedagógica? Essas perguntas nos convocam a repensar a centralidade da avaliação no processo educativo, especialmente na área de Arte, na qual os processos, as expressões singulares e os caminhos percorridos são tão ou mais importantes que os produtos finais.

Compreendo que a avaliação somativa pode assumir um outro direcionamento, mais condizente com os princípios da educação em Arte/Dança. Em vez de se limitar à simples soma de tarefas realizadas, ela pode se configurar um momento de síntese e valorização dos processos experienciados ao longo de um percurso criativo. Por exemplo, ao elaborar um projeto colaborativo de criação em dança, a avaliação somativa pode englobar múltiplas dimensões: a concepção da obra, os ensaios, a apresentação e a recepção pelo público (Brazil; Marques, 2014).

De acordo com Fábio Brazil e Isabel Marques (2014), o aplauso é uma avaliação, crítica, comentário, roda de conversa, construção de uma coreografia, espaço para divulgar um evento etc. Tudo isso são formas de avaliação na Arte, visibilizando, sobretudo, que a avaliação é um ato de interação social e cultural. Assim, “em um processo educativo, a avaliação deve servir para fortalecer a autonomia do aluno e sua capacidade crítica, e não para apenas enquadrá-lo em um sistema classificatório” (Brazil; Marques, 2014, p. 50).

Nesse contexto, o que está em jogo não é apenas o produto final, mas a forma como cada etapa foi vivida, refletida e construída coletivamente. Como destacam Andrade e Godoy (2018), o ensino da dança não é algo apenas a ser transmitido, mas experienciado de uma forma significativa para o sujeito. Além disso, projetos interdisciplinares (Araújo, 2021) – que envolvam outras áreas do

conhecimento ou articulem a escola como um todo – são estratégias potentes para integrar a Arte aos processos de ensino-aprendizagem. Tais experiências favorecem avaliações somativas colaborativas, que reconhecem a pluralidade de percursos, saberes e formas de expressão dos estudantes, deslocando o foco da simples mensuração para uma escuta mais ampla do processo criador.

Baldi (2023), ao dissertar sobre as pedagogias da dança, afirma que a dança, enquanto área de conhecimento e prática educativa, também elabora práticas próprias, que configuram as pedagogias das danças. Nesse sentido, a avaliação constitui parte integrante dessas pedagogias. Para a autora, avaliar requer uma visão multidimensional, contextualizada e fundamentada em parâmetros conscientes do docente. Nessa perspectiva, “a avaliação não deve ser pensada apenas a partir da perspectiva do docente em relação ao estudante, é preciso garantir que o estudante também se autoavalie, assim como avalie o trabalho docente. E que o/a professor/a também se autoavalie” (Baldi, 2023, p. 89).

Assim, essas perspectivas adicionam-se de modo consciente a uma avaliação que também se caracteriza pelo processual. Aqui é importante cuidado para que não se confunda a avaliação somativa com aquela que só é realizada ao final, sem retorno ao aluno sobre o que foi avaliado. O aplauso é importante, motiva outras propostas (Brazil; Marques, 2014), mas a reflexão da ação (Hoffmann, 2009) é um ponto crucial para efetivarmos uma avaliação em dança emancipatória e coletiva, em que todos se sintam parte.

A avaliação somativa permite a elaboração de baremas com referenciais objetivos, considerando de que forma o conjunto de atividades realizadas contribui para as aprendizagens alcançadas pelos estudantes. A seguir, apresento a construção de um barema sugestivo, elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), das reflexões sobre avaliação em Arte e das experiências práticas em sala de aula, com o intuito de possibilitar a criação de um instrumento que auxilie na sistematização e mediação da avaliação em Arte/Dança na Educação Básica. É um barema sugestivo, experimental e inicial.

