

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANA REGINA VIRTUOSO

A ENCEN(AÇÃO) DA DANÇA COMO CULMINÂNCIA DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS AVALIATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DAS ARTES DO CORPO NO CURSO DE DANÇA
MODERNA DA UFPR

CURITIBA

2024

JULIANA REGINA VIRTUOSO

A ENCEN(AÇÃO) DA DANÇA COMO CULMINÂNCIA DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS AVALIATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DAS ARTES DO CORPO NO CURSO DE DANÇA
MODERNA DA UFPR

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação – linha de pesquisa LiCorEs – Linguagem, Corpo e Estética na Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane do Rocio Wosniak

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Virtuoso, Juliana Regina.

A encen(ação) da dança como culminância das práticas pedagógicas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem das artes do corpo no curso de dança da moderna UFPR / Juliana Regina Virtuoso. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane do Rocio Wosniak

1. Prática de ensino. 2. Corpo humano e linguagem. 3. Dança – estudo e ensino. 4. Avaliação. I. Wosniak, Cristiane do Rocio. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **JULIANA REGINA VIRTUOSO** intitulada: **A ENCEN(AÇÃO) DA DANÇA COMO CULMINÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AVALIATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS ARTES DO CORPO NO CURSO DE DANÇA MODERNA DA UFPR**, sob orientação da Profa. Dra. CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 12 de Julho de 2024.

Assinatura Eletrônica

25/07/2024 16:01:50.0

CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/07/2024 18:38:29.0

DEISE CRISTINA DE LIMA PICAÇÃO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

25/07/2024 16:15:40.0

ALESSANDRA TORRES BITTENCOURT

Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Cristiane Wosniak, orientadora e amiga, por seu incentivo e apoio em todos os momentos desta pesquisa. A Rafael Pacheco pelo incentivo e pelas sábias considerações acerca da arte da dança. Aos membros da minha banca de Defesa Pública pelo aceite em estarem presentes neste momento que encerra um ciclo de pesquisas e estudos em nível de Mestrado. Agradeço, imensamente, às leituras atentas e a todas as considerações e sugestões efetuadas no momento de minha Qualificação, que me permitiram explorar ainda mais os potenciais e ampliação no/do conteúdo do texto.

Agradeço a todos os docentes e discentes da linha de pesquisa LiCorEs – Linguagem, Corpo e Estética na Educação, além dos membros do Grupo de Pesquisa Labelit – Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades pelos encontros e pelas oportunidades de crescimento profissional, intelectual e afetivo.

Agradeço, imensamente à toda minha família, pelo apoio incondicional e pela torcida em todo o processo de ingresso, permanência e conclusão de um curso de Mestrado.

Agradeço o apoio e o incentivo da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Paraná, da Coordenadoria de Cultura e da Têssera Companhia de Dança da UFPR, além do Curso de Dança Moderna da UFPR, que me possibilitaram condições para a realização desta dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Paraná.

Finalmente, agradeço aos meus amigos e a todos os bailarinos da Têssera Companhia de Dança da UFPR que, mesmo sem saber, são a fonte constante de estímulos que possibilitam o meu crescimento profissional, intelectual, artístico e humano.

Muito obrigada!

Movimento: a experiência básica da existência.
(Rudolf von Laban)

RESUMO

A presente dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), à linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs) e ao Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (Labelit), teve como objeto de estudo as encen(ações) artísticas do Curso de Dança Moderna (CDM) da UFPR, um curso de extensão livre em uma instituição de ensino superior pública e gratuita. Partiu-se de um argumento calcado na hipótese de que a participação ativa dos alunos e alunas, nos espetáculos anuais, poderia ser considerada como a culminância avaliativa nos processos de ensino e aprendizagem nas artes do corpo. O problema de pesquisa foi pautado na seguinte questão: um espetáculo ou uma encen(ação) de dança poderia ser considerado como a culminância avaliativa decorrente dos processos de ensino e aprendizagem de/em dança? Para a abordagem da encen(ação)/espetáculo nos processos educativo-formativo e artístico do CDM da UFPR, pretendeu-se verificar o eixo específico da avaliação da aprendizagem. A pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa ancorada nos aportes da revisão bibliográfica e do estudo de caso. O método da pesquisa selecionado foi a análise documental, entendendo como *corpus* da pesquisa: o Projeto Pedagógico, o Regimento Interno do CDM, o Plano de Ensino e o documento audiovisual – gravação digital da encen(ação) de *Alice* (2013). O embasamento teórico que possibilitou a sustentação argumentativa reportou-se a autores(as) vinculados aos estudos no campo da avaliação da aprendizagem, buscando uma relação dialógica com os mesmos a partir da experiência vivida no exercício da profissão, ou seja, no CDM da UFPR. Os resultados, obtidos pós a análise do objeto empírico da investigação, foram positivos em relação à hipótese inicial, sendo possível atestar que a encen(ação) particular *Alice* (2013) foi considerada como a culminância avaliativa nos processos de ensino e aprendizagem nas artes do corpo no CDM.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Corpo. Dança. Encen(ação). Avaliação.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the Postgraduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Paraná (UFPR), the research line Language, Body and Aesthetics in Education (LiCorEs) and the Research Group Laboratory for Studies in Education, Language and Theatricalities (Labelit), had as its object of study the artistic performances of the Modern Dance Course (CDM) at UFPR, a free extension course at a free public higher education institution. The starting point was an argument based on the hypothesis that the active participation of male and female students, in the annual shows, could be considered as the evaluative culmination in the teaching and learning processes in body arts. The research problem was based on the following question: could a dance performance or performance be considered as the evaluative culmination resulting from the teaching and learning processes of/in dance? For the approach to enactment/spectacle in the educational-training and artistic processes of the UFPR CDM, the aim was to verify the specific axis of learning assessment. The research started from a qualitative approach anchored in the contributions of the bibliographic review and the case study. The research method selected was documentary analysis, understanding as the research corpus: the Pedagogical Project, the CDM Internal Regulations, the Teaching Plan and the audiovisual document – digital recording of the staging of *Alice* (2013). The theoretical basis that enabled the argumentative support was reported to authors linked to studies in the field of learning assessment, seeking a dialogical relationship with them based on the experience lived in the exercise of the profession, that is, in the CDM of UFPR. The results obtained after analyzing the empirical object of the investigation were positive in relation to the initial hypothesis, making it possible to attest that the particular scenario *Alice* (2013) was considered as the evaluative culmination in the teaching and learning processes in body arts in the CDM.

Keywords: Pedagogical practices. Body. Dance. Staging(action). Evaluation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Logomarca do Curso Permanente de Dança Moderna da UFPR	88
FIGURA 2 – Visão parcial de um dos estúdios do CPDM/CDM	91
FIGURA 3 – Logomarca atualizada do Curso de Dança Moderna da UFPR	94
FIGURA 4 – Banca de avaliação de uma turma de nível adiantado do CDM	115
FIGURA 5 – Professora de uma turma em banca de avaliação - nível adiantado do CDM	116
FIGURA 6 – Mediação em aula diária no CDM/Acompanhamento da professora regente	118
FIGURA 7 – Exemplo de Material de divulgação para Teste Seletivo no CDM	121
FIGURA 8 – Folha de Avaliação onde se anotam os critérios da banca de avaliação das turmas	122
FIGURA 9 – Uma aula de nível ADIANTADO (exercícios de centro axial)	138
FIGURA 10 - Uma aula de nível ADIANTADO (exercícios de solo).....	140
FIGURA 11 - Uma aula de nível ADIANTADO (exercícios locomotores).....	143
FIGURA 12 – Uma aula de IMPROVISAÇÃO para nível ADIANTADO	148
FIGURA 13 – Cartaz e imagem fotográfica do espetáculo/encenação <i>Mondrian</i>	152
FIGURA 14 – Cartaz e fotografia do espetáculo/encenação <i>E Assim Surgiram Todas As Coisas</i>	153
FIGURA 15 – Cartaz e fotografia do espetáculo/encenação <i>Intern(Ato)</i>	153/154
FIGURA 16 – Cartaz e fotografia do espetáculo/encenação <i>Confabulando</i>	154/155
FIGURA 17 – Cartaz e fotografia do espetáculo/encenação <i>Interferências</i>	156
FIGURA 18 – Cartaz e fotografia do espetáculo/encenação <i>Sonhos</i>	156
FIGURA 19 – Cartaz e fotografia do espetáculo/encenação <i>Urbanidade/Humanidade</i>	157
FIGURA 20 – Cartaz do espetáculo/encenação <i>Alice</i> (2013)	158
FIGURA 21 – CDM no espetáculo/encenação <i>Alice</i> (2013)	164
FIGURA 22 - Composição de personagem e configuração de corpo - Coelho...171/172	
FIGURA 23 - Pequenos saltos + mudança de direção + sustentação + equilíbrio - Coelho.....	172
FIGURA 24 - Salto + giro + torção (espiral) - Coelho.....	173
FIGURA 25 - Giro + nível alto (em relação ao corpo todo no espaço) - Coelho.....	173

FIGURA 26 - Salto + nível alto (em relação ao corpo todo no espaço) - Coelho.....	174
FIGURA 27 - Interação coelhinhos + Coelho.....	174
FIGURA 28 - Interação coelhinhos + Alice (real) + Coelho.....	175
FIGURA 29 - Salto (explosão) - Gato.....	178
FIGURA 30 - Giro + torção (espiral) – Gato.....	178
FIGURA 31 - Rolamento lateral (Alice) + rolamento para trás - Gato.....	179
FIGURA 32 - Salto + nível baixo (em relação ao corpo todo no espaço) - Gato.....	179
FIGURA 33 - Interação Gato + Alice (fantasia).....	180
FIGURA 34 - Salto + descentralização – Chapeleiro.....	184
FIGURA 35 - Giro ascendente + torção (espiral) - Chapeleiro.....	184
FIGURA 36 - Suspensão + sustentação + equilíbrio - Chapeleiro.....	185
FIGURA 37 - Célula base + repetição + direções + níveis – Chapeleiro.....	186/187
FIGURA 38 - Interação Chapeleiro + Alice (fantasia).....	187
FIGURA 39 - Chapeleiro + Alice (fantasia) + Lebre + Coelho.....	188
FIGURA 40 - Chapeleiro + Alice (fantasia) + Lebre + Coelho + Gato + Lagarta.....	188
FIGURA 41 - Chapeleiro + Alice (fantasia) + Lebre + Coelho + Gato + Lagarta + fantasmas.....	188
FIGURA 42 - Ilustração de quatro cenas diferentes e simultâneas – Chapeleiro + Alice (fantasia) / Lebre + Coelho / Fantasmas / Alice (real) + amigo.....	189
FIGURA 43 - Momento de sinergia na festa de aniversário que se transforma em festa rave – Chapeleiro e convidados.....	190
FIGURA 44 - Da aprendizagem.....	194
FIGURA 45 - Da mediação da aprendizagem.....	195
FIGURA 46 - Da avaliação da aprendizagem.....	196
FIGURA 47 - Da performance artística.....	198
FIGURA 48 - Do momento da encenação.....	200
FIGURA 49 - Do pós-encenação.....	201
FIGURA 50 - Da encenação como epicentro processual do ensino e aprendizagem em dança.....	202

LISTA DE TABELAS E QUADROS

QUADRO 1 – Dissertações e Teses vinculadas às áreas de Educação, Dança e Artes Cênicas	25
QUADRO 2 – Artigos encontrados em busca na Plataforma Scielo Brasil	28
TABELA 01 - Dados originais.....	165/166
TABELA 02 - Dados preliminares.....	166
TABELA 03 - Código de personagens.....	167
TABELA 04 - Referencial de Codificação.....	168
TABELA 05 - Tabulação dos resultados.....	168/169
TABELA 06 - Análise Cena Coelho.....	175/176
TABELA 07 - Análise Cena Gato.....	180/181
TABELA 08 - Análise Cena Chapeleiro.....	190/191
TABELA 09 - Tabulação dos resultados.....	191/192

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDM – Curso de Dança Moderna da UFPR
CNE – Conselho Nacional de Educação
COC – Coordenadoria de Cultura da UFPR
CPDM – Curso Permanente de Dança Moderna da UFPR
Labelit – Laboratório de Estudos em Educação, linguagem e teatralidades
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LiCorEs – Linguagem, Corpo e Estética na Educação
MEC – Ministério da Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PE – Plano de Ensino do Curso de Dança Moderna da UFPR
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico do Curso de Dança Moderna
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPR
RI – Regimento Interno do Curso de Dança Moderna da UFPR
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
1.1.	O ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA	21
1.2.	O ESTADO DO CONHECIMENTO DO OBJETO DE PESQUISA	23
2.	PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS DA AVALIAÇÃO	30
2.1.	O ATO DE AVALIAR	31
2.2.	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	37
2.3.	DANÇA E AVALIAÇÃO	48
3.	DANÇA MODERNA – BASE TÉCNICA E CONCEITUAL DO CDM	58
3.1.	RECORTES CONCEITUAIS: CORPO POTENTE E AUTÔNOMO	59
3.2.	UM ESTUDO SOBRE MOVIMENTO: LABAN E NOVAS GERAÇÕES	61
3.2.1.	Mary Wigman: O movimento como fonte de análise e manifestação exterior de um sentimento interior	69
3.2.2.	Hanya Holm: O fluxo do movimento se coordena com o fluxo da vida	72
3.3.	DANÇA MODERNA NO BRASIL	73
3.3.1.	Dança Moderna: Território - Paraná - Curitiba	77
4.	CURSO DE DANÇA MODERNA DA UFPR COMO AMBIENTE SINGULAR DE ENSINO DAS ARTES DO CORPO	81
4.1.	A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ E O CDM: ESPAÇO DE ENSINO NÃO FORMAL DE CARÁTER EXTENSIONISTA	82
4.2.	O CDM E A EDUCAÇÃO POR MEIO DA DANÇA MODERNA	88
4.3.	METODOLOGIA	97
4.3.1	Processos Metodológicos	99
4.4.	O PROJETO PEDAGÓGICO: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	106
4.5.	PLANO DE ENSINO: ELEMENTOS TÉCNICOS, CRIATIVOS E EXPRESSIVOS	125
4.6.	SOBRE PROCESSOS COREOGRÁFICOS: ENCEN(AÇÃO)	150
4.6.1	Obra Coreográfica: influências multidisciplinares, vocabulário de movimento e estética da dança moderna	151
4.6.2	Composição Coreográfica: competências criativas, artísticas e técnicas	159
4.7.	ESTUDO DE CASO ALICE (2013) – A ENCEN(AÇÃO) COMO CULMINÂNCIA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS EM/NA DANÇA	161

4.7.1 <i>Alice</i> : a obra coreográfica	162
4.7.2 <i>Alice</i> : descrição e análise em contexto de encen(ação)	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	211
ANEXOS	218

1. INTRODUÇÃO

Ações de formação! Atos de criação! Corpos em cena! É a partir desse contexto e de contínua reflexão/ação sobre minha formação/posição/atuação enquanto pesquisadora/artista/docente que me interessa pensar o corpo nos entrelaçamentos com sujeitos da arte e educação.

É diante destes pressupostos que a presente dissertação, intitulada *A encen(ação) da dança como culminância das práticas pedagógicas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem das artes do corpo no Curso de Dança Moderna da UFPR*, tem como objeto de estudo as encen(ações) artísticas do Curso de Dança Moderna (CDM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), um curso de extensão livre, em uma instituição de ensino superior pública e gratuita.

Parto de um argumento calcado na hipótese de que a participação ativa dos alunos e alunas, nos espetáculos/encenações anuais, pode ser considerada como a culminância avaliativa nos processos de ensino e aprendizagem das artes do corpo. E, portanto, o problema de pesquisa é pautado na seguinte questão: um espetáculo ou uma encen(ação) de dança poderia ser considerado como a culminância avaliativa decorrente dos processos de ensino e aprendizagem de/em dança?

A realização desta dissertação¹ se encontra vinculada ao Grupo de Pesquisa *Labelit - Laboratório de estudos em educação, linguagem e teatralidades* (UFPR/CNPq), em aderência à linha de pesquisa LiCorEs – Linguagem, Corpo e Estética na Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR. A referida aderência encontra eco na própria ementa da linha de pesquisa² e se concentra nas formas de expressão, comunicação e formação humana, procurando dar visibilidade aos sujeitos e *performers* do ensino e aprendizagem em dança.

Nas palavras de Jean Carlos Gonçalves e Marynelma Camargo Garanhani em seu texto *Linguagem, Corpo e Estética na Educação: o Processo de Criação da Linha Licores no PPGE da UFPR* (2022):

¹Cabe mencionar que a pesquisa, em nível de Mestrado, recebeu um Parecer Consubstanciado positivo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-Humanidades) da Universidade Federal do Paraná e foi aprovada sob número de CAAE: 63543422.6.0000.0214 e parecer de número: 5.731.231 de 31 de outubro de 2022. Vide ANEXO 1.

² Para maiores informações, consultar o site do PPGE da UFPR/linha LiCorEs: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/pb/linha-de-pesquisa-linguagem-corpo-e-estetica-na-educacao/>. Acesso em: 20 Mar. 2024.

Torna-se fundamental que o pesquisador assuma seu papel enquanto **sujeito discursivo**, que observa, analisa e, a partir de seu contato com o campo de pesquisa e com seu objeto, produz ciência. Este processo só é possível, a nosso ver, pela possibilidade que a linguagem nos oferece para que a alteridade se estabeleça enquanto condição da existência. Assumimos, portanto, que nossas pesquisas se desenvolvem na e pela relação com o outro, o que implica presença. E como falar de presença sem discutir corpo? (Gonçalves; Garanhani, 2022, p. 10 – grifo meu).

Enquanto pesquisadora vinculada à LiCorEs e ao ambiente CDM – *locus* privilegiado onde se dá a coleta de dados e que acolhe minha teoriaprática³ – assumo, sem dúvidas, meu papel enquanto sujeito discursivo e anoro meu percurso investigativo na presença fundamental do corpo na encen(ação) como culminância da avaliação em/na dança.

Adoto aqui o neologismo encen(ação) como sinônimo de apresentação artística ou espetáculo que compreende uma exibição performática dançante pública do resultado do processo anual (março a dezembro) de estudos e práticas artísticas corporais fundamentadas na técnica de dança moderna, improvisação e composição coreográfica. Esta encen(ação) do CDM tem lugar em um espaço teatral institucional: o Teatro da Reitoria da UFPR.

A opção pelo CDM da UFPR, como delimitação/recorte da investigação, vem ao encontro do desenvolvimento histórico de estruturação de seus trabalhos coreográficos, que alimenta uma preservação da matriz prática (per)formativa – projeto pedagógico de curso fundamentado no aprendizado da dança moderna – porém, com uma finalidade artística, uma obra coreográfica que sofre, constantemente, adaptação, a depender dos elementos que influenciam a sua concepção (recursos humanos) e do momento (tempo e espaço) em/para a qual é criada.

Para uma abordagem investigativa da encen(ação)/espetáculo nos processos educativo-formativo e artístico do CDM da UFPR, pretendo refletir especificamente sobre o eixo da avaliação da aprendizagem.

Desta forma, as ideias aqui exploradas fazem parte do desejo de contribuir com as discussões prévias de autores e autoras que pensa(ra)m a avaliação da aprendizagem, buscando possíveis re(ações) em exercício dialógico, a partir da

³O termo ‘teoriaprática’ ou ‘teoricoprático’ escrito sem separação por espaço ou hífen será empregado neste estudo a partir da ideia de que ambos substantivos não se sobrepõem na relevância do ato de conhecer pelo/no corpo.

experiência vivida no exercício da profissão e da minha implicação direta e participante no processo investigativo, como docente e coreógrafa no CDM da UFPR.

Notadamente, a Dança, percebida aqui como linguagem artística autônoma e que tem como ampla área de conhecimento, a Arte, se configura solo investigativo relevante no que tange às diretrizes educacionais estabelecidas no Artigo 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, onde se estabelece que a educação: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). E a relevância ainda mais se acentua quando se destaca a origem histórica do CDM.

O projeto extensionista trazido para o foco da pesquisa, tem início no ano de 1992 e foi criado a partir da necessidade de formar, a partir de conteúdos educacionais e culturais, artistas na área de dança moderna. Proposta abraçada pela Coordenadoria de Cultura (COC) e pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), nascia, o Curso Permanente de Dança Moderna (CPDM) da UFPR, um curso de extensão único em sua especialidade, dentro de instituições de ensino superior no Brasil.

Passando por constantes adaptações, reformulações e atualizações em suas atividades, em 2006 o projeto passa a ser denominado, Curso de Dança Moderna (CDM) da UFPR, com atividades que proporcionam a crianças, jovens e adultos o aprendizado e a prática da dança moderna, assumindo a tarefa de contribuir para a capacitação profissional dos bailarinos, oferecendo a possibilidade de contextualizar experiências, produzir significado e ressignificar vivências.

O significado sociocultural deste projeto é percebido por meio de uma visão que o posiciona numa estrutura global e dinâmica da sociedade, questionando qual papel ele representa na comunidade em geral como núcleo educacional, formativo, artístico e produtor de conhecimento, pesquisa e extensão.

A importância deste estudo se justifica pela inquietação em compreender as lógicas de um corpo que aprende a linguagem da dança no CDM da UFPR e é avaliado de forma subjetiva, sistemática, perform(ativa), onde todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem trilham o caminho da aprendizagem e avaliação significativa – encen(ação) – tendo claras suas escolhas e implicações epistemológicas, artísticas e pedagógicas. E essas escolhas e lógicas se

imbricam na ideia de corporeidade, linguagem e estética desenvolvida no CDM da UFPR.

Os objetivos de tal empreitada investigativa podem ser descritos da seguinte forma: o objetivo geral é analisar quatro documentos – o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o Regimento Interno do Curso (RI), o Plano de Ensino (PE) e o documento audiovisual do espetáculo/encen(ação) *Alice* (2013) – com a finalidade de averiguar *de que forma e com que meios a encen(ação) ou espetáculo de dança configura-se como momento de culminância na avaliação nos processos educativo-formativo e artístico do CDM da UFPR.*

Como objetivos específicos é possível enunciar as seguintes ações:

- 1) Delinear o panorama histórico e conceitual acerca das teorias e práticas da Avaliação na área da Educação e nas Artes do corpo;
- 2) Contextualizar a trajetória histórica da dança moderna e da dança moderna no Brasil, inserindo nesta perspectiva diacrônica e sincrônica, o CDM da UFPR;
- 3) Recortar o período de atividades do CDM da UFPR, entre 2006-2014 como prioridade de análise documental, sustentado pela premissa da observação/analítica da encen(ação) ocorrida ao término do ano letivo de 2013 – *Alice*.

Para dar conta de responder às premissas e encaminhar a formalização dos objetivos gerais e específicos, utilizo, metodologicamente, os pressupostos de uma pesquisa científica que se reporta a um tipo específico de abordagem qualitativa: o Estudo de Caso da criação e encen(ação) do espetáculo *Alice*.

De acordo com Ivani Catarina Fazenda, Dirce Encarnación Tavares e Hermínia Prado Godoy (2015), além de Bernadete Angelina Gatti (2002; 2012) a abordagem qualitativa é adequada para o trato investigativo de fenômenos humanos, onde a ação comunicativa com os sujeitos, suas sensibilidades, suas subjetividades podem ser exponenciadas.

O potencial do Estudo de Caso na área de conhecimento, segundo Fazenda, Tavares e Godoy (2015, p. 79), é algo singular: “visa a novas descobertas; enfatiza a interpretação em contexto [...] usa uma variedade de fontes de informação; procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa determinada situação.” Neste sentido, a palavra ‘caso’ aqui, representa o que John Gerring (2019, p. 68) apresenta como um “fenômeno espacial e temporalmente delimitado de importância teórica.”

Para o estudo de caso da encen(ação) *Alice* (2013) – fenômeno espacial e temporalmente delimitado ao ano de 2013 no CDM da UFPR – serão trazidos ainda

os aportes atuais da pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – audiovisuais contemporâneas – extraídos de autores como Martin W. Bauer e George Gaskel (2015) em sua obra *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*, para os quais a análise argumentativa e análise de imagens em movimento são enfoques atuais e necessários, frente às mídias de registro digital. O texto de Diana Rose (2015, p. 343-364) denominado *Análise de Imagens em Movimento*, que se constitui em um dos capítulos da referida obra, interessa sobremaneira à análise pretendida.

É importante destacar que não apenas o documento audiovisual *Alice* (2013), com suas imagens em movimento são o foco da análise, mas também o PPC, o RI e o PE do CDM. E neste sentido, os quatro documentos são cotejados a partir do tipo de pesquisa descrita como documental.

Maria Marly de Oliveira (2016), destaca que a pesquisa documental se assemelha, em algumas instâncias, à pesquisa bibliográfica, mas seus pressupostos vão além, visto que nem sempre os referidos documentos receberam tratamento científico e publicização. Neste caso, trata-se aqui de fontes primárias de acesso privilegiado da pesquisadora.

A pesquisa suplementar de fontes provenientes de Revisão Bibliográfica para embasar o histórico da modalidade dança moderna também foi absorvida na pesquisa, além do acesso e investigação de fontes primárias: conjunto de documentos formados pelo programa e cartaz do espetáculo/encen(ação) *Alice*, anotações sobre a montagem coreográfica, fichas de avaliação individuais, além dos documentos principais: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do CDM, o Regimento Interno (RI) e o Plano de Ensino (PE).

Na esteira deste raciocínio, me deparo com a necessidade – e o desejo – de cotejar os dados extraídos da análise minuciosa dos documentos mencionados, também com os relatos de alunos e alunas que experienciaram com/em/por seus corpos os saberes e fazeres da dança apreendida e praticada no CDM. Desta forma, elaborei um conjunto de questões⁴ em modelo de formulário na plataforma *Google Forms* e os enviei em forma de convite para os/as possíveis participantes, por meio de consulta aos e-mails (constantes em fichas cadastro das matrículas do ano de 2013), para que respondessem as questões. Tais dados – em cotejamento aos documentos e diretrizes para ensino, aprendizagem e avaliação, no âmbito do CDM –

⁴O conjunto de questões pode ser consultado na seção de anexos desta dissertação. Vide ANEXO 2.

geraram ainda mais questões pontuais para a redação de possíveis conclusões acerca da pergunta norteadora da pesquisa: um espetáculo ou uma encen(ação) de dança poderia ser considerado como a culminância avaliativa decorrente dos processos de ensino e aprendizagem de/em dança?

A estrutura da dissertação é fundamentada em quatro seções/capítulos e várias subdivisões/subcapítulos de forma integrada.

Após a seção introdutória, em que os pressupostos metodológicos da pesquisa são apresentados, ao lado de um breve 'Memorial' sobre o encontro da pesquisadora com seu objeto de pesquisa e do Estado do Conhecimento do objeto empírico de investigação, parto para mais três seções teórico-conceituais.

O capítulo 2 – *Pressupostos Conceituais da Avaliação* – intenta organizar um compilado de referenciais acerca da avaliação, como método processual e mediador nas práticas pedagógicas, que tem sido objeto de estudo de autores como Carlos Cipriano Luckesi (2000; 2011; 2018) e Jussara Hoffmann (2005; 2009; 2014) - dentre outros autores e autoras - e que contribuem para pensar a avaliação processual como parâmetro de como, ao avaliar, efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços de ensino, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delineia um processo.

Pretendo desenvolver um arcabouço geral sobre o conceito de avaliação e aplicar tal fenômeno à Educação e, posteriormente à avaliação do corpo em movimento dançante. Para tal intento, as obras de Isabel Marques (2007; 2014; 2018), Lenira Rengel (2003; 2008; 2017) e Thiago Santos de Assis (2012; 2017) também contribuem para os esclarecimentos sobre o ensino e prática da dança em espaços formais, não formais e informais, além das condutas sobre os modos operacionais de como avaliar tais aprendizados motores, estéticos, expressivos, criativos e também técnicos e artísticos.

O capítulo 3 - *O Movimento em Dança Moderna: Base Técnica e Conceitual do CDM*, apresenta um breve histórico desta modalidade de dança, mencionando e contextualizando, Rudolf von Laban como importante teórico do movimento em dança moderna e as pioneiras da dança expressionista germânica que influenciam a estética e criação artística no CDM, além de um breve contexto histórico acerca da trajetória da dança moderna no Brasil e no Paraná, situando o CDM neste cenário.

O capítulo 4 – *Curso de Dança Moderna da UFPR Como Ambiente Singular de Ensino* – se depara com os aspectos que envolvem o ensino e aprendizagem da Dança praticada em um ambiente educativo singular: o CDM da UFPR. O CDM

também é perquirido, neste momento, e sua organização pedagógica – Projeto Pedagógico do Curso, Regimento Interno, Plano de Ensino e sistema de progressão técnica – é examinada em pormenores.

Parto da premissa de que o CDM é um ambiente de educação não formal que existe a partir da intenção dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem em torno de objetivos formulados fora do ambiente escolar regular, aquele que tem na escola seu signo formal.

É possível vislumbrar que no CDM a busca dos alunos e alunas pelo desenvolvimento de uma habilidade – notadamente corporal, cinética, artística – vai ao encontro dos pressupostos de uma educação não formal. Tais habilidades técnicas e expressivas, passam a ser desenvolvidas e ao término de cada ciclo (ano letivo que compreende aulas diárias) necessitam ser avaliadas. Partindo desse pressuposto, observo como e ‘se’, os sujeitos desse sistema artístico-cultural, produzem conhecimentos, trocas distintas, corporificando, reconfigurando, reelaborando de forma particular e coletiva, rompendo com expectativas, comunicando e transformando a própria realidade perceptiva.

Assim sendo, após a apresentação do recorte temporal/espacial – CDM da UFPR – para ancorar a proposta e intenção da investigação, a dissertação prossegue para o último subcapítulo.

O subcapítulo 4.7 - *Estudo De Caso Alice (2013) - A Encen(Ação) Como Culminância Dos Processos Avaliativos Em/Na Dança* – se reporta especificamente ao fenômeno encen(ação) e sobre os corpos de alunos e alunas que habitaram/performaram seus estudos e práticas de dança. A hipótese é que no CDM da UFPR, um corpo que recebe uma matriz prática-formativa, recebe também informações do mundo. Estímulos passam a ser assimilados pelo/no corpo, disponível, sensível e flexível, e esse corpo, que tem histórico/memória, continua uma sistemática troca de conhecimentos assimilados e reelaborados com o mundo e exercita a sua prática educativa-formativa se expressando cenicamente em um evento avaliativo, performativo e expressivo como um espetáculo ou uma encen(ação) dançante.

Admito que as questões aqui tratadas reconhecem e valorizam não apenas os processos pedagógicos desenvolvidos por meio de um ensino não formal para as artes do corpo, mas também a linguagem artística do CDM, visto que, de acordo com os estudos da pesquisadora Mônica Schreiber (2022),

É a partir da técnica de dança moderna que os corpos dançantes que habitaram e habitam o C[P]DM adquirem a experiência do movimento e imprimem em seus corpos, ou melhor, em suas memórias corporalizadas um estilo de pensar-fazer dança. Esta dança vem se concretizando em camadas de exercícios praticados, camadas imersivas de tempo permanecido neste ambiente, compreensão do gesto e da qualidade a ele inerente em determinadas ocasiões e, também, na vivência artística plena: nos espetáculos de final de ano letivo, em que a consecução de todos os elementos apreendidos em sala de aula se conjugam sob a prática cênica. É no palco que a plenitude dos contornos técnicos, físicos, psíquicos, emocionais se concretizam. (Schreiber, 2022, p. 77).

Destaco que *Alice* (2013) é entendido aqui como o estudo de caso que deve concluir a análise do conjunto dos quatro documentos do processo investigativo: 1) O Projeto Pedagógico do CDM; 2) O Regimento Interno do CDM; 3) O Plano de Ensino do CDM e 4) O documento audiovisual (em mídia digital com 60 minutos de duração) do espetáculo/encen(ação) *Alice* – gravado e editado no ano de 2013.

1.1 O ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA

Neste momento da escrita dissertativa, sinto-me invitada a refletir sobre os caminhos de vida que me levam e levaram a desenhar um projeto de pesquisa e o submeter ao Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPR. Trata-se, aqui, de um encontro entre a memória, o verbal e o corporal e entre a ética e a estética.

Atenta ao resgate da minha trajetória, identifico que meu processo de formação para chegar nesta posição de pesquisadora/docente/artista, começou a se desenvolver quando iniciei a prática da dança aos 8 anos de idade, em um espaço de ensino não formal, nas modalidades *jazz* e *ballet* clássico. A Associação Atlética Comercial⁵ é um clube de associados que no decorrer de sua história se tornou referência esportiva, cultural e social no Oeste do Paraná. Tendo como conceito promover a interação entre os associados, por meio da prática das atividades sociais, culturais, recreativas e esportivas, sempre buscou oferecer às pessoas serviços profissionais e qualificados, figurando hoje como um dos maiores incentivadores esportivos e culturais no Estado.

⁵Para maiores informações sobre a Associação Atlética Comercial, consultar o site oficial disponível em: <https://www.clubecomercial.net.br>. Acesso em: 07 jun. 2023.

Foi este contexto de convivência humana/social/coletiva e as vivências formativas no aprendizado da dança, com participações em inúmeros festivais de dança no Brasil, feiras culturais, apresentações em escolas municipais e estaduais, encenações de espetáculos em datas comemorativas e finais de ano, etc., que estimulou a escuta, o olhar, os sentidos para as perspectivas manifestadas pelas possibilidades dessa linguagem.

Minha formação acadêmica se estrutura entre 2002 e 2005 com o ingresso no Curso e conseqüente Graduação em Dança (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/Faculdade de Artes do Paraná (FAP), justificada pela inquietação em desvendar os sentidos de um corpo que aprende a linguagem da dança não somente no meu/eu corpo, mas também de/em outros corpos/sujeitos que trilham o mesmo caminho.

É neste contexto educacional mais amplo de estudo sobre as Artes do Corpo que verifico que é necessário identificar e interpretar o gesto e o movimento quando eles se apresentam como *cena/performance*, pois a dança, essencialmente, produz significados e sentidos e permite a transform(AÇÃO) de conceitos e indivíduos.

Em um contínuo repensar artístico/formativo e após experimentar vasto campo teórico e prático na Graduação e acreditando na possibilidade de condução de uma metodologia de ensino-aprendizagem em dança menos dicotomizada me senti estimulada a continuar minhas investigações do corpo em movimento.

A Especialização (*Lato Sensu*) em Artes e Ensino das Artes/Dança (Unespar/FAP), vem ao encontro da relação profissional estabelecida com o CDM da UFPR, desde 2006. Exercendo o cargo de professora e coreógrafa deste curso de extensão, adoto (particularmente) a responsabilidade de contribuir com a capacitação profissional de alunos e alunas que se envolvem neste processo pedagógico e artístico.

Bailarina da Têssera Companhia de Dança da UFPR⁶ desde 2003, meu vínculo pessoal e profissional com a UFPR é firmado após aprovação em concurso público para o cargo de Coreógrafa, no ano de 2009, passando então a exercer funções como assistência de ensaio, assistência de direção, produção e pesquisa e criação de espetáculos.

⁶Para maiores informações sobre a Têssera Companhia de Dança da UFPR, consultar o site oficial disponível em: <http://www.tessera.ufpr.br/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

Desde o término da Especialização, enquanto professora e bailarina continuei meus processos de capacitação profissional por meio de cursos de dança, seminários e encontros. Ministrei vivências e oficinas em festivais como, por exemplo, o Festival de Inverno da UFPR em Antonina, I Encontro de Coreógrafos das Universidades Federais e Festival Mais Cultura da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e de maneira mais tímida começo a desenvolver, resenhas e artigos que englobam o universo da Dança.

É vislumbrando os encontros teóricos e práticos que tive a oportunidade de vivenciar e compartilhar ao longo de mais de 30 anos de vida na/com Dança, que lanço meu olhar para os conteúdos artísticos, culturais e educacionais advindos dessa Linguagem.

Registro aqui plena certeza de que a oportunidade de ingressar no programa de Pós-Graduação em Educação – em nível de Mestrado – especificamente na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs) da Universidade Federal do Paraná possibilitou encontros crítico-reflexivos que potencializaram o entendimento de conceitos de corpo e linguagem que atuam numa prática pedagógica de Arte/Dança. Acredito que as disciplinas que frequentei – tanto as obrigatórias, quanto as eletivas e os Tópicos Especiais por mim escolhidos – propiciaram uma verdadeira porta de entrada/acesso para compreender os sentidos que possibilitam compreender de maneira mais complexa o corpo na ação performática dançante, a partir dos conceitos de linguagem e estética na educação.

1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO DO OBJETO DE PESQUISA

Ao se pesquisar sobre processos avaliativos na educação, ou melhor, sobre processos de avaliação nas artes do corpo/dança, é importante ressaltar que se trata de uma área de estudo empírico que vem, ao longo dos últimos anos, (re)conquistando espaços acadêmicos e artísticos. Afinal, trato aqui de (re)pensar a avaliação sistemática e mediadora a partir da hipótese ou premissa de que a encen(ação) seria o ponto de culminância dos processos de avaliação em/na dança.

A averiguação de publicações em bases de dados científicos conduz a muitos resultados e que se reportam ao uso da avaliação ou dos conceitos e operações da avaliação como tema e/ou objeto de estudos em áreas como Educação, Artes da Cena, Performance, Dança ou Artes do Corpo.

Foram utilizados como critérios de buscas os seguintes descritores como ‘avaliação pedagógica’; ‘processo de avaliação em dança’; ‘avaliação mediadora’;

‘avaliação em dança’; ‘ensino não formal e [and] dança’ e ‘encenação e [and] espetáculo de/na dança’, o portal da Capes/MEC⁷ (para teses e dissertações publicadas nos últimos 20 anos), e também a plataforma *online* Scielo⁸ de forma separada. Foram explorados, inicialmente, os eixos descritores principais que alicerçam a presente pesquisa (em termos de artigos indexados publicados nos últimos 10 anos), com a finalidade de estabelecer um mapeamento relativamente mais atualizado das produções.

A consulta acerca de pesquisas relacionadas ao objeto de investigação, aqui em foco – processos avaliativos em/na dança que têm na encen(ação) o seu ponto de culminância – segundo Marília Costa Morosini e Cleoni Maria Barboza Fernandes (2014, p. 158), permite que se possa “entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados.”

De acordo com as autoras, a construção de uma produção científica rigorosa e atualizada, embasada no arsenal de dados já existentes e publicados, está relacionada não só aos pesquisadores que a produzem, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive, do lugar de onde se ‘fala’, ou seja, a voz que produz tal conhecimento é sempre contextualizada no espaço e no tempo.

A ocorrência e a análise diagnóstica (quantitativa e qualitativa) das unidades documentais/publicações ocorreram em duas etapas distintas, sendo efetuado primeiramente o recenseamento quantitativo e a catalogação de títulos, resumos e palavras-chave de teses e dissertações dos programas de pós-graduação de universidades brasileiras, consultadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes defendidas e publicadas nos últimos 20 anos, conforme explicitado anteriormente.

Nas duas etapas de buscas que efetuei – em 2 dias consecutivos, no mês de março de 2023 – procurei selecionar apenas os trabalhos que traziam, no corpo dos resumos ou palavras-chave, mais de um dos temas descritores em conjunto. Por adotar esse critério de seleção, conjugando descritores, foi descartado um número

⁷Para maiores informações ver o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 01 de mar. 2024.

⁸Web of Science (WoS) é uma plataforma online que fornece acesso a bancos de dados científicos. Dentre eles, buscamos a SciELO Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 01 mar. 2024.

considerável de trabalhos sobre Avaliação na Escola; Avaliação do Ensino Superior e História da Avaliação na Educação.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, a busca simples dos descritores apresentou mais de 500 mil resultados. Parti para um refinamento da amostragem e, nos campos da grande área, restringindo a busca somente às Ciências Humanas (especificamente à área de Educação e das Artes/Dança) obtendo como resultado, desta vez, 6.710 ocorrências (entre teses e dissertações). Quando se aplicou ao campo 'área do conhecimento' mais uma restrição, obtive os seguintes resultados: Artes, 48 ocorrências com a palavra 'avaliação' em destaque e na Educação, 109 ocorrências.

Após a leitura dos resumos e palavras-chave dessas 157 unidades documentais e, a partir da busca exata de pelo menos 1 das expressões descritoras presentes no título, palavras-chave ou resumo da dissertação ou tese, além dos critérios de seleção anteriormente mencionados, foi possível trazer para um exame mais apurado nesta seção de estado do conhecimento, 18 unidades documentais que, supostamente, poderiam acrescentar conhecimento à presente investigação. Deste total, 15 unidades se constituem em dissertações de mestrado e apenas 3 são teses. O trabalho mais antigo foi publicado/defendido em 2006 e os 2 mais recentes datam de 2023.

A seguir, apresento um quadro com o resultado visual do inventário resultante da busca por dissertações e teses e que foram trazidas para balizar o estado do conhecimento da presente dissertação (quadro 1).

Quadro 1 – Dissertações e Teses vinculadas às áreas de Educação, Dança e Artes Cênicas

	Autor/a	Título	ano	Programa	Instituição
1	MOURA, Deborah Kramer Rolim de	<i>O uso de dicas de aprendizagem e sua relação com o ensino de habilidades na dança</i>	2006	Mestrado em Educação Física	UFPR
2	TRIDAPALLI, Gladistoni dos Santos	<i>Aprender investigando: a educação em dança é criação compartilhada</i>	2008	Mestrado em Dança	UFBA
3	MAÇANEIRO, Scheila Mara	<i>Pedagogia crítica aplicada à dança no ensino fundamental</i>	2008	Mestrado em Artes Cênicas	UFBA
4	ASSIS, Thiago Santos de	<i>Avaliação da aprendizagem em dança: um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de Salvador</i>	2012	Mestrado em Dança	UFBA

5	FERREIRA, Graziela Silva	<i>Educação do corpo pela dança na escola profissionalizante: o contexto do instituto federal de educação, ciência e tecnologia da Bahia/UFBA</i>	2013	Mestrado em Dança	UFBA
6	ROEL, Renata Santos	<i>Compor danças: processo coimplicado do fazer e do aprender</i>	2014	Mestrado em Dança	UFBA
7	BORSATTO, Mabile	<i>Ensino e aprendizagem como processos emancipatórios em dança: uma ode ao fim dos modelos e formalismos</i>	2015	Mestrado em Dança	UFBA
8	CARVALHO, Daiana Miranda	<i>Dança: campo móvel para pensar alteridade</i>	2016	Mestrado em Dança	UFBA
9	LUCENA, Aline Soares de	<i>Processos cocriativos em dança: ação corporal labaniana nas experiências do que nos é comum</i>	2017	Mestrado em Dança	UFBA
10	SOUZA, Giorrdani Gorki Queiroz de	<i>Improvisar-se dançando: cognição e investigação da experiência</i>	2017	Mestrado em Dança	UFBA
11	ROEL, Renata Santos	<i>Performar convites, plasmar encontros, bailar: por uma docência performativa na dança</i>	2019	Doutorado em Artes Cênicas	UFSC
12	GABARDO JUNIOR, Jair Mário	<i>Educação performativa no ensino de dança: possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar</i>	2020	Mestrado em Educação	UFPR
13	HABIB, Ian Guimaraes	<i>Corpos transformacionais: a transformação corporal nas artes da cena</i>	2021	Mestrado em Dança	UFBA
14	CAVALCANTE, Janahina dos Santos	<i>Dança para crianças é brincadeira? narrativas, relações artísticas e educacionais entre afetos e alegrias</i>	2021	Mestrado em Dança	UFBA
15	MARTINS, Manuella Jorge Lavinias	<i>Cultive danças: reflexões teórico-práticas sobre o ensinoaprendizagem em dança para o cultivo de metodologias plurais</i>	2022	Mestrado em Dança	UFRJ
16	SCHREIBER, Mônica	<i>Curso de dança moderna da UFPR: memória e dispositivos (inter)mediáticos aplicados a um contexto educacional extensionista</i>	2022	Mestrado em Educação	UFPR
17	SILVA, Andrea Fraga da	<i>Entre processos e performances de crianças criando dança: arte, corporalidade e experiência na EMIA</i>	2023	Doutorado em Educação	USP

18	CAVALCANTI, Raquel Pires	<i>Perguntar, desmontar, inventar... entrelaces e fricções entre dança, somáticas e técnica Alexander no contexto artístico-formativo</i>	2023	Doutorado em Artes da Cena	UNICAMP
----	-----------------------------	---	------	----------------------------------	---------

Fonte: a autora

Dentre as unidades documentais, destaco a hegemonia de produções vinculadas à Universidade Federal da Bahia que, atualmente, possui um Programa de Pós-Graduação com Mestrado e Doutorado em Dança. Do total de 18 publicações, 10 delas se constituem em dissertações vinculadas à UFBA (área de Dança). Dentre as teses selecionadas para leitura, 1 advém do Programa de Artes da Cena (UNICAMP), 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação (USP) e 1 vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (UFSC).

As relações temáticas diretas, tecidas com a leitura dos materiais, trazem para o foco a dissertação de Schreiber (2022), por se tratar de um contexto extensionista – o *Curso de Dança Moderna da UFPR* - embora o objetivo da pesquisadora seja a memória do gesto, do corpo e do movimento apreendido neste ambiente educacional.

Martins (2022), Cavalcante (2021), Souza (2017), Maçaneiro (2008), Tridapalli (2008) e Moura (2007), inventariam processos de aprendizagem motora, expressiva, dicas de aprendizagem, com foco no ensino e na aprendizagem da dança em diferentes contextos educacionais, formais e artísticos.

A avaliação ou os processos sistemáticos, processuais e mediadores em dança, são tratados, com diferentes abordagens e intenções nos trabalhos de Assis (2012) e também Borsatto (2015). Em Borsatto (2015) e Carvalho (2016) a avaliação e os processos de ensino e aprendizagem são detalhados nos complexos caminhos da alteridade, na emancipação dos alunos e alunas a partir de metodologias plurais em dança.

As dissertações de Gabardo Junior (2020) e Habib (2021) procuram trazer para o debate os processos de (re)organização e transformação de corpos e espaços de práticas dançantes, tanto no ambiente formal de ensino, escola, quanto nos espaços não formais.

A questão da performatividade ou educação performativa permeia o arcabouço teórico das dissertações de Roel (2019) e Gabardo Junior (2020). A leitura dos resumos e da seção introdutória destes trabalhos indicam que pode haver material de

consulta significativo no que se refere ao corpo em movimento perform(ativo), uma das hipóteses para entender a avaliação mediadora no âmbito do CDM.

A tese de Cavalcanti (2023) interessa à investigação no sentido de se perguntar e inventar maneiras alternativas para a prática (ensino e aprendizagem) da dança em contextos artísticos e também formativos.

Como o foco da presente dissertação se detém na premissa de que a encen(ação) poderia se configurar como ápice dos processos avaliativos em dança, é preciso destacar que não houve resultado para busca direcionada especificamente para os descritores: ‘encenação e [and] espetáculo de/na dança’, o que potencializa ainda mais a investigação no sentido de uma provável escassez de bibliografia diante desta temática de pesquisa.

Em um segundo momento/etapa, houve a necessidade de se buscar os mesmos elementos descritores na plataforma *Scielo*, atentando para os artigos indexados publicados nos últimos 10 anos – ênfase em publicações mais recentes – com a finalidade de estabelecer um mapeamento relativamente atualizado das produções no campo da avaliação em/na dança. Desta forma, obtive apenas 3 resultados que não se enquadram diretamente com o descritor ‘avaliação’, visto que, quando inserido isoladamente ou em combinação com os demais descritores, o resultado era sempre nulo. As 3 unidades documentais que, apenas de maneira difusa, trouxeram alguma contribuição para a leitura acerca de aprendizagem, ensino e prática de dança são a seguir mapeados no quadro 2:

Quadro 2 – Artigos Encontrados em Busca na Plataforma *Scielo Brasil*

	Autoras/es	Título do Artigo/Ensaio	ano	Periódico	Volume
1	SPESSATO, Bárbara Coiro; VALENTINI, Nádia Cristina	<i>Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental_</i>	2013	Revista da Educação Física (UEM)	24
2	CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos	<i>Dança na educação básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de danças</i>	2014	Revista Brasileira de Estudos da Presença (UFRGS)	4
3	DALTRO, Emyle; MATSUMOTO, Roberta Kumasaka	<i>Processos de Composição/Ensino/Aprendizagem em Dança</i>	2016	Revista Brasileira de Estudos da Presença	6

				(UFRGS)	
--	--	--	--	---------	--

Fonte: a autora

Desta forma, os 3 resultados foram trazidos para o estado do conhecimento, após uma leitura de seus resumos e palavras-chave.

A totalidade dos trabalhos selecionados tem o descritor 'ensino' em seus títulos, se referindo à dança. Os contextos de aprendizagem, entretanto, são diferentes, embora as questões que se referem às práticas, às dicas de aprendizagem e aos processos compositivos de/em dança se aproximem, de certa maneira, com a composição do espetáculo ou encen(ação) de *Alice* para o CDM – mote de minha pesquisa.

Em Spessato e Valentini (2013), a questão da mediação – dicas e estratégias para o ensino e aprendizagem em dança – é amplamente discutida e a leitura do trabalho pode fornecer pistas para se adentrar ao campo da 'avaliação mediadora' da aprendizagem motora e expressiva (Hoffmann, 2009).

Para as autoras Daltro e Matsumoto (2016) o tema recai sobre a premissa de que a composição/dança e a aprendizagem em dança podem e devem ser (re)vistas como uma experiência coletiva, partilhada.

E Corrêa e Santos (2014), por sua vez, lembram da necessidade de se redimensionar os conceitos de corpo, dança, processos de criação e ensino da dança em ambientes formais, sobretudo após o movimento da dança pós-moderna e seus pressupostos de 'arte mais coletiva, democrática e colaborativa'.

Encerro esta seção de estado do conhecimento do objeto de investigação, com um pequeno inventário descritivo de pesquisas relevantes sobre o tema 'avaliação, ensino e aprendizagem em dança', evidenciando um quadro com diferentes perspectivas adotadas.

Encontro possíveis lacunas, sobretudo na questão da avaliação e na premissa de um espetáculo ou uma encen(ação) em dança como fator processual e final da avaliação em dança, como um forte indício de que ainda há o que se desenvolver sobre o assunto em questão.

2. PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS DA AVALIAÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de refletir acerca do ato de avaliar em educação. É neste sentido que a visão que pretendo apresentar nesta investigação se aplica, especificamente, a questões relacionadas aos processos avaliativos na área de atuação, Dança, percebida aqui como linguagem artística autônoma e que tem como ampla área de conhecimento, a Arte. Levando em consideração o desafio com que professores(as), artistas e alunos(as), em espaços de ensino não formal, lidam na expectativa de alcançar uma aprendizagem com elevado grau de conhecimento teorico-prático e excelência no desenvolvimento de habilidades artísticas, destaco o entendimento do corpo como múltipla possibilidade de conhecer, sensibilizar, expressar e comunicar.

No entanto, é necessário refletir a partir de uma visão ampla sobre o tema Avaliação e suas questões epistemológicas para então falar sobre o eixo específico da avaliação da aprendizagem em Educação⁹.

Na tentativa de encontrar respostas para os temas/problemas alçados neste estudo, em exercício interativo com autores(as) que pensa(ra)m a avaliação da aprendizagem, a complexidade intrínseca aos processos de ensino-aprendizagem e, por consequência, à avaliação, ficará evidente e possibilitará entendermos a interação entre coisas, pessoas, processos diversos e sistemas ideológicos, sociais e culturais por meio de conexões transdisciplinares no campo da Educação/Arte/Dança.

Para alcançar um entendimento de Avaliação, neste primeiro momento farei um recorte sobre o ato de avaliar, baseado nos aportes conceituais de Cipriano Carlos Luckesi (2000, 2011, 2018) e na proposta/teoria da Avaliação Mediadora de Jussara Hoffmann (2014, 2018). “Iniciaremos por compreender que o ato de avaliar é constitutivo do ser humano [...]” (Luckesi, 2018, p. 22) e que, por isso, há a necessidade de conhecer a realidade sob a perspectiva da produção de autonomia e memória percebendo a atribuição de qualidade a tudo que existe.

⁹A educação enquanto forma de ensino-aprendizagem, pode ser dividida em três diferentes formas: educação escolar/formal, educação informal e a não formal. Para maiores informações, consultar o capítulo 3 em que o CDM da UFPR será apresentado como espaço singular de educação não formal.

2.1 O ATO DE AVALIAR

Desejo registrar na introdução deste subcapítulo que tomo amplamente as considerações de Luckesi (2000, 2011, 2018) para construção de arcabouço teórico sobre avaliação, pelo fato de o autor estabelecer, de maneira ampla e acessível, uma compreensão das bases conceituais do ato de avaliar, os passos metodológicos de uma ação avaliativa e os tipos de uso dos resultados de uma investigação avaliativa.

Para Luckesi (2018), a abordagem conceitual do ato de avaliar pode ser aplicada a qualquer área de atuação do ser humano e de seus produtos, assim como a qualquer tipo de fenômeno, partindo do pressuposto de que não há ação humana que não seja antecedida e sucedida por um ato avaliativo.

Estamos universalmente pré-determinados, social, cultural, ideológica, informal ou formalmente, a praticar a todo instante atos avaliativos, sobre os outros ou sobre nós mesmos, sejam eles inconscientes, comuns e/ou habituais, aqueles baseados em noções de senso comum, ou conscientes, intencionais e/ou críticos, aqueles baseados em métodos investigativos. Vivemos nosso cotidiano fazendo, habitualmente, escolhas/avaliações que nos permitem resolver, minimamente, necessidades urgentes ou imediatas, que se manifestam a partir de elementos emocionais, empíricos, ideológicos e/ou informais. No entanto, são as práticas avaliativas com cunho metodológico que em determinado contexto, subsidiarão ações fundamentais, seja particular ou coletivamente, para resolver obstáculos que afetam o refletir/agir do ser humano no mundo.

Avaliar é meio por onde se pode conhecer a realidade ou revelar algo a respeito da realidade. Compreender cognitivamente a qualidade dessa realidade é o cerne da questão. Importa neste estudo que a avaliação seja reconhecida essencialmente como “reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões” (Hoffmann, 2014, p. 24).

Segundo a autora,

Os princípios fundamentais da ação de avaliar encontram-se subjacentes aos estudos sobre a gênese do conhecimento: quais as condições necessárias para que a criança, o jovem ou o adulto alcancem o conhecimento possível para eles, e quais as formas como se dá a interação entre o organismo e o meio para que se desenvolva a própria capacidade de conhecer? (Hoffmann, 2014, p. 29-30).

Para Luckesi (2018) o ato de avaliar é um dos modos universais de conhecer do ser humano no mundo e é a partir de três camadas que emergem as nuances do

ato de conhecer: todo ser humano conhece fatos, todo ser humano conhece valores e todo ser humano toma decisões e pratica atos (Luckesi, 2018, p. 24). Conhecer fatos implica em participar de, ou vislumbrar fenômenos e acontecimentos do ambiente em que se insere informal ou formalmente. Do conhecer valores emergem as questões relacionadas a investigação de valores, sejam eles baseados em emoção, moral, ética, estética ou método. Por fim, a ação é desencadeada pela tomada de decisão e o agir subsidia a realização de atos nas mais variadas possibilidades de transformar.

Não existe, dessa forma, ato humano, simples ou complexo, que não seja precedido por um ato avaliativo, ocorra ele de modo intencional e consciente ou de modo comum e habitual. Como também não existe nada que nos cerque que não seja objeto de um juízo axiológico (avaliativo) de nossa parte. A tudo aquilo que nos cerca – seja pela via do senso comum, seja pela via da investigação intencional – atribuímos uma qualidade à realidade que nos cerca, variando entre o positivo e o negativo. (Luckesi, 2018, p. 26).

É necessário mencionarmos que à semelhança do que ocorre com o pesquisador e a pesquisa, no ato de avaliar o sujeito da ação está absolutamente comprometido com uma posição de não-indiferença frente ao objeto investigado. Não há posição neutra. Não há neutralidade. Temos que: (1) existe um ponto 0, representando graficamente o ponto de indiferença, ou seja, aquele que indica a realidade a ser qualificada ou simplesmente, o elemento do ato avaliativo e (2) em polos distintos, referências da qualidade que será atribuída à realidade, indicados por positivo e negativo.

Sintetizando, descrever aquilo que o elemento é, expressa um aspecto único da realidade. Tendo presente suas características reais, o sujeito do conhecimento atribui uma qualidade à realidade que pode ter variação conforme os critérios (para mais – positivos / médios / ou para menos – negativos) admitidos por circunstâncias socioculturais.

Sendo assim, temos então que em uma prática de investigação avaliativa será necessário: a) identificar o objeto a ser avaliado; b) descrever o objeto tal qual se apresenta; e c) atribuir um padrão de qualidade para comparação. Tendo percorrido as três etapas da prática de investigação de qualidades será possível chegar no objetivo primeiro do ato de avaliar, a atribuição da qualidade da realidade. Luckesi (2018, p. 46) nos conduz para a compreensão das três fases dos atos avaliativos no cotidiano e/ou na prática educativa.

No primeiro passo, determinar o objeto de investigação implica em: a) delimitar o contorno do elemento a ser compreendido por meio da identificação de variáveis que servirão como guia na coleta e leitura dos dados; b) selecionar e definir os recursos técnicos (instrumentos metodologicamente estruturados) de coleta dos dados que sustentem uma descrição consistente do objeto investigado; e c) estabelecer previamente o critério de qualidade aceitável, tendo em vista atribuir qualidade ao objeto em estudo por meio da comparação entre realidade descrita e padrão considerado satisfatório.

O segundo passo, descrever o objeto em investigação, envolve a ação de coleta de dados para que se produza a descrição da realidade que servirá de base para a identificação de sua qualidade. Há a necessidade de que o projeto de ação de coleta de dados seja conduzido com rigor metodológico, tendo em vista garantir que a identificação da qualidade do objeto submetido à investigação seja consistente e apresente evidência e validade.

O terceiro passo, atribuir qualidade ao objeto averiguado, consiste em compreender a qualidade da realidade da investigação avaliativa por meio da comparação entre a descrição do elemento e o padrão tomado como satisfatório. O parâmetro de qualidade assumido como válido, ainda que esteja comprometido com a circunstância da realidade avaliada (histórico, social, espacial, temporal, material, cultural, psicológico, emocional, ético, político, religioso) deverá estar criteriosamente estabelecido segundo conjunturas possíveis, tendo como base o rigor metodológico que garanta atingir o padrão de qualidade almejado como aceitável e satisfatório.

A investigação avaliativa completa seu percurso produzindo a revelação da qualidade do objeto examinado como resultado final.

O ato avaliativo se encerra nesse ponto e desse ponto em diante, caberá ao gestor de uma ação, não ao avaliador, as decisões a respeito de como servir-se do conhecimento a respeito da qualidade da realidade, produzida pela investigação avaliativa, tendo em vista a ação que administra. (Luckesi, 2018, p. 55).

Luckesi (2018) usa o termo gestor da ação para acentuar e diferenciar o lugar daquele indivíduo que tomará as decisões e atuará efetivamente na interação com outros indivíduos para encontrar abordagens eficientes na busca por resultados positivos. Observa também, que nas mais variadas circunstâncias do ato avaliativo na vida do ser humano, os lugares do avaliador e do gestor em determinadas atividades são ocupados pelo mesmo profissional, como no caso do professor em sala de aula.

Delimito, então, que em capítulos subsequentes (principalmente no que se refere à avaliação da aprendizagem e processos pedagógicos) passarei a me referir tanto ao avaliador quanto ao gestor da ação como professor(a)/educador(a) e agente principal dos atos avaliativos, tendo em vista não deixar dúvidas de que estamos falando de uma educação formativa-artística, socioafetiva e transformadora.

À vista disso, sigo com o ponto teórico de Luckesi (2018) que marca a tomada de decisão. Historicamente, o entendimento que baliza o fluxo teórico e conceitual sobre o ato de avaliar sugere uma falta de distinção entre o ato de investigar a qualidade da realidade, o momento em que a qualidade da realidade é revelada e então a tomada de decisão. Observando com atenção, o ato de avaliar deve se encerrar no momento em que acontece a revelação da qualidade da realidade. A partir da obtenção dessas informações a tomada de decisão entra em cena no âmbito da condução da ação. A tomada de decisão está afora à investigação avaliativa. A importância deste fato está na figura do(a) professor(a), aquele(a) que se valendo dos dados obtidos e conhecimentos decorrentes da avaliação decidirá como se servir deles e como agir no domínio das atividades humanas, sejam elas particulares ou coletivas.

São três as categorias que servirão como referência para que o(a) professor(a) faça uso dos resultados de uma investigação avaliativa e tome decisões sobre o desempenho de um indivíduo, uma instituição ou um sistema. Sinalizamos então o uso diagnóstico, uso probatório e uso seletivo.

O uso diagnóstico dos resultados da avaliação é universal e constante na vida humana e se dá no contexto de uma ação em processo, subsidiando decisões, tendo em vista a busca dos resultados qualitativamente desejados. (Luckesi, 2018, p. 59).

Levando em conta contextos cotidianos individuais ou coletivos onde decisões são tomadas de forma habitual/comum e contextos de organização e planejamento onde decisões são tomadas de forma consciente/intencional, esta categoria subsidia o aperfeiçoamento constante dos rumos de uma ação. Essencialmente, o uso diagnóstico é melhor utilizado quando a ação está em andamento, enquanto seus resultados ainda podem ser modificados por meio de intervenções visando obter uma qualidade satisfatória como meta da ação.

Já o *uso probatório* dos resultados da investigação avaliativa se dá ao final do percurso de uma ação, ocasião em que seu gestor decide pela aprovação ou reprovação do objeto investigado a partir da sua qualificação, podendo esse objeto de investigação ser pessoas, bens, experiências, produtos, assim como produtos decorrentes da ação da natureza. (Luckesi, 2018, p. 62).

Ao contrário do uso diagnóstico, na prática do uso probatório, se assume que a ação produzida para decidir sobre os resultados da ação avaliativa sobre objetos ou sujeitos está em situação final e/ou encerrada. Fundamentalmente, existe uma relação contínua e primordial entre o uso diagnóstico e o uso probatório dos resultados de uma ação, já que o primeiro age como sinalizador das decisões que o(a) professor(a) precisa tomar enquanto que o segundo atua como meta de ação do mesmo.

