



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ERNESTO DE SOUSA GADELHA COSTA**

**POLÍTICA PÚBLICA, CURRÍCULO E CORPO: UM ESTUDO**  
**AUTOETNOGRÁFICO DA FORMAÇÃO BÁSICA EM DANÇA DA VILA DAS**  
**ARTES EM FORTALEZA**

**FORTALEZA**

**2021**

**ERNESTO DE SOUSA GADELHA COSTA**

**POLÍTICA PÚBLICA, CURRÍCULO E CORPO: UM ESTUDO  
AUTOETNOGRÁFICO DA FORMAÇÃO BÁSICA EM DANÇA DA VILA DAS  
ARTES EM FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Filosofia e Sociologia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra.

**FORTALEZA**

**2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

C871p Costa, Ernesto.  
Política pública, currículo e corpo: um estudo autoetnográfico da Formação Básica em Dança da Vila das Artes em Fortaleza / Ernesto Costa. – 2021.  
155 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.  
Orientação: Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra.

1. Política cultural. 2. Corpo. 3. Habitus. 4. Capital corporal. 5. Campo. I. Título.

CDD 370

---

**ERNESTO DE SOUSA GADELHA COSTA**

**POLÍTICA PÚBLICA, CURRÍCULO E CORPO: UM ESTUDO  
AUTOETNOGRÁFICO DA FORMAÇÃO BÁSICA EM DANÇA DA VILA DAS  
ARTES EM FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Filosofia e Sociologia da Educação.

Aprovada em: 20/12/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Às minhas professoras Ursula Borrmann e Gisela Peters-Rohse, por me introduzirem ao ensino de dança.

Aos colegas que lutaram e continuam lutando pela implementação de políticas públicas voltadas para a ampliação e democratização do acesso à formação em dança no Ceará.

## AGRADECIMENTOS

À professora Bernadete Beserra, pelo cuidado, pela sabedoria, pelas valiosas orientações e pelo estímulo que trouxe para que esta pesquisa fosse realizada.

Ao professor Alcides, pela paciência, pelas dicas, orientações e sugestões para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor Alexandre Barbalho, pelas preciosas considerações e dicas de leitura.

Aos colegas do eixo Antropologia da Educação, pelo companheirismo e pelas valiosas discussões.

A Maria Cecília, pela mãe maravilhosa que é e por, ainda que com todos os receios que uma mãe pode ter, ter me apoiado nas minhas (an)danças.

Ao meu irmão Sylvio Gadelha, pelo contínuo estímulo e apoio para que eu fizesse esse mestrado.

A minha esposa Rosa Primo, pelas leituras, comentários, estímulo e paciência durante o desenvolvimento da pesquisa.

Aos entrevistados, pela disponibilidade e por, com seus depoimentos, colaborarem para a construção desta pesquisa: Alexandre Barbalho, Beatriz Furtado, Cláudia Pires, Fátima Mesquita, Gláucia Soares, Isabel Botelho, Rosa Primo, Sílvia Bessa. Vocês fazem parte dessa história.

A todas e todos que se dedicaram à criação desse lindo projeto chamado Vila das Artes.

A Cláudia Pires, minha amiga e parceira em tantas lutas e projetos de dança. Obrigado por tudo que você fez pela Vila das Artes e pela Escola de Dança.

A Andria Magalhães, a incrível e competente assistente que nós tivemos a alegria de ter na Escola Pública de Dança da Vila das Artes e na Formação Básica em Dança.

Aos professores e professoras da Formação Básica em Dança, pelo empenho, seriedade e afeto com que sempre se dedicaram ao curso e seus alunos e alunas.

Aos meus amigos Rui Moreira e Renato Bertolino, companheiros de (an)danças e aventuras que, de alguma forma, me falaram de outras gentes, culturas e danças.

A Didi e Nete, que cuidaram de meus filhos para que eu pudesse me dedicar a essa pesquisa.

## RESUMO

A presente pesquisa estabelece seu objeto de investigação a partir de um fio condutor que conecta política pública, instituição de formação, corpo e campo da dança. Tal objeto consiste na problematização das condições que permitiram a materialização de uma política pública específica de formação em dança na cidade de Fortaleza, elegendo uma determinada proposta pedagógica que, por sua vez, orienta-se para a produção de uma certa tipologia de corpo e capital informados pela dança. Tais condições dizem respeito, sobretudo, a dimensões específicas da interface do campo da cultura com o campo da política à época da implementação da Vila das Artes e da Formação Básica em Dança em Fortaleza, a saber: a política de formação em arte e cultura em vias de construção durante a primeira gestão da prefeita Luizianne Lins, de 2005 a 2008; o advento da Vila das Artes e suas escolas; agentes, posições e disposições que favoreceram a implementação da Formação Básica em Dança tal como ela foi concebida. Lançando um olhar socioantropológico sobre o objeto, a pesquisa utiliza-se amplamente de conceitos do arcabouço teórico criado por Pierre Bourdieu, notadamente as noções de campo, *habitus* e capital. O conceito de campo é utilizado para analisar e problematizar o campo da dança local, bem como a imagem idealizada de campo da dança que influenciou a construção do currículo da Formação Básica em Dança. A partir de uma derivação da noção de *habitus*, utilizei a ideia de *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2014) para problematizar a inflexão desta tipologia de *habitus* na concepção do currículo da formação em questão. Finalmente, o conceito de capital cultural foi desdobrado em *capital corporal* (BARBERO GONZÁLEZ, 2005; BOURDIEU, 2017; MEDEIROS, 2011; WACQUANT, 1995; WEBER, 2011) para analisar e problematizar as aquisições projetadas para os alunos da Formação Básica em Dança. A investigação tem caráter autoetnográfico, construindo-se nas proximidades da autoetnografia crítica proposta por Deborah Reed-Danahay. Os procedimentos metodológicos abrangem a prospecção e atualização de informações por meio de conversas, entrevistas semiestruturadas, observações e registros de campo, bem como o exame documental do tema. Apoiam-se igualmente na pesquisa teórico/bibliográfica realizada a partir dos intercessores citados no presente projeto e de outros que, no decorrer da investigação, se apresentaram como relevantes para o desenvolvimento do tema.

**Palavras-chave:** política cultural; corpo; *habitus*; capital corporal; campo.

## ABSTRACT

This research establishes its object of investigation from a common thread that connects public policy, educational institution, body and dance field. This object consists of the problematization of the conditions that allowed the materialization of a specific public policy for dance education in the city of Fortaleza, electing a specific pedagogical proposal which, in turn, is oriented towards the production of a certain typology of body and capital informed by dance. These conditions relate, above all, to specific dimensions of the interface between the field of culture and the field of politics at the time of the implementation of Vila das Artes and Basic Education in Dance (Formação Básica em Dança) in Fortaleza, namely: the policy of education in art and culture in its process of construction during the first term of mayor Luizianne Lins, from 2005 to 2008; the advent of Vila das Artes and its schools; agents, positions and dispositions that favored the implementation of Basic Dance Education in the way it was conceived. Launching a socio-anthropological look at the object, the research makes extensive use of concepts from the theoretical framework created by Pierre Bourdieu, notably the notions of field, *habitus* and capital. The field concept is used to analyze and problematize the local dance field, as well as the idealized image of dance field that influenced the construction of the Basic Education in Dance curriculum. From a derivation of the notion of *habitus*, I used the idea of *conservatory habitus* (PEREIRA, 2014) to discuss the inflection of this typology of *habitus* in the design of the education curriculum in question. Finally, the concept of cultural capital was split into *bodily capital* (BARBERO GONZÁLEZ, 2005; BOURDIEU, 2017; MEDEIROS, 2011; WACQUANT, 1995; WEBER, 2011) to analyze and discuss the acquisitions projected for students of Basic Education in Dance. The investigation has an autoethnographic character, building itself close to the critical autoethnography proposed by Deborah Reed-Danahay. The methodological procedures include prospecting and updating information through conversations, semi-structured interviews, observations and field records, as well as documental examination of the topic. They also rely on theoretical/bibliographic research carried out from the intercessors mentioned in this project and others who, during the investigation, presented themselves as relevant to the development of the theme.

**Keywords:** cultural policy; body. *habitus*; bodily capital; field.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1.1</b>	<b>Delimitação do problema</b> .....	10
<b>1.2</b>	<b>Referencial teórico</b> .....	14
<b>1.3</b>	<b>Metodologia</b> .....	18
<b>2</b>	<b>UM <i>HABITUS</i> PARTICULAR</b> .....	25
<b>2.1</b>	<b>Uma tradição incorporada</b> .....	25
<b>2.2</b>	<b>A constituição de um <i>habitus</i></b> .....	28
<b>2.2.1</b>	<i>Antes do começo</i> .....	29
<b>2.2.2</b>	<i>O começo</i> .....	31
<b>2.2.3</b>	<i>O meio</i> .....	32
<b>2.2.4</b>	<i>O depois</i> .....	35
<b>2.2.5</b>	<i>O agora que se estende</i> .....	39
<b>3</b>	<b>ESBOÇO DE UMA GÊNESE: O ADVENTO DA VILA DAS ARTES</b> .....	42
<b>3.1</b>	<b>Terra arrasada</b> .....	42
<b>3.2</b>	<b>Um vácuo, um desejo, uma escola</b> .....	46
<b>3.2.1</b>	<i>Da ideia ao concreto: a criação da Vila das Artes</i> .....	47
<b>3.2.1.1</b>	<i>A dança entre pela fresta</i> .....	53
<b>3.3</b>	<b>A gênese da Escola Pública de Dança da Vila das Artes</b> .....	58
<b>3.3.1</b>	<i>Amadurecendo o projeto</i> .....	63
<b>3.3.2</b>	<i>Do projeto à primeira ação: a implementação da Escola de Dança</i> .....	66
<b>4</b>	<b>BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DA DANÇA EM FORTALEZA</b> .....	73
<b>4.1</b>	<b>Campo da dança</b> .....	73
<b>4.2</b>	<b>As academias de dança em Fortaleza: o surgimento de um subcampo da formação</b> .....	75
<b>4.3</b>	<b>Parêntese para um ponto fora da curva: a Escola de Dança do SESI</b> .....	77
<b>4.4</b>	<b>O Colégio de Dança do Ceará: enfim uma escola pública</b> .....	79
<b>4.5</b>	<b>O Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança</b> .....	82
<b>4.6</b>	<b>Comentários sintéticos acerca do campo da dança local</b> .....	84
<b>4.6.1</b>	<i>Sobre as escolas</i> .....	84
<b>4.6.2</b>	<i>Para além das escolas, outros agentes e disposições</i> .....	87

4.6.3	<i>À guisa de conclusão</i> .....	89
5	<b>A FORMAÇÃO BÁSICA EM DANÇA: IMANÊNCIAS ENTRE CORPO, CAPITAL E CAMPO</b> .....	91
5.1	<b>Uma aposta ousada</b> .....	91
5.2	<b>Um currículo a serviço de noções específicas de corpo e capital na dança</b> .....	96
5.2.1	<i>Capital e campo</i> .....	97
5.2.2	<i>Capital corporal</i> .....	99
5.2.3	<i>Tessituras (tácitas) de uma formação</i> .....	104
5.2.3.1	<i>Disposições de um habitus</i> .....	105
5.2.3.2	<i>A Formação Básica em Dança e seu currículo</i> .....	107
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	117
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	130
	<b>ANEXO A – DOCUMENTO INTERNO DA VILA DAS ARTES DE INFORMAÇÃO PROGRAMA DE AULAS ABERTAS</b> .....	135
	<b>ANEXO B – DOCUMENTO INTERNO DA VILA DAS ARTES DE INFORMAÇÃO SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO BÁSICA EM DANÇA</b> .....	136
	<b>ANEXO C – DOCUMENTO INTERNO DE INFORMAÇÕES SOBRE OS SEMINÁRIOS DE APERFEIÇOAMENTO E ALINHAMENTO PEDAGÓGICO</b> .....	137
	<b>ANEXO D – EDITAL PARA A SELEÇÃO PARA O CURSO DE FORMAÇÃO BÁSICA EM DANÇA</b> .....	140
	<b>ANEXO E – FOLDER DE DIVULGAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DE DANÇA DA VILA DAS ARTES</b> .....	145
	<b>ANEXO F – CADERNO DO ALUNO DO CURSO DANÇA E PENSAMENTO</b> .....	147

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é motivada por questões formuladas ao longo de meu exercício profissional como educador e gestor nas duas últimas décadas, atuando em diferentes instituições públicas de formação em dança. Nessa condição, fui responsável pela elaboração de alguns projetos pedagógicos, tais como a primeira versão do projeto pedagógico do Curso Técnico em Dança<sup>1</sup>, realizado atualmente pela Escola Porto Iracema das Artes<sup>2</sup>, bem como a proposta pedagógica e curricular do Curso de Formação Básica em Dança da Vila das Artes<sup>3</sup>. Este último, por razões que descreverei mais adiante, despertou em mim uma série de perguntas, notadamente questionamentos relativos à pertinência e legitimidade da proposta curricular do curso, às condições políticas que possibilitaram a implementação daquela proposta, ao perfil de aluno egresso que o curso se propunha a formar, à política pública para a formação em dança que, a partir daquele projeto, começava a se delinear para a cidade de Fortaleza.

A Formação Básica em Dança da Vila das Artes é um curso público, de caráter generalista, que, em princípio, em consonância com a finalidade com a qual foi concebido, inicia o aluno num processo formativo em dança cênica<sup>4</sup>, preparando-o para formações posteriores mais avançadas, eventualmente de caráter profissionalizante. Seu objetivo não é especializar o aluno em nenhuma técnica específica, como fazem certas formações que investem exaustivamente, e quase que exclusivamente, em determinadas técnicas<sup>5</sup>, mas sim introduzi-lo no estudo de diversas modalidades de dança, privilegiando, no entanto, o aprendizado de algumas delas, tais como a dança clássica e a dança contemporânea.

A Formação Básica em Dança promove um processo formativo de caráter não formal<sup>6</sup> que, diferentemente dos cursos profissionalizantes de nível médio em dança, não conta, no Brasil, com marcos regulatórios que balizem e avalizem sua proposta curricular. Nesse tipo de

---

<sup>1</sup> O Curso Técnico em Dança é uma formação profissionalizante de nível médio, com duração de dois anos, atualmente realizada pela Escola Porto Iracema das Artes. Foi implementado em 2005 por meio de parceria entre a Secretaria da Cultura do Estado do Ceará e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC-CE. À época de sua implementação, intitulava-se Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança. No quarto capítulo, falarei um pouco mais sobre essa iniciativa de formação em dança.

<sup>2</sup> A Escola Porto Iracema das Artes é uma instituição de formação artística vinculada à Secretaria da Cultura do Estado do Ceará. Foi implementada em 2013 e suas atividades formativas abrangem as seguintes linguagens: artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro.

<sup>3</sup> Vila das Artes é um equipamento cultural da Secretaria Municipal da Cultura de Fortaleza. No decorrer dessa pesquisa, falarei amplamente sobre a implementação dessa instituição.

<sup>4</sup> Denomina-se *dança cênica* as formas de dança que, diferentemente das danças sociais, são concebidas para espaços cênicos.

<sup>5</sup> Existem formações que preparam para estilos específicos de dança, a exemplo das escolas de dança clássica e de algumas formas de dança moderna.

<sup>6</sup> Entende-se, aqui, por formação não formal em dança, os processos formativos em dança que acontecem fora do sistema formal de ensino.

formação, as escolhas relativas às disciplinas curriculares estabelecem-se, normalmente, a partir de uma certa *tradição conservatorial* (PEREIRA, 2014), desenvolvida e consolidada, sobretudo, a partir século XVII nos conservatórios de dança da França e, posteriormente, de outros países da Europa. O desenho do curso em questão, como constataremos no capítulo dedicado a ele, foi influenciado de forma significativa por tal tradição. Trata-se de um exemplo concreto de formação de caráter não formal, que, tal qual veremos no decorrer dessa pesquisa, servirá como um caso para desenvolvermos a problematização ora proposta.

Esse curso foi implementado em 2011, período em que estive à frente da coordenação da Escola Pública de Dança da Vila das Artes. Coordenei a referida escola de julho de 2009 a fevereiro de 2017, acumulando também a função de coordenador pedagógico. Nessa posição, assumi, com inteira liberdade por parte da gestão, a responsabilidade de conceber o projeto pedagógico<sup>7</sup> da Formação Básica em Dança. Essa formação tinha sua proposta esboçada no projeto original da Escola Pública de Dança da Vila das Artes, antes mesmo desta vir a ser implementada, porém não houve imposições externas no sentido de enquadrar ou determinar que formato deveria ter. Tal liberdade permitiu que as escolhas e decisões relativas à proposta pedagógica do curso ficassem a meu critério. Dessa forma, tais opções foram significativamente influenciadas por um *habitus* que tem uma dimensão conservatorial (PEREIRA, 2014) e do qual julgo ser portador, resultando num modelo formativo fortemente euro-referenciado. Tal *habitus*, como será possível constatar no capítulo que segue, constituiu-se a partir de minha trajetória profissional na dança, configurando assim convicções artísticas e pedagógicas específicas, uma forma particular de perceber e pensar a formação nessa linguagem.

### **1.1 Delimitação do problema**

A Formação Básica em Dança é um curso com duração de seis anos. Uma criança que entra nessa formação com 8 ou 9 anos de idade, caso conclua o curso, será já um(a) adolescente de 14-15 anos ao término do processo formativo. Esse período corresponde, em termos de desenvolvimento motor, à fase dos movimentos especializados<sup>8</sup>, que dura 7 anos e normalmente vai dos 7 aos 14 anos.

---

<sup>7</sup> Este projeto é apresentado de forma resumida no Projeto Político Pedagógico da Vila das Artes (FORTALEZA, 2016), disponível no link: <https://pt.calameo.com/books/0050678664307602d4d5e>.

<sup>8</sup> Os estudiosos do assunto entendem que o desenvolvimento motor humano ocorre em fases previsíveis, com mudanças esperadas em determinadas faixas etárias. Gallahue e Ozmun (2005) sugeriram as seguintes fases e estágios de desenvolvimento: fase motora reflexa – inicia-se na vida intrauterina e vai até os 4 primeiros meses após o nascimento; fase dos movimentos rudimentares – vai do nascimento até os 2 primeiros anos de vida; fase

O currículo de uma formação em dança de longa duração tem uma vocação que lhe é muito própria, que é a de literalmente “fazer-se corpo” no aluno ou aluna. Esse corpo não é um corpo qualquer, mas um corpo treinado durante anos a fio, condicionado em seus esquemas sensório-motores, multiplicado e ampliado em seu repertório motor, instrumentalizado e potencializado para inserir-se num campo (BOURDIEU, 2004a, 2004b) particular, o campo da dança. Trata-se de um processo de construção de um *habitus e hexis*<sup>9</sup> corporal (BOURDIEU, 2001) específicos, perspectivados e projetados a partir da visão de dança, de arte e de mundo dos responsáveis pela concepção de seu projeto pedagógico. Neste, o currículo tem um papel axial, pois enseja escolhas fundamentais acerca, sobretudo, das competências que os alunos devem adquirir ao longo da formação. O currículo, afirma Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 15), “[...] é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.” O autor indica ainda que a pergunta sobre “o quê” deve integrar um currículo deve sempre vir acompanhada de outra: o que eles ou elas (alunos/alunas) devem se tornar?

A proposta de implementação do curso de que estamos a tratar deveria, em princípio, em sua gênese, ter por finalidade a materialização de uma política pública da cidade de Fortaleza para a formação em dança. Entretanto, o que se constatava à época de sua implantação era, como veremos adiante de maneira mais detalhada, a ausência de um pensamento político-pedagógico institucional já consolidado na Secretaria da Cultura do Município de Fortaleza, voltado para a formação artística, mais especificamente para a formação em dança. Ante esse quadro, as decisões relativas às disciplinas curriculares – e à pedagogia de uma forma mais abrangente – estabeleceram-se a partir das inclinações artísticas, pedagógicas e políticas do gestor à frente da elaboração do projeto. Esse gestor, como pode-se supor pela narrativa previamente apresentada, era eu.

No decorrer da pesquisa, abrirei espaço para discorrer de forma um pouco mais ampla sobre o contexto político-institucional em que se deu a implementação da Vila das Artes, bem

---

dos movimentos fundamentais – dos 2 aos 7 anos de idade; fase dos movimentos especializados – dos 7 aos 14 anos de idade.

<sup>9</sup> Em seu livro *Meditações pascalianas*, Pierre Bourdieu (2001) dedica um capítulo inteiro, intitulado *O conhecimento pelo corpo*, a discutir o corpo como agente de formas específicas de conhecimento. Ao falar de *habitus*, o autor aponta a dimensão corporal dessa construção, interiorizada e incorporada pelos indivíduos ao longo de sua socialização: “Enquanto produto da incorporação de um *nomos*, do princípio de visão e divisão constitutivo de uma ordem social ou de um campo, o *habitus* engendra práticas imediatamente ajustadas a essa ordem, portanto percebidas e apreciadas, por aqueles que as realizam, e também pelos outros, como sendo justas, direitas, destras, adequadas [...]. Essa intencionalidade prática, não tética, [...] se enraíza numa maneira de manter e conduzir o corpo (uma *hexis*), uma maneira de ser durável do corpo duravelmente modificado que se perpetua, transformando-se continuamente (em certos limites), numa relação dupla, estruturada e estruturante, com o ambiente.” (BOURDIEU, 2001, p. 175).

como para analisar a Escola de Dança nesse contexto e, especialmente, a Formação Básica em Dança. A essa análise será dedicado um capítulo da dissertação.

Esse era, portanto, o quadro contextual que me permitiu propor o projeto pedagógico da Formação Básica em Dança sem a necessidade de submetê-lo à aprovação de quem quer que fosse, nem da direção da Vila das Artes, que na época era feita pela jornalista Sílvia Bessa, e nem da própria secretária da cultura. Naturalmente, para a implementação e operacionalização do projeto, foi necessário o aval da direção e da secretaria. Os detalhes, porém, relativos ao currículo, às questões de ordem metodológica e, mais amplamente, pedagógicas, nunca foram submetidos ao crivo de meus superiores ou mesmo da coletividade da dança. E foi assim, nessas condições, que coordenei a implementação de um curso público, com duração de seis anos, concebido de acordo com minhas convicções acerca de como deveria ser uma formação dessa natureza em nossa cidade.

Permaneci como coordenador da Escola Pública de Dança da Vila das Artes de julho de 2009 a fevereiro de 2017, momento em que os coordenadores das escolas de dança e audiovisual, bem como a direção da escola, foram demitidos pela nova gestão que acabara de tomar posse na Secretaria Municipal de Cultura de Fortaleza. Em setembro de 2018, eu viria a assumir a função de coordenador da Coordenadoria de Conhecimento e Formação (CCFOR) da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (SECULT).

No exercício desse novo cargo na SECULT, chamou-me a atenção um aspecto que já havia percebido no decorrer de minha atuação na gestão pública, ainda que nunca houvesse me debruçado sobre ele. A SECULT é um órgão do governo do estado que possui vários equipamentos culturais. Com frequência, tem-se a impressão de que esses equipamentos, em vez de executar a política cultural da secretaria, possuem suas próprias políticas. Não se trata, neste caso, de negar que cada equipamento possa ter políticas específicas, de acordo com suas vocações e missões no contexto da política mais ampla da SECULT. Trata-se de constatar que, a exemplo do que aconteceu com a Vila das Artes, muitos desses equipamentos, por meio de suas ações, parecem ter se antecipado à política cultural desse órgão de Estado. Para ter-se uma noção mais clara, o Plano Estadual de Cultura<sup>10</sup> do Ceará data de 2016, ano em que já haviam

---

<sup>10</sup>“O Plano Estadual de Cultura é um marco legal instituído pela lei nº 16.026 de 1º de junho de 2016. [...] um instrumento de gestão de médio e longo prazo, no qual o Poder Público assume a responsabilidade de implantar políticas culturais de Estado, com base em princípios democráticos de liberdade de expressão, criação, fruição e do direito de todos à arte e à cultura; com objetivos de garantir a diversidade étnica, artística e cultural e democratizar o acesso aos bens e serviços culturais; e com diretrizes de fortalecimento da função do Estado na institucionalização das políticas públicas de cultura. Trata-se, portanto, de uma ferramenta de planejamento estratégico, de duração decenal, que organiza, regula e norteia a execução da política estadual de cultura, definindo os rumos, estabelecendo estratégias e metas e definindo prazos e recursos necessários à sua implementação.” (CEARÁ, 2016a, p. 3).

sido criados quatro das principais iniciativas e /ou equipamentos culturais mais recentes da SECULT, a saber: o Instituto Dragão do Mar de Arte e Indústria Audiovisual, criado em 1996, o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, inaugurado em 1999, o Centro Cultural do Bom Jardim, implementado em 2007, e a Escola Porto Iracema das Artes, criada em 2013. Essas instituições culturais foram idealizadas e construídas a partir de visões de gestões específicas, com graus distintos de articulação com uma política cultural mais ampla, mas claramente marcados pelas visões pessoais dos gestores à frente do governo. No caso do Instituto Dragão do Mar de Arte e Indústria Audiovisual<sup>11</sup>, era notória, ao menos para grande parte dos agentes da cultura, a prioridade conferida à área do audiovisual, linguagem com a qual os gestores responsáveis pela implementação dessa instituição aparentavam possuir mais familiaridade e, sobretudo, afinidade.

Dar-me conta desse processo remeteu-me à minha própria experiência na Vila das Artes e à forma autônoma como concebi e implementei aquela proposta pedagógica da Formação Básica em Dança. Passei a questionar se aquele processo não se assemelhava a esses que identificava no processo histórico da SECULT. Me perguntava ainda o que diferenciava – ou aproximava – as características do processo político de implementação dessas iniciativas. Poderia dizer, sem medo de errar, que os processos de criação das escolas de dança e audiovisual da Vila das Artes foram diferentes daquele do audiovisual no âmbito dos equipamentos da SECULT, uma vez que ambas as linguagens da Vila das Artes vieram fortemente respaldadas por movimentos culturais de coletividades. Porém, o que se dizer da implementação das propostas pedagógicas? Qual era a legitimidade delas?

Passados alguns anos desde que saí da coordenação da Escola de Dança da Vila das Artes, minhas reflexões evidenciaram que as escolhas relativas ao projeto pedagógico da Formação Básica em Dança foram profundamente marcadas pelo *habitus* conservatorial que condiciona minhas disposições artísticas e pedagógicas e por uma grande liberdade para tomar decisões. Liberdade, de um lado, concedida pela direção da Vila das Artes e pela gestão da secretaria da cultura, e, de outro lado, pelo fato de não haver dispositivos legais que me impusessem limitações de ordem curricular. Na medida em que passei a problematizar o *modus operandi* daquele processo, bem como o fato de que esse *habitus* houvesse se tornado uma forte referência para o projeto pedagógico do curso, algumas questões emergiram. Pensar que tal

---

<sup>11</sup>Segundo Thé, o Instituto Dragão do Mar (IDM) de Arte e Indústria Audiovisual foi “[...] uma escola técnica modelo com diversos cursos profissionalizantes na área da cultura, arte e indústria criativa que existiu entre os anos de 1996 e 2003 em Fortaleza, Ceará, tornou-se referência de ensino na área em toda a América Latina durante seu pouco tempo de atuação [...]”. (THÉ, 2010, p. 10).

formação, a partir do momento de sua implementação, configurava-se como política pública e orientava-se para a produção de **uma certa tipologia de corpo e capital informados pela dança**, com propriedades específicas, levou-me a indagar sobre a **legitimidade daquela proposta**. A essa pergunta, somaram-se outras: **Qual a pertinência da tipologia de corpo e capital que essa formação busca produzir? A que e a quem serve essa política?**

Tais indagações permitiram-me começar a delinear um fio condutor que conectava política pública, instituição de formação, corpo e campo da dança. A partir dessa linha conectiva, busquei estabelecer o objeto de investigação da pesquisa. **Tal objeto consiste na problematização das condições que permitiram a materialização dessa política específica de formação em dança, elegendo uma determinada proposta pedagógica que, por sua vez, orienta-se para a produção de uma certa tipologia de corpo e capital informados pela dança.** As condições a que me refiro e que busco investigar nessa pesquisa dizem respeito, sobretudo, a algumas dimensões particulares do campo da cultura à época da implementação da Vila das Artes e da Formação Básica em Dança, a saber: a política cultural em vias de construção durante a gestão da prefeita Luizianne Lins; o advento da Vila das Artes e suas escolas; agentes, posições e disposições (BOURDIEU, 1979; JOURDAIN; NAULIN, 2017;) que favoreceram a implementação da Formação Básica em Dança tal como ela foi concebida.

Embora a presente pesquisa direcione sua investigação para um caso específico, cuja gênese começa a tomar forma quase 15 anos atrás, seu objetivo não se restringe a compreender exclusivamente o processo em investigação. Trata-se também de olhar para um *case* concreto com a finalidade de construir reflexões que permitam pensar e tratar as políticas públicas de formação nas artes, a serem implementadas no presente e porvir, especialmente no Ceará, numa perspectiva de caráter mais público e menos personalista.

## 1.2 Referencial Teórico

Na investigação ora proposta, algumas noções presentes no arcabouço teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu apresentaram-se como ferramentas de grande utilidade para a construção da análise a que me proponho. Conceitos como capital cultural, campo e *habitus*, como veremos no decorrer da pesquisa, terão uma função axial no desenvolvimento das análises aqui planteadas. Abaixo busco comentar brevemente a função dessas categorias analíticas para nossa investigação. Nos capítulos que sucedem esta introdução esses conceitos serão mais amplamente discutidos.

O conceito de *capital cultural* (BOURDIEU, 1979) fornece-nos elementos para pensar algumas dimensões do objeto que estamos a tratar. Entre essas dimensões, destaco aqui a possibilidade de estabelecer uma relação entre as aquisições – o capital – geradas pelo processo formativo que estamos a discutir e o campo da dança. Esta discussão permitirá que problematizemos questões relativas ao projeto pedagógico da Formação Básica em Dança e, mais especificamente, ao currículo dessa formação.

A ideia de capital é originária da economia, mas as tipificações estabelecidas por Bourdieu para tal noção transcendem essa compreensão. O autor define três tipos básicos de capital, sem, entretanto, no escopo de sua obra, restringir-se exclusivamente a eles. Bourdieu explica-os da seguinte forma:

Dependendo do campo em que atua, e ao custo de transformações mais ou menos caras que são a pré-condição para sua eficácia no campo em questão, o capital pode se apresentar-se em três formas fundamentais: como capital econômico, que é imediata e diretamente conversível em dinheiro e pode ser institucionalizado na forma de direitos de propriedade; como capital cultural, que é conversível, em certas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizado na forma de qualificações educacionais; e como capital social, constituído de obrigações sociais ('conexões'), que é conversível, em certas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizado na forma de um título de nobreza. (BOURDIEU, 1986, p. 16, Tradução nossa.<sup>12</sup>).

Uma quarta forma de capital seria o capital simbólico, que se remete ao reconhecimento que um agente pode obter junto a seus pares (BOURDIEU, 1986). Para a presente pesquisa, veremos que interessa investir, prioritariamente, na utilização instrumental da noção de **capital cultural** e, como veremos adiante, em um desdobramento desse conceito.

Em seu artigo intitulado *Les trois états du capital culturel*, Bourdieu (1979) indica que o capital cultural pode se apresentar sob três formas: em estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições, saberes e habilidades, elementos constitutivos de um *habitus*; em estado objetivado, na forma de bens culturais como pinturas, livros, máquinas etc.; em estado institucionalizado, sob a forma de títulos escolares.

De maneira geral, podemos pensar as formações como processos de construção e aquisição de capitais específicos, entre os quais o capital cultural, em seus estados incorporado e institucionalizado, é o mais evidente. Na formação em dança que estamos a tratar não é

---

<sup>12</sup>Depending on the field in which it functions, and at the cost of the more or less expensive transformations which are the precondition for its efficacy in the field in question, capital can present itself in three fundamental guises: as economic capital, which is immediately and directly convertible into money and may be institutionalized in the form of property rights; as cultural capital, which is convertible, in certain conditions, into economic capital and may be institutionalized in the form of educational qualifications; and as social capital, made up of social obligations ("connections"), which is convertible, in certain conditions, into economic capital and may be institutionalized in the form of a title of nobility.

diferente. Entretanto, não obstante a potência desse conceito bourdieusiano, ele tende a enfatizar, sobretudo, os traços intelectuais, gestuais e linguísticos, herdados da família e/ou desenvolvidos no contexto da escola e do meio cultural do indivíduo. Com o intuito de empregar esse conceito para a análise da formação em dança, buscaremos atribuir uma dimensão corporal a ele. Dessa forma, no contexto dessa análise e em consonância com Wacquant (1995), Weber (2011), Barbero Gonzáles (2005) e Medeiros (2011), entre outros, decidimos chamá-la de *capital corporal*. A noção de capital, assim como essa ideia específica de capital, será explorada mais amplamente no quarto capítulo da pesquisa.

Avançando nessa direção, interessa-me investir na análise da dimensão dançante desse capital corporal, dimensão esta informada pela dança e materializada na corporeidade dançante do aluno, em um *habitus* e *hexis* corporal específicos. A partir dessa constatação, poderemos investigar e tentar evidenciar a relação entre a Formação Básica em Dança, a construção/aquisição de capital cultural/corporal por parte dos alunos e o campo da dança local.

Também o conceito de *campo* será abordado no quarto capítulo da investigação. Nesta investigação, proponho lançar um olhar analítico sobre o campo da dança tratando-o como um subcampo do campo artístico. Esse subcampo da dança<sup>13</sup>, por sua vez, não pode ser percebido de uma forma totalizante, visto que também ele pode ser compreendido como um espaço com várias subdivisões. Nesse sentido, a título de exemplo, poderíamos subdividi-lo em subcampo da formação, subcampo da criação, subcampo da gestão pública da dança, entre outros.

O primeiro propósito ao utilizar essa noção consiste, sobretudo, na possibilidade de discutir a ideia de **capital no campo da dança** e, portanto, acerca dos capitais que supostamente devem ser investidos pela formação em dança. Tal discussão é possível e importante porque, como veremos no decorrer da pesquisa, existe uma relação de coextensividade entre capital e campo. Essa relação será largamente discutida e situada no escopo de nossa problematização.

Um segundo aspecto relativo à exploração da noção supramencionada concerne à tentativa de identificar que imagem ou ideação de campo da dança serviu como referência para a construção da proposta pedagógica da Formação Básica em. Em última instância, interessa-

---

<sup>13</sup>Para Bourdieu, o campo das artes, assim como outros espaços sociais, dividi-se em subcampos que correspondem às várias linguagens artísticas, como o campo da literatura, da música, do teatro, da dança etc. Em seu livro *As Regras da Arte* (1996a), o autor analisa subdivisões dentro dos subcampos da literatura e do teatro, classificando-as como polos opostos e indicando que cada “[...] um dos gêneros tende a clivar-se em um setor de pesquisa e um setor comercial, dois mercados entre os quais é preciso evitar estabelecer uma fronteira nítida e que não são mais que os dois polos, definidos nas e por suas relações de antagonismo, de um mesmo espaço.” (p.140) Optamos aqui por utilizar o termo “campo da dança” em vez de “subcampo da dança” por estarmos tratando especificamente dessa área e não do campo das artes como um todo.

me analisar o grau de pertinência dessa proposta formativa, tal como foi concebida, para a realidade local da dança.

Finalmente, ainda com relação ao campo, parte dessa investigação direciona-se também ao campo da gestão pública da cultura no âmbito de Fortaleza, espaço adjacente e imanente ao campo artístico-cultural local. Perscrutar as posições e disposições de alguns agentes que ocupavam postos-chaves na gestão permitirá uma melhor compreensão das dinâmicas que possibilitaram a criação da Vila das Artes. Para tanto, e já adiantando um pouco da metodologia utilizada na presente investigação, nesse ponto busco construir uma “etnografia da experiência da política” (GUSSI; OLIVEIRA, 2016). Adotando uma abordagem antropológica da análise da política pública e em consonância com Gussi e Oliveira (2016), algumas perguntas importantes relativas aos agentes devem ser feitas. Seguindo Gussi e Oliveira (2016, p. 12, tradução nossa), questões “[...] sobre atores e instituições envolvidas no desenvolvimento e implementação de políticas públicas baseadas no significado cultural que eles atribuem às políticas e seus resultados”<sup>14</sup>, tais como:

Quem são os atores institucionais envolvidos no desenvolvimento da política e como eles se relacionam uns aos outros? Considerando suas posições institucionais, como eles caracterizam e percebem as políticas?

Os potenciais beneficiários foram levados em conta durante os processos institucionais? Em que extensão os valores culturais deles foram considerados? (GUSSI; OLIVEIRA, 2016, p. 12).<sup>15</sup>

Uma terceira noção desenvolvida por Bourdieu e que terá uma função importante na presente pesquisa é a de *habitus*. O autor, ao tratar desse conceito, define-o como

História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo. (BOURDIEU, 2009, p. 93).

A utilização desse conceito na pesquisa em curso será voltada, sobretudo, para contextualizar um exercício de “autoanálise” que tentarei fazer. Neste, busco problematizar o *habitus* artístico-pedagógico que condiciona minha visão de dança e de formação nesta

<sup>14</sup>Questions about actors and institutions involved in the development and implementation of public policies based on the cultural meanings that they assign to the policies and their results.

<sup>15</sup>Who are the institutional actors involved in the development of the policy, and how are they related to each other? Considering their institutional positions, how do they characterize and perceive policies? Were the expected beneficiaries taken into account during the institutional processes? To what extent were their cultural values considered?

linguagem a partir de uma noção desenvolvida pelo pesquisador Marcus Vinícius Medeiros Pereira (2014), por ele denominada de “*habitus* conservatorial”.

Os conceitos supramencionados, ainda que de forma não exaustiva, constituem o eixo central do ferramental teórico a ser empregado para a abordagem analítica proposta na pesquisa. Situando o objeto de investigação em uma rede mais ampla – um campo de forças – que abrange política pública, instituição de formação, corpo e campo da dança, busco, por meio desses conceitos, analisar as relações e atravessamentos que criam as condições de possibilidade para sua gênese.

Como já evidenciado anteriormente, as categorias analíticas propostas por Bourdieu e aqui empregadas serão desdobradas também em ideias que delas derivam. Dessa forma, em consonância com autores como Wacquant (1995), Weber (2011), Barbero González (2005) e Medeiros (2011), bem como Pereira (2014), realizando um exercício de aproximação com a área da dança, noções como capital corporal e *habitus* conservatorial serão pontualmente exploradas.

### 1.3 Metodologia

A gênese das perguntas propostas na presente pesquisa está profundamente ligada à minha vivência profissional à frente da Escola de Dança da Vila das Artes, sobretudo à concepção e implementação da Formação Básica em Dança nessa escola. Trata-se, portanto, da construção de questões que decorrem diretamente da minha experiência enquanto agente implicado a esses processos. Este aspecto da constituição do objeto tornou-se um elemento determinante para a escolha dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

Bernadete Beserra (2016), em seu relato autoetnográfico intitulado *Dos riscos da diferença: etnografia de um percurso acadêmico*, lembra que contar

[...] uma história na primeira pessoa nada tem a ver com contá-la na terceira e assim por diante. Uma das revoluções da antropologia malinowskiana foi a do deslocamento do sujeito da narrativa.

A partir dali, a narrativa antropológica teria um sujeito; de carne e osso; situado; em posição aparentemente superior à daqueles que estuda, mas completamente diferente da Antropologia sem sujeito, de antes. Não era mais o impessoal distante de uma ciência que se imaginava imparcial e sem responsabilidade sobre o que criava. Era agora uma ciência produzida por sujeitos vulneráveis. (BESERRA, 2016, p. 162).

O quadro que demarca minha pesquisa, perpassado pelo meu vívido envolvimento pessoal com o objeto, associado ao fato de realizar essa investigação com um olhar e abordagem

socioantropológicos, levou-me à conclusão de que a metodologia adequada para o desenvolvimento da pesquisa deveria ser construída numa perspectiva autoetnográfica.

Embora, de acordo com Leon Anderson (2006, p. 375, tradução nossa), sempre “[...] tenha havido um elemento autoetnográfico na pesquisa qualitativa sociológica”<sup>16</sup>, quando falamos em autoetnografia, não estamos a tratar de um tipo de abordagem metodológica com sentido único. Ao discutir o tema, o autor indica que uma característica central nela presente “[...] é que o pesquisador é um ator social altamente visível dentro do texto escrito. Os próprios sentimentos e experiências do pesquisador são incorporados à história e considerados como dados vitais para a compreensão do mundo social que está sendo observado.” (ANDERSON, 2006, p. 384, tradução nossa)<sup>17</sup> Com frequência, como veremos a seguir, essa forma de investigação tem sido tratada com certa desconfiança.

David Hayano (1979), em seu ensaio *Auto-Ethnography: Paradigms, Problems, and Prospects*, abordou de forma pioneira um caso de auto-observação na pesquisa etnográfica. No texto em questão, o autor aponta que de “[...] muitas maneiras, os problemas da autoetnografia são os problemas da etnografia agravados pelo envolvimento e intimidade do pesquisador com seus objetos.” (HAYANO, 1979, p. 99, tradução nossa)<sup>18</sup>. Em contrapartida, com relação a essa proximidade, ele afirma que “Subjetivismo e envolvimento pessoal [...] não precisam ser necessariamente ‘problemas’ metodológicos, mas podem ser recursos para aprofundar a compreensão etnográfica.” (HAYANO, 1979, p. 101, tradução nossa).<sup>19</sup>

Com essas duas afirmações, Hayano (1979) apresenta resumidamente dois elementos centrais que remetem, de um lado, a uma suposta fragilidade da metodologia, e, de outro lado, a uma eventual potencialidade desta. Em termos breves, estamos a falar do problema da subjetividade do pesquisador, agravada por sua intimidade e envolvimento com o objeto investigado, mas também de que esse aspecto pode ser uma fonte de acesso mais aprofundado ao mesmo. Essa dicotomia tem permeado as discussões em torno da autoetnografia enquanto abordagem metodológica e sua pertinência em termos epistemológicos.

Atenta aos impasses em torno da pesquisa autoetnográfica e fortemente inspirada na “sociologia reflexiva” de Pierre Bourdieu, a pesquisadora norte-americana Deborah Reed-

<sup>16</sup>There has always been an autoethnographic element in qualitative sociological research.

<sup>17</sup>A central feature of autoethnography is that the researcher is a highly visible social actor within the written text. The researcher’s own feelings and experiences are incorporated into the story and considered as vital data for understanding the social world being observed.

<sup>18</sup>In many ways, the problems of autoethnography are the problems of ethnography compounded by the researcher's involvement and intimacy with his subjects.

<sup>19</sup>Subjectivism and personal involvement, then, need not necessarily be methodological "problems," but can be assets to deepen ethnographic understanding.

Danahay (2017, p. 145, tradução nossa) propõe uma “autoetnografia crítica” que “[...] reflete uma visão da etnografia como um empreendimento reflexivo e colaborativo, no qual as experiências de vida do antropólogo e suas relações com outras pessoas ‘no campo’ devem ser interrogadas e exploradas.”<sup>20</sup>

Reed-Danahay (2017) alerta para o fato de que Pierre Bourdieu não utilizou o termo autoetnografia reflexiva e que ele seguramente associaria os empregos desse termo, erroneamente, a uma determinada forma de narcisismo que ele costumava repudiar. Ela afirma, contudo, identificar muitas conexões entre o que o sociólogo denominava “sociologia reflexiva” e a autoetnografia crítica.

A autora explica que, para Bourdieu, a “[...] reflexividade é uma abordagem metodológica em que se examina criticamente a própria posição dentro do campo da produção acadêmica – não para ser mais objetivo e menos subjetivo, mas sim para compreender a falsa distinção entre essas duas categorias.” (REED-DANAHAY, 2017, p. 147, tradução nossa)<sup>21</sup>. Nesse sentido, prossegue a autora, Bourdieu

[...] usou a noção de reflexividade para se referir à escrita das ciências sociais que não privilegia o individualismo do autor (que ele sentia ser a abordagem padrão equivocada da autobiografia), mas, ao contrário, reflete uma consciência do posicionamento do pesquisador em vários campos sociais e espaços sociais, bem como uma crítica mais ampla das maneiras como as ciências sociais constroem seus objetos. (REED-DANAHAY, 2017, p. 147. Tradução nossa).<sup>22</sup>

A partir dessas considerações, Reed-Danahay propõe o termo “autoetnografia crítica” como uma forma de diferenciá-la de uma autoetnografia que estaria focada e referenciada primordialmente no *self* do pesquisador. Dessa forma, em contraposição, buscando evitar aquilo que Geertz (1988) talvez pudesse ter chamado de “*author saturated texts*”, a autoetnografia crítica estaria mais próxima da abordagem reflexiva da “auto-análise” proposta por Bourdieu (2005) em seu livro *Esboço para auto-análise*. Nessa perspectiva, segundo a autora,

Com uma abordagem crítica e reflexiva, examinamos nossos próprios contextos institucionais e profissionais com um olhar não apenas para uma melhor compreensão de nós mesmos como etnógrafos, mas também para uma reflexão mais vigorosa sobre

<sup>20</sup>[...] reflects a view of ethnography as both a reflexive and a collaborative enterprise, in which the life experiences of the anthropologist and their relationships with others “in the field” should be interrogated and explored.

<sup>21</sup>[...] reflexivity is a methodological approach in which one critically examines one’s own position within the field of academic production—not in order to be more objective and less subjective, but rather to understand the false distinction between these two categories.