Crítérios	O que observar	Competências BNCC	Parâmetros
Expressão, Criação e Estesia	Capacidade de explorar e exteriorizar suas criações individuais e/ou coletivas. Inventar movimentos e realizar diálogos com atitude investigativa e criativa. Experimentar e vivenciar a Arte/Dança.	Competência 4 (Utilizar diferentes linguagens)	Pouco explorado/exteriorizado, movimentos pouco criativos; explora/exterioriza algumas ideias, mas com limitações; apresenta propostas criativas e coerentes; alta criatividade, expressão rica e contextualizada.
Participação e Colaboração	Envolvimento ativo no processo coletivo, respeito às ideias dos colegas e contribuição para o grupo e propostas.	Competência 9 (Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação) Competência 10 (Agir pessoal e coletivamente com autonomia)	Pouca participação, pouco diálogo; participa, mas com limitações de colaboração; colabora efetivamente com o grupo; lidera e incentiva a participação coletiva.
Crítica, Fruição e Reflexão	Elaborações de conhecimentos sobre Arte/Dança, nas dimensões estéticas, políticas, históricas, sociais. Leitura de obras. Sensibiliza-se, expande seu repertório artístico. Sensações de estranhamento, deleite, prazer com as produções artísticas. Analisa, percebe, interpreta e constrói argumentos.	Competência 1 (Valorizar e utilizar os conhecimentos) Competência 2 (Exercitar a curiosidade intelectual) Competência 3 (Valorizar e fruir as diversas manifestações) Competência 7 (Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis)	Demonstra curiosidade ao entrar em contato com obras; Reconhece elementos visuais, sonoros ou corporais de uma obra; relata sentimentos de prazer, surpresa ou estranhamento diante das obras; começa a identificar estilos, contextos ou características recorrentes nas produções artísticas; estabelece relações entre diferentes obras, artistas, contextos e movimentos; relaciona as produções com contextos históricos, culturais e sociais.
Contextualização cultural e social	Integração de elementos da cultura local, identidade e diversidade nas criações, reflexões e experimentações.	Competência 6 (Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais)	Pouca ou nenhuma relação com contexto cultural; relação limitada com o contexto local; criação com referências culturais pertinentes; criação rica, que dialoga intensamente com o contexto e diversidade.
Reflexão crítica sobre o processo	Capacidade de analisar e falar sobre suas escolhas, desafios e aprendizados durante o percurso de aulas, criações, apresentações, processos e produtos.	Competência 8 (Conhecer-se, apreciar-se)	Reflexão superficial ou ausente; reflexão pontual sobre o processo; reflexão consistente e articulada; reflexão profunda que demonstra autocrítica e ampliação do saber.

Quadro 1. Barema de avaliação em Arte/Dança a partir da BNCC (Brasil, 2017. Fonte: elaborado pelo autor.

Como se pode perceber, trata-se de um barema que considera as 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, conforme estabelecido pela BNCC (Brasil, 2017) e tem caráter experimental. Não se trata de um modelo rígido ou imutável; a proposta é que ele funcione como mediador entre as práticas pedagógicas e a realidade da avaliação. Mais do que isso, espera-se que o professor possa criar seu próprio barema, com base em sua experiência e no contexto em que atua.

A BNCC e o ensino de Arte/Dança na Educação Básica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define aprendizagens essenciais para a Educação Básica, organizadas em competências que articulam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (Brasil, 2017). No Ensino Fundamental, a Arte é estruturada em quatro linguagens – Dança, Teatro, Música e Artes Visuais – e em seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Essa organização valoriza a experiência artística como vivência sensível e processual, que integra produção, reflexão e compartilhamento.

No Ensino Médio, a Arte compõe a área de Linguagens e suas tecnologias, dividindo espaço com outros componentes. Embora sua presença esteja assegurada, essa configuração pode diluir sua especificidade, fragilizando a centralidade da experiência artística e a efetividade do ensino de Arte (Cruvinel, 2019).

Quanto à avaliação, a BNCC a define como contínua e formativa, deslocando o foco do “aprendeu” e “não aprendeu” para a observação de percursos e modos de aprender. Contudo, ao adotar diretrizes flexíveis, transfere aos Projetos Político-Pedagógicos e aos docentes a tarefa de construir instrumentos avaliativos adequados (Pilotto; Voigt, 2017). Nesse ponto, abrem-se possibilidades para práticas diversificadas e mediadoras (Hoffmann, 2009; Araújo, 2021) – portfólios, autoavaliação, apresentações performativas –, mas também surgem tensões com a cultura escolar de notas e classificações (De Almeida, 2020; Tinoco, 2013).