O *uso seletivo* é a terceira modalidade possível de uso dos resultados da investigação avaliativa. [...] Nesse contexto, alguns objetos da investigação avaliativa serão selecionados positivamente *a partir* da qualidade probatória que manifestam; outros serão excluídos. [...] No caso, os resultados, que permitem o seu uso seletivo, decorrem da submissão dos objetos do ato avaliativo – pessoas, experiências, produtos – a uma prova, *que se dá de forma única* e inapelável. (Luckesi, 2018, p. 62-63).

O autor exemplifica esta categoria listando situações que exigem um processo seletivo ou competição, por exemplo: concursos públicos, vestibulares, competições esportivas, seleção de produtos, etc. Interessa observar que nestes contextos, o ato avaliativo não incide sobre resultados de uma ação em processo, mas sim sobre resultados de uma ação já encerrada em suas intervenções. O uso seletivo dos resultados incidirá sobre sujeitos ou objetos que após passarem pela fase de uso diagnóstico onde se buscou desenvolver habilidades ou características satisfatórias para a meta almejada, atingiram um resultado de aprovação ou reprovação identificado a partir do uso probatório e, portanto, tendo suas ações classificadas¹⁰ ou excluídas.

Como vimos, é evidente a relação mantida entre o uso probatório dos resultados da avaliação tanto com o uso diagnóstico como com o uso seletivo, sendo

¹⁰Importa sinalizar aqui que a classificação se compromete apenas com a destinação de um objeto de investigação em um critério de qualidade para mais ou para menos estabelecido previamente. Está diretamente relacionado com o tipo de uso dos resultados da investigação avaliativa e não com o ato de avaliar. Segundo Luckesi (2018, p. 179), não existe uma 'avaliação classificatória', o que existe é um ato de avaliar, que revela a qualidade do objeto avaliado, permitindo ao gestor o uso dos resultados, classificando a realidade avaliada.

que em diagnóstico/probatório se manifesta a meta de qualidade a ser atingida pela ação e probatório/seletivo, é ponto de partida para a prática da seleção. Sendo assim, segundo Luckesi (2018), os usos conjugados se fazem redundantes e podem simplesmente atuarem como diagnóstico e seletivo, separada e respectivamente.

Em suma, todo ser humano, consciente ou inconscientemente, responsável pela ação sobre si mesmo ou sobre outros, traça uma meta a ser atingida assim que inicia uma ação. Ao agir e para chegar nesta meta, pratica atos avaliativos constantes, assim como, usual e continuamente, toma decisões tendo em vista se aproximar do resultado da ação com a qualidade desejada.

A partir deste ponto, desejando compreender mais profundamente os aspectos do ato de avaliar, poderíamos submergir em informações acerca da Teoria de Valores tendo por base fontes histórico-filosóficas que configuram a relação entre realidade e valor. No entanto, o que importa, por agora, é estarmos cientes de que filósofos modernos e contemporâneos romperam com compreensões antigas e medievais do entendimento de valor. Nos meandros deste processo estabeleceram uma compreensão de maneira a oferecer suporte para o fenômeno da avaliação em geral e da avaliação em educação, fenômeno este que se dá a conhecer por meio dos nossos sentidos e a partir da nossa experiência cotidiana.

Sendo assim, os critérios que constituem uma abordagem de valor – hoje - são os que levam em consideração circunstâncias históricas, geográficas, sociais e culturais e se processam pela relação que o ser humano “estabelece entre a realidade descrita (fenomenologia) e os padrões de qualidade escolhidos e assumidos como válidos nos diversos e variados campos da vida individual e coletiva” (Luckesi, 2018, p. 43). No âmbito da educação e da avaliação da aprendizagem – foco de interesse deste estudo - tais fatores culturais estarão apresentados sob a forma de concepção político-pedagógica, currículo escolar, plano de ensino e atividade pedagógica, como veremos em subcapítulos subsequentes.

Para encerrar esta seção, vale observar que, em uma prática profícua, “o uso diagnóstico dos resultados da investigação avaliativa será sempre o parceiro do gestor” (Luckesi, 2018, p. 71). Nesta perspectiva a avaliação, é ratificada como parceira do(a) professor(a), contribuindo para decisões construtivas, sendo avaliação e orientação fundamentais para a conquista de resultados positivos decorrentes de uma ação.

2.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Adentrarei neste tema percebendo que deve ser por meio de um caminho reflexivo-analítico, na intenção de percorrer o enredo dialeticamente inerente aos processos e sistemas avaliativos estabelecidos nas escolas. Quando falo em escolas, aponto que se trata de sistemas e/ou instituições de ensino formal, porém, me preocupo em especificar que as considerações que empreendo são amplas, e deverão abarcar os mais distintos sistemas de educação não formal, haja vista as fortes influências que marcam os percursos da avaliação da aprendizagem que reverberam em cada área singular de conhecimento.

Foi no final do século XVI e início do século XVII, sob forte influência do modelo de educação escolar europeia e por intermédio das atividades missionárias de católicos e protestantes - sucedidas pela colonização de territórios americanos - que começou a se configurar a organização escolar como conhecemos, atualmente, no Brasil.

Durante extenso período, as pedagogias católico-jesuítica e protestante-comeniana, serviram como base para prescrição de normas para o nível de ensino coletivo, hoje denominado de básico, e predominaram no âmbito da constituição da educação escolar brasileira. Conforme explanado por Luckesi (2018, p. 74-82), na configuração pedagógica jesuítica, por meio do documento *Ratio Studiorum*¹¹ publicado em 1599 pelos padres jesuítas, no que se refere à avaliação da aprendizagem, se identificava dois recursos denominados, Pauta do Professor e os Exames Escolares.

A Pauta do Professor (Caderneta) foi estabelecida, entre os jesuítas como um recurso de acompanhamento e de registro da orientação aos estudantes no decurso das aulas e dos estudos durante o ano letivo, conduta que redundaria naquilo que estamos denominando hoje de uso diagnóstico dos resultados da avaliação. Esse era o recurso que auxiliava o professor a estar atento aos seus estudantes, a fim de que chegassem ao final do ano letivo com um aproveitamento satisfatório em sua aprendizagem, detectado através dos resultados dos exames escolares. (Luckesi, 2018, p. 82).

¹¹O nome completo desta obra é *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* e foi publicada em 1599, como um documento normativo para o modelo de educação emergente no seio da Ordem dos padres jesuítas.

Na proposição pedagógica protestante, por meio do documento *Didática Magna*¹² publicada em 1632 pelo bispo protestante John Amós Comênio, se identificava os termos Provas intermitentes e Provas anuais. O autor esclarece:

A fim de que os estudantes aprendessem, prescreviam-se na pedagogia comeniana provas sucessivas relativas aos conteúdos ensinados. Elas estavam indicadas para ocorrer ao final de cada aula, de cada dia de aula, ao final de cada semana, de cada quinzena, de cada mês e de cada ano letivo. No caso, acreditava-se que a intermitência de provas escolares estimularia os estudantes à atenção e à aprendizagem. (Luckesi, 2018, p. 82).

Podemos observar que, tanto na proposta católico-jesuítica quanto na protestante-comeniana, havia um padrão/meta a ser atingido para que se considerasse satisfatória a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Diante desses critérios surgem os termos aprovação e reprovação, tão debatidos ainda nos dias de hoje no nosso sistema de ensino formal.

Importante salientar que, no Brasil, ao decorrer o tempo, a prática dos exames escolares - recurso que visava detectar o desempenho geral do estudante ao final do ano letivo – passou a ser realizada em variados períodos – mensais, bimestrais, trimestrais - ao longo do ano como instrumento de investigação da aprendizagem dos(as) estudantes em consonância com o que estava instituído nos regimentos escolares nacionais, estaduais e municipais. Autores(as) que se debruçam sobre o tema avaliação da aprendizagem acreditam que esta foi uma das práticas que levou ao predomínio da modalidade classificatória no uso dos resultados da avaliação da aprendizagem. Com uma constância sucessiva da aplicação de provas, os investimentos processuais na aprendizagem ao longo do período letivo foram praticamente suprimidos e a responsabilidade de uma aprendizagem efetiva ficou quase que exclusivamente a cargo do(a) estudante.

Como consequência de uma longa história, podemos identificar ainda hoje, estruturas político-pedagógicas pautadas em modelos de avaliação classificatórios nas escolas de todo o país. Para o pesquisador Thiago Santos de Assis (2012),

Revestido por um autoritarismo exacerbado, tal modelo, que é opressor em suas assertivas, reduz de maneira pejorativa a função

¹²A obra é o primeiro livro a receber o nome de *Didática* com subtítulo *Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* e foi publicado em 1666. É tido como um dos mais relevantes marcos da apropriação pedagógica da ideia de método.

dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. O professor, por exemplo, passa a se configurar como uma entidade que para se legitimar precisa ser coercitivo por natureza. Já o educando é a todo o tempo advertido de sua condição de inferioridade perante o professor, vivenciando uma relação em que o aprender é sinônimo de subjugar-se ao outro. (Assis, 2012, p.22-23).

Percebendo as incongruências dessa prática pedagógica, Paulo Freire foi um autor que criticou intensamente este modelo de avaliação. Em suas obras publicadas entre 1967 e 1997, lutou para que professores deixassem de serem vistos como únicos sujeitos detentores do saber no processo de ensino-aprendizagem e para que estudantes passassem a serem percebidos como sujeitos que se apresentam no ambiente escolar previamente munidos de suas histórias/relações com o mundo.

Parte da crença numa avaliação pautada no julgamento parte do princípio de que o ato de avaliar na escola é constatar o que foi absorvido pelo(a) estudante, considerando “apenas as modificações que se produzem de um lado, o do aluno” (Hoffmann, 2014, p. 25). O estabelecimento de instrumentos de medição, registro e resultados bimestrais, trimestrais ou semestrais cunham uma classificação entre os indivíduos que compõem a cena da ação pedagógica e criam uma rotina de tarefas e provas temporais “desvinculadas de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento” (*idem*).

Em um ambiente pedagógico onde impera a tensão e a competição, professores e estudantes perdem, em função de uma lógica de acumulação de quantidade de conteúdos e reprodução do que foi transmitido. Lógica que descaracteriza a avaliação de sua significação basal de investigação e instigação do processo de conhecimento e impede que ambos, “estabeleçam uma relação de interação a partir da reflexão conjunta do questionamento sobre hipóteses formuladas pelo educando em sua descoberta do mundo” (Hoffmann, 2014, p. 25).

Valorar, quantificar e classificar as aprendizagens de estudantes, implicitamente estimula a competição, exacerbando um espaço de disputa no qual prevalece a nota de um sobre a dos demais. A escola descontextualiza a formação do(a) estudante e assume uma postura de preparar o mesmo, somente, para cenários de disputa/seleção que provavelmente encontrará em outras instâncias sociais, porém sem fornecer meios para que questione o novo contexto tanto quanto será questionado por ele. A esse respeito Edgar Morin (2005), em sua teoria da complexidade, nos fala que:

[...] Tomemos dois exemplos: a vida e a sociedade. A vida é um sistema de reprodução que produz os indivíduos. Somos produtos da reprodução dos nossos pais. Mas, para que este processo de reprodução continue, é necessário que nós próprios nos tornemos produtores e reprodutores de nossos filhos. Somos, portanto, produtos e produtores no processo da vida. Da mesma maneira, somos produtores da sociedade porque sem indivíduos humanos não existiria a sociedade, mas uma vez que a sociedade existe, com a sua cultura, com os seus interditos, com as suas normas, com as suas leis, com as suas regras, produz-nos como indivíduos e, uma vez mais, somos produtos produtores. (Morin *apud* Assis, 2012, p. 27).

Penso que a ação de educar, para além de preparar para possíveis futuros, deve antes ser concebida como possibilidade de problematizar o ambiente onde estamos inseridos, de sobrepujar as incoerências, de afetar e ser afetado pelo meio para então transformar e ser transformado continuamente. E a avaliação, inerente e indissociável de processos educativos é essencial “enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (Hoffmann, 2014, p. 22) e não como um processo de dominação, rotulação e alienação.

Atualmente, Hoffmann (2014), em suas investigações, faz o resgate incessante de discussões acerca de situações de avaliação que continuam a ocorrer diariamente nas escolas e que reduzem o processo de aprendizagem à questão de julgamento de resultados finais, registro de notas, quantificação ou decisões de aprovação e/ou reprovação. Para a autora, as influências que sofremos historicamente e o seu reflexo nas práticas vigentes são pontos que exigem a tomada de consciência de educadores e gestores para a derrocada do “mito avaliação” (Hoffmann, 2014, p. 51).

Percorrendo ainda os rastros históricos da organização de modelos de avaliação e pressupostos escolares educacionais, após intenso período de influência europeia, a partir de 1960, a teoria da avaliação educacional no Brasil passa a sofrer efeitos de estudos norte-americanos. As propostas de Avaliação por objetivos do educador Ralph Tyler (1932-1988) ganham ampla divulgação e se tornam referencial teórico básico, repercutindo fortemente nos ambientes educacionais.

Se observa que na escola, a influência das teorias de Tyler – que essencialmente visava uma prática diagnóstica em relação ao desempenho dos(as) estudantes em sua aprendizagem, para então, fornecer elementos para a tomada de decisão de professores com objetivo de tornar sua ação eficiente - se revela por meio de práticas avaliativas que compreendem o estabelecimento de objetivos, vinculados a pontos do conteúdo programático, por professores no início do processo e a

verificação por meio de provas, em intervalos pré-determinados, da aquisição dos objetivos pelos(as) estudantes.

Neste contexto, houve uma mudança na denominação do termo exames escolares para avaliação da aprendizagem – termo cunhado por Tyler a partir de 1930, que em princípio demonstrava uma nuance de conceitos e práticas qualitativas na obtenção dos resultados desejados – porém, não houve mudança na prática da investigação avaliativa que, ao longo dos anos, continuou fazendo, de forma generalizada, uso dos resultados de forma seletiva e classificatória. Assim, quando se fala em avaliação, na verdade, se fala em instrumentos de verificação, correção de tarefas, critérios de análise de desempenho final e registro de resultados. Luckesi (2018) esclarece:

O uso seletivo dos resultados da avaliação exige que o estudante revele seu desempenho em sua aprendizagem de modo pontual, ou seja, só valem os conhecimentos e habilidades revelados de modo positivo, aqui e agora, no momento em que os testes e tarefas são realizados; não valem nem antes nem depois desse momento. (Luckesi, 2018, p. 85).

O que continuamos a perceber é um problema que emerge do próprio planejamento de ensino sem o efetivo desenvolvimento de propostas pedagógicas significantes. Pensando nas afinidades que são estabelecidas entre os modelos avaliativos e a estrutura do sistema social, uma crença político-pedagógica, que perpetua em seu bojo a lógica do uso dos resultados da avaliação de forma classificatória, perpetra também escopos conceituais de um sujeito aprendiz que deveria, simplesmente, passar de um nível menos elaborado do conhecimento para outro superior, por meio de estímulos – basicamente – de professores, sujeitos detentores do saber, e conseqüentemente, uma mudança de comportamento do sujeito aprendente, observado pela reprodução dos conceitos que foram recebidos passivamente e repetidos durante o processo pedagógico.

Essa concepção de como se aprende e como se ensina, denota também em seu enraizamento um ponto preocupante na lógica de um conceito de avaliação onde a aprendizagem é vista como um procedimento mecanizado de memorização, sem que o ato de aprender ressoe na transform(ação) do próprio conhecimento – o erro.

Para Assis (2012, p. 33), “o erro, por não ser entendido como uma construção de hipóteses que o sujeito faz na elaboração do conhecimento, serviu/serve como porta de saída para muitos alunos que foram excluídos pela avaliação classificatória”.

Errar, neste contexto, corresponde a não aprender. Desprovido de função pedagógica, errar implica em exclusão, pois, ao constatar o erro, professores desvalorizam o ponto de vista de estudantes instantaneamente. A estes não é permitido refazer o raciocínio e aquele erro fica para trás, a medida quantificada já está atribuída, o que não permite uma intervenção que potencialize novas relações dos fatos de acordo com suas vivências anteriores.

Segundo Hoffmann (2014, p. 86), é possível que se considere uma concepção de erro construtivo, pois é exatamente neste tipo de situação que o(a) aprendiz tem a oportunidade de formular e reformular novas hipóteses, aprimorando sua forma de pensar o mundo. Para a autora,

As respostas das crianças e dos jovens oferecem imensas possibilidades de análise em termos de perspectivas diferenciadas e/ou contraditórias às do adulto sobre fenômenos que estão sendo estudados. [...] A postura do professor frente às alternativas de solução construídas pelos alunos deve estar necessariamente comprometida com tal concepção de erro construtivo. (Hoffmann, 2014, p. 85).

Nesta situação, corroborando com a autora, é possível que se conceba uma ação avaliativa desconectada da concepção de averiguação de respostas certas *versus* erradas, provocando um movimento num sentido investigativo/reflexivo no que tange a professores e por meio do diálogo e de desafios cognitivos tendo em mente a evolução dos(as) estudantes.

Pelo que vimos até aqui, podemos ter em conta que é precário pensar em modelos de avaliação desconectados de concepções de aprendizagem. A partir da primeira metade do século XX com os ideais da Escola Nova¹³ em voga e da década de 70, com o início da utilização das perspectivas teóricas do Construtivismo¹⁴ no Brasil, diferentes formas de pensar a educação começaram a ter visibilidade em projetos e reformas educacionais, permitindo uma transformação no posicionamento da escola. Neste contexto, a avaliação escolar a partir do uso dos seus resultados de forma diagnóstica, se torna um recurso fundamental na compreensão de uma educação escolar satisfatória, que possibilita processos democráticos e proporciona autonomia principalmente para o sujeito que aprende.

¹³Para mais informações sobre a Escola Nova consultar as obras do pedagogo Anísio Teixeira (1900-1971) publicadas entre 1928 e 1968.

¹⁴Para mais informações sobre a teoria construtivista consultar as obras do psicólogo Jean Piaget (1896-1980) publicadas entre 1967 e 1987.

Aqui, a figura do(a) professor(a) muda. Tendo como foco tomar decisões metodológicas que subsidiam o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa¹⁵, ele(a) deverá fornecer meios para que o(a) estudante se auto-organize sem as sombras da ameaça ou do castigo. Os sujeitos da educação se tornam partes de um todo organizativo que se aliam “a serviço da construção da experiência de vida do educador como profissional e do estudante como cidadão em formação” (Luckesi, 2018, p. 114).

Sobre isso, Pedro Demo (2002), nos apresenta perspectivas dos aspectos qualitativos no processo de ensino e aprendizagem. Neste momento, ao estudante não é inculcida uma posição de único responsável pela construção do seu conhecimento. A participação nos processos avaliativos se revela ponto importante como meta para uma avaliação que transforma. Com efeito, o autor nos diz que a

[...] participação é processo histórico de conquista da autopromoção. É a melhor obra de arte do homem em sua história, porque a história que vale a pena é a participativa, ou seja, com o teor menor possível de desigualdade, de exploração, de mercantilização, de opressão. No cerne dos desejos políticos do homem está a participação que sedimenta suas metas eternas de autogestão, de democracia, de liberdade, de convivência. [...] A arte qualitativa do homem é a sociedade desejável que ele é capaz de criar. E isto passa necessariamente pela participação. (Demo, 2002, p. 12-13).

Este fenômeno traz para a pauta a comunidade escolar. Constituída por escola, professor, estudante e família, os processos educativos do sujeito aprendiz passam a ser acompanhados por meio de um olhar qualitativo em suas vivências cotidianas. O valor aplicado ao resultado da investigação no ato avaliativo desvincula medidas quantitativas – notas de bases numéricas - e passa a ser substituído por conceitos que priorizam a não categorização de estudantes na dicotomia maior ou menor, que até então eram índices de rotulação e frustração. Para Demo (2002, p. 13), é fator que está no cerne do que é uma investigação qualitativa que tem por base a participação e o diálogo. Na qualidade vale o intenso, o envolvente, a impregnação, o cultural, o artístico, o lúdico.

¹⁵Um sentido da aprendizagem que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses sejam elas verdadeiras, falsas ou incompletas e diante do assunto que interessa abordar.

Posicionamento convergente aparece nas reflexões da autora Jussara Hoffmann quando pauta a participação, o diálogo e a autonomia como componentes essenciais numa nova perspectiva de avaliação.

Uma nova perspectiva de avaliação exige do professor uma concepção de criança, de jovem e de adulto como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade). (Hoffmann, 2014, p. 26-27).

No entanto, é interessante destacar o alerta que a autora nos faz a respeito de uma compreensão equivocada do significado de conceitos, controversamente empregados nas escolas a partir de 1970, por influência do escolanovismo. Os conceitos passam a integrar os regimentos escolares com dois propósitos principais. Em primeiro lugar, valorizar o processo de aprendizagem do(a) estudante atenuando a contabilização de médias atingidas em provas periódicas (produto final). Em segundo lugar, favorecer a análise dos aspectos afetivos e psicomotores concomitantemente aos aspectos cognitivos (não privilegiando o último). “Adotam-se assim, os conceitos como expressões representativas do desenvolvimento global dos alunos (avaliação do ‘todo’ do estudante) [...]” (Hoffmann, 2014, p. 66).

Entretanto e infelizmente, as práticas rotineiras da avaliação, a superficialidade teórica no tratamento dessas questões e as críticas de subjetividade possível inerente ao próprio processo, provocaram, na maioria das escolas, o retorno ao uso das notas nos sistemas de classificação do estudante. [...] O que pretendo argumentar é que, sem dúvida, tais conceitos, na maioria das vezes, são transposições de escalas numéricas que permaneceram ou voltaram a existir. (Hoffmann, 2014, p. 67).

A adoção de conceitos permanece validado na grande maioria dos regimentos escolares e universidades e alguns desses espaços alcançaram, de fato, resultados significativos, pois muitas instituições e professores ainda mantêm o propósito de desvincular a análise de desempenho do(a) estudante da classificação e mensuração nos testes. Para Hoffmann (2014), a discussão sobre expressão dos resultados do(a) estudante é maior do que as definições por notas e conceitos. Apesar de algumas escolas/instituições ainda estabelecerem relação entre conceitos e valores numéricos, a adoção do critério ‘conceitos’ significa uma dimensão ampliada no que diz respeito

à representação, pela própria subjetividade/complexidade do ato de avaliar, ajudando a evitar a mácula da precisão e o abuso no uso indiscriminado de notas.

O que podemos notar a partir deste ponto, são teóricos que refletindo, atualmente, sobre a educação e o tema avaliação, confiam em uma ação de avaliar mais progressiva e emancipadora, capaz de contemplar todo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, priorizando o fator qualidade por meio da ativa participação do(a) estudante.

Hoffmann (2014) se junta a Luckesi (2018) salientando que a opção pelo método de avaliação e expressão de seus resultados está intimamente relacionada à concepção político-pedagógica adotada pela escola/instituição, seja pública ou privada, esboçada pelo regimento e currículo escolar, plano de ensino e atividades pedagógicas, abarcando questões ideológicas e sociais. Sendo assim, no âmbito da educação, contemplar transformações nos modelos de avaliação da aprendizagem, compreende uma reorganização do pensamento de todos os sujeitos implicados na ação – Escola/Instituição, Professores, Família e Estudantes.

Aos professores, compete o esforço de suplantar uma história de controle e arbitrariedade alicerçada durante muitas gerações. O desafio é, a partir do momento em que se toca no assunto e se amplia a gama de educadores inquietos sobre o tema avaliação, manter e levar adiante um aprofundamento nos pressupostos teóricos acerca das ciências da educação. Ao se apropriarem dessa herança com a intenção de reconstruir uma prática pedagógica, tendo como referência o contexto socioeducacional em que estão inseridos, criam condições para alavancar mudanças de concepções seletivas/classificadoras para concepções reflexivas/transformadoras em favor dos(as) estudantes de todos os segmentos de ensino.

Nessa linha de pensamento, o autor Janssen Felipe da Silva (2018), ressalta que,

A prática docente, entendida como inacabada e contingente, é tomada como objeto de investigação, de indagação, exigindo do professor uma postura reflexiva. Assim, a sala de aula é o laboratório dos que ensinam e dos que aprendem. A prática pedagógica, ao ser objeto de pesquisa e de reflexão, torna-se práxis transformadora de si mesma e do meio que a circunda. (Silva, 2018, p. 13).

Neste cenário, é preciso que o professor construa um planejamento de qualificação que acolha as singularidades de sua prática e que a escola/instituição – ambiente plural de pesquisa, ensino e aprendizagem - ofereça um plano de carreira

onde estejam previstas condições para uma “formação continuada sistemática, contextualizada e valorizada” (Silva, 2018, p. 13). Esse entendimento, portanto, onde a escola concede os meios político-pedagógicos para desenvolvimento e materialização das práticas didáticas dos docentes vão contribuindo significativamente e possibilitando uma aproximação e diálogo/comunicação entre, organização pedagógica do trabalho de professores, estrutura curricular, ensino diferenciado e distintas formas de aprender.

À família compete, com incentivo da escola e do corpo docente, agenciar um espaço para rompimento de imagens que promovem lições e provas como valores seguros, procedimentos compreensíveis e que representam o estudo sob controle. Para Philippe Perrenoud (1999, p. 147), “exceto por algumas circulares e episódicas reuniões de pais, a avaliação é o vínculo mais constante entre a escola e a família”, no entanto, acrescenta que esta visão é um problema visto que, um sistema de comunicação absolutamente carente, limita as famílias a agirem com base em algumas indicações numéricas que pouco fornecem uma representação/interpretação precisa do que o(a) estudante genuinamente domina.

Mudar o sistema de avaliação leva necessariamente a privar uma boa parte dos pais de seus pontos de referência habituais, criando ao mesmo tempo incertezas e angústias. É um obstáculo importante à inovação pedagógica [...]. Tudo o que se afasta de uma preparação para a avaliação escolar clássica (prova oral ou escrita) parece um pouco exótico, anedótico, não muito sério e, no final das contas, estranho ao trabalho escolar tal como a avaliação tradicional fixou no imaginário pedagógico dos adultos: exercícios, problemas, ditados, redações, inúmeras tarefas que se prestam a uma avaliação clássica. (Perrenoud, 1999, p. 148).

Incentivar uma desconstrução dos conceitos tradicionais enraizados pelos pais e negociar uma renovação do contrato implícito entre família e escola não se configura obstáculo intransponível. Motivados por uma mudança de representações, é necessário que se estabeleçam relações de confiança e que prevaleça uma comunicação/explicação resignada, para que a família compreenda que uma prática de avaliação que tenha um sentido mais reflexivo, qualitativo, formativo, dialógico, transformador é em definitivamente mais interessante para seus filhos.

Ao estudante compete, almejar apoio para melhoria de sua aprendizagem e, principalmente, estar aberto ao diálogo. Na escola, participar de uma ação de avaliação qualitativa requer uma cooperação profunda, e uma relação –

estudante+professor - baseada em confiança recíproca. Ao estudante é solicitado revelar suas dúvidas, falhas, incertezas, dificuldades, conhecimentos prévios e há a necessidade de se expressar. Todavia, para que isto ocorra confortavelmente, o(a) professor(a) precisa acompanhar essa expressão, para poder interagir com ela, favorecendo o progresso, o acionamento dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e aptidões. É importante que o(a) estudante, desative a expectativa de receber notas suficientes e passe a encarar a avaliação como espaço/tempo de pensar, agir, criar e evoluir, integrando suas aprendizagens construídas e conhecimentos produzidos.

Sem dúvida, haveria muito ainda a ser relacionado sobre o tema e os caminhos percorridos pela transformação do ato avaliativo na educação, contudo, considerando a intenção desta pesquisa, é interessante destacar que a avaliação, como ação de/entre sujeitos, deve antes de tudo estar a serviço de problematizar e recriar o mundo em que vivemos por meio da aprendizagem dos(as) estudantes. A ciência da educação, move infinitas inquietações e indagações permitindo progressos em nossa realidade. Sobre 'realidade', Vasconcellos nos apresenta uma ideia:

[...] Como sabemos, a realidade não se nos apresenta como algo em estado bruto; trata-se sempre de uma construção, ou seja, sempre olhamos a realidade a partir de um determinado ponto de vista, com determinados 'óculos'. Precisamos ter coragem de enfrentar o problema na sua concretude, para além de nossas boas, porém ingênuas e genéricas, intenções. (Vasconcellos, 2004, p. 04).

Neste sentido, o constante trânsito de informações, discussões e experiências, fazem parte do processo de investigação por avanços na qualidade da educação e se tornam instrumentos de renovação, se dando "fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado" (Hoffmann, 2018, p. 183).

Neste momento é importante enfatizar como as relações entre modelos de avaliação e processos de ensino-aprendizagem tomam lugar nas discussões acerca da Dança entendida como linguagem artística e área autônoma de conhecimento. Levando em consideração o que nos diz Vasconcellos (2000, p.14) "[...] percebemos que o problema da avaliação é muito sério e tem raízes profundas: não é problema de uma matéria, série, curso ou escola; é de todo um sistema educacional, inserido num sistema social determinado", trago então para este discurso reflexivo-analítico, a Dança e suas especificidades, inserida nas escolas de ensino formal e nos espaços de ensino não formal, tendo em vista discorrer acerca dos seus processos avaliativos.

2.3 DANÇA E AVALIAÇÃO

Na presente seção pretendo refletir sobre a produção de sentidos que se constitui entre processos avaliativos educacionais e singulares campos do conhecimento, como a Arte/Dança. Não posso deixar de mencionar que, assim como a pesquisadora Alessandra Torres Bittencourt, em sua tese intitulada *Escola de Dança do Teatro Guaíra: do curso de danças clássicas à criação do curso superior de dança – 1956-1984*, nesta dissertação tomo como argumento a encenação,

[...] isto é, o espetáculo não só como a culminância das práticas pedagógicas, mas como uma prática pedagógica fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem de uma escola de dança. Considera-se a experimentação da expressividade corporal em diversos espaços para públicos diferentes um dos pilares para formação do aluno-artista-bailarino. (Bittencourt, 2018, p. 32).

Sendo assim, a resposta a que pretendo chegar parte da interrogação: de que forma e com que meios a encen(ação) ou espetáculo de dança configura-se como momento de culminância na avaliação nos processos educativo-formativo e artístico do CDM da UFPR? Para tanto, abordo os contextos da Educação em/pela Dança e seus desdobramentos. Me coloco aqui como artista/docente/pesquisadora da dança em exercício que propõe/arrisca elaborações de pensamento de forma criativa e uso como ingrediente motivador as palavras de Assis (2012, p. 17), “O fazer artístico guarda em si, de uma forma geral, o processo criativo como ignição de sua *práxis*”.

A partir desta pequena introdução, cito integralmente as palavras de Isabel Marques e Fábio Brazil (2014), como elemento problematizador para reflexão:

Arte se avalia? Avalia-se sim. Avalia-se muito. Avalia-se o tempo todo. Avalia-se mal. No entanto, percorre todo o sistema escolar certo desconforto em relação à avaliação e que de alguma forma transfere-se para a sociedade. Sim, é complexo o tema da avaliação na área de Arte; ainda que o mercado, as escolas, as empresas patrocinadoras, as secretarias de governo e as instituições que trabalham com arte avaliem muito, avaliem o tempo todo e, muitas vezes, avaliem mal. (Marques; Brazil, 2014, p. 108).

Considero que as palavras dos autores podem provocar numerosas discussões sobre formas ou modelos de avaliação em espaços/lugares de construção de conhecimento e/ou fruição das linguagens artísticas. No entanto, insisto que, nesta pesquisa, serve como exercício reflexivo-analítico sobre a avaliação em dança, e especificamente, processos pedagógicos em espaços de ensino não formal.

Para Assis (2012, p. 36), a questão da avaliação na Dança ganha complexidade em dois momentos. Em primeiro lugar, quando são percebidas aproximações entre práticas de ensino da dança e modelos de avaliação e em segundo lugar, ao analisar que, “a escolha de um modelo avaliativo nos processos pedagógicos em Dança traz, também, uma perspectiva filosófica, do corpo-que-dança”. Sendo assim, identificar e compreender quais as concepções pedagógicas, processos de ensino-aprendizagem, modos de produção formativa-artística, conceitos de corpo, entre outras questões que englobam a prática educacional da Dança, podem vir a ser meios para o entendimento e atualização do fazer avaliativo.

Historicamente, em consequência de valores e conceitos de educação que configuram a organização escolar como conhecemos no Brasil, e da herança europeia no ensino da Dança – principalmente o Balé Clássico - cuja primeira escola pública oficial, nesta modalidade, se configura no país em 1927¹⁶, no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, podemos perceber que muitas práticas se coadunaram com concepções de avaliação da aprendizagem que utilizam critérios classificatórios e manifestam um pensamento de corpo que obedece a uma perspectiva dual, que separa a mente do corpo.

Segundo Assis (2012, p. 36), o pensamento filosófico de concepção dualista marcou seriamente os processos pedagógicos em dança, “ao passo que o pensar foi apartado do fazer e a dança passou a ser atribuída como atividade do corpo que não tangencia a mente”. Em um cenário como este, os processos de ensino-aprendizagem ficam subordinados a ações excessivamente lineares, estanques e isoladas, onde a mente fica encarregada somente pelos esquemas conceituais, enquanto o corpo garante o método. Dissolver conceito, técnica e ação como se fossem momentos separados e absolutos na articulação do conhecimento rejeitando o entrelaçamento complexo entre essas partes, provoca uma ideia de corpo como materialidade instrumental submetido a um ensino que privilegia a repetição mecânica do movimento.

Para Marques (2011, p. 57), tanto escolas de dança quanto escolas básicas tiveram arraigada, em suas fundamentações conceituais e práticas pedagógicas, uma herança iluminista em que “objetivos educacionais são propostos de forma fragmentada e universalizante, enraizados na supremacia da Razão e da Verdade”. Esta compreensão identifica um processo de ensino-aprendizagem ocidental

¹⁶ De acordo com Roberto Pereira em sua obra *A Formação do Balé Brasileiro* (2003).

tradicional profundamente baseado na prevalência da palavra, do intelecto, do conhecimento linear e dual.

Em um contexto como este, a avaliação também atende a critérios quantitativos previstos em propostas pedagógicas onde o planejamento determina, “os objetivos, os conteúdos, os procedimentos, a avaliação (nesta ordem), simbolizando a linearidade, a fragmentação, a racionalidade até hoje pouco questionadas e de certa forma indissociáveis de nosso sistema educacional” (Marques, 2011, p. 59). Em princípio, este planejamento linear, desencadeia a criação de métodos que aplicados ao ensino de Arte/Dança, acabam por universalizar e forçar uma unidade de pensamento, de corpos e de ação, que deixam pouco espaço para o múltiplo e o qualitativo - componente de avaliação raramente presente no ambiente da escola básica ou de escolas de dança.

É evidente, até aqui, perceber que avaliar não é assunto, tarefa ou ação fácil, tanto para quem avalia quanto para quem é avaliado. Marcia Strazzacappa, no texto *Criação e avaliação em arte na formação de professoras* (2021), questiona a complexidade de avaliar quando o contexto é Arte. “Afiml, avaliar o quê? Como? O processo? O produto? Como avaliar, levando em consideração a dimensão subjetiva da arte?” (Strazzacappa, 2021, p. 282).

Pensando nos desdobramentos desse questionamento, este estudo convida a refletir sobre modos de encarar a avaliação no ensino de Arte/Dança, olhando para o movimento dos discursos, para as implicações nas ações docentes e relações de aprendizagem com uma discussão pautada tanto no processo quanto no produto de uma prática educativa-formativa e artística. O anseio no cerne desta pesquisa é o de refletir sobre formas de proceder no fazer pedagógico - ensinar/aprender/avaliar – onde o resultado de um processo - o produto - não é algo material. As questões empreendidas partem de uma visão onde não é o produto ou a obra artística em si que é avaliada e sim a aprendizagem do estudante por meio da encenação como resultado – momentâneo - de um processo onde a construção do conhecimento acontece no/com/pelo corpo daqueles que vivenciam fenômenos artísticos em Arte/Dança.

Para esses argumentos, encontro respaldo nas falas de Marques e Brazil (2014) quando problematizam a relação processo/produto com foco na questão da educação, do ensino e aprendizado com/em/de Arte:

Em termos educacionais, seria interessante hoje pensarmos nos processos que se completam nos produtos, nos produtos que revelam os processos. Sabemos que isso não é exatamente uma novidade, principalmente nos meios artísticos, mas sabemos também quão pouco esse pensamento transforma-se em prática nas escolas e em outras instituições de ensino. (Marques; Brazil, 2014, p. 98-99).

No rol de profissionais que se posicionam sobre processo/produto em arte, são muitos os artistas, pesquisadores, professores adeptos da arte como processo. Para justificar tal posicionamento utilizam teorias que definem a criação de um produto final como algo tradicional, antiquado, cristalizado, imóvel e sem importância. Infelizmente, com esse discurso, trabalhos riquíssimos deixam de ser compartilhados e espetáculos nunca estreiam, ficando estagnados em exercícios e laboratórios pela ideia de um eterno *work in process* (Marques; Brazil, 2014).

Enquanto artista/professora/pesquisadora, defendo fortemente o compartilhamento do produto artístico. Acredito que a arte se completa no momento de aproximação da obra artística e daqueles envolvidos com ela, com o público. Penso que é justamente quando há esse encontro que tanto obra artística quanto indivíduo/estudante/artista e espectadores se modificam e recriam a experiência impregnando a vivência de sentido e significado.

Baseada neste pensamento, vejo o instante - ou instantes, no caso de apresentação da obra artística/produto mais de uma vez - da encenação de dança como a possibilidade do(a) estudante/artista viver o momento, romper fronteiras de espaço acolhendo a presença de corpos que ocupam e se deslocam ao mesmo tempo, considerar o tempo como condutor de processualidade, continuidade, dinâmica e modificação e recriar a experiência do movimento e da aprendizagem como processo de transformação.

Sendo assim, não há como conceber o resultado de um processo de ensino e aprendizagem, obra artística, espetáculo, encenação como produto final, terminal, rígido e cristalizado. É preciso partir do princípio de que um processo finalizado e o encontro com o público é condição para iniciar, para o novo, para o que há por vir, para internalizar/externalizar, sentir/expressar, refletir/recriar, significar/ressignificar e, portanto, transformar.

Dessa maneira, aproximar a ideia do momento da encen(ação) como epicentro e resultado de processos de aprendizagem consistentes e significativos pode/deve abrir caminhos para a atualização das experiências educativas e ações avaliativas

relevantes e expressivas, pois esse produto pode revelar elementos importantes dos processos pelos quais passaram os(as) estudantes.

No percurso desta pesquisa, foram realizadas diversas buscas utilizando como referência os temas avaliação e avaliação em arte e nos textos publicados encontramos inúmeros autores¹⁷ que problematizam os processos de avaliação no ensino de arte. Porém, é uma literatura que trata majoritariamente do campo das artes visuais, onde o resultado de uma prática é algo concreto, como uma fotografia, uma pintura, uma escultura, etc. Então, como avaliar quando tanto processo quanto produto são efêmeros? Como avaliar a aprendizagem de estudantes que experienciam a Dança no âmbito de uma organização educativa que apresenta um modelo pedagógico norteado por tendências teorico-práticas que influenciam escolhas conceituais, direcionam procedimentos e definem percursos metodológicos? Como não cristalizar processos? Como não incorrer em posturas tradicionais preconizadas por aspectos quantitativos e descontextualizados?

Diante de tamanha complexidade e de perguntas inesgotáveis, a teoria da Avaliação Mediadora de Jussara Hoffmann (2011/2014/2018), foi escolhida como uma proposta que aponta para os aspectos qualitativos de aprendizagem, para os processos vivos, para a relação entre pessoas, para a experiência de vida de estudantes e para a subjetividade intrínseca ao ato de avaliar.

Esta teoria é alicerçada numa perspectiva construtivista de avaliação onde a qualidade “é sinônimo de desenvolvimento máximo possível de cada um dos alunos, visando a um permanente ‘vir a ser’, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados e desencadeadores da ação educativa” (Hoffmann, 2018, p. 34). Nesta concepção o desenvolvimento máximo possível é alcançado valorizando os saberes e condições socioculturais dos(as) estudantes e promovendo relações de trocas com o ambiente por meio de ações mediadoras intensas que proporcionem a construção da capacidade de conhecer.

É sob estas perspectivas que acredito que as ideias da vertente de dança moderna construída por Rudolf von Laban (1978/1990) para a educação (em/pela dança)¹⁸, onde há uma preocupação evidente com o desenvolvimento das

¹⁷Ana Mae Barbosa (1975/1984/1989/2006/2008/2010), Maria Felisminda de Rezende e Fusari e Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz (1999/2010), Fernando Hernández (2000) e Rosa Iavelberg (2015/2016), etc.

¹⁸Nos capítulos a seguir serão apresentadas de maneira mais detalhada biografia e obras de Rudolf von Laban assim como histórico, conceito e características da Dança Moderna. A abordagem desta

capacidades humanas de expressão e criação por meio do ensino da dança se inclinam, em certa medida, com aspectos da teoria da Avaliação Mediadora.

Para Laban (1978), a educação em/pela dança era entendida como meio capaz de proporcionar às pessoas/estudantes uma possibilidade de se tornarem conscientes de seu potencial e dos outros, de integrar conhecimento intelectual com habilidades criativas e experimentar relacionamentos onde a consciência do eu e do outro é enfatizada. Os princípios e práticas sugeridas por Laban, ao estudar profundamente as estruturas do movimento humano oferecem uma possibilidade de análise minuciosa de elementos do ensino e aprendizagem em dança e conseqüentemente de ações avaliativas.

Por meio de sua teoriaprática que chamou de Coreologia e de seus estudos sobre dinâmica, espaço e escrita da dança, Laban propiciou uma percepção mais clara dos códigos e elementos estruturais do movimento, noções necessárias para comunicar, interpretar, elaborar e exteriorizar/expressar ações humanas. Penso, portanto, que pode ser um caminho, tanto para professores quanto para estudantes, para uma prática avaliativa diferenciada em dança, centrando em variados mecanismos de investigação como a técnica, a pesquisa, a *performance* e o espetáculo.

Hoffmann (2018, p. 54) pontua que um dos princípios da teoria construtivista primordial à avaliação é que o desenvolvimento do indivíduo se processa por etapas evolutivas do pensamento a partir de suas vivências e amadurecimento. Princípio que se aproxima novamente da concepção de ensino e aprendizagem da teoriaprática de Laban e da dança moderna, onde a aprendizagem dos(as) estudantes, cada um em sua fase de desenvolvimento, deve se processar no contato com informações do meio (de dentro para fora ou de fora para dentro) obtidas corporal, intelectual, racional ou intuitivamente (sem dicotomias), com conteúdos, sentidos e significados mediados por professores, exercitando suas capacidades ativas de aprendizado por meio dos mais diversos fenômenos artísticos de dança.

Hoffmann (2018, p. 72-73) aponta 5 princípios para uma ação avaliativa de concepção mediadora:

1. Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias.

2. Promover discussão entre os alunos a partir de situações problematizadoras.
3. Realizar tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando entender as respostas apresentadas pelos estudantes.
4. Em vez de certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções.
5. Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento. (Hoffmann, 2018, p. 72-73).

Nos processos de ensino e aprendizagem em/pela dança podemos identificar esses princípios nas aulas diárias de técnica, improvisação, composição coreográfica e teorias de arte e dança. Sem reduzir, de maneira nenhuma, tudo o que está envolvido e pode ser desenvolvido em uma aula de dança, usarei ações pedagógicas para exemplificar como conceitos de ação mediadora se aproximam de processos educativos em/pela dança.

Uma aula de improvisação planejada adequadamente para proporcionar a articulação das vivências de passado (repertório/histórico), presente (momento de ação e conexão com o fazer) e futuro (desejos/escolhas), dos(as) estudantes com temas, ideias, motivos no qual possam vislumbrar caminhos de ação, criação e transformação pode ser meio que oportuniza momentos para expressar ideias corporal e/ou verbalmente.

Uma aula de composição coreográfica pode promover discussões problematizando situações quando permite ao estudante desenvolver, a partir de procedimentos metodológicos, a habilidade de selecionar, manipular e organizar, em pequenas ou grandes formas coreográficas, individual ou coletivamente, movimentos e gestos experimentados nos processos criativos, assim como aprender a planejar e coordenar elementos que constituem a composição de uma cena de dança.

Uma aula de técnica de dança diária pode fornecer meios para que o(a) estudante realize tarefas individuais, menores e sucessivas a cada exercício proposto pelo(a) professor(a). Em contato com aulas de técnica de dança, mesmo com um conhecimento construído por meio de um tipo específico de vocabulário, é importante possibilitar uma maturação e reconfiguração da movimentação individual do(a) estudante/bailarino(a). Não o restringir à códigos preestabelecidos que inviabilizam potenciais criativos presentes na própria técnica, permite um entendimento das respostas apresentadas pelos estudantes que amplia a observação das ações pelo(a) professor(a) levando em conta elementos individuais e coletivos.

Se mediar significa possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado, estando intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o(a) estudante de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem (Meier; Garcia, 2007, p. 71), então, o processo de construção de conhecimento por meio da dança pode se realizar em/na/por mediação. São nos momentos de verbalização do processo, de correção, de toque/contato do(a) professor(a) e na observação de si e do outro, em aulas diárias, em testes/bancas e nas encenações que a construção do conhecimento pode ser potencializada pela mediação da aprendizagem e que a ação investigativa pode se tornar mediadora.

No quarto ponto dos 5 princípios, Hoffmann (2018) aponta a questão de certo *versus* errado nos momentos de análise das tarefas dos(as) estudantes. Em aulas de dança moderna não é eficiente buscar certos e errados absolutos. O errado deveria aparecer somente quando um exercício, proposta, tarefa, movimento acarreta em prejuízo físico (distensões, estiramentos musculares, rupturas, torções, uma gama variada de lesões) para o(a) estudante/bailarino(a). Fora isto, não há errado e sim ser adequado e eficiente para expressar uma ideia ou adquirir melhor desempenho físico. Exercícios de dança podem ser executados com intenções, dinâmicas, tempos e qualidades diferentes a depender do tipo de trabalho a ser desenvolvido.

As correções, enquanto ações avaliativas mediadoras, acontecem justamente entre uma tarefa e outra trabalhada pelo(a) estudante, interagindo e se complementando (Hoffmann, 2018). Na prática da dança essas correções acontecem entre um exercício e outro, a cada etapa da aula. Assim, a correção envolve entender as dificuldades apresentadas, localizar pontos a serem solucionados e oferecer caminhos para que alcance um saber competente. O tema correção envolve o aprofundamento no aspecto mais relevante na perspectiva mediadora: “o princípio essencial de respeitar cada aluno em sua etapa de desenvolvimento” (Hoffmann, 2018, p. 113), para que o acompanhamento das tarefas não se reduza a contagem de número de acertos e erros e não incorra em comparações e julgamentos.

Os erros devem ser indicadores de passos construtivos e servir de orientação para que professores mediadores proponham reestruturações. Sendo assim, valorizar ideias, dar importância às dificuldades e sugerir atenção e consciência às próprias respostas dos(as) estudantes, pode oferecer oportunidades de descobrir melhores soluções e entendimento do seu momento no processo. Em situações de longa elaboração, como no aprendizado em/de dança, onde o conhecimento se constrói

durante dias, semanas, meses, anos cada momento do(a) estudante irá exigir uma observação única e diferenciada pelo professor mediador, pois essa observação,

é o que possibilita o exercício do aprendizado do olhar. Olhar é como sair de dentro de mim para ver o outro. É partir da hipótese do momento de educação que o outro está para colher dados da realidade, para trazer de volta para dentro de mim e repensar as hipóteses. É uma leitura da realidade para que eu possa me ler. (Freire *apud* Hoffmann, 2018, p. 110).

No quinto princípio, Hoffmann (2018) pontua sobre a importância dos registros/relatórios de avaliação como acompanhamento significativo do processo de construção de conhecimento e como forma de representação dos resultados da ação avaliativa (que não através de notas ou conceitos). A autora argumenta sobre a ineficiência em tentar descrever o que não se viu, o que não foi desenvolvido ou trabalhado. Para que um registro seja significativo ele deve ser construído pelo(a) professor(a) com exemplos vivos dos momentos de aprendizagem de cada estudante ao longo do processo educativo e com elementos que enriqueçam as anotações diárias e contínuas (Hoffmann, 2018, p. 131).

Para que esses registros não percam o significado, os relatórios de avaliação devem retratar o fluxo desenvolvido por professores e estudantes e devem expressar ponto de partida, avanços e conquistas, a participação de ambos no processo, a trajetória experienciada em sua evolução e os encaminhamentos e ações do(a) professor(a) como reflexo do trabalho pedagógico. Como construção de memória, esses registros/relatórios exigem de professores, antes de tudo, uma reflexão crítica sobre o significado dessa representação do acompanhamento do(a) estudante, buscando fundamentos que confirmem verdadeiro sentido ao que foi efetivamente vivido (Hoffmann, 2018).

Portanto, em processos mediadores, a forma final de relatórios de avaliação devem ser uma representação do que foi vivido. Ultrapassando discussões sobre avaliação que levantam questões como atribuição de notas, conceitos ou elaboração de pareceres e relatórios, a autora sinaliza a importância do ato de registrar em citação de Madalena Freire:

O ato de conhecer é permanente? Então está implícito o conhecimento como ato social e que esse educador faz história. Não existe sujeito do conhecimento sem apropriação de história. É o registro que historiciza o processo para a conquista do produto histórico. Possibilita também a apropriação e socialização do conhecimento e a construção

da memória, como história desse processo. (Freire *apud* Hoffmann, 2018, p. 116-117).

Se o registro historifica o processo para a conquista do produto histórico, podemos aproximar tal conceito e estabelecer relação com uma visão processual do produto de dança. O(A) professor(a) que utiliza como instrumento mediador na dinâmica ensino/aprendizagem e como instrumento de observação o momento da experiência vivida durante a encenação de dança, como ponto culminante da prática formativa-artística, pode alcançar parâmetros significativos para uma ação avaliativa mediadora.

O que quero enfatizar é que avaliar por meio da encenação de dança é uma possibilidade de aproximar os processos desenvolvidos dos resultados apresentados. É uma ação que exige conhecimento da linguagem artística, da história e da relação entre o(a) artista-estudante e o(a) artista-professor(a), que pode estimular o processo de construção de conhecimento e de mudanças individuais e coletivas e convidar estudantes, professores e público a fazer, refletir, sentir e transformar.

Esta concepção implica compreender a aprendizagem e organizar as experiências vividas pelos indivíduos progressivamente, projetando o futuro, reconhecendo potencialidades e fragilidades, experimentando diversas possibilidades, oportunizando e dando acesso para assimilação do saber e construção de autonomia. Uma avaliação dinâmica, compartilhada e múltipla, que favorece o diálogo/reflexão entre professores e estudantes sobre o objeto de conhecimento e integra as ações educativas, de acordo com cada momento.

Consequentemente, o ato de avaliar pode/deve assumir um caráter orgânico, sistemático, processual e integral, que dará margem para a exploração em diferentes contextos, que provocará professores e desafiará estudantes a refletirem, criarem e recriarem alcançando saberes enriquecidos. Portanto, acredito que, a encenação de dança enquanto fenômeno efêmero, pode promover a conexão entre a experiência vivida e aquilo que está por vir, situação desejada em processos educativos-formativos-artísticos transformadores.

A seguir, será apresentado um breve histórico da dança moderna, além de mencionar e contextualizar Rudolf von Laban como um dos principais teóricos do movimento e as pioneiras da dança expressionista germânica, visto que influenciam a estética e criação artística no CDM.

3. DANÇA MODERNA – BASE TÉCNICA E CONCEITUAL DO CDM

Numa fase de transição do pensamento do século XIX para o século XX, a reflexão sobre diferentes ideias está sendo explorada. Artistas da dança¹⁹ conectados à realidade e aos valores humanos evidenciam um novo espaço-tempo para o diálogo nas artes do corpo e às manifestações de outras linguagens estéticas, tais como a música, as artes visuais e as artes cênicas, que irrompem na modernidade do século XX.

A Dança Moderna surge neste contexto e, num primeiro momento, busca o avesso aos pressupostos filosóficos e técnicos da dança já estabelecida – o balé clássico²⁰ e seus códigos de movimentação tradicionais e imutáveis. Propondo para a dança uma movimentação mais natural²¹ e tendo como finalidade fazer dela um preceito do seu tempo, inaugura uma arte permeada por uma condição estética que suporta caos, transição, sensibilidade e criação.

Para Roger Garaudy (1980), a recém-nascida dança moderna procurou uma nova relação da arte com a realidade. Envoltas por um contexto social, político, ideológico, artístico e cultural tomado por angústia, inquietação, penúria e sofrimento²², assumiu que a missão da arte é de revelar a realidade e buscou tomada pela consciência e o meio, a liberdade de criação e de manifestação do pensamento por meio de movimentos e gestos.

Além da liberdade de movimentos, de temas ligados a estados emocionais ou a forças da natureza e de uma aversão à imitação, a dança moderna também teve como marco inicial uma supervalorização da subjetividade e da expressão individual. Nela, artistas da dança se voltaram para o íntimo conflituoso do ser humano, e, se no balé havia uma fuga da realidade para um mundo imaginado, na dança moderna, ao contrário, se expressou a adversidade interior das pessoas e os conteúdos de suas histórias cotidianas, geralmente referentes aos grupos sociais dos quais participavam - família, cidade e nação.

¹⁹ Isadora Duncan, Ruth Saint-Denis e Ted Shawn (*Denishawnschool*), Martha Graham, Doris Humphrey, Mary Wigman, Kurt Jooss, Hanya Holm, são alguns nomes de referência em dança moderna.

²⁰ O ensino do balé, que surgiu nas cortes italiana e francesa nos séculos XVI e XVII, foi sendo sistematizado a partir de 1661, com a criação da Academia Real de Dança e Música pelo Rei Luís XIV. Mantém princípios como a verticalidade, passos codificados, a elevação e projeção dos movimentos, o *en dehors* (rotação externa/para fora da articulação coxofemoral) e o eixo rígido de tronco.

²¹ Harmonia de movimentos que incorpora a essência e simplicidade dos movimentos naturais do ser humano.

²² I e II Guerras Mundiais.

Historicamente, a dança moderna apresenta em seu discurso artístico, efeitos de uma individualidade constitutiva, traçando pela gestualidade natural as estratégias para sua narrativa e interpretação. Aqui, o gesto natural é caracterizado por técnicas ou *performances* que se harmonizam com os movimentos do cotidiano²³ e a ação de viver do ser humano no mundo. Pela dramaturgia despertada por meio de corpos, jogos cênicos e textos não-verbais que se conectam com o meio/entorno/mundo, produziu experiências, interpelou verdades e registrou a compreensão de uma expressividade atualizada.

A dança moderna, permeada por uma estrutura sociocultural, global e dinâmica, e insurgindo de uma sociedade que questionou em meio a reviravoltas sociopolíticas, é consolidada como fenômeno histórico e agente de transformação pelo papel que representa nas relações entre o ser humano e a natureza, o ser humano e a sociedade e entre o eu e o outro.

3.1 RECORTES CONCEITUAIS: CORPO POTENTE E AUTÔNOMO

No início do século XX, a humanidade vive um período de transformações político-sociais, grande desenvolvimento das tecnologias de produção industrial e potencialização das comunicações. No momento em que submerge em uma mecanização do trabalho e da vida como um todo, tende a se tornar uma extensão da maquinaria.

De acordo com Eliana Rodrigues Silva em sua obra *Dança e Pós-Modernidade* (2005, p. 96) neste contexto de entreguerras e crises sociais, políticas e econômicas, “já não era mais possível dançar sobre um mundo de irrealidades ou fantasias, mas sim sobre a verdadeira condição humana, suas vitórias e fracassos”. A dança moderna, irrompendo contra o academicismo da escola clássica, e com forte intuito de participar da humanização da vida, realizou, por meio de suas precursoras, a primeira grande ruptura da dança desde o Renascimento: ao invés de reproduzir movimentos que partem de fora, dirigidos por um formalismo das cortes, um código convencional, ou uma idealização de contos de fadas, ao contrário, voltar a atenção sobre o ser humano e suas singularidades, estimular movimentos e gestos que partem de dentro e da expressividade de cada indivíduo.

²³Andar, correr, saltar, pular, rodopiar, agachar, rolar, deslizar, engatinhar, dentre outras possibilidades motoras.

Contra o rigor do mecanicismo implacável que afasta do centro e joga para fora a vida neste período, a dança moderna afirmou a potência do corpo em se mover de dentro, como um centro autônomo de intensidade e decisão. Neste fervilhar de modificações metodológicas, de vocabulário/gramática de movimentos e, sobretudo de linguagem, a dança passa a ser elemento de reflexão. Considerada uma arte com alta carga expressiva, muitas teorias foram desenvolvidas e escritas, constituindo a dança moderna em conceito de liberdade criativa.

De acordo com Silva (2005),

O uso do centro do corpo como propiciador do movimento, os pés descalços, o uso do chão não apenas como suporte, mas onde os dançarinos podiam sentar ou deitar, o uso diferenciado da música de maneira não literal e principalmente a utilização de uma dramaticidade mais direta oriunda do movimento, da temática e dos personagens, em oposição ao lirismo considerado superficial do balé clássico, foram alguns dos traços que definiram a filosofia criativa e a linguagem da dança moderna. (Silva, 2005, p. 97).

A dança moderna atribui ao plexo solar – centro do corpo – a fonte originária de toda a ação/movimentação expressiva e potência motora. Enquanto o balé clássico destaca o eixo vertical e movimentos virtuosos – principalmente de membros periféricos e favorecendo as pernas –, a dança moderna os substitui pela absoluta expressividade do corpo todo, da movimentação gerada por uma energia interna que se acumula e se expande pelo tronco.

A concepção/utilização do espaço passa a se articular diferentemente das composições até então válidas. Na dança moderna, ele se configura em ambiente/meio e a gravidade não é negada, mas uma realidade viva da relação do ser humano com o mundo. O espaço é refletido como meio/mundo antagônico, onde o(a) artista projeta um foco de energia/emoção e no qual recebe estímulo/resposta e densidade/resistência. A partir de uma proposta essencialmente significativa, o(a) bailarino(a) moderno cria e explora configurações de espaço-tempo infinitas.

Os pés, “em vez de serem, como no balé clássico, o ponto pelo qual se foge do chão, da gravidade, da realidade, tornam-se, ao contrário, o ponto de contato essencial com a terra carregada de vida” (Garaudy, 1980, p. 69). É com os pés descalços e no chão que as três criadoras da dança moderna - Martha Graham²⁴,

²⁴Martha Graham: Coloca no plexo solar a fonte de energia para o movimento. O ponto de referência fundamental de sua técnica é a respiração, que se baseia no duplo princípio: ‘*tension/release*’, suas palavras chave, que se reportam a contrair os músculos e liberar a energia muscular.

Doris Humphrey²⁵ e Mary Wigman²⁶ – estruturam suas aulas. Abdicando das sapatilhas, a dança moderna retoma o contato vital com a terra e o próprio corpo. Com os pés e pernas paralelos – em oposição ao *en dehors*²⁷ – assume uma atitude de prontidão, onde o corpo está ativo para a ação mais intensa.

Na coreografia, bailarinos(as), coreógrafos(as), artistas da dança moderna desenvolvem suas obras a partir da criação individual, mas com características comuns a todos. Essa atitude também se configura um dos pilares da dança moderna: “a ideia de que a criação coreográfica é inseparável do ensino de princípios filosóficos e estéticos individuais” (Silva, 2005, p. 98). A estrutura narrativa, a escolha e adaptação temática, a cenografia e iluminação que compõe esteticamente o ambiente, o figurino, o(a) bailarino(a) que carrega elementos de sua própria escritura corporal, a obra em sua totalidade, produzem uma imagem diferente daquelas expostas nos espetáculos de balé clássico.

Para bailarinos/coreógrafos/artistas da dança moderna, cada ideia, emoção, impulso, deveria emergir e encontrar sua realização por meio do próprio movimento. Nenhuma seleção deveria ser desnecessária e cada conjunto de gestos deveria contribuir para uma completa comunicação da ideia/tema desenvolvido.

Mônica Dantas (2005, p. 33), declara: “sem estabelecer um sistema universal de criação, interpretação e ensino em dança, como no caso do balé, a dança moderna estruturou-se a partir de diferentes métodos, instaurando diferentes poéticas”.

Procurei destacar até este momento, algumas características da dança moderna com intenção de contextualizar como a inquietação de figuras importantes da história desempenharam o exercício de transformar, a partir de novos objetivos, antigos conceitos.

3.2 UM ESTUDO SOBRE MOVIMENTO: LABAN E NOVAS GERAÇÕES

Para Sônia Machado de Azevedo (2012, p. 354), foi na passagem entre séculos, numa sociedade que passava por profundas transformações sociais e políticas – as duas Grandes Guerras Mundiais, a crise de 1929, o nazismo, o comunismo, etc. - que a humanidade conheceu algumas das mais fascinantes teorias,

²⁵Doris Humphrey: É no estudo das quedas (movimento para o solo) e seu restabelecimento (retorno ao equilíbrio) que se situa sua teoria, (*fall/recovery*), queda e recuperação.

²⁶ Será mencionada no sub-subcapítulo 3.2.1.

²⁷*En dehors*: “é o posicionamento em que as pernas e os pés devem apresentar sua face interna (medial) para o espectador, efetuando uma rotação externa da articulação coxofemoral de até noventa graus” (Kotaka, 2016, p. 31).

da seleção natural, da relatividade, do materialismo dialético, da física quântica, da psicanálise, etc. Foi nesse tempo que pesquisadores de diversas áreas desenvolveram suas teorias e metodologias. Selecionando a natureza, a essência humana, o olhar para si e para o outro como fonte de pesquisa, optando pela observação e auto-observação como forma de ação, trabalharam com rigor científico, criando procedimentos e métodos próprios, que serviram e continuam servindo como referência tanto para a formação e criação, quanto para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem da Dança.

Com o intuito de abordar os estudos sobre a constituição, ensino e aprendizagem do movimento expressivo na dança moderna, irei me reportar, a partir deste momento, a Rudolf von Laban, que interessa sobremaneira nesta pesquisa, visto que dita (junto com pressupostos de Mary Wigman e Hanya Holm) os fundamentos presentes no Projeto Pedagógico da Curso de Dança Moderna da UFPR.

Rudolf von Laban (1879-1958) foi um nome de referência da modernidade, na dança, que emergiu na Europa na virada do século XX. Enquanto cientista/artista da cena, desenvolveu e produziu um conteúdo teorico-prático substancial e original sobre a expressividade humana, por meio de um processo baseado na observação e na experiência do corpo em movimento.