<sup>22</sup>[...] used the notion of reflexivity to refer to social science writing that does not privilege the individualism of the author (which he felt was the misguided standard approach of autobiography) but, rather, reflects an awareness of the researcher’s positioning in various social fields and social spaces, as well as a broader critique of the ways in which social science constructs its objects.

as práticas institucionais e os campos em que atuamos.” (2017, p. 152. Tradução nossa).<sup>23</sup>

Ainda em consonância com Bourdieu, chama a atenção para a importância de perceber-se que não existe objetividade absoluta na medida em que o cientista, enquanto sujeito, constrói “objetividade” (BOURDIEU, 2001, p. 145). Reed-Danahay (2017) lembra que Bourdieu posteriormente viria a utilizar o termo “objetivação participante” para denominar esse método, que ele esclareceria resumidamente da seguinte forma:

A reflexividade científica se opõe à reflexividade narcisista da antropologia pós-moderna tanto quanto à reflexividade egológica da fenomenologia, na medida em que se esforça para aumentar a cientificidade do conhecimento, entregando as ferramentas mais objetivistas das ciências sociais não só na pessoa privada do pesquisador, mas também e sobretudo no próprio campo antropológico e nas disposições e vieses escolásticos que este campo mantém e recompensa em seus membros. A “objetivação participante”, enquanto objetivação do sujeito e das operações de objetivação, bem como de suas condições de possibilidade, produz efeitos cognitivos reais na medida em que permite ao analista apreender e dominar as experiências sociais e acadêmicas pré-reflexivas do mundo social que ele tende a projetar inconscientemente nos agentes comuns. Isso não significa que os antropólogos não devam colocar nada deles mesmos em seu trabalho, pelo contrário. Exemplos retirados da pesquisa do autor (e em particular de suas pesquisas de campo conduzidas simultaneamente na colônia distante de Kabylia e em sua aldeia de infância de Béarn) mostram como experiências pessoais particulares constituem recursos analíticos insubstituíveis desde que estejam sujeitos a um controle sociológico metódico. Mobilizar o próprio passado social por meio da auto-socioanálise pode e deve produzir benefícios tanto epistêmicos quanto existenciais. (BOURDIEU, 2003, p. 293-294, tradução nossa).<sup>24</sup>

Feitas as ponderações acima e considerando tudo que já foi exposto em relação ao meu envolvimento com o objeto, a proposta metodológica da presente pesquisa busca conduzir-se nas proximidades da autoetnografia crítica proposta por Reed-Danahay. Nesse sentido, além de investir nas memórias dos processos vivenciados na instituição, realizando uma espécie de

---

<sup>23</sup>With a critical and reflexive approach, we examine our own institutional and professional contexts with an eye not only toward a better understanding of ourselves as ethnographers, but also toward a more vigorous reflection on the institutional practices and fields in which we operate.

<sup>24</sup>La réflexivité scientifique s’oppose à la réflexivité narcissique de l’anthropologie postmoderne tout autant qu’à la réflexivité égologique de la phénoménologie en ceci qu’elle s’efforce d’accroître la scientificité du savoir en retournant les outils les plus objectivistes de la science sociale non seulement sur la personne privée du chercheur mais aussi et surtout sur le champ anthropologique lui-même et sur les dispositions et les biais scolastiques que ce champ entretient et récompense chez ses membres. ‘L’objectivation participante’, en tant qu’objectivation du sujet et des opérations de l’objectivation ainsi que de ses conditions de possibilité, produit des effets cognitifs réels pour autant qu’elle permet à l’analyste de saisir et de maîtriser les expériences sociales et académiques pré-reflexives du monde social qu’il tend à projeter inconsciemment sur les agents ordinaires. Ceci ne veut pas dire que les anthropologues ne doivent rien mettre d’eux-mêmes dans leur travail, bien au contraire. Des exemples tirés des recherches de l’auteur (et notamment ses enquêtes de terrain conduites simultanément dans la lointaine colonie de Kabylie et dans son village d’enfance du Béarn) montrent comment des expériences personnelles particulières constituent des ressources analytiques irremplaçables dès lors qu’elles sont soumises à un contrôle sociologique méthodique. Mobiliser son propre passé social par le biais d’une auto-socioanalyse peut et doit produire des profits épistémiques autant qu’existentiels.

“etnografia da experiência da política” (GUSSI; OLIVEIRA, 2016), a pesquisa solicita uma reaproximação do campo com o intuito de escutar os distintos agentes nele implicados, notadamente os gestores e gestoras da cultura presentes no processo de implementação e desenvolvimento das escolas e projetos da Vila das Artes. Tal forma de abordagem, ao buscar perscrutar e interpretar significados e sentidos constituídos a partir de um contexto cultural específico, um campo com seus diversos sujeitos, permite a construção de uma investigação de caráter antropológico.

Nessa perspectiva, além das impressões e memórias resultantes das experiências previamente vivenciadas no campo pelo pesquisador, a prospecção e atualização de informações constitui uma estratégia importante para a pesquisa. Esta coleta de dados se configura, sobretudo, por meio da escuta dos sujeitos envolvidos, um procedimento que nesta pesquisa é imbuído da reflexividade presente na proposta bourdieusiana da “objetivação participante” (BOURDIEU, 2003). Para a consecução dessa prospecção, realizamos conversas, entrevistas semiestruturadas, assim como algumas observações e registros de campo.

A metodologia seguida pela pesquisa apoia-se igualmente na pesquisa teórico/bibliográfica e no exame documental do tema. Os estudos teórico/bibliográficos sendo realizados a partir dos intercessores citados no presente projeto e de outros que, no decorrer da investigação, se apresentaram como relevantes para o desenvolvimento do tema. As análises documentais são feitas, sobretudo, a partir da análise crítica de relatos de pesquisas, documentos e registros acerca das políticas públicas e de acontecimentos relevantes para a formação em dança no Ceará.

A leitura analítica dos dados coletados é perspectivada e problematizada a partir do ferramental conceitual que referencia e orienta a pesquisa, norteada pela análise da relação entre política pública, instituição de formação, capital e campo da dança, visando, em última instância, a problematização das condições que permitiram a materialização da Formação Básica em Dança como política pública de formação em dança.

Para a pesquisa, buscamos realizar entrevistas semiestruturadas com: a) 03 ex-secretários da cultura de Fortaleza que, direta ou indiretamente, tiveram relação com a gênese da Escola Pública de Dança da Vila das Artes; b) 02 ex-diretoras da Vila das Artes que vivenciaram o período de implementação e consolidação da Escola Pública de Dança da Vila das Artes e da Formação Básica em Dança; c) 02 ex-coordenadoras de dança da FUNCET (Fundação de Cultura, Esporte e Turismo que antecedeu a Secretaria Municipal da Cultura de Fortaleza); 01 ex-coordenadora da Escola Pública de Audiovisual da Vila das Artes.

A abordagem metodológica proposta, advogando uma reaproximação do campo e de seus agentes, representa um empreendimento desafiador, uma vez que, como já evidenciado, o pesquisador possui profunda intimidade não só com o contexto a ser pesquisado, mas também com grande parte dos agentes envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, um dos desafios do projeto é manter a capacidade de estranhamento em relação a um campo extremamente familiar e naturalizado; é buscar enxergar para além daquilo que já se conhece ou que, através de concepções, se supõe conhecer. Uma outra dificuldade é o exercício contínuo da atitude reflexiva durante todo o processo, procurando, como bem indicou Reed-Danahay (2009, 2017), manter a consciência acerca do meu posicionamento enquanto, a um só tempo, pesquisador e agente, portador de posições e disposições nesse campo social. Dessa forma, nesse processo, as enquetes realizadas tornam-se fonte para uma tessitura crítica a serviço da revelação de dados e significados que possam concorrer para conferir consistência metodológica à pesquisa. Se uma das funções da antropologia, seguindo Agier (2015, p.10) é “[...] mostrar o que existe de comum nesse mundo de diferenças [...]”, talvez um dos desafios desta pesquisa seja identificar o que há de “diferente” nesse contexto sócio, político e cultural tão familiar.

A presente dissertação é composta de uma introdução, quatro capítulos que desenvolvem discussões específicas e necessárias à problematização que ora se apresenta, e de uma última parte destinada a considerações finais.

O primeiro capítulo busca fornecer pistas para a localização e exposição de um *habitus* específico que condiciona visões particulares acerca da dança, evidenciado a partir da exposição de dados referentes à minha vivência prévia como profissional da dança. Não se trata, absolutamente, de apresentar uma “mini-autobiografia”, mas de possibilitar a identificação de uma posição e de disposições do autor em relação ao campo da dança.

O segundo capítulo debruça-se sobre a gênese da Vila das Artes e da política cultural a ela associada, buscando evidenciar forças e relações políticas, sociais e culturais que permitem a materialização dessa instituição. Para tanto, além da análise de registros documentais relacionados, procuramos escutar alguns dos principais envolvidos na criação da instituição.

O terceiro capítulo busca traçar um breve retrospecto abrangendo algumas das principais dinâmicas que contribuíram para constituir o campo da dança local, com foco, sobretudo, nas iniciativas voltadas para a formação em dança. A ideia é permitir, ainda que resumidamente, a visualização dos percursos do “subcampo” da formação em dança em Fortaleza e como, direta e/ou indiretamente, a Formação Básica em Dança repercute essa trajetória.

O quarto capítulo busca identificar e analisar elementos de diversas ordens que, de um lado, influenciaram e orientaram um formato determinado de curso para a Formação Básica em

Dança e, de outro lado, geraram as condições de possibilidade para sua implementação. Nesse sentido, buscamos traçar, a partir desse caso específico, relações entre currículo, capital e campo. Trata-se igualmente de uma parte da pesquisa na qual procuro evidenciar, além do envolvimento direto do pesquisador com o objeto, a inflexão de seu *habitus* na concepção da política pública.

Finalmente, à guisa de conclusão, busco apresentar algumas possíveis constatações e considerações finais decorrentes da investigação e das análises realizadas no decorrer da pesquisa. Em última instância, espero poder apontar algumas contribuições para que as políticas públicas de formação em dança, mas também das artes de uma maneira geral, possam avançar em termos de abrangência, institucionalidade e legitimidade.

## 2 UM *HABITUS* PARTICULAR

Como mencionado anteriormente, a proposta deste primeiro capítulo é fornecer elementos que permitam identificar e evidenciar um *habitus* particular, relativo ao pesquisador, que condiciona sua percepção acerca da dança como manifestação artística, da formação em dança, do campo da dança, entre outros aspectos. Com este intuito, a partir da exposição de informações referentes à minha vivência prévia como profissional da dança, busco expor disposições que julgo incorporadas por mim; tais disposições resultam de um *habitus* específico, forjado a partir e em função de mais de 30 anos de vivências particulares no campo da dança. Esse *habitus* constitui-se como uma fonte geradora de tendências perceptivas, visões e concepções pessoais quanto à dança e ao que deve ser uma “boa” formação nessa linguagem. Para tanto, divido o capítulo em duas partes, a saber: 1) uma breve apresentação acerca da noção de *habitus* conservatorial; 2) um relato resumido sobre minha trajetória profissional na dança com a finalidade de tentar expor o processo de construção desse *habitus* do qual julgo ser portador.

Feita essa curta descrição, devo ressaltar uma vez mais que não se trata, absolutamente, de apresentar uma “mini-autobiografia”, mas de realizar um esforço no sentido de possibilitar a identificação de posições e disposições do autor em relação ao campo da dança. Em última instância, a ideia é que essa “localização” no campo contribua para a compreensão da problematização proposta.

### 2.1 Uma tradição incorporada

Como relatei na introdução deste trabalho, as formações não formais em dança, sobretudo aquelas mais consolidadas e de caráter público, que são desenvolvidas com o intuito de preparar os alunos para uma eventual profissionalização na área, com frequência determinam suas configurações curriculares a partir de uma certa *tradição conservatorial* (PEREIRA, 2014). Embora, é importante que se diga, a análise de Pereira seja voltada para a formação musical, é possível traçar um paralelismo em relação à dança. Nesta área, como já mencionado, tal tradição desenvolve-se sobretudo a partir do século XVII, nas escolas de dança de vários países europeus, vindo, posteriormente, a espalhar-se pelo mundo. A forma predominante de dança que viria a ser irradiada para as ex-colônias da Europa seria a dança clássica, também conhecida como balé clássico.

Remetendo-se à pesquisadora Vera Lúcia Gomes Jardim (2008), Pereira (2014) indica que esta autora, em sua pesquisa de doutorado, já observara

[...] a consolidação de uma forma conservatorial presente na formação do “músico professor” – cuja formação era especializada, com caráter essencialmente técnico, estético, artístico e profissional (com forte apelo à performance). Para a autora, na forma conservatorial o conhecimento teórico era considerado como o procedimento essencial para que o aluno já tivesse os rudimentos de leitura e escrita quando começasse a tocar ou cantar. Assim, adotava-se uma sequência de regras que deveriam ser decoradas pelo aluno, como condição inicial do aprendizado musical. Jardim (2008) aponta ainda que tanto a forma conservatorial quanto as práticas de ensino a ela intrínsecas estariam tão arraigadas e vistas de forma naturalizada na formação do músico que, de um modo geral, as pesquisas que se ocupam deste tema dispensam a sua exposição, comentários ou alusões a respeito. (PEREIRA, 2014, p. 91).

Na visão da autora, segundo Pereira (2014, p. 91), teriam colaborado para “[...] a consolidação da forma conservatorial, além das práticas de ensino, a própria estrutura dos cursos, os programas de ensino e o perfil dos alunos.”

Como é perceptível, trata-se de uma forma própria de conceber, organizar e realizar a formação artística, pautada por valores próprios e por uma visão específica do processo de ensino-aprendizagem. Na dança, tal visão se traduz, dentre outros aspectos, pela priorização de tipologias particulares de dança e códigos coreográficos, pela valorização de determinadas formas de organização do corpo para o movimento dançado, pelo forte investimento no treinamento técnico e pelo favorecimento e prevalência de certos biotipos (sobre estes biotipos, farei considerações no quarto capítulo). Ademais, aspectos como o “caráter essencialmente técnico, estético, artístico e profissional (com forte apelo à performance)” da formação também são elementos bastante presentes na dança. Uma possível diferença a ser mencionada talvez seja o caráter eminentemente prático da dança, em detrimento do estudo teórico presente na formação musical.

A tradição de que estamos a falar foi exportada para grande parte do mundo, vindo a ser copiada e adotada pela maior parte dos países que desenvolveram uma cultura de dança cênica, notadamente os países do chamado “mundo ocidental”. É esse gênero de formação que, por exemplo, determina que o processo formativo em dança deve iniciar-se por volta dos 8 anos de idade e durar, em média, cerca de 8 ou 9 anos, sendo o período inicial, de cerca de cinco a seis anos, destinado à aquisição das habilidades motoras fundamentais e necessárias ao domínio da(s) técnica(s); o período seguinte, normalmente de três anos, é direcionado ao aperfeiçoamento e à profissionalização. A título de exemplo, se observarmos os currículos de boa parte das formações dessa natureza no Brasil, notadamente das principais escolas públicas

de dança do país<sup>25</sup>, será perceptível que as disciplinas de seus respectivos currículos são muito similares, com frequência coincidindo em termos de carga horária e grau de relevância dos conteúdos dentro da estrutura curricular. Trata-se, portanto, de uma tradição construída ao longo de mais de três séculos, incorporada e naturalizada de forma ampla no contexto do campo da dança cênica, que configurou uma certa padronização para a qual não há um marco legal, mas que se tornou uma espécie de senso-comum quando falamos de modelo de formação em dança.

No que pese a capacidade de inflexão da tradição conservatorial acima descrita, o fato de não haver determinações legais relativas ao currículo ou a abordagens pedagógicas para essas formações permite não só eventuais variações acerca das propostas curriculares desses cursos, mas também, em casos extremos, mudanças radicais nas propostas de ensino-aprendizagem de tais projetos. Essas mudanças, caso ocorram, podem pautar-se por fatores de distintas ordens, desde aspectos relativos à conjuntura artístico-cultural do contexto, passando por fatores de ordem política, social e econômica, até, por exemplo, as convicções e preferências pessoais dos profissionais que estão à frente da elaboração, execução e/ou gestão desses projetos.

Pereira (2014), em sua pesquisa, analisa como esse *habitus* agiria, ainda que tacitamente, de forma a influenciar e naturalizar práticas curriculares e pedagógicas das licenciaturas em música que investigou. O autor explica que é como se “[...] existissem disposições internalizadas que, mesmo na proposição de mudanças e reformas, orientassem inconscientemente as práticas de maneira bastante ligada à tradição – e isso explicaria o caráter periférico e cosmético de tais ‘mudanças’.” (PEREIRA, 2014, p. 91-92).

Ao traçar um paralelo entre o campo artístico e o campo educacional, Pereira aponta uma relação auto-afetiva que nos será útil mais adiante:

A tese que defendemos era a de que o *habitus conservatorial* seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre estes dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim, as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – poderiam ser entendidas como *opus operatum*: campo de disputas que tem no *habitus conservatorial* o seu *modus operandi*. (PEREIRA, 2014, p. 94).

---

<sup>25</sup>A título de exemplo: Escola de Dança Teatro Guaira (Curitiba-PR), Escola de Dança de São Paulo (São Paulo-SP), Escola de Dança Maria Olenewa (Rio de Janeiro-RJ), Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (Salvador-BA), Escola de Dança da Fundação Clóvis Salgado (Belo Horizonte-MG), Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música FAFI (Vitória-ES).

Como já mencionado, a análise realizada por Pereira dirige-se ao campo da música. Um olhar, no entanto, sobre a história das grandes instituições de formação em dança do ocidente evidenciará paralelismos e convergências em relação às tradições e *modus operandi* dos conservatórios musicais. Trata-se de instituições que, com frequência, partilham de gêneses e trajetórias comuns. A título de ilustração, duas escolas cujo advento inauguraram um certo conceito e modelo de formação artística e que seriam, direta ou indiretamente, fonte de inspiração para vários conservatórios europeus, foram a *Académie Royale de Danse* e a *Académie Royale de Musique*, ambas fundadas por Luís XIV na década de 1660.

Embora nesse trabalho não venha a explorar essa convergência de tradições, considero bastante pertinente a utilização da noção desenvolvida por Pereira para problematizar o papel do *habitus* que condiciona minhas percepções acerca da dança e que julgo possuir uma dimensão conservatorial. Esta característica, acredito, agiu de forma inflexiva na definição das práticas curriculares e pedagógicas da Formação Básica em Dança. Para além da realização de uma “autocrítica”, trata-se de tentar identificar em que medida tal *habitus* gerou, e continua gerando, uma inflexão no desenho da política pública que estamos a tratar.

Nesse ponto, sinto-me compelido a investir em estratégias que facilitem o exercício da reflexividade. A ideia é que essa tentativa, assim espero, possa ser útil tanto a mim como ao leitor da pesquisa. Para tanto, a partir de um olhar retrospectivo sobre minha trajetória profissional, faço um exercício de “autoanálise” – na acepção bourdieusiana do termo – e posicionamento no campo.

## **2.2 A constituição de um *habitus***

Bernadete Beserra (2016, p. 27) lembra que Bourdieu, “[...] em seu Esboço de uma autoanálise, prefere iniciar pela descrição das forças e poderes que configuravam o seu campo profissional no momento de seu ingresso na academia francesa da década de 1950.” A pesquisadora aponta ainda que, para o sociólogo francês, compreender uma trajetória profissional é “[...] primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez.” (BOURDIEU, 2005 *apud* BESERRA, 2016, p. 27).

As linhas que seguem representam um esforço para situar as condições por meio das quais certas disposições foram se constituindo no decorrer da minha trajetória. A ideia é que tal exposição contribua para uma melhor compreensão das problematizações ora desenvolvidas. Com esse intuito, apresento um breve relato sobre alguns dos principais marcos de minha trajetória na dança. Em síntese, a finalidade é apresentar informações e dados que ajudem a

conferir sentido e concretude a esse processo de formação de um *habitus* particular: um modo de ver, perceber, sentir, pensar e fazer dança. Em meio à subjetividade dessa narrativa, busco construir um exercício de objetivação.

### **2.2.1 Antes do começo**

Pertenço a uma família de classe média. Em meio à grande família de tios, tias, primos e primas cearenses, sempre fomos considerados, minha mãe, meus três irmãos e três irmãs, um pouco “diferentes”. Quando me refiro a “cearenses”, faço-o pelo fato de a família por parte de pai estar espalhada pelo sudeste do país, predominantemente no Rio de Janeiro.

Meu pai era militar e quando eu tinha um ano de idade, ele foi transferido para o Rio de Janeiro. Viveria naquela cidade até os sete anos, quando meu pai, àquela altura já formado em economia e desligado do exército, foi convidado a trabalhar para uma empresa em São Paulo.

Em São Paulo ficaríamos por pouco mais de um ano. Um câncer fulminante viria a tirar a vida de meu pai, fazendo com que a família inteira voltasse para Fortaleza, cidade onde estava a família da minha mãe. As vivências e lembranças da infância nessas duas primeiras cidades remetem a tempos felizes e tornaram-se, para mim, referências de contextos culturais para além daquele que eu viria a experimentar em Fortaleza.

Os parentes que ficaram no Rio eram, na minha percepção, pessoas um pouco “diferentes” daqueles por parte de mãe. Estes, na minha pueril percepção, eram um pouco mais “tradicionais” em suas formas de viver a vida: eram mais religiosos, suas profissões eram mais “clássicas” (engenheiros, bancários, funcionários públicos entre outras), cultivavam o convívio familiar em grandes reuniões etc.

Minhas tias e tios do Rio eram pessoas que tinham algum trânsito no meio intelectual e artístico daquela cidade. Uma delas, historiadora, era casada com um intelectual francês que trabalhava para a Unesco e mais tarde se tornaria um livre docente da Unicamp. Foi na casa deles que me hospedei quando, anos mais tarde, fui para aquela cidade tentar dar início à minha carreira como bailarino. Uma outra tia era casada com um economista e sua família havia vivido durante um bom período no Chile. A tia mais nova da família se dedicava à pintura, enquanto seu irmão estudava economia. O tio mais novo, “ídolo” de todos nós, se formara em medicina, mas era, digamos, um sujeito meio “alternativo”. Uma vez, quando já éramos adolescentes aficionados por bandas de rock e passávamos férias no Rio de Janeiro, ele levou a mim e meu irmão à casa de seu amigo Sérgio Dias, guitarrista do lendário grupo de rock Mutantes.

Dos nove aos vinte anos, permaneci em Fortaleza. No seio da família local, não havia tantas pessoas próximas que pudessem servir como referências no que concerne ao universo artístico-cultural. Entretanto, minha mãe, agora pedagoga e professora servidora pública, frequentava um grupo de amigos que incluía professores universitários, médicos, sociólogos e intelectuais de esquerda. Extremamente musical, ela havia aprendido ainda em sua adolescência a tocar acordeom e violão. Em termos de gêneros musicais, nós ouvíamos um pouco de tudo, com ênfase em bandas de música pop e rock. Em casa, por vezes, havia serestas animadas por um grupo de músicos contratados. Um deles viria a tornar-se nosso professor de violão.

Para além do universo familiar de nossa casa, tínhamos um tio que era professor de literatura da Universidade Federal do Ceará. Havia feito seu mestrado na Espanha e ensinado como professor convidado na Alemanha. Provavelmente a primeira pessoa com título de doutor na família, sua biblioteca era uma espécie de templo sagrado e inspirava em nós uma profunda admiração. Ele era tido como o intelectual mor da família.

Havia também um tio-avô que era artista plástico e que, junto com sua esposa também artista, havia criado um minimuseu privado no seu sítio, próximo de Fortaleza. Era um artista e comentador das artes bastante respeitado localmente, apesar de nunca ter logrado muito sucesso financeiramente. Na família, era tratado de forma afetuosa por todos os parentes, mas até hoje pergunto-me como percebiam a qualidade e importância do seu trabalho.

Estudei em um colégio de jesuítas durante praticamente todo esse período. À época, nos anos 1970, um dos mais renomados do Ceará, o colégio Santo Inácio era frequentado pela classe média e a ainda incipiente classe média alta de Fortaleza. Ali, já por volta do fim do ensino médio, comecei a conhecer e ficar amigo de alunos que gostavam dos mesmos gêneros musicais que eu. Alguns deles viriam a tornar-se músicos profissionais reconhecidos na cena local.

Sempre, desde pequeno, me interessei por dispositivos mecânicos que eu pudesse desmontar e tentar remontar. Também gostava de trabalhar com madeira, tentar construir pequenos artefatos com as ferramentas de que dispunha. No colégio, apesar de não ser um excelente aluno nesta disciplina, me interessava por física. Ao chegar o momento de prestar vestibular, pensei em estudar engenharia mecânica, mas acabei prestando para engenharia de pesca. Viria a cursar esse curso por apenas dois anos até descobrir que não era exatamente aquilo que queria para mim.

Apaixonado por música, ainda que sem talento nenhum para essa linguagem, ficava encantado com a performance cênica de alguns músicos da cena do rock. Essa união entre música e movimento no palco fato, aliado ao fato de conhecer várias amigas que faziam dança,

representa um dos elementos que começam a despertar em mim o desejo de me experimentar nessa área. Nessa época, começo a escutar histórias sobre homens cearenses que se iniciaram na dança e foram embora do Ceará, alguns deles tornando-se grandes bailarinos. Eram os egressos da Escola de Dança do SESI, iniciativa sobre a qual falarei mais adiante.

Desse breve relato acerca das minhas duas primeiras décadas de vida, destaco alguns pontos. Primeiramente, o fato de nesses vinte anos ter vivido em três cidades diferentes, o que me permitia pensar que eu não pertencia, obrigatoriamente, a nenhum lugar específico. Um segundo aspecto é a diferença que identificava entre a família local e meus parentes do Rio, achando estes últimos mais instigantes do ponto de vista cultural. Estabelece-se, nesse período, uma percepção de que Rio e São Paulo eram metrópoles onde a cultura pulsava, as coisas aconteciam e só depois “chegavam aqui”. Constrói-se aí uma espécie de hierarquia cultural a partir da qual, na minha classificação, o que havia de mais interessante e relevante estava a ser feito no sudeste do Brasil. Um terceiro dado diz respeito ao fato de que as referências musicais que mais me atraíam eram provenientes da Inglaterra ou dos Estados Unidos. Acredito que esse tipo preferência, esse gosto “colonizado”, era um fenômeno recorrente em meio à juventude de classe média não só no Brasil, mas no mundo dito ocidental. Durante o início da adolescência eu desenvolveria um certo fetiche com os Estados Unidos que, pouco tempo depois, se transferiria para a Inglaterra, berço do tipo de rock que mais me entusiasmava. Mais tarde, a partir dos vinte anos, viria adquirir um profundo interesse e admiração pela cultura francesa, vindo a estudar a língua e alcançar uma certa fluência nela. Um quarto e último elemento que destaco é o fato de, sobretudo a partir dos quinze anos de idade, começar a sentir que as referências culturais que mais me estimulavam não eram as locais, elas estavam em algum outro lugar, ainda que não soubesse precisamente onde. Desenvolve-se aí um desejo ir embora do Ceará, aventurar-me em outros territórios nacionais, quiçá em outros países.

### **2.2.2 O começo**

Comecei a dançar em Fortaleza, aos 20 anos, na década de 1980, uma época em a presença masculina não era muito comum nessa linguagem artística. Minha intenção era simples e despreziosa: dar-me uma oportunidade de aprender a dançar *jazz*. Fui aconselhado, porém, por amigas já experientes na dança, que deveria, antes de qualquer coisa, tomar aulas de balé clássico. Segundo elas, o balé era o tipo de dança que me daria a base técnica para poder assimilar não só o *jazz*, mas também outros estilos. Aquele conselho, dado com a melhor das intenções, era fruto de uma crença amplamente propagada – vigente até hoje, diga-se de

passagem – de que o balé, pela postura e disciplina, por seu trabalho altamente detalhado e formal, pelas capacidades virtuosísticas que é capaz desenvolver, entre outros aspectos, serviria de base para todas as danças.

Conselho dado, conselho seguido, iniciei minhas aulas de balé. Sem que me desse conta, eu começava a construir aí uma percepção da dança na qual o domínio técnico – da dança clássica – tornava-se condição *sine qua non* para qualquer perspectiva profissionalizante nessa linguagem.

Para minha surpresa, em pouco tempo já havia esquecido que meu projeto original era preparar-me tecnicamente para poder fazer aulas de *jazz*. Rapidamente me vi enredado na dinâmica das aulas de balé, absorvo naquele contexto de rigor disciplinar e árduo trabalho físico, encantado com as bailarinas, seduzido pelo universo imagético e simbólico que se abria e, o mais importante, absolutamente convencido de que aquele era o caminho certo para tornar-me um bailarino. Sim, o que antes deveria ser apenas um hobby começou a adquirir contornos de algo mais sério.

Em menos de um ano estava embarcando para uma aventura em Campinas: tentar ser admitido no corpo de baile de uma grande academia de dança daquela cidade. Completamente inexperiente e verde tecnicamente, fui admitido como estagiário no Balé Lina Penteadado, onde ficaria por três anos. Teria como apoio familiar naquela cidade a casa de uma tia que ali vivia por ser esposa de um professor de filosofia da Unicamp.

Além da intensa rotina de aulas e ensaios, frequentava também aulas de diversos estilos ofertadas na escola. Em geral, essas outras modalidades se resumiam a jazz, sapateado e dança moderna, três formas de dança oriundas dos EUA. O eixo do meu treinamento técnico, entretanto, era a dança clássica. As outras técnicas eram “extras” que se agregavam ao treinamento principal. A busca pela potencialização do desempenho técnico tinha centralidade nesse processo e não havia nessa rotina praticamente nada que envolvesse conteúdos teóricos. Permaneci durante três anos no Balé Lina Penteadado, sendo promovido, no último ano, a solista da companhia. Dali seguiria para o Balé da Cidade de São Paulo, companhia oficial da capital de São Paulo.

### **2.2.3 O meio**

Ingressei no Balé da Cidade de São Paulo por meio de audição pública. Como viria a perceber mais tarde, o formato da audição seguia um padrão “clássico”: uma aula de balé onde se avaliava as capacidades técnicas do candidato ou candidata, seguida do ensaio e execução

de uma variação da companhia frente a uma banca de avaliação. O Balé da Cidade, assim o chamávamos, foi uma companhia de transição e amadurecimento na qual passei a dançar obras mais exigentes, técnica e artisticamente falando, e onde trabalhei com artistas já bem mais experientes que eu. O repertório da companhia, em termos de vocabulário de movimento e poética, se aproximava, sobretudo, da dança moderna<sup>26</sup>, ainda que com fortes influências dos movimentos codificados do balé clássico. Foi um momento de expansão dos repertórios de movimento, das referências estéticas e da maturidade técnica. O treinamento diário, todavia, era feito exclusivamente por meio de aulas de balé clássico. A rotina de trabalho era complementada pelos ensaios.

Àquela altura, diante, dentre outros aspectos, das diferentes possibilidades estéticas que começava a vivenciar e da convicção de que eu havia começado demasiadamente tarde a dançar, já havia abandonado os planos de tornar-me um bailarino clássico. E, no entanto, naquele período consolidava-se para mim, de maneira contundente, uma crença que começara a ser tecida anos antes, na minha iniciação no balé: para um bailarino profissional, não havia vida fora da técnica, da técnica clássica. Um senso comum, uma espécie de hierarquia tácita, frequentemente explícita, permeava o meio da dança profissional; poderia resumi-lo da seguinte forma: havia basicamente dois tipos de bailarinos/bailarinas: os que faziam aulas de balé e os outros.

Passados dois anos no Balé da Cidade de São Paulo, emigrei para a Europa, onde permaneceria por oito anos. Além de realizar o sonho de viver no “primeiro mundo”, no “berço da civilização ocidental”, sonho que se iniciara ainda na adolescência, a ideia era buscar novas possibilidades artísticas e condições mais dignas de sobrevivência como bailarino profissional. Após um primeiro semestre que incluiu audições na Alemanha e um período de residência e trabalhos temporários em Amsterdam, consegui meu primeiro contrato num teatro regional, em Flensburg, no norte da Alemanha. Dançaria naquela cidade hanseática por um ano para, logo em seguida, transferir-me para o teatro municipal de Pforzheim, no estado de Baden-Württemberg, sudoeste do país. Em ambos os teatros, dançava repertórios que incluíam musicais, óperas, operetas e obras coreográficas influenciadas pelas estéticas do balé clássico e

---

<sup>26</sup>Com raízes identificadas ainda no século XIX, a **Dança Moderna**, surge a partir de movimentos iniciados por artistas norte-americanos, ganhando força na primeira metade do século XX. Recusando o formalismo e a rigidez do balé clássico, os principais representantes dessa vertente, que possui várias ramificações, buscam a expansão das possibilidades de movimento e de suas poéticas, bem como princípios geradores para a dança. Ao mesmo tempo, procuravam produzir uma dança mais conectada com as questões e dilemas que atravessavam a sociedade naquele momento. Destacam-se como expoentes desse movimento as americanas Isadora Duncan (1877-1927), Ruth St. Denis (1879-1968), e Martha Graham (1894-1991). Na Alemanha, surge um movimento paralelo que viria a ser denominado “dança expressionista alemã”. Seus principais representantes são Mary Wigman (1886-1973) e Rudolf von Laban (1879-1958).

da dança moderna. A exemplo do que acontecia nas duas companhias anteriores em que estive, o ritual diário de trabalho compreendia a aula de balé para iniciar o dia e, na sequência, o ensaio das obras trabalhadas naquele período. A carga horária de trabalho era de cerca de 7 horas por dia, de segunda a sexta. Quando havia espetáculo nos fins de semana, folgávamos na segunda. Foi um período que me permitiu o acesso a uma cultura coreográfica e musical fortemente euro-referenciada. Ali descobri que para os alemães existe a “música séria”, a *ernste Musik* ou *E-Musik*, referente à música erudita, e a “música de entretenimento”, *U-Musik* ou *Unterhaltungsmusik*, ou seja, praticamente tudo que diz respeito à música popular, incluindo a *jazz music*. Trata-se de uma classificação que poderíamos aplicar de forma análoga à dança, sendo a “dança séria” aquela que se apoia nas técnicas hegemônicas, principalmente a da dança clássica. A expansão da dança contemporânea<sup>27</sup> viria a “bagunçar” essa percepção, mas trata-se de uma forma de pensar ainda bastante enraizada no meio profissional da dança. Ao escrever essas palavras, recordo uma amiga que agora vive em São Paulo e uma vez me disse: “nós somos os sem-técnica”. Ela refere-se a toda uma categoria de bailarinos/as que não domina suficientemente a dança clássica para entrar nas principais companhias de dança daquela cidade.

As audições para entrar nos corpos de baile dos teatros em que dancei, assim como as audições da grande maioria dos teatros da Alemanha – e em boa parte das companhias mais importantes da Europa – compreendiam quase sempre, para começar a prova, uma aula de balé. Caso o candidato não fosse dispensado ainda durante essa aula, por vezes antes de terminar a barra<sup>28</sup> – por deficiências técnicas ou “inadequação do físico” –, deveria, logo na sequência da aula, aprender e executar, diante da banca de avaliação, esta geralmente composta pelo coreógrafo e seu assistente, trechos do repertório coreográfico da companhia.

Após três anos de intensa atividade como bailarino, em função de uma artrose no quadril que começava a se manifestar, decidi tentar uma transição profissional. Nesse período, estava a consolidar-se para mim uma certa ideia acerca do que era o campo da dança e o *métier* do

---

<sup>27</sup>A dança contemporânea não se define por uma ou outra técnica específica, nem tampouco por uma unidade estético-poética. Trata-se de um conjunto de sistemas e métodos que se desenvolvem sobretudo a partir da década de 1960, em diálogo e ruptura com a dança moderna e pós-moderna, fazendo-se presente hoje em diversos países. Existem atualmente vários circuitos de produção e difusão em dança contemporânea, bem como instituições públicas e privadas, inclusive de nível superior, que se dedicam à formação e criação nessa linguagem. Na minha percepção, pode-se afirmar, portanto, que a dança contemporânea também se tornou uma forma de “dança culta” e hegemônica na medida em que passa a ser reconhecida e promovida pelas instâncias responsáveis pela legitimação das manifestações artísticas no campo da dança.

<sup>28</sup>Uma aula de balé começa com exercícios realizados junto a uma barra de apoio. Após essa primeira parte, com duração de cerca de 30 a 45 minutos, passa-se ao “centro”. O centro é a parte da aula em que os exercícios e sequências de movimento são realizados com evoluções no espaço da sala. Dura, em geral, de 45 minutos a uma hora.

bailarino. Ou seja, uma noção de campo e de artista da dança que se forjou, sobretudo, na Alemanha, país cuja cena da dança, ainda que portasse algumas distinções, possuía muitas similaridades em relação aos contextos coreográficos de outras nações europeias.

#### **2.2.4 O depois**

Em 1992, prestei exame para ser admitido no curso de pedagogia da dança do Instituto de Dança Cênica – Academia de Balé de Colônia (atualmente, Escola Superior de Música e Dança de Colônia). Tratava-se de um curso intensivo, com duração de dois anos, voltado para a formação de professores de dança e que exigia dos candidatos, como pré-condição de admissão, uma formação prévia em balé clássico e, preferencialmente, uma carreira profissional como bailarino. Tendo o balé clássico como disciplina principal do currículo, o foco recaía na formação de professores dessa modalidade de dança.

O modelo de formação dessa escola era o mesmo de tantos outros conservatórios de dança da Europa e era a primeira vez que eu vivenciava uma formação dentro de um regime, digamos, 100% conservatorial. Olhando para trás, percebo agora como essa experiência viria a marcar profundamente minha percepção acerca do que deve ser uma formação “consistente” em dança.

O jovem aluno ou aluna que quisesse estudar dança podia ser admitido na instituição e iniciar seu processo de aprendizagem a partir dos nove/dez anos de idade. Essa formação prosseguiria por oito ou nove anos, conferindo ao concludente um diploma de bailarino profissional. O currículo era constituído por disciplinas práticas tais como balé clássico, eixo principal da formação, dança moderna, danças folclóricas e *jazz*, além de alguns ateliês esporádicos de outras técnicas. As aulas de balé seguiam um programa rigoroso, baseado no método Vaganova<sup>29</sup>, que previa conteúdos específicos para cada ano de formação. Entre as disciplinas de cunho teórico figuravam principalmente história da dança e música. A escola era vinculada a uma outra instituição de ensino, a Rheinische Musikschule, onde eram admitidas crianças na faixa etária dos quatro aos oito anos de idade para uma formação inicial de caráter mais lúdico. Esse vínculo proporcionava ao estudante de pedagogia da dança a possibilidade de acompanhar processos de ensino-aprendizagem em distintas faixas etárias, desde crianças na mais tenra idade até os alunos que concluíam seus processos de estudo.

---

<sup>29</sup>Agrippina Vaganova (1879-1951) foi uma bailarina e pedagoga russa que criou uma metodologia de ensino da dança clássica que ficou conhecido como o método Vaganova. Trata-se de uma metodologia desenvolvida na Rússia e que viria a ser largamente difundida em vários países do ocidente.

As principais atividades dos estudantes de pedagogia da dança eram as aulas de metodologia do ensino da dança clássica, bem como os estágios em cada uma das “classes” (níveis) da escola, de todas as séries da formação. Paralelamente, no primeiro ano, tínhamos também aulas práticas e teóricas de “dança criativa” (*Kreativer Tanz*), denominação atribuída por nossa professora à abordagem do ensino de dança que ela havia desenvolvido para crianças. Essas aulas práticas aconteciam na *Rheinische Musikschule*, com crianças na faixa etária entre 4 e 8 anos. Contrariamente à abordagem de viés excessivamente tecnicista praticada pelos professores de dança clássica, esse método, fortemente referenciado pelos estudos do movimento realizados por Rudolf Laban<sup>30</sup>, investia prioritariamente na descoberta da dança por meio de procedimentos carregados de ludicidade. Nessa perspectiva, a metodologia pautava-se pela exploração do movimento a partir do estímulo às potencialidades imaginativas das crianças, mesmo quando o objetivo era prioritariamente desenvolver fundamentos técnicos.

Além das atividades supramencionadas, tínhamos também aulas de teoria da música (voltada para o ensino da dança) e teoria da dança folclórica. Caso quiséssemos, podíamos fazer as aulas de dança das turmas mais avançadas. Na condição de bailarino “recém-aposentado”, sentia muita falta do treinamento diário que costumava fazer nas companhias, razão pela qual, com frequência, participava de algumas dessas aulas.

Um misto de curiosidade e necessidade de expansão do meu repertório enquanto professor em formação levou-me a buscar a prática de outras formas da dança. Foi assim que comecei a tomar aulas de dança moderna em um estúdio privado de Colônia. Uma outra oportunidade para acessar aulas diferentes era a *Internationale Sommerakademie des Tanzes Köln* (Academia de Verão Internacional de Dança Colônia), que acontecia anualmente, geralmente na primeira quinzena de julho, e era sediada na escola. Esse evento tinha duração de duas semanas e reunia alguns dos melhores professores de balé da Europa, bem como professores renomados de outras modalidades de dança, sobretudo aquelas praticadas na escola. O evento consistia na realização de vários cursos com duração de uma semana, muitos deles acontecendo concomitantemente. Participavam alunos locais, bem como de outras cidades da Alemanha e de outros países. Lembro-me bem de como fiquei impressionado – e emocionado – ao integrar uma aula para alunos da escola de dança da Ópera de Paris. Era um grupo de rapazes que, além de corpos privilegiados para o balé, possuíam um domínio técnico bem acima

---

<sup>30</sup> Rudolf Laban (1879-1958) foi um bailarino, coreógrafo, professor e pesquisador austro-húngaro que desenvolveu grande parte de seu trabalho na Alemanha, sendo considerado um dos maiores teóricos da dança do século XX. Criou um sistema de análise e notação do movimento dançado amplamente difundido no mundo, além de ser um dos principais precursores daquilo que viria a ser chamado de “dança expressionista alemã”.

daquele ao qual estava habituado. Olhávamos para eles como se viessem de um templo sagrado da dança clássica. Hoje é interessante observar as transformações artísticas que ocorreram com o Balé da Ópera de Paris. Antes considerada um dos bastiões dos grandes balés do repertório clássico, a companhia tornou-se extremamente eclética em seu repertório atual, incluindo também obras de coreógrafos jovens que fazem dialogar a linhagem clássica com o campo da dança contemporânea. Apesar desse movimento de abertura, decorrente das transformações estéticas do campo da dança, a escola de dança da Ópera de Paris continua sendo um dos bastiões da tradição conservatorial de ensino da dança.

Ao cabo de dois anos dessa formação, concluí o curso com duas constatações importantes para as decisões que tomaria a seguir. A primeira delas era a de que gostaria de desenvolver meu trabalho como professor de balé no sentido de uma aproximação com a dança contemporânea. O segundo era de que, para tanto, necessitava continuar estudando em um contexto em que essa aproximação fosse mais favorável. Diante desse quadro, decidi prosseguir meus estudos em Essen, uma cidade próxima a Colônia que abrigava uma das mais renomadas escolas superiores de arte da Alemanha, a *Folkwang Hochschule* (Escola Superior Folkwang), hoje rebatizada de *Folkwang Universität der Künste* (Universidade das Artes Folkwang).

A Folkwang – era assim que a chamávamos – era um instituto de ensino de nível superior. No caso da dança, sua reputação se devia, sobretudo, ao fato dela ter sido fundada por Kurt Joss<sup>31</sup>, um dos personagens centrais para o desenvolvimento e projeção internacional do movimento estético iniciado com a dança expressionista alemã. A escola de dança, especificamente, devia seu renome também ao fato de que dela saíram coreógrafas importantes, dentre as quais destacou-se especialmente Pina Bausch, artista mundialmente famosa, criadora de uma forma de dança que no Brasil passou a ser conhecida como dança-teatro ou teatro-dança (*Tanztheater*). Pina Bausch é considerada, se não a mais importante, uma das principais coreógrafas do século XX.

Entrei na escola como “estudante convidado” (*Gaststudent*) para cursar um *Aufbaustudium*, algo que se pode traduzir como um “estudo complementar” ou estudo de pós-graduação. Como em várias outras escolas de dança moderna e/ou dança contemporânea da Alemanha, bem como de outros países europeus, a Folkwang incluía em seu currículo uma carga horária significativa direcionada ao estudo da dança clássica. A dança moderna ali

---

<sup>31</sup>Kut Jooss (1901-1979) foi um bailarino e coreógrafo alemão, autor de obras importantes e precursor do gênero “teatro-dança” ou “dança-teatro” (*Tanztheater*) que viria, posteriormente, a tornar-se mundialmente conhecido por meio do repertório da coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009).

estudada era referenciada, sobretudo, pela técnica Joss-Leeder<sup>32</sup>, um trabalho corporal formulado e desenvolvido na própria escola

A Folkwang foi um contexto bastante interessante para o desenvolvimento da minha proposta de abordagem da dança clássica, uma vez que se utilizava do treinamento nessa modalidade não para formar bailarinos clássicos, mas para enriquecer o repertório técnico dos alunos. Vale ressaltar que a dança moderna trabalhada na escola apresentava muitas afinidades e convergências, no que concerne à organização do corpo para o movimento dançado, com a dança clássica. Eram formulações técnicas que, em seu processo de construção, se apropriaram amplamente de elementos (organização postural, movimentos básicos, passos, saltos, giros etc.) presentes no balé clássico.

Embora fosse uma instituição de nível superior que se dedicava à formação em dança moderna (a partir de uma tradição que se iniciara com a dança expressionista alemã), resquícios de uma tradição conservatorial se faziam presentes na escola. Isso era identificável em aspectos que abrangiam, por exemplo, desde o tipo de relação hierárquica estabelecida entre professores e alunos, passando pela organização das disciplinas curriculares, até a visão de dança dos professores e a missão de dar seguimento a uma determinada tradição dancística. Tratava-se de conservar e projetar adiante valores, saberes e fazeres acerca de um modo específico de perceber, ensinar e produzir dança.

Apesar da percepção de que a Folkwang evidenciava muitas características que remetiam a um modelo de ensino-aprendizagem remanescente dos conservatórios, um aspecto que apontava numa direção oposta me chamou a atenção: foi a primeira instituição de formação em dança pela qual passei que era capaz de priorizar e admitir candidatos não pelas técnicas que dominavam, mas pela singularidade que evidenciavam enquanto sujeitos-artistas. Ou seja, com frequência, o critério da singularidade prevalecia sobre a performance técnica do aluno. Dessa forma, o corpo discente da escola era composto por um grupo bastante heterogêneo no que diz respeito aos biotipos e *backgrounds* dos alunos. Esse traço da escola teve um papel importante no sentido de provocar em mim uma mudança na noção daquilo que era necessário para ser/tornar-se bailarino; uma ressignificação acerca da própria noção de artista da dança, em termos técnicos, corporais e artísticos.