No caso da dança, esse desafio é ainda mais evidente, a superação de modelos classificatórios exige avaliações mediadoras e criativas, capazes de reconhecer processos corporais singulares e a inventividade dos estudantes, em consonância com perspectivas emancipatórias e críticas de dança, já que,

Na dança, damos atenção ao desenrolar do processo do movimento, e não ao seu fim. Não importa a pose final ou seu quantitativo, e sim como esse movimento se realiza: como ele inicia? Como as diferentes partes do corpo são colocadas juntas? Quais dinâmicas de tempo, foco, fluxo ou peso estão envolvidas no desenrolar? Como se posiciona no espaço e que percursos as partes do corpo desenham no ar? Essa atenção ao processo promove a consciência do movimento e do corpo, logo, de si. (Valle; Zancan, 2023, p. 7).

Considerações finais

Nas três perspectivas de avaliação – diagnóstica, processual e somativa –, é fundamental que o professor conscientize tanto o aluno quanto a si próprio sobre os modos como a avaliação será conduzida, promovendo um ambiente dialógico em sala de aula (Baldi, 2023). Já para Hoffmann (2009), a avaliação pode cumprir um papel emancipador, em vez de classificatório, quando é mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor passa a construir uma avaliação que não sentencia, mas contribui para o desenvolvimento dos estudantes e para a reflexão crítica sobre o seu próprio fazer pedagógico.

Além disso, faz parte desse processo compreender que a avaliação no ensino de Arte/Dança pode acompanhar o percurso criativo do estudante em suas múltiplas dimensões: corporal, estética, crítica, social, levando em conta o caráter vivencial, experimental e subjetivo (Brasil, 2017).

Com isso, as perspectivas de avaliação podem ultrapassar o caráter classificatório e punitivo, assumindo-se como parte viva do processo educativo, baseado em uma avaliação mediadora e crítico-libertadora. Todavia, para isso acontecer efetivamente na prática é preciso instrumentos mínimos de como vamos mediar essa avaliação (Assis, 2012). Assim, “o professor de Arte nessa abordagem pode provocar situações de aprendizagem, de afetamentos e apropriação de conceitos e de diálogo com a vida, mobilizando a ação/reflexão, a pesquisa dos estudantes e a procura de novas aprendizagens” (Pillotto; Voigt, 2017, p. 770).

Já entendemos o que é avaliar o processual e o formativo. Agora, é importante considerar implementar na prática esses conceitos, demonstrando para alunos, escola e comunidade que na Arte também se avalia.

Os sentidos da avaliação não se restringem aos professores, como aponta Baldi (2023), já que a escola, o projeto político-pedagógico e a comunidade escolar podem estar cientes e engajados sobre a importância da avaliação. Acima de um resultado, um compromisso que viabiliza a qualidade da educação e seu ambiente democrático e inclusivo.

Há um outro elemento evidente que gera impasse entre a avaliação processual, voltada ao acompanhamento contínuo das aprendizagens, e a avaliação objetiva, característica de exames padronizados como o SAEB. Enquanto a avaliação processual valoriza o percurso do estudante, buscando identificar avanços e dificuldades de forma diagnóstica e formativa, a avaliação objetiva foca na mensuração de resultados por meio de testes de múltipla escolha. Essa tensão revela um conflito entre uma educação voltada ao desenvolvimento integral do sujeito e outra guiada por metas quantitativas, que muitas vezes reduzem a complexidade do ato educativo a índices e rankings. O desafio, portanto, está em equilibrar a necessidade de indicadores de qualidade com práticas avaliativas mais humanas, sensíveis e contextualizadas.

Outro fato é que, durante a pandemia, as tecnologias digitais mediaram grande parte dos processos de ensino e aprendizagem na educação, evidenciando diferentes condições, realidades e desigualdades. Nesse contexto, as práticas avaliativas também foram ressignificadas, passando a ocorrer com o apoio de plataformas digitais, o que expôs os limites e desafios de se avaliar. Essas novas configurações aceleraram a implementação de diferentes formatos de avaliação e transformaram seu próprio sentido. Ferramentas como o Google Sala de Aula, *quizzes* interativos, jogos educativos, Trello, Padlet, entre outros recursos digitais, passaram a ser utilizadas, apontando para a necessidade de compreender a avaliação não apenas como aferição de conteúdo, mas como processo de acompanhamento e desenvolvimento. Mais do que uma simples transposição espaço-temporal, essas experiências indicam a emergência de novos contornos e perspectivas para a avaliação no mundo contemporâneo, marcado pela conectividade e pela fluidez das informações.