De acordo com Melina Scialom (2017), Laban é um inovador, marcou a história da dança europeia e mundial por ter dedicado sua vida à investigação da expressividade humana, articulando a independência da dança como linguagem artística e promovendo a prática e o estudo do movimento expressivo. Nascido no antigo Império Austro-Húngaro (atual Eslováquia), no decorrer de sua vida, produziu, registrou e deixou uma herança de conhecimento que chamou de *Arte do Movimento*. Embora a essência de seu pensamento estivesse voltada para as artes cênicas – dança, teatro, *performance* –, consolidou uma carreira híbrida de artista/pesquisador onde sua produção apresenta uma interdisciplinaridade que vem sendo aproveitada em uma variedade de áreas como educação (pedagogia, educação física), terapêutica (somática, psicologia, reabilitação) e ciências sociais (antropologia). De acordo com Scialom (2017, p. 20-21), foram relevantes para sua trajetória o desenvolvimento da antroposofia e da euritmia (*eurythmy*) de Rudolf Steiner; do delbartianismo de François Delsarte; da dança livre de Isadora Duncan; da cultura do corpo (educação somática) de Bess Mensendieck; da euritmia (*eurythmics*) de Émile Jaques-Dalcroze, da cultura do nudismo e do naturalismo; do exotismo amalgamado às manifestações culturais

orientais; dos questionamentos artísticos futuristas e dadaístas e da própria revolução da dança cênica da época, o balé clássico²⁸.

Foi na França, que se formou em balé clássico, entrou em contato com pioneiras da dança moderna e presenciou a ascensão de artistas plásticos e suas estéticas estando, portanto, no núcleo em ebulição do movimento artístico europeu de vanguarda do início do séc. XX. Essa agitação notadamente o levou a potencializar seu pensamento artístico, geométrico e espacial sobre o corpo, o espaço e a expressividade no/do movimento humano.

Quando se transfere para Munique (Alemanha) começou a investir na exploração do movimento humano e procurou elaborar uma nova configuração para a dança como linguagem. Passando a integrar o ambiente profissional da dança, buscou garantir que a Arte do Movimento fosse reconhecida como linguagem artística autônoma e como profissão estabelecida e respeitada. Nas palavras de Scialom (2017), foi neste momento que,

começou a desenvolver sua práxis dedicando-se ao estudo do ritmo interno do movimento como resultante da expressão do ser humano, buscando os fatores geradores de todo e qualquer movimento humano e natural (ou seja, seus aspectos universais) e ao mesmo tempo questionando o paradigma do que se entendia por dança cênica. (Scialom, 2017, p. 24-25).

Aos 30 anos, residindo então na Áustria, passava os verões na colônia artística de Monte Verità (Suíça). Foi neste lugar, onde se organizava um grupo vanguardista, que deu início ao trabalho com suas primeiras discípulas: Mary Wigman, Susane Perrottet e Katja Wolff. Mary Wigman (que nos interessa especialmente neste enraizamento histórico), após deixar a escola de euritmia de Dalcroze, permanece aprendiz de Laban de 1913 até 1919. Esse laço só foi rompido para seguir carreira solo. Na Alemanha (e para o mundo) se tornou a representante mais reconhecida da *Ausdruckstanz*²⁹. Nessa época, as ideias de Laban, começaram a adquirir consistência e em seguida se deu a gênese da Coreologia, Dança Coral, notação para a dança e educação do movimento.

²⁸Apesar dos termos *eurhythmy* e *eurhythmics* serem ambos traduzidos para euritmia, cada um se refere ao trabalho de um autor diferente (Scialom, 2017, p. 20).

²⁹Definida como “um conjunto heterogêneo de linguagens coreográficas e métodos pedagógicos que se afirmaram em solo alemão nas primeiras décadas do século XX”. Ela é popularmente entendida como dança moderna alemã e diversas vezes é erroneamente definida como dança expressionista (Scialom, 2017).

Em 1929, agora na Alemanha, já consolidado como coreógrafo, teórico do movimento e importante colaborador da *Ausdruckstanzs*, assume cargos de liderança e responsabilidade burocrática e artística. O movimento nacional-socialista alemão já dominava os solos germânicos e demonstrou especial interesse na figura de Laban e sua dança. Neste interim, foi ocupando espaço e adquirindo status, o que possibilitou “colocar em prática suas teorias, disseminar suas publicações, concretizar obras de dança, compor danças corais, coordenar teatros e estabelecer uma jornada pessoal rumo ao estudo do movimento” (Scialom, 2017, p. 29). De acordo com a pesquisadora, mesmo com a tomada do poder político pelo regime nazista em 1933, foi concedido poder a Laban, ambicionando a renovação e fortalecimento da imagem da dança moderna alemã. Dessa forma, apesar de estar envolto pela ideologia nazista, cria e assume a responsabilidade pela *Tanztheater*³⁰.

Em território inglês (Dartington Hall) e após o término da Segunda Guerra Mundial, Laban foi progressivamente sendo aceito no cenário artístico e governamental britânico. Com permissão para continuar desenvolvendo seu trabalho se voltou para outros aspectos do estudo do movimento como a Eucinéctica no trabalho industrial.

Em 1946, Laban e Lisa Ullmann fundaram o Art of Movement Studio (Estúdio de Arte do Movimento) [...]. A escola se tornou referência no estudo do movimento e na Dança Educativa, de acordo com as teorias desenvolvidas por Laban. Diferentemente das escolas de Laban na Alemanha [...], o Art of Movement Studio deixou de ser exclusivamente artístico para assumir também uma função educacional. Segundo um folheto institucional dos anos 1950, o estúdio oferecia as seguintes atividades: **a Arte do Movimento na educação**, o movimento no trabalho, o movimento na reabilitação, a Arte do Movimento na recreação e **o treinamento do movimento para o palco**. (Scialom, 2017, p. 32-33 – grifo meu).

Em 1952 o Studio que até então tinha sede em Manchester é transferido para Surrey, e em 1954 nasce o *Art of Movement Centre*, estabelecendo oficialmente um centro de formação e difusão como fundação educacional com objetivo de multiplicar o ensino da Arte do Movimento. No início da década de 1950, Laban visitava universidades e instituições de ensino para ministrar palestras e aulas-

³⁰Dança-teatro alemã. Fernandes *apud* Scialom (2017, p. 30) explica que a dança-teatro não é apenas a somatória de várias artes, nem apenas o rompimento de suas fronteiras, mas a descoberta de que a dança está presente em todas as formas de arte e na vida, como lei energética e relacional fundamental da matéria, em ebulição e repouso, tensão e relaxamento, ondulação, contraste, motivação.

demonstração³¹, onde o conhecimento teórico era apresentado junto com exibições práticas, com a finalidade de evidenciar a coesão e a corporalidade do pensamento labaniano.

Laban faleceu em 1958 e deixou um abundante conjunto de trabalhos publicados e para além disso, preciosos conceitos teoricopráticos encarnados nos corpos daqueles que se nutriram da sua energia artística.

A seguir, intento abordar, brevemente, alguns dos conceitos principais de seus estudos que envolvem possibilidades físicas/expressivas, espaciais/dinâmicas do movimento humano, a fim de conferir um melhor entendimento de como se estruturam as bases teoricopráticas presentes no Projeto Pedagógico e no Plano de Ensino do CDM da UFPR (que serão apresentados e analisados em capítulo posterior).

Sobre a *Coreologia/Choreology*, termo que Laban criou para determinar o estudo do movimento expressivo do ser humano, podemos definir como uma gramática e sintaxe da linguagem do movimento, particularidade de conhecimento em dança que trata além da forma externa do movimento, do seu conteúdo mental e emocional e que se refere ao estudo do movimento corporal em relação ao próprio corpo, a outros corpos e ao espaço.

Segundo Scialom (2017, p. 38), para Laban a Coreologia é um estudo e prática que alia as faculdades de execução, observação e análise do movimento e que destaca e diferencia os processos de pensar em movimento e pensar em palavras.

Laban definiu o pensar em movimento como o registro mental da experiência física, para os quais falta uma linguagem. O pensar em movimento acontece dentro do indivíduo, a fim de organizar internamente a experiência e orientar os impulsos que nascem dela a se materializar em forma de ação e dança, por exemplo. **Laban defendia que a união desses dois modos de pensamento contribui para formar novas possibilidades de aprendizado de um indivíduo.** (Scialom, 2017, p. 38-39 – grifo meu).

A Coreologia foi desmembrada em duas categorias: a Corêutica e a Eucinéutica, em que seus componentes estão intrinsecamente integrados e relacionados com o movimento do ser humano.

A *Corêutica/Choreutics*, também chamada de Harmonia Espacial, foi definida por Laban (Scialom, 2017, p. 39), como o “estudo prático das várias formas de (um ou

³¹De acordo com Scialom (2017, p. 33) “até os dias de hoje esse tipo de aula é praticado e perpetuado na formação do Centro Laban em Londres (cujo nome mudou para Trinity-Laban em 2005, pois se trata de uma associação entre o Trinity College of Music e o Laban Centre)”.

mais) movimento harmonizado”, ou seja, abrange o estudo e a organização do movimento no espaço. Criada como método de investigação lida com a análise e a síntese – criação/composição – de todo tipo de movimento de dança ou humano – corporal/emocional/mental – e seus registros correspondentes.

O fundamento da Corêutica está nas formas de harmonia espacial que representam as distintas possibilidades de movimento do ser humano no espaço. Inspiradas nos cinco sólidos de Platão³² as três formas mais estudadas por Laban – octaedro, cubo, icosaedro – criam, juntas, uma estrutura formada por vinte e sete direções³³, onde o indivíduo pode traçar movimento ou acessar com o corpo.

Para trabalhar o movimento em relação a essas direções, Laban criou sequências que chamou de escalas de movimento. A mais conhecida delas é a escala A, que percorre os doze pontos localizados nos vértices do icosaedro traçado ao redor do corpo ou espaço cinesférico. A Cinesfera (ou Kinesfera) é um termo criado por Laban para denominar os espaços ‘virtuais’ gerados ao redor do corpo, na linha de alcance que estabelece e delimita o campo de movimento possível de um indivíduo.

O traço imaginário gerado pelo movimento do corpo em direção aos vértices e em deslocamento de um ponto ao outro, cria desenhos de energia, ou o que ele chamou de formas de rastro. Como explica Maletic (*apud* Scialom, 2017, p. 42), uma escala de movimento labaniana é a prática de uma sequência de movimentos que busca envolver e conectar um conjunto de pontos no espaço, obedecendo a uma harmonia e ordem específicas onde a intenção é passar pelos pontos com foco na dinâmica.

Para sintetizar, parafraseando Scialom (2017, p. 43), a Corêutica pode ser entendida como o estudo teorico-prático dos percursos e possibilidades do movimento do corpo no espaço, assim como da ação interna que gera e define as partes do corpo movidas e das qualidades que compõem o movimento.

A segunda categoria da Coreologia é a Eucinéctica/*Eukinetcs*. Tomada como teoria da expressão e relacionada com as qualidades de movimento, pode ser definida como estudo que “analisa os aspectos qualitativos do movimento, incluindo combinações entre as possíveis dinâmicas e qualidades expressivas” (Scialom, 2017, p. 34). O principal componente desta categoria de estudo é o que Laban, chamou de

³²Tetraedro, octaedro, cubo, icosaedro e dodecaedro. São formas geométricas usadas como referência matemática e mística desde o século 5 a.C.

³³ Para detalhes ver Laban (1978) e Scialom (2017).

*Effort*³⁴. Este termo recebeu variadas traduções a partir da publicação original em 1950 do livro *Domínio do Movimento/The Mastery of Movement*, no entanto, nas palavras de Scialom (2017, p. 44) “na tentativa de aproximar o sentido original da palavra e respeitando as pesquisas atuais que revelam novas possibilidades de compreensão da práxis de Laban” a opção é por conservar três definições: Esforço/Expressividade/Pulsão.

É na Eucinéctica, segundo Julio Mota em seu texto *Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos* (2012), que Laban destaca os quatro fatores – tempo, espaço, peso e fluência –, que identificam e expressam as qualidades de movimento, que apesar de apresentarem aspectos diferentes, não existem isoladamente. Para este pesquisador, existem combinações complexas entre os quatro fatores de movimento que são entendidos como reguladores em decorrência da intensidade e polaridades específicas³⁵ com que cada um deles se manifesta.

É por meio deste entendimento que o estudo do Esforço/Expressividade/Pulsão pelo indivíduo/bailarino/ator, pode se configurar em um percurso de escolhas expressivas ilimitadas. O objetivo é que o aluno/aprendiz/artista tenha o acesso, treinamento e domínio da gama de possibilidades de cada um deles, com a finalidade de criar/compor o movimento expressivo.

É na obra *Domínio do Movimento* que Laban procura esclarecer a presença e o uso da Eucinéctica (Esforço/Expressividade/Pulsão) na vida cotidiana, nas manifestações culturais e ritualísticas de dança e no trabalho do ator/dançarino. Ele ressalta que **cada indivíduo** tem um estilo pessoal de movimento e enfatiza que o treinamento do ator/dançarino (e também do corpo cotidiano) no uso e na variação dos fatores do movimento **permite que cada um reconheça esse estilo e aumente sua capacidade expressiva**. (Scialom, 2017, p. 45 – grifo meu).

E para encerrar este percurso pelas principais teoriaspráticas deste importante pesquisador, cabe mencionar a Dança Educativa Moderna/*Modern Educational Dance*.

³⁴Este termo recebeu diferentes traduções. Traduzido para o português (1978) a partir do livro *Domínio do Movimento*, *Effort* é literalmente ‘Esforço’. “Em 2002, a analista do movimento brasileira Ciane Fernandes (2006) propôs uma revisão do termo *Effort* de acordo com o significado da palavra original utilizada por Laban em alemão, *Antrieb*. Surgiu, então, o termo ‘Expressividade’. Em 2016, Fernandes (p. 61) propôs outra tradução: ‘Pulsão’, palavra que favorece a compreensão corporal do significado do conceito em questão: ‘uma atitude interna com relação aos quatro fatores de movimento’ (Scialom, 2017, p. 43-44).

³⁵Ver Laban (1990) e/ou Scialom (2017, p. 44).

A Dança Educativa Moderna [...] é o nome do sistema labaniano de ensino da dança em escolas de ensino básico e fundamental. Laban o criou com base nas fases de desenvolvimento da criança associadas aos fatores de movimento (Esforço/Expressividade/Pulsão) e ao Espaço, incluindo ainda rudimentos da dança folclórica e da movimentação cotidiana. É também o nome do livro que publicou em 1948 com a sistematização da prática (Laban, 1963), traduzido para o português em 1990. Além da educação infantil, o método pode ser utilizado no ensino do movimento a indivíduos de qualquer idade e área profissional, como fisioterapeutas, esportistas e professores. (Scialom, 2017, p. 51).

Em *Dança Educativa Moderna*, Laban (1990), analisa o diferente enfoque a ser dado ao ensinamento da dança moderna, visto a riqueza de movimentos existentes. Laban julga impossível em seu conjunto, o fluxo do movimento humano, estudar as variações quase infinitas dos passos e posturas do corpo, da mesma maneira que se pode fazer com o restrito número de movimentos utilizados nas formas estilizadas de dança. Ao invés de estudar cada movimento particular, procurou compreender e praticar o princípio do movimento em si, analisando os seus elementos constitutivos.

Laban confiava que o movimento e a dança poderiam desenvolver o ser humano e resgatar uma sociedade. Continuamente, dedicou sua vida ao estudo da Arte do Movimento, o que contribuiu com o considerável número de enraizamentos que foram se propagando e, a partir de inquietações ao longo do caminho, procurando espaços e corpos para se multiplicar. Seu maior legado foi implantar um espírito de investigação e catalisação da dança e do movimento em seus numerosos discípulos. Três nomes importantes – que nos interessa nesta pesquisa –, Mary Wigman, Lisa Ullmann e Maria Duschenes, foram instigados pelo mestre a dar continuidade à pesquisa e à prática na Arte do Movimento.

De acordo com os relatos de discípulos como Mary Wigman [...], Laban catalisava a expressão corporal de cada indivíduo, dinamizando uma espiral de dentro para fora e de fora para dentro. Os discípulos se descobriam como atores de um universo do movimento e detectavam, **com ajuda de Laban**, suas especialidades e inclinações. [...] Estes passavam pelo universo labaniano e dele saíam com direcionamentos específicos, caminhos singulares e diferentes compromissos com a Arte do Movimento, **como pedagogia, notação ou performance**. (Scialom, 2017, p. 64 – grifo meu).

E são nos estudos de Laban, que se abrem para uma teoria geral do movimento e da dança moderna, a partir dos quatro fatores de movimento que, mais tarde, Mary Wigman sua aluna e discípula acrescentaria a respiração.

3.2.1 Mary Wigman: O Movimento Como Fonte De Análise E Manifestação Exterior De Um Sentimento Interior

Mary Wigman (1886-1973), bailarina alemã representante da fase expressionista, “aboliu a música de seus solos, preferindo a percussão, usou a máscara para concentrar um símbolo ou mito, encarnou a angústia da geração que viveu duas guerras” (Amadei, 2006, p. 32)³⁶.

Para o entendimento do desenvolvimento do seu trabalho precisamos inserir uma legítima representante da escola de dança moderna alemã em seu tempo. Wigman é sobretudo germânica e vivendo na Alemanha, chega aos trinta anos marcada e destroçada pela Primeira Guerra Mundial. Sentindo o desespero, a intolerância brutal, a miséria, o desprezo pelo ser humano e a tragédia fisicamente, é abalada novamente com a eclosão da longa Segunda Guerra Mundial.

A dança, neste contexto, jamais poderia se tratar de um adorno, mas sim uma estratégia de sobrevivência. Assim, sua visão de uma existência trágica e efêmera é revelada por um expressionismo violento. Os dois polos de sua arte são o desespero e a revolta (Bourcier, 2001, p. 296).

Segundo Carmen Paternostro Schaffner (2012)³⁷, Wigman, que foi aluna de Jacques Dalcroze, opta por deixar a criação metódica de Dalcroze – a euritmia – e inverter a concepção das relações entre a música e a dança. “Para respeitar a especificidade da dança, a música deve, como a dança, nascer dos movimentos da vida” (GARAUDY, 1980, p. 108) e desta forma uma dança que não poderia ser criada a partir de um vocabulário fixo de movimentos, igualmente, não poderia fluir num molde musical preexistente.

De acordo com Garaudy (1980), Wigman considerava que,

[...] os ritmos de uma dança não deviam ser ditados por uma norma exterior preestabelecida, mas pela emoção e pela necessidade interior

³⁶ Para maiores informações, consultar: AMADEI, Yolanda. Correntes Migratórias da Dança: Modernidade Brasileira in: Mommensohn, Maria; Petrella, Paulo. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006, p. 25-37.

³⁷ SCHAFFNER, Carmen Paternostro. A Dança Expressionista Alemã. **Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança/ANDA**. Julho, 2012, p. 1-13.

do artista, e que a dança não era uma composição mais ou menos elaborada de movimentos já codificados, mas que estes movimentos e formas deviam ter origem nos gestos quotidianos do homem, no seu trabalho, ou nas suas paixões, nos seus temores ou nas suas cóleras. (Garaudy, 1980, p. 106).

A partir disto se organizava uma estética única que daria ao movimento grandiosidade e expressividade em seu trabalho. Por meio da percepção do esforço sucedido pela sensação de tormento, desejou dar forma ao caos. Com a cabeça e braços frequentemente baixos, que raramente se levantavam, ombros caídos, mãos contraídas e sem abdicar de nenhuma expressão física, seus movimentos eram atraídos para o chão em posição ajoelhada, agachada ou rastejante. Para Wigman, esta estética e o simbolismo do gesto, sensibilizava espontaneamente as pessoas, visto que estava impregnada da linguagem expressiva do ser humano, nas vivências e significados do movimento.

Optando pela liberdade de expressão e experimentação, como aluna e assistente de Rudolf von Laban, Wigman seguiu sua intuição e se entregou à experiência do movimento. Colaborando com ele encontrou sua essência, fervilhando a concepção sobre o movimento como fonte de análise introspectiva, a manifestação exterior de um sentimento interior. Com base no uso da improvisação de Laban e na sua teoria dos elementos – força, espaço, tempo, fluxo – Wigman consolida sua técnica numa coordenação aperfeiçoada e fundamenta o seu método de ensino de dança.

Segundo nos diz Schaffner (2012, p. 12), historiadores sinalizam que, assim como Laban, Wigman foi muito motivada pelo pensamento dionisíaco, enfatizando estudos de espaço por sua natureza dramática, “utilizando-o como parceiro dramático imaginário e concebendo-o como um volume vivo em volta de corpo como água ou nuvens”. Na concepção de Wigman o espaço é limitador, sentido como opressor, visto que aparece sempre como uma resistência contra a qual era preciso lutar e a partir do qual era preciso buscar o espaço vital.

No trabalho de Wigman, o movimento parte do tronco e além da amplitude de passos, gestos e agitação rítmica intensa, existe o espaço se fechando sobre si mesmo em espiral e se encolhendo em um ponto, o centro. A reverberação do corpo todo mobilizado por tronco e quadril permite alcançar um êxtase que conduz a uma atitude que escorrega em contato com o chão ou projeta e vibra no espaço, onde tudo gira em volta de um eixo móvel, até que aos poucos a rotação se afasta do corpo que pesa sobre si como força que o comprime contra o chão.

Para Maribel Portinari (1989), outro importante princípio de Wigman foi que a dança não deveria contar uma história sobre o que já existe e sim concentrar em símbolo ou mito aquilo que passa a existir. Wigman entendia a arte como uma manifestação embevecida da existência a partir do pensamento do que chamava de essência imediata e indivisível da vida, assim, seu caráter narrativo, aceito por alguns pioneiros da escola moderna, jamais teria lugar em suas criações (Portinari, 1989). Desta forma, estabelece uma abstração estética e o uso de máscaras com intuito de libertar o bailarino e entregar uma extensão de representação impessoal, criando uma nova realidade da vida que seria o símbolo da realidade de todos. “Daí o uso da máscara nas criações de Mary Wigman, fazendo desaparecer o bailarino como indivíduo anedótico para atingir o universalmente humano, num nível em que a visão e a realidade são uma coisa só” (Garaudy, 1980, p. 112).

Sobre a formação do artista/bailarino, Wigman defendia que não deveria começar por métodos e disciplinas que o levassem a codificar seus gestos a partir de modelos pré-determinados, sistemas preestabelecidos ou adestramento corporal. Para ela, deveria acontecer, num primeiro momento, pela tentativa, instinto/intuição, para então, por meio dos quais, poderia tomar consciência de impulsos inconscientes e buscar a solidificação artística do que tem a exprimir. “A expressão da força criadora do bailarino atinge sua plenitude quando se estabelece um equilíbrio entre os dois momentos: nem expressão pela expressão, nem forma pela forma, mas íntima fusão entre os dois termos” (Garaudy, 1980, p. 109).

Portanto, para Wigman, formar o artista/bailarino é o colocar em escuta de si mesmo, tornar seus impulsos conscientes, reverberar sua pulsão interna, vislumbrar o conhecimento que surgem de seus gestos, para que no final do percurso esteja apto a compreender sua energia criadora e enraizar os meios pelo qual os exprime pelo/no corpo.

Fundamentalmente, o que percebemos em Wigman é um movimento que se enuncia em ações que sinalizam que o sobreviver/permanecer cabe ao estado criativo de processos reais. Os elementos que emanam pelo/do/no corpo são encarnados e abrangem seu próprio fazer. Seus movimentos, expressões e linguagem são meios/tentativas de comunicação que se anunciam no espaço/tempo. Seu movimento é uma concentração de seu tempo.

A influência de Wigman chega aos Estados Unidos por meio de uma de suas melhores discípulas. Hanya Holm funda em Nova York (1931), uma escola de dança

Mary Wigman e a partir de então, se realiza a união entre duas correntes da dança moderna, a americana e a alemã.

3.2.2 Hanya Holm: O Fluxo Do Movimento Se Coordena Com O Fluxo Da Vida

Hanya Holm (1893-1992), bailarina, coreógrafa e professora de dança (Sorell, 1969), teve formação profundamente influenciada por Dalcroze, Laban e Wigman. Quando ingressa na companhia de Mary Wigman, onde permaneceu por dez anos, absorve seus principais pensamentos, se tornando sua maior discípula e propagadora da dança expressionista alemã. Já nos Estados Unidos passa a dirigir a *American Wigman School* (Lambert *apud* Resende & Silva, 2020, p. 263)³⁸, em Nova York (1931). Em primeiro momento, seguindo o currículo projetado pela *Mary Wigman School* de Dresden, oferece uma perspectiva diferente de dança moderna. Para além de desenvolver um estilo/técnica particular de dança, a escola tinha como objetivo oferecer uma dança-educação completa.

Contudo, vivendo um cenário cultural diferente, Holm identifica que o expressionismo germânico visceralmente pessimista, não se adequava mais às expectativas da juventude norte-americana. Neste momento, suas visões sobre ensino entram em desacordo com as concepções de Wigman e passa então a adaptar a técnica para se adequar aos alunos estadunidenses que com ela estudavam (Giguere *apud* Resende, 2020, p. 263). Desse modo, alguns princípios da técnica de Wigman foram mantidos nas aulas, mas houve um redirecionamento das estratégias adotadas frente às características comportamentais e físicas dos americanos (Nora *apud* Resende & Silva, 2020, p. 263). “Então, se a técnica wigmaniana foi mantida nas aulas, a filosofia cênica tomou outra direção” (Portinari, 1989, p. 151).

Em 1936, Holm se distancia de suas fontes e já com seu nome completamente desassociado da escola de Wigman, nasce a *Hanya Holm School of Dance*. Neste momento, seu estilo vai agregando aspectos cada vez mais pessoais e passa a aprimorar habilidades que a levaram a desenvolver sua própria técnica. Com o currículo adaptado/atualizado, seus estudantes trabalhavam diagonais e espirais, investigando e trazendo para as atividades conceitos de espaço, tempo e energia.

³⁸Para maiores informações, consultar: RESENDE, Fellipe Santos; SILVA, Suzane Weber da. Ecos Labanianos na Pedagogia Dançante de Eva Schul. **Revista Cena**, Porto Alegre, nº 32 p. 259-274 set./dez. 2020. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>. Acesso em: 18 mar 2024.

Dentre os conceitos explorados por Holm destacam-se a descentralização e não hierarquia entre o corpo e suas partes, a partir da premissa de que o fluxo do movimento se coordena com o fluxo da vida (Dantas *apud* Resende, 2020, p. 263). Seus movimentos são soltos, abertos, nada de braços contorcidos, nem de cabeças pendidas sobre o peito. Sem perder o vigor, a dança adquire maciez, os gestos se alongam e as linhas são valorizadas. A utilização do espaço tem uma acentuada teatralização do gesto e não nega a verticalidade ou as elevações (repudiadas por Mary Wigman e seu expressionismo). “Hanya criou novos espaços e valores. Planos e níveis se tornaram uma necessidade de composição. Proporções de extensão horizontal, mas também vertical (grandes saltos) foram muito importantes” (Sorell, 1969, p. 64).

Para além da formação em dança para artistas/bailarinos que almejavam a carreira profissional em companhias de dança, Holm manteve como objetivo proporcionar um ensino/educação em dança para jovens amadores e crianças, oferecendo aulas com diferentes abordagens e baseadas em questões da contemporaneidade norte americana.

Para Dantas (1999/2005), com o surgimento da dança moderna no início do século XX, se manifestaram, também, outras maneiras de compreender o corpo, que resultaram em outras configurações de ser, estar, fazer dança. Sendo assim, “sem estabelecer um sistema universal de criação, interpretação e ensino em dança, como no caso do balé, a dança moderna estruturou-se a partir de diferentes métodos, instaurando diferentes poéticas” (Dantas, 2005, p. 33).

Levando em consideração que a dança moderna por meio da constituição de uma teoriaprática, propostas estéticas e técnicas fundamentais, incumbiu ao ser humano, a tarefa de viver, criar, significar e expressar intensamente angústias, tragédias e caos e o esforço para superar e acolher as promessas do mundo, podemos afirmar que, enquanto linguagem que se configura pela própria existência do movimento, revela em completa amplitude seu papel educativo. O elo entrelaçado entre espaço/tempo/movimento descortina uma estabilidade que continua movendo o nascimento de novas propostas como condição de continuidade, que se alia a novas tentativas de manifestação.

3.3 DANÇA MODERNA NO BRASIL

O Brasil, em contexto histórico, econômico, social e político do primeiro quarto do século XX, sob influência do final da Primeira Guerra Mundial e expansão

capitalista do final do século passado avançava para a industrialização do país. Provocados pelo desenvolvimento e aumento da produção industrial os primeiros vinte anos do século se tornaram ponto de ebulição para as agitações precursoras do arquétipo brasileiro moderno.

Em meio a um acelerado processo de industrialização e urbanização, o tempo foi fator crucial na transformação da maneira tradicional de pensar e se expressar para melhor representar as mudanças pelas quais passavam o ser humano e o mundo. Funcionando como gatilho para alavancar a reflexão sobre as transformações pelas quais passavam o país, por meio da arte, a Semana de Arte Moderna de 1922, se instituiu referência emblemática do modernismo brasileiro.

Nas palavras de Wosniak (2023, p. 23), em decorrência de fatores como a aceleração de pensamentos e ideias de renovação e inovação, “um outro conceito de tempo e espaço começava a ser reconfigurado e revelado para as artes e, em específico, para o corpo que dança”. O intenso trânsito nas primeiras décadas do século XX de coreógrafos e bailarinos brasileiros que estudaram nos Estados Unidos e Europa com precursores e criadores da Dança Moderna e Expressionista, possibilitou, ao retornarem ao Brasil, a expansão de uma nova concepção de dança.

Pelo seu caráter ousado e impregnado de liberdade criativa, a Dança Moderna contagiou pessoas e grupos. Profundamente influenciados por esta nova vertente e linguagem de dança se apropriaram e articularam arte, cultura e sociedade, problematizando significados, crenças, valores e visões de mundo, que impactaram arte/vida durante todo o século XX e certamente o mover/fazer dança no século XXI.

É importante destacar que foi no Rio de Janeiro, na atual Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que pela primeira vez a dança se tornou uma disciplina universitária. A pioneira foi Maria Helena Pabst (Helenita) de Sá Earp (1919-2014), que nos anos 1940 incluiu no currículo do curso de licenciatura em educação física a disciplina de ginástica rítmica (por influência de Laban) logo tornada dança.

Se o Rio de Janeiro manteve uma estreita ligação com a dança clássica em sua companhia oficial, São Paulo assistiu a um crescimento exponencial da dança moderna. Pioneiros de várias partes do mundo, como a gaúcha Chinita Ullman, a polonesa Yanka Rudska, a francesa Renée Gumiel e a húngara Maria Duschenes dançaram e ensinaram na cidade, disseminando novas influências.

A brasileira Frieda Ullmann (1904-1977), mais conhecida como Chinita Ullmann, foi a pioneira na construção da cena da dança moderna brasileira (Amadei

2006; Scialom 2017). Esta bailarina, professora e coreógrafa, que nasceu em Porto Alegre, foi a primeira a buscar o conhecimento em dança moderna nas fontes europeias expressionistas. Em viagem à Europa, se matricula na escola de dança de Mary Wigman, onde foi sua aluna e integrante de sua companhia entre 1925 e 1927. Quando retorna ao Brasil em 1932, se estabelece em São Paulo e inaugura uma escola de dança, juntamente com Kitty Bodenhein. Em virtude de sua formação em dança com Wigman e dos princípios da educação em dança de Hanya Holm, traz na bagagem com total pioneirismo as influências do trabalho de Laban impregnadas na sua prática artística pedagógica, contribuindo, por meio de pensamento, prática e criação em dança, para o início do movimento da dança moderna europeia no país.

De acordo com Eduardo Sucena (*apud* Scialom, 2017),

[...] foi a primeira professora de expressão corporal na Escola de Artes Dramáticas (EAD) em São Paulo e fundou um curso de dança moderna na Escola de Bailados de São Paulo, que seguia os padrões da escola de Hanya Holm, de Nova York. Portanto, os ensinamentos de Chinita disseminaram a *Ausdruckstanz*, a dança expressionista alemã de Mary Wigman. (Scialom, 2017, p. 80).

No livro *Dança Moderna* (1992), Cássia Navas apresenta entrevistas com Maria Duschenes e Renée Gumiel, mães da modernidade em São Paulo. Na visão de Navas, Gumiel constrói “uma concepção de dança moderna como forma de linguagem completa e absoluta, em oposição ao fragmentário e relativo do balé clássico” (Navas; Dias, 1992, p. 51). Duschenes, por sua vez, se liga a profissionais de educação, “divulgando e implantando os conceitos de uma dança educativa, pesquisada e difundida por Rudolf von Laban” (Navas; Dias, 1992, p. 73).

A húngara Maria Ranschburg (1922-2014), conhecida como Maria Duschenes, “foi a primeira pessoa reconhecida por trazer para o Brasil um repertório específico labaniano e é vista por seus discípulos como a principal fonte de difusão do saber de Laban no país” (Scialom, 2017, p. 81). Durante sua vida estudou o Método Dalcroze, balé clássico, fez cursos na *Jooss-Leeder School of Dance* e com Rudolf Laban. Se fixando no Brasil (1940), durante a Segunda Guerra Mundial, traz para São Paulo o método Laban-Jooss e insere no cenário paulistano aulas e cursos de formação em Laban, dança educativa e dança coral, provenientes de seus estudos no *Laban Art of Movement Centre* (Inglaterra) e no *Dance Notation Bureau* (Nova York).

Segundo Amadei (2006, p. 34), teve Lisa Ullmann, como orientadora no *Laban Art* e em decorrência de sua passagem pelos Estados Unidos, foi uma das primeiras

professoras a ensinar, para suas alunas brasileiras, práticas incorporadas, técnicas e princípios das danças moderna e pós-moderna estadunidenses, combinadas harmoniosamente ao método de Laban em suas aulas de dança. Maria Duschenes, durante mais de cinquenta anos, formou e/ou colaborou na formação e habilitou, uma quantidade considerável de artistas e educadores na Arte do Movimento, chegando também a emitir certificados validados pelo *Art of Movement Guild* (Scialom, 2017).

A francesa Renée Gumiel (1913-2006), estudou com Jooss, Leeder e Kreutzberg³⁹, fez parte da primeira turma de alunos formados em Arte do Movimento na escola de artes de Dartington Hall (Inglaterra) e se especializou em Coreografia com Laban na Alemanha. No Brasil, estabeleceu residência em 1957 e abriu um estúdio/escola em São Paulo, onde lecionou “o que chamava de dança moderna” (Scialom, 2017, p. 82). Fundou o Ballet Contemporâneo Brasileiro e colaborou com o Ballet de Câmara, no entanto, apesar do histórico com a dança, desenvolveu uma grande variedade de trabalhos com atores e diretores teatrais, influenciando diversos artistas da cena ao longo da carreira.

A polonesa Yanka Rudzka (1916-2008), estudou o método Dalcroze e incorporou as ideias de Laban e da dança moderna e expressionista à sua formação artística se especializando com Wigman e Harald Kreutzberg.

Rudzka teve importante contribuição na dança brasileira incorporando temas, ritmos e movimentos de origem afro-brasileira e usando como fonte de inspiração poesias de poetas brasileiros em seu trabalho, sendo, segundo Amadei (2006) a fundadora do primeiro curso de dança universitário do Brasil, em Salvador, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1956, colaborando também com a Escola de Teatro da mesma universidade, em aulas de Expressão Corporal.

Essas figuras são alguns exemplos de artistas e pedagogos, mestres que se estabeleceram no Brasil e que a partir da direção e de seus métodos de ensino ajudaram a constituir muitas companhias e grupos de dança tanto clássica como moderna principalmente nos grandes centros urbanos como, Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador. Inserindo em seus trabalhos coreográficos e pedagógicos as práticas e teorias de Laban e sua Arte do Movimento/Dança Educativa e os fundamentos da dança moderna e expressionista, espalharam nos corpos e

³⁹O alemão Kreutzberg (1902-1968) foi aluno de Mary Wigman entre 1920 e 1923 e se destacou na carreira em dança como dançarino solo e é considerado uma das figuras mais marcantes provindas da corrente da *Ausdruckstanz*.

movimentos de artistas, fontes que agenciam o desenvolvimento de aulas direcionadas ao ensino da dança.

Conforme explana Scialom (2017), a circulação internacional de artistas brasileiros se acentuou no final dos anos 60 e início dos anos 70. Entrando em contato com a teoriaprática de Laban, por meio de cursos e aperfeiçoamentos fora do país, a trouxeram para o Brasil, disseminando os princípios da Arte do Movimento e da dança moderna e expressionista em outros estados. Para citar alguns casos temos as figuras de Guiomar Meirelles Becker que se estabeleceu na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e utilizava o pensamento de Laban como ferramenta artística e pedagógica e Eva Schul, que após sete anos de estudos com Hanya Holm e Irmgard Bartenieff⁴⁰ nos Estados Unidos, teve influência na criação do curso superior – Bacharelado e Licenciatura em Dança, na década de 1980, na Faculdade de Artes do Paraná, atualmente denominada *campus* de Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná.

Levando em consideração toda influência dos pioneiros da dança moderna, no Brasil, e de artistas brasileiros que estudaram e dançaram no exterior, trazendo em seus corpos ideias e estéticas da dança moderna, podemos dizer que, para o código cultural que flui na nossa realidade, todas as ações anteriores e posteriores se manifestam na origem de tudo que emerge e passando adiante a herança, cada particularidade se adapta atualizando a existência da nossa dança.

3.3.1 Dança Moderna: Território – Paraná – Curitiba

No Paraná, assim como nos estados brasileiros já citados, a dança que se desenvolve a partir da década de 1920 e 1930, tem forte influência de artistas estrangeiros que se radicaram em Curitiba motivados pelo panorama contextual socioeconômico e cultural paranaense que se desenhava neste período e pelo entusiasmo de viver numa capital vista como moderna e “um centro promissor para a implantação da arte da dança” (Wosniak, 2023, p. 25).

De acordo com Wosniak (2008; 2023), o modernismo no Paraná teve uma concepção regionalista e a dança paranaense teve/tem forte herança de sua colonização. “Cerca de doze etnias compõem a cultura e a identidade da arte e da

⁴⁰Irmgard Bartenieff (1900-1981): bailarina, educadora somática, estudiosa do movimento e discípula de Rudolf Laban. Desenvolveu fundamentos para reeducar o corpo (*Bartenieff Fundamentals*).

dança no Paraná: alemães, ucranianos, italianos, portugueses, holandeses, japoneses e poloneses, entre outros” (Wosniak, 2008, p. 228).

No entanto, o pioneiro da dança teatral no Paraná e em Curitiba, foi o polonês Tadeusz Morozowicz (1900-1982) que após passagem por São Paulo e Rio de Janeiro, conhece e decide permanecer/residir na capital paranaense, contemplando a possibilidade de desenvolver o ensino da dança – balé clássico – e a arte coreográfica na cidade.

No dia 28 de outubro de 1927, é criada a primeira escola de balé de Curitiba com espaço na Sociedade Thalia (Wosniak 2008, 2023; Bittencourt, 2018). Esta parceria mantida por cinquenta anos, se encerra em 1977 com a criação do *Ballet Morozowicz*. Importante destacar que Morozowicz, formou centenas de artistas e profissionais renomados no Paraná. Visto como figura principal do início da história da dança no Paraná, contribuiu introduzindo o ensino do balé de forma sistematizada, transmitindo seus conhecimentos em dança, arte e educação e incentivando a criação de um público para a dança.

Neste percurso de contextualização do desenvolvimento do cenário formativo/artístico no Paraná, vale mencionar que nos anos 70, Milena Morozowicz, filha de Tadeusz Morozowicz, “cria o primeiro Curso Livre de Dança Moderna, formando uma geração de importantes intérpretes e criadores, que iriam, nos anos 80, ampliar o campo para as diversas linguagens da dança contemporânea” (Wosniak, 2008, p. 227).

A década de 80 é marcada por um evento significativo em Curitiba. É criada a União dos Artistas Independentes Contemporâneos (UAIC), um grupo de artistas do corpo, mas que reuniu além de bailarinos, atores, músicos, cantores e artistas plásticos – muitos com passagens por cursos de aperfeiçoamento no exterior - que passa a desenvolver um trabalho vanguardista por meio da pesquisa e exploração de novas configurações do corpo em movimento. É neste momento que se destaca o nome de Eva Schul, que solidifica em Curitiba uma ideia de prática corporal baseada em técnicas e propostas formativas, tanto no âmbito educacional como no da criação artística.

Segundo o pesquisador Fellipe Santos Resende (2018), Eva Schul (1948-), aprofundou seus estudos em dança moderna com Alwin Nikolais⁴¹ e Hanya Holm.

⁴¹Alwin Nikolais (1910-1993) foi dançarino, professor e diretor americano. Estudou dança com mestres da dança moderna como Hanya Holm, Martha Graham e Doris Humphrey. Desenvolveu um estilo de dança abstrata que combina movimento com variados efeitos técnicos como som, luz e cor.

Nos studios de Nikolais e em outros lugares em Nova York, tem contato com as técnicas de Martha Graham, José Limón e Merce Cunningham e estuda dentre outras propostas, improvisação, composição coreográfica, conscientização do movimento e o sistema Laban/Bartenieff, que apesar da breve experiência, incorpora importantes conceitos e exercícios dessa estudiosa do movimento em suas aulas. Entre 1979-1980 é convidada a dar aulas de dança moderna para os alunos da Escola de Danças Clássicas do Centro Cultural Teatro Guaíra e também para os bailarinos do Balé Teatro Guaíra. O foco da artista era ensinar dança moderna, trabalhando e construindo corpos modernos, sem a necessidade de aporte do balé clássico. Este também é o credo do CDM da UFPR.

Impregnado da efervescência desse período em que eram transformadas as visões entre balé clássico e dança moderna na capital, nasce em 1981, o inicialmente intitulado, Grupo de Danças da Universidade Federal do Paraná. Criado por Vera Domakoski (professora da disciplina Rítmica) e Rafael Pacheco⁴² (assistente/monitor da disciplina) e vinculado ao Departamento de Educação Física da UFPR o Grupo é fundado com formatação e objetivos baseados em conceitos de massificação e popularização da dança (Wosniak, 2011/2008; Aguiar, 2019).

No entanto, tendo sua trajetória marcada por rupturas, modificações e atualizações gradativas e constantes, a concepção artística que se vislumbra atualmente é permeada por um hibridismo técnico e estético que imprime uma identidade própria à Companhia. Com direção geral de Rafael Pacheco desde 1984, quando um pequeno grupo se destaca dentro de um conjunto de mais de 100 participantes e é criado um núcleo de pesquisa em dança moderna, e com a contribuição das coreógrafas Cristiane Wosniak⁴³, Juliana Virtuoso⁴⁴ e Helen de Aguiar⁴⁵, a Companhia se dedica a desenvolver um trabalho técnico voltado à criação e performances artísticas.

⁴²Rafael Pacheco, coreógrafo, ator, diretor teatral, com Graduação (bacharelado e licenciatura) em Educação Física e Especialização em Dança pela UFPR. Foi professor de dança moderna e interpretação teatral no curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança (PUC-FTG) – hoje vinculado à Unespar/FAP – e no Curso de Danças Clássicas no Teatro Guaíra, além de atuar como docente no curso de Artes Cênicas (PUC-FTG) e no Curso Permanente de Teatro (CPT) da Fundação Teatro Guaíra, nos anos 1980. É diretor e coreógrafo da Têssera Companhia de Dança da Universidade Federal do Paraná, desde 1981.

⁴³Bailarina integrante da Companhia desde 1981. Assume o posto de coreógrafa residente (concurso público) a partir de 1995.

⁴⁴Bailarina integrante da Companhia desde 2003. Assume o posto de coreógrafa residente (concurso público) a partir de 2009.

⁴⁵Bailarina integrante da Companhia desde 1998. Assume o posto de coreógrafa residente (concurso público) a partir de 2016.

A partir de 1985, as propostas estéticas de Pacheco, provenientes de sua experiência como ator e diretor teatral, passam a se manifestar nesse pequeno coletivo. A preparação técnica se intensifica com um programa diário, dividido entre aulas práticas, laboratórios de improvisação e composição coreográfica, assim como laboratórios de interpretação cênica, além de ensaios e apresentações constantes (Aguiar, 2019, p. 56).

Foi de maneira gradativa e decorrente das múltiplas experiências e interações que o grupo se transformou e passou a produzir arte como foco principal. Segundo as pesquisadoras Wosniak (2011/2008) e Aguiar (2019), a consolidação de sua identidade coreográfica começou a surgir a partir de 1986, quando o diretor passa a revisitar e utilizar elementos das artes cênicas⁴⁶, os adaptando à realidade da dança do grupo em suas pesquisas. Imprimindo uma nova identidade estética para os trabalhos coreográficos consolida, também, o trabalho técnico formulado a partir da dança moderna⁴⁷.

Rafael Pacheco (*apud* Aguiar, 2019, p.54), ao definir o trabalho do grupo como dança moderna⁴⁸, enfatiza o teor emocional contido nos processos e produtos coreográficos. Com movimentos experimentados e organizados de modo a comunicar e carregar o devido sentimento de acordo com cada proposta coreográfica, apresenta obras com intenso uso de simbolismos e variadas possibilidades de leitura, numa perspectiva de provocar impacto e transformação na plateia.

Intitulada Têssera Companhia de Dança da UFPR, desde março do ano 2000, é reconhecida como referência da Dança no cenário paranaense, posição conquistada ao longo de sua trajetória e a partir de sua busca por excelência, tanto no campo da produção do conhecimento quanto na formação de profissionais e difusão da Dança Moderna (Wosniak, 2011; Aguiar, 2019).

⁴⁶Princípios norteadores das escolas de interpretação cênica. As aulas diárias passam a ser divididas de modo a conterem experimentações laboratoriais do gesto cênico, propostas originadas dos estudos de textos de Constantin Stanislavski e Jerzy Grotowski, além dos exercícios propostos por Rudolf Laban em sua busca do gesto significativo (Aguiar, 2019, p. 56)

⁴⁷Atualmente, o que se vê é a utilização de uma técnica de dança com hibridismo fundamentado e formulado a partir de concepções da dança moderna de figuras como Mary Wigman, Hanya Holm e Alvin Nikolais, com adaptações advindas da experiência do diretor Rafael Pacheco na educação física, que se estabelece com dinamismo, progressão e atualizações que consideram, além das potencialidades do elenco atuante, estudos em fisiologia, biomecânica e cinesiologia (Aguiar, 2019, p. 58-59).

⁴⁸Dança moderna, no sentido de se basear nos preceitos modernistas no que se refere à abordagem de temas condizentes com seu tempo; dança moderna, por utilizar a dança para expressar e externalizar angústias da época (Aguiar, 2019, p. 54).

Após este breve recorte da dança teatral em Curitiba, será apresentada, a seguir, a inserção contextual da Unidade de Dança Moderna da UFPR em sua origem numa instituição de ensino superior pública e gratuita.

4. CURSO DE DANÇA MODERNA DA UFPR COMO AMBIENTE SINGULAR DE ENSINO DAS ARTES DO CORPO

Ao longo deste capítulo, procuro delinear uma estrutura educacional que resiste, se adapta e evolui conceitualmente no tempo/espço onde se insere, constituindo, mais do que uma identidade artística, uma possibilidade de fazer dança, uma maneira singular e complexa de conhecimento.

A partir daqui, segue um exercício reflexivo, por meio de recortes históricos e conceituais que configuram as condições do surgimento, desenvolvimento, adaptações e atualizações da dança praticada/ensinada no CPDM transformado em CDM, como uma estrutura de ensino híbrida que atua sobre corpo e ambiente assim como se contamina por ambiente e corpo em um movimento constante.

Com esta finalidade procuro trazer um breve contexto histórico acerca da trajetória do CPDM/CDM, a configuração da instituição que o acolhe no âmbito de projeção, adaptação e permanência institucional, desde a sua criação, em 1992⁴⁹ até 2019⁵⁰, sua organização pedagógica – Projeto Pedagógico do Curso, Regimento Interno e Plano de Ensino –, especialmente no que concerne à avaliação da aprendizagem tendo em vista suas influências multidisciplinares. A finalidade é dimensionar a concepção de corpo que se move por elementos técnicos e criativos propagados neste espaço e os aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem-avaliação da Dança praticada em um ambiente educativo singular.

Considerando o CPDM/CDM como um sistema não formal, no decorrer de sua trajetória histórica e conceitual, este curso foi aprimorando sua estrutura educacional com intuito de proporcionar um ambiente onde a dança se insere em contextos múltiplos e que promove aos sujeitos da aprendizagem trocas artísticas por meio do

⁴⁹Cabe aqui salientar que a primeira iniciativa de criar um curso de dança (curso de extensão livre) aconteceu em 1989, de acordo com Wosniak (2008), com a manutenção de uma única turma e que funcionava nas dependências do prédio central da UFPR, no horário do meio dia. Este pode ser considerado o 'projeto pioneiro' que testaria a viabilidade de implantação de um curso permanente, de forma oficial na instituição, no ano de 1992.

⁵⁰A chamada pública para inscrição e teste de seleção para a composição das turmas do CDM foram interrompidas em março de 2020, devido aos protocolos de isolamento social impostos pela Covid-19. Não houve possibilidade de manutenção das aulas presenciais neste ano.

ensino de uma matriz técnica-formativa e uma produção coreográfica, que mantém uma troca constante de informações com o ambiente/mundo.

4.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ E O CDM: ESPAÇO DE ENSINO NÃO FORMAL DE CARÁTER EXTENSIONISTA

Com a conjuntura histórica do país, no início dos anos 90, a política das instituições de ensino superior apontava diretrizes gerais que definiam o momento diante de novos desafios. Nesse processo de aberturas e transformações, a Universidade foi solicitada a desempenhar seu papel de produzir conhecimento de caráter multidisciplinar, integrando/aproximando universidade e sociedade por meio de atividades acadêmicas, de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão.

Destaco, com interesse no foco desta investigação e de maneira resumida, alguns princípios norteadores estabelecidos pela UFPR⁵¹ neste período:

- promoção da educação, ensino, desenvolvimento tecnológico e cultura filosófica, científica, literária e **artística**;
- **formação de profissionais**, técnicos e cientistas;
- contribuição para a comunidade **sob a forma de cursos**, estudos e serviços;
- desenvolvimento de pesquisa nas **várias áreas do conhecimento**;
- concepção do **ensino como apropriação ativa e crítica** do conhecimento - a socialização do conhecimento;
- currículo como eixo articulador do processo de avaliação institucional – a partir da compreensão de **currículo como conjunto articulado entre atividades e processo de ensino e aprendizagem**, não como mero processo de transmissão de conteúdos acabados, mas em sua perspectiva mais ampla que envolve o desempenho de docentes e discentes e suas múltiplas relações institucionais;
- **prática avaliativa como um processo de acompanhamento** - avaliação na sua função fundamental de diagnosticar situações que necessitam de reflexão para que sejam atingidos os objetivos almejados. (grifo meu).

Competia à UFPR, além de formar o indivíduo e produzir pesquisas de qualidade, desempenhar um papel ativo de articulação nas amplas áreas de conhecimento e aplicação em todo o corpo social (comunidades interna e externa à UFPR) por meio do desenvolvimento da extensão universitária. O conjunto ensino/pesquisa/extensão se caracteriza – salvaguardando a formação do indivíduo capaz de compreender a realidade a partir de uma área de conhecimento e ação –, como um processo educativo, cultural e científico, que promove desenvolvimento de

⁵¹Informação extraída do livro alusivo ao centenário da UFPR, a saber: BARANOW, G.; SIQUEIRA, D. M (Org.). **Universidade Federal do Paraná: história e estórias – 1912-2007**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.

espírito crítico, exercício de liberdade e criatividade e a produção de conhecimento multidisciplinar.

Por este viés, a UFPR, ampliando o entendimento sobre atividade artística e assumindo a necessidade de integrar a arte como fator cultural adicionado à função formativa global da Universidade, expande sua inserção no sentido do acesso à formação artística no próprio meio universitário. É neste contexto, que se posiciona a Unidade de Dança da UFPR. Vinculada à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) e Coordenadoria de Cultura (COC), é composta pela Têssera Companhia de Dança da UFPR e pelo Curso de Dança Moderna da UFPR que, desde sua criação, tem por objetivo desenvolver pesquisa e produção de conhecimentos exclusivos em dança moderna, compreendendo que esta atividade artística é uma forma de elaborar alto nível de complexidade e conhecimento.

Esta estrutura singular de ensino não formal e extensionista, se constitui em um centro que prima pela qualidade no ensino da dança, refletindo o compromisso da Universidade Pública, oferecendo formação artística de forma democrática e gratuita. Conferindo a possibilidade de acesso tanto da comunidade interna quanto da comunidade externa à UFPR, o CDM tem função importante no desenvolvimento e pesquisa em Arte, mediante o ensino e aprendizagem da prática e teoria da dança moderna.

Estabelecendo como objetivo desenvolver indivíduos sensíveis à realidade, que aprendam a buscar informação e elaborar histórico e memória, envolvendo além do que é ensinado na escola formal ou experienciado informalmente, o que é vivenciado nas instâncias da emoção, expressividade, afetividade e valores, procura manter um ensino de qualidade, considerando a importância do desenvolvimento da criação artística para a sociedade. Enquanto sistema cultural concretamente ativo, possibilita elaborar potentes princípios de autonomia a partir de um trabalho que decorre de constante estudo e adaptações nos métodos de ensino.

Visto que o CPDM/CDM se caracteriza em um curso de caráter extensionista importa esclarecer o que define a extensão universitária e suas subdivisões. A Extensão Universitária é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade. Deve estar integrada ao ensino e à pesquisa e colaborar com a formação cidadã e profissional das/dos estudantes, podendo ser desenvolvida sob a forma de Programa, Projeto, Curso, Evento ou Prestação de Serviço Extensionista, pela atuação de docentes, estudantes, técnicas/os administrativos e por

colaboradores de fora da Universidade. De acordo com a Resolução Nº 57/19 – CEPE da UFPR:

§1º A extensão universitária deverá ser desenvolvida sob a forma de Programa, Projeto, Curso, Evento e Prestação de Serviço visando: (Redação dada pela Resolução nº 03/23-CEPE) I- integrar o ensino e a pesquisa com as demandas sociais, buscando o comprometimento da comunidade universitária, bem como contribuir na formação integral discente, estimulando sua formação para a cidadania crítica e responsável; II- socializar o conhecimento acadêmico por meio de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade e a participação efetiva da sociedade na vida da Universidade; III- incentivar na prática acadêmica o desenvolvimento da consciência social e política, bem como a reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa, formando profissionais cidadãos e cidadãs; IV- participar criticamente de propostas que objetivem o desenvolvimento regional, econômico, social e cultural que expressem o compromisso social da Universidade Federal do Paraná (UFPR); e V- contribuir para o aperfeiçoamento, a reformulação e a implementação de concepções e práticas curriculares da UFPR para a sistematização do conhecimento produzido⁵².

Em articulação permanente com o ensino e a pesquisa apresenta como princípios norteadores (Redação dada pela Resolução nº 03/23-CEPE):

§ 2º Os princípios que norteiam a extensão universitária são: I- impacto e transformação social, que visa o estabelecimento de inter-relação entre a UFPR, sua comunidade e os demais segmentos da sociedade para uma atuação transformadora, contribuindo para a formação acadêmica, os interesses e necessidades sociais, o desenvolvimento regional, econômico, social, ambiental, cultural e o aprimoramento de políticas públicas; II- interação dialógica, que visa o estabelecimento e desenvolvimento de relação entre a UFPR, sua comunidade e os demais segmentos da sociedade por meio do diálogo e da troca de saberes; III- multidisciplinaridade, interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, ou ainda a multiprofissionalidade, que visa o estabelecimento de inter-relação ou integração de modelos, conceitos e metodologias, oriundos de várias disciplinas e áreas de conhecimento, bem como a construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais, para o atendimento às demandas formativas e sociais; IV- indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que consiste no vínculo da extensão universitária ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento podendo envolver servidores técnico-administrativos, discentes de pós-graduação e comunidade externa e necessariamente docentes e discentes, cursos técnicos ou de graduação, da UFPR, durante todo o período de vigência da atividade;

⁵²Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/links/extensao/normatizacoes.html>. Acesso em: 04 mar. 2024

e V- impacto na formação das e dos estudantes, visando fortalecer a experiência discente em termos teóricos, metodológicos e de cidadania⁵³.

O CPDM/CDM, portanto, como manifesta seu nome, é um curso de extensão, que em conformidade com a Resolução N° 57/19 – CEPE da UFPR, é definido como:

[...] ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária previamente definida, que contempla ao menos o princípio que estabelece a repercussão da ação na comunidade, gerando 'Impacto e Transformação', e que atende ao princípio constitucional da 'Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão'. (PROEC, 2023)⁵⁴.

E ainda, pela característica de suas atividades educativas, formativas e artísticas, com intuito de integrar educação, arte e cultura como processo de formação, o CPDM/CDM se classifica dentro de áreas temáticas estabelecidas na Resolução N° 57/19 – CEPE da UFPR:

Art. 2º A extensão universitária deverá ser classificada segundo as áreas temáticas estabelecidas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX): I- Comunicação; II- Cultura; III- Direitos Humanos e Justiça; IV- Educação; V- Meio Ambiente; VI- Saúde; VII- Tecnologia e Produção; e VIII- Trabalho⁵⁵.

No artigo escrito em parceria com Cristiane Wosniak e intitulado, *O Curso de Dança Moderna da UFPR como espaço não formal para o ensino das artes do corpo (2021)*, abordamos as propostas de ensino e aprendizagem do CPDM/CDM compreendido como espaço de educação não formal e que se encontra inserido no âmbito de uma instituição de ensino superior formal, pública e gratuita, destacando a importância do curso no processo de formação de um artista da dança sob a perspectiva de uma construção dos saberes e fazeres das artes do corpo que não pode se dar de forma unicamente tradicional.

⁵³Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/links/extensao/normatizacoes.html>. Acesso em: 04 mar. 2024

⁵⁴Disponível em: http://www.proec.ufpr.br/links/extensao/modalidades_extensao.html. Acesso em: 04 out. 2023.

⁵⁵Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/links/extensao/normatizacoes.html>. Acesso em: 04 out. 2023

Atentando para as precisões terminológicas, cabe elucidar, neste momento, o emprego do termo não formal e as diferenças existentes em relação às modalidades de ensino formal e informal. Para Vieira, Bianconi e Dias (2005):

A educação enquanto forma de ensino-aprendizagem, pode ser dividida em três diferentes formas: educação escolar, formal, desenvolvida em escolas; educação informal transmitida pelos pais, no convívio com amigos, em clubes, teatros, leitura e outros, ou seja, aquela que decorre de processos naturais e espontâneos; e educação não-formal, que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar. (Vieira; Bianconi; Dias, 2015, p. 21).

De acordo com tais parâmetros, os sujeitos que buscam uma formação nas artes do corpo no CPDM/CDM e o fazem com vias à sua integração futura em grupos de dança ou, sobretudo, à Têssera Companhia de Dança, o fazem a partir da educação não formal. A perspectiva de aprender – saberes e fazeres da dança moderna – é atravessada pelo processo permanente de formação humana, processo que investe na criatividade, na autonomia, nas habilidades interacionais, sociais, afetivas e que não corresponde unicamente à repetição de padrões técnicos ou habilidades motoras específicas.

Neste sentido, Maria da Glória Gohn em *Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos* (2014) parece corroborar estas assertivas quando destaca que:

[...] em alguns casos há a incorporação ou a necessidade de desenvolver alguma habilidade ou grau de 'instrumentalidade técnica', não como principal objetivo e nem o fim último do processo. E mais do que isso: o conteúdo apreendido nunca é exatamente o mesmo do transmitido por algum ser ou meio/instrumento tecnológico porque os indivíduos reelaboram o que recebem segundo sua cultura. (Gohn, 2014, p. 39).

A autora também comenta sobre o conjunto de práticas comumente associadas à educação não formal e que trata de “práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas” (Gohn, 2014, p. 40). Trata-se de um modelo alternativo e eficiente para a educação dos indivíduos.

Importante contexto histórico do surgimento e desenvolvimento deste tipo de ensino alternativo é destacado por Cléia Renata Teixeira de Souza em *A Educação*

Não-Formal e a escola aberta (2008), e aqui o menciono na íntegra, visto que, interessa sobremaneira na contextualização do surgimento e do próprio desenvolvimento do CPDM/CDM:

Diante destas leis que fundamentam a ação da educação social podemos verificar que a educação não formal se fortalece no Brasil a partir da década de 80 quando também se fortalece a defesa dos direitos da criança e do adolescente. É nesta perspectiva que a educação passa a atuar em diferentes espaços e de forma alternativa, caracterizando-se como educação não-formal por estar fora dos âmbitos escolares e ter uma característica mais lúdica, cultural e artística e por possuir este perfil se torna tão atraente para o seu público, no caso crianças e adolescentes. (Souza, 2008, p. 3120).

O comentário de Souza certamente reflete a perspectiva da procura de indivíduos interessados nas aulas de dança moderna no CPDM/CDM em seus componentes artísticos, culturais e lúdicos.

Em seu texto *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*, Gohn (2010) destaca que a educação não formal vai além de conteúdos sistematizados e normatizados historicamente e que fazem com que os processos de ensino e aprendizagem possam ser mensurados de forma uniforme. Gohn salienta que na modalidade não formal a educação se reveste de outros parâmetros mais abertos e que buscam capacitar indivíduos para que se tornem “cidadãos do mundo, no mundo.” (Gohn, 2010, p. 19).

É na interação, nas trocas, nas atualizações de informações que são buscadas pelos indivíduos – como forma de complementação educacional – que a educação não formal se torna protagonista e eficaz. Enquanto a educação formal/escolar deve seguir e responder às demandas legais, administrativas, metodológicas e formais, não existem regulamentações ou legislação específica que determinem demandas obrigatórias quanto aos conteúdos, objetivos, processos de ensino-aprendizagem, grades curriculares, cargas horárias e formas de verificação de aprendizagem-avaliação no âmbito dos espaços de ensino da educação não formal. Sob estas lentes de entendimento, o CPDM/CDM certamente atende às prerrogativas envolvidas na definição de um ambiente de ensino não formal.

No entanto, fica a inquietação: seria possível afirmar que seus objetivos educacionais e formativos e seu espaço de desenvolvimento de atividades artísticas e pedagógicas o colocariam no patamar de um complexo conjunto híbrido de

educação formal e não formal? Esta questão não será tratada nesta pesquisa, mas certamente fica aberta para nova e posterior investigação.