A passagem pela Folkwang abriu meu campo de percepção acerca das possibilidades estéticas e poéticas da dança. A partir dessa escola desenvolvi uma rede de relações que me permitiu prosseguir com meu projeto de ensinar dança clássica em contextos de produção de

---

<sup>32</sup>O método Jooss-Leeder foi desenvolvido por Kurt Jooss e Sigurd Leeder (1902-1981), sendo este um dançarino alemão, coreógrafo e teórico da educação em dança.

dança contemporânea. Antes mesmo de finalizar meu *Aufbaustudium*, já estava atuando como professor para diversas companhias cujos diretores e boa parte dos bailarinos eram alunos egressos da escola.

Essen situa-se numa região central da Alemanha, fato que me permitia ensinar em municípios próximos e facilitava o acesso a apresentações em diversas cidades. Durante todo o tempo em que estive na Alemanha, era comum viajarmos, de carro ou de trem, para vermos apresentações de grandes companhias alemãs e internacionais em teatros de outras cidades. Foi um período extremamente rico em termos de fruição cultural e que me possibilitou o contato com um extenso leque de estéticas e poéticas da dança. Obviamente, a maior parte da produção coreográfica a que tive acesso nessa época era produzida na Europa. O contato com essa ampla gama de obras coreográficas foi, paralelamente às experiências profissionais e formativas que vivenciei na Alemanha, mais um elemento importantíssimo na constituição do meu olhar, do meu gosto e sensibilidade artística, das minhas preferências e juízos de valor acerca do fazer artístico nessa linguagem.

A partir da Folkwang, consegui estabelecer uma rica rede de contatos profissionais. Concluída a formação, passei a atuar como professor de balé clássico, excepcionalmente como assistente de ensaios. Nesse período, trabalhei como professor convidado em diversas companhias de dança contemporânea em cidades como Colônia, Düsseldorf, Münster e Bremen. Surgiram oportunidades de dar cursos também em Israel, Brasil e Costa Rica. No Brasil, quando vinha de férias visitar o país, dava aulas em escolas de Fortaleza. Em Israel, trabalharia duas vezes como professor convidado na Kibbutz Coontemporary Dance Company, companhia com a qual faria turnês pela Polônia e França. Na Costa Rica, país onde viria a viver por um ano, dei aulas em companhias locais, além de ensinar regularmente no Atelier Nacional de Danza, um espaço público de dança localizado em San José, capital do país.

### ***2.2.5 O agora que se estende***

Decidi abandonar a Alemanha e ir para a Costa Rica no início de 1997, em função de um relacionamento com uma bailarina daquele país. Depois de pouco mais de um ano, voltaria para Fortaleza, em meados de 1998. No início de 1999, iniciaria meu primeiro contato com a gestão pública. Convidado por Flávio Sampaio, criador do projeto pedagógico e diretor do Colégio de Dança do Ceará<sup>33</sup>, assumiria a função de assistente artístico dessa iniciativa.

---

<sup>33</sup>Projeto de formação em dança que funcionou de 1999 a 2002 no âmbito do Instituto Dragão do Mar de Arte e Indústria Audiovisual. No decorrer da pesquisa falei mais sobre essa iniciativa.

Permaneceria nesse posto até final de 2001 para, com a saída de Flávio Sampaio, assumir sua direção durante o ano de 2002. No início de 2003, as atividades do Colégio de Dança, bem como dos demais colégios do Instituto Dragão do Mar, viriam a ser encerradas pela nova gestão do governo do estado do Ceará. Nesse mesmo ano, uma equipe de coordenadores de diversas linguagens foi constituída por essa mesma gestão no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura<sup>34</sup>. Nessa equipe, fui convidado a assumir a função de coordenador de dança do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura. Ficaria nesse cargo até abril de 2007, momento em que toda a equipe seria demitida por uma nova gestão, que seria eleita como oposição à anterior.

Esse período de 1999 a 2007, notadamente a partir de 2003, constitui o momento em que as questões da política pública para a dança passam a atravessar meu fazer profissional e minhas reflexões sobre a política pública para as artes de uma forma geral. Além de exercer minha função no Centro Dragão Mar, de 2004 a 2007, eu integraria a Câmara Setorial de Dança, posteriormente denominada Colegiado Setorial de Dança, instância consultiva instituída pelo Ministério da Cultura e que contava com representantes de parte dos estados do Brasil.

Paralelamente, a partir de 1999 e por quase duas décadas, passo a integrar o restrito corpo de curadores da Bienal de Dança do Ceará<sup>35</sup>, tornando-me, posteriormente, diretor artístico e pedagógico desse projeto. Essa experiência me manteria em contato com contextos internacionais de produção em dança, notadamente de países como França, Alemanha, Suíça, Bélgica e, posteriormente, Inglaterra e Canadá. A convivência com a produção coreográfica desses países permitiu-me não só reforçar minha afinidade com as tendências estéticas oriundas da Europa, como também alargar o escopo de possibilidades de apreciação de poéticas da dança. Por meio da Bienal, travei contato com um conjunto de obras que, em suas propostas de experimentação artística, eram muito mais radicais do que a maior parte daquelas que havia visto enquanto vivia na Alemanha.

Ainda em 2007, fui convidado a coordenar a implementação da Escola Pública de Dança da Vila das Artes. Uma vez implementada a escola, em 2008 passaria uma temporada de um ano em Paris, para a realização do doutorado sanduíche da minha esposa. Havia um acordo interno de que quando retornasse eu assumiria a coordenação da escola. Assim foi feito. Em julho de 2009 assumi esse posto, ali permanecendo até o início de 2017. Alguns aspectos da

---

<sup>34</sup>Centro cultural de grande porte pertencente à rede de equipamentos culturais da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará. Foi inaugurado em 1999. Para mais informações, ver: <http://www.dragaodomar.org.br/>.

<sup>35</sup>A Bienal Internacional de Dança do Ceará foi criada em 1997, pelo produtor cultural David Linhares. Trata-se de um evento internacional de dança que compreende mostra de espetáculos, cursos, seminários, publicações, residências artísticas, coproduções coreográficas, entre outras atividades etc. Acontece regularmente de forma bianual desde sua criação e, a partir de 2008, conta também com uma versão que acontece nos anos pares, a Bienal de Par em Par.

história da implementação da escola que, acredito, podem ser úteis para nossa discussão, tentarei expô-los nos capítulos que seguem.

Finalmente, parece-me importante mencionar o fato de, em setembro de 2018, eu ter assumido a função de coordenador da Coordenadoria de Conhecimento e Formação da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará e, nesse mesmo ano, ter feito concurso para tornar-me servidor efetivo dessa secretaria. Foi ocupando essa função que algumas questões problematizadas no escopo desta pesquisa surgiram.

Concluo esse tópico afirmando que a trajetória acima narrada foi apresentada com o simples propósito de fornecer, ainda que de forma limitada, elementos para a leitura e análise das questões expostas neste trabalho. Em se tratando de uma investigação de caráter autoetnográfico, pareceu-me importante mencionar vivências importantes para a constituição do *habitus* que norteia meus agenciamentos. Inicialmente, pareceu-me importante procurar evidenciar disposições que começam a se configurar ainda no contexto. Depois, busco expor uma trajetória, que contribui para constituir um *habitus* próprio, com, resumidamente, as seguintes marcas: a) uma formação artística pautada pela centralidade do treinamento técnico, este tendo como base primordial a técnica da dança clássica; b) a absoluta prevalência de referências técnicas, estéticas e artísticas de origem, sobretudo, europeia, mas também norte-americana, em detrimento de outras referências possíveis; c) uma vivência profissional que se consolida e afirma, sobretudo, num país estrangeiro, um campo com paradigmas e características próprias; d) a constituição de uma visão específica de agente/profissional de dança, notadamente do(a) aprendiz, bailarino(a) e professor(a) perspectivada pela vivência nesse campo; e) o desejo de fazer o treinamento em dança clássica dialogar com necessidades da dança contemporânea, ou seja de abrir o campo de possibilidades a partir de uma tradição específica; f) a construção de toda uma concepção acerca do que deve ser a formação em dança baseada, sobretudo, em experiências formativas em duas escolas alemãs; g) embora isso não esteja explícito na narrativa acima mencionada, a configuração de um padrão de qualidade e de excelência formativa e performativa em dança referenciado, predominantemente, pela cena da dança produzida na Alemanha, mas também na Holanda e, posteriormente, na França; h) o desejo de, a partir da minha posição na gestão pública da cultura/dança, contribuir para o fortalecimento e ampliação do campo da dança, aos moldes, aproximadamente, daquilo que havia vivenciado na Europa.

### 3 ESBOÇO DE UMA GÊNESE: O ADVENTO DA VILA DAS ARTES

O presente capítulo lança um olhar sobre facetas do contexto político e cultural que abriu espaço para a criação da Vila das Artes. A finalidade é buscar identificar e analisar alguns dos principais aspectos presentes na interface do campo das artes com o campo da política que permitem a materialização dessa instituição. Para tanto, além da análise de pesquisas e registros documentais relacionados, procuramos escutar alguns dos principais agentes envolvidos na criação da instituição.

Como indica Bezerra (2016, p. 156-157), uma vez “[...] que a noção de campo em Bourdieu articula *habitus* e disposições específicas de agentes na sua configuração, ela necessariamente implica no estudo das relações de poder constitutivas de cada campo ou subcampo.” Dessa forma, o propósito aqui não é fazer meramente uma reconstituição histórica desse período. Antes, meu objetivo com essa análise é tentar perscrutar e evidenciar, sobretudo a partir dos depoimentos coletados, vetores de força que norteiam a gênese da Vila das Artes e da ainda inexistente política cultural do município. Em outras palavras, a ideia é identificar, ainda que de forma não exaustiva, posições e disposições presentes no campo que, em meio a disputas travadas na interface dos campos da política e da cultura, favorecem a implementação daquele projeto.

Em última instância, tento dar a ver como as disposições e posições de agentes específicos presentes no âmbito da primeira gestão de Luizianne Lins, antes mesmo da concepção de uma política de governo e de sua respectiva institucionalização, são determinantes para a concepção e materialização do projeto da Vila das Artes.

Para a construção dessa análise foram extremamente importantes as entrevistas semiestruturadas que realizei com os três gestores que estiveram à frente da pasta da cultura do município de Fortaleza durante as duas gestões de Luizianne Lins (2005-2008 e 2009-2012). Além das fontes supramencionadas, debruicei-me igualmente sobre pesquisas, documentos e registros relativos ao tema.

#### 3.1 Terra arrasada

A prefeitura era terra arrasada, não tinha absolutamente nada. A FUNCET era um gabinete ali da Praça do Ferreira, ali embaixo, onde o Cláudio Pereira ficava ali e arranjava umas granas, fazia não sei o que. (Beatriz Furtado. Entrevista concedida ao autor).

A eleição de Luizianne Lins para ocupar o cargo de prefeita de Fortaleza, com seu primeiro mandato iniciando-se em 2005, vem acompanhada da entrada de todo um grupo de novos atores na cena política da gestão. Interessa-nos aqui lançar um olhar sobre a pasta da cultura, que historicamente, nas gestões anteriores, tinha sido relegada a um lugar completamente inexpressivo e pouco significativo no que tange às políticas públicas de Fortaleza.

Lembramos que estamos falando de uma instituição que à época nem uma secretaria era, mas sim a Fundação de Cultura, Esporte e Turismo (FUNCET). Em 2008 essa fundação daria lugar à Secretaria Municipal de Cultura de Fortaleza (SECULTFOR). Uma matéria publicada na edição online do jornal O POVO, de 07/05/2008, dá conta dessa mudança e da ainda precária situação da pasta:

Ela chegou sem fazer barulho. Depois de uma promessa que durou mais de três anos, a Secretaria da Cultura de Fortaleza (Secultfor) surge, embora com algumas indefinições: sem orçamento certo, sem previsão de concurso público para cargos técnico-administrativos, além de receber de herança quase todas as atribuições e funções da Funcet, desde o prédio até a presidenta Fátima Mesquita, agora também atual secretária na nova pasta. (MUDA..., 2008, p. 1).

O primeiro a ocupar o cargo de secretário da cultura de Fortaleza na gestão inicial de Luizianne Lins, de 2005 a 2008, foi o pesquisador e professor universitário Alexandre Barbalho. Embora não tivesse um histórico de militância partidária junto ao PT, partido da prefeita recém-eleita, Barbalho, já naquela época, vinha construindo uma trajetória acadêmica que, entre outros aspectos, destacava-se pela pesquisa em torno das políticas públicas para a cultura. Ainda que não tivesse proximidade com a prefeita, tinham sido contemporâneos na UFC, ela estudando comunicação e ele sociologia. Ademais, em seus respectivos círculos de relações, havia vários amigos em comum. Seu nome para ocupar o cargo surgiu, junto a outros possíveis, em meio às discussões internas da gestão. Barbalho indica que havia alguns nomes postos, mas Luizianne queria que houvesse algum respaldo, uma espécie de lista de apoiadores<sup>36</sup>: “Traduzindo já para um linguajar acadêmico, quem tivesse mais capital social.” (Entrevista concedida ao autor em 18/08/2020). Após a nomeação<sup>37</sup>, Barbalho começa a montar sua equipe. Sem um histórico de relações políticas com o PT, logo apresenta-se a necessidade de construção de uma ponte com a cúpula política da gestão. Ele recorda que

---

<sup>36</sup>Eu lembro de ter assinado a lista de apoio ao nome de Alexandre Barbalho.

<sup>37</sup>Tecnicamente, Alexandre Barbalho era o presidente da FUNCET e não era secretário da cultura, uma vez que não existia ainda a Secretaria Municipal da Cultura de Fortaleza.

[...] aí tem uma conversa interessante no meu apartamento, um dia, que o (Alexandre) Veras<sup>38</sup> disse: cara, Alexandre, você não é do partido, você não é do PT, então era interessante você ter alguém [...] do partido, da corrente da prefeita, com você. [...] Aí surgiu o nome do Márcio, Márcio Caetano. O Márcio não era uma pessoa ligada à cultura [...] o Márcio era um cara que trabalhava no ESPLAR [...] que é uma ONG que existe até hoje. [...] A área dele era agricultura, e não cultura. Mas aí, ele iria pra a gestão de alguma forma, [...] com certeza ele iria trabalhar na gestão, pela relação dele com a Luizianne, com a mesma corrente [...]. (Alexandre Barbalho. Entrevista concedida ao autor em 18/08/2020).

Márcio Caetano, alguns anos mais tarde, viria a ocupar o cargo de secretário adjunto de Fátima Mesquita, secretária da cultura no período de 2007 a 2012. Durante o segundo mandato de Luizianne Lins, Márcio se tornaria um importante articulador da política cultural da gestão.

O segundo nome da pasta da cultura, nomeado secretário adjunto, era Pingo de Fortaleza, compositor cearense com trajetória de militância junto ao PT. Andréa Bardawil, coreógrafa com histórico de luta política na área da dança, passou a exercer o papel de interlocutora entre o secretário e a equipe técnica em vias de composição. Esta foi montada entre indicações de Barbalho e indicações do partido: “Muita gente que foi trabalhar na FUNCET comigo eu não conhecia.”. A duras penas, pois o salário era baixíssimo, o novo secretário cria a “comissão de linguagens”, uma equipe formada por jovens agentes que atuavam em diferentes áreas artísticas.

Sobre o estado da secretaria (que à época ainda era a FUNCET) e da política pública para a cultura ao assumir o cargo, Barbalho esclarece:

[...] pegamos uma secretaria, uma fundação, que não tinha uma política cultural propriamente dita [...] Você tinha ali uma gestão muito, digamos, beletrista, dos intelectuais mais voltados para aquela relação [...] de uma cultura mais das letras, da literatura [...], ou seja, quero dizer que essas pessoas não [...] eram técnicos, não tinham formação acadêmica, digamos assim, não tinham uma trajetória de pesquisa, não tinham uma trajetória de discussão de políticas públicas, não eram pessoas dessa área. (Entrevista concedida ao autor em 18/08/2020).

Ao indagar a Barbalho sobre a existência de documentos que à época referenciassem a política de cultura, Barbalho indica que, diferentemente do âmbito do governo do estado, “[...] na prefeitura não existia nada disso.” Diante desse quadro, aparentemente tudo estava por ser construído.

Vale ressaltar que 2005 já era o terceiro ano do governo Lula e que precisamente nessa gestão o Ministério da Cultura, comandado por Gilberto Gil, assumiria um protagonismo político de alcance nacional inédito para esse ministério. Gil e sua equipe vinham trabalhando incessantemente para a adesão dos estados e municípios do país ao Sistema Nacional de

---

<sup>38</sup> Alexandre Veras é um *videomaker*, cineasta, professor e pensador do campo das artes no Ceará. Foi um dos fundadores do Alpendre – Casa de Arte, Pesquisa e Produção.

Cultura<sup>39</sup>. Segundo Barbalho, o contexto político na área da cultura favorecia uma articulação das três esferas públicas. Ademais, o fato de a prefeitura ser vinculada ao PT predispunha a gestão a um alinhamento com a política cultural do governo federal. Ao comentar o contexto, ele esclarece:

Nós, quando nós entramos [...] a gente vinha já de uma discussão, eu particularmente, mas outras pessoas também. Nós estávamos já entrando [...] no 3º ano do governo Lula, não é, você tinha então toda essa transformação [...], já tava se iniciando a política cultural no Brasil, a questão inclusiva das conferências, a criação do Sistema Nacional de Cultura, isso já estava posto. Então essa política nacional, nós já entramos de cara nela, pela própria compreensão que nós tínhamos dessa discussão da política pública [...], da necessidade dessa articulação da política cultural em âmbito federal. Então, no âmbito estadual, a Cláudia Leitão<sup>40</sup>, apesar do governo ser do PSDB, [...] tinha uma afinidade muito grande com o ministério da cultura e eu procurei, pela própria relação que eu tinha com a Cláudia, de antes, [...] também estabelecer essa relação, independente do governo. Era o governo do Lúcio Alcântara, do PSDB, nós éramos um governo do PT, mas nós não criamos empecilhos. Tanto é que uma das primeiras coisas que eu fiz foi reunir a minha equipe com a equipe da Cláudia para afinar as ações, pra a gente não ficar duplicando ações. E dentro dessa história federativa, dentro da lógica do pacto federativo. [...] A entrada nossa na FUNCET foi muito isso, [...] a política cultural, [...] criar uma secretaria de cultura [...].” (Entrevista concedida ao autor em 18/08/2020).

A adesão ao Sistema Nacional de Cultura implicava a assinatura de um protocolo de intenções. Esse protocolo previa, entre outras coisas importantes, a realização da conferência municipal de cultura<sup>41</sup>, a criação do plano municipal de cultura e do fundo municipal de cultura. Ao ser indagado sobre a formulação de um plano municipal de cultura para Fortaleza, Barbalho aponta que

<sup>39</sup>“O Sistema Nacional de Cultura (SNC) encontra-se descrito no artigo 216-A da Constituição Federal. Por meio dele, a União, estados e municípios atuam no planejamento e gestão compartilhadas das políticas culturais. As ações desenvolvidas no âmbito do SNC são as orientadas pelo Plano Nacional de Cultura- PNC, cujas diretrizes e metas devem nortear a formulação das políticas públicas de cultura.” (BRASIL, 2020, p. 1).

<sup>40</sup>Cláudia Leitão foi a gestora nomeada para secretária da cultura pelo governador Lúcio Alcântara, eleito como governador no período de 2003 a 2006.

<sup>41</sup>Notícia de 2005, encontrada em Portal do Governo referente ao extinto Ministério da Cultura: 1ª Conferência Municipal de Cultura de Fortaleza. Regiões administrativas de Fortaleza se integram para debater o Plano Municipal de Cultura. Fortaleza, a primeira capital do Brasil a aderir ao Sistema Nacional de Cultura (SNC), realizará, entre os dias 13 de outubro a 5 de novembro, sua 1ª Conferência Municipal de Cultura. O calendário, com nove dias de plenária, visa garantir a ampla participação da sociedade civil no debate sobre os rumos das políticas públicas de cultura. A Conferência de Fortaleza se pautará nos eixos temáticos da 1ª Conferência Nacional de Cultura (1ª CNC) e orientará a criação do plano e do conselho municipal de cultura, além de fornecer subsídios para os sistemas estadual e nacional de cultura. A conferência municipal elegerá os delegados que participarão da conferência estadual de cultura e também discutirá o orçamento municipal destinado ao setor cultural. Segundo o presidente da Fundação de Cultura, Esporte e Turismo (Funcet), Alexandre Barbalho, a conferência se divide em oito eventos de debate. Em cada uma das seis regiões administrativas de Fortaleza, serão realizadas, de 13 a 29 de outubro, as Conferências Territoriais, abertas para os moradores das regiões. Paralelamente, nos dias 14 e 15, será realizada a Conferência Institucional, voltada para as ONGs, associações, entidades e movimentos que lidam com a cultura. Por fim, nos dias 4 e 5, acontecerá a Conferência Síntese, que definirá o Plano Municipal de Cultura.” (BRASIL, 2005, p. 1).

[...] a gente não chegou a lançar um plano porque a gente sabia que isso ia ser construído. [...] Estava no horizonte, dentro da conferência, o tema da conferência exatamente foi o plano municipal de cultura. [...] Então não tinha sentido a gente entregar um plano, elaborar um plano, nós, internamente, quando o que a gente estava propondo na conferência era exatamente criar o plano coletivamente, certo? (Entrevista concedida ao autor em 18/08/2020).

Quanto à perspectiva de criação de uma escola no modelo da Vila das Artes, o ex-secretário indica que a inexistência de equipamentos culturais pertencentes à pasta da cultura fazia com que houvesse “[...] ali uma certa compreensão por parte da gestão [...] de que era preciso criar um equipamento cultural da prefeitura. Então a Vila [...] ela entra, digamos, nesse ambiente de debate.” Ressalta, entretanto, que, diante de urgências que se impunham, não se visualizava no horizonte da gestão, ao menos naquele momento, a criação de uma escola: “Não, a gente não tinha, pelo menos que eu me lembre, [...] não estava, pelo menos no horizonte provável, uma coisa de uma escola. Porque a gente estava ainda muito para o básico [...].”

### **3.2 Um vácuo, um desejo, uma escola**

A perspectiva de criação de uma escola de artes está, ainda que indiretamente, relacionada à extinção do Instituto Dragão do Mar no início de 2003: “Essa conversa surge pela primeira vez, foi trazida pra mim numa conversa entre mim, a Gláucia (Soares) e a Bia (Beatriz Furtado), que já tinha voltado de Lisboa e estava trabalhando na prefeitura [...] na Secretaria de Planejamento.”

Gláucia Soares era uma carioca que havia estudado cinema na Universidade Federal Fluminense. Veio ao Ceará participar da produção de um filme e decidiu ficar por aqui. Esteve envolvida durante um certo período com a ACCV – Associação Cearense de Cinema e Vídeo, entidade da qual foi presidente. Foi convidada por Alexandre Barbalho para integrar sua equipe, só que não estava disponível, pois se encontrava na produção de um filme. Viria a integrar a equipe quando Beatriz Furtado já havia assumido a presidência da FUNCET. Posteriormente, ela se tornaria a primeira coordenadora da Escola Pública de Audiovisual da Vila das Artes. Como várias pessoas da área artística, afirma Barbalho, Gláucia acreditava que a extinção do IDM havia deixado um vácuo nas políticas culturais e que a prefeitura podia ocupar esse espaço vazio.

Beatriz Furtado, jornalista com longa trajetória no campo da cultura e pesquisadora na área do audiovisual, acabara de retornar de uma temporada de um ano em Lisboa, onde realizava seu doutorado sanduíche. Furtado, já havia sido filiada ao PT e participado da gestão de Maria

Luiza Fontenele<sup>42</sup>, onde exercera pelo período de um ano o cargo de presidente da FUNCET (ela abandonou o partido quando este decidiu expulsar Maria Luiza). Convidada pela gestão de Luizianne Lins para ocupar um posto na Secretaria de Planejamento, ela viria a ser a sucessora de Alexandre Barbalho logo após a saída deste do quadro de gestores da prefeitura.

“Uma vez nós nos reunimos nós três, onde a Gláucia propôs essa história da escola. Eu achei interessante, a Bia obviamente também [...], mas não tive tempo de tocar nada disso, porque logo depois eu saí.” Barbalho viria a sair da Funcet por dois motivos. De um lado, ele havia passado em um concurso para integrar o corpo docente da Universidade Estadual do Ceará no campus de Fortaleza, instituição onde já lecionava, só que no campus de Quixadá. De outro lado, percebeu que aquele tipo de cargo no poder executivo, com todas as agruras administrativas e burocráticas que implicava, não era exatamente sua vocação. Sua saída abria espaço para que outros quadros da gestão fossem indicados para ocupar o cargo. Entretanto, como ele relata [...] havia a possibilidade de entrar uma pessoa que não tinha nada ver com a área e aí a gente rapidamente articulou o nome da Bia [...]” Com a entrada de Beatriz Furtado no comando da pasta, o projeto da criação de uma escola de artes ganhou força.

### 3.2.1 Da ideia ao concreto: a criação da Vila das Artes

“Sem um pouco de loucura a gente não faz nada”  
(Gláucia Soares parafraseando Beatriz Furtado).

A trajetória de Beatriz Furtado incluía uma proximidade com a linguagem do audiovisual e sua pesquisa de doutorado versava sobre o cinema. Havia sido aluna de dramaturgia da primeira turma do curso de dramaturgia do Instituto Dragão do Mar e depois viria a auxiliar o cineasta paulista Maurice Capovilla, à época responsável pelos cursos do ciclo básico do Instituto, na organização desses cursos. Seu contato com a dança se deu, sobretudo, por meio da produção de videodança do Alpendre<sup>43</sup>, iniciativa da qual foi uma das fundadoras. Na década 2000, o Alpendre se tornaria uma referência nacional pela produção de videodanças, tendo à frente dessa cena o *videomaker* cearense Alexandre Veras.

<sup>42</sup>Maria Luiza Fontenele foi prefeita de Fortaleza entre 1986 e 1989. Tendo sido a primeira mulher a ser eleita prefeita de uma capital, foi também a primeira prefeita de capital eleita pelo Partido dos Trabalhadores.

<sup>43</sup>Constituído como um coletivo de pessoas atuando no campo artístico e cultural, o Alpendre funcionou de 1999 a 2012. Contou em sua gênese com a participação de Alexandre Veras (audiovisual), Andréa Bardawil (dança), Eduardo Frota (artes visuais), Solon Ribeiro (fotografia), Manuel Ricardo de Lima (literatura), Carlos Augusto Lima (literatura), Beatriz Furtado (audiovisual) e Luís Carlos Sabadia (produtor cultural). (BARDAWIL, 2012). Rapidamente o espaço converte-se num importante ponto de encontro e referência para a área de formação artística e para os que se interessam pela produção artística contemporânea.

Furtado e Luizianne Lins não se conheciam bem. Ao mencionar sua ida para a gestão, relembra: “Ela me chamou mais em função das informações que ela tinha” (Entrevista concedida ao autor 23/09/2020). Como seu antecessor Barbalho, Beatriz mal ficaria um ano à frente da FUNCET, uma vez que em 2006 ela entraria para o quadro de docentes da Universidade Federal do Ceará.

Após o primeiro ano da gestão de Barbalho, Beatriz relembra que havia “[...] uma série de projetos [...], a gente brincava né, vamos dar uma de JK”, referindo-se ao famoso lema dos “40 anos em 4” de Juscelino Kubitschek. “E aí foi correr para que tudo acontecesse. Havia um outro baque, que era a destruição do Instituto Dragão do Mar, né, nesse período da Cláudia Leitão [...]”. Acredito que nesse momento passa a imperar um sentido de urgência que vai se fazer presente durante esse breve período da gestão de Furtado e que vai exercer um importante papel na forma de implantação de seus projetos. Uma urgência que vai fazer com que a concepção de projetos se antecipe à concepção da política cultural.

Ao comentar sobre a ideia de criar as escolas que viriam a compor a Vila das Artes, Furtado esclarece que no começo “[...] havia uma demanda muito grande, sobretudo houve uma organização muito rápida do setor do audiovisual, inicialmente, e quando a Rosinha<sup>44</sup> entrou [...], havia obviamente a intenção de imediatamente montar todas essas escolas<sup>45</sup>, né, não no mesmo modelo que o Instituto (Dragão do Mar) [...]”. A ideia da gestão era transformar a casa que hoje abriga a Vila das Artes na regional do centro. “Quando eu soube disso, né, desse prédio, imediatamente, a Gláucia táva trabalhando comigo, [...] só que a Gláucia era do audiovisual e aí nós fomos lá e dissemos: não, isso aqui tem que ser o prédio [...] de uma espécie outra de Instituto Dragão do Mar [...], com menos recurso, com menos amplitude.”

Gláucia Soares contribui para contextualizar aquele início, lembrando que a discussão em torno da criação de uma escola voltada para o audiovisual já existia:

[...] mesmo antes de eu ser presidenta [...] da ACCV a gente já discutia, debatia muito como a gente conseguiria articular [...] não a volta do Dragão, mas um programa de formação permanente em artes, em audiovisual na época. Era bem pro audiovisual. [...] A Bia Furtado me chamou para a gente implementar essa escola de cinema. Inicialmente era a escola de cinema, né? [...] E aí a gente continuou esses debates junto à ACCV e se organizou para tentar montar a escola de cinema a partir da prefeitura, já que no estado não estava acontecendo [...]. (Entrevista concedida ao autor em 13/11/2021).

<sup>44</sup>Furtado refere-se aí a Rosa Primo, bailarina, coreógrafa, pesquisadora e professora das graduações em dança da Universidade Federal do Ceará. Foi a primeira agente do campo da dança a integrar a comissão de linguagens criada por Alexandre Barbalho durante sua gestão à frente da FUNCET.

<sup>45</sup>O projeto da Vila das Artes previa, além das escolas de dança e audiovisual, a criação de um centro de artes visuais, um Núcleo de Produção Digital, uma biblioteca e um cineteatro. A realização do centro de artes visuais e do cineteatro nunca avançou. A utilização efetiva da casa do Barão de Camocim como parte do complexo da Vila das Artes, tal como previsto no projeto original, nunca se concretizou.

Ela recorda que seria feita a desapropriação da Casa do Barão de Camocim para que se tornasse um prédio destinado a atividades burocráticas da prefeitura. Quando Beatriz Furtado soube, adiantou-se para propor que ali fosse acolhida a escola de audiovisual. Soares indica que quando se deram conta de que não seria somente a Casa do Barão de Camocim, mas também a “casa do meio” e a casa que hoje abriga as escolas<sup>46</sup>, surgiu a ideia de que poderia haver outras linguagens.

Vale lembrar que as propostas para o setor cultural da campanha de Luizianne Lins, em 2004, não indicavam claramente a criação de escolas de arte, embora apontassem para a realização de ações formativas visando à qualificação de agentes culturais, artistas etc. O item 2 dessas propostas, voltado para a “Cultura e Geração de Renda”, menciona, entre outros tópicos: “criar cursos de qualificação para a formação de agentes culturais, educação patrimonial, formação de artistas, qualificação da produção artística; realizar cursos e oficinas, apoiar os produtores e criadores semiprofissionais e profissionais”<sup>47</sup> Nesse mesmo item, menciona-se ainda “implantar ampla rede de infra-estrutura cultural” e “fomentar a implantação de equipamentos multiculturais”.

Finalmente, no item 4 das propostas, intitulado “Espaços de Ação Cultural”, consta o tópico “Criar espaços públicos destinados à cultura e às artes, com bibliotecas, salas de cinema, vídeo e teatro, bem como valorizar e estimular a organização dos artistas e produtores culturais locais.”

As indicações presentes nas propostas supramencionadas, embora tangenciassem a questão da formação, apontavam mais claramente para a criação de infraestrutura e equipamentos culturais de caráter mais híbrido e multifuncional. Tais propostas viriam a se concretizar, sobretudo, com a construção dos CUCAS<sup>48</sup> (Centros Urbanos de Cultura e Arte).

---

<sup>46</sup>“A Vila das Artes é composta por um conjunto de três prédios/casas: a Casa Barão de Camocim, a “casa do meio” (antiga sede da FUNCET) e a Casa das Escolas, onde atualmente funcionam as Escolas Públicas de Audiovisual e Dança, e todas as demais atividades de formação. O espaço físico da Casa das Escolas, originalmente uma residência, funciona com salas de aula e conta com estrutura para abrigar toda a equipe técnica-administrativa, além de salas com diferentes opções de tamanho apropriadas para aulas de dança e artes cênicas, estúdios de edição de áudio e vídeo, biblioteca especializada, um auditório para 60 pessoas, estacionamento próprio, bicicletário e vestiários.” (FORTALEZA, 2016, p. 14).

<sup>47</sup>Os trechos citados relativos às propostas mencionadas foram retirados de documento digital escaneado reproduzindo documento impresso das propostas de campanha de Luizianne Lins para sua primeira eleição em 2004. O documento escaneado foi gentilmente cedido por Fátima Mesquita.

<sup>48</sup>O site da coordenadoria de Juventude de Fortaleza traz a seguinte descrição para a rede de CUCAS: “A Rede Cuca é uma rede de proteção social e oportunidades formada por três Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (Cucas), mantidos pela Prefeitura de Fortaleza, por meio da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude. Geridos pelo Instituto Cuca, os Cucas Barra, Mondubim e Jangurussu atendem, prioritariamente, jovens de 15 a 29 anos, oferecendo cursos, práticas esportivas, difusão cultural, formações e produções na área de comunicação e atividades que fortalecem o protagonismo juvenil e realizam a promoção e garantia de direitos humanos. Além disso, a Rede Cuca também visa trazer para a periferia de Fortaleza possibilidades e alternativas de fruição

Esses centros culturais localizados nas periferias de Fortaleza, pareciam, na visão da prefeita, se alinhar mais plenamente com a política de democratização do acesso à cultura. Quanto à Vila das Artes, segundo alguns depoimentos colhidos nessa pesquisa, Luizianne Lins aparentava ver na iniciativa um projeto elitista<sup>49</sup> que beneficiaria uma camada da população já privilegiada. A narrativa de Beatriz Furtado relatando uma visita do então ministro Gilberto Gil à escola vai ao encontro dessa percepção:

Na época em que o Gilberto Gil esteve aqui, que nós buscamos pelo pescoço para ele ir lá para a Vila, [...] sem querer criar nenhuma confusão (risos), mas a Luizianne foi à força [...]. Porque o grande projeto dela eram os CUCAS e a escola teve a pecha durante muito tempo de ser uma coisa elitista, apesar de nunca verdadeiramente ela ter sido um espaço das elites. (Entrevista concedida ao autor 23/09/2020).

Na minha percepção, sempre foi clara a noção de que a ideia da Vila tenha se iniciado com um grupo de pessoas do audiovisual e que a dança aproveitou a oportunidade para “pegar carona” na ideia da escola. As dificuldades enfrentadas pela coletividade da dança para ser contemplada por gestões anteriores – sobretudo da secretaria da cultura do estado – deixaram como legado uma relação de desconfiança com as pastas da cultura. A luta que a dança teve que travar para conseguir ser “aceita” e criar seu Colégio de Dança no seio do Instituto Dragão do Mar ainda estava viva na memória dos agentes da dança. Esse embate foi decorrente da resistência<sup>50</sup> que os gestores à frente do Instituto demonstraram para acolher o curso de dança na instituição. Ao mesmo tempo, havia uma noção meio senso-comum de que dentro do Instituto uma clara prioridade era aferida ao audiovisual. Diante desse histórico, construiu-se uma visão, por boa parte dos agentes culturais, de que o audiovisual era uma linguagem cara, que acessava recursos bem acima da média dos editais das outras linguagens, privilegiada por sucessivas gestões da cultura, inicialmente no âmbito do estado e agora na esfera municipal.

---

cultural por meio da realização de eventos estratégicos, festivais, mostras, exposições e programação permanente de shows, espetáculos e cinema.” (FORTALEZA, 2021).

<sup>49</sup>Fátima Mesquita, secretária que viria a suceder a Beatriz Furtado à frente da Pasta da Cultura, faz um contraponto a essa noção: “[...] o foco da Luizianne eram os CUCAS. [...] A minha percepção é que a Vila, ela foi de fato um movimento desse grupo que questionava os CUCAS.” Mesquita refere-se aí às pessoas da gestão que estavam presentes no entorno de Beatriz Furtado. “[...] Então, na verdade, não era que a Luizianne achava que era elitista, mas é que as pessoas [...] questionavam o CUCA, como também tinha dentro da gestão pessoas que questionavam o Hospital da Mulher. Então, assim, é uma visão que muita gente de Fortaleza tem que é não perceber a cidade como um todo. [...] A Luizianne, quando ela se colocou como prefeita, ela tinha essa visão da cidade inteira, da periferia toda, de atingir, de governar para 2 milhões e meio de habitantes. [...] Era tensão, tinha essa coisa mesmo de uma disputa, de questionar mesmo a posição da prefeita de querer fazer os CUCAS. Isso pra mim era muito claro, achar que isso era mirabolante, que ia ser elefante branco. Essas coisas que se fala a boca miúda, né, e que isso interfere se está dentro da gestão, isso interfere no sucesso, né?” Fátima conclui lembrando que “Os CUCAS e o Hospital da Mulher eram as políticas de compromisso com dois setores sociais fundamentais da construção da liderança política da Luizianne em Fortaleza.” (Entrevista concedida ao autor em 02/11/2021).

<sup>50</sup>No 4º capítulo, no trecho dedicado ao Colégio de Dança do Ceará, trarei comentários sobre essa questão.

Dessa forma, havia a tendência de boa parte dos fazedores de cultura a olharem para o cinema/audiovisual como uma linguagem feita por pessoas de uma suposta elite, por “amigos dos donos do poder”.

Quando questionei o fato de serem essas as duas linguagens escolhidas para constituir a Vila das Artes, Furtado justificou que

Foi muito mais pela capacidade que os setores tinham de imediatamente se organizarem para tal do que propriamente uma coisa de a gente do nada achar: ah, vamos fazer o mesmo modelo. Não, havia no audiovisual já uma organização efetiva de rapidamente montar essa escola e os dois setores, que eram setores que, no caso da dança, por conta da Bienal, por conta do Colégio de Dança, por conta de uma série... já tinham esse arcabouço [...]. (Entrevista concedida ao autor 23/09/2020).

De fato, é possível dizer que na dança havia uma experiência acumulada. Esse acúmulo provinha, sobretudo, do histórico de mobilização política em torno de reivindicações do campo da dança. Essas demandas eram direcionadas, principalmente, para o fomento à criação e à formação em dança. Menos de um ano antes da criação da Vila das Artes, em 2005, o Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança<sup>51</sup> havia sido criado. Foi a única linguagem que conseguiu reaver uma formação específica após o fim do Instituto Dragão do Mar. A cena do audiovisual, por sua vez, vinha fortalecida – e órfã – graças à experiência do IDM, mas também pela articulação de parte de seus agentes e pela presença de duas importantes pessoas da gestão vinculadas à linguagem. Furtado argumenta: “Eu acho que basicamente esses dois setores [...] tinham uma história, estavam preparados, tinha já [...] um projeto que tava ali [...]. Eu acho que essas coisas elas nunca surgem com essa força e num tempo tão curto sem isso.”

Lembro a Beatriz que, em termos bourdieusianos, dificilmente isso tudo aconteceria se as posições e disposições do campo não predispuessem a isso. As condições estavam postas. A ex-secretária confirma que

Essas cenas já estavam constituídas... Já tinha passado por várias experiências, a Bienal de Dança tem um papel fundamental, o Colégio de Dança, a chegada de vocês, né, que eu digo que eu acho que isso vem se formando desde o momento em que, por exemplo, na dança, há um retorno daqueles que tinham [...] você [...], que tinham ido e tinham essa formação e que constituíram isso. Isso também tem um pouco a ver com o audiovisual que, mesmo que sejam referências muito distintas, mas também a Casa Amarela, a [...] Escola de Cinema de Cuba<sup>52</sup>, a presença do [...] Orlando (Senna)<sup>53</sup>, [...] isso tudo, os festivais de cinema, a bienal e tal [...]. Eu não tenho dúvida que assim, não é ‘ah, fulano de tal criou essa coisa, ah é responsável por isso’, eu acho que tem uma cena. [...] Havia uma cena cinematográfica, havia uma cena da dança que eram muito mais fortes, por exemplo, do que você pensar em termos das artes visuais, onde

<sup>51</sup>No quarto capítulo, discorrerei sobre o Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança.

<sup>52</sup>Furtado refere-se, aí, à Escuela Internacional de Cine y Televisión, sediada em San Antonio de los Baños, Cuba, onde alguns jovens cearenses, aspirantes a cineastas, iriam estudar.

<sup>53</sup>Orlando Senna é um cineasta baiano que esteve à frente do Centro de Dramaturgia do Instituto Dragão do Mar.

essa cultura é muito mais individualizada, os coletivos não se organizam. (Beatriz Furtado. Entrevista concedida ao autor 23/09/2020).

Sílvia Bessa, jornalista de formação, tornar-se-ia a primeira diretora da Vila das Artes. Havendo trabalhado no caderno de cultura do jornal O Povo, além de ter feito vários cursos organizados pelo Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura e frequentado debates no Alpendre, Bessa era uma profissional com trânsito no meio artístico-cultural. Inicialmente foi trabalhar na FUNCET como assessora de comunicação de Beatriz Furtado. Quando esta saiu para assumir sua função como docente na Universidade Federal do Ceará, em meio às indecisões de Luizianne Lins para nomear um novo nome para o cargo, ela viria a ocupar a função de presidente interina da FUNCET por um período de seis meses. Pouco tempo depois, já com Fátima Mesquita à frente desta fundação, Sílvia seria nomeada diretora da Vila.

Sílvia Bessa confirma que havia uma certa indisposição da gestão com a Vila e sua legitimidade. Segundo ela, a Vila foi "lançada com pompa e circunstância no Cine Ceará", (Entrevista concedida ao autor em 02/11/2021) e Luizianne Lins questionava o engajamento em torno desta iniciativa, sendo que não era um projeto com o qual ela tinha se comprometido na campanha. Ao mesmo tempo, chama atenção para o fato de que "[...] o projeto é apresentado antes dele ter uma solidez. Ele não era institucionalizado, a Vila não era institucionalizada nem tinha um caminho pra isso." (Entrevista concedida ao autor em 02/11/2021).

O depoimento de Bessa também reforça a ideia de que o projeto inicial da Vila consistia numa escola de audiovisual: “[...] a princípio, a Vila era só audiovisual, toda ela. [...] Ela era a escola de audiovisual, ela era, no bloco do meio, um cinema e ela era, no último bloco, uma biblioteca voltada para o audiovisual mais especificamente, uma videoteca e uma biblioteca.” (Entrevista concedida ao autor em 02/11/2021). Ao mesmo tempo, ela corrobora que a dança também estava muito organizada e “chegou junto”. A partir daí, o projeto seria revisto, o espaço redesenhado. Haveria o “prédio das escolas” e a casa do Barão de Camocim abrigaria também um centro de artes visuais que, segundo Bessa, seria muito pautado pela interface dessa linguagem com o audiovisual. Aos poucos, indica a jornalista, foram chegando outras demandas, como as do teatro e de setores mais tradicionais das artes visuais, sobretudo a partir do conselho de políticas culturais, que começava a ter um papel mais ativo naquele momento.

O testemunho de Sílvia Bessa indica ainda uma certa atmosfera existente naquele momento que contribuía para estimular o desejo de implementar ações inovadoras. Ela relembra que “[...] havia todo um contexto também que era a gestão do governo Lula, o (Gilberto) Gil no ministério. Isso dava um momento meio de sonho, né, de que a gente pode realizar o que a

gente já planejava há muito tempo, que a gente sonhava [...]." Quanto à forma de implementar essas ações, ela aponta a falta de preparo para os entraves da gestão pública por parte da equipe:

Nenhum de nós, ainda que o (Alexandre) Barbalho e a Bia (Furtado) sejam estudiosos da cultura, e o Barbalho mais da área de política cultural, mas não tinham uma noção de gestão né [...], não teve essa preparação pra a gestão. De alguma forma apavorou o Barbalho e fez a Bia ter um ímpeto também de ir fazendo as coisas pra pagar a conta depois [...]. Eu lanço, eu inauguro, depois a gente vê como institucionaliza. (Entrevista concedida ao autor em 02/11/2021).

No que pese a dificuldade para lidar com a máquina administrativa pública, parecia imperar um senso de urgência, o desejo de, como diria Bessa, após tanto tempo sendo governados por gestões que só se preocupavam em fazer “pontes e viadutos”, realizar aquilo havia muito se desejava...

### *3.2.1.1 A dança entre pela fresta*

A ex-secretária da cultura Fátima Mesquita, que em 2007 viria a suceder a Beatriz Furtado à frente da gestão da cultura, parece corroborar com a visão de Furtado ao ressaltar que havia, por trás da criação da Vila das Artes, um movimento de agentes do campo das artes, notadamente dos campos do audiovisual e da dança. Ao mesmo tempo, ela menciona as limitações dessa mobilização e o advento da escola como produto de uma articulação, sobretudo, do audiovisual:

Eu digo muito [...] que a Vila das Artes, ela de fato é fruto do movimento cultural de Fortaleza. Ele pode ser restrito, mas ele é um movimento cultural e ela se sustenta até hoje disso. Então [...], mas é o audiovisual, que é louco pela Vila das Artes, [...] eles que pensaram a Vila das Artes [...], eles diziam que era das artes, mas era uma vila do audiovisual (risos). A minha percepção era essa, né, porque assim, eles só pensavam no audiovisual, pelo amor de deus [...]. Mas, vocês entraram na fresta, então vocês [...] são os dois grupos de arte da cidade que fazem a Vila das Artes ainda existir, né?! (Entrevista concedida ao autor 24/09/2020).