Diante dos desafios impostos pelas transformações recentes na educação, torna-se fundamental ampliar as discussões sobre avaliação no ensino de Arte, em especial da dança, considerando as especificidades da área, os documentos normativos que a regem, as complexidades do contexto escolar, as singularidades do fazer artístico e a diversidade dos sujeitos envolvidos. Avaliar em Arte/Dança não se resume à aferição de resultados, mas exige um olhar atento aos processos criativos, seus contextos, às expressividades corporais, às narrativas culturais e às trajetórias de aprendizagem, reconhecendo a potência formativa da Arte como experiência estética, política e pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Dança com crianças**: propostas, ensino e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018.

ARAÚJO, Christiane. **A dança na disciplina de arte**: transposição entre as linguagens artísticas. Campo Grande, MS: Life Editora, 2021.

ASSIS, Thiago Santos de. **Avaliação da aprendizagem em dança**: um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de Salvador. 2012. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12893/1/Thiago%20Santos%20de%20Assis.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

BALDI, Neila. **Pedagogias da dança**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro_pcn_artes.pdf. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC: CNE, 2018.

BRAZIL, Fábio; MARQUES, Isabel. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CRUVINEL, Tiago. A avaliação qualitativa do ensino de Arte no Ensino Médio. **Urdimento**: Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 1, n. 34, p. 77-95, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019077>. Acesso em: 21 ago. 2025.

DE ALMEIDA, Moacir Gomes. Avaliação em ensino de arte na educação: os processos e as especificidades. **SCIAS**: Arte/Educação, v. 6, n. 2, p. 79-96, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/scias/article/view/4411>. Acesso em: 25 ago. 2025.

FERNANDES, Ciane. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **DANÇA**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança, v. 2, n. 3, p. 18-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/9752>. Acesso em: 24 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; CHERON, Cibele. **Guia prático de pesquisa em Educação**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LARCHER, Lucas. O diário de bordo e suas potencialidades pedagógicas. **ouvirOUver**, v. 15, n. 1, p. 100-111, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/42646>. Acesso em: 29 maio 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, Gabriella Clavijo de. **Avaliação em dança**: trilhando possibilidades. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/133093>. Acesso em: 30 maio 2025.

MAGALHÃES, Gabriella Clavijo de. **Portfólios digitais para a avaliação em dança**: possibilidades de uso da tecnologia na escola. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídia na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/200588/001103056.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Débora Barbosa de Souza. Avaliação da aprendizagem em dança. **Revista TCCs em Dança**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://eba.ufmg.br/tccs/index.php/danca/article/view/280>. Acesso em: 3 jun. 2025.

PILLOTTO, Sílvia. S. D.; VOIGT, Jane. M. R. Políticas de avaliação na educação básica e seus desdobramentos na disciplina de Arte. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 757-774, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8118>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SANTOS, Oneide dos; BALDI, Neila; MAIVALD, Ana C. Abordagens e práticas pedagógicas no ensino em/da dança: por uma pedagogia da dança para professores. **Práxis: saberes da extensão**, v. 7, n. 15, p. 98-106, maio/set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18265/2318-23692019v7n15p98-106>. Acesso em: 21 ago. 2025.

TINOCO, Eliane. Avaliação no ensino de artes visuais: saberes e práticas de professores na rede Municipal de Uberlândia. **ouvirOUver**, v. 7, n. 2, p. 338-351, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/23409>. Acesso em: 25 ago. 2025.

VALLE, Flávia. P. do; ZANCAN, Rubiane. F. Dança na Escola... Para quê? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 13, n. 1, p. e123696, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-2660123696vs01>. Acesso em: 21 ago. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança: por uma práxis transformadora. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2000.



Este trabalho está disponível sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

NOTAS

1 O SAEB tem como principal objetivo produzir indicadores sobre a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas e privadas brasileiras, fornecendo subsídios para formulação, monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais. O sistema avalia, periodicamente, os níveis de aprendizado, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

2 Magalhães (2019) destaca algumas plataformas que podem contribuir para a criação dos portfólios, com o objetivo de tornar o trabalho mais ágil e conectado aos alunos. São elas: Prezi, Weebly, Drive, Wix.