O CDM da UFPR em sua constituição, é um movimento dinâmico, que desde sua criação, contribuiu com a formação de artistas, que reunidos em um mesmo ambiente/espço/tempo, atuaram/atuam na cena da dança nacional e internacional, pensando, discutindo e escrevendo a dança e as artes cênicas em Curitiba e no Paraná, experimentando, produzindo e expandindo efetivamente as possibilidades do corpo e uma arte em evolução constante e principalmente somando corpo, arte, envolvimento e compromisso ao elenco da Têssera Companhia de Dança da UFPR.

4.2 O CDM E A EDUCAÇÃO POR MEIO DA DANÇA MODERNA

A data de 02 de março de 1992, determina o início da movimentação de um projeto artístico-pedagógico, criado a partir da necessidade de formar artistas capacitados na área de dança moderna que pudessem, ao fim de seu ciclo formativo, integrar o elenco da Têssera Companhia de Dança da UFPR.

Os idealizadores do projeto, Cristiane Wosniak e Rafael Pacheco, levaram a proposta para a Coordenadoria de Cultura, que imediatamente aderiu à iniciativa e sugeriu o envolvimento da Coordenadoria de Extensão, para o processo de certificação aos participantes do curso. Nascia o Curso Permanente de Dança Moderna – CPDM (figura 01) – da Universidade Federal do Paraná, caracterizado como um Curso de Extensão Livre, inserido no âmbito de uma instituição pública de ensino superior (Virtuoso, 2010; Wosniak; Virtuoso, 2021; Schreiber, 2022).

Figura 01: Logomarca dos anos iniciais do Curso de Dança Moderna da UFPR



A clara opção pela formação em dança moderna decorreu, inevitavelmente, em virtude da já consolidada opção estética/técnica da Têssera Companhia de Dança da UFPR. Em um dos volumes do Boletim Comunicacional interno à instituição – o *Icosaédro*⁵⁶ – é possível perceber o entusiasmo de seus fundadores na proposição e seleção da dança moderna:

[...] A Dança Moderna reingressa no universo das artes e da educação global (caso específico do CPDM), graças à necessidade percebida por quase todos de obter inspiração ou pelo menos, informação a respeito de uma das características mais poderosas da estrutura corporal e mental do homem: o movimento! Se no Curso Permanente de Dança Moderna, ajudamos nossos alunos a enfrentarem seus temores e adquirir confiança para se comunicar livremente com sensibilidade e imaginação, e, se conseguimos que tomem consciência de seu próprio potencial e dos demais, teremos conseguido um êxito considerável. Este êxito é o que justifica **a educação por meio da Dança Moderna!** (Icosaédro, 1998, nº 6, p. 1 – grifo meu).

Inicialmente, o CPDM possuía um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) fundamentado em uma grade curricular seriada, com seis anos de duração, dividida em diferentes níveis de aprendizagem: Básico I e II, Intermediário I e II, Adiantado e Aperfeiçoamento, com faixa etária prevista para ingresso no curso a partir dos nove anos.

A imprensa local abraçava a ideia de uma nova perspectiva de formação em dança em Curitiba, visto que, nesta época havia apenas a opção pelo Curso de Danças Clássicas da Fundação Teatro Guaíra, enquanto curso sequencial. Em uma das dezenas de matérias jornalísticas do período, destaco o trecho a seguir, proveniente do Jornal *Correio de Notícias* (1992):

Aos oitenta anos a Universidade Federal do Paraná abre as portas para a comunidade saindo do isolamento criado pela Revolução de 64. Mesmo com dificuldades financeiras, a universidade se volta para a comunidade. Com isso se oxigena, ganha características de contemporaneidade, de juventude. Um exemplo é o **Curso Permanente de Dança Moderna da UFPR**, aberto para jovens de 9 a 21 anos. Criado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPR, o CPDM tem como objetivo principal atender à comunidade em geral, filhos de funcionários, professores, alunos e comunidade externa à instituição, por meio do aprendizado, prática e aperfeiçoamento de uma linguagem artística: a dança moderna. De caráter formativo o

⁵⁶O *Icosaédro* foi um Boletim de Comunicação institucional informal que trazia mensalmente, conteúdo cultural, artístico, biografias de personalidades da dança moderna, agenda de apresentações da Unidade Dança/CPDM, etc. O Boletim ficou ativo de setembro de 1997 até outubro de 2000.

curso tem a duração de seis anos com aulas diárias [...]. As aulas são de técnica de dança moderna, além de noções e exercícios de Improvisação e Composição Coreográfica. A partir do terceiro ano, os alunos iniciam as disciplinas de complementação teórica nas seguintes áreas: Anatomia, Cinesiologia, História das Artes, História da Dança, Elementos de Música, Teorias do Movimento na Dança e Interpretação Teatral. Ao término do curso o aluno terá cumprido uma carga horária de aprendizado que ultrapassa 1500 horas. (Correio De Notícias, 1992, p. 9 – grifo meu).

O número de interessados ultrapassou as expectativas iniciais dos idealizadores do projeto. Cerca de 600 inscritos(as) foram avaliados(as) em um teste de seleção para preenchimento das 180 vagas ofertadas (30 vagas em cada nível/grau de ensino). Ao término do ano de 1992, com 150 estudantes aprovados(as) para os níveis sequenciais seguintes e nova oferta de vagas para os níveis iniciais, o espaço físico destinado às atividades se tornou escasso e a ocupação de um novo ambiente se tornou imprescindível, conforme atesta uma matéria jornalística do *Jornal Curitiba Hoje* (1992):

[...] o Curso Permanente de Dança Moderna da UFPR está com 150 alunos regularmente matriculados e cursando os níveis básicos, intermediários e avançados. Para 93, serão abertas 60 vagas para os níveis iniciais e apenas uma turma de iniciantes, em número de 30, [...]. O espaço do 3º andar do prédio central já está pequeno para abrigar as turmas deste ano e já está em planejamento a ocupação de outros espaços no prédio, para o funcionamento do curso, no ano que vem. (*Curitiba Hoje*, 1992, p. 5).

Desde sua criação em 1992, o CPDM sustentando sua estruturação inicial, garantiu críticas positivas da imprensa local que dedicava elogios ao novo Curso de Dança na cidade de Curitiba. Pesquisas iniciais davam conta de que a estrutura pedagógica, os objetivos formativos, a ideia de corpo presente no curso e os níveis de integralização curricular, garantiam, naquele momento, a originalidade e unicidade em sua matriz:

A Universidade Federal do Paraná tem **o único curso de dança moderna do país**, frequentado por quase 200 alunos de 09 a 18 anos [...] que começa a ser reconhecido pela proposta séria de pesquisa. [...] e só tem recebido críticas positivas. [...] a procura tem sido tão grande que, no início deste ano, os professores deixaram de matricular alunos por falta de espaço físico. Mais de 600 pessoas realizaram inscrições para apenas 40 vagas. A intenção para o próximo ano é ampliar o número de ofertas [...] O objetivo do curso é profissionalizar o bailarino. A formação é realizada em sete anos, mas a partir do quarto ano, os estudantes começam a receber aulas de

complementação teórica com 12 disciplinas. (Gazeta Do Povo, 1994, s/p. – grifo meu).

Em 1997 houve, então, a transferência e realocação desse projeto que hoje ocupa as dependências do 2º andar do prédio central (figura 02). Um complexo estrutural que compreende estúdios de dança/ensaio, secretaria, sala de figurinos, sala de espera, vestiários e salas compartilhadas para as disciplinas teóricas.

Figura 02: Visão parcial de um dos estúdios do CPDM/CDM



Fonte: imagem fotográfica de autoria de Christian Alves

Neste ano, o CPDM possuía dois grupos de estágio artístico que se intercomplementavam na busca pelo conhecimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento da dança, bem como dos aspectos a ela relacionados: o Grupo de Dança Junior⁵⁷, formado por integrantes do CPDM que frequentavam os 3 últimos anos de formação em uma espécie de estágio pré-profissional e o Grupo de Dança

⁵⁷O inicialmente denominado Grupo de Dança Junior da UFPR, foi criado em 1989, pela Pró-Reitoria de Órgãos Suplementares e pelo Centro de Educação Física da UFPR (CED) e tinha como responsável pela direção e coreografia, Cristiane Wosniak. Na primeira etapa do grupo o objetivo era atender a filhos de funcionários, professores e alunos da instituição, assim como elementos da comunidade em geral com as finalidades de: desenvolver e aprimorar talentos na arte da Dança Moderna, preparar bailarinos capacitados para integrarem a Companhia de Dança da UFPR e difundir cultural e artisticamente o nome da UFPR nesta e em outras capitais brasileiras, através da Dança Moderna. Este projeto foi desativado em 2002.

Juvenil⁵⁸, formado por integrantes dos 09 aos 12 anos de idade. Em ambos os grupos, os principais objetivos eram o aprimoramento técnico-artístico e convívio com o palco, priorizando a pesquisa coreográfica, respeitando a individualidade de cada integrante em suas capacidades físicas, emocionais e criativas e o desenvolvimento do aspecto educacional, por meio das aulas de complementação teórica.

Cabe destacar que no CPDM as aulas de técnica de dança moderna – para a maioria dos níveis de aprendizagem – eram diárias, de segunda à sexta-feira no período vespertino e compreendiam além da parte formativa, a parte criativa, por meio de laboratórios de improvisação, composição coreográfica e interpretação teatral.

Os(As) integrantes frequentavam também aulas teóricas onde a técnica da dança moderna era discutida, aprimorando cinco princípios desenvolvidos na Unidade de Dança Moderna: movimento, espaço, forma, tempo e intensão emocional do gesto. Importante salientar que estes princípios são influências diretas da concepção de dança e conceitos desenvolvidos nos trabalhos da Têssera Companhia de Dança da UFPR:

- 1) o movimento: o movimento é experimentado, criado, investigado, analisado e conhecido tendo como base os conceitos teórico/práticos de Rudolf von Laban (1879-1958): seus fatores de movimento, estudos do significado (princípios de comunicação gestual) e elementos da dança; analisado quanto a sua essência espaço-temporal; desenvolvido por meio de uma técnica própria, singular e não universal de trabalho de corpo.
- 2) o espaço: onde acontece o movimento; exploração de movimentos a partir do espaço corporal (interno e externo) individual/pessoal do/a dançarino/a; exploração do espaço cênico, que alcança o ambiente de atuação (palco ou espaço cênico alternativo).
- 3) a forma: o estudo da forma não se restringe aos limites do desenho corporal, posturas ou shapes/poses dos/as bailarinos/as; a forma, se constitui do resultado da organização do espaço e do tempo por meio do movimento, compreendendo a distribuição, a ocupação do palco, as distâncias cênicas entre os/as bailarinos/as e o desenho de seu percurso no espaço; organização que associa significado, dramaturgia e abordagem estética da coreografia ou do espetáculo.
- 4) o tempo: elemento percebido pela velocidade, pela duração, pela acentuação e pela periodicidade do movimento; tem relação com o ritmo de

⁵⁸O Projeto Dança Juvenil foi criado em 1997 e tinha direção de Cristiane Wosniak e Rafael Pacheco. Composto por 15 bailarinas/os do CPDM, com a faixa etária de 09 a 12 anos, seu objetivo principal era o aprimoramento técnico-artístico e convívio com o palco, priorizando a pesquisa coreográfica. A partir de 1998 a direção passa a ser de Gisele Kliemann (professora do CPDM e bailarina da Companhia de Dança da UFPR). Em 1999 este projeto é reconfigurado e o Núcleo Juvenil passa a ser dividido em dois grupos. Da primeira turma fariam parte os pequenos bailarinos dos 09 aos 11 anos de idade e da segunda turma participariam os jovens bailarinos dos 12 aos 14 anos de idade em estágio técnico mais avançado, e que representariam artisticamente o Núcleo Juvenil em eventos oficiais da UFPR. Este projeto foi desativado em 2000.

movimento corporal das personagens em seu tempo de ação/tempo do movimento e com a ideia/tempo da obra como um todo.

- 5) Intensão emocional do gesto: característica do movimento dos/as bailarinos/as ou das personagens, que se desenvolve na relação de intensidade, grau de esforço e energia empregada em cada movimento ou sequência de movimentos; imprimir expressividade, emoção, significado e sentido ao gesto.

Com o embasamento prático e teórico trabalhado com os(as) estudantes, as propostas coreográficas se definiam na relação entre estética modernista e vanguardista. Priorizando a pesquisa de movimentos e a interação com o próprio elenco, integrantes ativos do processo criativo, por meio de jogos de improvisação e seleção de movimentos, e na compreensão cênica dos objetivos propostos pela ideia coreográfica, a estética exprimida na arte deste ambiente se revelava como manifestação de uma realidade renovadora.

Embora a técnica formativa fosse de origem germânica, provenientes de Laban e de artistas criadoras expressionistas como Mary Wigman e Hanya Holm, o estilo coreográfico, assumia a função de comunicar ideias, temas ou situações, trabalhados de acordo com a proposta momentânea. Notadamente, a partir de conceitos desenvolvidos por Rafael Pacheco com a Têssera Companhia de Dança, elementos de teatro foram agregados ao projeto, ressaltando por meio da diversidade de estruturas corporais e padrões de qualidade de movimento, a busca por uma linguagem cênica diferenciada.

No ano 2000, com professores(as) com dedicação exclusiva ao projeto e com espaço físico adequado, foram abertas inscrições para preenchimento de novas vagas. Amparados na justificativa de que “a renovação cíclica é necessária para oxigenação de ideias e propostas” (Icosaédro, 1999, p. 1) e com empenho na busca pela atualização, a proposta era atuar com um Curso de Dança Moderna dividido em núcleos distintos de formação continuada.

Do núcleo Básico faziam parte todos(as) os(as) estudantes que necessitassem adquirir conhecimentos incipientes da técnica de dança moderna bem como descobrirem seus próprios potenciais criativos nas aulas de Improvisação Coreográfica. No núcleo Intermediário os(as) estudantes além de ampliarem o seu vocabulário de movimento também experimentariam um convívio mais próximo com o palco e já iniciariam um conhecimento teórico da dança. Já no núcleo Adiantado estariam aqueles(as) aptos(as) a desenvolverem padrões mais complexos de

movimentos, cuja maturidade corporal e criativa demandava tempo e experiência de apresentações e práticas performáticas.

Em todos os casos a avaliação sistemática e contínua do(a) estudante/bailarino(a) decidiria em que nível (núcleo de aprendizagem motora e criativa), poderia desenvolver o seu melhor potencial. É emblemática a alusão impressa em um dos exemplares do Boletim *Icosaédro* neste momento da tripla divisão de níveis de aprendizagem em dança moderna:

Toda estrutura para ser dinâmica e atual necessita de avaliações constantes e, neste sentido, a Unidade Dança Moderna da UFPR não se omite quando o assunto é mudar para melhor [...] estamos buscando as respostas para formar um bailarino moderno consciente, criativo e questionador frente aos novos desafios impostos na virada do século XXI. (*Icosaédro*, 2000, nº 23, p. 1).

Em 2001, como sistema suscetível ao contraponto e ao acaso ocorre, inevitavelmente, um momento de mudanças rigorosas que culmina numa grande redução na estrutura do Curso. No entanto, como agente de criação que agrega e armazena informação, traça sua estratégia e se reorganiza, manteve ativas 2 turmas, uma de nível Básico para crianças dos 09 aos 13 anos e outra de nível Intermediário para adolescentes e jovens dos 14 aos 21 anos.

Após cinco anos resistindo e persistindo, as sucessivas adaptações organizacionais, conceituais e pedagógicas do CPDM resultariam na transformação e surgimento do CDM no espaço/tempo institucional (figura 03).

Figura 03: Logomarca atualizada do Curso de Dança Moderna da UFPR



Fonte: Acervo de documentos do CDM (autoria da logomarca: Wilson Voitena)

Em 2006, com apoio e respaldo da instituição, o CDM redefiniu o olhar pedagógico admitindo em seu corpo docente profissionais capacitados(as) e novas perspectivas para o ensino da dança moderna⁵⁹. Neste ano aproximadamente 500 inscritos(as) participaram de um teste de seleção, onde foram selecionados(as) 120 integrantes para o preenchimento das 4 turmas ofertadas. Foram retomadas as aulas de técnica de dança, improvisação coreográfica e a teórica História e Evolução da Dança Moderna.

A partir de 2010 o CDM manifesta notórios reflexos de uma estrutura educacional que contém autonomia e memória, se apresentando como um ambiente/espço que se adapta, mas recupera antigos valores inalienáveis alicerçados pelos processos históricos, configurando sua nova singularidade. Com um curso preparatório e formativo em dança moderna na área pedagógica e atuando artisticamente por meio de 6 turmas distintas (Básico I e II, Intermediário I e II, Acadêmico I e II) e 180 integrantes, que se completam mutuamente na busca por soluções originais para as questões levantadas pela contemporaneidade, o CDM passou a se configurar como um sistema que se retroalimenta, constitui trocas de informação e cresce em complexidade, favorecendo os desdobramentos dos conhecimentos produzidos.

A partir de 2006 até 2019, muitos(as) ministrantes de disciplinas práticas e teóricas agregaram diversidade e competências múltiplas – saberes e fazeres – quando estiveram vinculados(as) ao projeto e as constantes reestruturações internas possibilitaram a qualificação do sistema de ensino não formal denominado Curso de Dança Moderna. O compromisso com a qualidade técnica-formativa dos(as) bailarinos(as), além de artística, criativa e humana, provocou uma especificidade cujos resultados práticos se concretizaram no reconhecimento dos seus elementos constitutivos e nas relações inter/trans/multidisciplinares presentes nas aulas e espetáculos da Unidade de Dança Moderna.

Toda organização prática requer um imenso planejamento teórico, para que possa manter um embasamento sem o qual qualquer estrutura tende a desaparecer sem se solidificar. Ao longo dos 30 anos de experiência prática com a dança moderna,

⁵⁹Passam a fazer parte do CDM as docentes/coreógrafas: Juliana Virtuoso – Mestranda em Educação, especialista em Artes e Ensino das Artes - Bacharelado e Licenciatura em Dança, coreógrafa e professora das disciplinas práticas de técnica de dança moderna e improvisação coreográfica; Helen de Aguiar – Mestre em Educação - Bacharelado e Licenciatura em Dança, coreógrafa e professora das disciplinas práticas de técnica de dança moderna e improvisação coreográfica.

este Curso passou por profundas transformações, coevoluções técnicas e conceituais, que culminaram com a estrutura organizacional existente.

Atualmente o CDM (apesar de latente) ainda aposta no claro objetivo de proporcionar o ensino e a aprendizagem da técnica e teoria da dança moderna, assim como desenvolver atividades relacionadas à pesquisa de novas formas de linguagem corporal e a produção cultural e artística, integrando crianças, adolescentes e adultos ao convívio com as artes do corpo desenvolvidas na UFPR.

O CDM procura proporcionar o acesso ao estudo e pesquisa sobre assuntos relacionados à dança moderna e sobre o corpo humano como elemento/energia para o movimento artístico. A conexão com o ambiente é feita por evidências, dados atualizados e por um exercício que abarca traços de uma reconstituição do processo criativo que surgem, portanto, nos níveis: educacional, criativo e artístico. Atento a todos os aspectos relacionados ao ensino da Dança, neste caso específico, a Dança Moderna, é tratada como uma atividade educacional/artística capaz de explorar e agenciar corpo/mente, por meio da valorização e incentivo do desenvolvimento do potencial técnico/criativo dos(as) estudantes. Materializando heranças, explorando novas dimensões estéticas, sendo meio e mensagem o corpo no/do CDM se especializa pelo poder de ação da repetição e regularidade com um fim/objetivo muito claro, o clímax, o palco, o espetáculo, onde a construção do conhecimento acontece no/com/pelo corpo daqueles que vivenciam fenômenos artísticos em Arte/Dança.

O significado sociocultural do CDM da UFPR é estimado por uma visão ordenada que o situa no todo e na dinâmica da sociedade, que questiona o papel que representa na comunidade em geral como núcleo educacional, formativo e artístico, buscando o rompimento com o convencional, o estabelecimento de um código estético peculiar em sua produção coreográfica e a valorização do potencial humano criativo e inovador de seus integrantes.

Parafraseando Wosniak (2011), o referido curso se tornou um importante celeiro de bailarinos(as), cujo conhecimento e extrema experiência artística, faz destes artistas peças fundamentais de renovação e oxigenação na composição do elenco da Têssera Companhia de Dança da UFPR.

Em um país em que o transitório é preceito e onde propostas, ideias e ações culturais são extintos por falta de recursos técnicos, materiais, incentivos ou até mesmo empenho, a continuidade e a permanência podem ser consideradas uma realização arrojada. É preciso muita coragem para germinar uma ideia e observar seu amadurecimento e frutificação. De acordo com Wosniak (2011):

[...] semente plantada, o Curso Permanente de Dança Moderna, hoje denominado Curso de Dança Moderna (CDM) logo frutificou e se tornou um dos importantes projetos didático-pedagógicos e artísticos criado em 1992 e que permanece no tempo, atravessando gestões e políticas culturais, adaptando-se, dialogando com o ambiente, mas propondo, sempre, a formação em dança moderna como eixo norteador, a pesquisa de novas possibilidades de movimento na contemporaneidade, a criação de um repertório eclético e diversificado, por meio das inúmeras apresentações ao longo dos anos, não só nos espetáculos de encerramento de ano letivo, mas também na presença constante em eventos culturais na cidade de Curitiba, contribuindo para a oxigenação e produção de conhecimento em dança. (Wosniak, 2011, p. 65).

Posso dizer que este espaço/projeto, tal como experimento, vivencio e evidencio, preservando o fator de suscetibilidade ao acaso, é consequência de uma concepção que se desenhou a partir de sucessivas possibilidades geradas pela condição de existência e da processualidade enquanto fenômeno educacional, artístico e cultural.

A Dança e, sobretudo a Dança Moderna, é entendida como uma forma de arte aberta aos conteúdos e questionamentos do nosso tempo. A progressão técnica e artística deve ser uma constante e os aspectos globalizantes e interdisciplinares envolvidos na terceira fase deste sistema de ensino não formal e extensionista, é que promoveram a permanência do projeto. A continuidade, gerou deslocamento, aprimoramento e adaptação às novas realidades determinadas pelo meio. A seriedade e o empenho geraram a credibilidade e a dedicação exclusiva gerou os resultados obtidos a curto, médio e longo prazo.

4.3 METODOLOGIA

A busca pelo rigor e por condições legítimas para a produção de conhecimento na pesquisa em educação, suscita debates e reflexões a mais de 40 anos entre autores e pesquisadores das mais variadas áreas de conhecimento. Segundo Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2001), desde o início da década de 80 é observado um grande crescimento na quantidade de pesquisas na área de educação no Brasil. Concomitantemente, são observadas também grandes mudanças nos problemas, nas temáticas, nos referenciais teóricos, nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos estudos.

A diversidade de temas, enfoques, abordagens, métodos e contextos, trouxeram, inevitavelmente, questionamentos de diferentes determinações para o foco dos debates críticos, como aponta André (2001):

Qual é, ou deve ser, o propósito da pesquisa? Para que ou para quem se devem produzir os conhecimentos? [...] Se, para alguns, a pesquisa objetiva a geração de conhecimentos (novos?) gerais, organizados, válidos e transmissíveis, para outros, ela busca o questionamento sistemático, crítico e criativo. Se alguns centram sua atenção no processo de desenvolvimento da pesquisa e no tipo de conhecimento que está sendo gerado, outros se preocupam mais com os achados das pesquisas, sua aplicabilidade ou sua utilidade social. (André, 2001, p. 55).

Um dos desígnios principais de pesquisadores(as) durante processos de pesquisa qualitativa é definir como e o quanto um método e uma técnica de análise são capazes de serem aplicados e se adaptarem ao fenômeno investigado tornando os dados mais significativos de acordo com o problema e os objetivos estabelecidos.

Para que se compreenda profundamente a autenticidade, os detalhes e as subjetividades das fontes, é importante que o(a) investigador(a) se posicione como principal ferramenta na obtenção de informações e que assuma uma atitude ativa no procedimento de selecionar, abordar e interpretar o material da pesquisa. Rigor, experiência, criatividade e perspicácia na interação com os indicadores, ressaltarão a potencialidade do método e da técnica escolhidos para o estudo.

Para a autora Maria Cecília de Souza Minayo (2009, p. 14) a metodologia de pesquisa também é constituída por um caminho teorico-prático e a engenhosidade do(a) pesquisador(a) é quesito especialmente importante, como podemos observar, “[...] a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”.

Tendo em vista que são vários os métodos de pesquisa que se pode praticar e que é o(a) pesquisador(a) quem decide como construir relações, observações, análises e interpretações, o que deve predominar é a coerência epistemológica e a lógica metodológica e técnica, dentro de uma narrativa teorizada, contextualizada, precisa e compreensível.

É compartilhando das preocupações pragmáticas das autoras, que reflito sobre o exercício da pesquisa e os aspectos significativos de apresentar uma estruturação teórica fundamentada, um planejamento devidamente sistematizado, dados cotejados

por meio de procedimentos rigorosos, análise sólida e descrição clara do processo e dos resultados alcançados.

4.3.1 Processos Metodológicos

Como já mencionado no capítulo introdutório desta pesquisa, a presente dissertação tem como objeto de estudo as encen(ações) artísticas do Curso de Dança Moderna (CDM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Parto de um argumento calcado na hipótese de que a participação ativa dos(as) estudantes nos espetáculos/encenações anuais, pode ser considerada como a culminância avaliativa nos processos de ensino e aprendizagem das artes do corpo. E, portanto, o problema de pesquisa é pautado na seguinte questão: *um espetáculo ou uma encen(ação) de dança poderia ser considerado como a culminância avaliativa decorrente dos processos de ensino e aprendizagem de/em dança?*

Os objetivos de tal empreitada investigativa podem ser descritos da seguinte forma: o objetivo geral é averiguar de que forma e com que meios a encen(ação) ou espetáculo de dança configura-se como momento de culminância na avaliação nos processos educativo-formativo e artístico do CDM da UFPR.

Como objetivos específicos é possível enunciar as seguintes ações:

- 1) Delinear o panorama histórico e conceitual acerca das teorias e práticas da Avaliação na área da Educação e nas Artes do corpo;
- 2) Contextualizar a trajetória histórica da dança moderna e da dança moderna no Brasil, inserindo nesta perspectiva diacrônica e sincrônica, o CDM da UFPR;
- 3) Recortar o período de atividades do CDM da UFPR, entre 2006-2014 como prioridade de análise documental, sustentado pela premissa da observação/analítica da encen(ação) ocorrida ao término do ano letivo de 2013 – *Alice*.

Para dar conta de responder às premissas e encaminhar a formalização dos objetivos gerais e específicos, utilizo, metodologicamente, pressupostos de uma pesquisa científica com abordagem qualitativa.

De acordo com Ivani Catarina Fazenda, Dirce Encarnación Tavares e Hermínia Prado Godoy (2015), além de Bernadete Angelina Gatti (2002; 2012) a abordagem qualitativa é adequada para o trato investigativo de fenômenos humanos, onde a ação comunicativa com os sujeitos, suas sensibilidades, suas subjetividades podem ser exponenciadas. As fases da pesquisa indicam a necessidade de se descrever, analisar e interpretar as situações significativas e, neste processo, a ênfase na

linguagem, intuição e percepção ocorre tanto por parte de quem pesquisa quanto daqueles sujeitos que são pesquisados.

A pesquisa ainda se reporta a um tipo específico de pesquisa qualitativa: o Estudo de Caso da criação e encen(ação) do espetáculo *Alice*, ao término do ano letivo de 2013. O potencial do Estudo de Caso na área de conhecimento, segundo Fazenda, Tavares e Godoy (2015, p. 79), é algo singular: “visa a novas descobertas; enfatiza a interpretação em contexto [...] usa uma variedade de fontes de informação; procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa determinada situação”. Neste sentido, a palavra caso aqui, representa o que John Gerring (2019, p. 68) apresenta como um “fenômeno espacial e temporalmente delimitado de importância teórica.”

É importante destacar que não apenas o documento audiovisual *Alice* (2013), com suas imagens em movimento são o foco da análise, mas também o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o Regimento Interno do Curso (RI) e o Plano de Ensino (PE) do CDM. E neste sentido, a análise de dados dos quatro documentos são estruturadas a partir do arcabouço teórico/metodológico de pesquisa descrita como documental.

O referido método é, conforme comunicam os autores Jackson Ronie Sá-Silva, Cristóvão Domingos de Almeida e Joel Felipe Guindani (2009, p. 5) “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Neste momento cabe acrescentar a informação sobre documento expressa pelos autores:

O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador. (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5).

Para André Cellard (2008) o conceito de documento é ampliado em decorrência da evolução da História enquanto disciplina:

De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado documento ou ‘fonte’, como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de

'documento' um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação, etc. (Cellard, 2008, p. 296-297).

Fábio Appolinário (2009), contribui expandindo a definição de documento como:

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros. (Appolinário, 2009, p. 67).

Menga Lüdke e Marli André (2013, p. 44-45) apresentam a análise documental como uma “técnica valiosa de abordagens de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Esta técnica busca, essencialmente, identificar fatos de acordo com informações contidas nos mais variados tipos de documentos e a partir de hipóteses ou questionamentos de interesse do analista.

As autoras recomendam atenção aos procedimentos metodológicos a seguir para uma análise de documentos válida, representativa e que demonstre “inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (Lüdke; André, 2013, p. 47).

Partindo dessas orientações, é necessário seguir alguns passos para que se constitua um *corpus* documental consistente, com fontes potenciais de informação condizentes com o objeto, os objetivos e o problema da pesquisa.

A primeira decisão nesse processo é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado. Será do tipo oficial (por exemplo um decreto, um parecer), do tipo técnico (como um relatório, planejamento, um livro-texto) ou do tipo pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia)? Envolverá informações de arquivos oficiais ou arquivos escolares? Ou ambos? Será um material instrucional (filme, livro, roteiro de programa) ou um trabalho escolar (caderno, prova, redação)? Incluirá um único tipo desses materiais ou uma combinação deles? (Lüdke; André, 2013, p. 47).

O(A) pesquisador(a) que deseja compor um *corpus* considerável e realizar uma análise documental deve antes de tudo “esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (Cellard, 2008, p. 298). A escolha não deve ser aleatória e a seleção deve ser, prioritariamente, regida por propósitos, ideias ou hipóteses. Experiência pessoal, iniciativa, imaginação e flexibilidade, integram o rol de

esforços e prioridades adequados ao exame minucioso e rigoroso de documentos que devem formar o *corpus* desejado.

Cellard (2008) nos orienta a avaliar adequadamente e com lentes críticas toda e qualquer documentação que se pretende analisar, sendo passo primeiro e essencial na etapa preliminar de toda análise documental. Selecionado o material documental e tendo percorrido os passos para um trabalho de análise preliminar, o(a) investigador(a) procederá então à fase da análise dos dados, propriamente.

Ressalto que a pesquisa suplementar de fontes provenientes de Revisão Bibliográfica para embasar o histórico da modalidade dança moderna também foi absorvida na pesquisa, além do acesso e investigação de outras fontes primárias: conjunto de documentos formados pelo programa e cartaz do espetáculo/encen(ação) *Alice*, imagens fotográficas, anotações sobre a montagem coreográfica, folhas de frequência e fichas de avaliação individuais.

Maria Marly de Oliveira (2016), destaca que a pesquisa documental se assemelha, em algumas instâncias, à pesquisa bibliográfica, mas seus pressupostos vão além, visto que nem sempre os referidos documentos receberam tratamento científico e publicização. Neste caso, se trata aqui de fontes primárias de acesso privilegiado da pesquisadora.

Oliveira ainda afirma que:

É importante que o leitor(a) entenda o que significam fontes primárias, como sendo dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é ele quem analisa, observa, por exemplo, uma fotografia, uma imagem, um som; é ele quem ouve o relato de experiências vivenciadas por outrem. (Oliveira, 2016, p. 70).

Para o estudo de caso da encen(ação) *Alice* (2013) – fenômeno espacial e temporalmente delimitado ao ano de 2013 no CDM da UFPR – serão trazidos os aportes da pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – audiovisualidades contemporâneas – extraídos de autores como Martin W. Bauer e George Gaskel em sua obra *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático* (2015) e da autora Diana Rose em seu texto denominado *Análise de Imagens em Movimento* (2015, p. 343-364), para os quais a análise argumentativa e análise de imagens em movimento são enfoques atuais e necessários, frente às mídias de registro digital.

O método de Diana Rose (2015, p. 343), apesar de ter sido desenvolvido especificamente para investigar representações na televisão, tem uma aplicação

geral, pois “abrange um conjunto de conceitos e técnicas que podem servir de orientação na análise de muitas representações sociais no mundo audiovisual”. A pesquisadora salienta que parte da aplicabilidade geral do método é originada por fundamentos teóricos e uma argumentação crítica em cada ponto do desenvolvimento da técnica.

Para Rose (2015, p. 343) meios audiovisuais são precisamente um “amalgama complexo de sentidos, imagens e técnicas, composição de cenas, sequência de cenas e muito mais”, e que por isso, é indispensável levar essa complexidade em consideração, quando nos lançamos numa análise do seu conteúdo e estrutura.

Todo passo, no processo de análise de materiais audiovisuais, envolve transladar. E cada traslado implica em decisões e escolhas. Existirão sempre alternativas viáveis às escolhas concretas feitas, e o que é deixado de fora é tão importante quanto o que está presente. A escolha, dentro de um campo múltiplo, é especialmente importante quando se analisa um meio complexo onde a translação irá, normalmente, tomar a forma de simplificação. (Rose, 2015, p. 343-344).

Para a autora, nunca haverá uma análise que produza uma representação 100% fiel dos aspectos visuais da comunicação, pois diferentes orientações teóricas levarão a escolhas variadas sobre como selecionar para transcrição e codificação dos dados. Discorrendo sobre as dimensões não verbais da comunicação, salienta que signos não se limitam aos campos da fala e da escrita, por isso, no processo de analisar, informações poderão ser tanto perdidas quanto acrescentadas e isso, normalmente, implicará em simplificação. Sendo assim, o produto final texto, mesmo tão complexo como o material audiovisual, será uma simplificação, “um conjunto de extratos ilustrativos, uma tabela de frequências” (Rose, 2015, p. 345). Portanto,

Em vez de procurar uma perfeição impossível, necessitamos ser muito explícitos sobre as técnicas que nós empregamos para selecionar, transcrever e analisar dados. Se essas técnicas forem tornadas explícitas, então o leitor possui uma oportunidade melhor de julgar a análise empreendida. Devido à natureza da translação, existirá sempre espaço para oposição e conflito. Um método explícito fornece um espaço aberto, intelectual e prático, onde as análises são debatidas. (Rose, 2015, p. 345).

Na seleção do material, a primeira tarefa é escolher uma amostra para coleta de dados. Quais partes serão selecionadas, dependerá do tópico da área a ser pesquisada e da orientação teórica. O passo seguinte é o processo de registro a partir

da seleção de extratos, definidos por exemplo, por período, tempo, fragmento, que apresentem os critérios apropriados. O terceiro passo antes da análise de dados consiste na transcrição. “A finalidade da transcrição é gerar um conjunto de dados que se preste a uma análise cuidadosa e a uma codificação. Ela translada e simplifica a imagem complexa da tela” (Rose, 2015, p. 348). A autora salienta, que é impossível descrever tudo o que está na tela e diz que as decisões sobre transcrição devem ser orientadas pela teoria.

Outros temas, outras posturas teóricas, irão exigir a seleção de diferentes aspectos do texto visual para transcrição. O que é importante é que os critérios para seleção sejam explícitos, e tenham uma fundamentação conceitual. Deve ficar teórica e empiricamente explícita a razão de certas escolhas terem sido feitas e outras não. (Rose, 2015, p. 350).

Elucidadas as escolhas, com material selecionado, registrado e transcrito, serão realizadas as análises propriamente ditas, construídas a partir do referencial de codificação. O referencial de codificação será configurado a partir de duas fontes, a teoria e leitura preliminar dos dados, seguirá uma estrutura de acordo com a investigação da presença dos elementos que forneceriam parâmetros para a ação analítica e será descrito basicamente em níveis e/ou categorias.

Finalmente, a apresentação dos processos descritos acima será feita por meio de tabela, constituindo uma simplificação (quantitativa), somadas a uma interpretação e explicação detalhada do conteúdo visual (qualitativa). Os números estarão ancorados em uma perspectiva conceitual e significarão a partir da natureza da linguagem da descrição.

É importante evidenciar que, na esteira desta pesquisa, me deparei com a necessidade – e o desejo – de cotejar os dados extraídos da análise minuciosa dos documentos mencionados, também com a voz e os relatos de estudantes que participaram do processo e experienciaram com/em/por seus corpos os saberes e fazeres da dança apreendida e praticada no CDM. Desta forma, elaborei um conjunto de questões⁶⁰ em modelo de formulário na plataforma *Google Forms* e os enviei em forma de convite para os(as) possíveis participantes, por meio de consulta aos e-mails (constantes em fichas cadastro das matrículas do ano de 2013), para que respondessem as questões.

⁶⁰O conjunto de questões pode ser consultado na seção de anexos desta dissertação. Vide anexo 2.

Para esta situação, também encontrei respaldo na teoria de Diana Rose (2015).
A autora diz que:

Outro método de apresentar informações é empregar citações ilustrativas. Em uma análise onde o método é teoricamente fundamentado e onde as informações são também apresentadas numericamente, pode-se admitir que citações em forma de exemplos possam ser empregadas para ilustrar e confirmar, ou desconfirmar, as proposições teóricas e metodológicas. Em outras palavras, as regras para a seleção de citações ilustrativas devem ser, elas próprias, teoricamente fundamentadas. Isto quer dizer que não é necessário selecionar citações ilustrativas aleatoriamente. Ao contrário, elas devem ser selecionadas tanto para confirmar ou desconfirmar os princípios teóricos e a dimensão dos dados empíricos apresentada em forma de números. (Rose, 2015, p. 361).

Portanto, tais dados, serão aproveitados em momento pontual para afirmar, reforçar e/ou como contraponto às hipóteses e análises aqui empreendidas e em cotejamento aos documentos e diretrizes para ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito do CDM poderão gerar ainda mais questões para a redação de possíveis conclusões acerca da pergunta norteadora da pesquisa.

Ressalto que as investigações diretamente relacionadas aos participantes do CDM – respostas ao questionário/formulário – desta pesquisa foram iniciadas somente após a aprovação da mesma, perante o Comitê de Ética do Setor de Ciências Humanas da UFPR⁶¹. O conjunto de questões formuladas foi atualizado com base no estudo de um compilado de referenciais acerca da avaliação, como método processual e mediador nas práticas pedagógicas, com objetivo de produzir conteúdos/dados relevantes sobre as experiências acerca dos processos de ensino/aprendizagem/avaliação dos(as) estudantes, assim como sobre as vivências artísticas nos espetáculos/encenações.

Inicialmente a estimativa de amostra proposta para o estudo foi de aproximadamente 50 pessoas, no entanto, após prévia análise do programa do espetáculo *Alice* e folhas de frequência do ano de 2013, optei por reduzir e centralizar o convite a estudantes que cursaram duas das turmas de progressão técnica em nível adiantado e que tiveram atuação como personagens na encenação do roteiro coreográfico do ano letivo em questão.

⁶¹Vide anexo 1.

Foram enviados 25 e-mails/convites (em 24 de março de 2023). O questionário ficou disponível durante 30 dias (até 24 de abril de 2023) e ao término deste período obteve retorno de 17 participantes/respondentes. Na sequência, foi necessário solicitar a assinatura em duas vias do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)⁶² e duas vias do Termo de Solicitação de Uso de Imagem e Voz⁶³ para pesquisa, por parte dos(as) participantes respondentes. Dos 17 participantes, 11 enviaram os documentos solicitados assinados. Após o término desta fase da pesquisa os dados foram organizados para início da leitura atenta e investigação meticulosa das respostas produzidas por meio do questionário direcionado.

Informo, que todas as especificidades do processo metodológico para análise de dados do documento audiovisual da encen(ação) *Alice/2013*, serão descritas em pormenores no subcapítulo 4.7 ESTUDO DE CASO *ALICE* (2013) – A ENCEN(AÇÃO) COMO CULMINÂNCIA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS EM/NA DANÇA.

A seguir, apresento a descrição e análise dos documentos (fontes primárias) selecionados para este estudo a fim de esclarecer o conjunto de pressupostos curriculares, no que tange as práticas avaliativas, que compõem o PPC, o RI e o PE, estruturados para abarcar as proposições formativas, pedagógicas, estéticas, artísticas e conceituais pela/com a dança moderna, exercida no espaço educacional do CDM da UFPR.

4.4 O PROJETO PEDAGÓGICO: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Se o argumento desta dissertação está calcado na hipótese de que a participação ativa dos(as) estudantes, nos espetáculos anuais, pode ser considerada como a culminância avaliativa nos processos de ensino e aprendizagem nas artes do corpo, neste momento, o CPDM/CDM é investigado e sua organização pedagógica, Projeto Pedagógico do Curso/PPC (1992)⁶⁴, Regimento Interno/RI (2013)⁶⁵ e Plano de Ensino/PE (2013)⁶⁶ são examinados em pormenores, refletindo especificamente sobre a composição de seu sistema de avaliação da aprendizagem.

⁶²Vide anexo 3.

⁶³Vide anexo 4.

⁶⁴Documento impresso e encadernado, contendo 89 páginas acondicionado em arquivo na Unidade de Dança da UFPR.

⁶⁵Documento digital e impresso, contendo 3 páginas acondicionado em arquivo na Unidade de Dança da UFPR.

⁶⁶Documento impresso e encadernado, contendo 4 páginas acondicionado em arquivo na Unidade de Dança da UFPR.

Partindo do pressuposto de que, conforme descrito no PPC do CPDM/CDM: “a avaliação terá como finalidade acompanhar e aperfeiçoar a aprendizagem, visando, em um processo contínuo, avaliar para poder intervir no próprio processo e atribuir-lhe valor” (PPC, 1992, p. 75), é preciso elucidar que tipo de avaliação e uso de seus resultados foram/são praticados no ensino e aprendizagem que ecoou/ecoa neste espaço.

Movida pela inquietação em desvendar as conexões efetuadas por corpos que aprendem a linguagem da dança moderna e são avaliados de forma subjetiva, sistemática e perform(ativa), onde todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino trilham o caminho da aprendizagem e avaliação significativa, tendo claras suas escolhas artísticas e pedagógicas, investigo de que forma essas escolhas e conexões se corporificam na ideia de linguagem e estética desenvolvida no CDM da UFPR.

De acordo com Silvio Gallo (2002), múltiplas são as formas do aprender, visto que diferentes corpos reagem a diferentes signos – entendendo o movimento aqui como um signo – singulares em sua forma e conteúdo. Aprender algo, segundo o autor é poder se encontrar e, no processo, encontrar os vários outros, os diferentes de si, poder inventar-se constantemente pelo acesso a novas possibilidades. Neste sentido,

o aprender é o avesso da reprodução do mesmo. [...] isso se dá porque se aprender é relacionar-se com signos, eles, como problemas, pedem uma resposta e esta é sempre singular, inovadora. Cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. (Gallo, 2002, p. 8).

O fato de que os corpos aprendem o gesto e o movimento de formas singulares em tempos distintos – como afirma Marques (2007), não impede a compreensão de que o exercício da prática dançante se dá, no âmbito do CDM, de forma coletiva, segundo os pressupostos de Laban (1990) e Rengel (2017). Assim, o mover consigo é também mover o/com outro.

É possível vislumbrar que no CDM a busca dos(as) estudantes pelo desenvolvimento de uma habilidade corporal, cinética e artística, vai ao encontro dos pressupostos de uma aprendizagem significativa. Tais habilidades técnicas e expressivas, passam a ser desenvolvidas e ao término de cada ciclo (ano letivo que compreende aulas diárias) necessitam ser avaliadas.

Portanto, a partir deste momento de reflexão, é preciso investir na descrição e análise dos documentos (fontes primárias) selecionados para este estudo e esclarecer

o conjunto de pressupostos curriculares, no que tange as práticas avaliativas, que compõem o PPC estruturado para abarcar as proposições formativas, pedagógicas, estéticas, artísticas e conceituais pela/com a dança moderna, exercida neste espaço educacional.

Sendo assim, apresento, a seguir, alguns excertos acerca dos princípios norteadores da ação pedagógica, dos pressupostos teóricos e práticos e do sistema de avaliação pensados e organizados para o ensino e aprendizagem de um indivíduo/coletivo que dança e apreende/compreende corpo, movimento, cultura em uma complexidade dinâmica de auto-organização nos aspectos educativos: físico (fisiológico, cinesiológico e motor); emocional (instinto, pulsão, afeto); mental (cognição, razão, pensamento, consciência) e sociocultural/histórico (estético, valores, conceitos, sentidos).

A partir da leitura e releitura do PPC é possível vislumbrar de antemão que o CPDM/CDM reflete uma estrutura de ensino de formação continuada, com níveis diferenciados de turma que abrangem as necessidades técnicas e criativas dos(as) integrantes e com avaliações que alicerçam os processos de ensino-aprendizagem de cada ano letivo.

No capítulo 2 - PRINCÍPIOS NORTEADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA (PPC, 1992) - o CPDM/CDM define seu projeto pedagógico a partir de duas questões principais – a democratização e a qualidade do ensino.

A primeira questão pontua colocar a prática educativa a serviço da democratização social “por meio do acesso gratuito ao saber sistemático cultural e artístico da prática e estudo teórico da dança como formação educacional” (PPC, 1992, p. 1). Para Marques (2011, p. 96), esta questão postula o objetivo de (re)pensar a função transformadora da dança sob parâmetros de liberdade, justiça e igualdade social para que todos os cidadãos possam ter acesso à educação/dança. Luckesi (2018) discorrendo sobre o componente democratização do ensino, sinaliza que a sala de aula pode ser um fator de democratização social, observando que há um poder transformador nas mãos de educadores tendo em vista produzir efeitos a partir de ações que garantam uma aprendizagem satisfatória para todos.

A segunda questão pontua a qualidade do ensino iniciando pelo investimento na aprendizagem do(a) estudante, definindo como objetivo fundamental o “ensinar bem, instrumentalizando o aluno, mediante transmissão dos conhecimentos teóricos e históricos que envolvem a prática da dança educacional moderna, produzidos de forma sistemática” (PPC, 1992, p. 1 – grifo meu). Considerando o movimento do tempo

e a atualização dos textos e discursos contemporâneos para os atos educativos, nas palavras de Marques (2011, p. 65) o conteúdo da frase pode ser interpretado como a garantia de um processo de ensino/aprendizagem consistente e significativo, que “[...] amplia os conteúdos da arte, articula-os entre si e tem uma concepção de ensino que vai bem além do aprendizado de técnicas, do ‘como fazer’, ‘como chegar lá’” (Marques, 2011, p. 76).

O termo instrumentalizar o aluno, pode ser compreendido como proporcionar/oferecer meios e referenciais necessários para que o(a) estudante aprenda de modo potencialmente consciente. Por transmissão de conhecimentos podemos entender que se trata de produção, assimilação, sintetização, aplicação e recriação dos conteúdos curriculares, conhecimentos e habilidades a fim de “possibilitar ao aluno a compreensão e interação na realidade educacional da dança no mundo que o rodeia” (PPC, 1992, p. 1).

No capítulo 3 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS (PPC, 1992) - o CPDM/CDM apresenta como justificativa alguns aspectos que referenciam a dança como caminho para uma maior integração humana. No seguinte fragmento: “A dança aqui praticada, através de seus elementos específicos, deverá assumir também a tarefa de proporcionar, indistintamente, a possibilidade de conhecer-se – consciência corporal – relacionando-se com os outros” (PPC, 1992, p. 3), podemos perceber que tal preceito indica uma ação de ensino e aprendizagem em dança moderna que se coadunam com os estudos de Laban. Para Laban é pelo corpo que adquirimos conhecimentos, experimentamos novos limites, conhecemos profundamente o eu/corpo e o seu espaço, buscamos novas relações (Greiner, 2006).

Além dessa possibilidade, Laban também nos fala da dança “como um sistema aberto para um meio ambiente que além de físico é também cultural” (Vieira, 2006, p. 122), o que nos leva a olhar para outro fragmento do PPC: “Através do resgate da memória, possibilitando o diálogo crítico com o passado, compreende-se o processo histórico e promove-se a produção de espaço para uma maior compreensão do presente” (PPC, 1992, p. 3). Este preceito se volta, entre outros aspectos, para a característica de potencialidade contínua que a dança tem de transformar (indivíduo e coletivo) por meio do conhecimento de signos que articulam informações e se reorganizam com outros signos em contínua evolução.

Pontuando outro excerto do PPC: “Portanto, o trabalho artístico e, dentre eles, a dança, é construtivo e transformador. Nasce das necessidades e das intenções humanas e revela a capacidade do homem de agir sobre a realidade” (PPC, 1992, p.

4). Podemos visualizar tais ponderações na pesquisa e metodologia de Laban, que se constitui de elementos e estratégias consideradas base para a dança moderna, consistindo em um meio complexo de conhecimento que pode ressignificar a realidade. Rengel (2016) ressalta que a Dança não trata apenas de um modo específico de se fazer dança, mas de ideia, conceito, intensão. Propostas que implementadas na atitude comportamental do(a) estudante, se tornam ações. E o(a) estudante, com plena consciência do papel da Dança na sociedade é alguém que contribui para o desenvolvimento da arte, cultura e educação. “Deste modo, preceitos artístico-educacionais, em seus acertos e tentativas, elaboram o próprio sentido da vida, por meio da Dança” (Rengel, 2016, p. 9).

Entendendo que é por meio de uma proposta de educação que valoriza a diversidade de interpretações, a profusão de habilidades, a multiplicidade de corpos e vozes, é que percorro de maneira reflexiva-analítica, o capítulo 9 do PPC do CPDM/CDM, que rege todo o SISTEMA DE AVALIAÇÃO do Curso. Para tanto, retomo as questões epistemológicas e práticas apresentadas por Luckesi (2018) para condução da interpretação e análise dos dados do documento investigado.

De início, importa que nós educadores compreendamos que o ritual da avaliação da aprendizagem do estudante tem por objetivo essencial permitir ao educador, como gestor da sala de aula, tomar decisões no seu acompanhamento e na sua orientação e, ainda, se necessário, na reorientação de sua aprendizagem. E, por último, permitir ao educador registrar seu testemunho, para o presente e para o futuro, de que investiu no ensino do seu estudante e ele aprendeu suficientemente bem aquilo que deveria ter aprendido, em conformidade com o Currículo estabelecido e o Plano de Ensino elaborado, tornando-se competente tanto nos conhecimentos, como nas habilidades, próprios da área com a qual está atuando no ensino. (Luckesi, 2018, p. 74).

O item 9.1 do PPC do CPDM/CDM apresenta a seguinte concepção sobre a avaliação da aprendizagem: “A avaliação será entendida como um dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor estudar e interpretar os dados do processo de aprendizagem e o seu próprio trabalho” (PPC, 1992, p. 75 – grifo meu).

Podemos observar que o entendimento de avaliação se coaduna com as concepções apresentadas por Luckesi (2018), onde a ação de investigar a aprendizagem do(a) estudante e consecutivamente revelar a qualidade da aprendizagem, implica em cuidados metodológicos específicos. Importante pontuar que, no âmbito da sala de aula de dança os papéis de avaliador e de gestor da ação

são exercidos pelo mesmo profissional, o(a) professor(a). Sendo assim, o profissional é único, mas é importante que tenha clareza que exerce duas funções que devem ser compreendidas e praticadas distintamente. Enquanto professor/avaliador, “é responsável pela investigação da qualidade dos resultados da ação de ensinar e de aprender” e enquanto professor/gestor da ação, “é responsável pela criação de condições para o sucesso da aprendizagem dos estudantes” (Luckesi, 2018, p. 77-78). Sendo assim, quando lemos “[...] permitindo ao professor estudar e interpretar os dados do processo de aprendizagem e o seu próprio trabalho”, entendemos que o(a) professor(a) neste espaço de ensino deverá manusear os conhecimentos obtidos pela investigação com objetivo de orientar sua ação na construção de resultados satisfatórios. Luckesi (2018), ressalta que,

Na investigação avaliativa da aprendizagem dos estudantes, caso sua qualidade se manifeste insatisfatória, caberá ao educador, como gestor da sala de aula, tomar as decisões necessárias, tendo em vista a conquista da satisfatoriedade, sendo esse o seu desejo, porém, à medida que a aprendizagem se manifeste satisfatória, tomará consciência de que sua ação pedagógica já produziu o padrão de qualidade previamente estabelecido e, então, poderá seguir para um conteúdo subsequente do seu plano de ensino ou poderá decidir refinar mais os conhecimentos e habilidades já adquiridos. (Luckesi, 2018, p. 78).

Podemos visualizar, também, no PPC do CPDM/CDM uma sinalização da característica do uso dos resultados da avaliação da aprendizagem neste espaço de ensino. Como vimos no capítulo 2 desta dissertação, o uso do resultado da avaliação predomina, usualmente, de duas maneiras, na modalidade seletiva e na modalidade diagnóstica. No excerto:

A avaliação terá como finalidade acompanhar e aperfeiçoar a aprendizagem, visando num processo contínuo, avaliar para intervir no próprio processo e atribuir-lhe valor. Para que a avaliação cumpra sua finalidade educativa deverá, portanto, ser contínua, permanente e cumulativa. Desta forma, **a avaliação será diagnóstica.** (PPC, 1992, p. 75 – grifo meu).

Segundo Luckesi (2018), o uso diagnóstico dos resultados da avaliação da aprendizagem apresenta características que subsidiam o(a) professor(a) a tomar decisões que garantam que todos os(as) estudantes aprendam o essencial. Tomando como objetivo/meta o padrão satisfatório de desempenho/produção de conhecimento

do(a) estudante, importa que todos sejam metodologicamente ensinados com interesse em atingir a qualidade de aprendizagem desejada.

Essa modalidade de uso dos resultados da avaliação da aprendizagem recebe a denominação de uso diagnóstico, base a partir da qual se pratica a **mediação** (decisão do gestor da ação) para se atingir o resultado final desejado, [...]. Nessa circunstância, o educador, como gestor da sala de aula, deverá assumir o papel de efetivo **mediador**, a fim de que todos os estudantes aprendam o necessário segundo o padrão de qualidade da aprendizagem definido como necessário. (Luckesi, 2018, p. 89 – grifo meu).

Para tanto, antes de fazer uso dos resultados, é necessário que o(a) professor(a) percorra alguns passos para realizar a avaliação de forma metodologicamente consciente e crítica no ambiente de ensinar/aprender. De acordo com Luckesi (2018, p. 80) são três etapas que necessitam de atenção e cuidado metodológico, onde seja levado em consideração um planejamento prévio consistente a respeito dos conteúdos – conhecimentos e habilidades – que serão desenvolvidos.

O primeiro passo se refere ao planejamento da investigação da qualidade da aprendizagem dos(as) estudantes a partir do que está configurado no Currículo, no PPC e no Plano de Ensino quanto às atividades de ensino. Esta etapa servirá para dimensionar tanto a coleta de dados para a avaliação quanto o critério de qualidade dos seus resultados.

O segundo passo, consiste na identificação e coleta de dados a partir de instrumentos com abrangência compatível com às atividades de ensino no que diz respeito ao conteúdo, metodologia e prática.

Para que o educador possa ter ciência da efetiva aprendizagem por parte dos estudantes sob sua responsabilidade, importa que eles revelem o que ocorreu com cada um, **expressando sua aprendizagem**. Para tanto, **importa um recurso mediador**, que pode ser um teste escrito, uma entrevista oral, **uma demonstração**. O que importa é ficarmos cientes de que só poderemos saber se o estudante adquiriu determinado conhecimento ou habilidade à medida que manifeste isso por meio de variadas possibilidades de recursos de coleta de dados a respeito de sua aprendizagem e de seu desempenho. Não há como ter ciência daquilo que se dá dentro do outro a menos que ele o revele através de algum recurso mediador. A subjetividade pertencente a cada ser humano em sua individualidade. Só podemos saber o que se passa com ele, se o revelar. Os instrumentos de coleta de dados sobre a aprendizagem de nossos estudantes nos auxiliam nessa tarefa; por isso, necessitam ser elaborados cuidadosamente [...]. (Luckesi, 2018, p. 79 – grifo meu).

Finalmente, o terceiro passo abarca a atribuição de qualidade ao aproveitamento do estudante. Nesta etapa é necessário comparar a descrição obtida pela identificação e coleta de dados com o padrão de qualidade convencionado como admissível no Projeto Pedagógico, Plano de Ensino e Currículo.

A descrição desses três componentes metodológicos para a ação investigativa nos leva a considerar outro fragmento contido no PPC do CPDM/CDM:

Em se tratando da verificação do rendimento escolar, **a avaliação deverá obedecer à ordenação e à sequência do processo de ensino-aprendizagem, bem como à orientação do currículo.** A avaliação do rendimento incidirá sobre conteúdos desenvolvidos no período, em diferentes experiências de aprendizagem. O professor acompanhará o desempenho do aluno nas diferentes situações de aprendizagem, **utilizando-se para tal, de técnicas e instrumentos diversificados, sendo vedada uma única oportunidade de avaliação.** Deverão ser **considerados os resultados obtidos durante o período letivo num processo contínuo, cujo resultado final venha a incorporá-los, expressando a totalidade do aproveitamento,** tanto nas disciplinas teóricas, quanto nas práticas de técnica de dança. (PPC, 1992, p. 75 – grifo meu).

Para Luckesi (2018), é importante que o(a) professor(a) em sala de aula pratique cuidadosamente as etapas da investigação avaliativa, tendo em vista aumentar a probabilidade de estar efetivamente investigando a qualidade da aprendizagem dos(as) estudantes. Este aspecto possibilitará a orientação – e reorientação, se necessário – em direção à um conceito satisfatório na assimilação, apreensão e compreensão dos elementos trabalhados. Tendo em vista o enunciado destacado do PPC do CPDM/CDM, é possível perceber que o discurso deste espaço não formal de ensino prioriza um processo de aprendizagem que procura romper com elementos de exclusão e que contribua com o pleno desenvolvimento do estudante de maneira satisfatória.

Avançando na leitura, descrição e interpretação do PPC do CPDM/CDM, passamos ao item 9.2 que discrimina a DIVISÃO DO ANO EM BIMESTRES. Cito integralmente as determinações:

Os resultados das diferentes avaliações serão expressos em 04 (quatro) sínteses bimestrais, através de notas, numa escala de 0 (zero) a 100 (cem), observando-se, entretanto, que a nota 0 (zero) será atribuída apenas ao aluno com frequência nula no período; O rendimento mínimo exigido para a aprovação do aluno é de 70 (setenta) por atividade; O cálculo da média anual será feito tomando-se por base a média aritmética dos 04 (quatro) registros bimestrais;

Os resultados bimestrais e finais serão registrados na documentação escolar e comunicados aos alunos e seus responsáveis através de boletins escolares; Além do registro cumulativo far-se-á o registro de frequência. (PPC, 1992, p. 75-76).

Num primeiro momento, o que esta configuração revela é o que Luckesi (2018) e Hoffmann (2014) – e tantos outros autores que discorrem sobre avaliação – condenam como uma prática onde predomina o uso seletivo dos resultados da avaliação da aprendizagem, no entanto, é necessário distinguir a rigidez de um texto que organiza ações pedagógicas, da flexibilidade dos propósitos formativos em arte/dança.

Luckesi (2018) e Hoffmann (2014) nos relatam que ainda hoje, as exigências burocráticas dos sistemas educacionais conduzem o(a) professor(a) a manifestar o resultado do aproveitamento do(a) estudante na ação avaliativa dentro de uma escala de qualidades majoritariamente seletiva, ou seja, uma escala quantitativa/numérica que conduzirá a uma consequente aprovação ou reprovação, dependendo do ponto de referência estabelecido como satisfatório.

Como consequência de uma longa história permanece uma prática seletiva que divide a avaliação da aprendizagem durante o ano letivo em provas ou tarefas pedagógicas em períodos bimestrais, trimestrais, semestrais que serão consequentemente somadas às provas anuais (de final de ano letivo).

Podemos visualizar esta configuração no capítulo 10 - REGIMENTO INTERNO DO CURSO PERMANENTE DE DANÇA MODERNA (1992, p. 78) - do PPC do CPDM/CDM. No TÍTULO XI - DA VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO, fica instituído:

Art. 24º - a avaliação de aproveitamento será realizada de forma contínua (mensal), tanto para as disciplinas teóricas quanto para as práticas, sendo de responsabilidade do professor da disciplina; No final de cada semestre serão realizadas bancas examinadoras para avaliação das disciplinas práticas de Dança Moderna; Art. 25º - a Banca Examinadora será composta por pelo menos 03 (três) professores - o(a) professor(a) da turma e 02 (dois) professores do curso; Art. 28º - o conceito final resultante da avaliação global para efeito de promoção deverá resultar de análise de aproveitamento do aluno, tendo como base os objetivos do Currículo; Art. 30º - o resultado da avaliação do aproveitamento (banca) será registrado em ficha própria, preenchida pelo professor, após a análise individual de cada aluno; Art. 31º - a média mínima para o aluno ser aprovado para o nível seguinte, será de 7,0 (sete). (PPC, 1992, p. 84-85).

No entanto, enquanto pesquisadora/docente implicada profundamente neste espaço formativo em arte/dança, posso afirmar que a prática constante e sucessiva

da avaliação da aprendizagem por meio de bancas (figura 04) não suprimiu/suprime ou restringiu/restringe os investimentos processuais na aprendizagem ao longo do ano letivo.

Figura 04: Banca de avaliação de uma turma de nível adiantado do CDM



Fonte: acervo do CDM – imagem de Christian Alves

Ao contrário, as bancas – recurso mediador que possibilita o(a) estudante expressar a aprendizagem por meio de demonstração – no CPDM/CDM são acompanhadas pelo(a) professor(a) da turma que faz seu registro da coleta de dados sobre o aproveitamento do(a) estudante fortemente baseado(a) no processo – na construção do conhecimento nas aulas/encontros diários - e aos professores(as) convidados(as) compete a observação e registro baseados(as) no momento pontual da expressão da aprendizagem, visto que o(a) estudante também precisa estar confortável e seguro para demonstrar com autoconfiança as habilidades desenvolvidas em momentos de grande ansiedade e expectativa como o da

encenação⁶⁷, que acontece pontualmente, considerando que cada apresentação de uma coreografia ou espetáculo é única ou audições para constituir elencos de espetáculos, grupos e/ou companhias de dança, processos avaliativos corriqueiros na prática profissional da dança. Ainda, o olhar de um(a) professor(a) de dança (figura 05), que acompanha diariamente uma turma ou um convidado/avaliador é treinado para perceber/identificar se a expressão da aprendizagem de um(a) estudante foi prejudicada por fatores emocionais (nervosismo, ansiedade, etc.) ou físicos (fadiga, contusões, etc.), ou se ele(a) realmente não conseguiu compreender um movimento, ideia, etc.