De fato, a dança parece ter entrado pela fresta. Rosa Primo, coordenadora de dança da FUNCET à época em que se planejava a implementação da Vila das Artes, relatou em entrevista concedida para fins da presente pesquisa que, num dado momento, Beatriz Furtado a procurou perguntando se a dança queria estar presente na Vila das Artes. Estar presente significava ter, juntamente com a escola de audiovisual, uma escola de dança dentro da Vila das Artes. Ao receber a “oferta”, Rosa prontamente afirmou que sim. “Mas o projeto tem que estar pronto amanhã” teria dito Furtado. Rosa Primo relembra que passou a noite trabalhando para formular e entregar a proposta, mas que depois ganhou algum tempo para melhor elaborá-la

A oferta repentina de inclusão da dança feito a Rosa Primo revela, na minha percepção, dois aspectos importantes desse processo. O primeiro deles diz respeito ao fato de que a concepção da Vila das Artes realmente se deu a partir do desejo e de um projeto de pessoas do audiovisual. E aqui eu abro um parêntese para lembrar que esse dado referente à origem da instituição viria a reverberar na forma de organização da Vila e no tipo distinto de tratamento dado às duas escolas. Na percepção de nós que estávamos à frente da escola de dança, tinha-se, ao menos durante um certo tempo, a sensação de uma hierarquia tácita que priorizava a escola de audiovisual em termos de recursos e relevância. Tal situação viria a mudar a partir de 2013, quando Cláudia Pires, que integrava os quadros da escola de dança, assumiu a direção da instituição, passando a haver um maior equilíbrio entre as duas escolas. Um segundo aspecto que acredito merecer ser destacado aqui era o senso de urgência que atravessava a implementação dos projetos. Esse traço se faz presente nas falas de Beatriz Furtado, quando lhe pergunto se conhecia a proposta da escola de dança:

Eu acompanhei no começo, [...] muito quando a Rosinha (Rosa Primo) estava como representante, desenhando ali (a proposta) e a gente na pressão pra que saísse logo porque tudo precisava ser mesmo muito corrido, né. Resolver essas questões do patrimônio, resolver o Teatro São José, resolver o que seria a Vila, resolver uma série de coisas e aí eu já tava saindo, que foi um momento fundamental porque era... a gente tinha muito medo e [...] vivia sob essa pressão de que qualquer outra pessoa que entrasse pudesse acabar com tudo isso que foi feito. E era preciso institucionalizar. (Entrevista concedida ao autor 23/09/2020).

Como mencionado anteriormente, as propostas de campanha de Luizianne Lins não previam a criação de uma escola de artes e os CUCAS eram a prioridade da gestão. Beatriz Furtado relata os esforços feitos para convencer os vários agentes envolvidos da relevância da iniciativa, lembrando que aquela gestão implantaria o orçamento participativo. Segundo a gestora, o esforço

Passou muito mais nesse período por justificar a importância, né, argumentar a importância desse tipo de formação no orçamento participativo. Isso eu lembro [...] a gente produziu muito material pra levar para as assembleias e boa parte da nossa relação com o orçamento participativo vinha desse planejamento né, pra a Vila, pra questões patrimoniais e [...] da defesa de tombamentos e, enfim, dessa ideia dos processos formativos como muito urgentes e necessários pra que a gente pudesse ter uma apropriação dos setores, né, que sempre estiveram fora do circuito das artes pra entrar nesse processo. (Entrevista concedida ao autor 23/09/2020).

Um outro aspecto dessa fala de Furtado diz respeito a essa questão da “apropriação dos setores” tradicionalmente excluídos. Talvez isso possa ser lido como o desejo de democratização do acesso por meio da inclusão de parcelas da população normalmente excluídas dos processos formativos em arte. Mas pode ser também lido como uma disputa de

agentes por posições no campo, como talvez indique um de seus testemunhos: “Havia uma tradição que não se queria, um modelo do que foi que era aquela coisa de beneficiar tal e tal diretor com recursos [...]. Então por isso havia uma tensão com um certo grupo que já era de dentro do governo e que permanece [...], do governo do estado.” Quanto a essa disputa de posições no campo, é importante apontar que, embora o Instituto Dragão do Mar representasse uma referência para boa parte dos agentes envolvidos na criação da Vila, estes não queriam reproduzir aquele modelo, mas sim a criação de algo novo:

Que modelo é esse? A gente tava certo que a única coisa assim, a primeira coisa que guiava [...]: nós não estamos tentando instrumentalizar, que era uma coisa que vinha do Dragão do Mar muito forte, de compromisso com quantidade né, e empregos. Isso era uma coisa que, obviamente, foi importante em um certo período, no projeto do Paulo Linhares de indústria da cultura [...]. (Entrevista concedida ao autor 23/09/2020).

Creio que o que se via no audiovisual era a emergência de uma nova cena, povoada por novos agentes e suas respectivas disposições, que chegavam para disputar espaços no campo. Ao mesmo tempo, a existência do orçamento participativo, bem como o esforço no sentido de apresentar e legitimar aquelas propostas nas assembleias eram indicativos de novas e mais inclusivas dinâmicas na interface do campo das artes com o campo da política. Vale ressaltar que, na esfera da gestão municipal, tais práticas não existiam até então. Mesmo no âmbito estadual, isso também era recente. Antes da gestão de Cláudia Leitão (2003-2006) à frente da secretaria da cultura, não era possível afirmar que a política cultural era formulada a partir de um diálogo com instâncias representativas do campo. Leitão viria a estimular a criação dos fóruns de linguagens como instâncias de interlocução entre o governo e a sociedade civil. De fato, o estímulo à participação social na construção das políticas públicas para a cultura vai ganhar impulso com a gestão de Gilberto Gil à frente do ministério da Cultura e a adesão do estado do Ceará ao Sistema Nacional de Cultura.

Como já exposto, a urgência para realizar e o receio de que as coisas acabassem por não acontecer parece ter sido uma constante nesse período da gestão de Furtado. Diante do histórico de tantos projetos que pareciam ter sido criados para permanecer e que findaram sendo extintos por decisões tomadas em gabinetes, a preocupação da parte de Furtado com a solidez institucional sempre esteve presente:

Eu tenho a impressão que tem uma força muito grande na Vila que permite que ela exista até hoje. [...] Porque ela era algo que podia evaporar a qualquer hora. [...] É uma loucura isso, nada fica [...], a prova disso é o Instituto (Dragão do Mar). Então a gente pensava, se tivesse uma coisa física [...]. Pra ter a Vila das Artes e toda a concepção, tinha que ter aquele espaço, [...] tinha que comprar aquele espaço [...]. Mas institucionalmente é muito frágil, você vê a secretaria, a própria secretaria de

cultura do estado, que é uma secretaria que agora conseguiu fazer um concurso, né, pra ter pessoal técnico. (Entrevista concedida ao autor 23/09/2020).

E por mais que se tenha feito e avançado, percebe-se a sensação de que nada está realmente consolidado. A possibilidade de descontinuidade nunca pode ser de todo descartada, até porque as políticas, quando elas existem, se configuram predominantemente como políticas de governo e não de Estado. Sobre esse risco, Beatriz Furtado reflete:

Como eu disse, Ernesto, [...] a prefeitura não tinha nada antes da Luizianne, nada nada mesmo, tinha política de balcão, né. Então assim [...] eu acho que a gente não conquistou o que minimamente o município merece, mas eu acho que hoje há coisas que foram se consolidando que dificilmente, quer dizer, dificilmente não, tudo pode acontecer, mas será um desastre [...] se houver um desmanche dessas coisas. (Entrevista concedida ao autor 23/09/2020).

É preciso abrir um parêntese para dizer que a primeira turma do curso de audiovisual, com duração de dois anos, começou em meados de 2006, sem que a reforma da casa que sediaria as escolas tivesse nem mesmo iniciado. Essa casa só viria ser inaugurada em 2008, como atesta o trecho de reportagem do jornal online Vermelho, datada de 19 de setembro de 2008:

Às 20 horas, o professor Nelson Brissac Peixoto (PUC-SP) faz palestra de inauguração do Bloco 1 da Vila das Artes. [...] A grama verdinha acabou de ser plantada. A tinta que recobre os antigos armários ainda está fresca. Os quadros brancos e os sofás chegariam a qualquer instante. Tudo cheira a novidade no casarão que agora passa a hospedar o projeto Vila das Artes. Em pleno centro de Fortaleza, ao lado da Praça da Bandeira, a antiga vila do Barão de Camocim começa a ganhar vida por meio da cultura. Após mais de dois anos de atrasos, contratemplos e reformas, o primeiro bloco do projeto bancado pela Prefeitura de Fortaleza tem inauguração hoje, a partir das 17 horas, com uma programação que se estende pela próxima semana. Com isso, as escolas públicas de Audiovisual e de Dança e o Núcleo de Produção Digital (NPD) finalmente recebem um lugar onde assentar. Até então, os cursos de formação e os projetos de difusão tocados por estas instituições viviam em itinerância, pulando entre espaços da Universidade Federal do Ceará (UFC), do Senac, da Casa Amarela Eusélio Oliveira e da Casa de Arte Alpendre. [...] O prédio reformado pertenceu à família Leite Barbosa Pinheiro e foi projetado em 1954 pelo arquiteto Jaime Vieira. Em 1992, o edifício deixou de ser habitado e, em seguida, serviu como sede do Sine/IDT. No fim de 2005, o prédio passou para a Prefeitura de Fortaleza com o objetivo de ser transformado em parte do complexo cultural da Vila das Artes. (INAUGURAÇÃO..., 2008, p. 1).

Quanto à reforma da casa do Barão de Camocim, parte integrante do complexo do projeto original da Vila das Artes, ela só viria a ser realizada em 2016, por meio de uma parceria com o evento de arquitetura Casa Cor. O atraso da reforma e a realização das aulas em condições bastante precárias levou a uma série de protestos e ocupações por parte dos alunos, ampliando a indisposição da gestão com a escola. A primeira ação da escola de dança, o curso Dança e Pensamento, só iniciaria em agosto de 2007 e “a casa das escolas”, como exposto, só teria sua reforma concluída no segundo semestre de 2008. Em carta escrita e endereçada aos alunos por

ocasião do início das aulas da 3ª turma do Curso de Realização em Audiovisual, em 2013, Gláucia Soares relembra:

As paredes brancas da Vila das Artes podem nos contar muitas histórias. Uma delas foi definitiva para a inauguração e manutenção da casa das escolas: a ocupação dos alunos da primeira turma do curso de realização da Escola de Audiovisual iniciada após uma lavagem do espaço em 2 de fevereiro de 2007. Nesses dias, além de ocupar, os alunos realizaram uma série de encontros em torno da arte com a participação ativa de muitos artistas de Fortaleza. Foram dias e noites intensas em que a casa vibrou com a presença e participação da cidade e também com forte repercussão entre cineastas e artistas de todo o Brasil. Aconteceram shows, exposições, intervenções, mostras de vídeo, performances, debates, oficinas, festas, funcionou um bar e os alunos ainda cuidavam do jardim, faziam almoços coletivos e usavam cada canto como a sua própria casa. Em vários momentos as paredes da casa das escolas foram utilizadas como espaço de invenção desse novo lugar que eles estavam construindo. Após uma intensa negociação com a prefeita a casa foi desocupada e somente mais de um ano depois foi oficialmente inaugurada quando as suas paredes foram impecavelmente pintadas de branco. Retornar à Vila agora foi pra mim uma surpresa ao perceber que tanto as paredes quanto outros espaços da casa aos poucos estão sendo reocupados pelos artistas da cidade. (FORTALEZA, 2016, p. 11).

É possível que os testemunhos e reflexões até agora expostos neste capítulo nos conduzam a várias eventuais deduções. Entre estas, algumas talvez sejam mais produtivas para a pesquisa em curso. Com o intuito de avançar na investigação, gostaria de tentar evidenciar três delas.

A primeira remete ao fato de que a Vila das Artes foi concebida e implementada antes mesmo da formulação de uma política ou de um plano municipal de cultura. Ou seja, ao invés da política tornar-se ação, a ação tornou-se a política. É como se fosse um processo invertido no qual se começasse pelo fim. Identificar a inversão dessa ordem parece-nos uma constatação importante, pois trata-se de um *modus operandi* recorrente quando falamos de políticas públicas para a cultura. É oportuno lembrar que nesse setor predominam projetos no lugar de programas, geralmente de curto prazo, raramente de médio e longo termo. Tal processo, como evidenciado, foi fortemente marcado por um senso de urgência e pelo desejo de implementar uma instância formativa: apesar de todo o receio gerado por sua precária institucionalidade, apostou-se na criação de fatos – a compra de um prédio para ser a sede da Vila das Artes e, sobretudo, o início do curso de audiovisual – como forma de garantia para a implementação do projeto desse centro de formação artística. Como veremos, essa estratégia – de gerar um fato como forma de pressão sobre a gestão – viria a ser repetida, por exemplo, quando do lançamento da Formação Básica em Dança, cinco anos depois.

Um segundo aspecto que se deduz das falas é a existência de dois subcampos do campo das artes – do audiovisual e da dança – que, ocupados por agentes com posições e disposições específicas, favoreceram a articulação em torno da criação da Vila das Artes. Ressalte-se que

também agentes da gestão – nesse caso específico, representados, sobretudo por Beatriz Furtado, Gláucia Soares e Rosa Primo – com seus respectivos *habitus* e capitais foram protagonistas fundamentais nessa sinergia gerada na interface com os agentes do campo das artes.

Finalmente, um terceiro traço, e talvez isso fique mais evidente no tópico que segue, refere-se ao fato de que talvez possamos falar de um “*habitus* de categoria”, resultante de anos de vivências, mobilização e disputas em torno de demandas e conquistas para os setores da dança e do audiovisual. Acredito que provavelmente esses *habitus*, essas “estruturas estruturadas e estruturantes”, tenham agido como elementos geradores das disposições desses agentes do audiovisual e da dança. Nesse sentido, vale mencionar que pessoas como Alexandre Barbalho, Alexandre Veras, Beatriz Furtado e Andréa Bardawil, agentes diretamente implicados no processo inicial da gestão da pasta da cultura, pertenciam a um mesmo círculo de amigos e compartilhavam uma importante vivência comum no campo das artes, que foi a experiência do Alpendre. Ademais, Furtado e, sobretudo, Veras viriam a ter um papel importantíssimo nos direcionamentos pedagógico-curriculares<sup>54</sup> da Escola de Audiovisual. Quanto à dança, eu e Cláudia Pires tínhamos um passado comum de convivência e atuação no Colégio de Dança do Ceará, no Fórum de Dança do Ceará, além de parcerias em experiências profissionais prévias. No caso de Rosa Primo, além de partilharmos muitas afinidades em termos de *habitus* artístico, dividíamos o mesmo teto já havia alguns anos.

### 3.3 A gênese da Escola Pública de Dança da Vila das Artes

Como já mencionado anteriormente, a Escola Pública de Dança da Vila das Artes só viria a ser implementada em 2007, mais de um ano depois do início das atividades da Escola Pública de Audiovisual. O caminho percorrido até esse ato inaugural não foi sempre tranquilo e consensual, como atestam quase todos os depoimentos colhidos. Na verdade, estes indicam

---

<sup>54</sup>O programa de formação da EAV (Escola de Audiovisual) viria a ser composto por uma série de ações. O Projeto Político Pedagógico da Vila das Artes lista os seguintes projetos deste programa: “1. Curso de Realização em Audiovisual; 2. Pontos de Corte – Curso de Formação de Exibidores Independentes e Agentes Culturais; 3. Núcleo de Produção Digital (NPD); 4. Núcleo Labweb Jovem; 5. Cineclube Vila das Artes – Projeto Telas Abertas; 6. Cinema em Trânsito; 7. Curso de Realização em Vídeo Dança.” (FORTALEZA, 2016, p. 19).

Quanto ao projeto pedagógico da escola de audiovisual, Gláucia Soares indica a participação de Alexandre Veras, Wellington de Oliveira Júnior (professor do Instituto de Cultura e Arte – ICA da Universidade Federal do Ceará - UFC) e Vanessa Teixeira (professora do Departamento de Teoria do Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UniRio) na formulação da proposta formativa do Curso de Realização em Audiovisual, que, segundo ela, era o mais complexo de todos os cursos da escola. Ela ressalta, no entanto, a forte influência de Veras em sua concepção: “[...] a gente inicialmente pensou em trazer um pouco o modelo da escola de Cuba, que a pessoa entrava e depois ela se especializava numa área mais técnica, mas depois a gente entendeu que era mais interessante fazer algo mais arriscado, mais dialogando com a cidade [...]. Então teve uma contribuição muito forte do Alexandre Veras nesse pensar esse curso [...]”. (Entrevista concedida ao autor em 13/11/2021).

que a ideia inicial não era a criação de uma escola de artes, mas sim de uma escola de audiovisual. A ideia da Vila das Artes como um centro de formação abrangendo várias linguagens só viria a surgir posteriormente.

Rosa Primo foi a pessoa indicada para assumir a coordenação da linguagem da dança na comissão das linguagens, quando Alexandre Barbalho ainda estava à frente da pasta da cultura. Rosa Primo tinha uma longa trajetória ligada à dança, inicialmente como bailarina e professora, posteriormente como pesquisadora acadêmica. Além de uma relação de amizade com Barbalho, ela afirma que “ele conhecia meu trabalho, procurou uma pessoa conhecida, não sei, que pudesse conversar com ele, né, e com a equipe. Então acho que foi muito por esse lado de conhecer o meu trabalho e também ter acesso a mim.”

Ao falar dos primórdios do projeto da Vila das Artes, Primo recorda que não foi um processo harmonioso no seio da gestão. Ademais, reforça a ideia de que era, a princípio, um empreendimento ligado a agentes do audiovisual:

Foi um movimento muito conturbado, na verdade, porque a princípio a Vila das Artes era um projeto exclusivamente para o audiovisual. No começo, eu acho que tanto a Bia (Beatriz) Furtado, que estava à frente da Vila das Artes, quanto a prefeita, né, a Luizianne Lins, elas estavam de acordo, queriam, achavam interessante. Só que eu acho que as coisas começaram a se complicar porque eu acho que a Luizianne, e isso é dedução minha, ela começou a questionar um pouco a Vila, achando que talvez fosse um lugar muito de elite e que não era muito o que ela queria fazer, né. Então, eu acredito que ela achava que era aplicar muito dinheiro para um projeto que ia acolher muito mais pessoas que tinham condições do que as pessoas que não tinham condições. Então foi um movimento meio complicado com relação a isso. Eu acho que isso aí embolou o meio de campo, né. Ela queria umas coisas, a Bia, e aí a Luizianne não era a fim [...], foi difícil, um processo bem difícil. Mas aí acho que já tinham se envolvido outras pessoas, né, já tinha um movimento, vamos dizer assim, do pessoal do audiovisual e acabou que aconteceu. (Entrevista concedida ao autor em 14/02/2021)

Aparentemente, aí já se iniciava um processo de tensionamento que resultaria, mais adiante, numa certa indisposição e animosidade entre a prefeita, o projeto e os alunos da escola que mais adiante viria a ser denominada Escola Pública de Audiovisual da Vila das Artes. A culminação desse clima tensionado talvez tenha sido a ocupação da Vila das Artes em fevereiro de 2007, uma forma de protesto dos alunos. Sobre essa ocupação, o depoimento de Gláucia Soares é revelador:

Outro desafio importante também [...] foi a ocupação dos alunos, né, quer dizer, depois que a Bia (Furtado) saiu e a Fátima Mesquita entrou e, enfim, a gente sempre com essa questão financeira, orçamentária problemática, quase todo semestre a gente não sabia se ia começar o semestre. Acho que no segundo ou no terceiro semestre já teve um adiamento que a gente ficou, né, todo mundo tenso sem saber se a escola ia continuar. Tudo muito inseguro, assim, no início, não tinha nenhuma segurança mesmo [...]. A gente começou mesmo na cara e na coragem, como dizia a Bia, ‘sem um pouco de loucura a gente não faz nada’ (risos). [...] E então os alunos ocuparam

com a intenção de fazer frente, uma pressão para que a prefeitura se comprometesse, né, com o projeto, com o espaço físico, com os investimentos, e foi um dos momentos mais ricos desse início da escola porque no final eles conseguiram mobilizar público, [...] pessoas para se apresentar, pra dar oficinas, quer dizer, uma forma super autogestionada por eles mesmos, né, os alunos. Eu confesso que eu dava meus apoios né, (risos), no que eu podia, até onde eu podia ir, mas eles é que faziam tudo, na verdade. [...] No final da ocupação, depois que eles conseguiram reunião com a Luizianne (Lins), conseguiram que ela se comprometesse com o projeto, com a Vila das Artes, eles até chegaram a me propor assim: será que a gente não continua? [...] Eu disse: não, vamos tentar implementar o projeto que a gente sonhou, que também foi sonhado, na verdade, eu acho que a grande questão da escola é que ela foi sonhada dentro da sociedade civil, né, era uma demanda da sociedade civil bem antes mesmo da Luizianne entrar [...].” (Entrevista concedida ao autor em 13/11/2021).

A título de observação, parece-me importante chamar a atenção para a expressão utilizada por Soares quando ela menciona “[...] sonhada dentro da sociedade civil, [...] era uma demanda da sociedade civil”. Na minha percepção, trata-se de uma generalização que, na verdade, se remete à demanda de um segmento específico da sociedade, correspondente aos fazedores de audiovisual engajados naquele processo. Havia, por exemplo, um outro setor do audiovisual que não somou esforços naquele projeto, justamente por disputar/ocupar posições outras no campo.

Cláudia Pires, que viria a substituir temporariamente Rosa Primo na FUNCET durante a licença maternidade desta, vivenciou de perto o período que precedeu a criação da Escola de Dança. Suas percepções acerca da não inclusão da dança no projeto inicial da Vila das Artes se alinham às de Rosa Primo:

Era mais um projeto de cinema, [...] de audiovisual, que tentava estabelecer uma política muito própria. [...] Está ainda hoje gravado em mim aquela luta das pessoas do cinema para que aquele projeto conseguisse se firmar [...] e também, assim, quase uma certeza mesmo [...] de que era mais um projeto em que a dança não estava prevista na sua origem. [...] Ali as forças de luta e também a conjuntura, que eu disse que é fundamental de ter uma Rosa (Primo) ali na gestão, um quadro de confiança, né, dos dois secretários, Alexandre e Beatriz, e ter você como essa grande referência também, de dança, pela sua formação, capaz de construir um projeto que convencesse a gestão da Secultfor a implementar naquela escola de cinema e... acho que era cinema e artes visuais [...] uma possibilidade de formação em dança. Eu acho que não tinha uma sensibilidade inicial, eu acho que por muito tempo continuou não tendo [...] em relação à linguagem da dança. (Entrevista concedida ao autor em 14/10/2020).

Em seu depoimento, Cláudia Pires recorda algo que geralmente, pelo menos hoje, passa despercebido. No começo, havia a possibilidade de inclusão da linguagem de artes visuais no projeto. Porém, provavelmente por conta da desarticulação ou falta de consenso entre agentes que militavam na área, essa ideia não seguiu adiante. Um outro aspecto que chama a atenção diz respeito à sensação expressada por Cláudia Pires de que “era mais um projeto em que a dança não estava prevista na sua origem”. Ela refere-se aí à luta ferrenha que a dança teve que

travar para conseguir implementar o Colégio de Dança no Instituto Dragão do Mar, iniciativa na qual a prioridade do audiovisual sempre foi evidente. Quanto à minha participação, eu só viria me integrar a esse movimento de implementação da escola de dança algum tempo depois.

A inclusão da linguagem da dança no projeto, segundo Rosa Primo, viria a acontecer de forma relativamente inesperada. Segundo ela, havia, no entanto, toda uma conjuntura que favorecia essa inserção. Ao descrever o contexto, a pesquisadora afirma que

A entrada da dança, eu acho que se deu porque a dança, na ocasião, era um movimento muito organizado em termos de mobilização da classe. Era muito organizada, acho que a gente naquele momento teve grandes conquistas exatamente porque a gente tinha essas reuniões muito constantes e potentes, né. A gente teve várias conquistas de políticas, de coisas assim, porque a linguagem da dança também era uma linguagem extremamente aberta, conversava com o teatro, conversava com o cinema, conversava com o circo. [...] E eu acho que as coisas do videodança estavam ali muito presentes na cena, várias pessoas do cinema, o Alpendre, tinha uma conversa, um caminho muito claro ali de uma estreita ligação.

Então a Bia me chamou, a gente tava num restaurante, e por conta de tudo isso ela perguntou para mim se eu queria, o que eu achava da dança estar ali junto, na Vila das Artes. Imediatamente eu achei incrível a ideia. A princípio ela disse assim: é, mas a gente já tá nos ‘finalmentes’, se rolar mesmo da dança estar junto, vocês têm que escrever um projeto hoje para me entregar amanhã. Imediatamente, como não ia dar tempo, eu fui para casa escrever esse projeto. Virei a noite escrevendo e no outro dia eu tava lá, o projeto nas mãos dela. Então eu fui rápida nesse sentido por conta da agilidade que ela me pediu e eu achava que era uma coisa extremamente bacana para a dança, que a classe não podia perder e imediatamente eu fui em busca de fazer isso. Uma loucura, virei a noite, mas achei que tinha que acontecer, né, não podia perder essa oportunidade. (Entrevista concedida ao autor em 14/02/2021).

Esse testemunho enuncia vários dados passíveis de interpretações e que merecem ser comentados. O primeiro deles diz respeito à organização do campo da dança, ou pelo menos um segmento dele, aspecto que favoreceu um certo empoderamento de seus agentes. De fato, quando Primo se refere a “várias conquistas de políticas”, é interessante mencionar que, naquele momento, o campo da dança vivenciava transformações positivas bastante expressivas. A título de ilustração, podemos citar alguns acontecimentos: no âmbito do estado, havia pouco tempo, tínhamos conseguido um edital de fomento exclusivamente para a dança – antes havia um edital genérico para as artes cênicas; no Centro Dragão do Mar, eu havia assumido a função de coordenador de dança: era a primeira vez que esse tipo de cargo era criado nos quadros da administração pública estadual; pouco tempo depois, Rosa Primo viria, também de forma inaugural, a ocupar um cargo análogo na gestão municipal; o Fórum Estadual de Dança, criado em 2003 a partir de provocação da Secretaria da Cultura do Estado, se reunia regularmente e funcionava como instância bastante ativa de representação do campo da dança; em 2005, foi implementado o Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança, sendo a dança a única das linguagens do extinto Instituto Dragão do Mar que conseguiu estabelecer um novo processo

formativo público; a Bienal Internacional de Dança do Ceará, embora não fosse uma iniciativa pública, gerava sinergia com vários agentes do campo e começava a consolidar o Ceará como parte da cartografia internacional da dança; a partir do Alpendre, iniciava-se uma produção em videodança que, além de aproximar artistas da dança e do audiovisual, tornava Fortaleza um dos epicentros dessa produção no país. Talvez possamos afirmar que, com toda essa efervescência e capacidade de mobilização, os agentes do campo da dança passam a posicionarem-se portando um capital simbólico fortalecido e mais reconhecido no campo das artes. Esse capital viria a ser identificado e considerado também no campo da política.

Um segundo aspecto interessante é a menção ao Alpendre. Essa iniciativa criada por um grupo de amigos funcionou, durante alguns anos, como espaço aglutinador de profissionais de várias linguagens, reunindo artistas, intelectuais, pensadores e pesquisadores do campo das artes e da cultura. Tornou-se assim um centro irradiador de debates e ações em torno da criação artística contemporânea, gerando uma inflexão importante na cena artística local. Vários dos fundadores do Alpendre viriam a desempenhar papéis relevantes na gestão da cultura durante o primeiro mandato de Luizianne Lins. Entre eles podemos citar Alexandre Veras, Alexandre Barbalho, Beatriz Furtado e Andréa Bardawil, os três últimos ocupando cargos na gestão. Alexandre Veras, por sua vez, embora não tenha integrado formalmente a equipe da gestão, viria a ter, como já tido anteriormente, um papel determinante na configuração da proposta pedagógica da Escola Pública de Audiovisual da Vila das Artes, além de ser um interlocutor privilegiado de Barbalho e Furtado. Dessa forma, parece-me importante constatar que um grupo de pessoas que, além da amizade, compartilhavam de interesses e horizontes culturais afins ascende ao poder e consegue implementar, ainda que aos trancos e barrancos, um projeto que antecede, e depois vem a constituir, uma política cultural da cidade. Essa política inaugurada na ação perdura até os dias de hoje.

O terceiro aspecto para o qual gostaria de chamar a atenção diz respeito à contingência e à urgência. Quando Furtado solicita a Rosa Primo a elaboração, de um dia para o outro, de um projeto que potencialmente virá a constituir uma política pública, intui-se que o conceito da Vila das Artes encontrava-se ainda em pleno processo de construção e de que não havia ainda uma definição clara para ele. Deduz-se ainda que há ideias, que há pessoas, que há desejos e que há uma gestão lutando para abrir espaços em meio ao emaranhado da política. Não há uma política cultural ainda. Aparentemente, de forma extremamente lábil, as contingências determinavam as possibilidades e impossibilidades do projeto. A urgência dizia respeito à capacidade de responder com presteza às possibilidades que as contingências políticas abriam. Na política, as urgências e contingências podem abrir espaço para decisões intempestivas e

arbitrariedades. A história das políticas culturais, para permanecer no campo da cultura, é, ainda hoje, cheia delas. Em meio à urgência e contingência, começou a ser delineado o projeto da Escola Pública de Dança da Vila das Artes.

### ***3.3.1 Amadurecendo o projeto***

Rosa Primo indica que, passado aquele primeiro momento, ganhou algum tempo para amadurecer o projeto. Aponta que inicialmente buscou aproximar sua proposta daquela concebida para o audiovisual, porém, aos poucos foi reformulando a proposta:

Como eu que escrevi o projeto pedagógico em uma noite, uma virada de noite, eu acho que foi muito pela minha cabeça, muito pelas linhas ali do cinema, do audiovisual, que tava sendo implantado. Eu peguei o projeto do audiovisual e tentei, a partir daquele modelo, ver como é que a dança podia funcionar. Só que aí foi chegando outras pessoas, [...] outras pessoas foram dando palpites, a classe um pouco chegou junto, eu acho que começou a se pensar não mais a dança a partir do audiovisual, mas a dança dentro da Vila das Artes como uma outra linguagem. No começo era muito assim, como é que a gente coloca a dança a partir do audiovisual, mais por conta dessa minha solidão, depois a coisa começou a abrir, a gente teve esse tempo e aí sim, a gente foi diferenciando as linguagens e pensando a coisa especificamente pra a dança. (Entrevista concedida ao autor em 14/02/2021).

Quanto à participação dos agentes do campo da dança na discussão do projeto, Primo afirma que, em algumas ocasiões a proposta do projeto foi levada para apreciação do Fórum de Dança. Cláudia Pires também atesta que essas discussões foram realizadas: “Eu lembro muito que eu acompanhei a construção daquela sala (de dança), eu lembro que a Rosa discutiu muito no Fórum de Dança essa ideia do projeto de dança [...]” As reações, entretanto, parecem nem sempre ter sido de boa receptividade por parte dos membros do Fórum. Primo, ao ser indagada se havia uma relação dialógica com essa instância de representação, recorda que

[...] sim, porque naquele tempo eu me sentia muito nesse lugar de [...] qualquer coisa que eu fizer, devia ser em diálogo com a classe. Então eu certamente devo ter chegado junto, né. Mas assim, pelo que eu senti, no momento foi um pouco conturbado, também porque eu acho que esse lugar [...] de uma decisão que viesse minha, sabe, aquilo incomodava um pouco [...] algumas pessoas do fórum. Assim, eu acho que havia também esse desejo de que houvesse mais espaço para outros profissionais ali na Vila, trabalhando lá, e eu acho que não tinha tantos (espaços) assim, pelo menos naquele momento. De toda maneira, eu acho que esse início todo da dança na Vila das Artes foi um pouco confuso, foi um pouco confuso para mim, que não estava entendendo muito bem. Eu só sabia que tinha que acontecer, então eu fiz tudo para que desse início de qualquer maneira. Eu levei pra a classe e eu acho que a classe também não entendeu, porque também eu acho que eu não sabia muito bem explicar, né. Então, foi conturbado esse momento. Depois eu percebi que a dança podia ser algo singular e não atrelado ao audiovisual. Então foi um outro momento e aí é que eu acho que nesse outro momento é que de fato a coisa começou a tomar uma forma mais consistente. É nesse sentido que eu falo que eu acho que naquele primeiro momento

o diálogo com a classe não foi bacana. É uma sensação que eu tenho. (Entrevista concedida ao autor em 14/02/2021).

A falta de clareza a que se refere Rosa Primo talvez tenha sido fruto da tentativa de adaptar o projeto ao formato da proposta formulada para a Escola de Audiovisual, mas também à intempestividade da elaboração de sua proposta inicial: “[...] eu ainda estava muito em dúvida, eu não soube explicar, eu não sei se por conta de a princípio esse projeto estar muito atrelado ao audiovisual [...] então a categoria achou que não teria muito espaço pra eles, pra a dança, mas mais para o pessoal que é ligado ao vídeodança [...]. É provável ainda que uma eventual frustração quanto à perspectiva de abertura de postos de trabalho para os profissionais da área no contexto da proposta a ser implementada tenha indisposto alguns dos agentes da dança. Ademais, no que pese esse exercício de dialogia com o Fórum, Cláudia Pires aponta uma eventual falta de compreensão desses atores com relação ao ineditismo da ação e ao tempo moroso da burocracia da gestão:

É uma coisa que eu sempre reajo [...] porque tem umas pessoas da dança, as mais inflamadas, assim, ‘reclamonas’, né, que ficam dizendo que esse projeto de dança da Vila não foi discutido. Ele foi discutido sim, no Fórum de Dança, várias vezes, antes do projeto ser implementado, ele foi discutido sim no Fórum de Dança. [...] Era também algo tão inédito, né, que não dava para se perder tanto tempo, assim, se perder que eu digo, assim, se gastar [...] tanto tempo de discussão. A gente sabe que já não foi no primeiro ano da gestão e a gente já entendia ali o quanto que o tempo da burocracia ia nos fazer atrasar qualquer possível implementação, então isso precisava ser posto ali. (Entrevista concedida ao autor em 14/10/2020).

Pires recorda que escuta até hoje que o projeto da Vila não foi discutido, que ninguém sabia exatamente do que se tratava:

As pessoas esquecem o que querem esquecer, né. [...] Agora eu acho que as pessoas não compreenderam também, como até hoje não compreendem, o tempo de gestão. E não compreendem também o quanto que às vezes algo precisa ser implementado pra poder ser posto na estrutura e a gente se fortalecer como movimento mesmo a ponto de defender os avanços, as revisões. (Entrevista concedida ao autor em 14/10/2020).

A implementação da Escola Pública de Dança da Vila das Artes requereu um planejamento prévio, que incluía não só um projeto já finalizado para a escola, indicando seus objetivos, propostas de cursos e ações, entregas, metas etc., mas também um plano de ação específico para o início de suas atividades. Esse projeto, em seu processo de amadurecimento, havia ganhado uma aliada importante e que seria a próxima secretária à frente da pasta da cultura, Rosa Primo recorda:

A Fátima Mesquita tinha uma proximidade com a dança, né. Não sei se alguma coisa com a biodança [...]. Quando ela olhou aquele projeto e viu que era um projeto que

ficava muito enganchado no audiovisual, eu acho que foi uma das primeiras pessoas que disse: espera aí, já que a gente vai fazer uma coisa para a dança, vamos fazer uma coisa mesmo pra a dança. Eu acho que não foi nesses termos, mas ela meio que pensou: vamos conversar sobre esse projeto direitinho, o que a gente pode fazer. Eu acho que foi a partir dela, assim, de pensar um projeto pedagógico que tivesse uma coisa mais ligada à educação. (Entrevista concedida ao autor em 14/02/2021).

Fátima Mesquita construiu sua trajetória na área da educação, tendo atuado por muitos anos na Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Ademais, figurava entre os quadros da gestão por seu histórico de militância junto ao PT. Além de alguma vivência pessoal como praticante de dança, havia coordenado uma iniciativa pública importante na cidade de Itapajé. Tratava-se de um projeto que promovia o ensino de dança em escolas de ensino formal daquele município. Esta experiência serviria de modelo para uma ação batizada de Dançando na Escola, que viria a ser implantada numa escala maior pela Escola Pública de Dança da Vila das Artes, abrangendo 20 escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza. Como é possível deduzir do depoimento de Rosa Primo, a entrada de Mesquita no circuito parece ter, simultaneamente, impulsionado o amadurecimento do projeto e contribuído para que ele, mesmo a contragosto da gestão, fosse de fato implementado. Ademais, Mesquita parece ter tido um papel decisivo na guinada conceitual da proposta da Escola de Dança, contribuindo para projetá-la como um lugar efetivamente de formação. É em virtude desse novo conceito que começa também a definir-se um perfil de equipe para coordenar a implementação da escola. Rosa primo sintetiza a situação:

Então aí eu acho que o projeto começou a ter uma dimensão muito grande. Eu acho que ali, em um dado momento, a presença de um projeto da dança dentro da Funcet começou a ser questionada. Acho que sobretudo pela Luizianne Lins. Então a Fátima me ligou umas três vezes durante esse processo para dizer: olha, a Luizianne Lins não quer mais a dança na Vila das Artes. E eu imediatamente dizia assim: pois tá, pois então amanhã eu tô chegando aí na FUNCET para você me demitir. Porque eu fui bem clara com a Fátima: eu só continuo no lugar onde eu estou, aqui como coordenadora de dança, se esse projeto for adiante. Se não for adiante, amanhã você me demita. Aí ela dizia assim: calma mulher. Então todo dia eu chegava lá na FUNCET achando que eu ia ser demitida. Aí a Fátima dava um jeito, eu acho que muito por um desejo dela também de que a dança tivesse ali dentro.

Então ela foi muito importante também nesse lugar. Que eu lembre, ela foi uma pessoa que puxou muito por essa questão de uma escola, de um fazer mais nesse sentido de formar, sabe. Pelo que eu lembro dela, ela chamou muito a atenção pra isso. Eu acho que foi a partir daí que eu comecei a pensar na sua entrada, como uma pessoa da pedagogia da dança, né, que tinha essa experiência fundamental nisso, né, que não tinha ninguém no momento que tivesse a sua experiência. Então isso foi conversado com a Fátima, ela também achou isso e foi a partir daí que você se juntou. A Claudinha também veio junto né, porque a Claudinha também tem esse lado lá na educação e eu acho que realmente a dança ali na Vila das Artes começou a ter essa dimensão. Porque no começo, como estava buscando se alinhar ao audiovisual, não era tanto formar, era mais produzir. Eu acho que então esse lado da formação em dança na Vila das Artes ele teve início com a Fátima, com você, com a Claudinha. Foi aí que o projeto começou a tomar esse formato, porque até então, a dança na Vila das Artes [...] o que era visualizado dela era uma espécie de um vídeodança, era um fazer atrelado ao

cinema, não algo no sentido de um formar. (Entrevista concedida ao autor em 14/02/2021).

No final de 2006 o projeto começava a ganhar seus contornos finais. Graças à proximidade com Rosa Primo, eu havia colaborado informalmente na concepção das ações nele previstas, notadamente naquilo que concerne às formações direcionadas para crianças. Aproximava-se a hora de implementá-lo.

### ***3.3.2 Do projeto à primeira ação: a implementação da Escola de Dança***

Em abril de 2007, momento em que eu e toda a equipe que compunha as coordenações de linguagens do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura fomos demitidos pela nova direção da instituição, fiquei livre para assumir novas atividades profissionais. Desde 1999 eu vinha trabalhando junto à gestão pública, inicialmente no Colégio de Dança do Ceará e posteriormente nesse centro cultural. No decorrer desse percurso, a dimensão da formação em dança sempre esteve muito presente. Naquele momento, é importante lembrar, Fortaleza não contava ainda com uma graduação em dança, fosse bacharelado ou licenciatura, e praticamente ninguém na cena local havia tido acesso a uma formação específica em pedagogia da dança. Os raros cearenses que foram cursar formações de nível superior em dança em outros estados não retornaram. Eu havia passado uma temporada de 5 anos em São Paulo e 9 anos no exterior. Nesse período, além das experiências artísticas, passei por formações específicas, em pedagogia da dança, mas também nos estudos realizados na Folkwang Hochschule, uma escola superior de reputação internacional. Essas formações e vivências em “contextos culturais hegemônicos” me atribuíam não só um certo capital simbólico<sup>55</sup> diferenciado no campo da dança local, mas também, eu arriscaria dizer, um capital cultural singular: em seu estado incorporado, pela episteme prático-teórica internalizada, e em sua dimensão institucionalizada, graças aos certificados adquiridos (ainda que estes não fossem formalmente reconhecidos no Brasil). O fato de, após meu retorno ao Ceará, eu haver passado 8 anos atuando em iniciativas públicas na área de dança, notadamente em projetos de formação, contribuía para potencializar esses

---

<sup>55</sup>Ao falar sobre capital simbólico, Bourdieu descreve-o como “[...] uma espécie muito particular de capital, que é simultaneamente o instrumento e o alvo das lutas de concorrência no interior do campo, [...] como capital de reconhecimento ou consagração, institucionalizada ou não, que os diferentes agentes e instituições conseguiram acumular no decorrer das lutas anteriores, ao preço de um trabalho e de estratégias.” (BOURDIEU, 2004a, 170). Em suma, “[...] capital simbólico não é outra coisa senão o capital econômico ou cultural quando conhecido (BOURDIEU, 2004a, p. 163).

capitais. Estamos falando também de um *habitus* e de uma *hexis* corporal próprias que me asseguravam uma certa “distinção” (BOURDIEU, 2017) no campo.

Cláudia Pires, por sua vez, havia construído uma trajetória na dança que lhe permitiu destacar-se como bailarina, além de atuar em algumas escolas como professora de *jazz*. Havia integrado a primeira leva de alunos a cursar do Colégio de Dança do Ceará, especificamente no curso destinado à capacitação de professores. Posteriormente, viria a formar-se em pedagogia. Pires vinha desenvolvendo também uma atuação relevante como ‘ativista’ da dança. Além de haver criado a PRODANÇA (Associação de Bailarinos, Coreógrafos e Professores de Dança do Ceará) no início da década de 2000, cujo principal objetivo era representar e defender as reivindicações desses profissionais por melhores condições de trabalho, ela participava ativamente e era uma das lideranças do Fórum de Dança do Ceará. Ao substituir Rosa Primo na FUNCET, durante o período de licença maternidade desta, assumiu seu primeiro ‘cargo público’. Em 2008 ela viria a me substituir no Colegiado Setorial de Dança, instância nacional de representação da dança criada em 2004 pelo Ministério da Cultura, por meio da FUNARTE – Fundação Nacional das Artes. Também já havíamos trabalhado em parceria, na implementação da primeira edição do Festival de Dança Litoral Oeste<sup>56</sup>, em 2006. Quando Rosa Primo me convidou para implementar a Escola Pública de Dança da Vila das Artes, sugeri que Pires pudesse colaborar nesse processo.

Ao assumir a pasta da cultura, em dezembro de 2006, Fátima Mesquita conhecia algumas pessoas da cena da dança local que tinham uma trajetória de participação em movimentos coletivos, aspecto que conferia a ela alguma familiaridade com a área: “Eu conhecia o trabalho das pessoas fora de lá (da gestão) [...] Eu conhecia Valéria Pinheiro [...], eu conhecia Sílvia Moura<sup>57</sup> a vida inteira [...]. Então assim, as pessoas não me eram estranhas.” Ao ser questionada se conhecia as pessoas que estavam à frente da implementação do projeto, Mesquita afirma que nos achava “muito preparados”, ainda que não me conhecesse diretamente:

Tu eu não conhecia, só a fama. Saber que tu era filho da tua mãe... quando eu soube que tu era filho da Cecília, irmão da Rachel, então pra mim já são pessoas que... já é uma carta de apresentação. [...] Eu sabia que ela tinha um filho bailarino, eu sabia que tinha ido para o municipal, ela falava. Então eu conhecia que você era um profissional da dança, já sabia que você tinha implementado escola no SESC... SESC-SENAC né? Então eu sabia a história das pessoas. (Entrevista concedida ao autor em 24/09/2020).

<sup>56</sup>Criado em 2006, último ano da gestão de Cláudia Leitão como secretária da cultura do estado, o Festival de Dança do Litoral Oeste foi implementado com a função de tornar-se um evento artístico estruturante para os municípios daquela região. O festival acontecia concomitantemente em Paracuru, Trairi e Itapipoca. Em 2020 o festival realizou sua 12ª edição.

<sup>57</sup>Sílvia Moura e Valéria Pinheiro são coreógrafas cearenses com uma longa trajetória como artistas e militantes da cena local da dança.

Esses relatos de Mesquita remetem-me às noções de capital anteriormente citadas. Ao mencionar que éramos pessoas preparadas, Fátima indica que nos reconhecia como portadores de um determinado *capital cultural* que nos habilitava a estar à frente da escola de dança. Depois, ela aponta que conhecia minha mãe e minha irmã e que, para ela, isso já era uma carta de apresentação. Com essa declaração, Mesquita está a evidenciar, a partir de meus vínculos familiares, a identificação de um capital social<sup>58</sup> (BOURDIEU, 1998) do qual eu seria portador. O eventual reconhecimento desses capitais por parte da gestora à frente da secretaria da cultura, podemos supor, avalizava e, de certa forma, contribuía para legitimar nossa atuação na Escola e, conseqüentemente, nossas proposições para aquele projeto. Ao falar de “nossa”, refiro-me especificamente a mim mesmo e a Cláudia Pires.

Enquanto a dança buscava avançar em seu projeto de implementação da escola de dança, a situação com o audiovisual permanecia tensa. Basta recordar que em fevereiro de 2007, cerca de três meses depois de Mesquita assumir o cargo presidente da FUNCET, os alunos da escola de audiovisual haviam ocupado o ‘prédio das escolas’. Em contraponto, o diálogo com a dança parecia se dar de forma mais tranquila. Mesquita afirma que a “dança tanto era mais familiar, como o grupo da dança era a expressão do diálogo da gestão com a sociedade civil. Pra mim eles foram isso [...] A gente sentava, conversava, discutia, discordava, concordava e formulava.”