Figura 05: Professora de uma turma em banca de avaliação - nível adiantado do CDM



Fonte: acervo do CDM – imagem de Christian Alves

Sendo assim, a percepção sobre a aprendizagem do(a) estudante e o conseqüente registro após coleta de dados, mesmo que seja realizado por símbolos numéricos, não será entendida como “quantidade de conhecimentos” (Luckesi, 2018, p. 86) e sim como oportunidade de readequar metodologias/abordagens de ensino e de transformar a qualidade do aproveitamento do(a) estudante processualmente, nas

⁶⁷Sobre o momento da encenação trataremos em pormenores em subcapítulo posterior.

aulas/encontros diários, e/ou em novo momento pontual de avaliação – que de maneira nenhuma será levado em consideração isoladamente.

Outro ponto descrito no PPC do CPDM/CDM, o item 9.4 DA PROMOÇÃO (PPC, 1992), que descreve as considerações para aprovação ou reprovação dos(as) estudantes, também pode indicar – num primeiro momento - uma característica de uso seletivo de resultados da investigação avaliativa, no entanto, analisando minuciosamente o enunciado, é possível chegar no entendimento de meio/recurso para construção de resultados satisfatórios no processo de ensinar e aprender neste espaço. Na frase “A promoção é o resultado da combinação dos dados obtidos no aproveitamento escolar do aluno, aliado à apuração da assiduidade” (PPC, 1992, p. 77), ou seja, uma conjunção entre os parâmetros frequência e média anual, observamos que o fator assiduidade/frequência indica extrema importância para os processos. Levando em consideração as características do uso diagnóstico dos resultados do ato avaliativo, o elemento frequência indica ação continuada, processualidade e mediação.

Para Luckesi (2018), são cinco as características do uso diagnóstico dos resultados da avaliação da aprendizagem que precisam de atenção:

(01)A avaliação tem como objetivo revelar a qualidade da aprendizagem dos estudantes *nos sucessivos momentos de sua atividade de aprender* [...].

(02)A avaliação subsidia *decisões inclusivas a respeito do estudante*, à medida que oferece ao gestor da ação pedagógica informações básicas que possibilitam a busca de meios pelos quais todos possam aprender aquilo que é necessário para o seu próprio desenvolvimento, no decurso do período de ensino-aprendizagem [...].

(03)O uso diagnóstico dos resultados da avaliação *exige do educador uma postura acolhedora*, à medida que o ato pedagógico de ensinar exige o acolhimento do estudante no estado em que se encontra, com suas qualidades positivas, assim como com suas dificuldades e impedimentos [...].

(04)A modalidade diagnóstica de uso dos resultados da avaliação *exige do educador um olhar construtivo*, ou seja, subsidia-o a admitir que, aqui e agora, este estudante específico, ou uma quantidade deles, ainda não tem a posse de determinado conhecimento ou habilidade, e que, portanto, para atingir o nível de satisfatoriedade desejado em seu desempenho nesse conteúdo específico, necessita de mais ajuda.

(05)O uso diagnóstico dos resultados da avaliação sustenta uma característica dinâmica, isto é, subsidia sempre uma nova possibilidade de intervenção na realidade, tendo em vista atingir o nível de satisfatoriedade desejado [...]. (Luckesi, 2018, p. 91-92).

Todas essas características englobam o elemento assiduidade/frequência como essencial para subsidiar as ações do(a) professor(a) que tem por objetivo atingir resultados desejados com/por seus estudantes. Assiduidade/frequência implica em envolvimento, comprometimento, disciplina (organização/planejamento) e foco (objetivo). Todos os cinco pontos indicam que somente por meio do acompanhamento e mediação (figura 06) diários nas aulas de dança o(a) professor(a) poderá investir, incluir, acolher, ajudar e intervir no processo de ensino e aprendizagem com ações pedagógicas construtivas que gerem novas possibilidades para produção de resultados satisfatórios, tanto para quem ensina-aprende quanto para quem aprende-ensina. Interação, confiança, afetividade professor-estudante/estudante-professor só são possíveis se houver envolvimento, que, por sua vez, só é possível pela (con)vivência diária. Ensino-aprendizagem em dança é mediação, se dá nas situações cotidianas de ensino, na relação próxima e constante entre professor(a) e estudante, onde são realizadas, continuamente, conversas, trocas, feedbacks, correções construtivas individuais e coletivas, etc.

Figura 06: Mediação em aula diária no CDM/Acompanhamento da professora regente



Fonte: acervo do CDM – imagem de Christian Alves

Ainda observando o cenário, é interessante evidenciar outro aspecto envolvido nas configurações a respeito da aprendizagem do(a) estudante. O item 9.3

RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS (PPC, 1992), aborda o investimento na superação das insuficiências na aprendizagem.

Luckesi (2018, p. 92), salienta que essa conduta na maioria das vezes, “expressa somente uma possibilidade de melhoria na nota escolar de um ou outro estudante, não a busca da satisfatoriedade na aprendizagem por parte de todos os estudantes.”

No PPC do CPDM/CDM a recuperação de estudos é entendida como “um dos aspectos da aprendizagem no seu desenvolvimento contínuo e paralelo ao processo de construção de conhecimento pelo aluno, a partir dos dados levantados durante a avaliação sistemática” (PPC, 1992, p. 76 – grifo meu), ou seja, a recuperação terá como objetivo proporcionar aos estudantes que demonstrarem rendimento insuficiente, a oportunidade de melhoria de aproveitamento. Para corroborar destaco outro tópico:

A recuperação de estudos, será ofertada obrigatoriamente [...] e obedecerá ao seguinte critério: a) regularmente, durante o período letivo – recuperação preventiva, sendo de responsabilidade do professor regente ou de outro professor [...]; b) após o encerramento do período letivo – recuperação final, constituindo-se em tentativa de superação das dificuldades que ainda persistirem. (PPC, 1992, p. 76-77).

Isto significa que não se trata de concessão circunstancial de melhoria de notas e sim um investimento processual, contínuo e objetivo para superação de eventuais dificuldades apresentadas pelo(a) estudante no decorrer do processo de produção, assimilação, sintetização, aplicação e recriação de conhecimentos e habilidades, com acompanhamento e mediação do(a) professor(a). Num procedimento mediador, a recuperação também é uma ação onde ambos os sujeitos envolvidos no processo educativo – professor(a) e estudante –, podem formular hipóteses em conjunto sobre a produção do conhecimento e situações metodológicas falhas e incoerentes na sua execução, aplicação e interpretação. Para Hoffmann (2014, p. 86), isto significa “considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação”.

Continuando, destaco o item que trata do acesso/ingresso no CPDM/CDM. O REGIMENTO INTERNO DO CURSO PERMANENTE DE DANÇA MODERNA (1992, p. 78) e o REGIMENTO INTERNO DO CURSO DE DANÇA MODERNA (2013, p. 3) estabelecem os critérios para a admissão de estudantes.

Constituído como Curso de Extensão Universitária, aberto à comunidade em geral, o CPDM/CDM admite estudantes mediante teste de seleção público. Anualmente são abertas inscrições para o preenchimento de vagas em todos os níveis de aprendizagem. O teste de seleção é prático com uma banca de avaliação composta pelo corpo docente do curso e por professores e artistas da Dança convidados (RI, 2013, p. 1).

O processo seletivo é realizado conforme os critérios e a pontuação específica para aprovação dos(as) candidato(as) inscritos(as), descritas a seguir: Alinhamento e postura = 2,5 pontos; Flexibilidade articular e Elasticidade muscular = 2,5 pontos; Coordenação e memória motora = 2,5 pontos; Criatividade e expressividade = 2,5 pontos. Serão aprovados(as) os(as) candidatos(as) que obtiverem média igual ou superior a 7,0 e em cada turma há disponibilidade de até 30 (trinta) vagas (RI, 2013, p.3).

O Regimento Interno do CPDM (1992) esclarece:

Art. 15º - os exames de admissão e classificação poderão ser realizados para qualquer nível, de acordo com a idade e experiência específica na técnica de Dança Moderna;

Art. 16º - os alunos inscritos para os três últimos anos deverão cursar obrigatoriamente as disciplinas teóricas do nível em questão. No caso do/a aluno/a ser aprovado para um nível superior, ele deverá cursar as aulas práticas do nível em que foi aprovado e as disciplinas do nível anterior como pré-requisito para as demais;

Art. 17º - a admissão procederá sempre a inscrição do candidato, que será feita com a apresentação dos seguintes itens: documentos [...];

Art. 18º - os alunos para ingressarem nos dois primeiros anos do curso (Básicos I e II) serão avaliados quanto à aptidão física; para o ingresso nos demais níveis/anos, além da avaliação física o candidato será submetido a uma bateria de testes práticos, visando a análise da compreensão de ideias básicas dentro do vocabulário da dança. (RI, 1992, p. 82-83).

Este item específico já revela em seu título – Teste de Seleção/Teste Seletivo (figura 07) – a característica do uso dos resultados do ato avaliativo. Como o título anuncia, é um recurso que possibilita o(a) ainda candidato(a), demonstrar conhecimento prévio ou habilidade específica, mesmo que ainda intuitiva.

Neste momento é utilizado de modo consciente o uso seletivo dos resultados da avaliação, já que o(a) candidato(a) é observado de forma pontual.

Figura 07: Exemplo de Material de divulgação para Teste Seletivo no CDM



Fonte: acervo digital de divulgação do CDM

Luckesi (2018, p. 85) explica que o olhar avaliativo sobre “o aqui e agora, é uma característica dos testes destinados a selecionar candidatos em um concurso, onde o concorrente disputa uma vaga”. Sendo assim, este recurso é usado para classificar o(a) candidato(a) conforme o desempenho expressado no primeiro contato com a banca de avaliação. Luckesi (2018, p. 88-89) diz ainda que “a modalidade de uso seletivo dos resultados da investigação avaliativa pode – e efetivamente é – útil numa situação de competição, como em um concurso”. A situação de competição neste caso, diz respeito ao número de vagas ofertadas para cada turma disponível na estrutura do Curso. Este número de vagas se relaciona com a capacidade física estrutural da sala de aula para comportar de maneira confortável cada estudante e ao número razoável de estudantes sob a responsabilidade de um(a) professor(a), no que concerne à atenção individual deferida ao estudante⁶⁸.

No entanto, consideravelmente, como temos visto percorrendo os textos contidos no PPC (1992), no RI (1992) e no RI (2013), o uso de resultados da avaliação com finalidade diagnóstica predomina no discurso e na prática deste espaço de

⁶⁸Situação acarretada pela precariedade de políticas culturais públicas e o consequente limite de investimento destinado à esse tipo de atividade.

ensino. Podemos confirmar esta declaração no seguinte trecho, que trata do REPOSICIONAMENTO SISTEMÁTICO:

Após a primeira verificação de rendimentos, os alunos poderão ser reposicionados para quaisquer turmas do Curso de Dança Moderna, **visando o melhor aproveitamento do aluno** de acordo com seus progressos e habilidades técnicas individuais. (RI, 2013, p. 2 – grifo meu).

Portanto, é possível concluir que o(a) estudante implicado(a) nesta estrutura de ensino-aprendizagem em dança moderna, desde seu ingresso no Curso, uma vez que avança pedagogicamente no desenvolvimento de habilidades corporais e expressivas, com conseqüente passagem para níveis adequados, se transforma em um corpo/indivíduo com capacidade de se construir e desconstruir técnica, sensível, subjetiva e profissionalmente em contínuo exercício de apreensão/ressignificação de teoria e movimento.

Figura 08: Ficha onde se anotam os critérios da banca de avaliação das turmas



Fonte: acervo digital do CDM – imagem fotográfica de autoria de Christian Alves

Em 2006, com o CPDM transformado em CDM, o PPC e o RI foram atualizados, mas a concepção de formas avaliativas (figura 08) que resultam na conquista de resultados positivos na ação educativa e que significam uma aprendizagem satisfatória para todos os(as) estudantes, se manteve e permaneceu atravessada pela perspectiva da formação técnica, da prática e processos criativos em sala de aula e na importante vivência artística experienciada no palco por meio das apresentações de espetáculos/encenações nas temporadas finais de ano letivo.

Para finalizar este subcapítulo, é a partir do entendimento de que o espetáculo/encenação, ou seja, o momento da apresentação artística, considerado como processo essencial e que possibilita moderar critérios avaliativos para a investigação da aprendizagem de elementos artísticos/formativos em dança moderna, pode se caracterizar como o momento de culminância das práticas pedagógicas avaliativas, que prossigo. Neste momento,

Admite-se que a linguagem da dança não pode apenas ser mensurada a partir das vivências em sala de aula ou estúdio de dança. É no contato e na prática artística, ou seja, no contato com o palco, com o público e com a apresentação em si, que os objetivos de todo um projeto de ensino e aprendizagem em dança se tornam eficazes. Afinal, um dos objetivos elencados no próprio projeto pedagógico do C[P]DM é a capacitação de bailarinos e bailarinas que pudessem integrar, ao fim de seu ciclo formativo, o próprio elenco da Têssera Companhia de Dança da UFPR. Esta integração não seria possível sem a prática constante e a vivência artística adquirida por meio das apresentações em palcos alternativos – festivais, mostras e encontros de dança – além dos espetáculos de final de ano, em que a equipe da Unidade Dança se envolve diretamente na escolha dos temas, cronograma de execução, elaboração coreográfica, produção, ensaios e a apresentação em si. (Schreiber, 2022, p. 60).

Tanto no PPC/RI (1992) quanto no RI (2013) fica muito clara a relevância da participação dos(as) estudantes neste momento essencial do processo de ensino/aprendizagem em dança. No TÍTULO VI: DO CORPO DISCENTE – ATRIBUIÇÕES E DEVERES (PPC/RI, 1992, p. 80-81), o artigo 9º estabelece que caberá aos membros: “III – participar obrigatoriamente dos espetáculos de dança, que forem programados para os alunos do curso”. No item PROCESSO DE AVALIAÇÃO (RI, 2013, p. 3) temos a seguinte informação: “[...] O espetáculo de final de ano letivo – DE CARÁTER OBRIGATÓRIO – fará parte da avaliação final do curso – 4º bimestre”. A obrigatoriedade de participação descrita nos documentos é justificada no trecho:

A apresentação – DE CARÁTER OBRIGATÓRIO – tem por objetivo principal, fornecer meios para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da interpretação artística, conduta e experiência profissional, bem como contribuir com o desenvolvimento cultural e divulgação do trabalho desenvolvido na área de Dança na UFPR. (RI, 2013, p. 3).

A preocupação em garantir que o(a) estudante vivencie a experiência artística, explicita que todas as etapas do processo de ensino/aprendizagem/avaliação são essenciais na formação humana. Se um curso de dança se propõe a ensinar/fazer arte é fundamental que trate de cada disciplina, de cada conteúdo, de cada momento do(a) estudante de maneira relevante e indispensável. Garantir a experiência artística é lançar mão de um recurso que certamente fará diferença na formação dos(as) estudantes pela presença ativa, viva e participante em processos que “permitem a consciência de sua individualidade ao ser corpo único e, ao mesmo tempo, a compreensão de sua pluralidade ao fazer parte de um corpo coletivo” (Strazzacappa, 2021, p. 283).

Neste contexto, a encenação enquanto instrumento avaliativo diversificado, está inserida numa prática sistemática, que atende a uma metodologia própria, adequada à natureza do objeto avaliado, ao currículo, ao projeto pedagógico, ao curso e à instituição. O ato avaliativo, que possui intencionalidade e especificidade, obedece a um percurso metódico e pedagógico que se materializa, também, neste determinado momento.

Tal procedimento encontra respaldo nas explanações de Luckesi (2018) sobre momentos diferentes de ações avaliativas. Baseado na teoria de Benjamin Bloom (1913-1999) o autor explica que Bloom (*apud* Luckesi, 2018, p. 173-174) estabeleceu três denominações que se articulam com três momentos de uma ação avaliativa: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.

A avaliação diagnóstica “é aquela que deve ocorrer antes de uma ação, produzindo uma leitura das qualidades da realidade, a partir da qual se tomariam decisões tendo em vista solucionar impasses detectados”. Este momento se aproxima das fases de testes de seleção dos futuros estudantes do Curso de Dança Moderna da UFPR.

A avaliação formativa “se dá durante a execução de uma ação, tendo em vista formar o resultado final, [...] os resultados da investigação subsidiariam a tomada de novas decisões em busca do resultado planejado”. Este momento se aproxima das

fases processuais do processo de ensino/aprendizagem/avaliação dos estudantes do Curso de Dança Moderna da UFPR.

A avaliação somativa “está comprometida com a qualidade do produto final da ação”, sendo o resultado final de uma ação, “uma síntese dos investimentos que foram realizados em decorrência de sucessivos atos avaliativos e sucessivas tomadas de decisão”. Este momento se aproxima do que estamos chamando de culminância dos atos avaliativos no processo de ensino/aprendizagem nas artes do corpo do Curso de Dança Moderna da UFPR.

Arrematando as teorias, conceitos e ideias percorridas neste subcapítulo, importa observar que os usos dos resultados da avaliação da aprendizagem neste espaço de ensino não formal são utilizados prioritariamente para subsidiar decisões na perspectiva de garantir aos estudantes uma participação e uma aprendizagem satisfatória. Durante o ano letivo, numa posição de acolhimento, inclusão e afetividade, o objetivo é acompanhar o movimento da realidade do(a) estudante de forma processual e contínua. Ao final do ano letivo, o objetivo é confirmar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor e registrar a aprendizagem sucessiva dos(as) estudantes.

4.5 PLANO DE ENSINO: ELEMENTOS TÉCNICOS, CRIATIVOS E EXPRESSIVOS

Laban nos ensinou que com o corpo adquirimos conhecimento. Ele, já na sua época, dizia que não é possível separar conceitos abstratos, ideias e/ou pensamentos, da experiência corporal. Esta é a base primeira do que podemos dizer, pensar, saber e comunicar. A noção de que corpo e mente fazem parte de uma mesma realidade é base da Arte do Movimento de Rudolf Laban. Por esta razão, o emprego do método de Laban no ensino de movimento nas escolas é tão presente e importante. Ele aponta múltiplas possibilidades de emprego do movimento no processo educativo, oferecendo uma movimentação menos restrita, mais criativa e de acordo com o desenvolvimento global da pessoa, seja ela criança, adolescente, jovem ou mesmo adulta. (Rengel, 2006, p. 122).

É a partir deste enunciado que pretendo evidenciar, neste subcapítulo, como se dá o processo de ensino e de investigação da aprendizagem por meio da dança moderna desenvolvida no CDM. Em 2013, o CDM contou com uma estrutura de formação com parâmetros de complexidade diferenciados em turmas que abrangeram as especificidades técnicas e criativas dos(as) estudantes nos níveis Básico I, Básico II, Intermediário I, Intermediário II, Acadêmico e Adiantado. Tanto nos níveis iniciais

quanto nos mais adiantados, foram realizadas avaliações processuais, semestrais e a avaliação de final de ano letivo, a encenação.

Sendo assim, retomo a questão: de que forma é possível realizar uma investigação da aprendizagem de um(a) estudante que está em contato diário com conjuntos de exercícios experimentados em graus diferentes de complexidade, que participa da experiência do movimento, da compreensão do gesto e da vivência artística nas encenações/espetáculos de final de ano letivo?

Como podemos observar, a ideia de corpo e de dança do/no CDM se reveste da seleção de procedimentos, ideias, fluxos, ensino e aprendizagem que deve permanecer aberto a se contaminar e negociar informações com o ambiente educativo. O corpo, nesta perspectiva, não deve ser um revestimento que recebe passivamente informações e movimentos com a única finalidade de reproduzir em série uma dança codificada, mas sim o resultado da seleção e cruzamento dessas informações/movimentos que num processo de contaminação o constituem (Katz; Greiner, 2005).

Repetindo, vislumbramos que no CDM a busca dos(as) estudantes pelo aprimoramento de habilidades técnicas e expressivas vão ao encontro dos pressupostos de uma aprendizagem significativa.

Sendo assim, é logicamente necessário que o Plano de Ensino elaborado a partir das diretrizes conceituais contidas no Projeto Pedagógico, seja instrumento que promova engajamento, envolvimento individual/coletivo e interesse dos(as) estudantes e que, apesar de ser um documento de planejamento que dá estrutura ao conteúdo a ser apreendido, não seja rígido e inflexível. Dispor de um plano de ensino bem elaborado, flexível e passível de adaptação, permite que o(a) professor(a) organize as atividades, crie seu plano de aula (também flexível) e desenvolva uma mediação de qualidade, acessível e atualizada. Como um recurso auxiliador, deve estar a favor do(a) professor(a) facilitando a realização de investigações e análises acerca do potencial do que está sendo construído e da aprendizagem dos(as) estudantes.

A pesquisadora Isabel Marques (2011) ao discorrer sobre escolarização da dança e práticas pedagógicas da/na dança, argumenta que devemos estar atentos, seja em escolas do ensino básico ou em escolas de dança, a um contínuo de produção e reprodução de práticas autoritárias no ensino dessa arte, que parte de uma didática tradicional e perpetua “autoritarismo dos discursos, do professor, dos planejamentos, dos objetivos, dos sistemas de avaliação” (Marques, 2011, p. 54). Desta maneira,

realizar uma prática artística-pedagógica que parte do documento plano de ensino deve garantir que objetivos educacionais não incidam em fragmentação e universalização.

Preceitos como interdisciplinaridade, diálogo crítico, multiplicidade, autonomia, autorreflexão, realidade/contexto, relação estudante/dança/ambiente, rede de significados e atuação do(a) artista/professor(a), devem estar implícitos no planejamento a fim de garantir um processo de aprendizagem que não cristaliza, e sim, transforma. Ainda, por conter e indicar metodologias, estratégias e ações de avaliação, o plano de ensino pode/deve ser um potente aliado na investigação da aprendizagem, entendendo que pode/deve auxiliar o(a) professor(a) a explorar a dimensão da interação, assimilação e re(criação) do conteúdo pelo(a) estudante.

Na visão de Luckesi (2018), levando em consideração a abrangência, as variáveis, as propostas de ensino e as exigências de aprendizagem, o plano de ensino pode/deve configurar a extensão dos dados que necessitam ser produzidos/coletados, tendo em vista obter as informações necessárias na prática avaliativa. Um planejamento estruturado deve orientar o(a) professor(a) a definir conscientemente sua conduta ou atu(ação), os conteúdos e habilidades a serem levados em consideração na investigação da aprendizagem e o instrumento de produção/coleta de dados, seja um conjunto de tarefas ou um teste – bancas/encenação.

Hoffmann (2014), analisa este elemento intrinsecamente relacionado à avaliação: o teste. Em seus estudos, aponta que o problema na realização de testes/provas está na intenção. Se professores repetidamente usam este instrumento como meio de constatação de resultados, para verificar se o aluno aprendeu ou não um conteúdo ou medir conhecimento, há um equívoco no entendimento destes sobre a finalidade deste procedimento.

“Por que testamos algo? Para experimentar, investigar, verificar seu funcionamento e, talvez, consertar, mudar o jeito de usar, aprender sobre seu uso, etc.” (Hoffmann, 2014, p. 72). Testes são instrumentos importantes que produzem resultados e que devem ser entendidos como pontos de referência para prosseguir na ação educativa. Resultados devem ser interpretados e analisados com base nos estudos realizados.

A finalidade essencial do teste em processos educativos e procedimentos investigativos deve ser meio para a superação, progressão e transformação de estudantes e professores no acompanhamento do processo de construção do conhecimento. Ou seja, o teste é fundamentalmente um instrumento de

questionamento e investigação sobre as percepções de mundo, avanços, incompreensões e da ação de ambos os sujeitos envolvidos no processo educativo (Hoffmann, 2014).

Ainda, a autora considera que, por seu caráter investigativo, o teste é evidentemente um elemento importante de análise de aprendizagem. Realizado frequente e gradativamente e, mantendo um questionamento quanto ao seu significado e consistência, se faz um instrumento potente num processo avaliativo mediador, onde se pretende formular hipóteses sobre a produção conjunta de conhecimento.

“Avaliação é movimento, é ação e reflexão” (Hoffmann, 2014, p. 80). Dessa forma, penso que no ensino/aprendizagem em dança, tarefas rotineiras, testes/bancas e/ou apresentações/encenações, devem ultrapassar os momentos próprios de realização e não se esgotarem em si mesmas. Estes momentos podem efetivar muitas conquistas que incluem reflexão sobre hipóteses e complementar de modo dinâmico as descobertas e aprendizagens.

As ações de ensino/aprendizagem/avaliação necessitam de acompanhamento, reflexão e consistência metodológica. Deste modo, não podemos continuar a discussão sem tratar da teoriaprática de Laban e seus procedimentos, estudo que norteia a dança moderna experienciada no CDM.

Rudolf von Laban, com sua *Arte do Movimento* e a *Dança Educativa Moderna*, introduziu ao ensino da dança uma concepção dos elementos do movimento baseada, essencialmente, no trabalho de investigação. A ideia fundamental é que as ações na dança (e/ou em qualquer tipo de atividade humana) consistem em uma sucessão de movimentos onde o indivíduo evidencia um grau de esforço para cada um deles. O conhecimento do esforço humano é possível porque cada ação e atitude humana consiste de uma combinação de elementos que investigados e analisados desenvolvem uma consciência distinta e objetiva das diferentes nuances do movimento (Laban, 1990).

Uma avaliação que contemple tais preceitos, deve ser concebida desvinculada da concepção de verificação de respostas certas e/ou erradas sobre as manifestações dos(as) estudantes e deve ser conduzida por uma perspectiva reflexiva e investigativa pelo(a) professor(a). Pela afirmação de Hoffmann (2014, p. 86), uma avaliação mediadora “é ação, movimento, provocação, a busca de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa, professores e alunos buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, (re)organizando-as, transformando-as”. Tais

aspectos embasam uma ação avaliativa onde, a postura de professores diante das soluções elaboradas pelos(as) estudantes, deve estar comprometida com uma concepção que encoraja a reorganização do saber.

Para Laban, no caso da aprendizagem em dança, o conhecimento e a experiência garantem a diferenciação e apreciação de um esforço específico ou qualquer movimento de ação, sejam eles simples ou complexos, portanto, a educação pelo movimento requer um método/técnica⁶⁹ e seus diversos aspectos precisam ser evidenciados na aplicação ao ensino. Na frase “a nova técnica de dança oferece a possibilidade de ensinar sistematicamente as novas formas de movimento propondo, ao mesmo tempo, seu domínio consciente” (Laban, 1990, p. 17), o autor dá ênfase ao enfoque metódico que estimula o estudo e apropriação da universalidade das formas de movimento em todos os seus aspectos corporais e mentais por meio da dança moderna.

Em se tratando de dança moderna, o autor nos diz que:

A riqueza de movimento na dança moderna exige um enfoque diferente de seu ensinamento. É impossível, realmente, abranger em seu conjunto o fluxo do movimento humano, estudar as variações quase infinitas de passos e posturas do corpo, da mesma maneira que se pode fazer com o restrito número de movimentos utilizados nas formas estilizadas de dança. Em vez de estudar cada movimento particular, pode-se compreender e praticar o princípio do movimento. Este enfoque da matéria da dança implica uma nova concepção desta: o movimento e seus elementos. (Laban, 1990, p. 16).

Ora, se em Laban percebemos conceitos como método/técnica, ensino sistemático, complexidade, investigação, aprendizagem consciente/significativa e conhecimento, podemos entender que temos aproximações importantes com a concepção de ensino/aprendizagem/avaliação pela mediação, o que nos concede parâmetros para análise e interpretação dos dados contidos no Plano de Ensino do CDM e possíveis respostas para nosso problema de pesquisa.

Se, de modo geral, todo método pode indicar critérios para análise e questionamento do que se realiza na prática em um ponto real entre o objetivo e o subjetivo, Laban estrutura um sistema de investigação que, por meio de técnicas corporais, pode expandir a percepção do(a) estudante/bailarino(a) sobre sua própria

⁶⁹Termo utilizado na tradução realizada por Maria da Conceição Parahyba Campos do livro *Dança Educativa Moderna* (1990).

arte e a consciência de sua ação. E se, de modo geral, mediar significa interceder, intervir, intermediar, o movimento de educar se realiza por mediações que estimulam a transição de um nível a outro, de um assunto a outro, de um acontecimento a outro, dentro de uma realidade. Dessa forma,

Se transferirmos essas considerações para a ação de avaliar, poderemos vislumbrá-la nesta perspectiva, ou seja, o avaliador mediador marca sua presença, justamente no espaço que se cria entre uma etapa possível de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado. É nesse espaço que o professor atua, provocando o movimento por meio do diálogo e dos desafios cognitivos e tendo em vista a evolução, a superação dos alunos. (Hoffmann, 2014, p. 87).

Avanço, então, me dedicando a apresentar parâmetros gerais da teoriaprática de Rudolf von Laban, em movimento cadenciado com os pontos de referência contidos no Plano de Ensino do CDM para turma de nível Adiantado.

Partindo da Ementa do Conteúdo Programático de Disciplina: Técnica de Dança Moderna – Nível Adiantado (PPC, 1992, p. 31-35), seleciono e destaco palavras como: conhecer, treinar e executar. Do verbo conhecer temos desdobramentos como aprender, saber, entender, conviver, analisar, identificar, diferenciar, descobrir, interagir, sofrer, viver e sentir. Do verbo treinar percebemos elementos como experimentar, exercitar, explorar, praticar, distinguir, ensaiar, relacionar, preparar, dominar e reconhecer. O verbo executar abrange realizar, fazer, concretizar, desempenhar, implementar, observar, representar, atuar, interpretar, encenar, informar e comunicar. Como veremos adiante, são verbos que interpretados, evidenciam aproximações com os Fundamentos teorico-práticos de Rudolf von Laban e com a teoria da avaliação mediadora de Jussara Hoffmann.

Para Laban (1990, p. 18), uma tarefa primordial para aguçar uma “ampla perspectiva das atividades humanas, consiste em observar o fluxo do movimento que nela se emprega”. Ainda, o denominador comum dos esforços técnicos presentes em todo tipo de ação é o fluxo do movimento e as capacidades naturais de expressão. Isto nos leva aos Fundamentos da Coreologia: Eucinéctica e Corêutica.

Retomando o que já foi apresentado no capítulo 3, a Coreologia de Laban é estudo e prática que alia as faculdades de execução, observação e análise do movimento e que destaca e diferencia os processos de pensar em movimento e pensar em palavras. Determinada pelo estudo do movimento expressivo do ser humano, pode ser definida como uma gramática e/ou sintaxe da linguagem do

movimento, particularidade de conhecimento em dança que trata além da forma externa do movimento, do seu conteúdo mental e emocional e que se refere ao estudo do movimento corporal em relação ao próprio corpo, a outros corpos e ao espaço (Scialom, 2017).

A Coreologia foi desmembrada em duas categorias: a Corêutica e a Eucinéica, em que seus componentes estão intrinsecamente integrados e relacionados com o movimento do ser humano. Isto nos leva ao Plano de Ensino (PPC, 1992, p. 31-35) do CPDM/CDM, onde destaco o Objetivo Geral: “Enfatizar o aprimoramento das qualidades e energia empregadas no movimento” e um Objetivo específico: “Iniciar a exploração da ‘intenção emocional’ do gesto”. Após leitura atenta, observei que as ações são sustentadas pelo que abarca os estudos de Corêutica e Eucinéica.

A Corêutica também chamada de Harmonia Espacial, abrange o estudo e a organização do movimento no espaço. Laban concebeu o espaço corêutico com base no corpo, criando um território próprio para cada indivíduo. Criada como método de investigação lida com a análise e a síntese – criação/composição – de todo tipo de movimento de dança ou humano – corporal/emocional/mental – e seus registros correspondentes.

O fundamento da Corêutica está nas formas de harmonia espacial que representam as distintas possibilidades de movimento do ser humano no espaço. Inspiradas nos cinco sólidos de Platão⁷⁰ as três formas (poliedros) mais estudadas por Laban – octaedro, cubo, icosaedro – criam, juntas, uma estrutura formada por vinte e sete direções, onde o indivíduo pode traçar movimento ou acessar com o corpo.

A Corêutica pode ser entendida como o estudo teoricoprático dos percursos e possibilidades do movimento do corpo no espaço, assim como da ação interna que gera e define as partes do corpo movidas e das qualidades que compõem o movimento (Scialom, 2017; Rengel, 2006; Laban, 1978/1990).

A Eucinéica é definida como o estudo da expressividade, que analisa os aspectos qualitativos do movimento e as combinações entre as possíveis dinâmicas e o esforço aplicado ao movimento. É importante entender aqui, expressão, como manifestação não apenas de emoção ou sentimento, mas também de ideias

⁷⁰Tetraedro, octaedro, cubo, icosaedro e dodecaedro. São formas geométricas usadas como referência matemática e mística desde o século 5 a.C.

pensamentos. O principal componente desta categoria de estudo é o que Laban, chamou de *Effort*⁷¹ (Scialom, 2017; Rengel, 2006; Laban, 1990).

Na terminologia de Laban, Esforço não significa estar fazendo força, assim como não se trata somente de uma ação física ou mecânica do movimento. Para Laban todo movimento dispõe de uma ação interna que já está acontecendo dentro do corpo, sendo emocional, intelectual e/ou física, e este esforço é a manifestação externa expressada pelo movimento visível do corpo, denominado de *effort/shape* ou conteúdo/forma (Laban, 1990; Rengel, 2006). Ao se tornar visível (forma), o esforço (conteúdo interno) se manifesta carregado de características que afloram de impulsos, intenções, emoções, desejos, pensamentos, escolhas, etc., sendo assim, uma ação como andar, rolar ou pular, está sujeita a ser realizada de uma maneira variada dependendo da circunstância, já que o esforço interno que acontece simultaneamente pode se processar diferente em cada situação.

Segundo Laban (1990), estas características se apresentam por meio de elementos como fluência, espaço, peso e tempo, que por sua vez são denominados fatores de movimento. São estes quatro fatores que fundamentam sua *Arte do Movimento*, e são eles que, combinando suas qualidades geram/compõem diferentes vocabulários corporais e, somados aos elementos de esforço, se configuram material de aprendizado e de análise de códigos de movimentos.

Rengel (2006, p. 124), se referindo aos fatores de movimento de Laban, indica que, “fator de movimento e elemento de esforço são instâncias de um mesmo conceito”, e destaca que fator de movimento “é o alcance de uma qualidade a outra”, deste modo ressalta,

Todos os seres humanos têm uma forma de lidar com o ‘espaço’, um ritmo ao falar ou se mexer (‘tempo’), uma intensidade na movimentação ou ao tocar em coisas ou nas pessoas (‘peso’) e um modo de controlar ou deixar seguir o movimento, que é o fator ‘fluência’. É importante esclarecer que, para Laban, todos os fatores [...] acontecem em um movimento, contudo a ênfase é dada principalmente a dois fatores. **Se aplicarmos a Análise de Movimento de Rudolf Laban numa coreografia**, ao observar pessoas trabalhando numa fábrica, uma criança brincando ou um orador, **sempre haverá ‘dois’ fatores mais aparentes, marcando**

⁷¹Traduzido para o português (1978/1990), *Effort* é literalmente ‘Esforço’. “Em 2002, a analista do movimento brasileira Ciane Fernandes (2006) propôs uma revisão do termo *Effort* de acordo com o significado da palavra original utilizada por Laban em alemão, *Antrieb*. Surgiu, então, o termo ‘Expressividade’. Em 2016, Fernandes (p. 61) propôs outra tradução: ‘Pulsão’, palavra que favorece a compreensão corporal do significado do conceito em questão: ‘uma atitude interna com relação aos quatro fatores de movimento’” (Scialom, 2017, p. 43-44).

mais a movimentação. Os outros estarão mais latentes. (Rengel, 2006, p. 123 – grifo meu).

Este ponto conduz nossa atenção ao Conteúdo Programático de Disciplina, para o extrato identificado no item Desenvolvimento Técnico do IV Bimestre que indica: “aprimorar o uso e diferenciar combinações de forças de energias contrastantes e combinadas; revisar e combinar as possibilidades dos fatores de movimento trabalhados nos bimestres anteriores”. No I Bimestre a indicação é: “usar especificamente a combinação de dois fatores de movimento: fluxo e espaço (livre/indireto; livre/direto; contido/direto e contido/indireto); no II Bimestre: usar especificamente a combinação de dois fatores de movimento: fluxo e tempo (contido/rápido; contido/lento; livre/rápido e livre/lento); no III Bimestre: usar especificamente a combinação de dois fatores de movimento: espaço e tempo (indireto/lento; indireto/rápido; direto/lento e direto/rápido).

Seguirei com a descrição dos fatores de movimento, visto que, possivelmente são eles que, aplicados de maneira complexa – aprimorar, diferenciar, contrastar e combinar - nas aulas de matriz técnica formativa e nas aulas de improvisação e composição, contribuem para a singularidade no ensino e aprendizagem da dança moderna e como indicadores de parâmetros avaliativos tanto durante o processo quanto no ponto culminante da prática e vivência artística no CDM.

Laban (1978/1990) sinaliza que, é possível identificar uma série de propriedades inerentes ao movimento e que detectar essas propriedades possibilita estabelecer princípios de entendimento e aplicação do movimento. Portanto, poderemos conhecer a finalidade de um movimento se conseguirmos responder quatro perguntas: Onde se move? Quando se move? O que se move? Como se move? Logo, essas respostas conduziram à solução da pergunta chave: Por que se move? (Motta, 2012, p. 63-64) e arrisco adicionar: Como transforma?

Importante pontuar, antes de mais nada, que todo fator de movimento apresenta características como qualidade, atitude, função e informação, aspectos objetivos e subjetivos que, na ação de experimentação e investigação podem/devem contribuir para o desenvolvimento da consciência e conhecimento do(a) bailarino(a). Todo fator de movimento apresenta qualidades contrastantes que auxiliam na comunicação, posicionamento e relacionamento do(a) bailarino(a) com o movimento e o ambiente à sua volta.

Se a pergunta for, onde? Responderemos com as características do fator de movimento Espaço⁷², onde são observadas qualidades contrastantes em que o corpo todo ou partes dele podem se dirigir para/no espaço de forma direta (para um único ponto) e/ou indireta (para vários pontos)⁷³. Vivências e exercícios a partir deste fator permitem a atenção ao movimento, a expansão do espaço pessoal e o conceito básico de lugar onde existimos. A percepção das posições de quem sou eu e quem é o outro auxilia o(a) bailarino(a) a se posicionar nos lugares, comunicar aspectos intelectuais e a se relacionar com a realidade/mundo.

Ao ocupar espaço e ao ser circundado por ele, o corpo por meio de movimentos de pequena amplitude (próximo ao centro do corpo) ou de grande amplitude (longe/para fora do centro do corpo), estando em movimento estático⁷⁴ ou em movimento locomotor⁷⁵, dá visibilidade ao espaço. Assim, os estudos sobre Espaço – definido como o lugar onde se desenvolve o movimento – incluem vários temas como a Kinesfera, o Icosaédro, Planos, Níveis, Direções, Linhas, Formas, Extensões e Dimensões.

A Kinesfera/Cinesfera, definida como área espacial virtual ao redor do corpo é também chamada de espaço pessoal. A linha de alcance deste espaço invisível é estabelecida, delimitada e percebida pelos movimentos que alcançam extensão máxima pelas extremidades do corpo ou o campo de movimento possível do(a) bailarino(a). Sem alterar ponto de apoio ou transferir peso de uma base de suporte⁷⁶ para outra, os braços e pernas podem se mover na sua expansão máxima sem sair do lugar ou dar um passo. Ao contrário, quando há o deslocamento entre uma posição e outra ou a locomoção, chamamos este espaço de global, espaço que fica além do limite da Kinesfera.

Para explorar a Kinesfera, geralmente, são usados movimentos denominados periféricos, que partem do centro do corpo e se irradiam para pontos da superfície, de dentro para fora ou de fora para dentro. Nas transições periféricas temos que o

⁷²Referências: Laban (1978/1990); Rengel (2006, 2017); Robatto (2006) e Planos de Ensino de Teoria da Dança Moderna e Teorias do Movimento na Dança do CPDM/CDM.

⁷³É usado também a palavra 'flexível' para definir a qualidade multifoco do fator de movimento 'espaço'.

⁷⁴Movimento estático: a energia interna que provoca o movimento é mais contida e provoca apenas o deslocamento de segmentos do corpo que se mantém no eixo axial. Fonte: Documento impresso do Plano de Ensino da disciplina de Teoria da Dança Moderna do CPDM/CDM.

⁷⁵Movimento locomotor: a energia interna que provoca o movimento acarreta um deslocamento espacial. Fonte: Documento impresso do Plano de Ensino da disciplina de Teoria da Dança Moderna do CPDM/CDM.

⁷⁶Base de suporte: toda e qualquer superfície que suporta o peso parcial ou total do corpo. Fonte: Documento impresso do Plano de Ensino da disciplina de Teoria da Dança Moderna do CPDM/CDM.

movimento no espaço se irradia a partir do centro do corpo e que seis Direções indicam lugares no espaço: para cima – para baixo – para frente – para trás – para a lateral direita e para a lateral esquerda; também podem seguir por quatro possibilidades de linhas oblíquas que formam oito direções diagonais; além de doze direções diametrais: formadas por seis linhas oblíquas que se formam a partir do centro do corpo e entre duas dimensões e duas diagonais.

As Linhas, também podem ser experimentadas pelas partes do corpo ou pelo corpo inteiro do(a) bailarino(a) no Espaço. Linhas podem ser observadas e analisadas na dança moderna como Retas (verticais, horizontais e oblíquas), Curvas ou Mistas, em formas corporais ou desenhos espaciais.

Na dança, o corpo do(a) bailarino(a) acessa as três dimensões do espaço que o circunda: altura, largura e profundidade. Uma Dimensão é formada por duas direções: altura é formada pelas direções cima/baixo – largura é formada pelas direções laterais direita/esquerda e profundidade é formada pelas direções frente/trás. Na estrutura espacial da Kinesfera, a união de duas dimensões origina um Plano. Teremos, então, as seguintes possibilidades: plano frontal⁷⁷ ou da porta formado por altura e largura – plano horizontal⁷⁸ ou da mesa formado por largura e profundidade e plano sagital⁷⁹ ou da roda formado por altura e profundidade.

O Icosaédro, é um dos cinco sólidos de Platão e uma das três formas geométricas mais estudadas por Laban. Este poliedro apresenta estrutura tridimensional com vinte faces triangulares unidas por doze vértices e se estabelece pela ligação periférica de três planos. O centro do Icosaédro é o centro do corpo do(a) bailarino(a), o que delimita o espaço e possibilita a visualização de toda a trajetória do movimento. A figura geométrica deste poliedro é usada para representação gráfica da Kinesfera, já que se constitui no espaço mais amplo da mesma.

Para trabalhar o movimento em relação a essas direções, Laban criou sequências que chamou de escalas ou sequência de movimentos que busca envolver e conectar um conjunto de pontos no espaço, obedecendo a uma harmonia e ordem específicas onde a intenção é passar pelos pontos com foco na dinâmica. O traço imaginário gerado pelo movimento do corpo em direção aos vértices e em

⁷⁷Observar o ‘comprimento’ do movimento. Mobiliza habilidades como arqueamento lateral da coluna e movimentos de descer e subir (pliés).

⁷⁸Observar a ‘largura’ do movimento. Mobiliza habilidades como a torção da coluna e movimentos horizontais de abrir e fechar.

⁷⁹Observar a ‘profundidade’ do movimento. Mobiliza habilidades de arqueamento da coluna para frente e para trás e movimentos que avançam e recuam (volume do movimento no espaço).

deslocamento de um ponto ao outro, cria desenhos de energia, ou o que ele chamou de formas de rastro.

As escalas podem ser experimentadas com partes do corpo ou o corpo todo e vivenciar propostas/exercícios que provocam mudanças nas nuances entre os polos das qualidades dos fatores de movimento ou passagens entre equilíbrio e desequilíbrio, potencializam a experiência pelo movimento. Sobre equilíbrio temos o estável e o instável. Para que um corpo esteja em equilíbrio, a linha ou ponto de gravidade deve incidir no centro da base de suporte⁸⁰. Portanto, o equilíbrio é estável quando o centro de gravidade do corpo (mais ou menos na região do quadril) incide sobre uma linha vertical em relação à base de suporte, e o equilíbrio é instável quando o centro de gravidade do corpo altera a relação vertical com a base de suporte, ou seja, quanto mais próximo está o centro de gravidade da base de suporte, mais equilíbrio, quanto mais afastado da base de suporte, mais desequilíbrio e busca por uma nova posição no espaço.

Segundo Laban (1978), é possível ainda, que o(a) bailarino(a) experimente o movimento em Níveis, que se definem a partir da posição espacial e inicial do corpo todo ou de partes do corpo isoladas. Os níveis podem ser classificados de três maneiras: nível baixo, nível médio e nível alto. O nível de partes isoladas pode ser observado quando uma parte do corpo, como o braço, por exemplo, pode descrever movimentos a partir da articulação na qual ocorre o movimento. Sendo assim, um braço que desenha movimentos abaixo da altura do ombro, estará em nível baixo; na altura do ombro, estará em nível médio; acima da altura do ombro, estará em nível alto. O nível do corpo todo pode ser observado pela base de suporte e pela altura do movimento em relação ao chão. Dessa forma, um corpo em pé ou caminhando flexionando os joelhos, estará em nível baixo; sem flexionar os joelhos, estará em nível médio; ao fazer meia ponta (elevação do calcanhar do chão) e/ou perder contato com o solo (salto), estará em nível alto.

Antes de seguir com as descrições dos fatores de movimento, é importante lembrar que tanto a Corêutica quanto a Eucinéctica evidenciam estudos de Laban sobre Espaço, dessa forma, voltamos a salientar que Corêutica e Eucinéctica não podem ser aplicadas separadamente, “as locações no espaço e as dinâmicas são partes de uma mesma realidade” (Rengel, 2006, p. 129).

⁸⁰Toda e qualquer superfície que suporta o peso parcial ou total do corpo. Pode ser os dois pés, uma mão, a cabeça ou qualquer outra parte do corpo. Fonte: Planos de Ensino de Teoria da Dança Moderna do CPDM/CDM.

É possível visualizar que questões espaciais são exercitadas em todas as etapas (exercícios de solo/chão, centro e locomotores) da estrutura de aula do CDM ao longo dos Bimestres. Para evidenciar, destaco - neste momento de maneira menos descritiva com intuito de estruturar algumas categorias - alguns itens do planejamento:

- Combinação dos fatores de movimento: Espaço e Tempo (indireto/lento, indireto/rápido, direto/lento e direto/rápido) e Fluxo e Espaço (livre/indireto, livre/direto, contido/direto e contido/indireto);
- Níveis: Exemplos: trabalhar alteração de movimentos em nível alto, médio e baixo; tilt⁸¹ com pé no chão e na ½ ponta;
- Direções: Exemplos: acrescentar quedas⁸² lateral, frontal e de costas; trabalhar combinações com fouettés⁸³ frente e trás; piruetas⁸⁴ e giros⁸⁵ combinados (ascendentes e descendentes);
- Linhas: Exemplos: volumes de tronco; piruetas em penchée⁸⁶; jacknife⁸⁷;
- Dinâmicas: Exemplos: descentralização⁸⁸ do corpo - tilt com pé no chão e na ½ ponta; descentralização de esterno – barrel turns⁸⁹; equilíbrios explorando alteração de movimentos em nível alto, médio e baixo; equilíbrios com grandes arcos de tronco.

⁸¹Movimento descentralizado (para fora do eixo central); consiste na descentralização lateral do tronco (indo na direção – baixo/solo) com a elevação da perna para o alto em oposição.

⁸²Movimento que consiste em 'ir ao chão', entrega total ou parcial à ação da gravidade. Pode ser executada em todas as direções.

⁸³Movimento em que o bailarino se apoia sobre uma perna (base) e utiliza a outra (ação) como um 'chicote', mudando de uma só vez o seu referencial frontal.

⁸⁴Giro executado em torno do eixo, mantendo apenas um pé no chão. Geralmente é executado na meia ponta. Pode ser *en dehors* (para fora) ou *en dedans* (para dentro).

⁸⁵Movimento executado em torno de um eixo axial mantendo os dois pés no chão. Também chamado de volta ou rotação corporal.

⁸⁶Movimento inclinado. A perna se ergue para o alto e para trás, inclinando-se o tronco em oposição, para frente e para o chão.

⁸⁷A tradução é 'canivete'. O corpo executa um formato 'V', mantendo pés e mãos apoiados no chão.

⁸⁸Inclinação do corpo ou parte dele (geralmente o tronco) para fora do eixo axial (central). Pode acontecer para frente, para as laterais e para trás.

⁸⁹'Salto do barril'. Salto no lugar ou em locomoção, mobilizando e suspendendo desde o osso esterno até a pelve no ar. A cabeça é mantida num ponto fixo de aproximadamente 90 graus e o corpo gira sobre si mesmo como se estivesse carregando um grande barril.

Figura 09: Uma aula de nível ADIANTADO (exercícios de centro axial)



Fonte: acervo digital do CDM – imagem fotográfica de autoria de Christian Alves

Seguindo, se a pergunta for, quando? Responderemos com as características do fator de movimento Tempo⁹⁰, onde são observadas qualidades contrastantes em que um movimento ou sucessão de movimentos podem ser realizados de maneira súbita/rápida e/ou sustentada/lenta. Vivências e exercícios a partir deste fator podem auxiliar o(a) estudante/bailarino(a) a lidar com as ações de decisão e a não impor limites tão rígidos, tanto na experiência do movimento quanto nas ações e situações rotineiras. Na prática diária, o autoconhecimento do indivíduo sobre o seu tempo facilita sua adaptação ao tempo dos outros, proporcionando maior mobilidade e tolerância em relação às frustrações e às diferentes situações de vida.

O tempo, na dança ou no universo, é observado como métrico e/ou não-métrico e pode ser percebido por elementos como velocidade, duração, acentuação e periodicidade que, na relação com movimentos antecedentes, consequentes e uma pulsação, produzem o ritmo. O tempo não-métrico é aquele contemplado pelo ritmo interno ou biológico, como as batidas do coração e a respiração e é considerado essencial nas improvisações e em momentos significativos da vida, onde o(a) estudante/bailarin(a) pode trabalhar com o tempo particularmente. O tempo métrico é

⁹⁰Referências: Laban (1978/1990); Rengel (2006, 2017); Robatto (2006) e Planos de Ensino de Teoria da Dança Moderna e Teorias do Movimento na Dança do CPDM/CDM.

o que pode ser marcado ou controlado pela adequação a uma música, por exemplo, sobretudo na dança importa porquê auxilia estudante/bailarino(a) e professor(a)/coreógrafo(a) a regular uma estrutura de aula ou coreografia, estabelecer um processo comum a todos, marcar transições e definir cadências, especialmente nos processos coletivos. Nas aulas de dança moderna do CDM este ritmo é, especialmente, marcado pelo toque do bumbo – instrumento de percussão, tambor cilíndrico de grande dimensão de som grave.

A velocidade de um movimento ou sequência de movimentos é referenciada pelo tempo gasto para realização de seu percurso. O movimento apresenta um padrão de velocidade que, em relação a uma inércia de referência, pode acelerar ou retardar, ou seja, ir do mais rápido até o mais lento possível ou vice-versa, passando por todas as nuances intermediárias. Seu andamento pode ser codificado como rápido, moderado e lento – ou numa referência musical *allegro*, *moderato* e *adágio*.

A duração é a medida de permanência do movimento, ou seja, é o tempo decorrido entre o início e o término de cada movimento, ou de sua pausa. Qualquer medida regulada por um padrão de velocidade, como métricas musicais ou batidas cadenciadas de metrônomo, pode mensurar esse tempo e até a pausa.

A acentuação é percebida quando uma marcação mais forte incide no percurso de um movimento. Podemos identificar acentuações quando um momento se destaca na execução de um movimento isolado, como o *swing*⁹¹ por exemplo, ou quando em uma sequência/célula/frase coreográfica um movimento sobressai. Ainda, os acentos podem evidenciar marcações binárias, como numa marcha ou ternárias, como numa valsa ou *triplet*⁹² na dança moderna.

A incidência, frequência e organização dos elementos do fator Tempo, percebidos pela acentuação e pela relação entre uma pulsação e diversos movimentos sucessivos, imprime o ritmo do movimento corporal e estrutura o ritmo de cada segmento coreográfico, assim como, do todo de uma obra.

É possível visualizar que, ao longo dos Bimestres – em alguns com mais ênfase - que elementos de tempo são exercitados em todas as etapas (exercícios de solo/chão, centro e locomotores) da estrutura de aula do CDM. Para evidenciar,

⁹¹Swing: qualidade ou dinâmica de movimento onde há, entre o início e o término do movimento, um momento marcante de suspensão. É um movimento de fluência livre, com impulso inicial, solto, relaxado e contido no final. Fonte: Manual de terminologia e expressões utilizadas na dança moderna do CPDM/CDM.

⁹²Triplet: exercício ou movimento executado em três tempos. Espécie de valsa executado com os três passos do mesmo tamanho, não importando os níveis em que eles acontecem.

destaco – de maneira menos descritiva e mais categorizada, seguindo um padrão de análise - alguns itens do planejamento:

- Combinação dos fatores de movimento: Espaço e Tempo (indireto/lento, indireto/rápido, direto/lento e direto/rápido) e Fluxo e Tempo (contido/rápido, contido/lento, livre/rápido e livre/lento);
- Velocidade: Exemplos: alterar a dinâmica dos exercícios (acelerada); adágios usando exploração de quedas e recuperação.
- Acentuação: Exemplos: usar swing de pernas; adágios explorando suspensão⁹³;
- Ritmo: Exemplos: aprimoramento dos exercícios locomotores do bimestre anterior e acrescentar qualidade de movimento contrastante, variando também os ritmos e tempos da execução das sequências; procurar alterar a dinâmica na execução dos exercícios de solo (de lento a rápido em suas nuances de velocidade e ritmo).

Figura 10: Uma aula de nível ADIANTADO (exercícios de solo)



Fonte: acervo digital do CDM – imagem fotográfica de autoria de Christian Alves

Continuando, se a pergunta for, o quê? Responderemos com as características do fator de movimento Peso⁹⁴, onde são observadas qualidades contrastantes em que um movimento ou sucessão de movimentos pode ser realizado de maneira leve/fraco e/ou firme/pesado. Vivências e exercícios a partir deste fator podem auxiliar o(a)

⁹³Suspensão: Variação de qualidade de movimento conduzida, possui um acento inicial mais marcado e parada momentânea do movimento no alto.

⁹⁴Referências: Laban (1978/1990); Rengel (2006, 2017); Robatto (2006) e Planos de Ensino de Teoria da Dança Moderna e Teorias do Movimento na Dança do CPDM/CDM.

estudante/bailarino(a) a desenvolver percepção corporal individual e dos outros e conquistar estabilidade e segurança, tanto física como emocional. Cotidianamente, a conquista da verticalidade significa poder se locomover livremente e estabelecer uma afirmação de vontade e assertividade.

Rengel (2015/2017), aponta que neste fator de movimento lidamos com elementos/atributos como a gravidade, força de atração que rege o universo; a força cinética, energia necessária para movimentar o corpo no espaço, a força estática, energia desempenhada para manter um estado ativo de tensão muscular e a resistência externa, ocasionada pelo contato com outras pessoas e/ou objetos.

Neste fator de movimento, o peso pode ser observado pelo grau de evidência de resistência à força da gravidade. A experimentação de movimentos realizados com qualidades que vão do leve ao pesado, do estado ativo ao passivo e todas as nuances entre os seus extremos, favorecem a percepção e consciência sobre o posicionamento e grau de energia para a ação do corpo no seu centro de leveza (região escapular/esterno) e no seu centro de gravidade (região pélvica/quadril).

A característica leve do esforço neste elemento, consiste de uma resistência fraca ao peso e de uma sensação de ausência de peso, enquanto que a característica firme do esforço, consiste de uma resistência forte ao peso e de uma sensação de movimento pesado. As atitudes passiva e/ou ativa, no desprendimento de energia muscular na execução de movimentos com peso podem resultar em ações com reação máxima à gravidade, como por exemplo, um salto de grande amplitude e impulso para o espaço ou o oposto, em ações que cedem completamente à gravidade, como por exemplo, uma queda do corpo todo para o solo ou de partes do corpo no espaço, e é essa energia que permite observar os movimentos em seus graus mais sensíveis entre fortes ou fracos e tensos ou relaxados.

Como já apresentado, o fator de movimento Peso não está evidenciado especificamente como os fatores Espaço, Tempo e Fluxo, porém seus elementos de esforço estão contínua e fortemente presentes em todas as etapas (exercícios de solo/chão, centro e locomotores) da estrutura de aula do CDM. Para evidenciar, destaque – de maneira menos descritiva e mais categorizada, seguindo o padrão de análise - alguns itens do planejamento:

- Exemplos: explorar quedas, recuperação, suspensão, sustentação; c) explorar pequenos e grandes saltos⁹⁵; elevação de quadril (centro de gravidade) com iniciação ao tilt lateral; iniciar os saltos e giros com descentralização de esterno (centro de leveza).

E para finalizar, se a pergunta for, como? Responderemos com as características do fator de movimento Fluxo⁹⁶, onde são observadas qualidades contrastantes em que um movimento ou sucessão de movimentos podem ser realizados com fluência livre/libertada e/ou contida/controlada. Vivências e exercícios a partir deste fator podem auxiliar o(a) estudante/bailarino(a) a desenvolver percepção de unidade corporal, integração, controle e precisão do movimento e pode indicar aspectos que envolvem a emoção.

O fluxo se refere ao andamento do movimento e à maneira como o(a) bailarino(a) transita na ligação dos movimentos e está intimamente conectado ao controle das partes do corpo. Podemos experimentar a fluência em exercícios de expansão e contração, por exemplo, onde o fluir pode ser livre como numa respiração regular ou contida como numa respiração obstruída. O fluir de um movimento ou sequência de movimentos desempenhado pelo(a) bailarino(a), pode acentuar ou atenuar sensações como continuidade, liberdade, condução, interrupção, descontrole, pausa.

O elemento de esforço de fluência controlada consiste na prontidão interna para interromper o fluxo normal do movimento a qualquer momento e pode apresentar uma sensação de controle extremo. Assim, quando associada a outros elementos de esforço, como o forte e o direto por exemplo, confere ao movimento uma qualidade de restringir, onde o fluir parece acontecer numa direção contrária da ação. O elemento de esforço de fluência livre consiste na habilidade essencial ativada pela libertação do fluxo e da sensação de continuidade do movimento, observado não pelo simples ato de continuar, mas pela sua capacidade progressiva de emitir e expandir.

A fluência, além de ser um fator contido em toda ação corporal, pode ser considerada estimuladora dos outros fatores pelo fato de mudar, mesmo em

⁹⁵Movimento em que o corpo fica temporariamente 'fora do chão', sem base de suporte. Segundo Laban, os saltos podem ser: de 2 para 2 pés, de 2 para 1 dos pés, de 1 para o outro pé, de 1 para o mesmo pé e de 1 para os 2 pés.

⁹⁶Referências: Laban (1978/1990); Rengel (2006, 2017); Robatto (2006) e Planos de Ensino de Teoria da Dança Moderna e Teorias do Movimento na Dança do CPDM/CDM.

movimentos onde as qualidades de Espaço, Peso e Tempo permanecem mais estáveis.

É possível visualizar que, ao longo dos Bimestres, elementos de esforço do fator de movimento Fluxo são evidenciados nas experimentações com os demais fatores e são exercitados com ênfase em todas as etapas (exercícios de solo/chão, centro e locomotores) da estrutura de aula do CDM. Para evidenciar, destaco – de maneira menos descritiva e mais categorizada, seguindo o padrão de análise - alguns itens do planejamento:

- Combinação dos fatores de movimento: fluxo e espaço (livre/indireto; livre/direto; contido/direto e contido/indireto); fluxo e tempo (contido/rápido; contido/lento; livre/rápido e livre/lento);
- Exemplos: 2ª posição de pernas com swing e passagem para os splits⁹⁷; trabalhar queda e recuperação, agilidade, rolamentos ⁹⁸ laterais; trabalhar a ligação dos movimentos (fluidez - ligação contínua dos passos).

Figura 11: Uma aula de nível ADIANTADO (exercícios locomotores)



Fonte: acervo digital do CDM – imagem fotográfica de autoria de Christian Alves

⁹⁷Movimento de flexibilidade, máxima abertura da articulação coxo-femural.

⁹⁸Movimento que consiste em rolar o corpo no chão, geralmente apoiando costas e ombros, e inclui voltar à posição inicial. Pode ser combinado com outros movimentos, como o giro, o salto e o passo, para criar seqüências de dança mais complexas. O rolar é uma ação que exige força, equilíbrio e coordenação.

Até aqui, podemos vislumbrar que, no que diz respeito aos aspectos de ensino e aprendizagem no CDM, experimentar, vivenciar e estudar as qualidades presentes nas ações do corpo podem proporcionar uma construção expressiva de conhecimento e uma ação avaliativa que se baseia na investigação, na articulação com o ambiente e na interação professor(a) e estudante, afirmando o lugar da mediação numa aprendizagem significativa.

Para Laban (1978, p. 51), observar voluntária e conscientemente a seleção de movimentos apropriados às situações, quer dizer que temos condições de nos conscientizarmos de nossas opções, podendo investigar por que fizemos uma escolha. “[...] A variabilidade do caráter humano deriva da multiplicidade de atitudes possíveis frente aos fatores de movimento e aí é que certas tendências poderão tornar-se habituais, do indivíduo”. Experenciar as variadas nuances de qualidades nos movimentos, torna possível a observação de padrões habituais e a transformação deles aproximando um encontro com novos espaços e tempos (Laban, 1978/1990; Rengel, 2006/2017).

Descritos os quatro fatores de movimento bem como seus elementos de esforço passo a discorrer sobre as ações corporais básicas e seus aspectos, visto que constituem grande parte dos exercícios nas aulas de técnica de dança moderna e das experimentações criativas nas aulas de improvisação.