Ouvindo o testemunho de Fátima Mesquita, ocorre-me que talvez o diálogo da dança com a gestão tenha sido mais tranquilo porque os agentes do audiovisual envolvidos no processo já tinham feito o “trabalho sujo”. Ou seja, eles tiveram que abrir caminho, ir para o *front*, entrar em conflito com a gestão para que o projeto da Vila das Artes fosse implementado. Uma vez iniciada a escola de audiovisual, o desafio passava a ser garantir o espaço da dança, mas também fazer o projeto da Vila como um todo avançar.

Sobre a relação com os agentes da dança e a maneira como ela enxergava a mobilização e os propósitos daquele movimento, Mesquita recorda que

[...] com vocês era um diálogo muito tranquilo, muito desarmado [...]. Então era uma relação nesse nível entendeu? Que juntava tudo, o respeito pelas pessoas, né, quer dizer, eu me sentia respeitada, mesmo exigida, mas respeitada [...]. Tinha confiança no trabalho das pessoas, no [...] propósito [...]. O que encantava na dança não era o propósito de cada uma dessas pessoas, era o que as pessoas traziam de acúmulo de trabalho coletivo... sabe, real, uma certa unidade, pelo menos daquelas pessoas. Eu sei que tinha as discrepâncias, mas aquele grupo pelo menos, que estava no entorno da busca da Vila das Artes, de fazer uma política cultural pública para a cidade de

<sup>58</sup>Bourdieu (1998, p. 67, grifos do autor) define o ‘capital social’ como “o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, *à vinculação a um grupo*, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por *ligações permanentes e úteis*.”

Fortaleza, tinha uma coesão e uma construção coletiva. Então, isso faz parte da minha cultura, digamos assim. Eu sou uma pessoa que trabalha educação popular com Paulo Freire na construção coletiva do conhecimento. Então, pra mim, vocês traziam isso, que é familiar pra mim, além da dança [...], um movimento que construía coletivamente. Porque ter movimento, todos têm [...] todas as artes aqui em Fortaleza têm seu movimento [...] todos têm mais de um, a dança também tem. Mas essa coesão daquele povo ali, né [...], mais próximo mesmo da gestão, que estava ali para construir a compreensão da política pública de cultura. Vocês tinham isso muito claro, o que que é uma política pública de cultura. Não é só editais, é edital, é escola [...]. Então, isso pra mim facilitou muito o diálogo com vocês, porque isso era uma compreensão comum que a gente tinha. Entendeu? Eu estava no meu papel, vocês no de vocês e a gente construía junto. (Entrevista concedida ao autor em 24/09/2020).

Questionada sobre o que levou finalmente à autorização para o início da implementação da Escola de Dança, Rosa Primo intui que

[...] o sinal verde foi por conta de que eu fui bem clara em todos os momentos desses cortes, eu disse que eu queria minha demissão. Eu acho que a Fátima Mesquita começou a questionar isso com a Luizianne, até porque também ela começou a se aproximar da dança, ela já tinha uma certa aproximação, se aproximou mais ainda. Acho que passou a ser um desejo dela também, ela começou a ver ali também um lugar potente nesse lugar da formação. A Fátima é uma pessoa da formação, tem um pé ali na dança com a biodança e tudo, então passou a ser um desejo dela também, né. Então aquilo ali instigou ela também a ir atrás disso e ela começou a dizer, olha [...] eu quero que isso aconteça, começou a ser um desejo dela também. E aí eu acho que ela entrou de cabeça no projeto: não, vamos compor, vamos pensar nesse lugar da formação, da educação com dança, né. Enfim, foi a partir daí que você entrou e aí também como uma pessoa muito ligada à educação, às questões pedagógicas em dança. Eu acho que ela, a Fátima, ficou ainda mais interessada nisso, no surgimento disso, que eu acho que ela abraçou completamente. (Entrevista concedida ao autor em 14/02/2021).

No começo de janeiro de 2007, uma “primeira versão final” do projeto da escola de dança estava pronta. Durante o processo de implementação, esse projeto viria novamente a ser reformulado por meio de ajustes e adequações. Em maio desse mesmo ano, uma equipe composta por mim, Cláudia Pires, Liduína Lins, responsável pela gestão administrativa, e Fábio Freire, assessor de comunicação, começou a trabalhar para dar início às atividades da escola. Abaixo transcrevo o objeto, as metas e os objetivos do projeto<sup>59</sup>:

#### Objeto

Implantação da Escola de Dança de Fortaleza com período de execução de dois anos para cada turma. A Escola será custeada pela Prefeitura Municipal de Fortaleza através da Fundação Cultural – FUNCET que repassará os recursos através de convênio para a PRODANÇA – Associação dos Bailarinos, Coreógrafos e Professores de Dança do Ceará.

#### Metas

A cada dois anos serão atingidas as seguintes metas com o objetivo de formar tanto teórica quanto tecnicamente os alunos selecionados:

- Ministrar 11 (onze) disciplinas, totalizando 1356 h/a no Curso Básico de Dança;

<sup>59</sup>Extraído do documento digital original, encontrado nos arquivos do pesquisador.

- Atingir 30 alunos no Curso Básico de Dança;
- Ministrando 02 (duas) disciplinas, totalizando 384 h/a, abrangendo duas turmas, no Curso de Iniciação à Dança;
- Atingir 60 alunos no curso de Iniciação à Dança;
- Ministrando 19 (dezenove) disciplinas, totalizando 480h/a no Curso de Extensão em Dança;
- Atingir 40 alunos no Curso de Extensão;
- Realizar aulas abertas para profissionais em dança totalizando 900 h/a, atingido cerca de 720 alunos.

#### Objetivo Geral

Possibilitar a formação e informação técnica, artística e teórica em dança a jovens e adolescentes da rede pública de ensino, bem como a profissionais atuando na área, através da realização de ações formativas e informativas na área de dança – 01(um) curso de Extensão em Dança, abrangendo 40 alunos; 01 (um) curso de formação básica em dança cênica abrangendo 30 alunos; 01 (um) curso de iniciação à dança, abrangendo duas turmas de trinta alunos cada; aulas abertas direcionadas a profissionais de dança atuantes na cidade de Fortaleza; atingindo públicos que tradicionalmente não têm acesso a essas oportunidades formação.

As atividades da escola foram iniciadas em agosto de 2007 por meio do curso de extensão “Dança e Pensamento” e do “Programa de Aulas abertas”. O folder<sup>60</sup> de divulgação das ações iniciais da escola trazia as seguintes descrições:

#### **Escola de Dança**

Democratizar e incentivar o acesso ao universo da dança. Discutir, refletir e pensar de maneira crítica e analítica a dança como área de conhecimento. Manter e aprimorar a condição técnica e física dos profissionais.

A Escola de Dança de Fortaleza propõe um conjunto de ações voltadas à formação técnica, artística e teórica em dança cênica. Ela visa trabalhar a dança em diferentes instâncias, atingindo desde um público já imerso nesse cenário de discussão e realização até crianças e adolescentes da rede pública de ensino interessados em descobrir a arte através da dança.

Por meio de diferentes programas, a Escola de Dança cria espaços de aprendizagem, pesquisa e aperfeiçoamento que proporcionam tanto o acesso de novos públicos aos processos formativos em dança, como o desenvolvimento dos profissionais já atuantes na área.

Uma iniciativa que chega para suprir uma lacuna no meio local, estabelecendo uma oportunidade singular para fazer e pensar a dança hoje. Um importante passo rumo à democratização do acesso à formação artística e à qualificação e valorização dos profissionais da dança local.

#### **Curso de extensão Dança e Pensamento**

O curso objetiva implantar um processo de formação que ofereça a artistas e pesquisadores atuantes na área de dança recursos técnicos e teóricos para pensar questões relacionadas ao tema. A ideia é fomentar a reflexão e a construção do pensamento em torno dessa linguagem, estimulando ainda o desenvolvimento de pesquisas teóricas e de linguagem e contribuindo para a percepção e o fortalecimento da Dança como área de conhecimento.

O curso é concebido de forma a possibilitar a discussão e a problematização em torno de diversas questões e acontecimentos relevantes de ordem epistemológica, estética, antropológica, política e artística que têm permeado o fazer da dança cênica ao longo de sua história. É ministrado por professores de renome nacional e internacional e

---

<sup>60</sup>Extraído do documento impresso (cf. anexo E), encontrado nos arquivos do pesquisador.

composto por 18 módulos divididos em quatro diferentes eixos temáticos: Histórias da Dança; Interfaces; O olhar analítico; e Dança hoje – cenas e questões.

#### **Programa de Aulas Abertas**

Surge para proporcionar aos intérpretes da dança cênica de Fortaleza, oportunidades regulares e adequadas de trabalho e aperfeiçoamento em algumas das técnicas hoje disponíveis no cenário local. A ideia é que, através das aulas, o participante possa manter de forma contínua o bom condicionamento físico e técnico indispensável a um profissional da área.

Constituído por módulos independentes entre si, cada qual com duração de duas semanas e abordando uma técnica específica de dança cênica, o Programa de Aulas Abertas é organizado com o intuito de contemplar as necessidades de treinamento dos profissionais locais, procurando estabelecer uma relação entre as disciplinas ofertadas e os tipos de técnicas mais frequentemente solicitados nas produções locais.

O curso “Dança e Pensamento” foi priorizado pelo fato de ser uma novidade na cena local. Embora já houvesse um histórico significativo em Fortaleza de iniciativas de formação em dança, nunca havia sido realizado um curso voltado inteiramente para a reflexão teórico-conceitual em torno da linguagem. Tratava-se, portanto, naquele momento, de uma proposta inovadora, abrangente em termos de público, com um corpo docente de “notáveis”, capaz de abrir as atividades da escola “em grande estilo”. Paralelamente, iniciou-se também o Programa de Aulas Abertas. Este teria continuidade ainda por vários anos, ainda que fosse gradualmente perdendo sua relevância no contexto da escola. Duas recordações desse momento dão o tom do contexto operacional da Vila das Artes à época. A primeira delas concerne ao fato de que não contávamos ainda com espaços próprios para realizar as aulas e dependíamos de salas da Universidade Federal do Ceará e do SESC-SENAC Iracema para as atividades letivas. A segunda remete à nossa relação inicial com a escola de audiovisual: enquanto iniciávamos nossas atividades, os alunos do audiovisual realizavam uma paralisação de protesto, gerando uma situação de desconforto para nós da escola de dança. Não queríamos parar junto com eles, pois já havia sido uma luta intensa ter chegado até ali. Seria um “estrago” muito grande interromper as atividades logo no início.

Quanto às outras ações previstas no projeto, a ideia do “Curso de Iniciação à Dança” viria a ser abandonada e em seu lugar investiríamos na realização do “Dançando na Escola”. O “Curso Básico de Dança” seria transformado na Formação Básica em Dança, o mais desafiador dos cursos da escola e objeto dessa investigação. O próximo capítulo, o quarto, será dedicado a uma breve contextualização acerca da constituição do campo da dança em Fortaleza, com foco nas iniciativas de formação. No capítulo seguinte, o quinto, farei uma análise de vários aspectos presentes na implementação deste curso específico e que serão úteis à problematização proposta na pesquisa. Para tanto, além de utilizar o ferramental teórico de Pierre Bourdieu

apresentado anteriormente, buscarei fazer perpassar essa análise por um exercício constante de reflexividade.

Concluo o presente capítulo dizendo que tentei elaborar um panorama descritivo com o intuito de permitir situar a investigação em um contexto específico. Trata-se de um campo povoado por agentes com histórias específicas que, em um dado momento, ocuparam posições estratégicas e agiram as disposições geradas por seus respectivos *habitus*.

Chama a atenção o fato de que, com algumas exceções, a exemplo de Fátima Mesquita e Beatriz Furtado, muitas das pessoas diretamente envolvidas na criação da Vila das Artes, embora tivessem proximidade político-ideológica, não possuíam um histórico de militância partidária. Eram, sobretudo, militantes do campo da arte e da cultura. Tanto em relação à dança como ao audiovisual, o engajamento de seus agentes em movimentos prévios de articulação e mobilização em torno de políticas públicas para a cultura conferiu a eles um capital político que contribuiu para legitimar suas reivindicações. Como lembrou Fátima Mesquita, não era um movimento da cidade toda, mas era um movimento. Segundo ela, em torno da gestão haviam se reunido “grupos de classe média, intelectuais, militantes da cultura”, muitos deles provenientes do Alpendre e dos cursos do Instituto Dragão do Mar. Se o capital social e cultural expressivo desses agentes funcionou como vetor de fortalecimento das demandas desses setores, ele foi também um aspecto a motivar críticas por parte da prefeita, que atribuiu um caráter elitista àquele movimento, notadamente o do audiovisual.

Na dança como no audiovisual, essas pessoas compartilhavam de visões que percebiam a formação como uma necessidade do campo das artes. Cada um desses grupos implementou uma proposta formativa para suas respectivas áreas a partir de aspirações e concepções específicas que prevaleceram naquele momento. Essas propostas seriam profundamente marcadas pelos *habitus* dos agentes que as elaboraram. No caso específico da dança, o *habitus* que condicionou e orientou as escolhas pedagógicas, notadamente as curriculares, possuía, ainda que não inteiramente, uma dimensão conservatorial que viria a se expressar fortemente na concepção da Formação Básica em Dança, como veremos a seguir.

Finalmente, é importante lembrar do senso de urgência que perpassava a gestão: 40 anos em 4. Como resultado desse estado de espírito, a ação antecedeu o desenho da política cultural. Esta só viria a ser delineada mais claramente a partir do plano municipal de cultura. A Vila das Artes tornou-se, assim, uma ação que precedia uma política que, formalmente, só posteriormente seria instituída.

## **4 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DA DANÇA EM FORTALEZA**

Neste capítulo, buscarei evidenciar alguns marcos importantes no percurso de constituição daquilo que na presente pesquisa estamos chamando de campo da dança em Fortaleza. Não tenho, de forma alguma, a pretensão de dar conta de toda amplitude desse processo, pois tal tarefa por si só já seria objeto não de apenas uma, mas de várias pesquisas. O objetivo é, de um lado, apontar certas dinâmicas que exerceram uma inflexão na configuração deste campo e que, direta ou indiretamente, se relacionam com a investigação em curso. De outro lado, busco traçar uma contextualização para o leitor no que concerne, sobretudo, ao surgimento e desenvolvimento das instituições de ensino de dança em Fortaleza.

Com esse intuito, discutirei alguns aspectos relativos à noção de campo em consonância com Pierre Bourdieu para, em seguida, tratar do campo da dança local. Ao comentar a constituição deste campo, enfatizarei elementos relativos às instituições de ensino de dança, privadas e públicas, que foram progressivamente se instalando em Fortaleza e dando forma uma espécie de “subcampo da formação”. Abordarei brevemente também o surgimento de uma “cena alternativa” a esse circuito das escolas de dança, constituído principalmente por agentes cujos esforços centravam-se predominantemente na criação/produção artística.

### **4.1 Campo da dança**

Quando nos referimos ao campo de uma linguagem artística qualquer, estamos tratando de forma genérica espaços sociais específicos que, na verdade, possuem propriedades particulares, variáveis de acordo com os contextos socioculturais nos quais se desenvolvem. Dessa forma, ao falarmos de campo da dança, é importante lembrar que estamos a tratar de espaços sociais que, ainda que possuam certas propriedades em comum, portam também características específicas que dizem respeito aos seus respectivos ambientes sociais e culturais.

Dessa maneira, se analisarmos esses campos, poderemos perceber que, embora se articulem em torno de uma mesma linguagem artística – neste caso, a dança –, eles podem assumir uma variedade de traços distintos. Caso tomemos como exemplo países nos quais esse campo é bastante desenvolvido e consolidado, como, a título de ilustração, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra e Alemanha, entre outros, verificaremos a existência de uma multiplicidade de estruturas, agentes e posições constituintes desses espaços sociais. Referimo-nos, aí, a toda uma paisagem de escolas públicas e privadas, conservatórios, escolas superiores,

teatros, circuitos de difusão, centros coreográficos, companhias de dança de pequeno, médio e grande porte, instituições de financiamento, entre outras instâncias. A estas estruturas, agregam-se agentes com papéis e disposições variadas que vão ocupar as diversas posições necessárias ao funcionamento do campo: estudantes, artistas, professores, pesquisadores, técnicos, produtores, gestores etc.

As configurações dos diversos campos resultam de processos sócio, históricos, culturais e econômicos que permitem com que, como explica Bourdieu (1996a), eles desenvolvam uma relativa autonomia, bem como lógicas e dinâmicas próprias de funcionamento. Para o autor, o campo das artes, assim como outros espaços sociais, subdivide-se em subcampos que correspondem às várias linguagens artísticas, como o campo da literatura, da música, do teatro, da dança etc. Em seu livro *As Regras da Arte* (1996a), o autor analisa subdivisões dentro dos subcampos da literatura e do teatro, classificando-as como pólos opostos e indicando que cada “[...] um dos gêneros tende a clivar-se em um setor de pesquisa e um setor comercial, dois mercados entre os quais é preciso evitar estabelecer uma fronteira nítida e que não são mais que os dois polos, definidos nas e por suas relações de antagonismo, de um mesmo espaço.” (BOURDIEU, 1996a p. 140). Bourdieu (1996a, p. 141) alerta, entretanto, que

[...] a oposição entre os gêneros perde sua eficácia estruturadora em favor da oposição entre os dois polos presentes em cada subcampo: o polo da produção pura, em que os produtores tendem a ter como clientes apenas os outros produtores (que são também os concorrentes) e onde se encontram poetas, romancistas e homens de teatro dotados de propriedades de posição homólogas, mas comprometidos em relações que podem ser antagonistas; o polo da grande produção, subordinado às expectativas do grande público.

Bourdieu denomina esses polos opostos de *subcampo de produção restrita*, “onde os produtores têm como clientes apenas os outros produtores”, e *subcampo de grande produção*, cujo foco orienta-se para o mercado do grande público. Em outras palavras, Bourdieu trata de subdivisões no contexto dos subcampos de duas linguagens artísticas, cujos aspectos diferenciadores são os tipos de público aos quais se destinam suas respectivas produções artísticas. Embora a análise supramencionada seja direcionada aos subcampos da literatura e do teatro, o mesmo princípio analítico pode ser aplicado a outros subcampos artísticos.

Feita essa introdução, visando a avançar em nossa discussão, gostaria de trazer essa breve retrospectiva que segue acerca de processos e marcos significativos para constituição do subcampo da dança em Fortaleza, que no âmbito dessa pesquisa estamos denominando “campo da dança”. Como já exposto, a ideia é aportar mais elementos que possam contribuir para as análises propostas pela pesquisa.

## 4.2 As academias de dança em Fortaleza: o surgimento de um subcampo da formação

Rosa Primo Gadelha, em seu livro *A Dança Possível: conexões do corpo numa cena* (2006), afirma que é possível identificar indícios de dança cênica em Fortaleza já na década de 1920. Contudo, é a partir dos anos 1950 e 1960 que inauguram-se na capital duas escolas que resultariam em espécies de “linhagens” da dança fortalezense. É nesse momento que o campo da dança cênica local começa a ganhar seus primeiros contornos. A primeira dessas escolas é fundada por Regina Passos, ainda nos anos 1950. Sobrinha de Paurillo Barroso<sup>61</sup>, figura de destaque no meio cultural local, Passos adquirira alguns conhecimentos de balé clássico em viagens que fazia ao Rio de Janeiro, propondo-se, então, a abrir uma escola de dança onde pudesse lecionar para filhas de famílias da sociedade fortalezense. Estamos a falar, obviamente, de um empreendimento privado destinado a pessoas que podiam arcar com os custos das aulas.

Já na década seguinte, um outro acontecimento vem a concorrer para a ampliação dessa cena cultural que começava a ensaiar seus primeiros passos. Hugo Bianchi, bailarino e coreógrafo cearense que passara mais de dez anos atuando em produções coreográficas e musicais no Rio de Janeiro, regressa ao Ceará. Ali, além de trabalhar em inúmeras produções de espetáculos de dança, Bianchi tem a oportunidade de fazer aulas com profissionais que se destacavam à época, a exemplo de Eros Volusia<sup>62</sup>, inclusive com professores de balé clássico. Ainda que não tivesse uma formação conservatorial *strictu sensu* em balé clássico, o artista toma a iniciativa de abrir uma escola de dança em meados da década de 1960. Bianchi torna-se, progressivamente, uma importante referência para o ensino do balé no Ceará.

Rosa Primo Gadelha (2006), ao pesquisar a história da dança cênica no Ceará, mais especificamente em Fortaleza, traça uma espécie de genealogia das duas linhagens que se originam a partir dessas escolas pioneiras criadas por Regina Passos e Hugo Bianchi. Nesse exercício, a pesquisadora, iniciando pelos tios de Passos, pessoas influentes no meio cultural à época, esboça a seguinte linhagem:

Por um lado: Lucy Barroso, que é irmã de Paurillo Barroso, é tia de [...] Regina Passos, que, por sua vez é mãe de Claudia Borges (Academia de Dança Claudia Borges), de

<sup>61</sup> Compositor e dramaturgo cearense. Responsável pela fundação do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno; pela criação da Sociedade da Cultura Artística (SCA). Incentivou e promoveu ações culturais em nosso estado, inclusive na área de dança. Foi também diretor do Teatro José de Alencar. (PEIXOTO, 2014, p. 53).

<sup>62</sup> Eros Volusia ficou reconhecida como a “criadora do bailado brasileiro”, destacando seu trabalho por “legítimo”, já que seu corpo era de origem brasileira, diferentemente da grande parte dos coreógrafos do Municipal, que tinham origem estrangeira. Eros Volúcia apontava para um “novo corpo”, uma “nova dança” que não cabia nos parâmetros do balé com os quais os críticos da época estavam acostumados, causando indignação em uma parcela do público e exaltação em outra. (PEREIRA, 2003 *apud* PEIXOTO, 2014, p. 55).

Vera Passos (Academia da Dança Vera Passos) e de Tereza Passos (atual professora da Academia de Dança Regina Passos). E no ano 2003, Michelle Borges, filha de Cláudia Borges, inaugurou sua academia: Stúdio de Dança Miclelle Borges. (GADELHA, 2006, p. 196-197).

No desdobramento dessa linhagem de “herdeiros”, estabelece-se um ordenamento de caráter, digamos, familiar: Regina Passos, ao comentar os caminhos seguidos por suas filhas na dança, salienta que elas viriam a dedicar-se ao jazz e sapateado. O ensino de balé clássico permaneceria, assim, restrito à sua escola (GADELHA, 2006). O comando da escola de dança de Regina Passos viria a ser assumido, posteriormente, por Tereza Passos, sua única filha que se dedicara ao ensino do balé clássico. Embora tenha, durante muitos anos, estado à frente da escola da mãe, em um dado momento, Tereza decide abrir sua própria academia, instituição de ensino que existe até os dias atuais. Quanto a Cláudia Borges, Vera Passos e Michelle Borges, são todas proprietárias bem-sucedidas de escolas de dança que se dedicaram a ensinar, sobretudo, as modalidades *jazz* e sapateado.

Ao definir a linhagem fundada por Hugo Bianchi, Gadelha descreve-a da seguinte maneira:

[...] Hugo Bianchi aparece como professor de quase todas as proprietárias das ‘renomadas’ academias de dança de Fortaleza: Ana Virgínia (Academia de Ballet Pavlova), Mônica Luiza (Academia de Balé Mônica Luiza), Goretti Quintela (Academia de Ballet Goretti Quintela), Madiana Romcy (Escola de Dança Madiana Romcy), Denise Galvão (Conservatório de Dança Denise Galvão), Helena Coelis – que também foi aluna de Regina Passos – (Academia de Dança Helena Coelis), entre outras.

Como é possível perceber, Bianchi faz, literalmente, escola. Instaura-se, a partir da academia do “mestre”, toda uma linhagem de professoras (agentes) ocupando posições específicas numa espécie de recém-constituído “subcampo do ensino da dança”. Este subcampo, que inclui também a linhagem da família Passos, torna-se, então, uma instância quase que incontornável para aqueles que queriam ter acesso ao aprendizado de danças cênicas (balé clássico, jazz e sapateado) em Fortaleza. Pode-se afirmar que, se na década de 1970 consolidam-se as escolas Regina Passos e Hugo Bianchi como referências para o ensino do balé, na primeira metade da década de 1980 as herdeiras de ambas as linhagens começam a consolidar e/ou ocupar seus espaços neste subcampo.

No contexto desta pesquisa, faz-se mister ressaltar que o acesso a tais formas de dança era reservado a pessoas que podiam arcar com os custos das formações. Atualmente, a título de ilustração, a mensalidade de uma academia de dança beira o valor equivalente a um terço do salário-mínimo. Consolida-se aí uma percepção de que o balé clássico configura uma forma de

arte reservada às elites. Tal percepção, é importante que se diga, não é condicionada unicamente pela restrição de acesso imposta pelo custo das mensalidades. Existe, como já expressei anteriormente na presente pesquisa, uma associação deste tipo de dança a uma forma de manifestação artística “superior” na hierarquia desta linguagem. Tal percepção torna-se uma sorte de senso comum não somente junto ao público em geral, mas cristaliza-se também como parte do *habitus* de vários agentes da dança. Uma crítica do jornalista Adriano de Lavor, publicada no jornal o Povo, em 18 de novembro de 1992, atesta a posição de Hugo Bianchi sobre o tema:

Partidário de que o balé é realmente uma arte de elite, Hugo acredita que o bom bailarino tem que se adaptar a um ritmo disciplinar semelhante ao da caserna. [...] “Fome, miséria e violência a gente já vê nas ruas. Não concordo que isso seja mostrado no palco com a desculpa de estar mostrando o cotidiano. Por que não mostrar o cotidiano do Iate Clube, com pessoas bonitas e bem alimentadas à beira da piscina?”, indaga sustentando que, ‘não adianta querer tirar um bailarino da classe média. (O POVO, 18/11/1992 *apud* GADELHA, 2006, p. 195).

#### 4.3 Parêntese para um ponto fora da curva: a Escola de Dança do Sesi

Embora, como pode-se perceber na exposição acima, o ensino de dança em Fortaleza consolide-se sobretudo a partir do estabelecimento das escolas privadas de dança, parece-nos importante chamar a atenção para um acontecimento de duração relativamente breve, porém bastante relevante nos resultados que produz. Estou falando aqui da criação da Escola de Dança do Sesi, que funcionou no período de 1974 a 1977. Meu intuito não é fazer uma análise detalhada dessa iniciativa<sup>63</sup>, mas comentá-la como algo novo que se instaura a partir de um contexto improvável e que abre uma perspectiva diferenciada para o acesso a processos de formação em dança.

Peixoto (2014), em sua pesquisa sobre a Escola de Dança do Sesi indica, que, embora o objetivo principal do Sesi (Serviço Social da Indústria) fosse a qualificação do trabalhador, preparando-o para as demandas técnicas das atividades produtivas, abriu-se espaço também para uma formação que transcendia a mera qualificação técnica. Desta forma, possibilitou-se, no âmbito desta instituição

[...] experiências arrojadas do que se pode justamente considerar uma revolução sócio-cultural, a partir da construção de Centros Sociais com instalações apropriadas ao desenvolvimento de um programa de atividades múltiplas abrangendo setores como o da educação, das artes, dos desportos e do lazer em geral, de integração social, etc.,

<sup>63</sup>A Escola de Dança do Sesi foi investigada de forma aprofundada pela pesquisadora Jacqueline Rodrigues Peixoto em sua dissertação de mestrado.

merecendo referência especial a promoção artística do trabalhador cearense, tanto de caráter popular como clássico. (NOBRE, 2001 *apud* PEIXOTO, 2014, p. 73).

Foi nesse contexto que, em 1974, a EDANCESI (Escola de Dança do SESI) foi inaugurada por Thomaz Pompeu de Souza Brasil Netto<sup>64</sup>. Para dirigir a escola, ressalta Peixoto (2014), convida-se o renomado professor e bailarino carioca Dennis Gray (1928-2006), que vem a Fortaleza com a finalidade de criar a escola e que, nessa tarefa, é assistido pela também reconhecida bailarina e professora de balé Jane Blauth (1937-2012). A pesquisadora chama a atenção para algo que, na minha percepção, representa uma primeira quebra de paradigma em relação ao ensino da dança em Fortaleza: o fato de ser uma escola voltada para meninos e meninas originários de famílias de operários contemplados pelo SESI. Nesse sentido, salienta Peixoto, esta instituição foi “[...] a primeira implantada em todo o Brasil, com alunos oriundos de famílias humildes, quase todos filhos de operários das indústrias cearenses.” (O POVO, 02.12.1974 *apud* PEIXOTO, 2014, p. 74).

Parece-me relevante destacar que a criação da escola em questão foi proposta por Thomaz Pompeu de Souza Brasil Netto, engenheiro que à época era diretor-geral e presidente da Confederação Nacional da Indústria. Peixoto destaca que Thomaz Pompeu era um apreciador das artes, fato que proporcionou condições favoráveis para que a escola fosse fundada. Dennis Gray, em entrevista ao Jornal O POVO, em 1974, afirma que “[...] o SESI tem, na fundação da Escola, uma gratidão imensa ao seu atual presidente, Dr. Thomaz Pompeu de Souza Brasil Netto, de vez que o balé, é uma arte caríssima e ele teve a coragem de iniciar esse trabalho com crianças pobres.” (O POVO, 02.12.1974 *apud* PEIXOTO, 2014, p. 74).

Outro aspecto importante ressaltado pela pesquisadora é o fato de a instituição propor-se a realizar uma formação que tinha como perspectiva a profissionalização em dança. Neste sentido, destaca Peixoto, “[...] este modelo fugia à lógica burguesa das academias de dança de Fortaleza, surgidas na década de 1960, voltadas apenas para o deleite da sociedade fortalezense, alargando uma compreensão reduzida sobre a dança.” (PEIXOTO, 2014, p. 75).

Dessa experiência, gostaria de apontar três aspectos, entre outros possíveis, que me parecem significativos. O primeiro diz respeito ao fato de que, apesar de se tratar da iniciativa de uma instituição de caráter privado, a escola oferece uma formação em dança gratuita e de

---

<sup>64</sup>Filho do médico Thomaz Pompeu Filho e Noemi Coelho Pompeu. Esteve na direção de importantes lugares, dentre os quais: Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC) de 1964 a 1967, presidente dos Conselhos Regionais do SESI/CE e SENAI/CE e diretor regional do SESI no período de 1964 a 1971. Em 1968 assume a presidência da Confederação Nacional da Indústria (CNI) ficando até 1977. Construiu e fez funcionar em Fortaleza e no Crato os Centros de Atividade Thomaz Pompeu de Souza Brasil do SESI/CE. (PEIXOTO, 2014, p. 75).

qualidade para um público que normalmente não teria condições de acessá-la pelas vias tradicionais vigentes à época. Um segundo aspecto diz respeito à constatação de que o tipo de formação proposto, diferentemente daquele ofertado pelas academias privadas de dança, não se restringia meramente a oferecer uma atividade com caráter de hobby artístico aos alunos, mas, para além disso, uma perspectiva de profissionalização. Embora não haja espaço para tal na presente pesquisa, acredito que esse tema da possibilidade de profissionalização, que de certa forma representa um novo paradigma na cena local, poderia ser objeto de uma investigação em si. Finalmente, um terceiro aspecto a destacar refere-se à quantidade expressiva de alunos que, egressos dessa formação, se tornaram profissionais destacados na cena local e nacional da dança, muitos deles atuando também internacionalmente. Para ficar em alguns nomes, podemos citar: Francisco Timbó, Francisca Timbó, Anália Timbó, Socorro Timbó, Fernando Mendes, Flávio Sampaio, Robson Rosa, Wilemara Barros, entre outros.

No que pese os diferenciais aportados por esta iniciativa de formação em dança, faz-se mister lembrar que, em termos de conteúdos e pedagogia, sua proposta de ensino não difere de forma substancial daquela adotada pelas academias privadas de dança. Quanto a este aspecto, Rosa Primo Gadelha (2006, p. 215) indica que a “[...] forma como a dança foi ensinada no Sesi não se diferenciava muito da forma como era ensinada nas academias, ou seja, a dança continuava absorvida nos padrões estéticos do balé clássico, que baseia-se numa visão de corpo adequado a uma perfeição técnica do movimento [...].”

A Escola de Dança do Sesi, a exemplo de outros empreendimentos voltados para a formação em dança, vê seu ocaso chegar com a saída de Thomaz Pompeu da chefia da Confederação Nacional da Indústria e a ascensão de uma outra administração. Realizando suas últimas apresentações no final de 1977, em 1978 essa instituição já não existia mais. Entre outros legados, a Escola de Dança do Sesi abre um precedente inédito no contexto cultural local: o acesso, para os filhos da classe trabalhadora, à arte da elite. Não só como fruidores, mas também como produtores dessa manifestação artística.

#### **4.4 O Colégio de Dança do Ceará: enfim uma escola pública**

Em 1996, inaugura-se em Fortaleza o Instituto Dragão do Mar da Indústria de Audiovisual. O instituto surge sob a égide do grupo político que se autodenominou de “geração das mudanças” e que pautava seu discurso na modernização do Estado. Esse ciclo “mudancista” estende-se de 1987 a 2002, tendo à frente do governo do estado Tasso Jereissati (1987-1990), Ciro Gomes (1991-1994) e novamente Tasso Jereissati em duas gestões sucessivas (1995-2002).

No campo da cultura, afirma Alexandre Barbalho (2002, p. 1), o projeto dessa “modernização” “[...] assume sua face mais elaborada na busca de implantação de uma indústria cultural, tendo como carro-chefe um polo audiovisual.” Barbalho indica que o foco centrava-se na capacidade de ofertar bens e serviços culturais como estratégia para o desenvolvimento. Assumindo o discurso da modernização adotado pelo governo, Paulo Linhares, secretário de cultura à época, “[...] propõe como uma de suas principais metas a instalação de uma indústria do audiovisual no Ceará, além da construção de um imenso e sofisticado centro cultural em Fortaleza, que, uma vez em funcionamento, cai no gosto popular e passa a ser o local de passeio das mais variadas parcelas da sociedade.” (BARBALHO, 2002, p. 5).

A implantação do polo em questão demandava qualificação profissional para atuação no campo. Surge a necessidade de um centro de formação. É nesse contexto que, Paulo Linhares cria, em 1996, o Instituto Dragão do Mar da Indústria de Audiovisual, que durante sua existência viria a contar com escolas, também conhecidas como “colégios”, de teatro, cinema, design, gestão cultural e dança. Resumindo o “conjunto da obra” do Instituto, Barbalho (2002, p. 11) relata que

Criado em agosto de 1996, o Instituto capacitou cerca de 5.000 profissionais nas diversas áreas da atividade cultural: artes plásticas, cinema e vídeo, design, artesanato e artes cênicas. Na área específica de cinema e vídeo foram 1.038 alunos em um programa que capacitou profissionais para as atividades técnicas de produção: câmera, iluminador, cenógrafo, maquiador, editor etc. Já o Centro de Estudos de Dramaturgia, formando roteiristas, lança no mercado de trabalho, no segundo semestre de 1997, a primeira turma de 30 roteiristas.

É no contexto desse Instituto que, em 1999, após dois anos de articulações políticas levadas a cabo por agentes da dança local, cria-se o Colégio de Dança do Ceará. Fruto de uma intensa mobilização de profissionais atuantes no campo da dança local, a implementação desse colégio sofre grande resistência<sup>65</sup> por parte dos gestores à frente da instituição, cuja prioridade era claramente dirigida ao audiovisual.

---

<sup>65</sup>Sobre essa questão, Cláudia Pires faz a seguinte reflexão: “Eu acho que a resistência não era à dança ou a algum grupo específico [...] eu acho que é o desinteresse mesmo de gastar qualquer investimento que fosse [...] uma arte que não ia trazer nada para o cinema.” (Depoimento concedido ao autor em 30/11/2021). Andréa Bardawil, coreógrafa e militante da dança que teve participação fundamental na implementação do Colégio de Dança, reforça essa fala lembrando que os colégios orbitavam, direta ou indiretamente, em torno de temas que potencialmente poderiam contribuir para o setor audiovisual, como direção teatral e dramaturgia. Ela acrescenta, entretanto, um outro elemento à reação: “Acho que talvez pela concepção da linguagem de cinema, a dança não estivesse abarcada nesse escopo. [...] E acho que talvez essa resistência tenha crescido pela forma como a coisa se deu, ou seja, não foi uma coisa escolhida por eles, foi uma luta nossa, à revelia deles, por sinal, né? Todos os entraves que tentaram colocar a gente foi vencendo. O último entrave, o último embargo era a questão do recurso, que nós vencemos também na hora em que o Alfredo (Moreira), da Funarte, liberou a verba inicial pro Colégio de Dança. Então nem isso eles tinham mais argumento pra sustentar, porque até o recurso a gente já tinha (risos). A gente já tinha o recurso, a gente já tinha o programa de curso que a gente tinha escrito, a gente já tinha o diretor,

Funcionando ativamente no período de 1999 a 2002, o Colégio de Dança do Ceará teve seu projeto pedagógico criado por Flávio Sampaio, profissional da dança egresso da Escola de Dança do SESI e que lograra fazer uma bem-sucedida carreira de projeção nacional como professor de dança. Sampaio dirigiria essa escola de 1999 até 2001, vindo, em 2002, a ser substituído por mim nessa função.

A proposta formativa se dividia em três eixos distintos direcionados, respectivamente, para a formação de bailarinos, coreógrafos e professores. Um das principais missões do Colégio de Dança do Ceará era promover o aperfeiçoamento dos profissionais locais que já atuavam no campo, bem como proporcionar oportunidades formativas mais qualificadas para jovens artistas da dança em processo de formação. À época, havia a percepção de que o Ceará era um estado isolado em relação aos principais contextos de produção em dança do Brasil (leia-se Rio de Janeiro e São Paulo) e que era necessário uma “atualização” da cena local a partir da presença dos profissionais desses contextos. Estes centros viriam a fornecer a maioria dos profissionais do corpo docente do Colégio.

Em termos curriculares/pedagógicos, a proposta formativa dessa instituição representa uma quebra de paradigma em relação aos padrões vigentes no campo da dança local. Tendo como eixo estruturante da formação as disciplinas de balé clássico e dança contemporânea, o currículo, estruturado de forma modular, abrangia ainda um escopo amplo de conteúdos, ensinados por docentes de procedências diversas e visões variadas acerca da dança cênica:

As disciplinas previstas em cada curso englobam conteúdos diversos, sendo organizadas em formato modular. O corpo docente constitui-se por um grupo fixo de professores locais, além de convidados de outras regiões do Brasil e do exterior. Esse tipo de configuração permite aos alunos o contato com uma multiplicidade de visões sobre a dança. O Colégio de Dança do Ceará torna-se assim uma plataforma de acesso a informações, práticas, pesquisas e conhecimentos provenientes de outros contextos. Entre as disciplinas ministradas, pode-se mencionar as de balé clássico, dança contemporânea, composição coreográfica, anatomia, cinesiologia, teoria do balé, prática de ensino, danças tradicionais, história da dança e iniciação musical. Em momentos distintos os alunos contam ainda com aulas de danças regionais, análise do movimento, iluminação cênica, técnica *Limón*, dramaturgia da dança, contato-improvisação, dança criativa, capoeira, danças afro-brasileiras. (COLÉGIO..., 2021, p. 1).

Com tal proposta, O Colégio de Dança do Ceará representa, naquele momento, uma alternativa diferente daquelas praticadas pelas academias de dança de Fortaleza. Joubert Arrais

---

que já tinha aceitado, a gente tinha tudo e nada desse tudo partiu deles, nada foi feito por eles. O programa não foi feito nos moldes, do que eram os colégios [...] os focos não levavam em conta o que os outros colégios estavam fazendo, o diretor não foi escolhido por eles [...]. Então eu acho que essa série de coisas foi se interpondo e a resistência foi se alimentando disso. É a minha visão hoje distanciada de tudo isso.” (Depoimento concedido ao autor em 01/12/2021).

(2008), crítico e pesquisador em dança, argumenta que até os anos 1990 os processos formativos eram pautados pelo treinamento disciplinar das academias de balé clássico e jazz. O Colégio de Dança do Ceará teria permitido que esse vínculo disciplinar fosse inserido num programa pedagógico alternativo para bailarinos, coreógrafos e professores.

No que pese a pluralidade de conteúdos abordados nos vários módulos ministrados nos cursos do Colégio de Dança do Ceará, identifica-se aí a centralidade do balé clássico e da dança contemporânea, com predominância do primeiro. Havia um corpo fixo de professores locais – composto pelo diretor Flávio Sampaio, por mim, que ocupava também a função de assistente artístico no projeto, e Wilemara Barros, professora assistente – que ministrava aulas de balé clássico regularmente nos períodos em que não havia professores convidados. Delineava-se, portanto, um eixo estruturante de conteúdos no qual o balé tinha centralidade, seguido pelos conteúdos de dança contemporânea. Essa estrutura axial seria retomada nas formações públicas em dança que viriam a ser implementadas posteriormente, após a extinção do Instituto Dragão do Mar no período de mudança de governo, que se deu de 2002 para 2003.

O Instituto Dragão do Mar abriu um precedente inédito em termos de política de formação em arte e cultura, gerando uma nova demanda nessa direção. Sua extinção será profundamente sentida pelos agentes do campo cultural, incluindo os profissionais da dança. É partir da experiência do Colégio de Dança do Ceará que os agentes da dança reivindicam a criação de uma nova instância pública de formação em dança.

#### **4.5 O Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança**

Como mencionado, a interrupção definitiva das atividades formativas do Instituto Dragão do Mar viria a deixar uma lacuna no que tange a iniciativas públicas de formação artística. Esse vazio seria profundamente sentido por parte dos agentes da dança, sobretudo por aqueles que pela primeira vez haviam tido acesso a um processo formativo gratuito e com uma proposta bastante diferente daquelas então disponíveis no contexto local.

O fim do Instituto se deu logo no começo da nova gestão de governo, tendo à sua frente o governador Lúcio Alcântara. Cláudia Leitão foi a gestora convidada para assumir a Secretaria da Cultura e a razão alegada à época para esse desfecho dramático foi a impossibilidade de continuar financiando o funcionamento da instituição por meio dos recursos do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador.

No momento do encerramento das atividades do Instituto e, conseqüentemente, do Colégio de Dança do Ceará, eu ocupava a função de diretor deste projeto. Pouco tempo depois

fui convidado a assumir a função de coordenador de dança no Centro Dragão do Mar, que na nova gestão ganharia um quadro de coordenadores para as linguagens artísticas de dança, teatro, música, literatura e artes visuais, além de uma profissional voltada para o design. Essa equipe deveria se ocupar tanto da programação artística do centro cultural, como das atividades formativas a serem desenvolvidas.

A extinção do Instituto Dragão do Mar fez com que os recém-empossados gestores da cultura não fossem vistos com bons olhos por boa parte dos agentes culturais e o fato de eu integrar a equipe daquele novo governo trazia, para mim, um certo peso. Quando passei a ocupar a função de coordenador de dança, assumi um compromisso com os agentes do fórum de dança – e comigo mesmo – de batalhar internamente na gestão pela criação de uma escola que pudesse vir a preencher a lacuna deixada pelo fim do Colégio de Dança. Durante todo o período em que ali estive, a concepção e implementação dessa nova escola foi perseguida quase que obsessivamente. Foi necessário que alguns embates com os gestores à frente da secretaria da cultura fossem travados (lembro-me de uma breve, porém tensa, discussão que tive sobre o tema com a própria Cláudia Leitão). Finalmente, no segundo semestre de 2005, após mais de dois anos de articulações internas junto à gestão e com forte apoio do Fórum de Dança, conseguimos lançar a primeira turma do Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança.

A conjuntura política à época favoreceu uma aproximação da gestão da cultura com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC-CE, instituição que além de possuir a chancela para a realização de formações técnicas profissionalizantes de nível médio, já tinha uma vasta experiência na execução desses cursos. A grande maioria dos alunos do Colégio de Dança do Ceará ressentia-se de não haver uma certificação formal para os cursos realizados no Instituto Dragão do Mar e poder instituir um curso que habilitasse formalmente os egressos significava uma conquista para a coletividade engajada naquele processo.

Dessa forma, construiu-se uma nova proposta de formação pública em dança, o Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança, por meio de parceria entre o Instituto de Arte e Cultura do Ceará (IACC) (organização social à época responsável pela gestão do Centro Dragão do Mar) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-CE). No processo de aprovação do projeto pedagógico do curso, contamos com a preciosa ajuda de Meirecele Calíope, pedagoga que à época era responsável pela coordenação pedagógica do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura e que integrava o Conselho Estadual de Educação do Ceará.

O currículo do curso foi fortemente influenciado pela proposta formativa do Colégio de Dança do Ceará, além de inspirar-se no curso técnico em dança realizado pela Escola de Dança

da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), instituição que eu visitara para conhecer sua estrutura de formação. Ademais, por ser realizado em parceria com o SENAC-CE, tivemos que incluir no currículo disciplinas que não eram de todo familiares<sup>66</sup>, mas que faziam parte dos currículos das formações técnicas ali realizadas.

É importante ressaltar que a concepção do projeto pedagógico do curso estruturou-se ancorada nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, condição obrigatória para a aprovação do projeto junto ao Conselho Estadual de Educação. Dessa forma, sua configuração foi uma construção conjunta, constituída por mim e por técnicos do SENAC-CE. Ainda que a grande maioria dos conteúdos do curso tenha sido definida por mim enquanto coordenador de dança do Centro Dragão do Mar, a adequação formal do projeto aos marcos impostos pelos referenciais supramencionados contou com uma importante contribuição da equipe do SENAC-CE.