“Uma ação corporal é todo e qualquer ato do corpo”, ato esse, que dura um tempo, ocorre de uma determinada maneira no espaço, emprega algum peso e determinada fluência (Rengel, 2006, p. 127). Esse impulso particular do ser humano para o movimento, caracteriza um efeito concreto no espaço/tempo, um posicionamento físico, intelectual e emocional, que por meio do uso de energia ou força muscular, produz alteração na posição do corpo ou em partes dele.

As ações estão presentes na vida das pessoas e na dança moderna do CDM, assim como em qualquer técnica ou estilo de dança. Uma pirueta se origina de uma ação de girar, um salto da ação de pular, assim como andar, correr, cair, rolar e parar, ações comuns a todas as pessoas, mas que compreendidas suas composições se transformam em dança e aprendizagem significativa em dança. Nos processos artísticos-pedagógicos em Dança, mesmo que ações comuns sejam um vocabulário conhecido pelas pessoas, não podem/devem se caracterizar como ação igual para todos. Sobre isso, a pesquisadora Lenira Rengel (2017), reitera:

Dizemos que nossas ações corporais são comuns por serem comuns a outras pessoas como locomover-se, girar, torcer, dobrar. Dizemos também que nossas ações, ao longo do tempo, tornam-se um padrão de movimento. O que queremos dizer é que nossas ações corporais, enquanto comuns, pertencem a nossa esfera coletiva [...]. Nossas ações corporais enquanto padrões de movimento se referem à esfera particular, ao jeito de fazer que cada um encontra em termos de movimento. **Afirmamos, conseqüentemente, que possuímos ações padronizadas, porém elas não acontecem do mesmo modo para todos. As ações se apresentam em relação ao outro, ao mundo, ao espaço.** (Rengel, 2017, p. 34 – grifo meu).

Analisando as ações corporais que realizamos cotidianamente e combinando os fatores de movimento, Laban determinou que todas elas derivam de oito ações básicas. A partir dessas oito ações básicas de esforço, se abre uma gama incontável de outras ações que representam uma ordem e transição entre possíveis combinações de qualidades e dinâmicas dos fatores de movimento.

É a relação teorico-prática, a experiência do movimento e a maneira de estimular a experimentação pelo(a) professor(a) (que escolhe entre um conjunto de temas as variantes adequadas ao estado de desenvolvimento real do(a) estudante ou de grande parte da turma), que permite que as oito ações básicas sejam reconfiguradas a cada experimentação e provoquem mais ideias e novos arranjos. A saber, listo as oito ações básicas de esforço: deslizar; flutuar; pontuar; sacudir; pressionar; torcer; socar; chicotear.

É possível visualizar, ao longo dos bimestres, que variados tipos de ações corporais e derivações estão fortemente presentes em todas as etapas dos exercícios de solo/chão, centro e locomotores (figuras 09, 10 e 11) da estrutura de aula do CDM. As ações são exercitadas de forma inesgotável nas experimentações de execução técnica e criativa a partir das combinações e contrastes dos elementos de esforço dos fatores de movimento.

Para evidenciar, elenco as ações que aparecem de maneira recorrente no planejamento:

- Cair (quedas); Girar (giros e piruetas); Rolar (rolamentos); Pular (saltos); Torcer (torções); Chicotear (fouettés); Caminhar (caminhadas – exercícios locomotores); Equilibrar (sustentações, descentralizações); Flutuar (suspensões).

Seja na jornada da vida ou numa formação artística, pela recorrente construção e reconstrução, nossas ações corporais desenvolvem uma habilidade de determinar padrões de movimento. Sennett (*apud* Rengel, 2017, p. 35) argumenta que “os

padrões são como sinais que sabemos fazer, que são interpretados rapidamente por outros e têm a possibilidade de serem repetidos”.

Ação corporal, para se transformar em padrão de movimento, precisa ser repetida, até desenvolver e garantir uma categorização que indica que não foi construída independentemente do ambiente e da convivência com os outros, e sim, a partir da relação com o mundo. Porém, enquanto ações nossas, que também são ações dos outros, “são singulares, dependem do histórico de quem as faz, e são sempre feitas no presente, contextualmente” (Rengel, 2017, p. 36), pois nunca faremos uma ação corporal exatamente igual a outra. Se entramos em contato com novas informações, se o ambiente muda, se o outro muda, nossas ações também mudam. Sobre isso, Rengel (2017) esclarece,

Consideramos uma ação corporal como andar, pegar, sorrir, como um padrão devido a repetição de determinada ação ao longo da vida e aspectos replicados que fazem com que identifiquemos essa ação nas outras pessoas. Porém quando consideramos que nossas ações são construídas através da nossa relação com o mundo, argumentamos que mesmo se tratando de uma reprodução de movimento (alguém demonstra o que deve ser feito), as ações nunca são repetições idênticas e sim reconstruções, a cada momento, não somente em relação a ação corporal sugerida pela pessoa, mas a cada vez que fizermos essa ‘mesma’ ação. (Rengel, 2017, p. 36).

Isto nos diz que, mesmo no condicional ato de repetir um movimento ou uma sequência de movimentos, podemos não reduzir a ação à uma mera reprodução mecânica. A cada experiência temos a possibilidade de nos deixar impregnar ou impregnar outros, pelos estímulos do momento e por fatores (sensoriais, imagéticos, cognitivos) que se combinam de várias maneiras, transformando padrões de movimento.

Para Hoffmann (2014), as respostas dos(as) estudantes frente à desafios, oferecem imensas possibilidades de análise no que se refere às perspectivas diferenciadas e/ou contraditórias sobre fenômenos que estão sendo estudados. A resposta de um(a) estudante representa um ato de recriação, na medida em que, desafiado(a) a repetir um padrão de movimento (no caso de estudos em Dança) de maneira diferente, busca estabelecer relação com outros movimentos do seu vocabulário/repertório. Ainda, nesta ação, o(a) estudante reinventa, redefine, cria nova alternativa de solução que corresponde a conexão com suas vivências anteriores.

Rengel (2017) alerta que, quando tratamos de ação corporal em Dança e no ato de levar o que fazemos em salas de aula para a cena artística, corremos grande risco de ficarmos somente no âmbito da representação mecânica do movimento, sem agenciar nenhuma transformação da ação corporal. Para um ensino que promova modos de conhecer, é preciso que a observação das nossas ações e a exposição constante do corpo a uma técnica específica não delimite espaço, habilidade na resolução de problemas, capacidade de abertura, de disponibilidade ao novo e ao outro, em virtude da repetição.

Não importa se a improvisação ou passos preestabelecidos podem se tratar de uma reprodução mecanizada de ações, conduzindo à previsibilidade. Importa a relevância da possibilidade de problematização dessas ações, não apenas em nível de forma, mas também em suas relações com o contexto e com o contato com outras pessoas, para compreendermos a coexistência de variados jeitos para trabalhar em mediações artístico-educacionais em Dança. (Rengel, 2017, p. 37).

A Improvisação em Dança, enquanto fenômeno artístico de investigação e criação, possui características próprias onde o(a) estudante/bailarino(a) deve estar em constante relação de atenção e proatividade com o instante da vivência. Enquanto método, deve oferecer ao(a) estudante/bailarino(a) todas as oportunidades de desenvolver sua expressividade por meio de seus próprios esforços. É possível vislumbrar, por meio de atenta leitura, reflexão e análise dos Planos de Ensino do CDM que a improvisação neste espaço artístico-educativo é utilizada como recurso para ampliar estudos sobre os fatores de movimento, elementos de esforço e ações corporais.

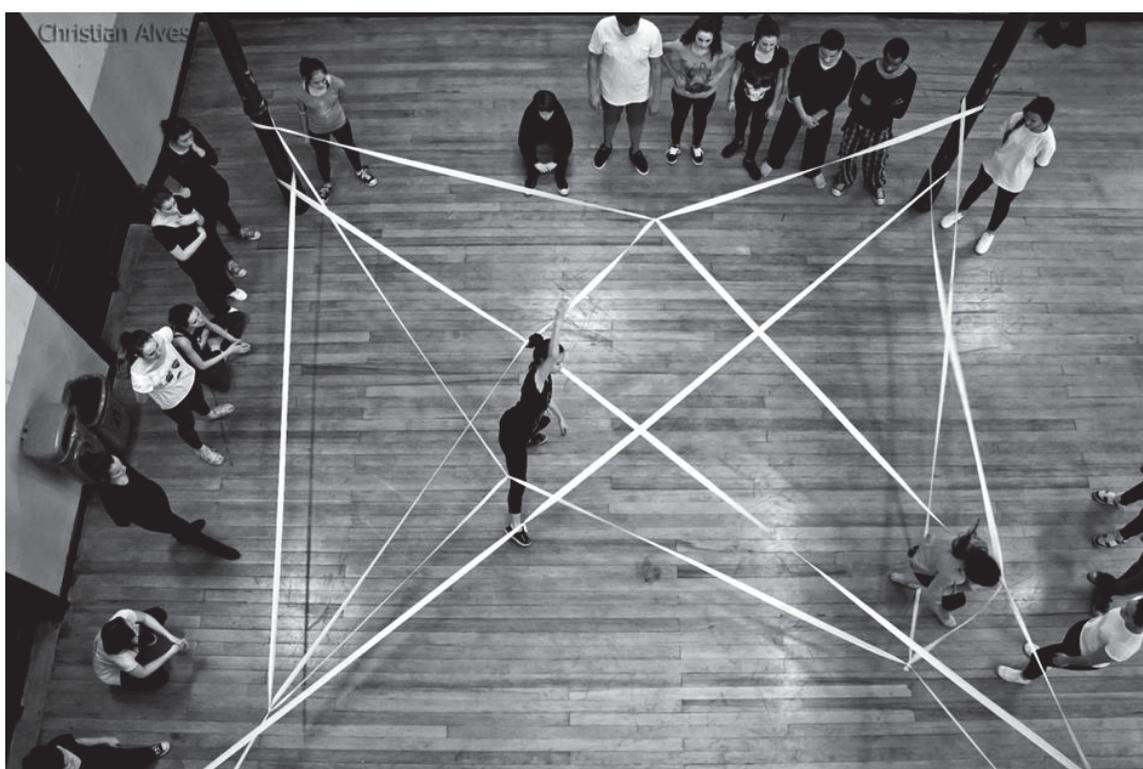
Enquanto procedimento, faz parte do processo de ensino e aprendizagem como meio para desenvolver consciência corporal, explorar o movimento, configurar vocabulário original, criar repertório individual, descobrir a si mesmo e perceber o outro. Ainda, serve para motivar, provocar e estimular o(a) estudante/bailarino(a) nos processos de criação e composição coreográficas e para aguçar a percepção sobre espaço, tempo, movimento, intenção emocional, sentimento, sensação e a relação, reação, interação com o coletivo.

É possível visualizar, que os momentos de Improvisação estão especialmente distribuídos ao longo dos Bimestres na estrutura de aula do CDM. Os fatores de movimento, os elementos de esforço e as ações corporais são trabalhados de maneira

a imprimir individualidade, conferir personalidade ao movimento e proporcionar profunda vivência da intenção emocional do gesto. Para evidenciar, destaco:

- Exercícios de improvisação: no primeiro bimestre trabalhar com ideias, estímulos, objetos e locomoções que facilitem a criação de movimentos a partir de dois fatores: espaço e fluxo;
- Exercícios de improvisação: no segundo bimestre trabalhar com ideias, estímulos, objetos e locomoções que facilitem a criação de movimentos a partir de dois fatores: fluxo e tempo. Buscar neste bimestre a intenção do gesto. Focar na qualidade, energia e acabamento do movimento. Expressar diferentes emoções – gestos significativos;
- Exercícios de improvisação: no terceiro bimestre trabalhar com ideias, estímulos, objetos e locomoções que facilitem a criação de movimentos a partir de dois fatores: espaço e tempo. Continuar a aperfeiçoar neste bimestre a intenção do gesto. Focar na qualidade, energia e acabamento do movimento. Expressar diferentes emoções – gestos significativos;
- Exercícios de improvisação: trabalhar com ideias e estímulos que facilitem a criação de movimentos a partir da qualidade, energia e acabamento do movimento. Expressar diferentes emoções – gestos significativos.

Figura 12: Uma aula de IMPROVISAÇÃO para nível ADIANTADO



Fonte: acervo digital do CDM – imagem fotográfica de autoria de Christian Alves

Até aqui, percebemos que mesmo com um conhecimento por meio da dança construído dentro de um tipo específico de vocabulário, é importante que não sejam simplificadas as possibilidades que o movimento nos oferece. Uma ação de ensino/aprendizagem em Dança que possibilite uma reconfiguração da movimentação

individual do(a) estudante/bailarino(a), não o restringindo à códigos preestabelecidos e inviabilizando potenciais criativos presentes na própria técnica, permite uma abordagem na investigação avaliativa que amplia a observação das ações do corpo levando em conta elementos coletivos e pessoais.

Constatamos que, em contato com as aulas de técnica de dança moderna do CDM, onde é estimulado um conhecimento pelo movimento em seus aspectos neuromusculares e expressivos e, com as aulas de improvisação, onde são invocadas as capacidades criadoras do gesto e estimulados os processos criativos, um(a) estudante/bailarino(a) pode/deve experienciar as aulas com o propósito de apreender as instruções do movimento, a memória motora do gesto e o conhecimento que elas agregam.

Estudando as estruturas complexas, lógicas e sensíveis que operam na linguagem da dança do CDM, a partir da vivência diária em aula, é possível motivar o(a) estudante/bailarino(a) a procurar novas maneiras de impregnar corpo, movimento e gesto e transformar ações corporais em potenciais estímulos para uma criação artística. Apesar de ser evidente que os fatores e elementos que compõem o movimento são repetidamente praticados, é possível notar que são exercitados com intenções diferenciadas para que ações não sejam automatizadas, não fiquem distantes dos processos criativos.

Considero, portanto, que neste ambiente de ensino não formal, os processos pedagógicos permitem uma investigação dos aspectos qualitativos do movimento. Se ações corporais comuns a todos, podem se transformar em ações corporais predominantemente artísticas, o exercício perceptivo que se dá quando olhamos para elas, possibilita compreender que o movimento, mesmo que repetido diariamente, pode ser praticado com qualidade, energia e intenção diferente em cada movimento/gesto, por cada um dos(as) estudantes/bailarinos(as). A observação de fatores do movimento, pode determinar especificidades para coleta de dados coletivos, a análise de elementos de esforço, pode oferecer parâmetros para individualizar a avaliação e a atenção aos modos de realização das ações corporais permite não incorrer em erro de avaliar comparativamente.

São nos momentos de verbalização do processo, de correção, de contato/toque do(a) professor(a) e na observação de si e do outro, em aulas diárias ou em testes/bancas que a ação investigativa se torna mediadora. Se “a aprendizagem é um processo de transformação do comportamento obtido por meio da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais” (Assis;

Rocha, 2017, p. 27), compreender que o movimento de um aluno não está relacionado somente com uma sequência de dança e sim com tudo o que faz, e que cada um responde de maneira pessoal ao mesmo estímulo, resulta num potente espaço de produção e investigação.

Partindo deste enfoque, no processo de ensino/aprendizagem no CDM, professores e estudantes constroem e reconstróem juntos o conhecimento, continuamente – dia a dia, aula a aula, nível a nível - garantindo multiplicidade, assimilação, ressignificação, recriação e integração corpo/mente/ambiente, por meio do estudo do movimento.

4.6 SOBRE PROCESSOS COREOGRÁFICOS: ENCEN(AÇÃO)/ESPETÁCULO

Construir uma história/memória/conhecimento a partir de cada obra artística é ser contínuo no fluxo do espaço/tempo. Estabelecendo conexões e relações diretas entre processos e manifestações de arte, podemos agregar, compartilhar e transformar indivíduos produzindo diferenças e semelhanças de ideias, emoções, conhecimento. Assim, o Curso de Dança Moderna da UFPR buscou desde sua origem, propor uma linha de trabalho que engloba versatilidade de linguagem e inclinação artística. Mantendo uma matriz prática/técnica ancorada na dança moderna, o projeto se preocupa em desenvolver obras artísticas que não estão isoladas do cotidiano, da história pessoal/social dos(as) estudantes, priorizando a liberdade e variedade na criação.

Nossas coreografias são críticas. Elas refletem um determinado momento. [...] **O espetáculo, é uma preocupação com a pesquisa de movimentos, invenção de novas formas ou a combinação das antigas, de uma maneira insólita, que conduza a plateia a diversos questionamentos.** [...] é um grupo mutável, que dá oportunidade até mesmo, aos mais novos alunos do curso permanente de dança moderna. [...] Tudo dentro da proposta de liberdade de criação. (Jornal Do Estado, 1993, s/p. – grifo meu).

Quando percebemos o CPDM/CDM em sua evolução no tempo, podemos considerar que se determina como um gerador de processualidade formado por componentes onde as informações que estão no ambiente/espaço/tempo se associam ao corpo que dança. A experiência e contato, com movimentos e ideias de diferentes correntes estéticas, promovem o aperfeiçoamento profissional e a expansão do potencial criativo e crítico do(a) bailarino(a). As relações de troca que se estabelecem na experimentação de linguagens que se deslocam entre a abstração de movimentos

e a composição de personagens, da técnica até a *performance* ou do improvisado até os ensaios com marcação fixa, favorecem um fértil campo de produção de aprendizagem, conhecimento e atu(ação).

Sendo assim, não delimitar as fronteiras entre as linguagens artísticas são objetivos deste Curso que se propõe a evoluir explorando o novo e/ou preservando a tradição. Propor aos(as) bailarinos(as) constantes desafios numa tentativa de garantir a produção de autonomia e conhecimento complexo, é uma tarefa encarada como exercícios de sensibilidade e fazer artístico.

4.6.1 Obra Coreográfica: Influências Multidisciplinares, Vocabulário De Movimento E Estética Da Dança Moderna

Seguindo com o exercício do ato investigativo tendo como norte os objetivos específicos enunciados nesta pesquisa, neste ponto será especificada a seguinte ação: Recortar o período de atividades do CDM da UFPR, entre 2006-2014 como prioridade de análise documental, sustentado pela premissa da observação/analítica da encen(ação) ocorrida ao término do ano letivo de 2013 – *Alice*.

A opção pelo CDM, como delimitação/recorte desta investigação, vem ao encontro do desenvolvimento histórico de estruturação de seus trabalhos coreográficos, que alimenta uma preservação da matriz prática/técnica perform(ativa), que se fundamenta no aprendizado da dança moderna, porém, com uma finalidade artística ou obra coreográfica que sofre, constantemente, adaptação, a depender dos elementos humanos que influenciam a sua concepção e do momento/tempo/espaco em/para a qual é criada. A pesquisadora Schreiber, afirma

O C[P]DM se dedica ao ensino do movimento provido de discursos sociais e artísticos a partir de uma técnica que permite ao/à bailarino/a compreender as possibilidades do corpo que dança. Além do aporte teórico advindo de pesquisadores/as e dançarinas/os da história da dança moderna e ainda de mestres do teatro, o C[P]DM se molda sob perspectivas atuais de corpos inseridos em realidades distintas e culturas variadas. Através da equipe de professores e coreógrafos Rafael Pacheco, Cristiane Wosniak, Juliana Virtuoso e Helen de Aguiar, o curso extensionista está atento, ativo e aberto a ressignificar teorias e movimentos, mantendo assim a capacidade de atualização como marca da contemporaneidade. (Schreiber, 2022, p. 67).

No CDM a composição coreográfica é um elemento do processo de criação que deve ser móvel e evoluir constantemente. Assim como na vida os fenômenos não são inertes, elementos técnicos e expressivos realizados diariamente com um

sentido/objetivo diferente e envolvidos pelo ambiente, pelo acaso, pelos sentimentos e pelos infinitos temas, devem adquirir naturalidade, mobilidade e motivação que transforma movimentos. Assim, também na interação entre professor(a)/coreógrafo(a) e estudante/bailarino(a), deve haver troca de material e energia, gerando uma diversidade de informação, que progressivamente internalizada, se transforma em conhecimento, discursividade, autonomia, história, memória e (re)criação.

Tomando como referência encenações/espetáculos apresentados a partir de 2006, podemos observar alguns parâmetros que indicam as influências multidisciplinares, vocabulário/gramática de movimentos e estética da dança presentes nas obras artísticas do CDM.

Em 2006 o CDM apresentou o espetáculo *Dança Mondrian* (figura 13). Com movimentos abstratos e desenho espacial geométrico, baseados nas telas do pintor holandês Piet Mondrian, trazia elementos e princípios do artista, tanto nos figurinos e cenários quanto na movimentação coreográfica.

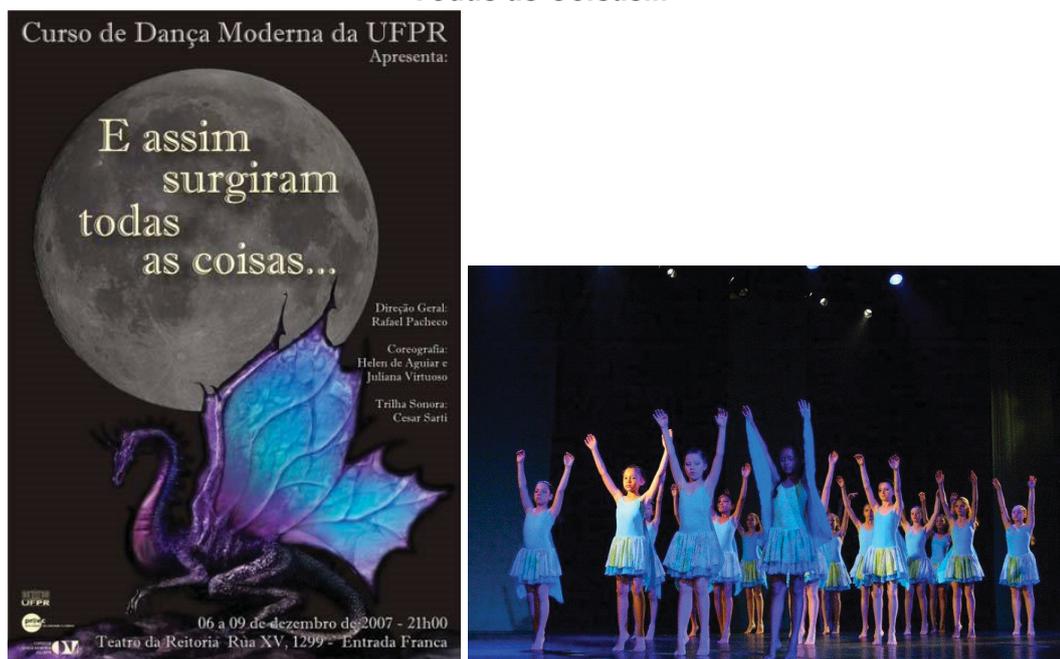
Figura 13: Cartaz e imagem fotográfica do espetáculo/encenação *Mondrian*



Fonte: acervo digital do CDM – crédito da fotografia: Chico Razia

Em 2007 foi apresentado o espetáculo *E Assim Surgiram Todas as Coisas* (figura 14), que buscou nos quatro elementos da natureza, água, terra, ar e fogo, a fonte para interpretar em uma narrativa não linear, a criação do mundo.

Figura 14: Cartaz e imagem fotográfica do espetáculo/encenação *E assim Surgiram Todas as Coisas...*



Fonte: acervo digital do CDM- crédito da fotografia: Douglas Frois

Em 2008 foram encenados dois espetáculos no Teatro Universitário da UFPR (Teuni). *InternAto* (figura 15), abordou a questão da infância que muito cedo é interrompida pela imposição de um mundo de poucos sonhos e muitas limitações, com vínculos baseados numa relação autoritária e superficial, e que mantêm um desapego (distanciamento) afetivo.

Figura 15 – Cartaz e imagem fotográfica do espetáculo/encenação *Intern(Ato)*





Fonte: Intern(Ato)/acervo digital do CDM – crédito da fotografia: Christian Alves

Confabulando (figura 16), faz alusão aos contos de fadas, especificamente, aos perfis psicológicos das personagens das princesas Branca de Neve, Rapunzel, A Bela Adormecida e Cinderella, numa releitura contemporânea de caracterização dos personagens infantis.

Figura 16: Cartaz e imagem fotográfica do espetáculo/encenação *Confabulando*





Fonte: Confabulando/acervo digital do CDM – crédito da fotografia: Christian Alves

Em 2009, *Interferências* (figura 17) composto por diferentes temas, refletiu sobre as relações e os processos que causam ou interrompem os movimentos. Não se trata de um interferir de um objeto sobre outro objeto ou, sobre um sujeito, mas de produzir interferências que podem assumir um formato, um protagonista ou uma preocupação artística e coreográfica diferente, dependendo dos encontros que são experimentados em relação ao movimento e ao espaço que pode forçar a problematizar, mais do que a responder.

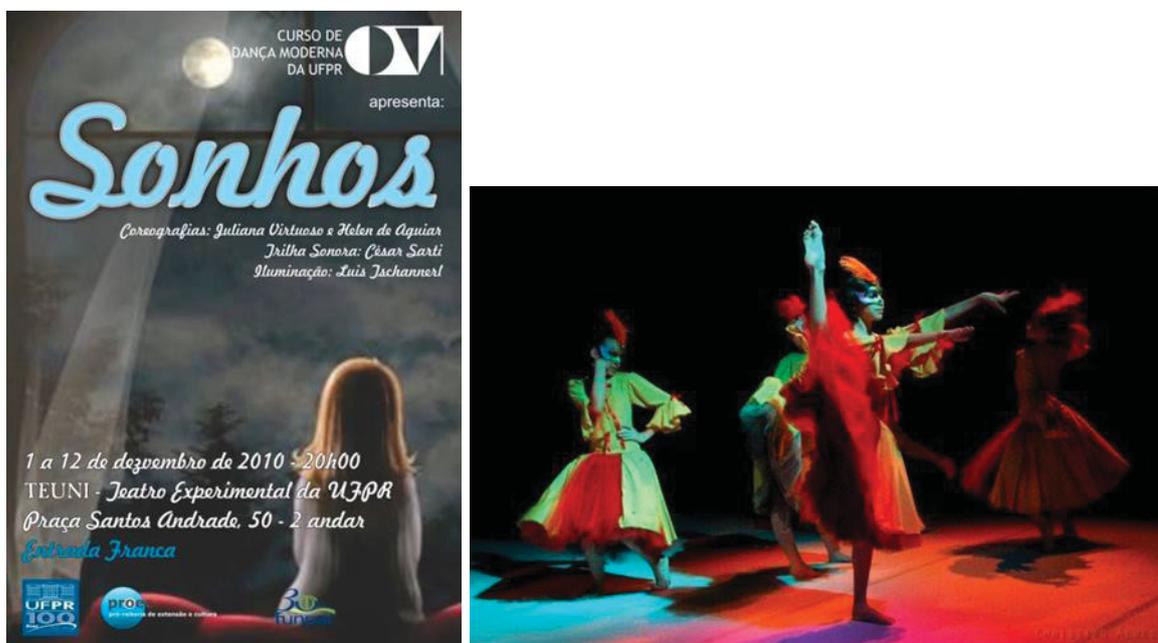
Em *Sonhos* (2010), o fio condutor da obra é a pintura de artistas surrealistas. Explorando ilusões e conceitos subjetivos a encenação (figura 18) abordava uma série de diferentes coreografias envoltas em contextos e combinações que exprimiam alucinações e o mundo onírico.

Figura 17: Cartaz e imagem fotográfica do espetáculo/encenação *Interferências*



Fonte: Sonhos/acervo digital do CDM – crédito da fotografia: Douglas Fróis

Figura 18: Cartaz e imagem fotográfica do espetáculo/encenação *Sonhos*

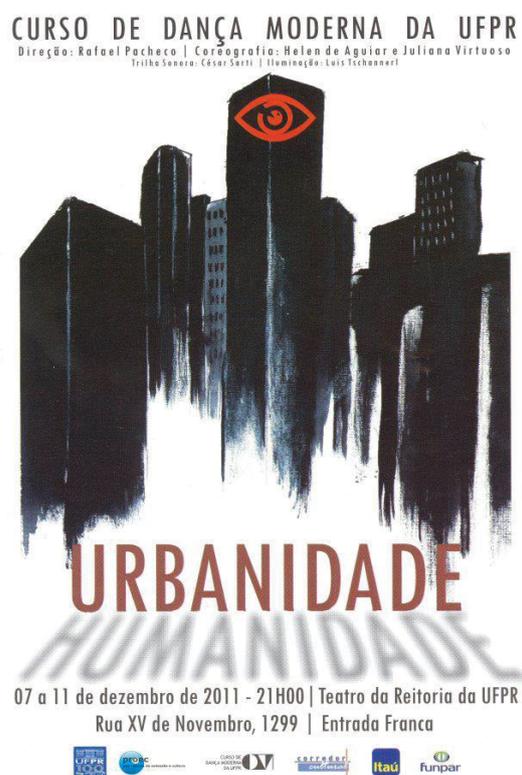


Fonte: Interferências/acervo digital do CDM – crédito da fotografia: Christian Alves

Urbanidade Humanidade (2011/2012), por sua vez, evidenciou questões sobre a busca por liberdade em meio a uma realidade distópica, a partir de uma transcrição inspirada no romance '1984' do escritor britânico George Orwell. A encenação (figura 19) retrata as condições de um sistema de controle e vigilância sobre o sujeito e propõe um questionamento: pode a humanidade abrir mão de sua individualidade e ser modificada ao ponto de perder sua sensibilidade? Na sociedade imaginada para o espetáculo, pensar e sentir são vistos como 'crimes', e assim, são adotadas práticas disciplinares que automatizam a rotina da massa. Cria-se um estado de solidão em

que o indivíduo não consegue ter liberdade para pensar, agir ou viver sob sua vontade, sendo obrigado a se submeter ao sistema e abandonar sua identidade.

Figura 19: Cartaz e fotografia do espetáculo/encenação *Urbanidade/Humanidade*



Fonte: Acervo digital do CDM – crédito da fotografia: Christian Alves

Finalmente, em *Alice* (2013/2014) são revisitadas as obras de Lewis Carroll - *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* e *Através do Espelho* – e a partir dos textos originais realiza-se uma transcrição coreográfica sob perspectivas de interpretação e recriação de textos literários que se diferenciam tanto com relação as personagens como na construção das narrativas.

A encenação (figura 20) é uma alegoria à vida, onde a narrativa é marcada pela desorientação da personagem protagonista Alice num mundo desconhecido, mas também por momentos de inspiração e fascínio por suas descobertas, desvendando um universo onde sonho e realidade se misturam.

Figura 20: Cartaz do espetáculo/encenação *Alice* (2013)



Fonte: acervo digital do CDM

A dança do CDM como sistema processual, se constitui de um conjunto de informações multidisciplinares sem limite possível. As coreografias ou encenações procuram conferir conteúdo e discurso aos movimentos, expressando significados que convertem a dança numa linguagem que vai além de uma sequência preestabelecida de códigos de movimentos.

A Dança enquanto conhecimento acessa o mundo ao mesmo tempo em que é acessada. Dispondo de um vocabulário técnico/estético expandido e despojado, apresenta um vínculo com o cotidiano, com as questões sociais, políticas e filosóficas,

que permitem ao corpo, meios de significar ou prefigurar novas imagens, experiências e ideias. O corpo que dança no CDM impregnado de hábitos e se contaminando no processo por novos traços é capacitado a permanecer construindo e evoluindo, gerando novas linguagens.

A seguir, vou me referir e explicar, de maneira breve, sobre Composição Coreográfica, fundamento que constitui os estudos, práticas artísticas e encenações do CDM.

4.6.2 Composição Coreográfica: Competências Criativas, Artísticas E Técnicas

No Curso de Dança Moderna da UFPR, a Composição Coreográfica enquanto disciplina proporciona ao(a) estudante/bailarino(a) desenvolver, a partir de procedimentos metodológicos, a habilidade de selecionar, manipular e organizar, em pequenas ou grandes formas⁹⁹ coreográficas, movimentos e gestos experimentados nos processos criativos, assim como aprender a planejar e coordenar elementos que constituem a composição de uma cena de dança.

Como uma ação pedagógica para o ensino da dança é importante ter um olhar atento para seu arcabouço que abarca aspectos como intuição, intenção e percepção. Elementos como movimento (que confere sentido), expressividade (que confere discursividade ao gesto) e técnica (que confere liberdade na ação de dançar), transformados em dados sensíveis, que significam pelas experiências vivenciadas pelo indivíduo, se tornam possibilidades de produção de conhecimento e caminho potente para uma educação estética por/pelo corpo.

As ações de ensino e aprendizagem por meio de Composição Coreográfica no CDM da UFPR se definem pela ideia de que é importante desenvolver competências criativas, artísticas e técnicas. Com um currículo amplo que contempla conteúdos atualizados, é proporcionado à estudantes/bailarinos(as)/intérpretes aprimorar habilidades e contemplar uma perspectiva da realidade artística profissional.

A Composição Coreográfica como método de criação/construção de obra coreográfica, escolhida pelos(as) professores(as)/coreógrafos(as), se estrutura por procedimentos selecionados para um processo criativo complexo baseado em conceito, visão de mundo, contexto sociocultural, histórico e político e confere singularidade estética à proposta artística de determinado trabalho.

⁹⁹Também reconhecidas como sequências ou células coreográficas.

Considerando a diversidade das maneiras de abordar temas e motivos na criação em Dança, são múltiplas as possibilidades de operar com estudantes/bailarinos(as). O essencial é que, independentemente do método de trabalho, os procedimentos sejam planejados e articulados a partir das características dos intérpretes, valorizando e potencializando ao máximo suas contribuições. A relação/interação entre professor(a)/coreógrafo(a) e estudante/bailarino(a) deve ser próxima e intensificada nos processos de criação, com base em mediações que geram confiança, incentivo, motivação e criatividade.

Nos processos de criação de obras coreográficas no CDM da UFPR, corpo, contexto, espaço/tempo, teoriaprática, são trabalhados dentro de uma estrutura flexível e colaborativa, organizada para promover compreensão de abordagens, apreensão de competências, valorização dos aspectos formativos de ensino/aprendizagem em nível social e artístico e relacionamento entre estudante/bailarino(a)/intérprete e professor(a)/coreógrafo(a)/mediador(a). Ainda, pode ajudar a definir preferências, reconhecer inclinações artísticas e delinear futuros percursos profissionais.

É importante ressaltar um aspecto fundamental nessa estrutura que caracteriza a relação entre estudante/bailarino(a) e professor(a)/coreógrafo(a). Neste contexto ambos são artistas reflexivos e plenamente responsáveis por construir conhecimento e autoconhecimento. O(A) professor(a)/coreógrafo(a) não é colocado num patamar autoritário que caracterizaria um método ou processo criativo onde o(a) estudante/bailarino(a) responderia sob uma perspectiva de receber e replicar material. Neste sistema o(a) bailarino(a) participa ativamente processando informação, interpretando e imprimindo sua própria expressividade como *performer* em conjunto com o(a) coreógrafo(a) que atua propondo, guiando, dirigindo, facilitando e compartilhando numa ação de ensino e aprendizagem onde ambos experimentam e criam.

Nesta dinâmica, a Composição Coreográfica se soma à estrutura de ensino das aulas diárias de técnica e improvisação para centrar atenção tanto no processo quanto no produto. Se o processo implica em experimentar, pesquisar, explorar, por meio de métodos que desenvolvem habilidades e capacidades expressivas, é preciso que a ação pedagógica não pare no processo e tenha como objetivo final a criação intencional de produtos artísticos. Contemplar espaço/tempo de materialização de propostas de composição, propiciando ao(a) estudante vivenciar a obra artística, é fundamentalmente essencial.

Refletir sobre tais questões, nos leva a identificar conceitos sobre o papel do professor(a)/coreógrafo(a) na concretização de objetivos pedagógicos que englobam processos criativos e que operam de maneira construtiva na aprendizagem em dança. Ponderar sobre corpo (movimento/gesto/expressividade), processos criativos (técnica/improvisação/composição) e a relação com a prática artística (obra coreográfica/espetáculo/encenação) devem ser momentos chave que, se praticados atentamente, podem auxiliar na sistematização das ações avaliativas no momento de culminância dos estudos e práticas artísticas.

Aspectos centrais no contexto dos atos investigativos para avaliação e formação devem englobar todos os agentes implicados nos métodos e processos até alcançar o momento da encenação. Observar aptidões técnicas, criativas, artísticas, intelectuais, emocionais e físicas, mediar o desenvolvimento das ações e avaliar a aprendizagem deve ajudar o(a) professor(a) a interpretar e analisar o ato integral onde assimilação/apreensão/recriação comunicam um domínio e uma plenitude na vivência em/pela/com Arte.

4.7 ESTUDO DE CASO ALICE (2013) – A ENCEN(AÇÃO) COMO CULMINÂNCIA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS EM/NA DANÇA

Como já exposto na seção introdutória desta dissertação adoto o neologismo encen(ação) como sinônimo de apresentação artística ou espetáculo que compreende uma exibição performática dançante pública do resultado do processo anual (março a dezembro) de estudos e práticas artísticas corporais fundamentadas na técnica de dança moderna, improvisação e composição coreográfica. Esta encen(ação) do CDM tem lugar em um espaço institucional: o Teatro da Reitoria da UFPR.

Sobre a encenação temos, num sentido amplo, o entendimento de que se configura em um momento de levar à cena, por meio de uma (ou mais) linguagem artística e do artista cênico (bailarino(a), *performer*, etc.) uma obra de arte. Strazzacappa (2008), faz uma abordagem sobre o momento da encenação (dança, teatro, etc.) como a Arte do Espetáculo Vivo e explica que o termo surgido na Europa, é utilizado para diferenciar o artista cênico do artista plástico (escultor, pintor, etc.).

O artista do espetáculo vivo é definido pela autora (2008, p. 78) como “aquele que traz em seu próprio corpo sua obra de arte” e ainda, que espetáculo vivo é “uma arte efêmera que acontece na mesma hora em que deixa de existir”. Essas definições são sumariamente importantes, pois manifestam a particularidade do ato de investigar e avaliar a aprendizagem do(a) estudante/bailarin(a)o no momento da encenação. Se

uma encenação de Dança se configura em uma arte do momento presente (arte da presença), o que importa é o corpo em movimento e o acontecimento de dançar.

Ponto que, mesmo que o momento da encenação seja anunciado – nesta investigação - como instrumento para ações avaliativas de processos pedagógicos em Dança, não se distancia da essência de uma vivência artística. Por isso, é importante sinalizar que, o entendimento é de que mesmo se apropriando de métodos específicos de práticas educacionais tradicionais, a encenação se constitui, principalmente, em momento que valoriza subjetividade, emoção, sensação, ambiguidade na construção de conhecimento estético, sensível, humano.

Tendo em vista que cada apresentação é única, mesmo que seja de uma mesma obra coreográfica/espetáculo, tomar a encenação como meio que impulsiona a interação com os diferentes conteúdos no processo de ensino e aprendizagem, pode/deve transformar tanto estudante/bailarino(a) quanto professor(a)/coreógrafo(a). Estimular/mediar a percepção do(a) estudante/bailarino(a) para os elementos que compõem um espetáculo expande a consciência de uma estrutura onde cada componente constitui um conjunto e cada detalhe é organizado para materializar o sentido intenso da corporalidade e da gestualidade no momento da atu(ação).

4.7.1 *Alice*: A Obra Coreográfica

Há muito o céu se escureceu...
Coisas pequenas e distantes, que as pessoas normalmente não podem ver, são visíveis para mim.

Ecos diminuem as lembranças...
Meus ouvidos escutam coisas que os outros não podem ouvir e elas ainda me perseguem como um fantasma.

Não sou formada por coisas só minhas...
Os meus sentidos são os efeitos de uma vida de vontade e desse mundo de loucura, eu fiz o meu próprio.

Esta sou eu...
Andando sob o céu e nunca vista por olhos despertados, desejo ser resgatada para ser completa.

Não gosto de pertencer ao sonho de outras pessoas, mas não sou a única responsável por quem me tornei.
Só depois de perceber isso me tornei livre (Alice, 2013)¹⁰⁰.

¹⁰⁰Release extraído do Programa – material impresso - do espetáculo do Curso de Dança Moderna da UFPR, '*Alice*' de 2013 (27 de novembro a 01 de dezembro, p. 2), arquivado na Unidade de Dança Moderna da UFPR.

Alice é um espetáculo/encen(ação) de dança criado para o CDM da UFPR, que teve estreia no ano de 2013 e que convidou público/plateia a compartilhar do mundo de uma jovem que por meio de suas fantasias caminha ao encontro de si mesma.

Em *Alice*, são revisitadas as obras de Charles Lutwidge Dodgson, mais conhecido como *Lewis Carroll* - *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* e *Através do Espelho* – e a partir dos textos originais propõem um roteiro com interpretação e arranjo próprio de conteúdo. A obra é uma alegoria à vida, onde a narrativa é marcada pela desorientação de Alice num mundo desconhecido, mas também por momentos de inspiração e fascínio por suas descobertas fantásticas, desvendando um universo onde sonho e realidade se misturam¹⁰¹.

Na obra coreográfica, apesar da história de *Alice* servir como ignição disparadora da dramaturgia que alicerça a criação, o texto escrito foi transformado em ideias, imagens, sensações, etc., transgredindo narrativas fixas e proporcionando um intenso processo de experimentação, apropriação, composição, incorporação e compreensão da subjetividade que foi se desenhando no corpo da cena e da obra como um todo. Neste caso, *Alice* se transformou em dança e se converteu em potente laboratório, fonte de inspiração, criatividade e interlocução entre indivíduos e o ambiente/mundo-espaco/tempo, onde elaboraram e desdobraram a obra em construção, se tornando um campo abundante de mediação e experiência interdisciplinar.

A encen(ação) *Alice* tem duração média de 60 minutos e uma estrutura cênica concebida em três ambientes/espacos cênicos. O primeiro ambiente é o espaco que simboliza a casa/quarto/casa de Alice no mundo real, delimitado por uma estrutura cênica/cenário com duas paredes de madeira na cor branca em formato de L, rabiscadas com palavras que conduzem a história de Alice e o seu próprio nome, e uma cadeira de madeira também na cor branca. O segundo ambiente é o espaco de transição entre o mundo real e a terra das maravilhas (a mente de Alice), delimitado por duas passadeiras de linóleo com estampa quadriculada em branco e preto que partem da casa de Alice, uma para frente do palco e outra no fundo para a lateral direita. O terceiro ambiente é o espaco da terra das maravilhas, ou a mente de Alice, delimitado pelo restante (centro) do palco coberto por linóleos pretos.

¹⁰¹Fonte: Documento digital em Word com texto elaborado para divulgação do espetáculo '*Alice*' de 2013, arquivado na Unidade de Dança Moderna da UFPR e com acesso público disponível em: <https://ufpr.br/danca-moderna-da-ufpr-apresenta-o-espetaculo-alice>. Acesso em: 15 out. 2023.

A obra coreográfica se divide em treze cenas, precedidas pela cena de abertura e sucedidas pela cena final. O roteiro foi organizado e as cenas intituladas como podemos observar a seguir:

Abertura: 'Alice desassociada de si'
 Cena 1: 'O Coelho Branco: fuga para o mundo da fantasia'
 Cena 2: 'Crise de identidade: Alice gosta de pensar ser duas pessoas'
 Cena 3: 'Ataque dos coelhos: follow me'
 Cena 4: 'Quem sou eu? Conselho de uma lagarta'
 Cena 5: 'Qual caminho? O gato que sorri'
 Cena 6: 'Chá das cinco/Festa de aniversário/Festa *rave*? O Chapeleiro e a Lebre'
 Cena 7: 'Está tudo errado: as rosas são vermelhas!'
 Cena 8: 'Cortem a cabeça! É tudo fantasia dela: nunca executam ninguém'
 Cena 9: 'Lembre-se de quem você é!'
 Cena 10: 'Alice confiante! A alucinação continua'
 Cena 11: 'Você só precisa transpor alguns metros! O Cavaleiro Branco'
 Cena 12: 'Caminhos e escolhas: Acorda! O ovo Humpty Dumpty'
 Cena 13: 'Olha os possíveis caminhos! Os gêmeos Tweedledum e Tweedledee'
 Final: 'A escolha! Alice escolhe ir ao encontro de si mesma!'

Figura 21 – CDM no espetáculo/encenação *Alice* (2013)



Fonte: Acervo digital do CDM – crédito da fotografia: Christian Alves

O elenco foi composto por cem (100) bailarinos e bailarinas (figura 21) que se dividiram pelas diversas coreografias, cada turma em seu nível de aprendizagem, mas em interação com turmas de todos os graus de experiência e vivência do ano de 2013, somando e contribuindo para a composição da encenação.

A obra coreográfica enquanto experiência estética aberta, apresentou na cena elementos técnicos/estéticos enunciados pelo corpo que dançou, se moveu em sua dimensão expressiva, discursou e comunicou.

4.7.2 *Alice*: Descrição E Análise Em Contexto De Encen(Ação)

Como recorte metodológico do documento escrito, visando uma análise clara e pontual, informo que serão priorizados os dados extraídos da seção IV Bimestre do Plano de Ensino do CDM, visto que abrangem conteúdos inéditos somados aos desenvolvidos ao longo do ano (I, II e III Bimestres). Reforço, que no IV Bimestre, os(as) estudantes são avaliados(as) somente através da encenação/espetáculo, visto que não são realizadas bancas/testes ou quaisquer outras ações avaliativas.

Se trata, portanto, de uma análise concebida com o intuito de investigar os aspectos qualitativos do movimento e identificar as especificidades das ações técnicas e artísticas desenvolvidas ao longo do ano e que deveriam estar contidas na encen(ação). Como resultado preliminar da análise do Plano de Ensino do CDM (Nível Adiantado), sinalizei que “a observação de fatores do movimento, pode determinar especificidades para coleta de dados coletivos, a análise de elementos de esforço, pode oferecer parâmetros para individualizar a avaliação e a atenção aos modos de realização das ações corporais deve permitir não incorrer em erro de avaliar comparativamente”. Na prática, esse recorte metodológico, visa o exercício perceptivo e a compreensão dos aspectos técnicos e criativos presentes na obra coreográfica que ofereceriam parâmetros para a ação avaliativa.

Para compreensão dos passos da coleta de dados para análise, descrevo as informações contidas na seção de IV Bimestre do Plano de Ensino desenvolvido para turma de Nível Adiantado do CDM/UFPR:

Tabela 01: Dados originais do Plano de Ensino

PLANO DE ENSINO – NÍVEL ADIANTADO – IV BIMESTRE
Desenvolvimento técnico: aprimorar o uso e diferenciar combinações de forças de energias contrastantes e combinadas; revisar e combinar as possibilidades dos fatores de movimento trabalhados nos bimestres anteriores.
Exercícios de solo/chão: a) exploração dos conteúdos e sequências dos bimestres anteriores explorando a amplitude de movimentos; b) somatória de exercícios de solo

criando padrões sequenciais mais fluídos; c) procurar alterar a dinâmica na execução dos exercícios de solo (de lento a rápido em suas nuances de velocidade e ritmo).
Exercícios de centro: a) além da repetição e aperfeiçoamento do conteúdo do ano anterior (e dos bimestres do nível Adiantado) acrescentar sequências mais fluídas que exijam transições para diferentes níveis e qualidades de movimento contrastantes; b) explorar a fluência livre e controlada na ligação entre os exercícios/passos; c) executar sequências com 3 tipos de saltos e quedas.
Exercícios locomotores: a) aprimoramento dos exercícios locomotores dos bimestres anteriores, amplificando as mudanças de direção e nível e exigindo combinações com maior qualidade de movimentos e contrastes de velocidades.
Exercícios de improvisação: trabalhar com ideias e estímulos que facilitem a criação de movimentos a partir da qualidade, energia e acabamento do movimento. Expressar diferentes emoções – gestos significativos.

Fonte: elaboração da autora

Após leitura, releitura e (re)conhecimento das informações coletadas, o passo seguinte foi identificar o conteúdo contido no documento em cruzamento com a teoria concentrada na pesquisa. A seguir, apresento um compilado preliminar dos dados identificados a partir das informações gerais do Plano de Ensino:

Tabela 02: Dados preliminares

ANÁLISE PRELIMINAR DE DADOS PLANO DE ENSINO / ADIANTADO / IV BIMESTRE
Combinação dos fatores de movimento: Espaço e Tempo (indireto/lento, indireto/rápido, direto/lento e direto/rápido) Fluxo e Tempo (contido/rápido, contido/lento, livre/rápido e livre/lento) Fluxo e Espaço (livre/indireto, livre/direto, contido/direto e contido/indireto)
Níveis: Baixo / Médio / Alto (em relação a posição inicial do corpo todo no espaço e das partes do corpo isoladas) Direções: para cima / para baixo / para frente / para trás / para a lateral direita / para a lateral esquerda Amplitudes: para dentro (próximo ao centro do corpo) / para fora (longe do centro do corpo)
Dinâmicas: Swing / Suspensão / Sustentação / Equilíbrio
Ações combinadas: Queda / Giro / Salto / Torção / Rolamento
Intensão emocional do gesto: qualidade / energia/ emoção / expressividade

Fonte: elaboração da autora

Assim, foi possível começar a delinear o que chamarei de referencial de codificação com base no método de Diana Rose (2015) para análise de documento audiovisual e imagens em movimento.

Como recorte metodológico do documento audiovisual, com intenção de apresentar de forma explícita e acessível os dados identificados, as unidades de análise foram definidas pela divisão de cenas do espetáculo. Após a visualização exaustiva do documento audiovisual de forma ampla e irrestrita, entre quinze cenas, foram escolhidas três referenciais: a cena do Coelho, a cena do Gato e a cena do

Chapeleiro. Desta maneira, optei por delinear os recortes com base nos personagens. Esta amostragem foi selecionada com base no conteúdo e a escolha tem apoio no arcabouço teórico e no material visual, levando em consideração os aspectos não verbais dos textos audiovisuais. As cenas escolhidas contemplam formações coreográficas diferentes, interações entre turmas de níveis variados e riqueza de dados para análise.

A autora salienta que, é impossível descrever tudo o que está na tela e diz que as decisões sobre transcrição devem ser orientadas pela teoria. Saliento que nesta investigação, as representações tomarão forma de *frames*¹⁰² isolados ou em forma de mosaico. Não serão levados em consideração elementos como o ângulo da câmera, o enquadramento, a iluminação, cores, músicas ou figurinos. Estou escrutinando o vídeo em busca de evidências que confirmem que a encenação/espetáculo se configura como o epicentro dos processos de ensino/aprendizagem/avaliação em dança. Assim, as imagens/*frames* inseridas no corpo do texto terão propósito, especialmente, de validar as análises empreendidas a partir do registro da obra coreográfica. Foram selecionadas para auxílio na compreensão da descrição, percepção, identificação, interpretação e análise dos dados coletados da cena.

Com as escolhas esclarecidas, material selecionado e registrado, a transcrição foi realizada descrevendo o aspecto visual da cena, como veremos nos itens: a) Cena 3: 'Ataque dos coelhos: *follow me*'; b) Cena 5: 'Qual caminho? O gato que sorri' e c) Cena 6: 'Chá das cinco/Festa de aniversário/Festa *rave*? O Chapeleiro e a Lebre'. Na transcrição de cada cena, outros personagens terão visibilidade pelo fato de participarem ativamente do andamento da cena, sendo assim, em cada *frame*/imagem os personagens estarão identificados conforme códigos a seguir:

Tabela 03: Código de personagens

CÓDIGOS DOS PERSONAGENS	
Alice (real) = Ar	Chapeleiro = Ch
Alice (fantasia) = Af	Lebre maluca = Lm
Coelho = Co	Lagarta = La
Gato = Ga	Fantasmas = Fa

Fonte: elaboração da autora

¹⁰²Termo em inglês que pode ser traduzido como quadro ou moldura. Em vídeo/filme, *frame* é cada uma das imagens fixas que compõem um produto audiovisual.

O referencial de codificação foi construído a partir de duas fontes: a teoria e leituras preliminares dos dados e segue uma estrutura de acordo com a investigação da presença dos elementos que forneceriam parâmetros para a ação avaliativa, identificados na tabela 04.

Desta forma, a mecânica da codificação, foi estruturada basicamente em quatro níveis. Primeiro é codificado o personagem, segundo os fatores de movimento/elementos de esforço, terceiro a ação corporal e quarto a intensão emocional do gesto, conforme tabela a seguir:

Tabela 04: Referencial de Codificação

REFERENCIAL DE CODIFICAÇÃO			
PERSONAGENS	FATORES DE MOVIMENTO	AÇÕES CORPORAIS BÁSICAS/DERIVADAS	INTENSÃO EMOCIONAL DO GESTO
	ELEMENTOS DE ESFORÇO		
Coelho Gato Chapeleiro e convidados	Espaço Tempo Peso Fluência	Salto Queda Giro Torção Rolamento	Energia Atitude Emoção Expressividade

Fonte: elaboração da autora

A apresentação do resultado dos processos descritos acima será feita por meio de tabela de frequência constituindo uma simplificação (quantitativa), somada a uma interpretação e explicação do conteúdo visual (qualitativa). A contagem terá relação com as frequências com que os elementos serão identificados ou não e contemplem afirmativa ou negativamente o problema desta pesquisa. Os números estarão ancorados em uma perspectiva conceitual e significarão a partir da natureza da descrição.

Por consequência, foi preciso estruturar nova tabela, que será visualizada em quatro níveis: primeiro o personagem, segundo os elementos de análise, terceiro a identificação dos resultados e quarto os dados quantitativos.

Tabela 05: Tabulação dos resultados

PERSONAGEM	ELEMENTOS DE ANÁLISE	IDENTIFICAÇÃO AUSENTE/PRESENTE	FREQUÊNCIA
Coelho	Fator de movimento contrastante	Ausente ou Presente	0 ou 1
	Ações corporais combinadas	Ausente ou Presente	0 ou 1

	Intensão emocional do gesto	Ausente ou Presente	0 ou 1
Gato	Fator de movimento contrastante	Ausente ou Presente	0 ou 1
	Ações corporais combinadas	Ausente ou Presente	0 ou 1
	Intensão emocional do gesto	Ausente ou Presente	0 ou 1
Chapeleiro e Convidados	Fator de movimento contrastante	Ausente ou Presente	0 ou 1
	Ações corporais combinadas	Ausente ou Presente	0 ou 1
	Intensão emocional do gesto	Ausente ou Presente	0 ou 1

Fonte: elaboração da autora

“A pesquisa qualitativa é muitas vezes criticada por ver apenas aquilo que ela quer ver. Mas a teoria pode ser desconfirmada” (Rose, 2015, p. 355). Poderíamos observar que dos elementos presentes na encenação, nas sequências coreográficas para turma de nível Adiantado, nada consta do que foi desenvolvido durante o ano a partir do Plano de Ensino. Por exemplo, aspectos técnicos que não contemplam o conteúdo aprimorado em nível Adiantado ou que apresentem grau de dificuldade menor ou maior do que o estabelecido como parâmetro, etc. Neste caso, mesmo com o recorte metodológico, a estrutura do referencial de codificação tornará possível identificar a presença dominante ou não dos argumentos teóricos, como veremos nas análises das cenas a seguir.

Na estrutura interna das coreografias do espetáculo *Alice*, muitos recursos de composição foram usados, como a repetição de movimentos e sequências, variedade de formas e jogos coreográficos, diferentes dinâmicas espaciais e temporais, diversos graus de intensidade na mesma cena e entre as cenas, transformação de células de movimento e uso de ações simultâneas.

Como vimos anteriormente, qualquer movimento ou coreografia pode ser analisado no que se refere a sua configuração espaço/temporal e os variados graus de intensidade e desenho formal e também que, se aplicarmos a análise do movimento em uma coreografia, veremos principalmente, dois (entre quatro) fatores com mais ênfase, mais aparentes e marcando mais a movimentação, os outros estarão mais latentes. Isto nos remete às referências de conteúdo destacadas no IV Bimestre do PE/CDM: combinação entre dois fatores de movimento e elementos de esforço contrastantes, diferentes dinâmicas, ações corporais combinadas e emoções variadas de intensão do gesto. No entanto, relembro que todos os fatores acontecem e devem ser considerados como um conjunto integral de pontos inseparáveis.

Seguirei, então, com a análise de dados com foco na identificação de conceitos e elementos trabalhados nas aulas de matriz técnica e processos criativos de improvisação e composição, na encenação. A intensão é que com a criação dessas referências, possamos observar e destacar as ações complexas na criação artística e que contribuam como indicadores e parâmetros avaliativos tanto durante o processo quanto no ponto culminante da prática e vivência artística no CDM, a encenação.

a) Análise de dados da Cena 3: ‘Ataque dos coelhos: *follow me*’

Descrição: Tempo da cena 7 minutos

Tempo/período do referencial de codificação: 2’38” até 7’10”

Turmas/níveis envolvidas: Adiantado - Personagens Alice (real), Alice (fantasia) e Coelho; Básico – Coelhoinhos.

Cena/personagem codificada: Coelho

A cena gira em torno de um pesadelo de Alice. A personagem sonha com um bando de coelhoinhos que avançam, provocam, atacam e no final a assustam. O Coelho é o agente motivador da jornada de Alice e desencadeador de sua ação na fuga para o mundo da fantasia. É ele quem a conduz para a terra das maravilhas, desperta a curiosidade e a vontade de ir atrás do novo, a faz sair do tédio (lucidez/mundo real) para o movimento (alucinação/terra das maravilhas). O Coelho tem uma tendência a movimentos repetitivos e obsessivos, está sempre procurando por seus objetos (luvas, leque, relógio). Onde há em Alice, juventude, audácia, vigor e pronta determinação, vemos no Coelho, velhice, irritabilidade, peso e lentidão¹⁰³.

Transcrição:

A cena começa com Alice (real) em sono profundo na sua casa/quarto/caixa (espaço da cena/cenário), enquanto o Coelho manipula obsessivamente seu leque, relógio e luvas (objetos de cena). Sorrateiramente entram dois coelhoinhos em lados opostos do palco. Os dois coelhoinhos percorrem o espaço da cena com movimentos que lembram os pequenos saltos de coelhos na natureza. Aos poucos outros coelhoinhos entram em cena, primeiro ao redor de Alice (real) e em seguida se reúnem para o primeiro conjunto coreográfico. A cena toda se desenrola com momentos de dança em conjunto, com desenhos e formas coreográficas e de encenação entre

¹⁰³ Informações coletadas das anotações de roteiro coreográfico, configuração, estrutura, características da cena e dos estímulos utilizados como motivação no processo de improvisação e composição dos personagens.

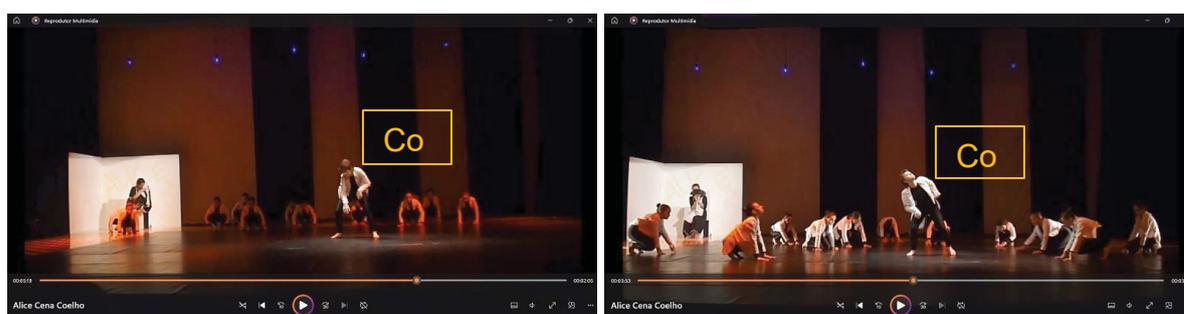
personagens. Cenas paralelas acontecem simultaneamente - enquanto são executados os conjuntos pelos coelhinhos, o Coelho contracena com Alice (real), desperta em sonho. O Coelho aparece e desaparece da cena várias vezes. Sempre que surge em cena está em lugar diferente no espaço do palco. O Coelho se movimenta sempre com a intenção de fazer Alice (real) o seguir. Aos 2 minutos e 38 segundos de cena, a interação passa a ser entre o Coelho e os coelhinhos. Neste momento o Coelho executa sua coreografia solo, em espaço delimitado pelo foco de luz, que remete ao espaço do buraco do Coelho, com apoio e envolvimento dos coelhinhos que reagem, acompanham e participam inteiramente da cena. A cena se encaminha para o final com o encerramento do solo do Coelho, conjunto/encenação dos coelhinhos e encenações entre Alice (real), Alice (fantasia) e Coelho. A cena termina aos 7 minutos e 10 segundos.

Identificação e interpretação de dados:

Tomo como referência para análise o momento em que o Coelho executa sua coreografia solo, onde são identificadas as questões técnicas e artísticas de maneira mais concentrada e ampla. Destaco os fatores de movimento Espaço e Peso como dominantes na cena. Vejo que a criação do personagem mesmo partindo da abstração de movimentos de um animal coelho real da natureza, tomou uma configuração original seguindo as referências para pesquisa e composição oferecidos pela caracterização especificada na concepção coreográfica.

O que se move nesta cena, é o corpo do Coelho, velho (curvado e retorcido), irritado (expressão fechada, ranzinza e carrancuda), pesado (para baixo) e lento, como uma unidade, com atitude e formas assumidas durante o movimento e a cena, como podemos visualizar na figura 22.

Figura 22: Composição de personagem e configuração de corpo - Coelho



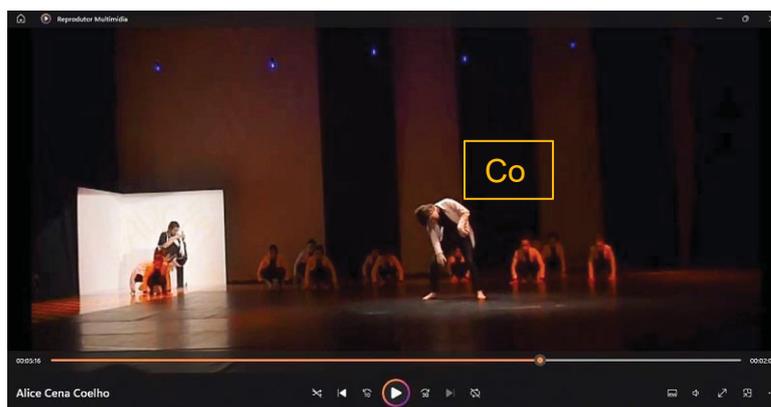


Imagem: *Frame* (mosaico sequencial) de fragmento coreográfico cena Coelho

Como o Coelho se move em cena, é observado na qualidade de movimento que enfatiza um peso firme/pesado e ativo, dinâmicas que lidam com sustentações e equilíbrio (figura 23), com esforços que se transformam em ações corporais como saltos e giros combinados com torções e espirais (figura 24).