Como dito anteriormente, o currículo do curso constituiu-se amplamente inspirado pelo conjunto de disciplinas ministradas no Colégio de Dança do Ceará, ainda que não exclusivamente por elas. O curso técnico em dança realizado pela Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia, bem como a estrutura curricular de outros cursos técnicos do Brasil também exerceram uma influência sobre o desenho final do curso. Assim como no Colégio de Dança, os componentes curriculares balé clássico e dança contemporânea formariam o eixo principal em torno do qual a formação se teceria.

Rebatizado com o nome Curso Técnico em Dança, ou CTD, o curso completa agora 16 anos de existência, resistindo a intempéries políticas e administrativas e atravessando várias gestões. Sob a tutela da Escola Porto Iracema das Artes desde 2013, o curso realiza atualmente sua 7ª turma e desde 2017 não mais necessita do SENAC-CE para conferir certificação aos alunos e alunas. Seu currículo, como veremos adiante, viria a influenciar fortemente o da Formação Básica em Dança.

## **4.6 Comentários sintéticos acerca do campo da dança local**

### ***4.6.1 Sobre as escolas***

Como vimos, o campo da dança local, até meados da década de 1990 constituiu-se predominantemente a partir do desenvolvimento das “linhagens” originadas pelas escolas de

---

<sup>66</sup>Refiro-me a disciplinas como: Saúde do Corpo e da Mente; Higiene e Segurança no Ambiente de Trabalho; Educação Ambiental; A Dimensão Ética no Trabalho e nas Relações Sociais; Comunicação e Relações Interpessoais; Negociação para o Trabalho em Equipe.

Regina Passos e Hugo Bianchi. A Escola de Dança do SESI também lançaria alguns agentes nesse campo, que viriam, mais adiante, a criar grupos, atuar como professores, artistas da dança etc. Como mencionado, alguns deles construiriam trajetórias nacionais e internacionais na dança.

A paisagem da dança cênica em Fortaleza, então, configurava-se, basicamente por meio de escolas que ensinavam principalmente três tipos de dança: balé clássico, *jazz* e sapateado. O público dessas academias era e é até hoje, em sua grande maioria, formado por alunas, e alguns poucos alunos: elas provenientes de famílias da classe média/classe média alta capazes de arcar com os custos de mensalidades não muito modestas, eles, uma minoria no contexto das escolas, com frequência bolsistas oriundos de classes sociais desfavorecidas economicamente.

Como complemento às informações sobre as escolas privadas de dança, acredito ser importante mencionar o progressivo surgimento de pequenas “academias de bairro” nas periferias de Fortaleza<sup>67</sup>. Tais escolas contribuem para a ampliação e descentralização do acesso a algum tipo de formação em dança, ainda que nem sempre nas condições mais favoráveis. As proprietárias dessas escolas muitas vezes são pessoas egressas dos projetos sociais e/ou projetos públicos de formação em dança.

Um outro aspecto que me parece importante apontar é que, na última década, é possível identificar uma ampliação na oferta de novas modalidades de dança pelas academias. Estas vão sendo introduzidas à medida em que se tornam populares e a demanda por elas amplia-se. Um exemplo emblemático dessa ampliação de oferta são as danças urbanas<sup>68</sup>, modalidade que abriga um grande número de estilos e que aporta às academias uma referência cultural que originalmente surge e se fortalece nas periferias urbanas.

A título de conclusão deste breve resumo sobre as academias de dança, é importante lembrar que este setor constitui uma espécie de subdivisão (um subcampo) dentro do campo da dança em Fortaleza. Trata-se de um setor empresarial que movimenta recursos financeiros, gera renda e tem a capacidade de se auto-financiar sem a dependência de recursos públicos. Além disso, emprega um número significativo de professores/as, criando postos de trabalho e a possibilidade de subsistência para agentes do campo da dança. Boa parte desses profissionais é

---

<sup>67</sup>A título de exemplo, poderia citar algumas: Estúdio de Dança Aline Rodrigues, Espaço Clearte, Studio de Dança Leninha Soares, Wilma Lopes Studio de Dança, todas situadas no bairro Vicente Pinzon; Studio de Dança Mirlane Silva (Mucuripe); Instituto Katiana Pena (originado a partir do Studio de Dança Katiana Pena), no Bom Jardim; Escola de Ballet de Jéssica Sombra, no Jardim Guanabara. Com exceção desta última escola, todas as academias supramencionadas foram criadas por ex-alunas egressas da Edisca.

<sup>68</sup>As danças urbanas desenvolvem-se mais amplamente nas décadas de 1970 e 1980, nos contextos dos guetos urbanos norte-americanos habitados por negros, junto com o florescimento da cultura hip-hop. A partir daí expandem-se internacionalmente, abrangendo muitos estilos, tais como *break dance*, *locking*, *voguing*, *popping*, *freestyle*. Somam-se a esses estilos outros como: *up rocking*, *waacking* e *house dance*.

composta de ex-alunos egressos dessas mesmas academias e/ou das iniciativas públicas/gratuitas de formação que mencionei anteriormente. Muitos são também bailarinos/as que precisam ensinar para poder sobreviver como artistas da dança.

Se é possível afirmar que o acesso às academias tenha permanecido, até os dias atuais, restrito a um perfil de público com poder aquisitivo suficiente para arcar com seus respectivos custos, é importante salientar que, como exposto, a partir dos anos 2000 surgiram iniciativas públicas de formação em dança, como os já mencionados Colégio de Dança do Ceará e o Curso Técnico em Dança. Aqui faz-se mister mencionar também iniciativas que se estabeleceram a partir de organizações da sociedade civil<sup>69</sup>, as chamadas OSCs, e que se propuseram a ofertar gratuitamente ao seu público a possibilidade de formação nessa linguagem. A título de ilustração, podemos citar a EDISCA<sup>70</sup> (Escola de Dança e Integração Social para Criança e Adolescente), fundada ainda no início da década de 1990 pela bailarina, professora e coreógrafa Dora Andrade, e a Escola de Dança de Paracuru<sup>71</sup>, localizada no município de Paracuru, criada em 2003 por Flávio Sampaio.

Abro aqui um parêntese para uma observação sobre a qual não me aprofundarei (o tema configura uma pesquisa em si), mas que me parece importante ressaltar. O acesso a processos formativos em dança por parte de um público tradicionalmente excluído da possibilidade de formação nessa linguagem gerou uma transformação relevante no campo da dança local. Para as alunas das tradicionais academias de Fortaleza, a perspectiva da profissionalização em dança

---

<sup>69</sup>A lei Nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, que altera a lei Nº 13.019, de 31 de julho de 2014 (conhecida também como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil), traz as seguintes definições para organizações da sociedade civil (OSCs): “a) entidade privada sem fins lucrativos que não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva; b) as sociedades cooperativas previstas na Lei nº 9.867, de 10 de novembro de 1999; as integradas por pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade pessoal ou social; as alcançadas por programas e ações de combate à pobreza e de geração de trabalho e renda; as voltadas para fomento, educação e capacitação de trabalhadores rurais ou capacitação de agentes de assistência técnica e extensão rural; e as capacitadas para execução de atividades ou de projetos de interesse público e de cunho social. c) as organizações religiosas que se dediquem a atividades ou a projetos de interesse público e de cunho social distintas das destinadas a fins exclusivamente religiosos.” (BRASIL, 2015). No campo cultural, as OSCs, a partir de parcerias com o poder público, são responsáveis pela realização de uma série de ações formativas em arte e cultura. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm#art2).

<sup>70</sup>A EDISCA “[...] é uma organização educacional sem fins lucrativos, sediada em Fortaleza, Ceará, que desde 1991 tem como missão a promoção do desenvolvimento humano de crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, residentes em comunidades que apresentam risco para a infância e a adolescência.” (EDISCA, 2021). Para mais informações sobre o projeto, consultar o site: <https://edisca.org.br/>.

<sup>71</sup>“A Escola de Dança de Paracuru foi fundada em maio de 2003 pelo bailarino Flávio Sampaio e tem como missão formar bailarinos, capacitar coreógrafos e arte educadores. Suas ações são desenvolvidas prioritariamente junto às classes populares, visando ampliar o universo cultural e social de crianças e jovens, e contribuir na construção de alternativas de vida e suas visões de mundo.” (CEARÁ, 2016b, p. 1).

representava, e representa ainda, uma meta praticamente fora do horizonte de perspectivas concretas. Ainda que grande parte delas dedique anos a fio à prática da dança, quando chegam ao final do ensino médio, via de regra abandonam a dança para cursar suas faculdades. Em contraposição, para muitos alunos e alunas que acessam as formações gratuitas – públicas ou aquelas oferecidas por organizações da sociedade civil –, a profissionalização na área representa não só uma possibilidade de geração de renda, mas também de ascensão social e econômica. Vários egressos dessas formações conseguiram inclusive obter seus diplomas de nível superior, quando não nos cursos superiores de dança da UFC, geralmente em graduações que possuem alguma afinidade com a área, tais como Educação Física e Fisioterapia. A implementação das graduações em dança da Universidade Federal do Ceará, em 2011, constituiu uma possibilidade ainda mais qualificada para aqueles que aspiravam e aspiram a seguir estudos de nível superior na área. Dessa maneira, atualmente, no campo da dança local é possível encontrar um número significativo de agentes, geralmente bailarinos/as e professores/as provenientes desses contextos formativos.

A criação, em 2007, da Escola Pública de Dança da Vila das Artes, sobre a qual já falamos em outro capítulo desta pesquisa, e a implantação, em 2011, dos cursos de bacharelado e licenciatura em dança da Universidade Federal do Ceará configuram mais dois importantes acontecimentos que se somam a essa trajetória de iniciativas voltadas à promoção do acesso gratuito à formação em dança. Considerando que as graduações em questão foram implantadas no mesmo ano da criação da Formação Básica em Dança, verificamos que instituiu-se aí, pela primeira vez em Fortaleza, um itinerário formativo público em dança que abrange desde a formação inicial básica, passando pela formação profissionalizante de nível médio, à formação de nível superior. Como veremos adiante, o estabelecimento desse percurso formativo não foi acidental.

#### ***4.6.2 Para além das escolas, outros agentes e disposições***

Os anos 1990 representam um momento no qual se iniciam transformações significativas no campo da dança local. A partir de meados dessa década, notadamente após a realização da primeira edição da Bienal de Dança do Ceará, em 1997, hoje intitulada Bienal Internacional de Dança do Ceará, começam a surgir cada vez mais artistas da dança que, não satisfeitos com as possibilidades disponíveis na cidade, buscam outras referências estéticas para suas criações. Tem início aí a constituição de uma cena artística na cidade voltada para a dança contemporânea. Pode-se afirmar que o Colégio de Dança do Ceará, que funcionou de 1999 a 2002, foi, sem

sombra de dúvida, um polo aglutinador e propulsor desse movimento. Trata-se de um período em que alguns pequenos grupos e artistas “independentes”, muitos deles egressos dessa escola, começam a povoar a cena. Observa-se, aí, a entrada de novos agentes no campo, com disposições distintas daquelas dos agentes que já ocupavam posições naquele espaço social; vemos uma disputa por posições e a tentativa de criação de novas condições de possibilidade para a dança. Talvez um diferencial desses novos agentes seja o fato de que eles queriam ser artistas da dança, e não apenas donos de academias, professores e/ou praticar a dança como hobby.

Também no que tange às políticas de financiamento da cultura e, nesse caso particular, de fomento à dança, algumas mudanças relevantes são perceptíveis. Tanto na esfera federal como estadual, busca-se implementar dispositivos que permitam um acesso mais democrático aos mecanismos de fomento à cultura. No âmbito estadual, por exemplo, lança-se, em 2004, o primeiro edital da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará voltado especificamente para o fomento da linguagem da dança. Antes disso, o que havia era um edital destinado, de maneira genérica, às artes cênicas.

No âmbito federal, a partir do Ministério da Cultura e tendo Gilberto Gil à frente da pasta, também se evidenciam movimentos nesse sentido. Embora fossem esferas de governo independentes, a secretária de cultura, Cláudia Leitão, buscou estabelecer uma sintonia da política cultural estadual com aquela do Ministério da Cultura. Um exemplo dessa proximidade é a criação da Lei Nº 13.811, de 16 de agosto de 2006, que instituía o Sistema Estadual de Cultura (do Ceará)<sup>72</sup>. O Art.8º dessa lei mencionava as áreas culturais específicas que deveriam ser fomentadas com o “[...] o objetivo de integrar o Sistema Estadual da Cultura (SIEC), ao Sistema Nacional de Cultura [...]” (CEARÁ, 2006, p. 3). A implantação do Sistema Nacional de Cultura era um dos principais projetos tocados por aquela gestão do Ministério da Cultura.

Assim, de forma independente e aproximadamente na mesma época em são lançados os editais da Secretaria da Cultura do Ceará, dá-se início também ao lançamento de editais de abrangência nacional da FUNARTE – Fundação Nacional de Artes, instituição vinculada ao Ministério da Cultura. Trata-se da primeira gestão do governo Lula, momento de fortalecimento do Ministério da Cultura e de ampliação e descentralização de suas políticas de fomento às artes e à cultura. Entre outras, a dança é uma das linguagens contempladas por esses editais.

Também a Fundação de Cultura, Esporte e Turismo de Fortaleza (FUNCET) (instituição municipal que se ocupava das questões da cultura até o momento da criação da Secretaria de

---

<sup>72</sup>Disponível em [http://www2.secult.ce.gov.br/%5Cdownload%5CLEI\\_SIEC.pdf](http://www2.secult.ce.gov.br/%5Cdownload%5CLEI_SIEC.pdf).

Cultura de Fortaleza, em 2008), a partir de 2005, dá início a seus editais de fomento às artes. Uma parte expressiva dos artistas da dança beneficiados por esses editais são agentes que desenvolvem suas pesquisas e processos criativos referenciados por questões que atravessam o campo da arte contemporânea.

Por meio dos dispositivos de financiamento supramencionados, vimos surgir condições mínimas que, não obstante sua precariedade, permitiram a alguns grupos e artistas, fora do circuito das academias de dança, a criação e difusão de obras coreográficas que se arriscavam a experimentar em suas proposições estéticas e poéticas e não apresentavam uma preocupação expressa em produzir para o grande público. Boa parte dos artistas envolvidos nessas produções, entretanto, para poder subsistir e manter-se ativa artisticamente, atuava, e continua atuando, também na docência em dança.

Tal situação relativa aos dispositivos de fomento manteve-se de forma regular por um certo período de tempo, durante aproximadamente uma década. A partir de meados da década de 2010, sobretudo após o fim do ciclo de gestões petistas do governo federal, em 2016, a FUNARTE parou de lançar seus principais editais de fomento às artes. No que tange às esferas estadual e municipal, no Ceará e em Fortaleza, a política de lançamento desses editais foi parcialmente mantida, embora não com a regularidade desejada de edições anuais. Houve alguns anos em que esses dispositivos de fomento não foram publicados.

Feitas as considerações acima, acredito ser perceptível que estamos a tratar de uma cena precarizada e bastante instável no que diz respeito às condições de possibilidade para a manutenção de suas atividades. Nesse contexto, identificamos uma forte dependência de subsídios provenientes de editais, sejam estes do governo do estado ou do município, para que a produção artística possa ser mantida. Evidencia-se também que, diante desse quadro de instabilidade com relação ao financiamento dos projetos artísticos, a atividade docente, seja em escolas privadas ou públicas, torna-se, mais que uma opção, uma necessidade, uma vez que ganhos financeiros provenientes da arrecadação via bilheteria de espetáculos ou cachês de apresentações, normalmente, não chega a ser suficiente para a subsistência dos artistas.

#### ***4.6.3 À guisa de conclusão***

Feito esse breve apanhado sobre o campo da dança local, gostaria de destacar alguns aspectos. O primeiro diz respeito ao fato de que, em meio a esse espaço social que estamos chamando “campo da dança”, existe um subcampo relativamente estável em suas dinâmicas e lógicas de funcionamento, constituído majoritariamente por escolas privadas de dança. Um

segundo aspecto a ressaltar remete ao surgimento, sobretudo a partir da década de 1990, e à atividade de instituições, algumas públicas, outras privadas, que promovem o acesso gratuito à formação em dança. Um terceiro ponto que se evidencia concerne à propriedade que o subcampo da formação possui, seja nas escolas privadas ou públicas, de gerar postos de trabalho para agentes da dança dispostos a atuar como docentes. Um quarto traço a salientar remete-se às matrizes epistêmicas do subcampo da formação. Ainda que utilizando-se de abordagens pedagógicas distintas, tanto as escolas privadas como as públicas tendem a adotar e reproduzir, em suas propostas de ensino, manifestações da dança oriundas, principalmente, da Europa e dos Estados Unidos. Mesmo quando se trata das danças urbanas, uma forma de dança que, antes de adentrar os espaços de formação, se consolida a partir de territórios urbanos periféricos, estamos falando de uma manifestação que se origina nos EUA e, posteriormente, vem a ser apropriada pelas periferias mundo afora. Finalmente, um quinto aspecto diz respeito ao fato de haver uma paisagem de agentes que buscam atuar para, além da atividade docente, como artistas da dança e que dependem do fomento público e/ou da atuação docente para criar, atuar e subsistir nesse “subcampo da criação/produção artística”. Em grande parte, estes artistas articulam suas investigações e propostas poéticas em diálogo com a arte contemporânea. Se tomarmos como referência a descrição feita por Bourdieu acerca dos subcampos artísticos, talvez possamos afirmar que essa cena de artistas da dança corresponderia ao subcampo da produção restrita. Também nesse contexto, as principais referências estéticas são provenientes do continente europeu ou da América do Norte. No que tange ao subcampo da grande produção, não identifico algo que, no âmbito da dança local, lhe corresponda.

Para finalizar estas breves considerações, parece-me importante chamar a atenção para transformações perceptíveis no campo cultural a partir de meados da década de 2010 e que reverberam no campo da dança. Refiro-me, aqui, a um expressivo movimento de novos agentes, com frequência provenientes de territórios periféricos, que, numa dinâmica de abertura de espaços e afirmação de suas identidades culturais, adentram o campo das artes e da cultura de forma geral, incluindo o da dança. São agentes que passam a reivindicar e disputar posições no campo da cultura. A partir de suas disposições, advogam a inclusão, para além das referências hegemônicas, de novos saberes e fazeres, de outras epistemes nos ordenamentos estéticos e epistemológicos das artes. Trata-se de um processo em plena efervescência que, contudo, presentemente, em termos de inserção, encontra pouca permeabilidade nos contextos de ensino de dança. Voltarei a falar dessa questão nas argumentações conclusivas desta pesquisa.

## 5 A FORMAÇÃO BÁSICA EM DANÇA: IMANÊNCIAS ENTRE CORPO, CAPITAL E CAMPO

Neste capítulo, descreverei o processo de implantação da Formação Básica em Dança buscando evidenciar e discutir, sobretudo, o pensamento que guiou seu conceito e formatação. Com esse intuito retomarei a noção de *habitus conservatorial*, abordada no princípio da pesquisa, e tentarei aprofundar a discussão sobre a ideia de capital corporal, que me parece um elemento importante presente nas entrelinhas do currículo da formação em questão.

Buscarei ainda trazer alguns aspectos concernentes às condições políticas relativas à implementação do curso. Para tanto, além da minha própria visão acerca do processo, apresento também pontos de vista de agentes que à época estiveram, direta ou indiretamente, envolvidos com a gestão municipal da cultura e/ou da Vila das Artes.

### 5.1 Uma aposta ousada

A Formação Básica em Dança completou uma década de existência em 2021. Para o observador desavisado, a existência deste curso pode parecer algo, digamos, “natural”. Ou seja, a percepção pode ser meramente a de que se trata de mais uma simples iniciativa de formação em dança, entre tantas outras já realizadas, fruto de uma política pública para a dança. A implementação dessa formação, entretanto, trouxe consigo alguns desafios.

Como apresentado no capítulo anterior, Fortaleza contou com algumas importantes iniciativas prévias de formação em dança que deixaram marcas bastante positivas, mas também traumas. Refiro-me, aqui, a iniciativas que promoveram o acesso gratuito à formação em dança, das quais a Escola de Dança do SESI é um caso proveniente de uma entidade privada, e o Colégio de Dança do Ceará é um exemplo oriundo de uma política pública. Ambas as iniciativas duraram apenas quatro anos, sendo simplesmente extintas em decorrência de mudanças de gestão. Tais acontecimentos deixaram como legado um sentimento de incredulidade quanto à capacidade de continuidade de políticas de formação, sobretudo as públicas, para além das gestões específicas que as criaram. A projeção dessas políticas a médio e longo prazo, atravessando distintas gestões, sempre representou um desafio. Com a Formação Básica em Dança, não foi diferente.

No âmbito das políticas públicas de formação para as artes, fora das instituições de ensino formal, fosse na esfera da capital ou do estado, nunca havia sido proposta a criação de uma formação com seis anos de duração. Ademais, havia uma série de desafios de ordem

logística operacional que o curso suscitava. Assim, como fica evidente na fala de Sílvia Bessa, a implementação dessa iniciativa não era vista como algo totalmente “orgânico”:

[...] eu lembro exatamente uma ansiedade que eu tinha em relação a essa questão do tempo. [...]. Lembro também que uma preocupação minha era em relação ao espaço de fato, porque eu dizia assim: gente, não são só cinquenta alunas [...], são tantos alunos mais pelo menos um pai ou uma mãe que vem acompanhando [...]. Qual a estrutura que a gente tem aqui pra isso, né, porque a nossa sala da aula, né, ela era quase um puxadinho, era muito bonitinha, com espelho, com tudo direitinho, mas era muito pequena, né? Você não tinha ali uma estrutura ao redor para acolher quem levasse. [...] A gente não tinha cantina, a gente não tinha banco, a gente não tinha como acolher esse público. (Entrevista concedida ao autor em 02/11/2021).

Apesar das dificuldades estruturais e do desafio que representava uma formação dessa envergadura, a Escola de Dança já vinha consolidando um trabalho relevante naquele momento, o que, na minha percepção, a cacifava para um projeto maior. Ao mesmo tempo, tínhamos logrado estabelecer uma boa relação direta com Fátima Mesquita, então secretária municipal de cultura, aspecto que fortalecia nosso pleito. Com o intuito de agregar mais alguns elementos que possam contribuir para contextualizar o percurso percorrido até a implementação da Formação Básica em Dança, busco agora fazer uma breve retrospectiva sobre alguns passos que conduziram até esse momento.

Eu havia trabalhado durante todo o segundo semestre de 2007 na implementação da Escola de Dança. O curso Dança e Pensamento já estava em andamento e o programa de Aulas Abertas já havia sido iniciado. A construção do prédio da escola ainda não tinha começado – só viria a ser concluída em 2008 – e fazíamos parcerias com outras instituições, como a UFC, a Casa Amarela e o SESC-SENAC Iracema para realizar nossas atividades formativas. Em janeiro de 2008, parti, com esposa e filho, para uma estadia de um ano na França. Minha esposa faria seu doutorado “sanduíche” em Paris e eu teria uma espécie de ano sabático.

A coordenação da escola no período em que estive ausente ficou a cargo de Cláudia Pires, que organizava as questões de ordem pedagógica, e Liduína Lins, que se encarregava da parte administrativa. Havia um acordo entre nós três – eu, Cláudia Pires e Liduína Lins –, com a aquiescência da diretora da escola, Sílvia Bessa, de que quando voltasse, eu reassumiria o cargo de coordenador da Escola de Dança.

Durante o período em que estive na França, tentava acompanhar o desenvolvimento do curso Dança e Pensamento, fazendo inclusive intermediações com professores, visto que a estrutura curricular do curso, e seu respectivo corpo docente, havia, em boa parte, sido organizada por mim. Regressamos em dezembro de 2008 e em julho de 2009 eu viria a ocupar novamente o cargo de coordenador da escola. Devido à escassez de recursos e interrupção das

aulas, o curso Dança e Pensamento só seria concluído no segundo semestre de 2009, ou seja, dois anos após seu início.

Ainda em 2009 implementou-se, sob a coordenação de Cláudia Pires, a primeira edição do Dançando na Escola. A segunda edição viria a ser realizada em 2011. Por meio desse projeto, conseguimos levar aulas de dança para vinte escolas da rede municipal de ensino. Foi mais um projeto pioneiro e importante que viria a ser descontinuado na gestão seguinte.

Além do Dançando na Escola, seguíamos realizando o programa de Aulas Abertas, iniciado em 2007, sempre na forma de módulos livres e esporádicos. Do ponto de vista financeiro, 2010 foi um ano de “vacas magras” para a escola. Nesse período, me dediquei a formular o projeto pedagógico da Formação Básica em Dança, ainda que não soubéssemos nem quando nem se seríamos capazes de implementar aquele curso.

A opção de criar esse curso não foi uma decisão intempestiva. Ela foi amadurecendo com o processo de consolidação da escola até chegar o momento que enxergamos como oportuno para sua implementação. A principal motivação de fundo para esse projeto era o desejo de estabelecer um itinerário público de formação em dança. Eu havia tido, poucos anos antes, a experiência de coordenar a criação do Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança e de acompanhar de perto o desenvolvimento da sua primeira turma. Percebia claramente que uma parte do grupo havia chegado ali com uma base relativamente sólida, resultado de anos de treinamento em técnico em dança clássica e outras modalidades de dança, enquanto outra parte do grupo era mais frágil quanto a esses fundamentos. Após formada a primeira turma de bailarinos/as, percebia que os novos alunos, do ponto de vista técnico, chegavam cada vez mais despreparados para cursar a formação. Comecei a entender que seria necessário criar uma instância de formação que antecederesse aquele processo formativo, que era de nível médio e caráter profissionalizante.

Como já mencionado anteriormente, as formações em dança, nos moldes tradicionais dos conservatórios, levam, em média, entre 8 e 9 anos, sendo que os 5 ou 6 primeiros anos consistem numa iniciação e formação básica, enquanto os últimos 2 ou 3 anos portam uma dimensão de aprofundamento e profissionalização. Em consonância com informações já expostas previamente nesta pesquisa, o período que vai dos 7 aos 14 de idade corresponde, no que tange do desenvolvimento motor, à fase dos movimentos especializados. Trata-se, aproximadamente, da faixa etária dos alunos que cursam a Formação Básica em Dança. Esse é um momento em que são construídas as bases que possibilitarão, posteriormente, a aquisição de coordenações complexas, como as que são desenvolvidas no treinamento profissionalizante em dança.

A ideia era, portanto, estabelecer na cidade um itinerário que se assemelhasse àqueles realizados pelos conservatórios e no qual os alunos pudessem ter acesso a um processo formativo com duração de 8 anos, sendo que 6 anos ficariam a cargo da Formação Básica em Dança e os 2 anos finais seriam responsabilidade do curso técnico. O município se encarregaria do ensino “fundamental” da dança enquanto o estado garantiria a formação de nível médio. Esse pensamento fez com que, como veremos adiante, o currículo da Formação Básica em Dança tivesse bastante afinidade, em termos de componentes curriculares, com a proposta do Curso Técnico em Dança realizado por meio de parceria com o SENAC.

Uma dos aspectos que trouxe para a discussão proposta nesta pesquisa foi a forma autônoma como concebi a proposta pedagógica do curso. O testemunho de Sílvia Bessa vai ao encontro dessa narrativa:

[...] eu lembro que a primeira vez que você falou desse projeto, eu acho também que ele foi pouco conversado, assim, eu lembro de você já chegar com ele pronto. [...] Da concepção do projeto da formação básica, eu não lembro de ter participado em nada, nada mesmo. O que eu imaginava [...] era que você tinha discutido isso com os atores ali envolvidos na área da dança, porque era uma área muito articulada né? [...]. Então, assim, eu imaginei que era algo que surgia ali, né, que era algo que era amadurecido ali entre vocês. (Entrevista concedida ao autor em 02/11/2021).

Uma outra agente envolvida nos processos da dança no âmbito da gestão era Isabel Botelho, educadora física, egressa do Colégio de Dança do Ceará e coordenadora de dança da SECULTFOR à época. Ela traz um relato que reforça a ideia dessa autonomia. Botelho menciona que sua participação no que tange à Formação Básica em Dança foi mais numa perspectiva de apoiar administrativamente o projeto:

Da Formação Básica em Dança... [...] eu me lembro de eu tratar de uma parte assim mais estrutural da Vila das Artes junto com a Fátima [...] agora da Formação Básica, aí eu não sei... Eu me lembro da gente ter umas reuniões, Ernesto, sobre precisar ter essa ajuda de transporte para os pais. Eu me lembro de a gente ter essas conversas sobre, dentro de reuniões, sobre formato. Me lembro das audições, da primeira audição, mas eu acho que aí a Vila das Artes ficou muito independente mesmo. E teve também, antes disso, assim, uns processos em que eu acho que a programação da Vila das Artes foi crescendo e foi se separando mais mesmo da Secultfor, foi ficando bem independente mesmo. (Entrevista concedida ao autor no dia 12/10/2021).

Quando questionada sobre seu conhecimento acerca da proposta pedagógica da Formação Básica em Dança, Botelho esclarece que esse aspecto da formação já parecia definido a priori e que seu engajamento era mais no sentido de garantir a realização da ação:

Olha, eu acho que isso ficou muito montado por ti e nunca foi mexido. [...] Essa primeira ideia de que ia ter aquele modelo de aulas a semana toda, né, e que eles teriam [...] acesso a aula de clássico e contemporâneo, sempre foi isso... na minha memória. E que isso nunca se modificou. Essa parte pedagógica eu acho que [...] foi absorvida como se fosse a melhor opção mesmo e a gente lutava pelas questões estruturais que

era na verdade pela grana, né, pela manutenção, como isso ia se manter. [...] Me lembro demais da audição, mas essa parte pedagógica é como se já estivesse mesmo estabelecida. [...] a Formação Básica especificamente eu não me lembro nunca de ter sido perguntada sobre. Eu me lembro de estar nas reuniões para trabalhar pelo orçamento dela e trabalhar por uma afirmação de que era importante. Mas pedagogicamente, não. (Entrevista concedida ao autor no dia 12/10/2021).

Ao indagar a Botelho sobre a possibilidade de a proposta do curso ser passível de críticas pelo fato de ter sido concebida de forma não dialógica, a partir do pensamento de uma única pessoa, ela chama atenção para um aspecto que não me havia ocorrido ainda: que aquela proposta de curso era um desdobramento quase “natural” de um acúmulo de experiências realizadas previamente:

E eu acho, assim, tinha tido a experiência do Colégio de Dança, de alguma forma a formação foi pensada já com o histórico do Curso Técnico e do Colégio de Dança [...] então, assim, eu acho que realmente vinha [...] numa sequência de ideias e [...] eu nunca ouvi, eu não tenho memória de ouvir alguém reclamando da Formação Básica. Não tenho memória de ouvir alguém dizendo: olha, mas isso aqui tá errado, isso aqui não sei que. Não, eu acho que ali fechou um contexto que era: tinha que ter esse apoio, né, do fardamento, do transporte [...] e ter aquela grade de horas que era diversificada, que não era só a mesma coisa. Me lembro muito do planejamento das aulas, idade tal [...] faixa etária [...] essa progressão de níveis, de aprofundamento, né [...]. Eu acho que realmente ninguém se motivou a questionar porque foi um projeto desenvolvido a partir de um acúmulo de experiências [...]. Então acho que realmente não teve questionamentos [...]. (Entrevista concedida ao autor no dia 12/10/2021).

No segundo semestre de 2011 decidimos dar início ao curso. Do ponto de vista pedagógico, não fazia muito sentido começar um curso no mês de outubro, mas do ponto de vista político, sim. Em 2011 conseguimos um recurso que seria suficiente para iniciar as aulas. Sabíamos que a gestão, à época ainda sob o comando da prefeita Luizianne Lins, só iria até o final de 2012. Não tínhamos ciência do que aconteceria depois. A ideia então foi criar um fato: lançar o curso já em 2011 para que o ano de 2012 fosse um período de consolidação mínima da proposta. A desculpa para dar início às aulas em outubro, já quase no final do ano, era a de que seriam dois meses de introdução e adaptação à escola.

A concepção e operacionalização do curso exigiu que pensássemos em vários detalhes que não costumávamos vislumbrar em nosso campo de problemas corriqueiros. Acostumados a realizar formações para adultos, não tínhamos o hábito de pensar em coisas como fardamento, auxílio para transporte de alunos e acompanhantes (eram crianças), a lida com mães, pais ou responsáveis pelas crianças, a segurança destas na escola entre tantos outros aspectos que foram surgindo na medida em que a escola recebia novas turmas e crescia. Poderia aqui discorrer longamente sobre todo o processo de construção das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados pela Formação Básica em Dança durante os cinco anos em que estive à sua frente.

Meu objetivo, entretanto, no escopo deste capítulo, é analisar alguns fatores que condicionaram a construção da proposta curricular da formação e que me parecem relevantes para a investigação. Com este intuito, no próximo tópico buscarei mostrar como o *habitus* conservatorial do qual julgo ser portador tornou-se um dos fatores condicionantes desse currículo. Tentarei ainda evidenciar de que maneira currículo, corpo e campo se conectam no âmbito da proposta dessa formação.

## **5.2 Um currículo a serviço de noções específicas de corpo e capital na dança**

A elaboração da proposta formativa da Formação Básica em Dança se deu tendo como ponto de partida alguns pressupostos. O primeiro deles era o de que deveria ser um curso que, em termos de bases epistêmicas, pudesse ir além daqueles cursos análogos que eu havia pesquisado<sup>73</sup> em outras capitais do Brasil. Essas diferenças consistiam, principalmente, no investimento em algumas dimensões que eu julgava importante estarem presentes na formação básica e que eu percebia como geralmente negligenciadas nas formações mais tradicionais, a saber: a presença da dança contemporânea desde o princípio da formação; o estudo de repertórios diversos, não restritos ao repertório da dança clássica, como forma de acessar a produção coreográfica de outras gerações e como estratégia de expansão do repertório motor/gestual/coreográfico dos alunos; o estímulo à experimentação, improvisação e ao protagonismo criativo; o desenvolvimento de um olhar analítico com relação ao movimento dançado.

Um outro elemento importante para mim era que a proposta curricular do curso dialogasse com aquela do Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança, uma vez que eu vislumbrava a implementação dessa formação como parte de um itinerário formativo a ser construído e no qual o curso técnico seria a continuidade natural da formação básica.

Finalmente, a convicção que eu tinha em relação à necessidade de realizarmos um forte investimento no trabalho técnico dos alunos como forma de aquisição de capitais específicos que possibilitassem a eles uma inserção bem-sucedida no campo da dança. Essa inserção passaria, sobretudo, pela capacidade deles para prosseguir de forma qualificada seus estudos profissionalizantes em dança, caso assim desejassem, quiçá já participar de produções

---

<sup>73</sup>Refiro-me, aqui, a título de ilustração, aos currículos de cursos como o da Escola de Dança Teatro Guaira (Curitiba-PR) ou da Escola de Dança da Fundação Clóvis Salgado (Belo Horizonte-MG), por exemplo, que eu havia pesquisado e, na minha percepção, achava os conteúdos propostos pouco abrangentes.

coreográficas. Com esse intuito, o estudo da dança clássica associado ao treinamento em dança contemporânea constituiria o eixo estruturante da formação.

Embora na época não analisasse tal proposta em termos bourdieusianos, tinha clareza acerca do fato de que as habilidades corporais desenvolvidas e informadas pela dança representavam uma forma importantíssima de capital – em alguns contextos a mais importante – para um bailarino.

Dito isso, podemos indagar: de que habilidades técnicas estamos falando? Nesse ponto, retomo a questão do *habitus* conservatorial. Não é necessário grande esforço, mesmo para um leigo, para perceber que todas as formas de dança, mesmo as mais simples, pressupõem algum tipo de técnica para sua execução. Acontece, entretanto, que quando se trata de dança cênica, algumas dessas técnicas são altamente valorizadas enquanto outras nem tanto. Estamos falando aí de epistemes hegemônicas do campo da dança. No que tange aos saberes do corpo na dança, essas formas de conhecimento são obtidas por meio do estudo de técnicas específicas, cujo domínio resulta na aquisição de capitais próprios do campo da dança e que nessa pesquisa estamos chamando de capital corporal. No entanto, como veremos mais adiante, qualquer forma de capital é sempre relativa a um campo específico e, portanto, por ele condicionado. Dessa maneira, no momento em que um currículo se propõe a investir no desenvolvimento de determinados capitais, pressupõe-se uma visão particular de campo (da dança), visão essa, nesse caso, condicionada por um *habitus* (conservatorial) específico, do autor do projeto. No tópico que segue, falarei um pouco sobre a relação entre capital e campo. Em seguida, discutirei a noção de capital corporal na dança para, posteriormente, investigar como essas relações se materializam no currículo da Formação Básica em Dança.

### 5.2.1 *Capital e campo*

Retomamos aqui a discussão sobre campo para, agora, relacionar esta noção à ideia de capital. Bourdieu e Wacquant (1992) indicam que um campo pode ser visto como uma rede de relações objetivas entre posições. Para disputar e ocupar posições num determinado campo, é necessário que o agente disponha de capitais específicos que equivalem a formas de poder neste espaço social. Tais formas de poder permitem a participação no jogo e o acesso às vantagens aí disputadas. Estas posições se definem objetivamente por meio de sua existência e pelas

[...] determinações que impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação atual e potencial (*situs*) na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou capital) cuja posse requer acesso a lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com outras posições

(dominação, subordinação, homologia etc.). Em sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é composto por todos esses microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações que são o local de uma lógica e necessidade específicas que não podem ser reduzidas àquelas que governam outros campos. Por exemplo, o campo artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes [...]. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 72-73, tradução nossa).<sup>74</sup>

Os autores afirmam que essa disposição de relações objetivas entre posições pode ser comparada a um jogo no qual, apesar das regularidades nele presentes, as regras não foram explicitadas, deliberadas e codificadas. É como se houvesse um ordenamento tácito e introjetado a guiar a conduta dos agentes, levando-os a investir no jogo e nele apostar suas “cartas”, ou seja, seus capitais:

Eles têm trunfos, ou seja, cartas mestras cuja força varia de acordo com o jogo: assim como a força relativa das cartas muda de acordo com os jogos, também a hierarquia das diferentes espécies de capital (econômico, cultural, social, simbólico) varia nos diferentes campos. Em outras palavras, há cartas que são válidas, eficientes, em todos os campos - essas são as espécies fundamentais do capital - mas seu valor relativo enquanto trunfos varia de acordo com os campos e até mesmo de acordo com os estados sucessivos de um mesmo campo. Entendendo-se que, mais fundamentalmente, o valor de uma espécie de capital - por exemplo, conhecimento do grego ou cálculo integral - depende da existência de um jogo, de um campo em que esse bem pode ser utilizado: um capital ou uma espécie do capital, é o que se efetiva em determinado campo, tanto como arma quanto como objeto de luta, que permite ao seu titular exercer um poder, uma influência, portanto, existir em determinado campo [...]. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p.74, tradução nossa).<sup>75</sup>

Bourdieu e Wacquant (1992) evidenciam, a partir dessa comparação do campo com uma espécie de espaço de jogo, a relação de interdependência entre capital e campo. Os autores ressaltam que a validade ou não de determinados tipos de capital está atrelada ao campo no qual esse capital venha a ser utilizado. Eles salientam, entretanto, que enquanto certos capitais teriam

<sup>74</sup>[...] les déterminations qu’elles imposent à leurs occupants, agents ou institutions, par leur situation (situs) actuelle et potentielle dans la structure de la distribution des différentes espèces de pouvoir (ou de capital) dont la possession commande l’accès aux profits spécifiques qui sont en jeu dans le champ, et, du même coup, par leurs relations objectives aux autres positions (domination, subordination, homologie, etc.). Dans les sociétés hautement différenciés, le cosmos social est constitué de l’ensemble de ces microcosmes sociaux relativement autonomes, espaces de relations qui sont le lieu d’une logique et d’une nécessité spécifiques et irrédutibles à celles qui régissent les autres champs. Par exemple, le champ artistique, le champ religieux ou le champ économique obéissent à des logiques différentes [...].

<sup>75</sup>Ils disposent d’*atouts*, c’est-à-dire de cartes maîtresses dont la force varie selon le jeu: de même que la force relative des cartes change selon les jeux, de même la hiérarchie des différentes espèces de capital (économique, culturel, social, symbolique) varie dans les différents champs. Autrement dit, il y a des cartes qui sont valables, efficaces, dans tous les champs – ce sont les espèces fondamentales de capital –, mais leur valeur relative en tant qu’*atouts* varie selon les champs et même selon les états successifs d’un même champ. Étant entendu que, plus fondamentalement, la valeur d’une espèce de capital – par exemple, la connaissance du grec ou du calcul intégral – dépend de l’existence d’un jeu, d’un champ dans lequel cet *atout* peut être utilisé: un capital ou une espèce de capital, c’est ce qui est efficace dans un champ déterminé, à la fois en tant qu’arme et en tant qu’enjeu de lutte, ce qui permet à son détenteur d’exercer un pouvoir, une influence, donc, d’*exister* dans un champ déterminé [...].

sua validade restrita a campos muito específicos, outros teriam a propriedade de uma abrangência mais ampla. De forma clara, ainda remetendo-se à imagem do jogo, eles enfatizam que, para que haja capital, é necessário que exista um campo, evidenciando, assim, a relação de imanência entre capital e campo:

Como disse sobre o jogo e os trunfos, o capital só existe e funciona em relação a um campo: ele confere poder sobre o campo, sobre os instrumentos de produção ou reprodução materializados ou incorporados cuja distribuição constitui a própria estrutura do campo e sobre as regularidades e as regras que definem o funcionamento normal do campo e, portanto, sobre os lucros que lá são gerados. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992 p.77, tradução nossa).<sup>76</sup>

Tal constatação pode levar-nos (novamente) a uma questão importante no âmbito dessa pesquisa: quais são os capitais necessários para jogar o jogo do campo da dança? Buscando pistas para responder a essa pergunta, seguimos com nossa reflexão.

### 5.2.2 *Capital corporal*

Partindo das considerações feitas acima, pensando em consonância com Bourdieu e Wacquant (1992), constata-se que algumas formas de capital são intrínsecas a campos específicos. Proponho discutirmos aqui um tipo de capital particular que na constituição curricular da Formação Básica em Dança funcionou como um referencial estruturante. Ainda que à época não tivesse clareza quanto a essa noção (de capital), o *habitus* conservatorial gerado por minha experiência na dança indicava que aquele era o caminho a seguir. Refiro-me, aqui, ao *capital corporal*, uma tipologia singular de capital, um desdobramento da ideia de *capital cultural* que, mesmo não sendo exclusivo do campo da dança, nele assume traços peculiares. Lançar luz sobre essa forma particular de capital possibilitará, mais adiante, que compreendamos o tipo de ênfase conteudística que se atribuiu à proposta formativa do curso em análise. Nesse sentido, será possível visualizar – e problematizar – a lógica por meio da qual determinados conteúdos foram priorizados em detrimento de outros. De acordo com essa lógica, o estudo daqueles conteúdos curriculares específicos seria, supostamente, capaz de promover o desenvolvimento e a aquisição de um capital corporal que, em princípio, possibilitaria a inserção e participação do aluno egresso da formação no “jogo” do campo da dança.

---

<sup>76</sup>Comme je l’ai dit à propos du jeu et des atouts, un capital n’existe et ne fonctionne qu’en relation avec un champ: il confère un pouvoir sur le champ, sur les instruments matérialisés ou incorporés de production ou de reproduction dont la distribution constitue la structure même du champ et sur les régularités et les règles qui définissent le fonctionnement ordinaire du champ, et, par là, sur les profits qui s’y engendrent.

Com o intuito de aprofundar a compreensão acerca da noção de capital que estamos a discutir, farei uma breve discussão sobre este conceito. Embora Bourdieu apresente outras tipologias de capital, o foco aqui, por sua pertinência em relação ao objeto pesquisado, será o capital cultural.

Relembro aqui as tipificações definidas por Bourdieu (1979) ao discutir a noção de capital cultural. O autor indica que este se apresenta sob três formas: estado incorporado, estado objetivado, estado institucionalizado. Para o autor, o estado incorporado corresponde às disposições físicas e mentais da pessoa, incluindo elementos como os saberes, as habilidades, a postura, a forma de se expressar, entre outros aspectos. Por sua vez, o estado objetivado se materializa por meio de bens culturais adquiridos pelo agente, como, por exemplo, obras de arte, objetos que tenham valor cultural, livros, discos etc. Por fim, o estado institucionalizado se constitui por meio da aquisição de títulos e diplomas obtidos na educação formal.

Rememoro também que, quando relacionamos processos formativos com a noção de capital cultural, podemos supor, em consonância com Bourdieu, que as formações, de maneira geral, são processos de desenvolvimento e aquisição de capitais específicos. A título de ilustração, se tomamos como exemplo o ensino formal, seja este de nível básico (fundamental e médio) ou superior (graduação e pós-graduação), torna-se evidente o propósito de construção/aquisição de capital cultural tanto no estado incorporado (o conhecimento assimilado e incorporado a médio e longo prazo pelo estudante) como no estado institucionalizado (os certificados e diplomas reconhecidos oficialmente). Embora essa mesma lógica se aplique à formação em dança, podemos indagar se a noção de capital cultural, tal como ela é normalmente percebida, dá conta da complexidade dos construtos cognitivos resultantes da formação em dança. Como já dito, quando nos referimos a capital cultural, tendemos a enfatizar, sobretudo, os traços intelectuais, gestuais e linguísticos, herdados da família e/ou desenvolvidos no contexto da escola e do meio cultural do indivíduo. Embora tais dimensões do capital cultural também possam ser objeto de investimento na formação em dança, elas, geralmente, não constituem seu cerne. Neste caso, a centralidade do investimento volta-se para a construção de qualidades, habilidades e competências corporais informadas pela dança que, no campo desta linguagem, se configuram como formas específicas de capital.

Com o intuito de fazer uma aproximação entre a ideia de capital cultural e o nosso objeto de estudo, acrescentarei a ele, portanto, uma dimensão corporal. Sigo, dessa forma, além do próprio Bourdieu, os passos de alguns pesquisadores que, dialogando com este autor, se utilizaram de seu conceito para desdobrá-lo na noção de *capital corporal*. Entre tais pesquisadores, destacamos Wacquant (1995), com sua pesquisa sobre pugilistas em Chicago, e

Weber (2011), que realizou uma investigação junto a artistas da dança no Canadá. Além destes, podemos citar outros, como Barbero González (2005), cuja pesquisa se desenvolve na área da educação física, e Medeiros (2011), que discute o lugar do corpo na obra de Bourdieu.