Figura 23: Pequenos saltos + mudança de direção + sustentação + equilíbrio - Coelho

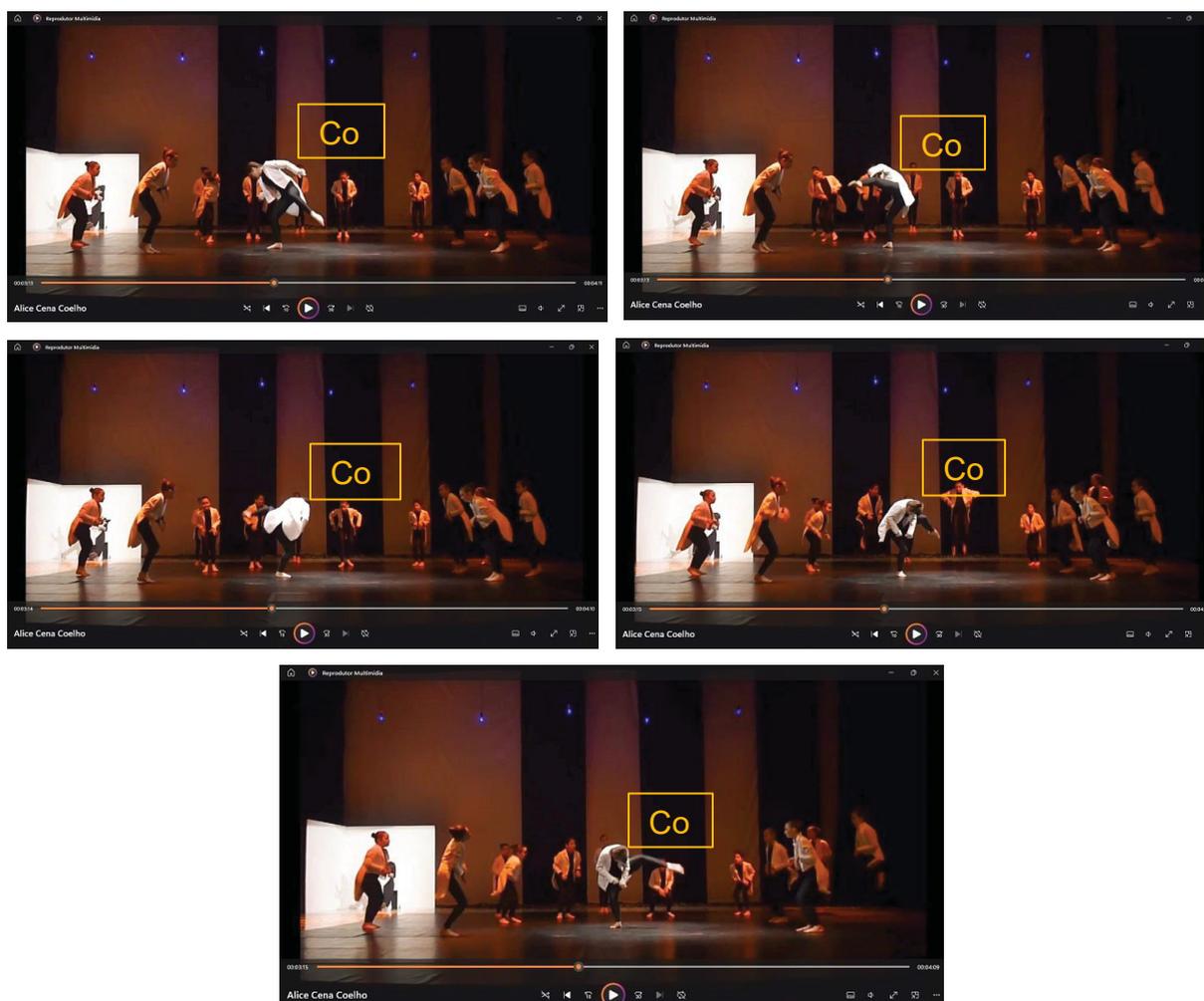


Imagem: *Frame* (mosaico) de fragmento coreográfico cena Coelho

Figura 24: Salto + giro + torção (espiral) - Coelho

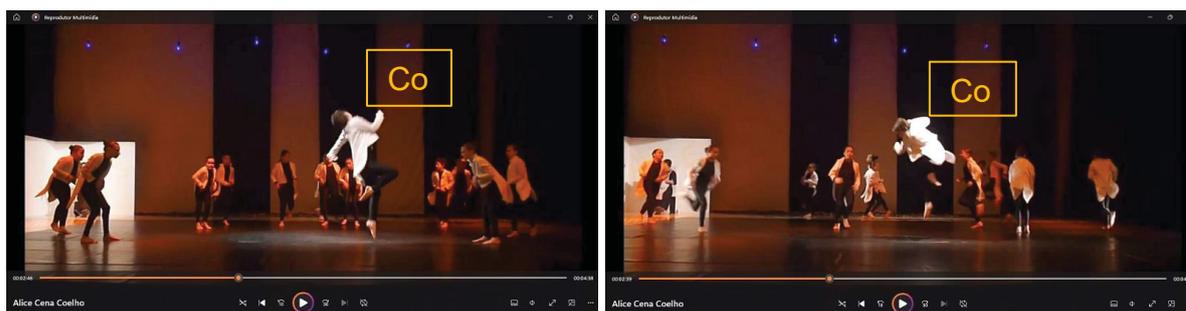


Imagem: *Frame* (mosaico) de fragmento coreográfico cena Coelho

O espaço por onde o Coelho se move em cena alcança extensões de espaço pessoal e global. Seus movimentos irradiam do centro do corpo principalmente em cinco (das seis) direções, tanto em movimento estático quanto locomotor, caracterizando os níveis enfatizados em médio e alto (figuras 25 e 26).

Figura 25: Giro + nível alto (em relação ao corpo todo no espaço) - Coelho

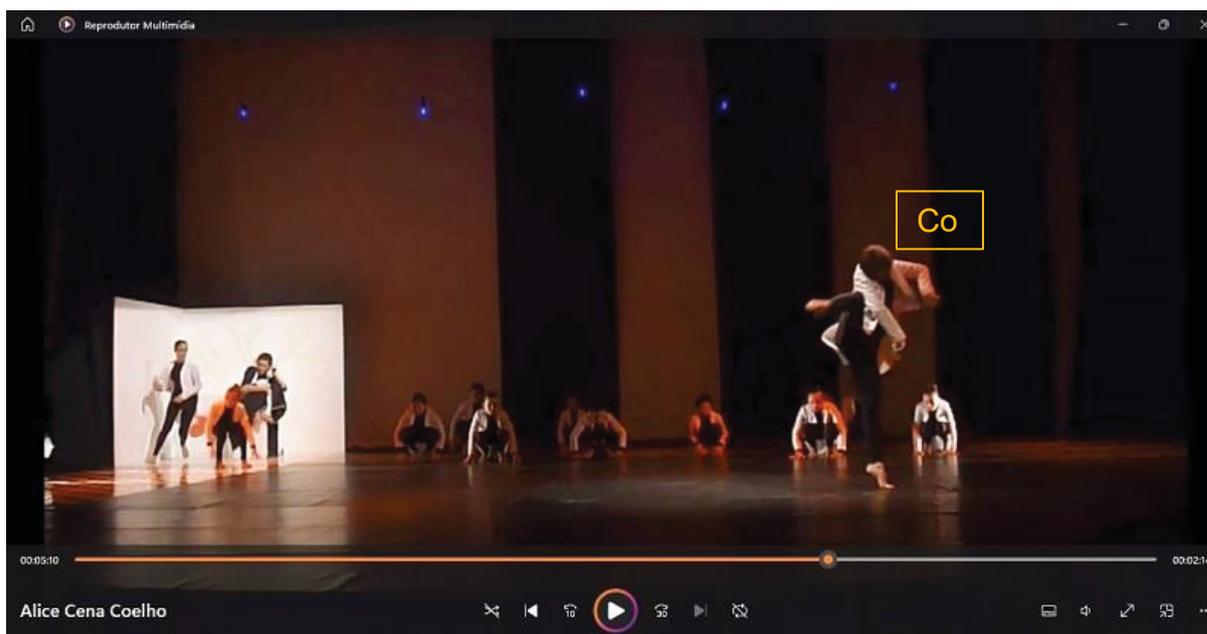


Imagem: *Frame* de fragmento coreográfico cena Coelho

Figura 26: Salto + nível alto (em relação ao corpo todo no espaço) - Coelho

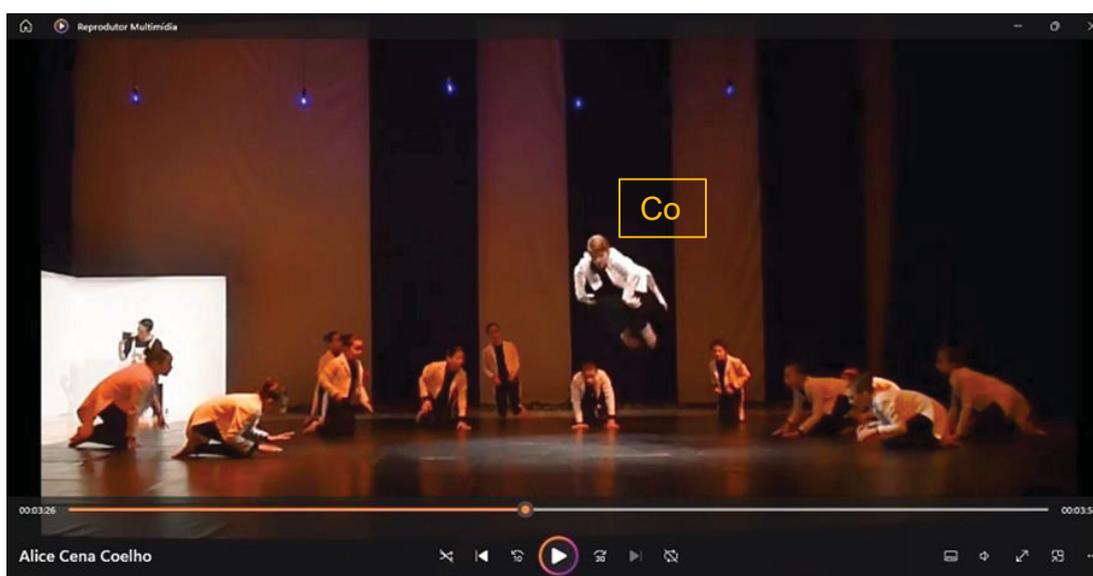


Imagem: *Frame* de fragmento coreográfico cena Coelho

Com quem o Coelho se move, é estabelecido pela relação com os demais personagens em cena, que neste caso é fortemente evidenciada pela interação com os coelhinhos (representados pela turma de básico I do CDM, faixa etária de 09 a 11 anos) e com a personagem Alice (real), como podemos visualizar nas figuras 27 e 28.

Figura 27: Interação coelhinhos + Coelho

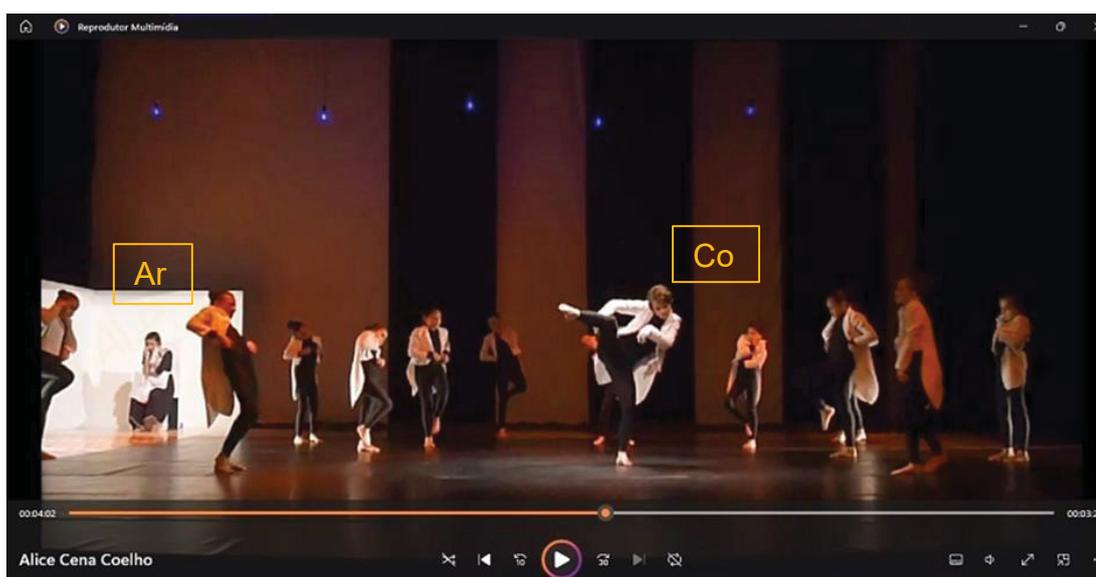


Imagem: *Frame* de fragmento coreográfico cena Coelho

Figura 28: Interação coelhinhos + Alice (real) + Coelho



Imagem: *Frame* de fragmento coreográfico cena Coelho

É possível observar que durante todo o fragmento cênico, Coelho e coelhinhos sustentam e mantêm uma relação de troca e energia entre seus personagens. É possível visualizar, também, a atenção do Coelho com os coelhinhos em relação aos seus conjuntos (formações, desenhos, formas coreográficas), marcações (início, meio e fim de sequências coreográficas, contagem, música) e encenações enquanto executa sua coreografia. Há contato visual e interação intensa.

A intensão emocional do gesto do Coelho é fortemente marcada pelas características de composição do personagem. Sustenta uma energia concentrada, uma atitude controlada, uma emoção reprimida que caracteriza uma expressividade forte e densa, interpretada por meio de condições como irritabilidade, nervosismo, ansiedade e mau humor.

Tabela 06: Análise Cena Coelho

PERSONAGEM	FATOR DE MOVIMENTO PREDOMINANTE	AÇÃO CORPORAL	INTENSÃO EMOCIONAL DO GESTO
Coelho	Espaço Direções: Frente + Atrás + Lado D/E + Cima Nível: médio + alto Peso Firme/Pesado: Ativo	Salto (ação básica: pular) Giro (ação básica: girar)	Energia: concentrada Atitude: controlada Emoção: reprimida

	Qualidade Equilíbrio: estável Sustentação	Torção (ação básica: torcer) Equilibrar (ação derivada)	Expressividade: forte e densa
--	---	--	----------------------------------

Fonte: elaboração da autora

b) Análise de dados da Cena 5: 'Qual caminho? O gato que sorri'

Descrição:

Tempo da cena 4 minutos e 45 segundos

Tempo/período do referencial de codificação: 50" até 4'45"

Turma/nível envolvida: Adiantado - Personagens Alice (real), Alice (fantasia) e Gato

Cena/personagem codificada: Gato

A cena se desenrola a partir de uma das alucinações (fuga para a terra das maravilhas) de Alice. Em um de seus episódios ela tem a visão do sorriso sedutor e malicioso do Gato. O personagem do Gato é desencadeador de um dos diálogos (não verbais) que motivam a jornada de Alice. *Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?* Aparece como as emoções reprimidas e provoca risos e choros descontrolados em Alice. Enquanto vemos em Alice confusão, mas energia para encontrar seu caminho, o Gato se configura medroso, covarde, porém sedutor e despreocupado¹⁰⁴.

Transcrição:

A cena começa com uma gargalhada do Gato ao fundo. Alice (real) não sabe de onde vem o que está escutando e se assusta. As gargalhadas continuam e o Gato aparece em cima de uma das paredes da sua casa/quarto/caixa (espaço da cena/cenário). O personagem faz movimentos que sugerem arranhadas em Alice (real). O Gato passa por cima de uma das paredes, entra no espaço de Alice (real) e faz passagens pelo quarto. Neste momento, Alice (fantasia) que está em cena, deitada no chão logo a frente de Alice (real) e repetindo os movimentos de angústia de Alice (real), é envolvida pela passagem do Gato e se levanta demonstrando surpresa por ter encontrado alguém para ajudar. A coreografia acontece em duas cenas paralelas e simultâneas, enquanto Alice (real) começa a se descontrolar e encenar as ações de riso e choro alternados não vendo sentido e graça no sorriso de um gato, Alice

¹⁰⁴ Informações coletadas das anotações de roteiro coreográfico, configuração, estrutura, características da cena e dos estímulos utilizados como motivação no processo de improvisação e composição dos personagens.

(fantasia) desencadeará a ação e motivação da cena. *Qual caminho devo seguir?* A coreografia tem formato de dueto, com formações/trânsito que ocupam o espaço completo do palco, sugerindo que o Gato antes de indicar o sentido correto, confunde Alice (fantasia) a mandando seguir por diferentes caminhos. O dueto transcorre com Gato e Alice (fantasia) executando elementos técnicos e contracenando enquanto Alice (real) segura a cena paralela/simultânea. A cena termina com o Gato indicando o caminho onde Alice (fantasia) encontrará o Chapeleiro e com Alice (real) exausta em sua cadeira, aos 4 minutos e 45 segundos.

Identificação e interpretação de dados:

Tomo como referência para análise o personagem Gato, a partir do momento em que tem início a coreografia em forma de dueto executada juntamente com Alice (fantasia), para que sejam identificadas as questões técnicas e artísticas de maneira mais pontual. Destaco os fatores de movimento Espaço e Fluxo como dominantes na cena. Vejo que a criação do personagem mesmo partindo da abstração de movimentos de um animal gato real, tomou uma configuração com nuances singulares seguindo as referências para pesquisa e composição oferecidos pela caracterização especificada na concepção coreográfica.

O que se move nesta cena, é o corpo do Gato, medroso (crispado) e covarde (retraído), porém sedutor (sinuoso) e despreocupado (calmo, sossegado), esforços contrastantes, mas intimamente interdependente das atitudes e formas que se manifestam harmonicamente nas ações corporais no desenrolar da coreografia.

Como o Gato se move em cena, pode ser observado pela qualidade de movimento que enfatiza um fluxo ora livre e ora contido, dinâmicas que lidam com o controle das partes/todo do corpo em movimentos que fluem entre contração e expansão, interrupção e progressão, com esforços que se transformam em ações corporais como saltos, giros combinados com torções (figura 30), rolamentos (figura 31) e deslocamentos específicos do personagem, em dois apoios (base de suporte – pés) e em quatro apoios (base de suporte – mãos e pés).

Um exemplo de salto que parte de uma posição fechada e expande para uma posição aberta (explode) pode ser visualizado na figura 29.

Figura 29: Salto (explosão) - Gato

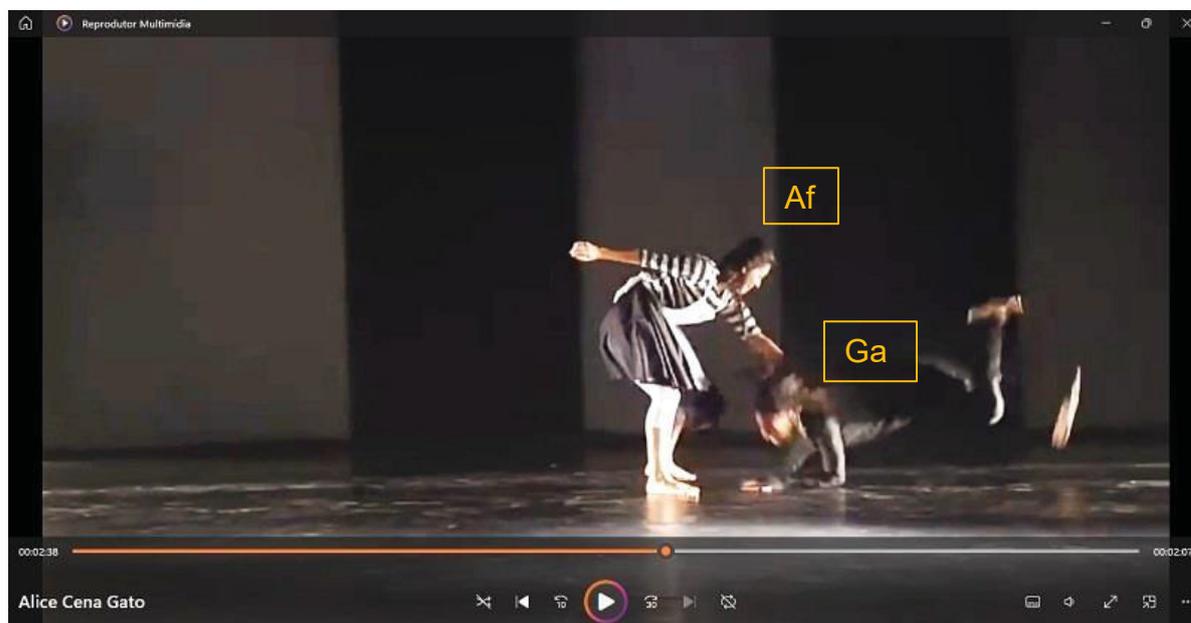


Imagem: *Frame* de fragmento coreográfico cena Gato

Figura 30: Giro + torção (espiral) – Gato

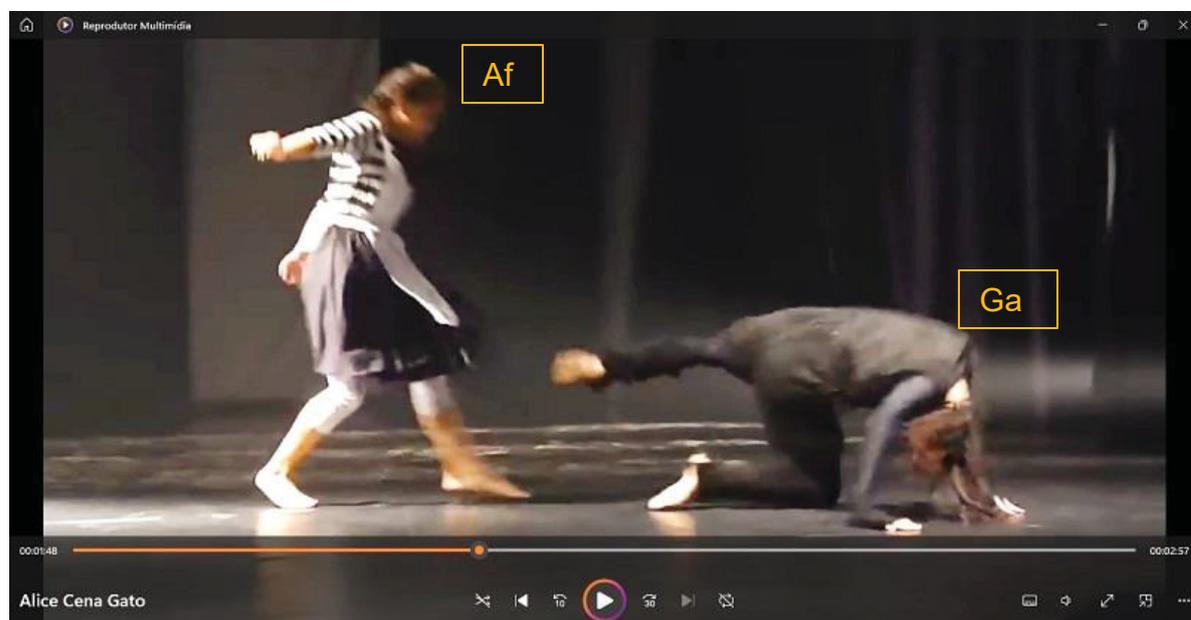


Imagem: *Frame* de fragmento coreográfico cena Gato

Figura 31: Rolamento lateral (Alice) + rolamento para trás - Gato

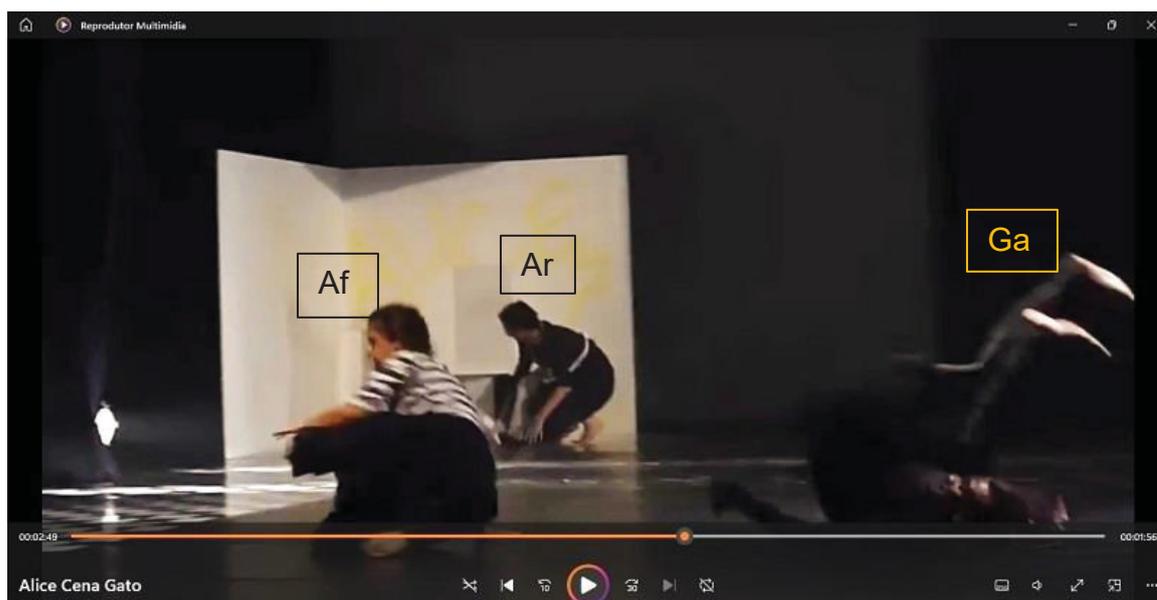


Imagem: *Frame* de fragmento coreográfico cena Gato

O espaço por onde o Gato se move em cena é tomado por formações/trânsitos que ocupam o espaço completo do palco, com passagens por todos os pontos e direções, não se limitando a um espaço restrito. Seus movimentos alcançam grandes extensões e distâncias, acentuadas pela fluência contínua que se desenham por todas as direções, frente, atrás, lado direito e esquerdo, cima e baixo, caracterizando os níveis enfatizados em baixo (figura 32) e médio.

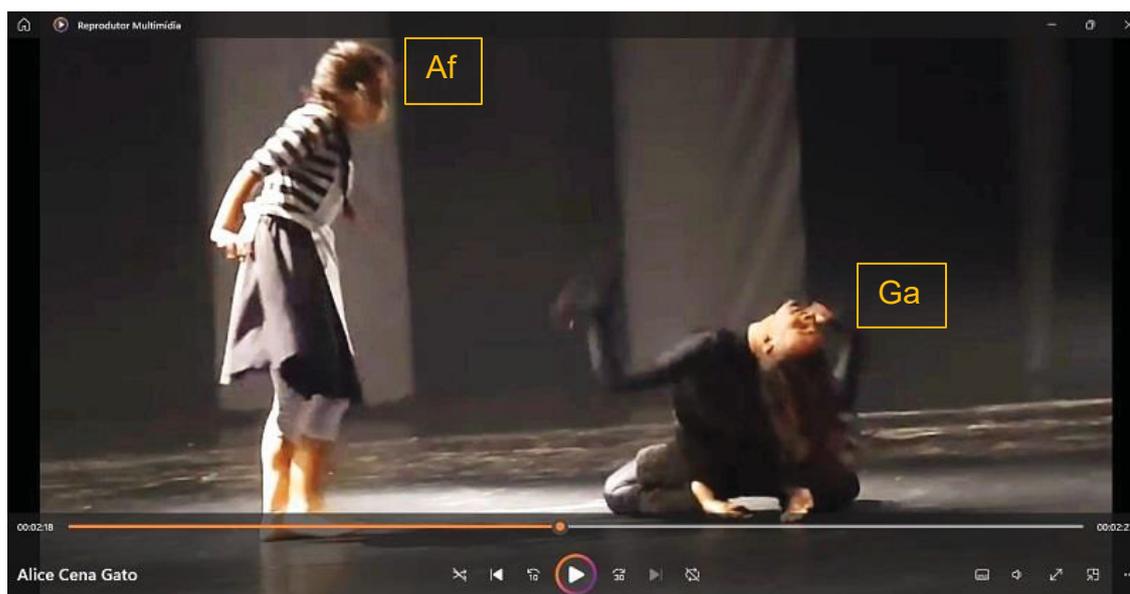
Figura 32: Salto + nível baixo (em relação ao corpo todo no espaço) - Gato



Imagem: *Frame* (mosaico) de fragmento coreográfico cena Gato

Com quem o Gato se move, é estabelecido, principalmente, pela relação/interação com Alice (fantasia) - representada pela integrante companheira de turma de nível Adiantado -, apesar de ter interagido com Alice (real) no início da cena. Para ilustrar selecionei a imagem exibida na figura 33.

Figura 33: Interação Gato + Alice (fantasia)

Imagem: *Frame* de fragmento coreográfico cena Gato

É possível observar que durante todo o fragmento cênico, Gato e Alice (fantasia) contracenam sem perder a energia. Em momentos animados, o Gato se mostra cada vez mais malicioso e maldoso, em contrapartida Alice (fantasia) se diverte, provoca e se enfurece com o personagem. É possível visualizar, também, os rastros coreográficos deixados pelo trânsito, pelas mudanças de direções e pelos deslocamentos frenéticos, enquanto Gato e Alice (fantasia) se acompanham e encenam o tempo todo. A interação é atenciosa e intensa.

A intensão emocional do gesto do Gato é consistente e se distingue pelas características de composição e interpretação do personagem. Sustenta uma energia vigorosa, uma atitude expansiva, uma emoção divertida que caracteriza uma expressividade leve e consistente.

Tabela 07: Análise Cena Gato

PERSONAGEM	FATOR DE MOVIMENTO PREDOMINANTE	AÇÃO CORPORAL	INTENSÃO EMOCIONAL DO GESTO
Gato	Espaço Direções: Frente + Atrás + Lado D/E + Cima + Baixo Nível: baixo + médio Fluxo: livre + contido Qualidade: Contração Expansão + Explosão	Salto (ação básica: pular) Giro (ação básica: girar) Torção (ação básica: torcer)	Energia: vigorosa Atitude: expansiva Emoção: divertida Expressividade: leve e consistente

		Rolamento (ação básica: rolar)	
--	--	--------------------------------	--

Fonte: a autora

c) Análise de dados da Cena 6: ‘Chá das cinco/Festa de aniversário/Festa rave? O Chapeleiro e a Lebre’

Descrição:

Tempo da cena 5 minutos e 30 segundos

Tempo/período do referencial de codificação: 5’30”

Turma/nível envolvida: Adiantado - Personagens Alice (real), Alice (fantasia), Lebre, Coelho, Gato e Lagarta; Acadêmico – Fantasmas (elementos neutros, não identificados como nenhum personagem, mas que participam de diversas cenas para desencadear ação).

Cena/personagem codificada: Chapeleiro e convidados

A cena acontece no dia do aniversário de Alice e se desdobra a partir da tentativa do melhor amigo de salvá-la de dentro de sua casa/quarto/caixa (espaço da cena/cenário). Este amigo aparece como o lado excêntrico, verdadeiro e criativo de Alice. Na sua trajetória vivida na terra das maravilhas, Alice encontra seu amigo, o Chapeleiro. Ele a convida para um chá que aos poucos se transforma numa festa de aniversário e rapidamente numa festa *rave*¹⁰⁵. O Chapeleiro com seus enigmas, representa as questões existenciais de Alice. Onde há em Alice insegurança, confusão e esperança, vemos no Chapeleiro energia, bom humor e empatia¹⁰⁶.

Transcrição:

A cena inicia enquanto a cena do Gato termina. O Gato permanece em cena observando Alice (fantasia) percorrendo os caminhos para chegar ao encontro do Chapeleiro. Alice (fantasia) transita pelo espaço da cena carregada por fantasmas que não a deixam tocar os pés no chão. Ao mesmo tempo, estão entrando em cena o Chapeleiro ao fundo do palco pela passarela (ponte entre o mundo real e a terra das maravilhas) e o melhor amigo de Alice (real) que entra diretamente no seu

¹⁰⁵*Rave* é um termo em inglês que se refere a uma festa de música eletrônica que costuma ter longa duração, onde DJs e demais artistas realizam performances e apresentam seus trabalhos. Em inglês, *rave* é um verbo que pode ser traduzido para ‘delírio’. A festa geralmente ocorre em um lugar amplo e aberto e pode durar horas ou dias.

¹⁰⁶ Informações coletadas das anotações de roteiro coreográfico, configuração, estrutura, características da cena e dos estímulos utilizados como motivação no processo de improvisação e composição dos personagens.

espaço/cenário. Do outro lado e a frente do palco entram a Lebre e o Coelho carregando para a cena a mesa do chá (cenário). Neste momento são 4 encenações acontecendo simultaneamente. Quando Alice (fantasia) enfim encontra seu amigo Chapeleiro, a cena continua se desenrolando em ambientes separados, mas ao mesmo tempo. Chapeleiro e Alice (fantasia) executam primeira sequência coreográfica em forma de dueto com elementos técnicos e expressivos. Lebre e Coelho estão imersos numa cena ao redor e em baixo da mesa. Enquanto isso os fantasmas que deixaram Alice (fantasia) junto do Chapeleiro entram pelo fundo do palco trazendo mais quatro grandes cadeiras (cenário) que simbolizam as cadeiras da mesa do chá. No momento em que posicionam as cadeiras em cena executam uma cena coreografada. É uma cena que acontece tanto ao fundo do palco como no proscênio (quarteto). Este quadrante de cena sugere uma festa de aniversário. Assim que entram as cadeiras, Chapeleiro, Alice (fantasia), Lebre e Coelho se reúnem ao redor da mesa do chá. Se inicia então a execução de uma sequência base (célula coreográfica) que se transforma a cada repetição. A cada troca e repetição desta sequência transformada, os personagens levantam suas xícaras (virtuais/não há objeto cênico real em cima da mesa) e tomam um gole do chá. A primeira vez é executada com as mãos em cima da mesa. A segunda vez com os cotovelos em cima da mesa. A terceira vez com os braços em nível alto. A quarta vez são os pés que comandam a sequência. A quinta e última vez acontece somente com Alice (fantasia), Chapeleiro e Lebre que se direcionam para o centro do palco e executam a sequência em deslocamento. A cena se dilui com a entrada da Lagarta em cima da mesa. A Lebre escapa e entra em frenético deslocamento pelo espaço do palco até se juntar à Alice (fantasia) e Chapeleiro. O Gato observa de um canto. O Coelho permanece na mesa, não se incomoda com a entrada da Lagarta e continua tomando seu chá. Enquanto Alice (fantasia), Chapeleiro e Lebre executam pela última vez a sequência coreográfica, a Lagarta e o Gato começam a espreitar Alice (fantasia). A cena que se misturava entre a hora do chá e uma festa de aniversário muda drasticamente e se converte numa festa *rave*. O Coelho, que ainda está próximo à mesa, se transforma em Coelho Dj (movimentação que simula gestos de um Dj). Lagarta e Gato passam a cercar e perseguir Alice (fantasia). Chapeleiro, Lebre, Alice (fantasia) e fantasmas estão estáticos. Alice (fantasia) desperta da pausa e começa a se deslocar por todo o espaço da cena na tentativa de fugir do cerco do Gato e da Lagarta. Chapeleiro e Lebre passam a dançar histórica, efusiva e expansivamente. Fantasmas retiram as cadeiras e a mesa e voltam a entrar com balões de festa. A cena toda sugere um

clímax de festa, um caos organizado e termina drasticamente com todos saindo correndo do palco para a entrada da Rainha de Copas, ficando somente Alice (real) dentro de sua casa/quarto/caixa. Durante toda esta cena que começa tranquila e vai ficando cada vez mais caótica, Alice (real) e o melhor amigo se movimentam da casa em direção ao proscênio várias vezes, simulando um passeio no jardim e uma conversa (não verbal).

Identificação e interpretação de dados:

Nesta cena o personagem Chapeleiro é selecionado como referência para análise e tem atenção especial os momentos de dueto em que executa juntamente da personagem Alice (fantasia), para que sejam identificadas as questões técnicas e artísticas de maneira mais pontual. No entanto, a cena foi escolhida como recorte metodológico por apresentar riqueza de conteúdo e informação. Sendo assim, de maneira mais ampla prestaremos atenção aos outros elementos da encenação. Aponto uma conjunção entre quatro fatores de movimento na cena, Espaço, Tempo, Peso e Fluxo. Observo que a criação do personagem mesmo partindo de uma figura fictícia, incorporou características especiais a partir das referências para pesquisa e composição contidas nas informações especificadas na concepção coreográfica.

O que se move nesta cena, é o corpo do Chapeleiro, cheio de energia (expansivo), bom humor (leve) e empatia (acolhedor), esforços consonantes entre si, que produzem formas e movimentações que fluem pelo espaço, atitudes compatíveis com a potência do personagem e que se manifestam nas ações corporais no decorrer da coreografia.

Como o Chapeleiro se move em cena, pode ser observado pela qualidade de movimento que enfatiza espaço e fluxo. A maneira como se desloca e ocupa os espaços do palco, com dinâmicas que conduzem um transitar livre, vezes direto e vezes indireto com atenção à movimentação e à expansão do espaço pessoal é identificada nos esforços que se transformam em ações corporais em um movimento ou sucessão de movimentos, como saltos (figura 34) e giros combinados com torções (figura 35).

Figura 34: Salto + descentralização – Chapeleiro



Imagem: *Frame* de fragmento coreográfico cena Chapeleiro e convidados

Figura 35: Giro ascendente + torção (espiral) - Chapeleiro



Imagem: *Frame* de fragmento coreográfico cena Chapeleiro e convidados

Em dueto com Alice (fantasia) os elementos tempo e peso se destacam em alguns momentos pelo fato da sequência coreográfica e encenações entre personagens se configurarem em formas dinâmicas de suporte (*lift*), onde o Chapeleiro levanta, carrega e sustenta Alice (fantasia) (figura 36). Nesta situação, o importante é observar a forma dinâmica e o espaço vivo do percurso do movimento, o desenho no espaço, a aproximação dos personagens, o esforço, o impulso e a coordenação do momento de suspensão, sustentação e equilíbrio de ambos. É

importante destacar, pela dificuldade da sequência coreográfica que demanda muito ensaio para encontrar sinergia, tempo de movimento compatível, ritmo, harmonia, adaptação e interação.

Figura 36: Suspensão + sustentação + equilíbrio - Chapeleiro

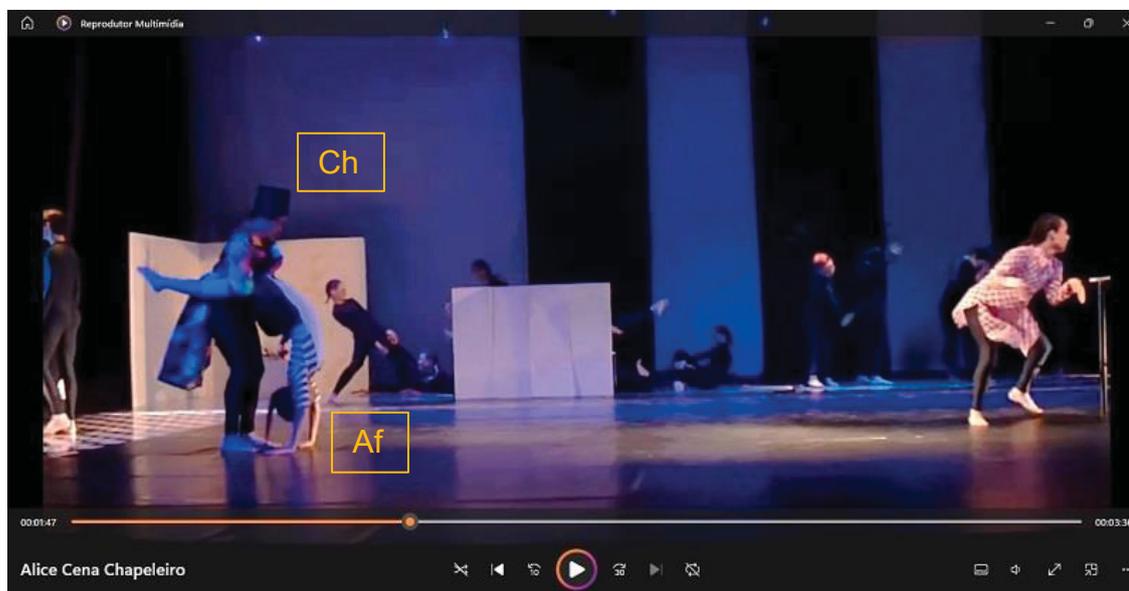


Imagem: *Frame* de fragmento coreográfico cena Chapeleiro e convidados

O espaço por onde o Chapeleiro se move em cena é preenchido por uma estrutura espacial delineada por formas resultantes do desenho e percurso ligeiro das frases coreográficas. Como acontecem muitas ações coreográficas simultâneas nesta cena, a movimentação do Chapeleiro apresenta uma estrutura compreensível e organizada onde o público consegue acompanhar cada segmento e as relações e proporções do desenho e ritmo dos movimentos.

Suas formações passam do espaço global para um espaço restrito e delimitado pelo cenário (mesa) e pela iluminação (foco de luz) quando encontra os demais personagens em cena. Destaco um trecho da descrição da cena:

Chapeleiro, Alice (fantasia), Lebre e Coelho se reúnem ao redor da mesa do chá. Se inicia então a execução de uma sequência base (célula coreográfica) que se transforma a cada repetição. A cada troca e repetição desta sequência transformada, os personagens levantam suas xícaras (virtuais/não há objeto cênico real em cima da mesa) e tomam um gole do chá. A primeira vez é executada com as mãos em cima da mesa. A segunda vez com os cotovelos em cima da mesa. A terceira vez com os braços em nível alto. A quarta vez são os pés que comandam a sequência. A quinta e última vez acontece somente com Alice (fantasia), Chapeleiro e Lebre que se direcionam para o centro do palco e executam a sequência em deslocamento.

Neste fragmento, seus movimentos alcançam diferentes extensões que se desenham por todas as direções, frente, atrás, lado direito e esquerdo, cima e baixo, acentuadas por linhas diagonais e caracterizadas pelos níveis baixo, médio e alto que se definem a partir da posição espacial e inicial do corpo todo ou de partes do corpo isoladas (figura 37).

Figura 37: Célula base + repetição + direções + níveis – Chapeleiro



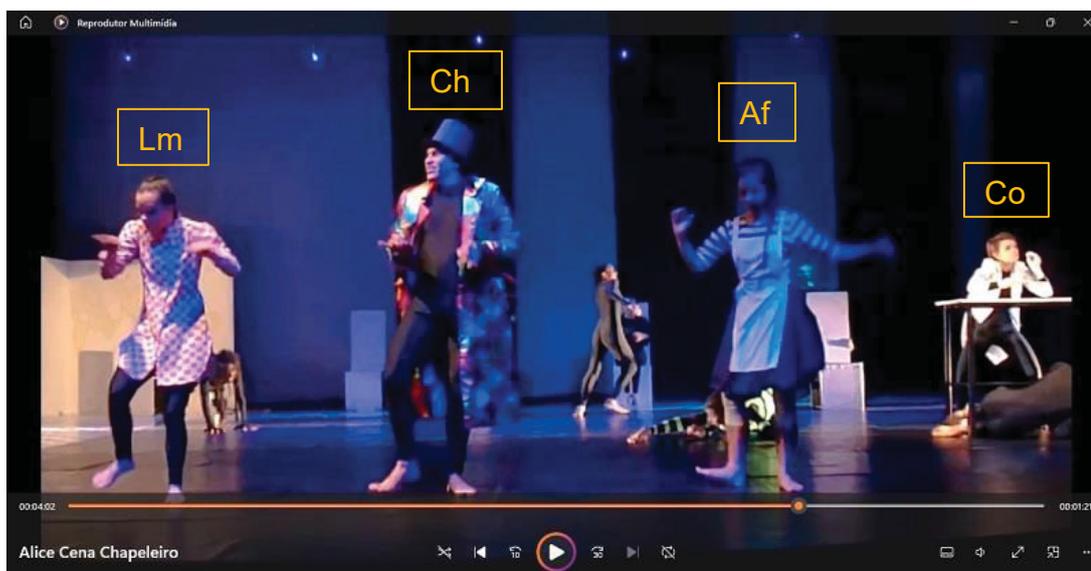


Imagem: *Frame* (mosaico) de fragmento coreográfico cena Chapeleiro e convidados

Com quem o Chapeleiro se move, é observado de maneira especial nesta cena. Suas interações são estabelecidas, principalmente, pela relação com Alice (fantasia) (figura 38) e com os personagens da Lebre e Coelho (figura 39), pela relação indireta com os personagens do Gato e da Lagarta (figura 40) – todos representados por integrantes companheiros de turma de nível Adiantado -, e ainda, pela relação fugidia com os fantasmas (representados por turma de nível Acadêmico) (figura 41), Alice (real) e amigo de Alice.

Figura 38: Interação Chapeleiro + Alice (fantasia)



Imagem: *Frame* de fragmento coreográfico cena Chapeleiro e convidados

Figura 39: Chapeleiro + Alice (fantasia) + Lebre + Coelho



Imagem: *Frame* de fragmento coreográfico cena Chapeleiro e convidados

Figura 40: Chapeleiro + Alice (fantasia) + Lebre + Coelho + Gato + Lagarta

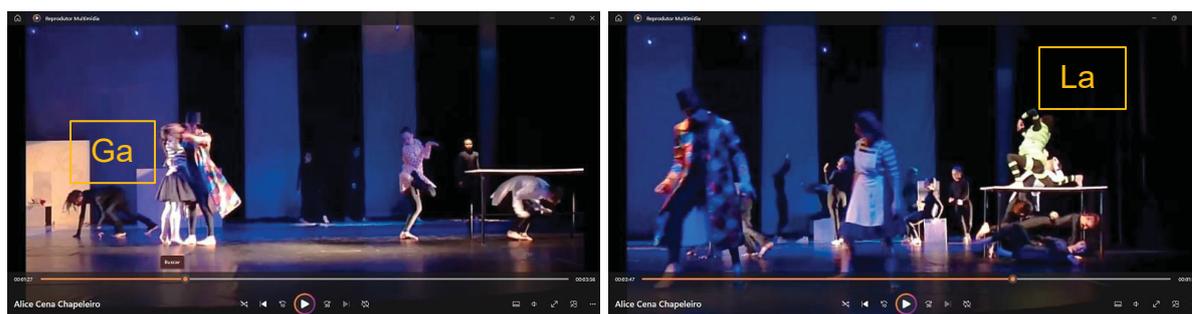


Imagem: *Frame* (mosaico) de fragmento coreográfico cena Chapeleiro e convidados

Figura 41: Chapeleiro + Alice (fantasia) + Lebre + Coelho + Gato + Lagarta + fantasmas



Imagem: *Frame* de fragmento coreográfico cena Chapeleiro e convidados

Todos esses personagens se relacionam em quadrantes diferentes do espaço da cena de maneira simultânea, assíncrona e assimétrica, mas em total sintonia, harmonia e potência (figura 42). Cada grupo completamente imerso em suas células coreográficas e encenações, porém, com intensa troca energética, sem perder de vista suas marcações e atenção aos outros personagens.

Figura 42: Ilustração de quatro cenas diferentes e simultâneas – Chapeleiro + Alice (fantasia) / Lebre + Coelho / Fantasmas / Alice (real) + amigo



Imagem: *Frame* de fragmento coreográfico cena Chapeleiro e convidados

Neste fragmento, observo que todos os personagens compartilham do múltiplo espaço da cena e compõem um sentimento coletivo na somatória das ações individuais. Imersos na sequência temporal das várias cenas simultâneas, seus corpos coexistem e conferem sentido aos sinais, signos, gestos e dança (figura 43). Chapeleiro e Alice (fantasia) contracenam sem perder a energia. Chapeleiro e Lebre dançam histórica, efusiva e expansivamente. Lebre e Coelho, prendem a atenção imersos numa cena enérgica e cômica ao redor e em baixo da mesa. O Coelho, sustenta a configuração de corpo do personagem mesmo quando se transforma em Coelho Dj. O Gato continua malicioso e provocativo. A Lagarta mantém um tempo e ritmo de movimento que contrasta nitidamente com os demais. A energia dos Fantasmas impregna o espaço nos extratos coreográficos que claramente partiram dos laboratórios de improvisação e chamam a atenção pela imersão, atenção e diversão em cena.

A intensão emocional do gesto do Chapeleiro é consistente e marca mesmo em momentos de pausa, a potência dos seus movimentos. Sustentando suas características de energia, bom humor e empatia, prende a atenção, gera expectativa e mantém o clima caótico e divertido da cena.

Figura 43: Momento de sinergia na festa de aniversário que se transforma em festa rave – Chapeleiro e convidados



Imagem: *Frame* (mosaico) de fragmento coreográfico cena Chapeleiro e convidados

Tabela 08: Análise Cena Chapeleiro

PERSONAGEM	FATOR DE MOVIMENTO PREDOMINANTE	AÇÃO CORPORAL	INTENSÃO EMOCIONAL DO GESTO
Chapeleiro e convidados	<p>Espaço Direto + indireto Direções: Frente + Atrás + Lado D/E + Cima + Baixo Níveis: alto + médio + alto Linhas: diagonais</p> <p>Tempo: Rápido + moderado + lento</p> <p>Peso: Leve + pesado</p> <p>Fluxo: Livre + contido</p> <p>Qualidade</p>	<p>Salto (ação básica: pular)</p> <p>Giro (ação básica: girar)</p> <p>Torção (ação básica: torcer)</p> <p>Rolamento (ação básica: rolar)</p> <p>Queda (ação básica: cair)</p> <p>Caminhar/Correr</p>	<p>Energia: forte</p> <p>Atitude: intensa</p> <p>Emoção: divertida</p> <p>Expressividade: potente</p>

	Sustentação Equilíbrio		
--	---------------------------	--	--

Fonte: a autora

Embora a pesquisa qualitativa esteja essencialmente a serviço de complexas questões teóricas e abstratas, ela pode aproveitar, como dados primários, informação visual. O uso do vídeo como método potencialmente útil de pesquisa mereceu lugar nesta investigação pois a imagem oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais.

No entanto, neste caso, esses registros operaram como representações/traços de um complexo maior de ações passadas. Um conjunto de ações humanas complexas, como a dança em efemeridade, que acontecem tridimensionalmente no mundo real, inevitavelmente serão simplificadas e reduzidas das realidades de origem quando analisadas por meios visuais bidimensionais.

Mesmo assim, procurei estabelecer fidedignidade na interpretação e análise de documento e conteúdo. Para validação dos resultados com relação aos dados, procurei garantir que os códigos fizessem referência aos conceitos e termos usados na teoria. Os resultados prévios conseguidos pela análise do documento audiovisual, serão comparados ainda aos resultados das análises dos demais documentos selecionados neste estudo, nas considerações finais.

Sendo assim, apresento a seguir a tabulação dos resultados da análise do documento audiovisual/registo da encenação *Alice* do Curso de Dança Moderna da UFPR do ano de 2013, contendo informações significativas.

Tabela 09: Tabulação dos resultados

PERSONAGEM	ELEMENTOS DE ANÁLISE	IDENTIFICAÇÃO AUSENTE/PRESENTE	FREQUÊNCIA NUMÉRICA (%)
Coelho	Fator de movimento contrastante	Presente	1
	Ações corporais combinadas	Presente	1
	Intensão emocional do gesto	Presente	1
Gato	Fator de movimento contrastante	Presente	1

	Ações corporais combinadas	Presente	1
	Intensão emocional do gesto	Presente	1
Chapeleiro e Convidados	Fator de movimento contrastante	Presente	1
	Ações corporais combinadas	Presente	1
	Intensão emocional do gesto	Presente	1
			Total: 9 = 100%

Fonte: a autora

Se a premissa é que a encenação é o ponto culminante das práticas pedagógicas avaliativas no Curso de Dança Moderna da UFPR, posso afirmar, a partir dos resultados de análise, que é possível verificar a presença de parâmetros técnicos, criativos e artísticos e critérios para uma ação avaliativa progressiva, sistemática e abrangente no momento de convívio com o palco.

É importante dizer que na obra coreográfica, mesmo com estruturas, formas e movimentos planejados previamente, existe na ação do(a) estudante/bailarino(a) aspectos de atitude pessoal que ficam evidentes e devem ser considerados como fatores que influenciam na avaliação.

A obra coreográfica, neste espaço, nasce da conciliação entre a multiplicidade de vivências técnicas e criativas, da liberdade artística e da concepção estética da sua dança. Os procedimentos de improvisação para pesquisa e de composição para seleção de movimentos, funcionam como ponto de partida para experimentação e transformação dos gestos em sequências de movimento ou células coreográficas, de maneira a envolver profundamente os(as) estudantes/bailarinos(as) nos processos e comunicar seus aprendizados.

Pela natureza da dança que acontece em tempo real, a encenação proporciona aos(as) estudantes/bailarinos(as), não só o desenvolvimento como artistas, pelas vivências coreográficas variadas, mas também como seres humanos plenos, pela empatia do trabalho em grupo, o respeito mútuo e o comprometimento com a arte compartilhada.

Ainda, funciona como importante momento de ação reflexiva, não somente sobre as partes do processo, mas também sobre o produto final, desde o conhecimento e aprimoramento das habilidades motoras nas aulas de técnica de dança, até os processos artísticos de criação e apresentação da encenação.

No entanto, a análise apresentada, apesar de estar direcionada para identificação de conteúdos da prática artística e levar em consideração elementos como domínio corporal, habilidades motoras, criação, interpretação e expressividade, não deve ser vista como limitadora da percepção e presença da totalidade de parâmetros que englobam uma ação educativa.

Refletindo acerca dos processos avaliativos mediadores em dança, além dos(as) estudantes/bailarinos(as), professores(as)/coreógrafos(as) também ficam suscetíveis à ação avaliativa. Se argumentamos que tanto estudante quanto professor(a) ensinam/aprendem durante o processo, o espaço/tempo do processo de criação, composição e encenação, revela que o(a) professor(a) também pode/deve ser avaliado e se autoavaliar. Por exemplo: O(A) professor(a)/coreógrafo(a), manteve atenção e coerência aos elementos do Plano de Ensino? Ofereceu condições para que o(a) estudante/bailarino(a) demonstrasse a completude do seu aprendizado? Elaborou situações para estabelecer interação entre pessoas? Atuou como agente potencializador dos processos de produção de conhecimento, (re)criação da realidade e transform(ação)? São questões capazes de serem respondidas com uma análise atenciosa da encenação.

O importante é que a encenação seja considerada como um conjunto integral de fatores inseparáveis, tanto para o(a) estudante/bailarino(a) quanto para o(a) professor(a)/coreógrafo(a), devido à sua natureza e intensidade. Conforme venho propondo, por meio das análises dos diversos documentos até aqui, é possível afirmar que os integrantes do CDM são capacitados a desenvolver através de princípios práticos, criativos e expressivos, uma compreensão abrangente do processo de ensino/aprendizagem e suas etapas avaliativas processuais, desde a primeira experimentação do movimento até a construção da encen(ação).

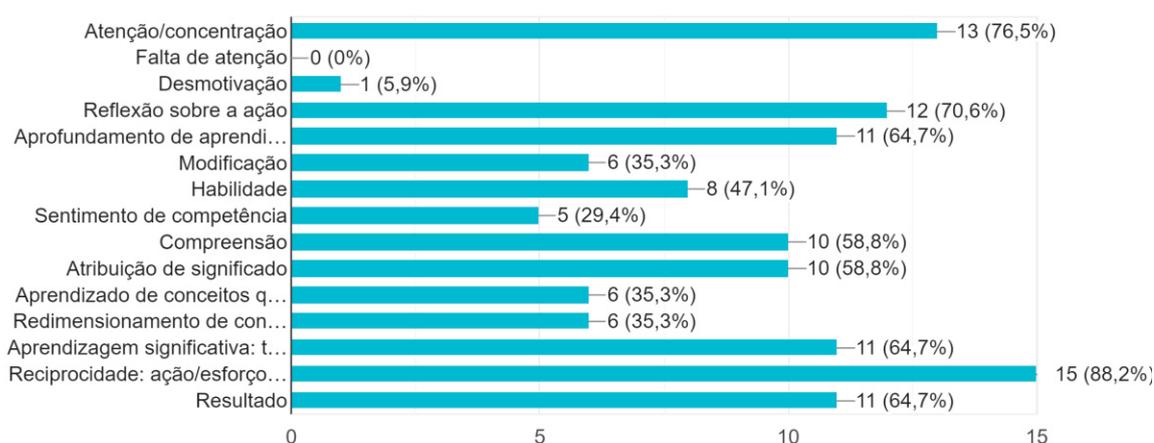
Isto é corroborado praticamente em cem por cento das considerações obtidas por meio das respostas ao conjunto de questões formuladas e aplicadas aos integrantes do CDM no ano de 2013, com base no estudo de um compilado de referenciais acerca da avaliação, como método processual e mediador nas práticas pedagógicas.

Quando questionados sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação do Curso de Dança Moderna da UFPR/2013, a primeira pergunta foi a seguinte: **Com relação à aprendizagem: Quando você pensa nas aulas formativas (técnica de dança moderna, improvisação, composição coreográfica, teorias), de que forma você se recorda do processo de ensino e aprendizagem?*

Figura 44: Da aprendizagem

(1 de 2) Quando você pensa nas aulas formativas (técnica de dança moderna, improvisação, composição coreográfica, teorias), de que forma v... mais alternativas) *Com relação à aprendizagem:

17 respostas



Fonte: a autora – Google Forms

Podemos observar que a alternativa mais assinalada foi, *Reciprocidade: ação/esforço/trabalho conjunto – professor/a e aluno/a*. Esta escolha revela uma percepção de interação entre mediador e mediado e denota aspectos pedagógicos de relação entre sujeitos, que é simultaneamente corpo, eu, o outro, afeto e intelecto, características marcantes de processos mediadores.

Complementar à primeira questão, a segunda foi: **Com relação à mediação da aprendizagem (professor/a-aluno/a): Quando você pensa nas aulas formativas (técnica de dança moderna, improvisação, composição coreográfica, teorias), de que forma você se recorda do processo de ensino e aprendizagem?*

Figura 45: Da mediação da aprendizagem

(2 de 2) Quando você pensa nas aulas formativas (técnica de dança moderna, improvisação, composição coreográfica, teorias), de que forma v...ento pelo mediado" (MEIER e GARCIA, 2007, p. 71).

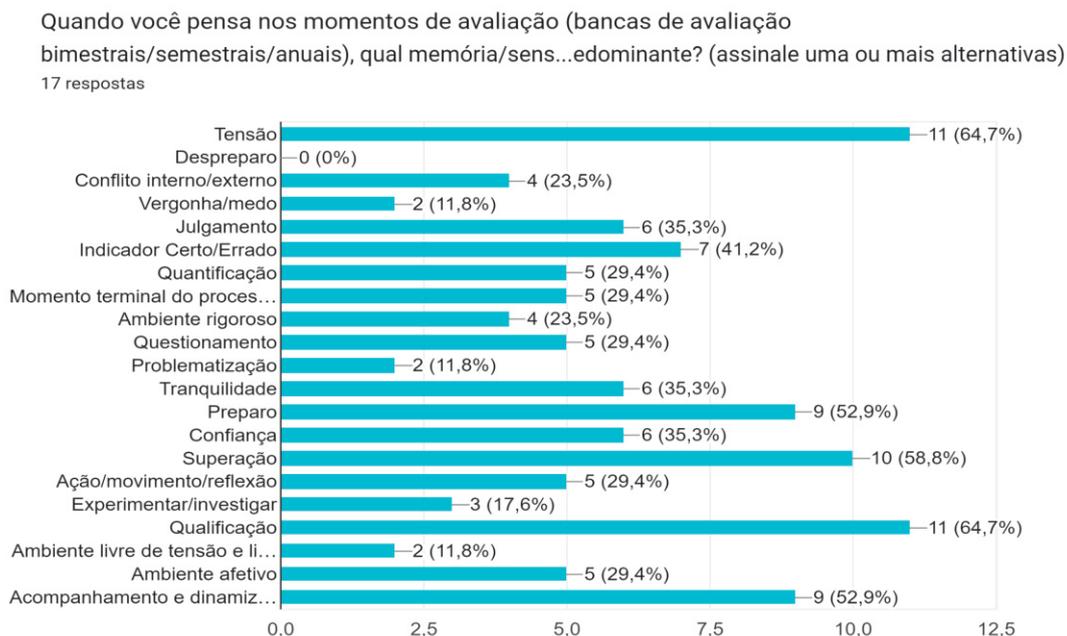
17 respostas



Fonte: a autora – *Google Forms*

Diante das três alternativas mais assinaladas, *Motivação para execução das propostas; Orientação útil; Envolvimento/coletividade - aluno/a e aluno/a*, deduzimos que o entendimento sobre a função do(a) professor(a) de dança, é de mobilizar a atenção do(a) estudante/bailarino(a) e não apenas de levar um indivíduo/coletivo a perceber e registrar estímulos, mas também de produzir mudanças no ato de processar e utilizar a informação. A resposta *Envolvimento/coletividade - aluno/a e aluno/a*, indica que consideram importante compartilhar e permitir que outros participem da sua forma de elaborar pensamento e ação, mediar a si e aos outros.

A terceira pergunta foi a seguinte: *Quando você pensa nos momentos de avaliação (bancas de avaliação bimestrais/semestrais/anuais), qual memória/sensação/sentimento é predominante?*

Figura 46: Da avaliação da aprendizagem

Fonte: a autora – *Google Forms*

Quando levados a rememorar diretamente os momentos de avaliação, duas alternativas foram mais assinaladas: *Tensão* e *Qualificação*. Interessante notar que mesmo que a memória predominante fosse negativa, esse aspecto emocional não contribuiu para que o sentimento fosse de *despreparo* (alternativa que não foi escolhida por nenhum dos(as) ex-integrantes), ao contrário, vemos que a percepção era de estar se sentindo preparado e capaz de realizar a tarefa. A alternativa *Qualificação*, capta um sentimento positivo de competência, obtenção de êxito, capacidade de novas conquistas e progresso.