Medeiros (2011, p. 281), ao debater as reflexões sobre o corpo no escopo da obra e das teorias sociológicas de Bourdieu, indica que importa ao autor “[...] analisar as disposições incorporadas, verificar o esquema corporal, os movimentos, as técnicas e os usos do corpo como princípios ordenáveis, capazes de orientar as práticas de maneira inconsciente e sistemática.” Ao mesmo tempo, lembra Medeiros (2011), para Bourdieu, o corpo inserido no campo pode ser também uma aposta, um objeto de poder e dominação. Em *A Distinção*, por exemplo, Bourdieu (2017) discute o investimento feito no corpo como forma de obtenção de um capital específico, o capital corporal. Comentando esta noção, Medeiros (2011, p. 287) sugere que Bourdieu

[...] utiliza a noção de capital corporal, afirmando que as propriedades corporais podem funcionar como capital para a obtenção de lucros sociais, para conceder à representação dominante do corpo um reconhecimento incondicional. Para esse sociólogo, além das propriedades corporais, o capital corporal também abrangeria a habilidade para a prática de esportes. [...].

A abordagem de Bourdieu em *A Distinção* refere-se tanto a aspectos cosméticos (estéticos) desse investimento no corpo, como também à dimensão das habilidades corporais, indicando que os atributos do corpo, desde a aparência até as habilidades adquiridas, podem configurar uma forma de poder ou trunfo que ele denomina capital corporal. Ainda que não se identifique de forma recorrente a presença de tal noção – pelo menos nesses termos – na obra do autor, essa percepção específica de capital, como já mencionado, viria a ser explorada por outros pesquisadores inspirados por esse conceito.

Barbero González (2005), pesquisador da área da Educação Física, por exemplo, utiliza a expressão capital corporal como uma forma de capital cultural, um traço que é “[...] socialmente construído, e intimamente ligado às condições materiais e culturais de existência coletiva e individual, etc. [...]” (BARBERO GONZÁLEZ, 2005, p. 26). O objetivo deste autor é questionar o “[...] caráter universal associal com o qual frequentemente explicamos os valores e a importância do corpo e do movimento na EF.”<sup>77</sup> (BARBERO GONZÁLEZ, 2005, p. 26). Ou seja, o autor procura evidenciar a relação que se estabelece entre os valores atribuídos ao corpo/movimento e o espaço social no qual esses atributos são constituídos. Esse valor (capital) seria, portanto, condicionado ao campo no qual ele é percebido como tal.

---

<sup>77</sup> Educação Física.

Para esta pesquisa, gostaria de destacar dois outros autores, Loïc Wacquant e Susi Weber, que utilizam a ideia de capital corporal. Começo pelo sociólogo Loïc Wacquant, discípulo e parceiro de Bourdieu em várias obras. Autor de uma pesquisa etnográfica realizada junto a lutadores boxe em Chicago, nos Estados Unidos, Wacquant (1995) identifica que os corpos dos pugilistas, com as capacidades e destrezas adquiridas por meio do treinamento, se constituem como uma forma específica capital (capital no campo do pugilismo). A experiência etnográfica realizada por Wacquant junto aos lutadores de boxe é descrita em seu artigo *Pugs at work: bodily capital and bodily labour among professional boxers*. Neste texto, Wacquant (1995) recorda que, segundo Pierre Bourdieu, o capital pode ser definido como

[...] trabalho acumulado (em sua forma materializada ou em sua forma 'incorporada', corporificada) que, quando apropriado em uma base privada, isto é, exclusiva, por agentes ou grupos de agentes, permite que eles se apropriem da energia social na forma de trabalho reificado ou vivo [...]. (BOURDIEU, 1986 *apud* WACQUANT, 1995, tradução nossa).<sup>78</sup>

Wacquant (1995) usa esta definição para chegar a uma conclusão acerca do capital corporal. Ele afirma, que, em consonância com tal descrição, é possível

[...] conceber os boxeadores como detentores e até mesmo empresários de capital corporal de um tipo particular; e a academia de boxe na qual passam a maior parte do tempo como uma máquina social projetada para converter esse capital corporal "abstrato" em capital pugilístico de um tipo particular, isto é, para transmitir ao corpo do lutador um conjunto de habilidades e tendências passíveis de produzir valor no campo do boxe profissional na forma de reconhecimento, títulos e fluxos de receita. (WACQUANT, 1995, p. 66-67, tradução nossa).<sup>79</sup>

Como é possível perceber, Wacquant não está a referir-se a um capital corporal genérico, mas sim a um capital particular (pugilístico), que se constitui na forma de um conjunto de habilidades e disposições que possuem valor no campo do boxe profissional. Seguindo o pensamento deste autor, o capital cultural pode assumir distintas características de acordo com o campo ao qual circunscreve-se. Assim, o capital corporal de um lutador de boxe seria diferente daquele de um bailarino, de um lutador de capoeira, de um jogador de futebol e assim por diante. Fato é que todos estes agentes, para fazer parte do jogo de seus respectivos campos, devem desenvolver e adquirir capitais corporais específicos. A construção desses capitais é objeto de

<sup>78</sup>[...] accumulated labor (in its materialized form or its 'incorporated', embodied form) which, when appropriated on a private, i.e., exclusive, basis by agents or groups of agents, enables them to appropriate social energy in the form of reified or living labor [...]

<sup>79</sup>[...] we may conceive boxers as holders of and even *entrepreneurs in bodily capital* of a particular kind; and the boxing gym in which They spend Much of their waking time as a social machinery designed to convert this 'abstract' bodily capital into *pugilistic capital* of a particular kind, that is, to impart to the fighter's body a set of abilities and tendencies liable to produce value in the field of professional boxing in the form of recognition, titles, and income streams.

investimentos que, com frequência, assumem a forma de muitos anos de treinamento. Dessa maneira, se, como destaca Wacquant, a academia de boxe é o local de treinamento e construção do capital pugilístico, na dança, as escolas e conservatórios exercem a mesma função quando se trata do desenvolvimento de um capital “dancístico”. Para o capoeirista e o jogador de futebol, a roda de capoeira guiada pelo mestre e a escola de futebol serão, respectivamente, os locais privilegiados de desenvolvimento dos capitais próprios dessas formas de luta e esporte.

Uma outra pesquisadora que se utiliza da noção de capital corporal é Susi Weber. Situando sua pesquisa no campo da dança, Weber (2011), ao discutir a relação entre corpo e capital na dança, aponta que

[...] o corpo é uma dimensão fundamental que concentra um dos principais capitais da dança: o capital corporal. O capital corporal do bailarino compreende elementos como dimensões, forma e aparência. Mas compreende, sobretudo, as técnicas corporais de interação e de interpretação cinestésicas em dança, das quais o corpo é portador. (WEBER, 2011, p. 4).

A afirmação de Weber chama a atenção para algo que já havíamos indicado anteriormente, relativo às maneiras como o capital corporal se manifesta. Em consonância com as observações apontadas por Bourdieu em *A Distinção*, a pesquisadora descreve o capital corporal como uma propriedade que tanto pode remeter-se à aparência física da pessoa, como também àquilo que, por meio de suas habilidades, o corpo é capaz de gerar de valor no campo em que se insere. No caso da dança, em termos de aparência, estamos a tratar de aspectos que incluem beleza, modo de se vestir, postura, proporções do corpo<sup>80</sup> (biotipo), para citar alguns. Ao mesmo tempo, falamos também de habilidades adquiridas que dizem respeito, por exemplo, à mobilidade articular, ao domínio de técnicas de dança, à coordenação motora, à rapidez para aprender e memorizar sequências de movimento, à capacidade de interpretar artisticamente as partituras coreográficas propostas, entre outros elementos percebidos como capital no campo da dança. Weber cita a audição de dança como exemplo de circunstância em que a avaliação do capital corporal do/a candidato/a adquire centralidade:

---

<sup>80</sup>Embora não seja possível generalizar um biotipo específico para a dança cênica, com frequência vê-se a imagem do corpo do/da bailarino/a clássico/a sendo projetado, inclusive para outras formas de dança, como ideal de corpo a ser perseguido. Esse “corpo modelo” é longilíneo, magro, portador de músculos longos e flexíveis, além de ampla mobilidade articular e proporções “equilibradas” entre as várias partes do corpo. Gretchen Warren Warden (1989), em seu livro *Classical Ballet Technique*, dedica um tópico a comentar detalhadamente a estrutura corporal e as proporções ideais para o bailarino e a bailarina clássicos. A autora menciona aspectos como a altura, o peso, a forma do pescoço, busto, relação de proporção entre largura do tórax e quadril, bem como a proporção entre coxas e panturrilha, entre outros elementos. Warden aponta que “[...] grandes companhias de balé procuram bailarinos que vão se mesclar facilmente ao ‘visual’ já estabelecido de seu corpo de baile – ou seja, bailarinos com aproximadamente a mesma altura, constituição e tipo corporal.” ([...] large classical ballet companies look for dancers who will blend easily into the already-established ‘look’ of their corps-de ballet – that is, dancers with approximately the same height, build and body type.) (WARDEN, 1989, p. 64).

Poderíamos pensar numa audição, seja de dança clássica, contemporânea ou popular. Nela, o capital corporal se mostra através do domínio de técnicas de dança específicas bem como aspectos como a aparência e a postura. Isso vale tanto para detalhes como corte de cabelo e vestimentas, quanto para outros aspectos como a musculatura e a amplitude articular. (WEBER, 2011, p. 4).

A autora ressalta ainda a importância da formação, assim como da experiência artística, como processos relevantes para a aquisição de capital e construção do *habitus* do artista da dança. Segundo ela, é aí que o estudante irá desenvolver o capital e as disposições próprias ao campo, permitindo que ele participe do jogo desse espaço social:

A passagem do percurso entre a formação, a experiência e a prática dos bailarinos-criadores demonstram a relação estreita entre a aquisição de capital e a formação do *habitus*. [...] A aquisição do capital específico em dança, incluindo formação e experiência artística, é o que permite aos bailarinos desfrutarem de reconhecimento por parte de seus pares, das instituições de difusão e de subvenção e do público. (WEBER, 2011, p. 5).

Para concluir este tópico, lembramos que Weber, assim como Wacquant, percebem na escola de dança ou na academia de boxe, um lugar privilegiado para a construção de capitais corporais inerentes a campos específicos. Alinhado com tal percepção, concebo o processo formativo em dança como a primeira instância para o desenvolvimento e a aquisição de capital corporal na trajetória do potencial futuro profissional da dança. Assumindo este pressuposto, interessa-me agora discutir e problematizar as principais bases epistêmicas que, na Formação Básica em Dança, serviram como referência para o desenho de sua estrutura curricular. Em última instância, estas mesmas bases, em princípio, possibilitariam o desenvolvimento de um capital “dancístico”, especialmente o capital corporal, por parte dos alunos. O ponto de partida para tal investimento, como veremos, era a premissa de que o estudo daqueles conteúdos seria o caminho mais adequado para que alunos e alunas pudessem adquirir as ferramentas necessárias para adentrar o campo da dança e jogar o seu jogo.

### **5.2.3 Tessituras (tácitas) de uma formação**

Neste tópico, busco desvelar vetores de força que exerceram um papel na configuração da estrutura curricular da Formação Básica em Dança. Com o intuito de desenvolver e dar continuidade a nossa discussão, retomarei aqui alguns elementos (premissas) apontados no item 5.2 deste capítulo. Neste item 5.2, que intitulei “Um currículo a serviço de noções específicas de corpo e capital na dança”, busco apresentar alguns dos principais pressupostos que referenciaram a formulação da proposta formativa em discussão.

### 5.2.3.1 Disposições de um *habitus*

Antes de prosseguir com a discussão das premissas supraindicadas, faz-se mister, no entanto resgatar a noção de *habitus* conservatorial, sobre a qual discorri no início desta pesquisa. A importância de retomar tal debate dá-se em virtude deste *habitus* exercer uma importante função na determinação das escolhas por mim realizadas no que concerne ao objeto investigado.

Como exposto no primeiro capítulo desta pesquisa, minhas vivências artísticas pessoais, incluindo tanto os períodos de formação, como também de atuação profissional, moldaram em mim uma forma específica de perceber e pensar a dança, bem como o campo desta linguagem. Parto do princípio de que essa trajetória findou por conduzir-me a desenvolver um *habitus* que possui uma dimensão conservatorial (PEREIRA, 2014) e que produz disposições específicas para minha atuação no campo. Saliento, uma vez mais, que tomei essa noção emprestada de um pesquisador da área da música, mas que a percebo como perfeitamente adaptável às tradições conservatoriais da dança.

Entre os principais traços desse *habitus*, gostaria de ressaltar algumas disposições que me parecem ter exercido uma inflexão na maneira como concebi o currículo daquela formação. A primeira delas, provavelmente em razão de haver tido uma formação e atuação artística fortemente pautadas pela centralidade do treinamento técnico, consiste na tendência a sobrevalorizar os aspectos técnicos da formação em dança. O aspecto conservatorial desse *habitus* faz-se presente sobretudo nesse traço.

Um segundo aspecto configura-se na forma de hierarquizar/legitimar as bases epistêmicas da (formação em) dança. Com toda uma história atravessada pela prevalência de referências técnicas, estéticas e artísticas de origem europeia e/ou norte-americana, estas acabaram por conformar minha noção acerca das “boas e legítimas” bases de conhecimento na área. Geralmente, sem problematizar tal processo, acabamos por tornarmo-nos agentes a serviço da reprodução e perpetuação dessas epistemes<sup>81</sup>. Esses códigos são de tal forma cultivados, incorporados e reificados, que se tornam parte de nosso *habitus*, de nossa *hexis* corporal. Trata-se de toda uma maneira de treinar, organizar e pensar – às vezes por anos a fio

---

<sup>81</sup>Abro um parêntese para chamar atenção para uma constatação. A centralidade atribuída à dança clássica nos processos formativos é um exemplo de como opera-se uma espécie de *looping causal* entre subcampo da formação e subcampo da criação/produção em dança. Em ambos esses subcampos, essa técnica ocupa uma posição privilegiada em meio aos treinamentos, gerando um movimento circular de retroalimentação: porque o domínio dessa técnica é altamente valorizado (um “trunfo”, um capital) no subcampo da criação/produção, ela é exaustivamente estudada nas escolas (conservatórios); porque ela é amplamente treinada nas escolas, ela se torna uma ferramenta extensamente utilizada nas companhias, grupos etc. para o treinamento e para a criação. E assim a tradição segue adiante.

– o corpo para o movimento dançado. Não é fácil livrar-se dessa memória, desse jeito de ser/estar corpo no mundo. A memória motora/corporal do/da bailarino/a opera, nesse caso, tal qual uma razão prática (BOURDIEU, 1996b); é ela que vai permitir ao artista da dança sentir-se à vontade para participar do jogo do campo da dança.

Um terceiro traço diz respeito à imagem que construí para mim acerca do campo da dança, altamente influenciada pelas experiências profissionais vividas em contextos externos, tais como Campinas, São Paulo, Holanda, Alemanha e Costa Rica. Essas vivências, eu viria a perceber mais tarde, marcariam profundamente a forma como eu, a partir da minha posição de gestor, idealizaria uma projeção de futuro para o campo da dança local. A essa visão de campo da dança, e por ela perspectivada, agrega-se também uma visão específica acerca dos agentes da dança, sobretudo no que concerne a alunos/as, bailarinos/as e professores.

Uma quarta disposição constituinte desse *habitus* diz respeito à percepção de que o treinamento em dança clássica e em dança contemporânea deveriam ser o eixo central de uma boa formação em dança cênica hoje. Este tipo de compreensão estava profundamente ancorado nas experiências formativas que vivenciei nas escolas de dança onde estudei, sobretudo na Alemanha. Nesse ponto, gostaria de chamar atenção para o fato de que, ainda hoje, nos principais conservatórios de dança da Europa, estas duas disciplinas constituem os conteúdos axiais da formação nessa linguagem. De maneira que, quando falamos em *habitus* conservatorial, este não se restringe exclusivamente à tendência em adotar o balé clássico como principal referência para a formação em dança, mas sim à inclinação a reproduzir as lógicas e dinâmicas presentes nos conservatórios.

Uma quinta característica desse *habitus* que desejo ressaltar remete à noção, ao mesmo tempo enraizada e não de todo consciente, sobre o que seria um bom bailarino. Essa ideia, que tem a ver com a construção de um olhar e um gosto específico, ampara-se na imagem de um agente com habilidades corporais multirreferenciadas, porém informadas pelas técnicas das tradições hegemônicas da dança cênica, ou seja, portador de um corpo treinado em dança clássica e em diversas técnicas presentes na paisagem da dança contemporânea. Um artista capaz de inserir-se de forma versátil e propositiva em diferentes propostas e processos de criação coreográfica. Em resumo, um artista da dança capaz de participar, de forma “competente” das propostas coreográficas mais “exigentes”, técnica e artisticamente.

Finalmente, uma sexta e última noção, que se remete também a essa quinta: uma ideia acerca daquilo que vem a representar propostas coreográficas “exigentes do ponto de vista técnico e artístico”. Quando me refiro a essa categoria de produção artística, trata-se, naturalmente, de uma percepção altamente pessoal, condicionada por disposições específicas

de um *habitus*. Remeto-me, aqui, às obras de companhias referenciais da Europa que tive a oportunidade de presenciar em diferentes países desse continente. Essas criações constituíram, para mim, uma imagem daquilo que representa uma obra coreográfica de “alto nível”. Tais trabalhos conseguiam reunir, a título de ilustração, elementos como: ótimos intérpretes em cena, técnica e artisticamente falando; inventividade e artesanias nas partituras coreográficas; uma atenção aos aspectos dramaturgicos da obra; cuidado e qualidade no que tange elementos como trilha sonora, figurino e iluminação, entre outros itens.

Todas essas disposições, de uma forma ou de outra, em maior ou menor intensidade, tiveram um papel nas escolhas relativas ao currículo do curso, bem como na projeção de uma imagem do egresso da formação.

#### 5.2.3.2 *A Formação Básica em Dança e seu currículo*

Para construir o projeto pedagógico da Formação Básica em Dança, eu utilizei como referência para sua estrutura um documento (FRANCE, 2004) elaborado pelo Ministério da Cultura e Comunicação da França. Esse documento é uma espécie de guia destinado a orientar a concepção de propostas pedagógicas para o ensino da dança e nele encontram-se informações sobre elementos como: princípios e conteúdos da formação, fases do ensino, formas de avaliação, condições materiais necessárias para o curso, entre outros aspectos que devem constar em um projeto dessa natureza. Como já explicitado antes nesta pesquisa, não existe uma regulamentação oficial para a construção de projetos pedagógicos desse tipo no Brasil. Tampouco existem documentos como esse “guia” francês que utilizei para a concepção do projeto. O que na prática existe é uma certa tradição (conservatorial) que aponta para a repetição de determinadas configurações em termos de componentes curriculares, carga horária, duração do curso, perfil do egresso etc. Antes de construir sua estrutura curricular, pesquisei os currículos e as cargas horárias de alguns cursos semelhantes existentes no Brasil, entre os quais poderia citar o da Escola de Dança do Teatro Guaíra (Curitiba – PR) e o da Escola de Dança da Fundação Clóvis Salgado (Belo Horizonte – MG).

Na minha percepção, acreditava que a maior parte dessas propostas era excessivamente atrelada à formação de bailarinos com o perfil artístico voltado para o balé clássico. Achava interessante pensar uma possibilidade que permitisse ampliar o escopo de processos e informações – técnicas e teóricas – a serem trabalhados. A ideia era proporcionar uma sólida formação técnica, tendo como eixo principal as disciplinas de balé clássico e dança contemporânea, e, ao mesmo tempo, oportunizar o acesso a uma série de outros conteúdos e

atividades que pudessem complementar a formação do aluno. Em última instância, a proposta era já dar início, desde o princípio, ao processo de formação daquele perfil de “bom bailarino” mencionado no tópico anterior.

Aqui faz-se mister lembrar também a minha intenção de que o curso deveria estabelecer uma relação de proximidade<sup>82</sup>, em termos curriculares, com o Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança, um potencial espaço de continuidade para o prosseguimento da formação dos alunos e alunas. É importante ressaltar que também este curso, anos antes, havia sido concebido, em sua quase totalidade, por mim. Portanto, apesar de referenciado por marcos legais para a formulação de cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, em sua proposta curricular também havia a marca do mesmo *habitus* (conservatorial) que viria a inflexionar a construção do currículo da Formação Básica em Dança.

O projeto pedagógico do curso foi concebido entre os anos de 2010 e 2011 e a implementação do curso se deu em outubro de 2011. No decorrer desses dez anos que nos separaram de sua concepção, o currículo do curso passou por algumas modificações, ainda que não substanciais. Para fins da presente discussão, acredito ser importante discutirmos a versão original do currículo, pois esta refletirá mais fidedignamente o *habitus* que contribuiu para configurá-la. Apresentarei e discutirei, portanto, a configuração curricular com a qual a Formação Básica em Dança foi implementada.

A proposta curricular em discussão foi concebida com a premissa de que o estudo dos conteúdos previstos naquele currículo seria capaz de desenvolver junto aos alunos a aquisição de competências e atributos corporais que, na minha percepção, constituiriam formas importantes de capital no campo da dança. Entre esses capitais, projetava-se a centralidade de um capital específico, o capital corporal, sem, no entanto, deixar de direcionar atenção à formação também de um capital cultural mais abrangente. Este se desenvolveria a partir do estudo de um conjunto de disciplinas que possibilitariam a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos importantes para o campo da dança, promovendo, em tese, uma formação com um arcabouço de informações mais plural e multirreferenciado do que as formações pesquisadas.

---

<sup>82</sup>No currículo original do Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança, a exemplo do que acontece na Formação Básica em Dança, as disciplinas de Dança Clássica e Dança Contemporânea são as únicas que estão presentes em ambos os cursos do começo ao fim. No curso técnico, a Dança Clássica aparece com o nome de Técnica Clássica. Se fizermos uma comparação desse currículo com o da Formação Básica em Dança, é possível perceber uma série de afinidades. Entre os principais componentes curriculares do curso técnico figuram: Introdução à História da Arte; Introdução à Estética; História da Dança I e II; Estética; Cinesiologia Aplicada à Dança I e II; Elementos da Música I e II; Introdução à Análise do Movimento I e II; Técnica Clássica I, II e III; Dança contemporânea I, II e III; Danças tradicionais I e II; Condicionamento Físico; Improvisação e Composição I e II; Crítica de Dança. Fonte: Plano de Curso Técnico em Dança do SENAC-CE, 2010, p. 4-5. Documento do acervo pessoal do autor.

O curso de Formação Básica em Dança foi concebido para ter uma duração de de 6 (seis) anos que se dividem em dois ciclos, o ciclo básico e o ciclo intermediário. Cada um desses ciclos possui duração de 3 (três) anos, sendo que tanto o ciclo básico como o intermediário subdividem-se em níveis I, II e III. Abaixo apresento um quadro esquemático do currículo do curso em seu formato original:

Quadro 1 – Componentes curriculares da Formação Básica em Dança

### CICLO BÁSICO

Nível	Disciplina	Aulas Semanais	Duração/Horas
Básico I	Dança Clássica	2	1h15min
	Dança Contemporânea	1	50min
			<b>Total semana: 3h20min</b>
Básico II	Dança Clássica	3	1h15min
	Dança Contemporânea	2	50min
			<b>Total semana: 5h45min</b>
Básico III	Dança Clássica	3	1h15min
	Dança Contemporânea	2	1h15min
	Ateliê de Repertórios	1	50min
			<b>Total semana: 7h05min</b>

### CICLO INTERMEDIÁRIO

Nível	Disciplina	Aulas Semanais	Duração/Horas
Intermediário I	Dança Clássica	3	1h40min
	Dança Contemporânea	2	1h15min
	Danças tradicionais e populares	1	1h15min
	Ateliê de Repertórios	2	50min
	Elementos da Música	1	50 min
			<b>Total semana: 11h15min</b>
	Dança Clássica	3	1h40min

<b>Intermediário II</b>	<b>Dança Contemporânea</b>	<b>2</b>	<b>1h15min</b>
	<b>Danças tradicionais e populares</b>	<b>1</b>	<b>1h15min</b>
	<b>Ateliê de Experimentação e Composição</b>	<b>1</b>	<b>1h15min</b>
	<b>Repertórios coreográficos</b>	<b>2</b>	<b>1h15min</b>
	<b>História da Dança</b>	<b>1</b>	<b>50min</b>
	<b>Elementos da Música</b>	<b>1</b>	<b>50 min</b>
			<b>Total semana: 12h30min</b>
<b>Intermediário III</b>	<b>Dança Clássica</b>	<b>3</b>	<b>1h40min</b>
	<b>Dança Contemporânea</b>	<b>2</b>	<b>1h40min</b>
	<b>Danças tradicionais e populares</b>	<b>1</b>	<b>1h15min</b>
	<b>Ateliê de Experimentação e Composição</b>	<b>1</b>	<b>1h15min</b>
	<b>Repertórios coreográficos</b>	<b>2</b>	<b>1h15min</b>
	<b>História da Dança</b>	<b>1</b>	<b>50min</b>
	<b>Introdução à Análise do Movimento</b>	<b>1</b>	<b>50min</b>
			<b>Total semana: 15h</b>

Fonte: Gadelha (2011. p.15-16).

De acordo com o projeto pedagógico do curso, tanto as subdivisões de ciclo como aquelas relativas aos diversos níveis não dizem respeito especificamente à idade dos alunos, mas sim, sobretudo, aos conteúdos a serem apreendidos e ao desenvolvimento de competências. O projeto esclarece da seguinte forma as finalidades de cada um desses ciclos:

No primeiro ciclo o aluno dará início ao trabalho direcionado de estruturação e expressão corporal associado aos elementos constituintes do movimento dançado, começando a incorporar e dominar elementos técnicos de base bem como a explorar seus potenciais criativos, adentrando o universo da dança cênica também através do contato com o patrimônio coreográfico. Serão dados os primeiros passos rumo à constituição de uma corporeidade dançante.

O segundo ciclo proporcionará o aprofundamento e a diversificação das aquisições técnicas, uma maior compreensão e consciência dos elementos que estruturam e dão forma ao movimento dançado, a ampliação da percepção da dança como linguagem, o desenvolvimento de uma corporeidade dançante própria, o estímulo à autonomia criativa e artística. (GADELA, 2011, p. 9).

Apesar dos ciclos não estarem compulsoriamente atrelados a idades específicas, o curso pressupõe a entrada de alunos a partir dos 8 anos de idade e a permanência destes por um período de 6 anos na formação. Como já mencionado anteriormente, trata-se de uma faixa etária na qual o corpo está altamente suscetível ao desenvolvimento de coordenações complexas. Dando prosseguimento à discussão, gostaria de chamar a atenção para alguns aspectos relativos à estrutura curricular, além de comentar informações extraídas do projeto pedagógico.

O primeiro aspecto diz respeito à prevalência de componentes curriculares que correspondem, essencialmente, a distintas formas de práticas corporais. Entre estas, figuram: Dança Clássica<sup>83</sup>, Dança Contemporânea, Danças Tradicionais e Populares, Ateliê de Repertórios, Ateliê de Experimentação e Composição, Ateliês de Análise e Estudo de Obras Coreográficas. A estas disciplinas somam-se outras de caráter mais teórico – Elementos da Música, Introdução à História da Dança e Introdução à Análise do movimento.

Um segundo aspecto que me parece importante ressaltar leva-nos a constatar um dado que eu já havia expressado anteriormente: a expressiva carga horária destinada ao estudo das disciplinas Dança Clássica e Dança Contemporânea, com uma evidente preponderância da primeira. Aqui faço a observação de que, embora a carga horária de Dança Clássica seja mais robusta do que a de Dança Contemporânea, outras disciplinas, como, por exemplo, Ateliê de Repertórios e Ateliê de Experimentação e Composição, acabam por funcionar, na prática, como um espaço de extensão das atividades desenvolvidas nas aulas de dança contemporânea. Dessa forma, essa diferença de cargas horárias vai sendo atenuada no decorrer do curso, à medida que outras disciplinas “mais afins” à dança contemporânea vão sendo introduzidas. Constitui-se, assim, uma espécie de eixo não só das práticas e técnicas corporais do curso, mas do curso propriamente dito.

Por fim, um terceiro elemento que gostaria de destacar remete à importância atribuída, no escopo do projeto pedagógico, à incorporação, bem como ao domínio, aprofundamento e diversificação das aquisições técnicas a partir de referências múltiplas. Para tanto, destina-se o tempo supostamente necessário, em termos de horas-aulas, a essa finalidade. Dessa forma, segundo indicação do projeto pedagógico, as cargas horárias das disciplinas

[...] são definidas de maneira a permitir que o aluno construa de forma consistente as bases para o desenvolvimento de uma identidade artística em dança, percebendo essa linguagem como um campo de conhecimentos múltiplos. Dessa forma, o currículo deve prever um montante de horas de ensino nas diferentes disciplinas condizente com a consecução dessa aquisição, subentendendo que o caminho rumo a essa identidade artística e percepção expandida da linguagem, além do ensino de técnicas de dança, pressupõe o aporte de ensinamentos práticos e teóricos complementares igualmente importantes. (GADELA, 2011, p. 10).

<sup>83</sup>Dança clássica aqui é uma terminologia que tem o mesmo significado de balé clássico.

Chamo a atenção aqui para um trecho do extrato acima: ao mencionar o “aporte de ensinamentos práticos e teóricos” como algo *também importante e complementar* ao ensino de técnicas de dança, o projeto, em minha percepção, indica, ou explica, que já existe um eixo “essencial” de ensino, talvez assumido como senso comum: o estudo de duas formas de dança que, em consonância com seus respectivos e expressivos montantes de carga horária, formam o cerne do processo de ensino-aprendizagem. A esse núcleo de conteúdos deverão ser acrescentadas outras informações “igualmente importantes”. Veremos a seguir que a presença ostensiva dessas duas modalidades de dança no currículo – Dança Clássica e Dança Contemporânea – não é aleatória e apoia-se não somente, mas sobretudo, na relevância do capital corporal que elas, em tese, são potencialmente capazes de oferecer aos alunos. E quando digo “não somente”, refiro-me aí a um outro fator a ser considerado: o fato de que tenho uma afinidade pessoal com relação a essas modalidades, sobretudo ao balé clássico, no qual fui treinado e do qual me tornei professor. Nas linhas que seguem, busco apresentar elementos que possam contribuir para contextualizar a posição hegemônica dessas formas de dança no contexto internacional da dança cênica.

O desenvolvimento do balé clássico começa a ganhar o impulso que o levaria a tornar-se uma referência internacional a partir da corte de Luís XIV, no século XVII. Esse monarca viria a criar, por exemplo, em 1661, a *Académie Royale de Danse*, instituição precursora daquilo que hoje conhecemos por conservatório de dança. Ao longo de seus quatro séculos de desenvolvimento, como linguagem artística e forma de treinamento técnico para artistas da dança, o balé clássico consolidou-se como uma forma “erudita” de dança, vindo a ser disseminada e cultivada em escala mundial, por um grande número de países. Ao mesmo tempo em que se fortalece e é difundida como manifestação artística, logra desenvolver uma epistemologia própria que transcende a área das artes para apropriar-se de conhecimentos de outras áreas, como as ciências humanas e da saúde, entre outras. Tendo, no decorrer de sua história, disposto do tempo necessário, bem como de condições e contextos sócio-político e econômicos favoráveis para desenvolver-se, essa linguagem consegue construir um sólido arcabouço de conhecimentos e impor-se como episteme hegemônica no campo da dança, irradiando-se da Europa para o resto do mundo. Torna-se, dessa forma, uma referência quase incontornável para boa parte daqueles que buscam uma formação e profissionalização na área.

Na formação em balé, como é possível perceber no currículo da Formação Básica em Dança, o aluno submete-se, durante anos a fio, a um treinamento intenso no qual o corpo é compartimentalizado, seus membros e demais partes aprendem a mover-se de forma dissociada para serem, em seguida, rearticulados segundo um modelo específico de organização

do corpo; os músculos são alongados, fortalecidos e definidos, um certo modelo de físico é almejado. As articulações são flexibilizadas, possibilitando o aumento da amplitude dos movimentos, coordenações complexas e específicas são construídas em busca não só do domínio do vocabulário da linguagem, mas do virtuosismo técnico. Dessa forma, por essas vias, constitui-se um capital corporal que ainda hoje é amplamente valorizado no campo da dança, um “trunfo” para aqueles que desejam profissionalizar-se, seja no âmbito nacional ou internacional.

Originando-se na Europa, essa forma de dança ganha o mundo e impõe-se como elemento distintivo no universo da dança cênica, remetendo, quase que invariavelmente, à ideia de eficiência e “superioridade”<sup>84</sup> entre as técnicas de dança. Como já mencionado anteriormente, grande parte das audições para entrar nas principais companhias de dança do Brasil e exterior, mesmo naquelas cujos repertórios não incluem balés clássicos, quase sempre compreendem uma aula de balé. Com frequência essa aula funciona como uma espécie de “filtro inicial para avaliação de capitais” e, caso seja bem-sucedido nessa primeira etapa, ele passa, em seguida, à parte da audição que consiste na execução de trechos do repertório coreográfico da companhia. Dessa forma, pode-se afirmar que o domínio da técnica do balé clássico constitui-se claramente como uma importante forma de capital corporal no campo da dança.

Atualmente, entretanto, esse capital, por si só, pode não bastar para que o artista consiga jogar o jogo de segmentos hegemônicos do campo que demandam, além do domínio técnico do balé clássico, formas “suplementares” de capital corporal. Como já mencionado nesta pesquisa, muitas companhias utilizam-se do treinamento em dança clássica, porém constituem repertórios diversos, frequentemente alicerçados na produção de coreógrafos contemporâneos. Nesse caso, a constituição desse outro tipo de capital corporal pode advir do estudo de distintas técnicas de dança. Entre estas, destacam-se algumas que foram criadas e se consolidaram no contexto da dança contemporânea. Embora, como alega a pesquisadora Silvia Soter (2009), não seja de todo pertinente tratar a dança contemporânea como técnica ou um conjunto de técnicas, não é difícil constatar que esse setor da dança foi pródigo na produção de formas variadas de organização do corpo para o movimento dançado, formas essas que acabaram por resultar em técnicas específicas de dança.

---

<sup>84</sup>Faz-se mister chamar a atenção para o fato de que a dança clássica sofre duras críticas por uma série de fatores que compreendem, por exemplo, a alegação de seu anacronismo artístico, de sua pedagogia antiquada e disciplinadora, bem como sua natureza pouco democrática no que diz respeito às exigências quanto ao fenótipo de seus praticantes. Embora não seja o objetivo dessa pesquisa discutir esses aspectos, parece-me importante mencioná-los e ressaltar que não estou a fazer uma apologia dessa linguagem, apenas constatando uma realidade apreendida no campo da dança.

Mas a importância da dança contemporânea, nesse caso, não se restringe a uma dimensão unicamente técnica. Além deste aspecto, parece-me importante apontar pelo menos dois outros pontos que merecem ser considerados. O primeiro deles diz respeito ao fato de que a dança contemporânea, a exemplo do balé clássico e não obstante sua multiplicidade de manifestações, também se constituiu como uma forma hegemônica de pensar/fazer dança. Trata-se de um circuito de produção cujos agentes conseguiram, em muitos países, sobretudo na Europa, mas também, a título de ilustração, na América do Norte e América do Sul, ocupar postos de gestão, criar dispositivos de fomento, bem como estruturas voltadas para a criação, difusão e formação. Constituída por uma pluralidade de epistemes cujas origens remetem-se, grosso modo, a movimentos de dança oriundos da Europa e dos Estados Unidos, agentes desse setor ocupam hoje importantes posições no campo da dança cênica de seus respectivos países. Um dos indícios da força da dança contemporânea é perceber que companhias antes pautadas exclusivamente por repertórios clássicos passaram a convidar coreógrafos contemporâneos para criar obras a serem incluídas em suas temporadas de apresentações.

O segundo aspecto que gostaria de ressaltar diz respeito a um traço recorrente presente na formação em dança contemporânea: o estímulo, junto aos alunos, à realização de agenciamentos criativos próprios. Com o intuito de falar desta característica, principio chamando a atenção para a reflexão que Soter (2009) faz acerca do lugar da técnica na dança contemporânea. Para melhor situar as formas de operar com a criação em dança contemporânea, a autora alerta para a distinção entre técnica e método, definindo este último como “[...] o caminho a ser percorrido para atingir objetivos específicos.” (SOTER, 2009, p. 96). Segundo Soter (2009, p. 96), “[...] cada método irá variar de acordo com o objetivo perseguido e cada caminho será escolhido tendo em vista a utilização dos meios adequados para cada tipo de conhecimento.”

Ao discutir a diferença entre técnica e método, a autora nos ajuda a distinguir dois *modus operandi* em relação à utilização do ferramental técnico para a criação em dança: de um lado, a lógica predominante na dança clássica e, em grande parte, na dança moderna, que se utiliza de vocabulários de movimentos pré-codificados, seja para a criação de novas obras, seja para a execução de obras já pré-existentes; de outro lado, uma lógica comum nos contextos de produção em dança contemporânea que consiste na pesquisa constante de novos recursos técnico-corporais a serviço da singularidade de cada projeto de criação. Nesse sentido, os métodos (no caso da dança, as estratégias de organização do corpo) irão variar de acordo com o campo de problemas proposto em cada nova criação artística.

Voltando à questão dos agenciamentos artísticos, é importante dizer que a constatação acima não anula a necessidade do agente artista da dança dispor de recursos técnicos diversos (capitais) que o permitam jogar o jogo desse “sub-campo”. Pelo contrário, o que se espera dele nesses projetos de criação é que, a partir do arcabouço de ferramentas técnicas por ele dominado, ele seja capaz de produzir distintos agenciamentos em termos de repertório motor. Uma competência praticamente inexplorada no âmbito da dança clássica, essa capacidade de realizar tais agenciamentos constitui, na dança contemporânea, uma forma de capital, não só corporal, mas também artístico. Ademais, deve-se ressaltar que, em se tratando de dança contemporânea, os agentes são, via de regra, convocados a participar ativamente como co-criadores nos processos de composição das obras, outra dimensão praticamente inexistente no treinamento e fazer artístico da dança clássica. Dessa forma, é importante lembrar que a dança contemporânea não dispensa os treinamentos técnicos, embora utilize esse ferramental com outras perspectivas.

Feitas as considerações acima, tendo em conta a perspectiva apresentada, parece-me possível concluir que estamos tratando de duas formas de dança que se tornaram, em termos epistêmicos e estéticos, referências hegemônicas para o campo da dança. Ressalto que essa é uma percepção que pode ser discutida, contestada, refutada, relativizada etc. Entretanto, essa forma de perceber e atribuir relevância a essas epistemes, constituída a partir de um *habitus* específico, foi um elemento que exerceu um papel na configuração da proposta de ensino da formação em discussão. Embora não seja possível afirmar que existe um único e uniforme campo da dança, no âmbito desta pesquisa eu posso falar de uma visão de campo da dança que prevaleceu naquele momento: um campo que possui um certo caráter transcultural e que serviu como referência para a concepção do currículo do curso ora discutido. Partindo de tal visão, essas matrizes de conhecimento gozam de centralidade e norteiam tanto a formação como a produção artística em dança. Talvez possamos dizer que são “arbitrários culturais”<sup>85</sup>, para usar um termo bourdieusiano, que conseguem se impor mundo afora, irradiando-se do “centro” para as “margens periféricas” do mundo globalizado.

Dessa forma, num movimento que buscou espelhar, para além do contexto local, esse campo “transcultural” da dança no qual tais formas de dança se consolidam como referências hegemônicas, a Formação Básica em Dança adota essas disciplinas como conteúdos centrais da formação. Parte-se, aí, do princípio que o estudo intensivo, numa perspectiva de

---

<sup>85</sup>Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), no livro *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (BOURDIEU; PASSERON, 1992), analisam a cultura transmitida na instituição escolar e alegam que, objetivamente, ela não seria superior a nenhuma outra, mas seria consagrada e legitimada socialmente, constituindo assim um “arbitrário cultural”. A imposição desse arbitrário cultural constituiria uma forma de “violência simbólica”.

complementação mútua, desses dois componentes curriculares pode favorecer o desenvolvimento de capitais fundamentais para o campo dança. Portanto, não é gratuitamente que as disciplinas de Dança Clássica e de Dança Contemporânea figuram como conteúdos centrais no currículo da Formação Básica em Dança. Trata-se de uma escolha feita a partir da visão de um agente, visão esta coextensiva de um *habitus* específico, que percebia o campo da dança e seus respectivos capitais tal qual exposto nessas linhas.

Parece-me importante mencionar que a preocupação em investir na capacidade de agenciamento dos alunos materializava-se também por meio da inserção de disciplinas como Ateliê de Repertórios e Ateliê de Experimentação e Composição, atividades nas quais eles tinham a oportunidade de experimentar-se inventivamente de forma mais evidente. Outros componentes curriculares, a exemplo de Ateliês de Análise e Estudo de Obras Coreográficas, bem como Elementos da Música, Introdução à História da Dança e Introdução à Análise do movimento tinham a finalidade, sobretudo, de promover o desenvolvimento de um olhar analítico por parte do aluno, uma dimensão do capital “dancístico” de natureza mais intelectual. Em outras palavras, estamos falando de um conjunto de conteúdos cujo objetivo seria, em última instância, desenvolver competências que constituiriam formas específicas de capital. No campo da dança, o capital corporal, materializado pelo domínio de técnicas de dança, atributos corporais específicos, bem como a capacidade de agenciamento criativo a partir do corpo, teria um papel estruturante no âmbito da formação em dança.

Para finalizar este capítulo, acredito ser importante lembrar que o propósito, no escopo desta pesquisa, não é discutir o mérito e as limitações da visão de campo da dança e de formação em dança acima descrita. Ainda que considere extremamente importante, no momento de implementar uma política pública de formação, discutir a qualidade, pertinência e legitimidade de uma visão de formação, o cerne da discussão aqui apresentada foi outro. Desde o princípio, meu intuito foi problematizar as condições que permitiram que tal visão findasse por exercer uma importante função em decisões fundamentais para a concepção e implementação de uma política pública de formação em dança. Depois de falar das condições políticas em que a Vila das Artes foi implantada, pareceu-me importante, portanto, tentar expor a natureza da influência de um *habitus* específico na implantação dessa política. Foi o que tentei fazer neste capítulo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das narrativas presentes nos capítulos anteriores, aqui eu busco tecer comentários que possam nos ajudar a compreender e articular constatações feitas nesta pesquisa.

Princípio dizendo que, de acordo com a discussão realizada no capítulo anterior, foi possível identificar que dois componentes curriculares – Dança Clássica e Dança Contemporânea – destacam-se como eixos centrais na estrutura curricular da Formação Básica em Dança. Em princípio, tais disciplinas não ocupam essa posição gratuitamente. **Partindo da visão que fez com que elas ocupassem esse lugar no seio da formação, elas deveriam ser responsáveis pelo desenvolvimento do principal capital almejado pelo curso, um capital corporal específico, informado pela dança.**

Na discussão que realizei sobre capital e campo, vimos que existe uma relação de coextensividade entre um e outro. Nesse sentido, a valoração ou não de cada capital depende do campo no qual ele se faz presente. Concluímos também que para que haja capital, há, necessariamente, que haver um campo. Dito isso, podemos formular uma pergunta: **quando pensou-se a Formação Básica em Dança e sua proposta de desenvolvimento de capital corporal, que campo da dança foi tomado como referência? Para tentar responder a essa pergunta, resgatarei, antes, alguns aspectos relativos ao campo local da dança.**

De acordo com as descrições que fiz acerca do campo da dança em Fortaleza, estamos a tratar de um espaço social com características próprias e que vai apresentar apenas parcialmente os elementos constitutivos dos vários subcampos artísticos tal como descritos por Pierre Bourdieu. Nesta perspectiva, por exemplo, não é possível identificar um “subcampo da grande produção” no contexto local. Identifica-se, sim, um “subcampo da produção restrita”. Como já dito, esse campo, com todas as suas limitações, possui seus agentes, ocupando posições específicas, com disposições próprias que geram dinâmicas e lógicas de funcionamento de um campo artístico.

Na paisagem que se constitui nesse campo, observamos que as escolas privadas de dança ocupam um lugar importante. Elas representam uma espécie de elemento fundante que, a partir, sobretudo, da década de 1970, vai constituir uma rede de relações nesse ainda incipiente espaço social. É a partir delas que o número – e, até certo ponto, a variedade – de agentes, posições e disposições do campo da dança local vai sendo progressivamente ampliado. Constatamos também que esse setor tem a capacidade de se autofinanciar, além de prover postos de trabalho e geração de renda para um grande número de agentes.

Vimos ainda que, principalmente a partir da década de 1990, alguns novos elementos surgem na cena da dança local – abaixo busco evidenciar alguns –, contribuindo para complexificar o ainda quase “unidimensional” campo da dança. A título de ilustração, podemos citar o surgimento de instituições, públicas e privadas, que vão possibilitar o acesso gratuito à formação em dança. Observamos também a criação de dispositivos públicos de fomento à dança, bem como a criação de novos postos públicos (posições) de gestão para esta linguagem. No que tange ao acesso gratuito, trata-se de uma tendência que vem a ser ampliada na década seguinte, com a implementação do Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança (2005), a criação da Escola Pública de Dança da Vila das Artes (2007), a implementação das graduações em dança da Universidade Federal do Ceará (2011), além do surgimento de OSCs (organizações da sociedade civil) dedicadas ao ensino de dança.