Com intuito de perquirir as respostas sobre processos e atitudes mediadoras nos processos de criação, foram apresentadas duas questões. A primeira foi a seguinte: *Quando você pensa no processo de criação do espetáculo 'ALICE'/2013: I. Contextualização (apresentação do tema, leituras, pesquisas teóricas e imagéticas). II. Vivência artística (improvisação, composição coreográfica, ensaios, ensaios gerais). De que forma você se recorda da dinâmica? Descreva em poucas palavras como era para você, a realização das tarefas como pesquisa de movimento para personagem e ideias coreográficas específicas, os ensaios individuais, os ensaios coletivos com sua turma e os ensaios coletivos com outras turmas, os cronogramas*

intensificados de ensaios, as provas de figurino, a apresentação da trilha sonora, a visualização do cenário, a definição de maquiagem, etc.

Dentre 11 respostas¹⁰⁷ com vastas informações e que corroboram com os preceitos do arcabouço teórico sobre processos mediadores, práticas pedagógicas em dança e na dança moderna do CDM, destaco três:

Aprofundar-se na personalidade e nos movimentos de um personagem tão icônico como [REDACTED] do Espetáculo "Alice" certamente exigiu uma dedicação intensa e uma conexão única com o mundo [REDACTED]. Partir de estudar o comportamento de [REDACTED] e adaptar essas observações ao meu próprio corpo é um exemplo transformador de como a pesquisa pode informar e enriquecer a um objeto artístico. A integração dessas ideias na improvisação e, posteriormente, na colaboração com a coreógrafa para criar a coreografia específica [REDACTED] é um testemunho da dedicação e habilidade em traduzir conceitos abstratos em movimento físico tangível. A dinâmica entre a movimentação artilosa [REDACTED] e sua interação com a personagem Alice certamente adicionou camadas de profundidade e complexidade à performance, tornando-a uma experiência memorável para o público. Nos ensaios coletivos, a energia pulsante da turma impulsionava o processo, enquanto a integração com outras turmas acrescentava novas perspectivas e inspirações. Os cronogramas intensificados exigiam disciplina e comprometimento. As provas de figurino e a apresentação da trilha sonora não apenas complementavam a experiência, mas também davam vida ao espetáculo, permitindo que nós artistas conectássemos ainda mais profundamente com seus personagens e o universo de "ALICE". A visualização do cenário e a definição da maquiagem eram partes essenciais do processo criativo, cadeiras, o quarto da "Alice", o tabuleiro, ajudando a criar a atmosfera mágica e envolvente que cativaria o público. (GF17).

Os momentos de contextualização e de pesquisas de movimento eram interessantes, a liberdade para criação e apropriação da movimentação para criação de personagens era algo que me movia muito, sentia que quando era utilizada exaustivamente em cena, estava fazendo algo bom para a formação e para a obra a ser construída. Me sentia mais bailarina. Me lembro também de que os momentos de ensaios gerais (em sala e no palco), as provas de figurino e os ensaios frequentes construíam o espaço afetivo e quase familiar, visto o envolvimento das mães, pais e/ou responsáveis dos alunos e alunas se envolverem nestes momentos. (GF8).

A preparação para o espetáculo Alice foi bem intensa pela minha recordação. Lembro que tive bastante liberdade para entender e criar a personagem, mas também tive muito direcionamento profissional. A contextualização aconteceu meses antes do início da criação artística, o que ajudou a todos a pesquisarem e se aprofundarem mais na

¹⁰⁷O depoimento de cada participante será identificado com um código especificado pela ordem de recebimento dos formulários respondidos. Exemplo: 1º participante que respondeu ao Google Forms = GOOGLE FORMS 1 – logo: GF1 e assim por diante.

história. Os ensaios eram sempre finalizados com um Feedback, o que auxiliava na criação artística individual e coletiva. (GF9).

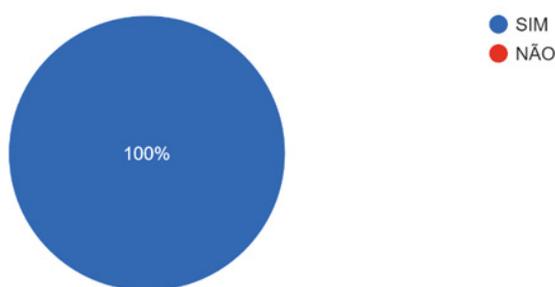
Um aspecto muito importante a respeito dessas memórias tem relação com planejamento e busca por objetivos. Atribuir sentido e significado às ações para além do aqui e agora, permite ao(a) estudante/bailarino(a) se perceber como participante ativo da aprendizagem, capaz de mobilizar energia para materializar objetivos individuais e coletivos. A atenção ao processo permite que o(a) estudante/bailarino(a) perceba em que fase da ação está e com a mediação do(a) professor(a)/coreógrafo(a), que saiba como aplicar seu tempo e dedicação para alcançar sucesso nos esforços empreendidos.

A segunda pergunta foi a seguinte: *Você considera que o processo de aprimoramento técnico (correções, orientações, indicações, feedbacks) durante as aulas diárias e ensaios facilitaram sua performance artística?* Os(as) participantes poderiam assinalar *sim ou não* e foram solicitados a fazer um comentário sobre a alternativa selecionada.

Figura 47: Da performance artística

Você considera que o processo de aprimoramento técnico (correções, orientações, indicações, feedbacks) durante as aulas diárias e ensaios facilitaram sua performance artística?

16 respostas



Fonte: a autora – *Google Forms*

Apresento algumas respostas que validam a porcentagem totalmente afirmativa e chamo atenção para fatores como resolução de problemas e autonomia:

Sem dúvidas as correções fizeram entender as lógicas de organização do corpo e movimento, entender no meu corpo as propostas das professoras de forma mais orgânicas. (GF4).

O acompanhamento de perto sobre como a movimentação deveria ser feita, sobre as intenções de cada cena me auxiliaram muito no processo artístico, principalmente nos ensaios em que já tinham propostas direcionadas, assim como nas aulas de improvisação e composição coreográfica. (GF8).

Pelo que me recordo, os ensaios sempre terminavam com um feedback, mesmo que sucinto, como sempre me senti muito insegura, acredito que no processo de aprendizado as correções e orientações auxiliam. Também me recordo das professoras estarem sempre disponíveis para auxiliar no horário fora das aulas, agendando ensaios para conseguir sempre suprir a demanda. (GF9).

Me recordo de ter as correções de maneira mais pessoal e direta, de maneira mais geral, utilizando ou não o toque físico e havia também os feedbacks ao final da aula. Tudo dependia da sua interpretação e filtro enquanto artista, da sua maturidade enquanto tal também. Podia ser que a correção oral X não fosse diretamente pra você, mas você poderia ou não estar incluso no grupo para qual a correção foi direcionada. De qualquer maneira, valia dar uma atenção pra isso! Sinto que trazia um tanto de independência pro aluno e gerava mais confiança no ambiente e entre as partes, além de uma relação saudável onde não se era carregado no colo, mas também, a pessoa não ficava avulsa. (GF15).

Aqui, podemos retomar os pontos já apresentados sobre a ação do(a) professor(a) na observação, reflexão e mediação nos processos utilizados pelos(as) estudantes para resolução de problemas e sobre estímulo/motivação para mudanças e ampliação do potencial de aprender a partir de seus erros – a questão do erro construtivo de Hoffmann (2014).

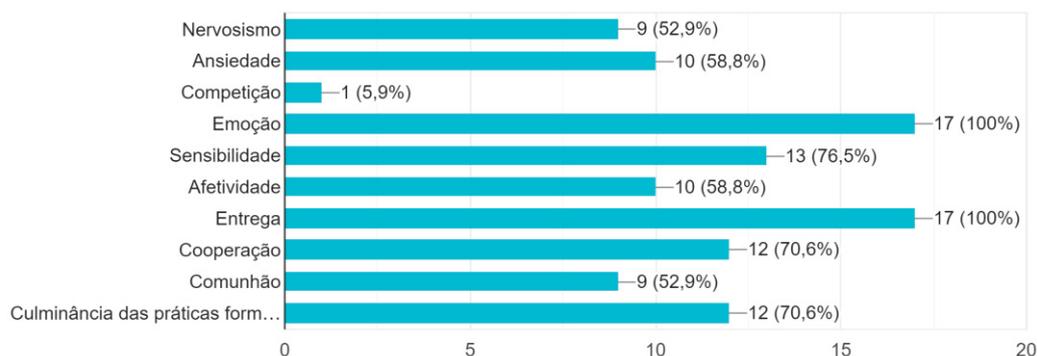
Para obter um aprofundamento das respostas sobre o problema desta pesquisa, a terceira parte do questionário envolveu perguntas sobre a experiência artística/formativa por meio da vivência na encenação. Dentre quatro perguntas, evidencio três.

A primeira pergunta foi a seguinte: *Quando você pensa no momento de apresentação do espetáculo de final de ano (você em cena - performando), de que forma você se recorda?* Os(as) participantes poderiam assinalar uma ou mais alternativas e foram solicitados a fazer um comentário sobre as alternativas selecionadas.

Figura 48: Do momento da encenação

Quando você pensa no momento de apresentação do espetáculo de final de ano (você em cena - performando), de que forma você se recorda? (assinale uma ou mais alternativas)

17 respostas



Fonte: a autora – *Google Forms*

Referente às duas alternativas mais assinaladas, *Emoção* e *Entrega*, apresento alguns relatos que explicam as escolhas:

O sentimento de nervosismo e ansiedade é algo natural, pois representa a importância e a expectativa associadas à performance diante do público. Ao mesmo tempo, a emoção, o afeto e a sensibilidade refletem o profundo vínculo emocional que nós artistas desenvolvemos com suas performances e personagens ao longo do processo de criação e ensaio. A ideia de entrega e cooperação destaca a natureza colaborativa da dança, onde cada membro do elenco contribui para o todo, criando uma experiência coletiva única. A culminância das práticas formativas e artísticas, que incluem não apenas as aulas práticas e o processo de criação, mas também os ensaios, representa o resultado tangível de todo o trabalho árduo e da dedicação ao longo do tempo. (GF17).

O momento antes de entrar no palco sempre era de grande nervosismo para mim, mas eu sabia que ao colocar os pés no palco todo meu trabalho desenvolvido no ano poderia tomar forma, memória, arte, experiência e emoção. (GF12).

As apresentações eram sempre tomadas de muita entrega e emoção, todos da escola auxiliavam para que o espetáculo pudesse acontecer, acho que uma das palavras que mais descreve é coletividade. (GF9).

Como disse anteriormente, aos poucos o tema era apresentado e inserido nas nossas práticas. Não havia motivo algum pra qualquer sentimento relacionado à insegurança. Estava tudo tão bem trabalhado que muitas das vezes eu conseguia apenas me divertir com

o que estava fazendo. Já estava tudo ali! Me preocupava apenas em me concentrar e fazer o que tinha que fazer, com amor e carinho. (GF15).

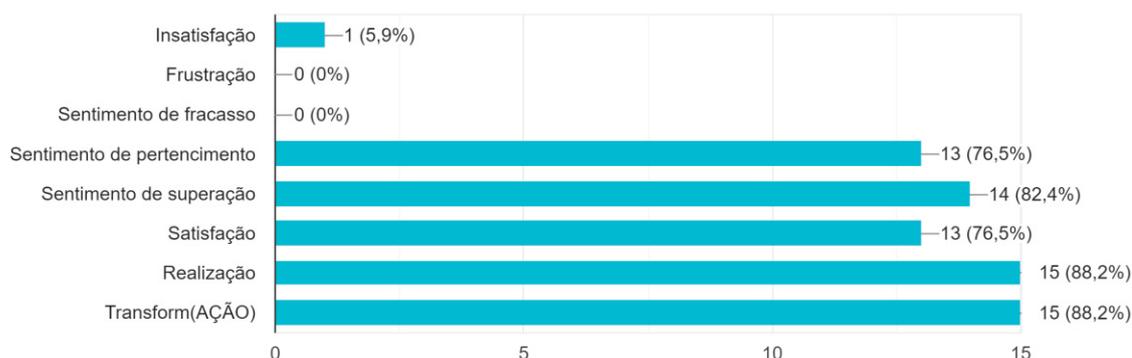
Foi um momento muito especial da turma de ver uma ideia se concretizar no palco, e todo esforço valendo a pena. (GF4).

Em seguida foram convidados a responder: *Assinale a(s) alternativa(s) que reflete(m) como se sentiu logo após o término da temporada de apresentações do espetáculo 'ALICE'/2013.* Os(as) participantes foram solicitados a fazer um comentário sobre as alternativas selecionadas.

Figura 49: Do pós-encenação

Assinale a(s) alternativa(s) que reflete(m) como se sentiu logo após o término da temporada de apresentações do espetáculo 'ALICE'/2013:

17 respostas



Fonte: a autora – *Google Forms*

Em evidência estão as alternativas, *Realização* e *Transform(AÇÃO)*, reforçadas por algumas explicações:

De todos os espetáculos que dancei, Alice está entre os que mais evolui. Creio que tenha sido um dos mais trabalhosos e complexos também. Tinha muito figurino, muito cenário, muito conceito envolvido. Foi uma grande responsabilidade pra todos e eu estou até hoje 100% satisfeita. Ele foi lindo! Foi na reta final do curso, eu já estava há uns bons anos com a mesma turma, em contato com as metodologias e a técnica. Isso gera muito afeto, segurança e avanço. (GF15).

Alice foi especialmente desafiador pra mim, após o término da temporada, eu senti uma grande satisfação, um sentimento de superação adicionado a um sentimento de realização. (GF9).

Lembro que ao final da temporada senti como se eu tivesse dado um passo além dentro da minha jornada como bailarina, como se ali eu tivesse percebido que poderia sim seguir carreira profissional. (GF12).

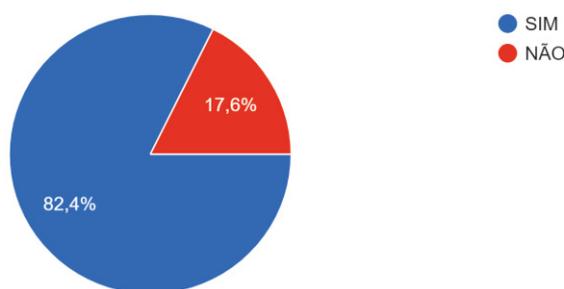
O sentimento de pertencimento reflete a conexão profunda que nós muitas vezes desenvolvemos com as performances e com o grupo durante o processo. A sensação de superação é um fenômeno causado pelo desafio e do crescimento pessoal que ocorre. Cada apresentação representa uma oportunidade de superar obstáculos e limitações, seja técnica, emocional ou criativa, e o sentimento de realização surge quando esses desafios são superados com sucesso. A satisfação e a realização são frutos do trabalho árduo e da dedicação investidos no espetáculo. Por fim, a ideia de transformação destaca como a experiência de participar de um espetáculo como "ALICE" pode deixar uma marca duradoura na vida e na carreira de um artista, moldando suas perspectivas, habilidades e aspirações futuras. (GF17).

A terceira pergunta deste bloco foi a seguinte: *Levando em consideração que habilidades motoras, criativas, expressivas e cognitivas foram desenvolvidas durante o ciclo formativo/artístico de um (1) ano, enquanto aluna/o-bailarina/o-artista do CDM, você considera que o espetáculo 'ALICE'/2013 se configurou como o epicentro processual do ensino e aprendizagem em dança?* Os(as) participantes foram solicitados a fazer um comentário sobre a alternativa selecionada.

Figura 50: Da encenação como epicentro processual do ensino e aprendizagem em dança

Levando em consideração que habilidades motoras, criativas, expressivas e cognitivas foram desenvolvidas durante o ciclo formativo/artístico...o processual do ensino e aprendizagem em dança?

17 respostas



Fonte: a autora – *Google Forms*

O resultado desta pergunta é especialmente importante no que representa para o problema desta pesquisa. É evidente que não temos uma porcentagem afirmativa total. No entanto, dentre os comentários descritivos, encontrei somente uma

justificativa que aponta uma explicação para a escolha da alternativa 'Não' para esta pergunta e ela indica uma atenção especial aos processos.

O espetáculo Alice realmente apresenta o resultado final de um ano de aprendizagem, mas acredito que epicentro não, muitos processos aconteceram antes de chegar ao espetáculo, muito embora seja um caminho natural, mas não colocaria como epicentro da aprendizagem. (GF9).

Para as respostas afirmativas, temos respostas valiosas, onde ficam manifestas as assertivas acerca dos processos de ensino/aprendizagem/avaliação problematizadas por esta investigação:

Sim, sugere que o espetáculo "ALICE" de 2013 foi um marco crucial no processo de ensino e aprendizagem em dança durante o ciclo formativo no CDM. Isso implica que o espetáculo não foi apenas uma simples apresentação, mas sim um ponto culminante de todo um ano de desenvolvimento artístico e educacional. Considerando a ampla gama de habilidades motoras, criativas, expressivas e cognitivas que foram cultivadas ao longo do ciclo formativo, o espetáculo "ALICE" parece ter sido o epicentro onde essas habilidades foram postas à prova e exibidas de forma integrada. Desde a pesquisa inicial até os ensaios intensivos e a apresentação final, cada aspecto do processo de criação e performance provavelmente desafiou-nos enquanto artistas a aplicar e aprimorar essas habilidades de maneira significativa. Assim, o espetáculo não apenas representou uma oportunidade para os artistas mostrarem seu talento e dedicação ao público, mas também serviu como um catalisador para o crescimento e a consolidação das habilidades adquiridas ao longo do ano de estudo e prática. (GF17).

Sim, com toda certeza. Individualmente, posso dizer que em todos os anos que participei do CDM, pelos meus interesses, dançar um espetáculo fora sempre uma motivação maior para estar em sala, o ápice da minha formação a cada ano. O fazer aulas, obviamente, se configura como parte importante de ser bailarina, mas poder ir para o palco, seja com uma coreografia criada pelas coreógrafas, ou criada por mim, é a parte mais relevante e que dá mais sentido para o meu processo de tornar-me artista. (GF8).

Acredito que sim, o espetáculo Alice me fez crescer como bailarina, pois tive a possibilidade de observar e vivenciar todo o processo de montagem de um espetáculo. Além disso, aprendi novas facetas do desenvolvimento de um personagem, o que foi de grande importância para mim no ano seguinte quando ingressei na Têssera Companhia de Dança da UFPR. (GF12).

Considero o espetáculo como a possibilidade de colocar totalmente em prática cada conteúdo e aprendizado construído dentro de sala. (GF7).

Considero o Alice como um resultado de um ano de trabalhos intensos. Foi onde tudo que foi trabalhado nas aulas, foi colocado em uma prática artística final em diferentes níveis e "posto à prova". Assim como também foi onde mais foi possível observar a consolidação de todo o conhecimento e aprendizado absorvido (no meu caso enquanto aluna). (GF15).

Sem dúvidas sim, as professoras sempre buscaram o desenvolvimento e nosso melhor, conforme a evolução durante o processo elas foram avançando até chegar o resultado visto no palco. (GF4).

Para finalizar o questionário foram apresentadas duas perguntas relevantes para uma possível conclusão sobre as hipóteses construídas nesta pesquisa.

Quais as reverberações e a importância do processo total do espetáculo 'ALICE'/2013 em sua vida?

Foi no Alice que eu tive certeza que estava na profissão correta e buscar a graduação em Dança. (GF4).

Foi um bom marco pra mim porque explorei muito a habilidade de ser e fazer diferentes coisas dentro de um mesmo lugar, assimilar e digerir propostas mais rapidamente... Eu optei por continuar seguindo na área artística da dança, então tudo que foi me dado desde esta época segue válido e segue tendo espaço em tudo que faço. Pra se dançar, fazer um espetáculo e ter certa dominância de uma técnica de dança é preciso de muita inteligência corporal e emocional, muito estudo e prática. Tudo isso o CDM e por consequência, o Alice, tiveram. (GF15).

Comentado anteriormente nas outras respostas, [REDACTED], jamais será esquecido, me possibilitou ser uma artista melhor em diversos âmbitos da arte. (GF7).

Penso que o espetáculo Alice me conduziu a novas perspectivas da dança ao compreender várias e possíveis formas de se estar no palco. (GF12).

É um longo tempo de 2013 até aqui e não consigo resgatar com propriedade cada sensação que me vem deste espetáculo em específico, porém, posso dizer que Alice (2013) foi um espetáculo muito bem organizado conceitual e praticamente, o que me fez sentir mais perto de uma ação profissional com a Dança, mesmo sendo um espetáculo "escolar", e não de uma companhia, me vi sendo bailarina profissional, e isso me fez continuar dançando e estudando dança até hoje. (GF8).

Participar do espetáculo proporcionou um crescimento substancial em minhas habilidades artísticas. Desde a pesquisa inicial até a performance final, fui desafiado a explorar novas formas de expressão, a aprimorar minhas habilidades técnicas e a mergulhar mais profundamente na compreensão dos personagens e do tema da obra. O processo de preparação e apresentação do espetáculo exigiu uma dose considerável de autoconfiança. Enfrentar desafios, lidar com

nervosismo e superar obstáculos contribuíram para um maior autoconhecimento e uma sensação de realização pessoal. Colaborar com colegas, coreógrafos, diretores e outros profissionais envolvidos no espetáculo me ensinou a importância do trabalho em equipe e da comunicação eficaz. Aprendi a valorizar as contribuições de cada pessoa e a entender como a colaboração pode elevar o resultado final. O processo de criação e apresentação do espetáculo "ALICE" gerou memórias e experiências que perduram até hoje. Os laços formados com colegas de elenco, as emoções compartilhadas durante os ensaios e apresentações e a sensação de realização ao ver o resultado final são lembranças que guardo com carinho. Participar de um espetáculo de tal magnitude teve um impacto significativo na minha trajetória profissional. As habilidades adquiridas e as experiências vividas durante o processo de "ALICE", pode influenciar minhas futuras oportunidades de trabalho e meu crescimento como artista. O processo total do espetáculo "ALICE" de 2013 deixou uma marca significativa em minha vida, contribuindo para o meu crescimento pessoal e artístico e proporcionou memórias e experiências que valorizo profundamente. (GF17).

Qual(ais) o(s) significado(s) das suas vivências formativas e artísticas enquanto aluna/o-bailarina/o-artista de um Curso (livre) de Extensão Universitária em Dança Moderna?

O significado é grande em muitos sentidos. No profissional, para mim, me deu muita bagagem para ser bailarina profissional, pude aprender não só a parte artística, mas também a técnica, luz, som, montagem de palco e isso fez muita diferença para mim como artista, me salvou em muitos momentos em que ninguém tinha propriedade para agir em um imprevisto, assim como me fez entender a criação em Dança como algo mais holístico, para além da coreografia, a importância de pensar a luz, o som, os desenhos coreográficos e etc. em uma composição. No âmbito pessoal, posso dizer que estar em um curso de extensão universitária em dança em uma das maiores universidades do país é uma experiência que modifica toda uma comunidade, para além do crescimento individual, vejo que muitas pessoas tiveram oportunidades de serem vistas e acreditarem em si, depois da vivência do Curso de Dança Moderna, o que é incrível. (GF8).

Participar de um curso de dança moderna permite explorar e aprimorar técnicas de movimento, expressão corporal e improvisação. Essas experiências ajudaram a desenvolver habilidades artísticas e a expandiram meu repertório de movimentos, proporcionando uma base sólida para a prática da dança. A dança moderna muitas vezes encoraja a liberdade de expressão e a experimentação criativa. As aulas e atividades do curso ofereceram oportunidades para explorar diferentes meios de movimento em dança, descobrir novas formas de se expressar e desenvolver uma voz artística única. Além do aspecto prático da dança, os cursos de dança moderna frequentemente incluem componentes teóricos que abordam história da dança, teoria do movimento e análise de coreografias. Isso proporciona uma compreensão mais profunda do contexto cultural e artístico da dança moderna. O processo de aprender e dominar novas habilidades na

dança pode ajudar a construir autoconfiança e autoestima. Superar desafios técnicos e artísticos ao longo do curso puderam fortalecer a resiliência e a determinação, tanto na dança quanto na vida em geral. Participar de um curso de dança moderna ofereceu a oportunidade de conhecer e interagir com outros apaixonados pela arte da dança. A colaboração com colegas, a troca de ideias e a construção de amizades dentro dessa comunidade podem e são aspectos significativos da experiência formativa. As vivências formativas e artísticas em um Curso de Extensão Universitária em Dança Moderna puderam proporcionar um caminho enriquecedor para o crescimento pessoal, artístico e social, permitindo que os alunos explorassem sua paixão pela dança e desenvolvessem habilidades valiosas para a vida. (GF17).

Construção e realização. Foi meu primeiro contato com algum tipo de formação em dança, onde eu comecei a moldar meu "eu artístico" e me realizar no que sempre quis fazer. (GF15).

Foi o primeiro contato profissional e acadêmico que eu tive relacionado a Dança, me fazendo apaixonar e querer ser artista – docente. (GF4).

O Curso de Dança Moderna da UFPR me formou enquanto bailarina, artista e profissional. Graças a ele tenho toda a base formativa técnica e criativa para desenvolver meu trabalho atual. O CDM carrega não só um significado emocional para mim, de um lugar que me fez entender a palavra pertencimento, mas também apresenta um significado de ensino formativo em dança, lugar onde arte e educação andam juntos. (GF12).

De fazer parte de uma família, de me sentir acolhida, de ser valorizada nas minhas qualidades e desafiada nas dificuldades. (GF7).

O CDM foi minha primeira experiência com arte e reverbera até hoje como um local em que tive acesso ao meu lado sensível, em que cresci enquanto pessoa sensível para o mundo, todos os processos nos anos que passei no CDM foram essenciais para minha formação enquanto pessoa. Meus valores e minha visão de mundo foram formados enquanto estava em formação enquanto pessoa-ser dançante do Curso de Dança, acredito que se não fosse o CDM, hoje teria uma vida medíocre e sem cores, tudo o que sou hoje iniciou ao me despertar para o mundo nas salas de aula do prédio histórico da UFPR. (GF9).

Levando em consideração que fazer e saber são ações que atuam como pontos determinantes nos processos de ensino e aprendizagem, individuais e coletivos, podemos observar que os participantes desse sistema educacional, artístico e cultural (CDM), são efetivamente estimulados a produzir conhecimentos e autonomia, corporificando e reconfigurando. Se permitindo reelaborar, (re)criam, comunicam e modificam a própria realidade perceptiva. Se percebendo diferente, se tornam conscientes de suas individualidades, se descobrem e se transformam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ações de formação! Atos de criação! Corpos em cena! Foi a partir desse contexto e de contínua reflexão/ação que me propus a pensar corpo e processos de ensino-aprendizagem-avaliação em Dança nos entrelaçamentos com sujeitos da arte e educação.

Durante o percurso desta investigação, apresentei o Curso de Dança Moderna da UFPR como um espaço singular de ensino não formal nas artes do corpo, um curso de extensão único em sua especialidade, dentro de uma instituição de ensino superior pública e gratuita. Partindo do argumento pautado na hipótese de que a participação ativa dos(as) estudantes nos espetáculos anuais, poderia ser considerada como a culminância avaliativa nos processos de ensino e aprendizagem neste ambiente, destaquei como objeto de estudo as encen(ações) artísticas do CDM da UFPR.

A fim de evidenciar os propósitos desta pesquisa, abordei os temas Educação, Avaliação e Arte/Dança (entendida como linguagem artística e área autônoma de conhecimento), como contextos múltiplos que se articulam e geram condições para produção de informações/sentidos complexos e mediações elaboradas.

Destaquei neste estudo, que a ação de educar, para além de preparar para possíveis futuros, deve antes ser concebida como possibilidade de problematizar o ambiente onde estamos inseridos, de sobrepujar as incoerências, de afetar e ser afetado pelo meio para então transformar e ser transformado continuamente. E a avaliação, inerente e indissociável de processos educativos como essencial enquanto concebida como ação de/entre sujeitos e que antes de tudo, deve estar a serviço de questionar, investigar, refletir, agir e recriar o mundo em que vivemos por meio da aprendizagem dos alunos.

Da interpelação emergiram reflexões sobre Avaliação em Dança, ações pedagógicas em/com/pela Dança Moderna e encen(ação) de dança como fenômeno que atua como um modo de conhecer do ser humano no mundo e como possibilidade de transformar. Enfatizando as relações entre modelos de avaliação e processos de ensino-aprendizagem em/na Dança questionei a complexidade de avaliar levando em consideração a dimensão subjetiva da Arte.

Ante questões inesgotáveis, foi organizado um compilado de referenciais acerca da Avaliação como método processual e mediador nas práticas pedagógicas. A teoria da Avaliação Mediadora contribuiu como proposta que aponta para os aspectos qualitativos de aprendizagem, para os processos vivos, para a relação entre

peçoas, para a experiência de vida de estudantes e para a subjetividade intrínseca ao ato de avaliar.

Pensando nos desdobramentos, olhei para o movimento dos discursos, para as implicações nas ações docentes e relações de aprendizagem com foco tanto no processo quanto no produto de uma prática educativa-formativa e artística. As questões empreendidas partiram de uma visão onde a aprendizagem do(a) estudante é avaliada por meio da encenação como um processo onde a construção do conhecimento acontece no/com/pelo corpo daqueles que vivenciam fenômenos artísticos em Arte/Dança.

Diante desses argumentos, defendi o compartilhamento do produto artístico como ponto de intersecção onde a arte se completa, quando há o encontro onde tanto obra artística quanto estudantes/artistas, professores/coreógrafos e espectadores se modificam e recriam a experiência impregnando a vivência de sentido e significado.

Baseada neste pensamento, tomei a apresentação pública de dança como a possibilidade do(a) estudante/artista considerar o momento como condutor de modificação e condição para o novo, para internalizar/externalizar, sentir/expressar, refletir/recriar, significar/ressignificar e, portanto, reelaborar a experiência do movimento e da aprendizagem como processo de transformação.

Dessa maneira, considerei o momento da encen(ação) como epicentro e resultado de processos de aprendizagem consistentes e significativos, que abre caminhos para a atualização das experiências educativas e ações avaliativas relevantes e expressivas, pois revela elementos importantes dos processos pelos quais passaram os(as) estudantes.

Sob as perspectivas de uma avaliação processual desenvolvida por meio de ações mediadoras, aproximei a concepção teoricoprática de Rudolf von Laban de educação em/pela Dança, como meio capaz de proporcionar aos(as) estudantes uma possibilidade de se tornarem conscientes de seu potencial e dos outros, de integrar conhecimento intelectual com habilidades criativas e experimentar relacionamentos onde a consciência do eu e do outro é enfatizada.

No decorrer da investigação, confirmei que os princípios e práticas sugeridas por Laban, oferecem uma possibilidade de análise minuciosa de elementos do ensino e aprendizagem em dança e consequentemente de ações avaliativas, sendo, portanto, um caminho tanto para professores quanto para estudantes, para uma prática avaliativa diferenciada em dança, centrando em variados mecanismos de investigação como a técnica, a pesquisa, a *performance* e o espetáculo.

A análise pormenorizada do Projeto Pedagógico e do Regimento Interno do CDM, documentos que contêm dados valiosos acerca do pensamento e dos pressupostos curriculares, no que tange as práticas avaliativas e estruturado para abarcar as proposições formativas, pedagógicas, estéticas, artísticas e conceituais pela/com a dança moderna desenvolvida neste espaço de educação não formal, permitiu que se chegasse à conclusão de que os usos dos resultados da avaliação da aprendizagem neste espaço de ensino não formal são utilizados prioritariamente para subsidiar decisões na perspectiva de garantir aos(as) estudantes uma participação e uma aprendizagem satisfatória.

Durante o ano letivo, numa posição de acolhimento, inclusão e afetividade, o objetivo é acompanhar o movimento da realidade do(a) estudante de forma processual e contínua. Ao final do ano letivo, o objetivo é confirmar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor e registrar a aprendizagem sucessiva dos(as) estudantes.

No entanto, gostaria de deixar registrada a necessidade de uma atualização importante no PPC/CDM, no que diz respeito à prática de registro dos processos de aprendizagem dos(as) estudantes/bailarinos(as). Sugiro que seja atenuada a contabilização de médias atingidas em testes/bancas periódicas. Como notamos, a expressão dos resultados da aprendizagem dos(as) estudantes é maior do que as definições de valores numéricos e conceitos. A adoção dos registros significa uma dimensão ampliada no que diz respeito à representação, pela própria subjetividade/complexidade do ato de avaliar, ajudando a evitar a mácula da precisão.

Os resultados de avaliações bimestrais/semestrais devem retratar e expressar ponto de partida, avanços e conquistas e devem ser consideradas como ações diagnósticas. Se a preocupação em garantir que o(a) estudante vivencie a experiência artística, explicita que todas as etapas do processo de ensino/aprendizagem/avaliação são essenciais na formação humana, a encenação enquanto instrumento avaliativo e epicentro das ações avaliativas, deve configurar um registro especial e singular.

Portanto, mesmo que o resultado final seja registrado por meio de números (em virtude dos modelos de plataformas para certificação), deve se materializar não como resultado de notas somadas e divididas, mas como registro principal e mais importante da análise do ato integral onde assimilação/apreensão/recriação comunicam um domínio e uma plenitude na vivência em/pela/com Arte.

A análise minuciosa do Plano de Ensino, permitiu que se chegasse à conclusão de que é um potente aliado na investigação da aprendizagem, por auxiliar o(a) professor(a) a explorar a dimensão da interação, assimilação e re(criação) do

conteúdo pelo(a) estudante. No que diz respeito aos aspectos centrais no contexto dos atos investigativos para avaliação e formação, vislumbramos que experimentar, vivenciar e estudar as qualidades presentes nas ações do corpo podem proporcionar uma construção expressiva de conhecimento englobando todos os agentes implicados nos métodos e processos até alcançar o momento da encenação.

Observar aptidões técnicas, criativas, artísticas, intelectuais, emocionais e físicas, orientar o desenvolvimento das ações e avaliar a aprendizagem interpretando e analisando o ato integral do(a) estudante, afirma o lugar da mediação numa aprendizagem significativa.

A análise do documento audiovisual contendo o registro do espetáculo *Alice* de 2013, possibilitou verificar *in locus* que a encenação é, de fato, o ponto culminante do processo avaliativo no Curso de Dança Moderna da UFPR, por ser instrumento que oferece meios para identificar e examinar elementos da prática artística e considerar parâmetros técnicos, criativos e artísticos, como domínio corporal, habilidades motoras, criação, interpretação e expressividade, assim como, critérios para uma ação avaliativa progressiva, sistemática e abrangente no momento de convívio com o palco.

Igualmente importante, pela natureza da dança que acontece em tempo real, a encenação proporciona ao(as) estudantes/bailarinos(as), não só o desenvolvimento como artistas, pelas vivências coreográficas variadas, mas também como seres humanos plenos, pela empatia do trabalho em grupo e o comprometimento com a arte compartilhada. Ainda, funciona como importante momento de ação reflexiva, não somente sobre as partes do processo ou o produto, mas também sobre a totalidade dos fundamentos que englobam uma ação educativa, que os levam a compreender a aprendizagem e organizar as experiências vividas progressivamente, projetando o futuro, reconhecendo potencialidades e fragilidades, experimentando diversas possibilidades, assimilando o saber e construindo autonomia.

O percurso da pesquisa, com sua sustentação teórica e analítica, evidenciou que a encenação de dança enquanto fenômeno efêmero, pode promover a conexão entre a experiência vivida e aquilo que está por vir, situação desejada em processos educativos-formativos-artísticos transformadores.

Se avaliação é movimento, ação e reflexão, se a encenação de dança é uma arte efêmera, do momento presente, que acontece na mesma hora em que deixa de existir e se o artista da encenação é aquele que traz no próprio corpo a obra de arte, então, o que importa é o corpo em movimento e o acontecimento de dançar, indispensável na concretização formativa em dança.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, julho/2001.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

ASSIS, Thiago Santos de. **Avaliação da Aprendizagem em Dança: um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de Salvador**. 01/12/2012. 123 f. Mestrado em Dança: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA.

AZEVEDO, Sônia Machado de. Delsarte e Laban: raízes e princípios de uma revolução estética. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 351-369, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/zMcVbycd3Xbbdhyxhh6sRYM/>. Acesso em: 06 set. 2023.

BARANOW, G.; SIQUEIRA, D. M (Org.). **Universidade Federal do Paraná: história e estórias – 1912-2007**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho Guareschi. 13ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BORSATTO, Mabile. **Ensino E Aprendizagem Como Processos Emancipatórios Em Dança: Uma Ode Ao Fim Dos Modelos E Formalismos**. 09/04/2015. 115 f. Mestrado em Dança: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2022.

CARVALHO, Daiana Miranda. **Dança: Campo Móvel Para Pensar Alteridade** 02/06/2016. 130f. Mestrado em Dança: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA.

CAVALCANTE, Janahina Dos Santos. **Dança Para Crianças É Brincadeira? Narrativas, Relações Artísticas E Educacionais Entre Afetos E Alegrias**. 11/06/2021 127 f. Mestrado em Dança: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA.

CAVALCANTI, Raquel Pires. **Perguntar, Desmontar, Inventar... Entrelaces E Fricções Entre Dança, Somáticas E Técnica Alexander No Contexto Artístico-Formativo**. 24/02/2023. 256 f. Doutorado em Artes da Cena: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Dança na educação básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino da dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Dez. 2014, V.4, N.3, 509-526. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/LsdmsBFws5gXKrXhZb6gtMk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DALTRO, Emily; MATSUMOTO, Roberta Kumasaka. Processos de composição/ensino/aprendizagem em dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Abr. 2016, V.6, N. 1, 147-172. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/52327>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DE PORTAS abertas. **Correio de Notícias**. Curitiba, edição de 12 de setembro de 1992, p. 9.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnación; GODOY, Ermínia Prado (orgs). **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

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

FERREIRA, Graziela Silva. **Educação do corpo pela dança na escola profissionalizante: o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/IFBA**. 14/05/2013. 170 f. Mestrado em Dança: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender... In: Congresso de Educação Básica - COEB: aprendizagem e currículo. **Anais do...** Florianópolis: COEB, 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_0.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 28, n. 1, abr. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/36066>>. Acesso em: 21 jul. 2022. doi:<https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>.

GERRING, John. **Pesquisa de estudo de caso: princípios e práticas**. Trad. Caesar Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. Investigar em Educação - II a Série – **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, Número 1, 2014. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

GONÇALVES, Jean Carlos; GARANHANI, Marynelma Camargo. Linguagem, Corpo e Estética na Educação: o processo de criação da linha LiCorEs no PPGE da UFPR. **Revista Exitus**, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2042>. Acesso em: 16 abr. 2023.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HABIB, Ian Guimaraes. **Corpos Transformacionais: A Transformação Corporal Nas Artes Da Cena**. 09/07/2021. 145f. Mestrado em Dança: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação – Mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 44ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

JUNIOR, Jair Mario Gabardo. **Educação Performativa No Ensino De Dança: Possibilidades De Corpo Na (Re)Criação Do Espaço Escolar**. 04/03/2020. 167 f. Mestrado em Educação: Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, PR.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria corpomídia. In: **O Corpo**: pistas para estudos interdisciplinares. São Paulo: Editora Annablume, 2005.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. Trad. Maria Conceição Parayba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Trad. Sonia Fuhrmann. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática/José Carlos Libâneo. 5. ed. revista ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCENA, Aline Soares de. **Processos Cocriativos Em Dança: Ação Corporal Labaniana Nas Experiências Do Que Nos É Comum**. 20/03/2017. 143f. Mestrado em Dança: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n. 12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. [2. Ed.]. Rio de Janeiro, E.P.U., 2013.

MAÇANEIRO, Scheila Mara. **Pedagogia Crítica Aplicada À Dança No Ensino Fundamental**. 01/05/2008. 121 f. Mestrado em Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007^[1]_[SEP].

MARQUES, Isabel. **Ensino da dança hoje**: textos e contextos. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

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

MARTINS, Manuella Jorge Lavinias. **Cultive Danças: Reflexões Teórico-Práticas Sobre O Ensinoaprendizagem Em Dança Para O Cultivo De Metodologias Plurais**. 05/08/2022. 136 f. Mestrado em Dança: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p.154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em 20 fev. 2023.

MOTA, Julio. Rudolf Laban – a coreologia e os estudos coreológicos. **Revista Repertório**, Salvador, nº 18, 2012 (p. 58-70).

MOURA, Deborah Kramer Rolim de. **O Uso de Dicas de Aprendizagem e sua Relação com o Ensino de Habilidades na Dança**. 01/07/2006. 107 f. Mestrado em Educação Física: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

NAVAS, Cássia. **Imagens da dança em São Paulo**. 1ª ed. São Paulo: IMESP, 1987.

NAVAS, Cássia; DIAS, Linneu. **Dança moderna**. São Paulo: Editora SMC, 1992.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PEREIRA, Roberto. **A formação do balé brasileiro**: nacionalismo e estilização. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003,

PERRENOUD, Philippe. Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. In: SANT'ANA, Ilza Martins. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 9a edição. Petrópolis. Editora Vozes: 1999.

PORTINARI, Maribel. **Nos passos da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos e novas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

RENGEL, Lenira. **Os temas de movimento de Rudolf von Laban (I – II – III – IV – V – VI – VII)**: modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008 (Cadernos de Corpo e Dança).

RENGEL, Lenira et al. **Elementos do movimento na dança**. Salvador: UFBA, 2017. E-book, disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174968/2/eBook_Elementos_do_movimento_na_Danca-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

RESENDE, Fellipe Santos; SILVA, Suzane Weber da. Ecos Labanianos na Pedagogia Dançante de Eva Schul. **Revista Cena**, Porto Alegre, nº 32 p. 259-274 set./dez. 2020. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>. Acesso em: 18 set. 2023.

ROEL, Renata Santos. **Compor Danças: Processo Complicado Do Fazer E Do Aprender**. 29/07/2014. 160f. Mestrado em Dança: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA.

RIBEIRO, Mônica Medeiros; PIMENTEL, Lucia Gouvêa; TEIXEIRA, Antônio Lucio. Dalcroze e a Dança Moderna: indícios de uma presença. **Anais VI Reunião Científica da ABRACE**, v. 12, n.1. Belo Horizonte: UFMG, 2011. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2999>. Acesso em: 06 set. 2023

ROEL, Renata Santos. **Performar convites, plasmar encontros, bailar: por uma docência performativa na dança**. 22/08/2019. 172 f. Doutorado em Artes Cênicas: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho Guareschi. 13ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, p. 1-15, Julho, 2009.

SCHECHNER, Richard. O que é Performance. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, UNIRIO, n. 12, p. 25-50, 2003.

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies: an introduction**. Londres: Routledge, 2002.

SCHREIBER, Mônica. **Curso De Dança Moderna Da UFPR: Memória E Dispositivos (Inter)Midiáticos Aplicados A Um Contexto Educacional Extensionista**. 14/03/2022. 135 f. Mestrado em Educação: Universidade Federal do Paraná, Ensino: Curitiba, PR.

SCIALOM, Melina. **Laban plural: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil**. São Paulo: Summus, 2017.

SILVA, Andrea Fraga da. **Entre processos e performances de crianças criando dança: arte, corporalidade e experiência na EMIA**. 16/02/2023. 200 f. Doutorado em Educação: Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas, SP: Autores Associados, c2006. 234 p., il. (Educação física e esportes).

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **A educação não-formal e a escola aberta**. EDUCERE, 2008.

SOUZA, Giordani Gorki Queiroz de. **Improvisar-se Dançando: Cognição E Investigação Da Experiência**. 21/12/2017. 140 f. Mestrado em Dança: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA.

SPESSATO, Bárbara Coiro; VALENTINI, Nadia Cristina. Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental. **Revista da Educação Física** (UEM), set. 2013, V.24, N.3, 475-487. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/fY7tSHyBWGmwWWWw5zgSMhwH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

TRIDAPALLI, Gladistoni dos Santos. **Aprender Investigando: A Educação em Dança é Criação Compartilhada**. 01/12/2008. 150 f. Mestrado em Dança: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA.

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

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

VIEIRA, Alba Pedreira. Dançando nos espaços das rupturas: olhares sobre influências das danças moderna e expressionista no Brasil. Fênix – **Revista de História e Estudos Culturais**. Julho/Agosto/ Setembro de 2009 Vol. 6 Ano VI nº 3. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em: 21 set. 2023.

VIEIRA, Marcilio de Souza. As Contribuições da Pedagogia de François Delsarte para o Ensino da Dança Moderna. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 396-412, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/NhD4nZXVqmg8Z6TmJBSFcYx/>. Acesso em: 06 set. 2023.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, Maria Lucia; DIAS, Monique (2015). Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura: temas e tendências – educação não-formal**, volume 57, nº 4, p. 21-23, 2005.

WOSNIAK, Cristiane. Um olhar institucional sobre a história da dança em Curitiba. In: PEREIRA, Roberto; MEYER, Sandra e NORA, Sigrid (Orgs.). **Histórias em movimento: biografias e registros em Dança**. Caxias do Sul, RS: Lorigraf, 2008.

WOSNIAK, Cristiane. **Téssera Companhia de Dança da UFPR: 30 anos: 1981-2011**. Curitiba: UFPR, 2011.

WOSNIAK, Cristiane; VIRTUOSO, Juliana. O Curso de Dança Moderna da UFPR como espaço não formal para o ensino das artes do corpo. **O Mosaico**, [S.l.], Abr. 2021. ISSN 2175-0769. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4140>>. Acesso em: 02 mar. 2024.

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ENCEN(AÇÃO) DA DANÇA COMO CULMINÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AVALIATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS ARTES DO CORPO

Pesquisador: CRISTIANE WOSNIAK

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63543422.6.0000.0214

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.731.231

Apresentação do Projeto:

A ENCEN(AÇÃO) DA DANÇA COMO CULMINÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AVALIATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS ARTES DO CORPO

Pesquisador Principal/Orientador: Prof^a. Dr^a. Cristiane do Rocio Wosniak

Mestranda: Juliana Regina Virtuoso

Será desenvolvida uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com 50 ex-integrantes do CDM da UFPR. A metodologia prevê preenchimento de questionário on-line, e consulta a acervo documental e de imagens para efetuar análise de discurso.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar, por meio de investigação histórica, estudo de caso e análise de discurso, de que forma e com que meios a encen(ação) ou espetáculo de dança configura-se como momento de culminância na avaliação nos processos educativo-formativo e artístico do CDM da UFPR.

Objetivos Específicos:

Endereço: Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sl SA.SSW.09, Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus
Bairro: Jardim Botânico **CEP:** 80.210-170
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-4344 **Fax:** (41)3360-5001 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

ANEXO II

PERGUNTAS FORMULÁRIO / GOOGLE FORMS:
(respondidas/preenchidos os campos – pelos participantes da pesquisa)

1. E-mail:
2. Nome:
3. Idade:
4. Telefone (whatsapp) para contato (opcional):
5. Profissão:
6. Escolaridade:
7. Caso possua uma graduação indique a área:
8. Caso possua pós-graduação indique a área:

9. Participou do Curso de Dança Moderna da UFPR (CDM) no ano 2013?
Sim ()
Não ()

10. No ano de 2013, participou do CDM em qual nível técnico (aulas práticas/formativas de dança moderna)?
Básico I ()
Básico II ()
Intermediário I ()
Intermediário II ()
Acadêmico ()
Adiantado I ()
Adiantado II ()

11. No ano de 2013, participou do CDM em qual/quais outras disciplinas? (assinale uma ou mais alternativas)
Improvisação em Dança Moderna ()
História e Evolução da Dança Moderna ()
Estética e História da Arte Moderna ()
Anátomo-fisiologia básica aplicada a Dança ()
Teorias do Movimento na Dança ()

12. Quando você pensa nas aulas formativas (técnica de dança moderna, improvisação, composição coreográfica), de que forma você se recorda do processo de ensino e aprendizagem? (assinale uma ou mais alternativas)
Com relação à aprendizagem:
Atenção/concentração ()
Falta de atenção ()
Desmotivação ()
Reflexão sobre a ação ()
Aprofundamento de aprendizado ()
Modificação ()
Habilidade ()
Sentimento de competência ()
Compreensão ()
Atribuição de significado ()
Aprendizado de conceitos que transcendem qualquer tema ou ideia ()
Redimensionamento de conceitos inseridos em diferentes contextos ()
Aprendizagem significativa: tema ou ideia tem aplicações em outras áreas da sua vida ()
Reciprocidade: ação/esforço/trabalho conjunto – professor/a e aluno/a/e ()
Resultado ()

- Com relação à mediação da aprendizagem (professor/a-aluno/a/e):**
“Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado” (MEIER e GARCIA, 2007, p. 71).
Clareza e pontuação sobre o planejamento e os objetivos ()
Motivação para execução das propostas ()

Orientação útil ()
 Exploração das dificuldades individuais ()
 Valorização das corporeidades individuais ()
 Respeito ao tempo individual ()
 Incentivo à participação ()
 Proposição de desafios para a construção de conhecimento autônomo ()
 Compartilhamento e abertura de espaço para diálogo ()
 Dedicção para percepção e consciência da capacidade de modificar-se ()
 Auxílio na construção de auto estima forte e auto imagem sólida, segura e positiva ()
 Responsabilidade com a atenção/apreensão/compreensão individual/coletiva ()
 Intencionalidade: ação/esforço/trabalho conjunto – professor/a e aluno/a/e ()
 Envolvimento/coletividade - aluno/a/e e aluno/a/e ()

13. Quando você pensa nos momentos de **avaliação** (bancas de avaliação bimestrais/semestrais/anuais), qual memória/sensação/sentimento é predominante? (assinale uma ou mais alternativas)

Tensão ()
 Despreparo ()
 Conflito interno/externo ()
 Vergonha/medo ()
 Julgamento ()
 Indicador Certo/Errado ()
 Quantificação ()
 Momento terminal do processo formativo ()
 Questionamento ()
 Problematização ()
 Ambiente rigoroso ()
 Tranquilidade ()
 Preparo ()
 Confiança ()
 Superação ()
 Ação/movimento/reflexão ()
 Experimentar/investigar ()
 Ambiente livre de tensão e limitação ()
 Ambiente afetivo ()
 Acompanhamento e dinamização do processo formativo ()

14. Fez parte do espetáculo de final de ano letivo - 'Alice' (2013)?

Sim ()
 Não ()

15. Quando você pensa no processo de criação do espetáculo 'Alice' (2013):

I. Contextualização (apresentação do tema, leituras, pesquisas de imagens);

II. Vivência artística (improvisação, composição coreográfica, ensaios, ensaios gerais);

De que forma você se lembra da dinâmica? Descreva em poucas palavras como era para você, a realização das tarefas como pesquisa de movimento para personagem e ideias coreográficas específicas, os ensaios individuais, os ensaios coletivos com sua turma e os ensaios coletivos com outras turmas, os cronogramas intensificados de ensaios, as provas de figurino, a apresentação da trilha sonora, a visualização do cenário, a definição de maquiagem, etc.

16. Você considera que o processo de aprimoramento técnico (correções, orientações, indicações, *feedbacks*) durante as aulas diárias e ensaios **facilitaram** sua performance artística? Comente:

Sim ()
 Não ()

17. Quando você pensa **no momento** de apresentação do espetáculo de final de ano (você em cena - performando), de que forma você se lembra? (assinale uma ou mais alternativas)

Nervosismo ()
 Ansiedade ()
 Competição ()
 Emoção ()
 Sensibilidade ()

Afetividade ()

Entrega ()

Cooperação ()

Culminância das práticas formativas e artísticas – aulas práticas+processo de criação+ensaios+performance individual e coletiva+plateia ()

Comente:

18. Assinale a(s) alternativa(s) que reflete(m) como se sentiu logo **após o término** da temporada de apresentações do espetáculo 'Alice' (2013):

Comente:

Insatisfação ()

Frustração ()

Sentimento de fracasso ()

Sentimento de pertencimento ()

Sentimento de superação ()

Satisfação ()

Realização ()

Transform(AÇÃO) ():

19. Você considera que o retorno do público (aplausos, comentários, críticas) após as apresentações te tocaram/afetaram de alguma forma? Comente em poucas palavras:

Sim ()

Não ()

20. Levando em consideração que habilidades motoras, criativas, expressivas e cognitivas foram desenvolvidas durante o ciclo formativo/artístico de um (1) ano, enquanto aluna/o/e-bailarina/o/e-artista do CDM, você considera que o espetáculo ou a encen(ação) pode se configurar como o epicentro processual do ensino e aprendizagem em dança? Comente:

Sim ()

Não ()

21. Quais as reverberações e a importância do processo total de 'Alice'/2013 em sua vida?

22. Qual(ais) o(s) significado(s) das suas vivências formativas e artísticas enquanto aluna/o/e-bailarina/o/e-artista de um Curso (livre) de Extensão Universitária em Dança Moderna?

23. Aponte, em uma palavra, sobre como se sente quando lembra de sua formação no CDM:

24. Espaço para depoimento:

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A ENCEN(AÇÃO) DA DANÇA COMO CULMINÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AVALIATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS ARTES DO CORPO

Pesquisador/a responsável/orientadora: Dra. Cristiane do Rocio Wosniak

Pesquisador/a assistente/mestranda: Juliana Regina Virtuoso

Local da Pesquisa: Setor de Educação – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE/UFPR (Endereço: Setor de Educação – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE/UFPR (Rua Rockefeller, 57 – Rebouças, Curitiba-PR - CEP: 80230-130)

Local de coleta de dados: Universidade Federal do Paraná – Curso de Dança Moderna da UFPR (Endereço: Prédio Histórico da UFPR - Praça Santos Andrade, 50 – 2º andar, Centro, Curitiba/PR – 80020-240).

Você está sendo convidada, convidado, convidade a participar de uma pesquisa em nível de Mestrado. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora assistente/mestranda ou com a pesquisadora responsável/orientadora. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada A ENCEN(AÇÃO) DA DANÇA COMO CULMINÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AVALIATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS ARTES DO CORPO tem como objetivo analisar, por meio de investigação histórica, estudo de caso e análise documental, de que forma e com que meios a encen(ação) ou o espetáculo de dança configura-se como momento de culminância na avaliação nos processos educativo-formativo e artístico do Curso de Dança Moderna (CDM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Trata-se de uma pesquisa científica com abordagem qualitativa do tipo ‘estudo de caso’. Na definição da amostragem, após a seleção de um corpus que envolverá, uma (01) encen(ação) do CDM, especificamente o espetáculo ‘Alice’ (2013), serão utilizados como instrumentos de coleta de dados um formulário/questionário online (*Google Forms*). A descrição e análise dos espetáculos e das respostas dos(as) participantes, será realizada a partir da análise documental.

Para participar do estudo você – ENQUANTO EX-INTEGRANTE DO CDM – necessita atender a algumas especificações (que são os critérios de inclusão adotados na pesquisa) e são eles:

- a) ter idade igual ou superior a 18 anos;
- b) ter participado do Curso de Dança Moderna (CDM) da UFPR, especificamente durante o ano letivo de 2013 (de março a dezembro);
- c) responder ao questionário/formulário (*Google Forms*), disponibilizado por meio de convite disparado por e-mail registrando, assim as suas possíveis respostas;
- d) ter participado do processo de criação, ensaios e apresentações da encen(ação)/espetáculo ‘Alice’ em 2013;

Ao aceitar participar do estudo você será convidada, convidado, convidade a:

- responder a questões, previamente formuladas pela pesquisadora assistente/mestranda, em um Formulário Online (*Google Forms*) que mais tarde serão transcritas pela pesquisadora/mestranda.

Observações:

- O tempo estimado para você preencher/responder às questões – sem sair de sua residência e de forma totalmente online – é de aproximadamente 30 minutos;
- Este material (formulário preenchidos/respondidos por você) se constituirão em um banco de dados para a pesquisa e este banco de dados será armazenado pela pesquisadora/mestranda e pela orientadora do projeto de pesquisa, em seus HDs externos (especificamente adquiridos para tal finalidade). A guarda destes dados se dará pelo período de cinco anos após o término da pesquisa (previsto para o mês de março de 2024), conforme Resolução 510/2016. Após este período, todo o material será descartado.

Benefícios, Desconfortos e Riscos:

*Quais os benefícios, diretos ou indiretos da pesquisa?

O presente estudo tem como foco principal a análise acerca da encen(ação) ou o espetáculo de dança como um momento de culminância na avaliação de processos educativo-formativo e artístico do Curso de Dança Moderna (CDM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Trata-se de um espaço não-escolar de ensino. Nesse sentido, as contribuições iniciais referem-se à expansão dos conhecimentos histórico-político-social sobre a prática (ensino, aprendizagem e avaliação do processo educativo e artístico) da dança – ainda pouco investigado no Brasil.

Além disso, acreditamos que a pesquisa tem um grande potencial de dar visibilidade para a produção de discursos de corpos formados na/em dança, nas artes e na educação. Trata-se de um estudo atento às diferentes subjetividades envolvidas nos processos de avaliação do ensino-aprendizagem da/em dança. Deste modo, espera-se que, com as discussões provenientes das investigações aqui explanadas, o estudo contribua para uma ampliação dos entendimentos de corpo, dança e inclusão de diferentes corpos na educação na contemporaneidade por parte dos participantes e, conseqüentemente, da sociedade.

* Quais os riscos inerentes ou decorrentes da pesquisa?

- i. O/A participante pode se sentir desconfortável em responder a alguma das questões elaboradas previamente no documento/Formulário *Google Forms*;
- ii. Um dos riscos poderá ser o de que um número insuficiente de pessoas tenha o interesse de participar da pesquisa;
- iii. Dentre os riscos ainda está o da possibilidade de não atingir um resultado significativo a partir dos dados coletados com os possíveis participantes;
- iv. E por fim, o risco de não haver conexões relevantes entre o material coletado [depoimentos/respostas] e a proposta do estudo.

*Qual a possibilidade da ocorrência?

A possibilidade de ocorrência dos riscos anteriormente citados é quase nula. As questões elaboradas no *Google Forms* [arquivo anexo] são de caráter abrangente e aberto, não sendo necessária nenhuma exposição da intimidade do/a participante. Ainda assim, a orientadora em conjunto com a orientanda, já delinearão previamente outras estruturas que possam prevenir quaisquer imprevistos que ocasionalmente possam ocorrer.

*Quais as medidas para sua minimização e proteção do participante da pesquisa?

- i. No caso do/a participante sentir-se desconfortável em responder a alguma das questões elaboradas previamente no documento/Formulário *Google Forms*, não precisará responder, sendo-lhe garantido o direito ao silêncio e, mesmo assim, continuará fazendo parte da pesquisa, caso seja de seu interesse;
- ii. **As identidades dos/das participantes serão mantidas em sigilo.** Neste caso, seus nomes serão substituídos por códigos de referência durante a escrita da dissertação.

Sigilo/privacidade e/ou Identificação: Os/As participantes estarão cientes que seus dados pessoais, respondidos por meio do Formulário *Google Forms*, poderão ser usadas na pesquisa, para fins estritamente acadêmicos. Os/As participantes que permitirem o uso de suas imagens fotográficas (acervo do CDM – já publicadas e divulgadas de forma ampla em diferentes mídias digitais da Unidade de Dança da UFPR], assinarão o TCLE e também o Termo de Uso de Imagem, em formulário distinto.

Os/As participantes terão a garantia de que suas identidades serão mantidas em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadoras. Na divulgação dos resultados desse estudo, seus nomes não serão citados. À denominação de cada participante será atribuído um código genérico de identificação no estudo.

Ressarcimento e Indenização: A coleta de dados neste estudo, ou seja, as respostas ao Formulário *Google Forms* serão unicamente em modo online, não sendo necessário se deslocar a outro ambiente. A sua participação neste estudo é, portanto, voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação e também não terá gastos referentes à sua participação.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável/orientadora – Profa. Dra. Cristiane do Rocio Wosniak – na Unidade de Dança Moderna da UFPR – Praça Santos Andrade – 2º andar (prédio central/histórico da UFPR) no horário das 14h00 às 18h00 de segunda a sexta-feira. Os contatos diretos das pesquisadoras são: Cristiane do Rocio Wosniak (41)99154-2710 e email: cristianewosniak@ufpr.br e Juliana Regina Virtuoso (41)99962-6276 com email: julianavirtuoso@ufpr.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632-Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº [63543422.6.0000.0214] e aprovada com o Parecer número [5.731.231] emitido em [31 de outubro de 2022].

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar voluntariamente da pesquisa, com os seguintes procedimentos:

***Aceito participar da pesquisa após ter sido contatada/o/e via e-mail [diretamente pela pesquisadora]:**
SIM () NÃO ()

***Aceito responder às questões elaboradas em um Formulário Online [Google Forms]**
SIM () NÃO ()

***Concordo que minhas imagens fotográficas existentes nos bancos de dados (acervo da Unidade de Dança Moderna da UFPR e já publicadas amplamente em diferentes mídias sociais) sejam utilizadas na pesquisa, assinando, para isso, um Termo exclusivo para uso de imagem, desde que minha identidade [nome próprio e/ou nome social] seja preservada e seja usado, neste caso, um código de referência.**

SIM () NÃO ()

Nome da/o participante da pesquisa:

Data: ____/____/____.

(Assinatura da/o participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

ANEXO IV**TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM PARA PESQUISA**

Título do Projeto: A ENCEN(AÇÃO) DA DANÇA COMO CULMINÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AVALIATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS ARTES DO CORPO.

A pesquisadora/mestranda JULIANA REGINA VIRTUOSO e sua orientadora/professora/doutora CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK responsáveis pelo projeto de pesquisa A ENCEN(AÇÃO) DA DANÇA COMO CULMINÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AVALIATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS ARTES DO CORPO, solicitam a utilização de imagem (fotografias já publicadas em redes sociais do Curso de Dança Moderna da UFPR) do(a) participante deste estudo - para análise científica e publicação apenas para uso acadêmico – na dissertação que leva o mesmo nome do título do projeto.

Tenho ciência que a guarda destas imagens e demais procedimentos de segurança são de inteira responsabilidade das referidas pesquisadoras. A pesquisadora/mestranda e sua orientadora comprometem-se, igualmente, a fazer divulgação desses dados apenas em contextos acadêmicos, eventos científicos, congressos, seminários e simpósios da área de Educação e Artes.

Este documento foi elaborado em duas (2) vias, uma ficará com as pesquisadoras e outra com o(a) participante da pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____
(Local)

Profa. Dra. Cristiane do Rocio Wosniak - Pesquisador responsável

Juliana Regina Virtuoso
Pesquisadora – mestranda no PPGE

Eu autorizo o uso de minha imagem fotográfica exclusivamente para esta pesquisa.

(nome por extenso do(a) participante da pesquisa)

assinatura