Um outro fator importante para a complexificação do campo – ou seja, a ampliação e diversificação de agentes, posições, disposições e capitais – remete à consolidação da Bienal Internacional de Dança do Ceará como instância privilegiada de conexão e intercâmbio de agentes locais com agentes de outros contextos, nacionais e internacionais, de produção em dança. Acredito que a confluência da presença da Bienal e do Colégio de Dança do Ceará com a implementação de dispositivos de financiamento para a dança tenha contribuído fortemente para o surgimento de uma nova cena, um subcampo da produção restrita” orientado para produção em dança contemporânea. A sinergia gerada pela ação concomitante dessas duas iniciativas e seu impacto resultante no campo da dança local pode constituir um importante objeto de estudo a ser desenvolvido em pesquisas futuras.

Ao lançar um olhar retrospectivo sobre o subcampo da formação em dança em Fortaleza, constatamos que suas principais matrizes epistêmicas, desde o princípio, consistem em formas de dança originárias, sobretudo, da Europa e dos Estados Unidos. Inicialmente identificamos o balé clássico como manifestação onipresente, seguida de outras modalidades como o *jazz*, o sapateado e, posteriormente, a partir dos anos 1990, a dança contemporânea. Na última década, vimos também a inserção de outras modalidades de dança nas academias, sobretudo aquelas que constituem o arcabouço de estilos das danças urbanas. Praticamente todas as formas de dança supramencionadas são oriundas de contextos estrangeiros e passam a ser reproduzidas, sistematicamente, a partir dos contextos locais de ensino.

Ainda observando as iniciativas de formação em dança, desde seus primórdios nas academias até os dias atuais, percebemos que, com raras exceções, a dança clássica constitui um elemento central em praticamente todos os processos formativos em dança: em academias, iniciativas de organizações da sociedade civil, assim como instâncias públicas de formação,

essa linguagem parece ter sido reificada, tornada uma condição *sine qua non* para a formação em dança<sup>86</sup>. A partir do advento do Colégio de Dança do Ceará, o par dança clássica/dança contemporânea parece tornar-se o eixo em torno do qual orbitam as formações públicas em dança. Ainda que menos perceptível no Colégio de Dança, essa centralidade torna-se evidente no Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança, assim como na Formação Básica em Dança.

Estamos, portanto, falando de um conjunto de referências epistêmicas que atravessa o campo da dança local e nele se consolida. Estamos falando também de um acúmulo de experiências que tende a reproduzir e perpetuar, ainda que, em certa medida, alargando o escopo de referências, esse campo epistêmico.

Quando formulei a proposta curricular da Formação Básica em Dança, eu vinha, de certa forma, de um acúmulo significativo de experiências. Uma primeira e relevante parte desse conjunto de experiências era calcado, principalmente, na minha atuação no campo da dança em São Paulo e na Alemanha. Essa vivência compreendia tanto a atuação e fruição artísticas, como também a formação pedagógica em instituições de ensino na Alemanha. Esta última, ao mesmo tempo em que viria a imprimir uma dimensão “conservatorial” à minha visão de formação em dança, possibilitaria também perceber a necessidade de alargar o escopo de referências epistêmicas na formação de artistas da dança. Nesse período, constituiu-se, para mim, uma imagem específica de campo da dança, um pouco à imagem e semelhança daquele da Alemanha. Neste espaço, identificavam-se: cerca de uma centena de companhias de dança – municipais, estaduais, regionais – de pequeno, médio e grande porte; um número significativo de companhias não estatais; instituições públicas prestigiosas de formação em dança, inclusive de nível superior; escolas privadas de dança e um variado “mercado de trabalho” para professores de dança; instituições de preservação da memória da dança; dispositivos de fomento; um amplo circuito de *venues* para a difusão da dança, inclusive da produção de outros países; a presença de artistas da dança de inúmeras nacionalidades concorrendo a postos de trabalho; a exigência quase generalizada do domínio básico da técnica de dança clássica, além de outras modalidades, para concorrer a um desses postos de trabalho.

Uma outra dimensão da cumulação supramencionada diz respeito a minha atuação profissional local, após meu regresso a Fortaleza. Na trajetória percorrida entre minha chegada e a implementação da Formação Básica em Dança eu viria a atuar como professor da Edisca por 5 anos, além de participar de experiências públicas de formação que solicitavam uma

---

<sup>86</sup> Faz-se mister mencionar aqui que as graduações em dança da Universidade Federal do Ceará constituem uma exceção nesse sentido, uma vez que não incluem em seus currículos o estudo de técnicas específicas da dança.

atuação também como gestor, a saber: o Colégio de Dança do Ceará, a criação do Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança, a implementação da Escola Pública de Dança da Vila das Artes. Aqui faz-se necessário relembrar também minha vivência como curador e diretor artístico-pedagógico da Bienal Internacional de Dança do Ceará, uma instância que, de certa forma, me permitiu manter contato com campos da dança de outros países, sobretudo da Europa.

Feitas essas considerações, abre-se espaço para questionarmos a imagem de campo da dança que eu tinha em mente quando formulei a proposta formativa da Formação Básica em Dança. Hoje, parece-me claro que a principal referência de campo que eu tinha dessa linguagem permanecia sendo aquela que eu vivenciara como artista, estudante e professor na Alemanha. Como já exaustivamente descrito no decorrer desta pesquisa, esse campo solicitava – e ainda solicita – certos capitais para que o agente pudesse jogar seu jogo<sup>87</sup>. Ao mesmo tempo, constato que, de alguma forma, desde os primórdios da dança cênica em Fortaleza, as principais referências epistêmicas (técnicas, estéticas, poéticas, teóricas etc.) foram praticamente assimiladas a partir de contextos estrangeiros. Ou seja, poderia afirmar que, de certa forma, tais referenciais norteadores não só estavam presentes no *habitus* que guiava minhas decisões, mas também eram reforçados pelo próprio campo da dança local, na medida em que eles tinham sido os marcos epistêmicos predominantes nessas quase sete décadas de história da dança cênica local.

A Formação Básica em Dança surge assim, em 2011, em meio a um campo de dança já constituído, ainda que precariamente. Sua proposta formativa busca estabelecer uma relação de coextensividade com o campo da dança. O campo tomado como parâmetro, entretanto, não espelha precisamente o campo da dança local, mas sim algo que transcende esse campo. Nesse processo, no currículo da Formação Básica em Dança, projeta-se uma disposição (irradiada a partir de um *habitus* específico) que busca alinhar o campo da dança local aos parâmetros artístico-culturais de contextos hegemônicos de produção em dança, como aqueles que tive a oportunidade de vivenciar. É como se eu estivesse a me orientar não por uma percepção precisamente convergente com o “espaço de jogo” do campo local da dança, mas com algo que está para além dele.

---

<sup>87</sup>Nesse ponto, gostaria de fazer uma observação: enquanto o valor de certos capitais parece permanecer inalterado no campo da dança – como, por exemplo, a destreza em certas técnicas –, percebe-se o alargamento da noção de capital cultural/corporal nesse espaço social. Acredito que à medida que o campo de torna artisticamente mais multifacetado, constituído por uma maior multiplicidade estética e poética, novas e singulares formas de capital, para além de um tipo homogêneo de capital corporal, são introduzidas no espaço da dança.

Ao refletir sobre esse *modus operandi*, ocorre-me uma imagem que tomarei emprestada de outra noção de Bourdieu, ainda que não utilizando-a *stricto sensu*. Refiro-me aqui à ideia de *metacampo*. Bourdieu (2014), ao discutir a gênese do Estado moderno, indica, em consonância com Durkheim, Weber e Marx, que as sociedades, em seus processos de desenvolvimento, diferenciam-se em universos separados e autônomos. A constituição do Estado estaria, pois, associada a essa dinâmica de diferenciação que é também a origem dos distintos campos. Nesse processo, o Estado configura-se como uma instância de poder que pode tomar “[...] medidas transcâmpo porque se constituiu progressivamente como uma espécie de metacampo de um campo em que se produz, se conserva, se reproduz um capital que dá poder sobre as outras espécies de capital.” (BOURDIEU, 2014, p. 363). O autor aponta que o Estado constitui-se, assim, como um metacampo do poder que tem a propriedade de agir sobre, e mesmo intervir, na configuração dos campos.

Ao trazer a noção de metacampo, enfatizo uma vez mais que faço uso dela sobretudo como uma imagem ilustrativa e não como uma ferramenta de análise de um fenômeno social. Minha intenção é tentar ilustrar a forma como eu hoje percebo minha relação com o campo da dança que vivenciei no exterior. Nesta perspectiva, a minha ideiação acerca de campo da dança seria pautada pela ideia de um campo da dança “transnacional”. Essa ideia seria coextensiva não a um campo local da dança, mas sim a uma sorte de “metacampo da dança” universal que serviria como parâmetro generalizado para a constituição de qualquer campo da dança. Essa ideia, por meio do *habitus* na qual estaria introjetada, acabaria sendo capaz de tornar-se uma espécie de parâmetro regulador das decisões tomadas no que diz respeito aos capitais a serem desenvolvidos e, portanto, ao currículo que conduziria a esses capitais.

Sob o prisma supramencionado, parece-me possível destacar duas constatações. A primeira delas remete-se ao fato de que quando formulei a proposta curricular da Formação Básica em Dança, minhas referências eram calcadas sobretudo na ideia desse “metacampo da dança” que venho de descrever. Em convergência com essa noção, os conteúdos ensinados e os capitais a serem desenvolvidos deveriam estar em consonância com as referências epistêmicas e os capitais vigentes nesse espaço social, entidade meio concreta, meio abstrata, que aqui chamei de metacampo da dança. A outra constatação relaciona-se ao fato de que, historicamente, em certa medida, a dança local quase sempre pautou-se por referências estrangeiras no que diz respeito às matrizes de conhecimento utilizadas, tanto nos processos de ensino-aprendizagem, como também nas dinâmicas de criação artística. Dessa forma, acredito ser possível dizer que a proposta formulada para a Formação Básica em Dança não era estranha para o contexto local.

Talvez possamos resumi-la utilizando as palavras de Isabel Botelho: era fruto de um acúmulo (histórico).

Levando em conta as ponderações acima descritas, acredito ser possível constatar que, naquele momento, acabei por estabelecer uma concepção curricular para o ensino de dança profundamente ancorada na minha visão pessoal acerca do que seria o campo da dança. Essa visão, além de resultante das minhas experiências profissionais fora do contexto local, das disposições de um *habitus* marcado por tais vivências, alinhava-se também a uma certa trajetória de iniciativas já realizadas no âmbito de Fortaleza – algumas das quais eu havia participado – e que pavimentaram o caminho para que chagássemos àquela proposta de ensino.

Dito isso, parece-me importante chamar atenção para o fato de que tomei as decisões relativas à proposta de ensino em questão sem necessitar prestar esclarecimentos à gestão ou à coletividade da dança. Era como se eu estivesse numa posição que me permitisse fazer escolhas sem discussões ou questionamentos quanto a sua pertinência. Essa condição provavelmente foi possível graças a uma comunhão de interesses de um grupo de agentes, e não de um projeto que era exclusivamente meu. E esse interesse comum foi fruto de uma construção histórica, resultante do desenvolvimento de experiências formativas no campo dança local. Eu arrisco dizer, que mais que interesses, tratava-se talvez de algo próximo ao que Ludwig Fleck descreve como uma “coletividade de pensamento” e seu respectivo “estilo de pensamento”<sup>88</sup> (FLECK, *Apud* DOUGLAS, 2007). Dessa forma, naquele momento, estive na condição de conformar uma proposta de política pública para a formação em dança marcada pelas disposições do *habitus* do qual julgo ser portador e que, de alguma maneira, alinhava-se com a visão de uma coletividade específica. Essa coletividade, no entanto, ainda que articulada e mobilizada, não representava o escopo de posições e disposições da dança na cidade.

A questão, no âmbito da discussão em curso, não é julgar se a proposta era boa, ruim, pertinente, impertinente, legítima, ilegítima etc. Como exposto nas perguntas iniciais desta

---

<sup>88</sup>Mary Douglas (2007), em seu livro “Como as Instituições Pensam”, comenta essas noções desenvolvidas por Ludwik Fleck: “Fleck foi mais longe que Durkheim ao analisar o conceito de um grupo social. Ele introduziu vários termos especializados: a coletividade de pensamento (equivalente ao grupo social de Durkheim) e seu estilo de pensamento (equivalente às representações coletivas de Durkheim), que conduz e treina a percepção e produz uma provisão de conhecimentos. Para Fleck, o estilo de pensamento estabelece as pré-condições para qualquer cognição e determina o que pode ser considerado uma questão razoável e uma resposta verdadeira ou falsa. Tal estilo propicia o contexto e fixa limites para qualquer julgamento relativo à realidade objetiva. Seu traço essencial é que ele está oculto dos membros da coletividade de pensamento.” (DOUGLAS, 2007, p. 26). Segundo Fleck, “O indivíduo, no contexto do coletivo, nunca, ou quase nunca, tem consciência do estilo de pensamento predominante que, quase sempre, exerce uma força absolutamente compulsiva sobre seu pensamento, e com o qual não é possível discordar (FLECK, 1935 *apud* DOUGLAS, 2007, p. 26). Pensar como essa “coletividade de pensamento” no campo da dança local se forma pode ser um objeto de estudo em si. Nesse caso, seria diferente da construção de um *habitus* coletivo por tratar-se de algo que se remete predominantemente à dimensão do pensamento, da cognição e da epistemologia.

pesquisa, trata-se de problematizar as condições e os vetores de força que permitiram sua formulação e implementação. No que tange à relação entre formação, corpo, capital e campo, tenho a impressão de haver exposto os principais nexos de causalidade presentes na configuração da concepção curricular da Formação Básica em Dança. No que diz respeito à dimensão da política pública, parece-me pertinente retomar algumas das perguntas formuladas por Gussi e Oliveira (2016), citadas no início desta pesquisa, relativas aos agentes atuando na interface dos campos da política e da cultura naquele momento: Quem eram os atores institucionais envolvidos no desenvolvimento da política? Como eles se relacionavam uns aos outros? A partir de suas posições institucionais, como eles caracterizavam e percebiam as políticas? O público das ações foi levado em conta – ou teve participação – durante os processos institucionais? Os valores culturais deles foram considerados?

Como vimos no capítulo 3, no qual busquei expor as condições em que surgiu a Vila das Artes, uma parte significativa das pessoas que estavam à frente do processo de gestão da cultura eram, grosso modo, nas palavras de Fátima Mesquita, “grupos de classe média, intelectuais, militantes da cultura” cuja maioria já se conhecia anteriormente. Muitas dessas pessoas compartilhavam de visões culturais, políticas e pedagógicas afins que serviram de base para a implementação daquela escola. A ideia inicial era a criação de uma escola de audiovisual, ideia essa que viria a se expandir para uma escola de artes. Embora o processo de implementação da Escola Pública de Audiovisual tenha contado com o apoio e a articulação de membros da ACCV – Associação Cearense de Cinema e Vídeo, a proposta pedagógica dessa escola, a exemplo do que aconteceu com a dança, foi elaborada, predominantemente, por uma ou duas pessoas.

No caso da implementação da Escola Pública de Dança da Vila das Artes, as pessoas que estiveram à frente desse processo eram um grupo de agentes que tinham não só relações de amizade e um passado comum de militância política na dança, mas até relações de parentesco. Os protagonistas que ocupavam a linha de frente eram agentes que comungavam de visões bastante alinhadas no que diz respeito à formação em dança, além de afinidades no que diz respeito à preferência por determinadas vias estéticas e poéticas dessa linguagem. Tal visão compartilhada valorizava fortemente as referências epistêmicas hegemônicas já amplamente descritas nesta pesquisa. Como coordenador da Escola, aportei uma visão à formação que era calcada na minha experiência profissional no Brasil e exterior, além de influenciada pelo acúmulo de experiências de formação vivenciadas após meu retorno a Fortaleza. Cláudia Pires, agente parceira na implementação da Escola Pública de Dança da Vila das Artes, por sua vez, além de possuir uma sólida trajetória nas academias de dança de Fortaleza, passou também pela experiência formativa do Colégio de Dança do Ceará e pelo ativismo político do Fórum de

Dança do Ceará. Este, embora tivesse a ambição de ser um fórum estadual, constituía-se, na maior parte das vezes, de uma dezena de pessoas que estavam sempre presentes nas reuniões. Raramente contávamos com um representante do interior do Ceará nesses encontros. “Naquele momento, naqueles anos ali, a gente era um grupo muito pequeno, né, quem pensava essas propostas era um grupo muito pequeno, a gente conta nos dedos [...]”, relembra Isabel Botelho. (Entrevista concedida ao autor em 12/10/2021).

Parece-me relevante mencionar o Fórum de Dança do Ceará porque, embora este pretendesse legitimar-se como instância representante da coletividade da dança no Ceará, seu alcance, na verdade, não se estendia à abrangência almejada. As pessoas que dele participavam constituíam uma espécie de “elite” articulada da dança; elite não no sentido econômico, que realmente não era o caso, mas por portar algum capital intelectual e capacidade de articulação política. Refiro-me ao Fórum para tentar evidenciar que, por mais que fosse um movimento “coletivo”, ele não dava conta da multiplicidade de agentes da dança na cidade. Não contávamos, a título de ilustração, com a presença de agentes provenientes de periferias de Fortaleza que vocalizassem as demandas de outras formas de dança, como, por exemplo, as danças urbanas, à época já em vias de expansão. Ao mesmo tempo, pode-se citar ainda a existência de outras instâncias de representação que tinham aspirações distintas, a exemplo de um outro fórum que se auto-intitulava Fórum Estadual de Dança do Ceará, criado por outros agentes que disputavam espaço no campo e que tinham interesses diversos dos nossos. Havia também a Associação das Academias de Dança, que apresentava demandas variadas, geralmente relativas aos interesses das escolas privadas de dança.

Com relação ao público a ser beneficiado pelas ações, se ele foi levado em conta, se participou dos processos institucionais e se seus valores culturais foram considerados, há dois aspectos que gostaria de destacar. O primeiro é que, de alguma forma, esse público a ser beneficiado foi considerado em questões básicas de ordem prática, na medida em que se buscou adaptar aspectos do curso à realidade, sobretudo econômica, dos alunos e alunas. Neste sentido, por exemplo, providenciou-se auxílio transporte para pais e alunos, fardamento gratuito, distribuição semanal das aulas procurando minimizar a sobrecarga de atividades, entre outros aspectos. Em termos culturais, entretanto, era difícil traçar um mapeamento sócio-cultural do nosso potencial público, sobretudo considerando tratar-se das primeiras turmas.

Dessa forma, não houve nenhuma participação desse público – nem dos pais nem dos alunos – na discussão e/ou concepção do curso e de seus conteúdos. No que concerne aos valores culturais deles, a percepção era, pelo fato deles entrarem com uma idade muito tenra na formação, de que não possuíam nem maturidade nem capital cultural (informado pela dança)

para dialogar sobre a proposta da formação. A formação providenciaria o desenvolvimento deste capital. Na verdade, não tínhamos uma ideia clara de quem seria o público. Esperávamos que pelo menos 50% dos candidatos fossem provenientes de escolas públicas, fato que não se concretizou na prática. A ideia era aportar a eles o que “de melhor” havia em termos de formação em dança, ou seja, aquilo que se ensinava nos contextos hegemônicos de produção em dança, esse espaço que funcionava como uma espécie de “metacampo da dança”. A Formação Básica em Dança estava ali, portanto, para permitir que eles desenvolvessem o capital necessário para seguir rumo à inserção nesse campo. Tratava-se, de alguma forma, de educar aquele público, historicamente excluído, a partir de referenciais tradicionalmente reservados às elites.

Abro espaço para um parêntese para falar de um marco relevante para nossa discussão. A primeira Conferência Municipal de Cultura de Fortaleza foi realizada em novembro de 2005. Seguiram-se a ela outras tantas (a sexta foi realizada em abril de 2016). Cerca de sete anos após esse “evento fundante”, e de seis anos após a criação da Vila das Artes e um anos após a implementação da Formação Básica em Dança, seria publicada, em 28 de dezembro de 2012, já no apagar das luzes da gestão de Luizinne Lins como prefeita de Fortaleza, a Lei de N° 9989<sup>89</sup>, que instituiu o Plano Municipal de Cultura de Fortaleza (FORTALEZA, 2012). Esse plano, que na prática buscava conferir institucionalidade à política cultural do município de Fortaleza, trazia elementos norteadores importantes para a implementação e gestão dessa política, tais como diretrizes, objetivos, atribuições e ações previstas, entre outros. Em outras palavras, buscava-se estabelecer referências pactuadas com a sociedade a partir das quais seriam desenhados programas, iniciativas, projetos, ações, entre outros aspectos que constituem e materializam uma política pública. Tais referências não existiam ainda nem à época da implementação da Vila das Artes nem tampouco quando da criação da Formação Básica em Dança.

No escopo da Lei que instituiu o Plano Municipal de Cultura de Fortaleza, destacam-se alguns elementos interessantes para a presente pesquisa, relativos à política de formação em arte e cultura e aos mecanismos de participação social nele previstos. Remeto-me ao Plano porque, a partir de seu advento, Fortaleza passa a dispor de um marco legal que fornece orientações gerais para a instituição de políticas culturais, algo, como já dito, não existente quando foram criadas as iniciativas investigadas nesse trabalho. A título de ilustração, diferentemente do plano de cultura apresentado quando da candidatura de Luizianne Lins, essa

---

<sup>89</sup>Disponível em [https://legislacao.pgm.fortaleza.ce.gov.br/index.php/Legisla%C3%A7%C3%A3o\\_Cultural](https://legislacao.pgm.fortaleza.ce.gov.br/index.php/Legisla%C3%A7%C3%A3o_Cultural).

lei traz referências claras a políticas públicas de formação em arte e cultura, além de enfatizar a participação social nos processos de gestão das políticas culturais.

No primeiro capítulo da Lei que institui o Plano Municipal de Cultura de Fortaleza, em seu Art. 1º, duas diretrizes chamam a atenção. A diretriz de número III reza: “garantia da participação social na implantação e gestão de políticas públicas de cultura”; já a de número X indica: “garantia de políticas públicas de formação em arte e cultura.”

No Art. 2º, consta entre seus objetivos, “I – regulamentar, manter e aperfeiçoar o Sistema Municipal de Cultura, garantindo ampla participação social na gestão de suas políticas; [...] IV – promover a formação contínua em arte e cultura, contemplando as linguagens artísticas e os profissionais da cultura nos territórios da cidade.”

Já o Art. 3º, que define as atribuições do poder municipal, aponta, em seu inciso VIII, que é atribuição deste “promover a realização da formação básica e profissionalizante no ensino formal e informal, voltados para a qualificação de artistas, gestores e do público em geral”.

No capítulo II da Lei, que trata das ações a serem realizadas, na Seção I, referente à Gestão e Institucionalidade da Cultura, o inciso VI indica: “promover espaços de participação social, valorizando as representações da sociedade civil e garantindo a transparência na gestão das políticas públicas.” No que tange à Seção IV deste mesmo capítulo (Da Arte e Cultura: Formação e Produção do Conhecimento), parece-me importante transcrevê-la por inteiro:

Art. 10 - São ações referentes à arte e cultura, formação e produção do conhecimento: I — promover programas de formação para gestores, produtores, pesquisadores, artistas, técnicos e demais agentes do segmento cultural; II — promover a formação em arte e cultura nas estruturas formais e informais, voltadas para a qualificação de artistas e do público em geral; III — proporcionar infraestrutura específica para o funcionamento adequado das atividades de formação nas diversas linguagens; IV — integrar ações de formação em arte e cultura, criando itinerários formativos que incluam escolas, ONGs, equipamentos culturais e universidades; V — promover a descentralização das ações de formação em arte e cultura nos territórios da cidade. (FORTALEZA, 2012, p. 5).

Finalmente, no capítulo IV da Lei que institui o Plano, relativo às atribuições, o Art. 15 aponta as atribuições do Conselho Municipal de Política Cultural (CMPC), conforme a Lei nº 9.501, de 01 de outubro 2009. Parece-me interessante elencar algumas delas, pelo fato de apontarem para a promoção da participação social, bem como discussão e emissão de pareceres acerca das ações a serem implementadas:

[...] VI — incentivar a participação democrática na gestão das políticas e dos investimentos públicos na área cultural, além de fornecer indicativos da seara para o setor privado; [...] VIII — propor, analisar, fiscalizar e acompanhar as iniciativas culturais da Secretaria de Cultura de Fortaleza, assim como as políticas públicas de desenvolvimento cultural, em parceria com os demais entes federados e agentes da

sociedade civil; IX — estimular a democratização, a descentralização, a gestão compartilhada, a transversalidade das políticas de formação, produção, criação, difusão e fruição culturais do Município; X — emitir e discutir pareceres sobre projetos que digam respeito à formação, produção, criação, ao acesso e à difusão cultural, à memória histórica, sociopolítica, artística e cultural de Fortaleza [...]. (FORTALEZA, 2012, p. 6).

Resumidamente, o que se pode observar nos trechos acima transcritos é a presença abundante de referências e indicações relativas à promoção, por parte do poder público municipal, da formação em arte e cultura, bem como da participação social nos diversos processos da gestão cultural. Trata-se, portanto, de orientações claras quanto às incumbências políticas e responsabilidades que devem ser assumidas pelo município e pelo Conselho Municipal de Cultura no que concerne às políticas culturais.

Ora, ainda que pudesse estar virtualmente maturando, talvez em estado de potência, nada disso, ao menos do ponto de vista formal/institucional, estava posto ainda quando da criação das escolas da Vila das Artes. Nesse sentido, repito o que havia dito anteriormente: a ação precedeu a política pública. O senso de urgência moveu a ação. A conjuntura e as contingências permitiram e condicionaram forma e conteúdo daquelas escolas e de seus cursos.

Praticamente uma década se passou desde a implementação da Formação Básica em Dança e da publicação do Plano Municipal de Cultura. Parece-me importante relembrar uma breve observação que fiz anteriormente, a de que já há algum tempo, são perceptíveis transformações que ocorrem no campo cultural, tanto num âmbito mais amplo, como, neste caso, numa escala local, notadamente a partir de meados da década de 2010. Falo, como já o fiz anteriormente, da chegada de novos agentes que passam a disputar posições no campo das artes e da cultura. Oriundos, com frequência, de territórios periféricos, buscam afirmar suas identidades culturais, amiúde historicamente reprimidas ou silenciadas, e ocupar espaços que antes eram privilégio das elites culturais. Eles lançam um olhar crítico sobre as epistemes e um certo *modus operandi* que, via de regra, por muito tempo, pautaram a concepção e implementação das políticas públicas para a cultura, aí incluídas as políticas de formação. As referências onipresentes e “universais”, quase que exclusivamente euro-orientadas, que embasaram os currículos das formações artísticas até bem pouco tempo parecem já não dar conta das questões e dos anseios aportados por esses agentes historicamente desfavorecidos e que, em certa medida, passam agora a ser reconhecidos e contemplados por políticas governamentais. Nesses termos, elas não apenas são insuficientes, como despertam forte reação: na visão de boa parte desses agentes, trata-se – permanecendo no arcabouço conceitual bourdieusiano – de *arbitrários culturais* impostos pela *violência simbólica* do colonizador

européu branco. No que se refere ao modo de operar, estes agentes não querem mais ser meros espectadores dos processos de formulação e implementação das políticas públicas culturais, mas também ocupar espaços de decisão acerca destas.

Estamos falando de um processo em plena efervescência que, contudo, presentemente, em termos de inserção, arrisco dizer, ainda encontra pouca permeabilidade nos contextos de ensino de dança e das artes de uma forma geral. Estudar como essa dinâmica vem se configurando no campo das artes e, em nosso caso, nas políticas públicas de formação em arte/dança, seria uma pesquisa em si. No escopo da presente investigação, entretanto, não dispomos de espaço para tanto. Não obstante, parece-me um dado importante a sinalizar, na medida em que a presente pesquisa propõe-se também a apontar possíveis desdobramentos/discussões para as políticas públicas que estamos a debater.

Uma outra discussão passível de ser desenvolvida diz respeito a como os agentes já inseridos e atuantes no campo, sejam aqueles que já presentes há algum tempo, sejam os que apenas recentemente se inseriram nesse espaço social, percebem essas transformações. Qual a visão deles acerca de como deveria ser uma formação em dança hoje? Quais os capitais necessários a um artista da dança hoje? Seria pertinente pensar uma formação nesses termos, como uma ponte para a construção de capitais?

Há pouco tempo, fui convidado e participar de uma comissão cujo objetivo era contribuir para a reformulação do projeto pedagógico de um curso público de dança. Era uma comissão formada por profissionais (ex-coordenadores, ex-professores, ex-alunos...) que possuem, provavelmente, visões até certo ponto alinhadas, até certo ponto distintas, do que deva ser o currículo de uma formação em dança. Nas discussões foram levantadas questões tais como relações etnico-raciais, de diversidade e gênero, decolonialidade, acessibilidade, entre outros temas. As cargas horárias dos componentes curriculares do formato antigo foram modificadas, algumas reduzidas, outras ampliadas, novas disciplinas foram introduzidas. A dança clássica, por exemplo, teve seu espaço reduzido, as danças urbanas e afro-brasileiras seu montante de horas-aulas ampliado. Trata-se de uma dinâmica que vai ao encontro desses novos fluxos em que as alteridades outrora silenciadas começam a penetrar e ocupar espaços.

Sobre essas novas dinâmicas do campo, há poucos dias conversava com dois amigos que tiveram papéis importantes na (re)formulação de projetos públicos de formação em arte, tanto no âmbito municipal como estadual. Ao conversarmos acerca dessas questões que atravessam as políticas de formação artística hoje, um deles disse: “esse é um momento nebuloso.” O nebuloso aí não tinha um tom pessimista ou de obscurantismo, mas sim de que é difícil, agora, vislumbrar o que vai resultar desse processo em curso. Os espaços da gestão

pública, ainda predominantemente ocupados por agentes relativamente privilegiados em termos de capital cultural e econômico, têm que se abrir para a multiplicidade que constitui o campo das artes e da cultura hoje. As políticas culturais devem tornar-se permeáveis a essa diversidade.

Não se sabe o que resultará dos atravessamentos das políticas de formação por essas novas e múltiplas referências culturais e epistêmicas. Tampouco sabemos o espaço que será preservado e reservado às epistemes que tradicionalmente vêm referenciando as políticas de formação. O desenvolvimento das discussões e embates no campo tempo irão mostrar. O debate em torno dessa temática, entretanto, parece ser incontornável na atualidade. Podemos, sim, esperar e desejar, que seja um processo o mais qualificado e produtivo possível. Mas a discussão tem que ser feita.

Se, em um dado momento, quando as nações periféricas buscavam consolidar-se, a modernidade que se expressava na música, na dança e na literatura era uma exigência, um traço de distinção, o chamado agora, provavelmente, é outro. Talvez seja, de fato, um momento para se rever tais paradigmas, entendendo que as hierarquias estabelecidas são frutos de estruturas de poder que permitiram sua afirmação e imposição. Acredito que o caminho que se abre não deve passar por negar e/ou “cancelar” aquilo que já está posto e consolidado no campo, mas sim de abrir espaço para que novos agentes, com discursos e referências próprias e diversas, possam inserir-se nesse espaço, fazer parte do jogo e criar novas regras. Trata-se de ampliar o espaço para outros *habitus* culturais, novas posições e disposições, novos embates. Em última instância, trata-se de possibilitar a geração e multiplicação de formas outras de capital no campo.

Para concluir, indico que o impacto da Formação Básica em Dança na vida dos alunos que a concluíram pode configurar um potente e importante objeto para pesquisas futuras. Potente por oferecer a possibilidade de acompanhar um grupo de pessoas por um período considerável de tempo, importante para o aperfeiçoamento das políticas de formação em dança, relevante para dimensionar as transformações sociais, subjetivas e econômicas vivenciadas pelos egressos, bem como pelos seus contextos familiares e sociais. A perspectiva dessa pesquisa anima-me a dar prosseguimento a meus estudos de pós-graduação.

## REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. **Encontros etnográficos: interação, contexto, comparação**. São Paulo: Ed. Unesp; Alagoas: Edufal, 2015.

ANDERSON, L. Analytic autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, Thousand Oaks, v. 35, n. 4, p. 373-395, Aug. 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0891241605280449>. Acesso em: 21 fev. 2021.

ARRAIS, Joubert. **Processos coevolutivos entre dança e crítica: de um contexto cearense a uma crítica contemporânea de dança**. 2008. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

BARBALHO, Alexandre. **A modernização da cultura nos “Governos das Mudanças”**. [Salvador: s. n.], 2002. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/e277cb4cc80efacce490bf38f5237716.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

BARBERO GONZÁLEZ, J. I. La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en Educación Física. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 39, p. 25-51, 1 Sept. 2005.

BARDAWIL, A. **Projeto Habitação Alpendre**. Fortaleza: Cia das Artes Andanças, 2012.

BESERRA, B. **Dos riscos da diferença: etnografia de um percurso acadêmico**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2016.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, P. Les trois états du capital culturel. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 30, p. 3-6, 1979. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1979\\_num\\_30\\_1\\_2654](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654). Acesso em: 23 fev. 2021.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004b.

BOURDIEU, P. Participant objectivation. **The Journal of the Royal Anthropological Institute**, London, v. 9, n. 2, p. 281-294, 2003. Disponível em: [www.jstor.org/stable/3134650](http://www.jstor.org/stable/3134650). Acesso em: 20 jan. 2021.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996b.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**: cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (org.). **Handbook of Theory and Research for the sociology of Education**. New York: Greenwood, 1986. p. 241-258. Disponível em: [https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu\\_forms\\_of\\_capital.pdf](https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf). Acesso em: 2 out. 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. **Réponses pour une anthropologie reflexive**. Paris: Édition du Seuil, 1992.

BRASIL. **Lei Nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm#art2). Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura. **1ª Conferência Municipal de Cultura de Fortaleza**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 11 out. 2005. Disponível em: <http://noticias.i3gov.planejamento.gov.br/noticias/pesquisa.xhtml?b=&j=10&q=0&o=0&dp=null&e=0&editorial=null&p=21495>. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. Sistema Nacional de Cultura. **Sistema Nacional de Cultura – 2020**. Brasília, DF: Ministério do Turismo, 2020. Disponível em: <http://cultura.gov.br/sistema-nacional-de-cultura/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

CEARÁ. Governo do Estado. **Plano Estadual de Cultura**. Fortaleza: SECULT, 2016a. Disponível em: <https://www.secult.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/43/2018/10/plano-estadual-de-cultura-secult-ce.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

CEARÁ. **Lei nº13.811, de 16 de agosto de 2006**. Institui, no âmbito da administração pública estadual, o Sistema Estadual da Cultura - SIEC, indica suas fontes de financiamento, regula o

fundo estadual da cultura e dá outras providências. Fortaleza: SECULT, 2006. Disponível em: [http://www2.secult.ce.gov.br/%5Cdownload%5CLEI\\_SIEC.pdf](http://www2.secult.ce.gov.br/%5Cdownload%5CLEI_SIEC.pdf). Acesso em: 30 nov. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Cultura. **Mapa Cultural do Ceará**: Edital Escolas da Cultura – 2016: Escola de Dança de Paracuru. Fortaleza: SECULT, 2016b. Disponível em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/projeto/1196/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

COLÉGIO de Dança do Ceará. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao115449/colégio-de-danca-do-ceara>. Acesso em: 14 jul. 2021. ISBN 978-85-7979-060-7.

DOUGLAS, M. **Como pensam as instituições**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

EDISCA. **EDISCA**: quem somos. Fortaleza: EDISCA, 2021. Disponível em: <https://edisca.org.br/a-edisca/>. Acesso em: 1 nov. 2021

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Lei N° 9988, de 28 de dezembro de 2012**. Institui incentivos e benefícios fiscais relacionados com a realização da Copa das Confederações de 2013 e da Copa do Mundo de 2014. Fortaleza: Câmara Municipal de Fortaleza, 2012. Disponível em: [https://legislacao.pgm.fortaleza.ce.gov.br/index.php/Legisla%C3%A7%C3%A3o\\_Cultural](https://legislacao.pgm.fortaleza.ce.gov.br/index.php/Legisla%C3%A7%C3%A3o_Cultural). Acesso em: 27 out. 2021.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Projeto Político Pedagógico**: Vila das Artes. Fortaleza: PMF, 2016. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0050678664307602d4d5e>. Acesso em: 4 out. 2021.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. Rede Cuca. **Canal Juventude**, Fortaleza, 2021. Disponível em <https://juventude.fortaleza.ce.gov.br/rede-cuca>. Acesso em: 23 fev. 2021.

FRANCE. Ministère de la Culture et de la Communication. **Enseignement de la danse**: Schéma d'orientation pédagogique. France: Ministère de la Culture et de la Communication, 2004. Disponível em: <http://www.culture41.fr/Media/Fichiers/Enseignements/Schema-d-orientation-pedagogique-de-la-danse>. Acesso em: 20 set. 2021.

GADELHA, E. **Projeto Pedagógico da Formação Básica em Dança da Escola Pública de Dança da Vila das Artes**. Fortaleza: [s. n.], 2011.

GADELHA, R. P. **A dança possível**: as ligações do corpo numa cena. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

GEERTZ, C. **Works and lives**: the anthropologist as author. Stanford: Stanford University Press. 1988. Disponível em:

[https://monoskop.org/images/3/3f/Geertz\\_Clifford\\_Works\\_and\\_Lives\\_The\\_Anthropologist\\_a\\_s\\_Author\\_1988.pdf](https://monoskop.org/images/3/3f/Geertz_Clifford_Works_and_Lives_The_Anthropologist_a_s_Author_1988.pdf). Acesso em: 21 fev. 2021.

GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. The cultural dimension of public policy evaluations: an anthropological approach. **The EES Newsletter: evaluation connections**, Suffolk, p. 12-13, Sept. 2016.

HAYANO, D. Auto-ethnography: Paradigms, problems, and prospects. **Human Organization**, Oklahoma City, v. 38, n. 1, p. 99-104. 1979. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/44125560>. Acesso em: 21 fev. 2021.

INAUGURAÇÃO da Vila das Artes terá extensa e variada programação. **Vermelho**, Brasília, DF, 19 set. 2008. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2008/09/19/inauguracao-da-vila-das-artes-tera-extensa-e-variada-programacao/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

JARDIM, V. L. G. **Da arte à educação: a música nas escolas públicas 1838 – 1971**. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

JOURDAIN, A.; NAULIN, S. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MEDEIROS, C. C. C. de. Habitus e corpo social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 281-300, jan./mar. 2011.

MUDA e fica como está. **O Povo**, Fortaleza, 7 maio 2008. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/vidaearte/2008/05/07/noticiasjornalvidaearte,786916/muda-e-fica-como-esta.shtml>. Acesso em: 2 mar. 2021.

PEIXOTO, J. R. **Dançando descalço: a Escola de SESI/Dennis Gray na formação em dança em Fortaleza (1974-1977)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: [http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_JACQUELINE-RODRIGUES-PEIXOTO.pdf](http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_JACQUELINE-RODRIGUES-PEIXOTO.pdf). Acesso em: 12 set. 2021.

PEREIRA, M. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Eusébio, v. 22, n. 32, p. 1-14, jul. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464/388>. Acesso em: 24 jan. 2021.

REED-DANAHAY, D. Anthropologists, education, and autoethnography. **Reviews in Anthropology**, Oxfordshire, v. 38, n. 1, p. 28-47, 2009. DOI 10.1080/00938150802672931. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00938150802672931>. Acesso em: 12 jul. 2021.

REED-DANAHAY, D. Bourdieu and critical autoethnography: Implications for research, writing, and teaching”. **International Journal of Multicultural Education**, India, v. 19, n. 1,

p. 144-154, 2017. Disponível em: <https://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/1368>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOTER, S. Sobre técnicas e métodos. *In*: WOSNIAK, C.; MEYER, S.; NORA, S. (org.). **Seminários de dança**: o que quer e o que pode ser (ess)a técnica. Joinville: Letradágua, 2009. p. 91-96.

THÉ, N. **O dragão devorado**: a educação profissionalizante em cultura como fomento à economia criativa: o caso do Instituto Dragão do Mar. 2010. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: [http://uece.br/politicasuece/dmdocuments/dissertacao\\_nilbio\\_o\\_dragao\\_devorado.pdf](http://uece.br/politicasuece/dmdocuments/dissertacao_nilbio_o_dragao_devorado.pdf). Acesso em: 24 jan. 2021.

WACQUANT, L. Pugs at work: Bodily Capital and Bodily Labor Among Professional Boxers. **Body and Society**, Thousand Oaks, v. 1, n. 1, p. 65-94, 1995.

WARDEN, G. W. **Classical ballet technique**. Gainesville: University Press of Florida, 1989.

WEBER, S. Mobilidade das práticas corporais e artísticas na dança contemporânea: três estudos de caso frente às práticas dominantes. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 9, p. 1-22, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/21543>. Acesso em: 25 jan. 2021.

## **ANEXO A – DOCUMENTO INTERNO DA VILA DAS ARTES DE INFORMAÇÃO PROGRAMA DE AULAS ABERTAS**

### **Apresentação**

O Programa de Aulas Abertas acontece regularmente desde setembro de 2007 e consiste na realização de módulos práticos de aulas de dança e práticas corporais afins visando à manutenção e ao aperfeiçoamento técnico-corporal de profissionais e estudantes de dança de fortaleza.

A decisão de realizar uma ação dessa natureza resulta do desejo de atenuar os efeitos de uma situação extremamente desfavorável para os profissionais da dança cênica local – e conseqüentemente para a própria produção em dança – com a qual estes têm de conviver em seu dia a dia: a dificuldade em encontrar oportunidades de manutenção e aperfeiçoamento nas diversas técnicas de dança cênica. Nesse sentido, essa proposta visa atender uma demanda identificada, configurando-se como mais uma ação constituinte da política de formação da Vila das Artes.

A situação financeira dos grupos independentes atuando em Fortaleza é, em geral, bastante deficiente, não permitindo que estes tenham entre seus quadros de profissionais a figura do professor de dança, responsável pela condução do treinamento dos dançarinos. O treinamento em questão deve proporcionar não só a manutenção do preparo corporal e da boa forma técnica, mas também a diversificação, o aprimoramento e o aprofundamento desses aspectos tão importantes na performance do artista da dança. Diante desse quadro, os aspectos acima mencionados acabam, com grande freqüência, sendo negligenciados. As opções que restam para aqueles que, por esforço pessoal, lutam contra essa condição são as aulas das academias privadas de dança. Estas, por serem direcionadas a um outro perfil de público, dificilmente atendem às necessidades dos profissionais. Ademais, a possibilidade de freqüentar uma academia de dança, para a maior parte dos profissionais, dependerá da boa vontade da proprietária em conceder bolsas, pois, em geral, estes não têm como arcar com as mensalidades de tais escolas.

Dessa forma, levando em conta os dados acima mencionados e inspirando-se em experiências realizadas em outros contextos, a Escola Pública de Dança de Fortaleza concebeu o Programa de Aulas Abertas. Os módulos que constituem esse programa são independentes entre si, têm carga horária de 20 horas-aulas e abordam técnicas específicas de dança cênica. As aulas acontecem com freqüência média de três vezes por semana, de segunda a sexta, no horário das 13:00 às 14:40, sendo ministradas por professores locais com uma reconhecida atuação na área. O planejamento dos módulos é organizado de forma a contemplar as necessidades de treinamento dos profissionais locais, procurando estabelecer uma relação entre as mesmas e os tipos de técnicas trabalhadas pelos professores locais. Com esse programa, atinge-se ainda um público de estudantes avançados, em vias de inserção no mercado de trabalho da dança.

Em última instância, as aulas abertas funcionam também como um ponto de convergência para bailarinos, coreógrafos, professores, estudantes, entre outros, gerando mais um importante espaço de convivência e troca profissional na área de dança.

Para o ano de 2011, planeja-se a realização de 10 módulos, totalizando 200 horas-aulas e oferecendo 250 vagas. Os módulos planejados são os seguintes:

- 4 módulos de dança clássica;
- 3 módulos de dança contemporânea;
- 2 módulos de dança de rua;
- 2 módulos de práticas somáticas alternativas

### **Objetivos**

- Promover, de forma contínua, oportunidades para a manutenção e o aprimoramento da forma técnica e física do profissional da dança cênica local;
- Contribuir para o desenvolvimento qualitativo da dança em Fortaleza;
- Promover a criação de mais um espaço de convergência, diálogo, intercâmbio e articulação entre os profissionais da dança na cidade;
- Contribuir para a geração de trabalho e renda no mercado da dança local.

## ANEXO B – DOCUMENTO INTERNO DA VILA DAS ARTES DE INFORMAÇÃO SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO BÁSICA EM DANÇA

### **Documento interno da Vila das Artes de informação sobre o Curso de Formação Básica em Dança**

O *Curso de Formação Básica em Dança* (projeto pedagógico em anexo) dará início às suas atividades em março de 2011, na Vila das Artes. Trata-se de uma ação que visa instituir um espaço público em Fortaleza que possibilite o acesso democrático ao processo inicial de inserção e qualificação no universo da dança cênica. Entende-se aqui a “formação básica em dança” como um processo formativo compreendendo conteúdos relativos às bases técnicas, artísticas e teóricas da dança cênica, que se inicia a partir dos oito anos de idade e distribui-se por um período de seis anos, dividido em dois ciclos – básico e intermediário – com três anos de duração cada. Nesse período, o aluno poderá vir a desenvolver as competências que permitirão, caso assim deseje, o prosseguimento de seus estudos em dança rumo a uma profissionalização na área. O itinerário formativo profissionalizante poderá assim, futuramente, vir a ser complementado com um curso técnico em dança (nível médio) e, posteriormente, com o bacharelado ou licenciatura em dança (nível superior), ambos já existentes em Fortaleza.

Com efeito, a proposta de ensino dessa formação se configura tendo como finalidade prioritária a qualificação dos alunos para uma posterior vivência de processos formativos mais aprofundados visando à profissionalização em dança. Tendo como horizonte de referência a formação do artista da dança, o ensino proposto nesse curso, na abordagem de seus conteúdos, deve dialogar com questões que surgem em meio à complexidade do campo artístico na contemporaneidade, percebendo de forma ampliada o lugar do corpo e da dança enquanto manifestação expressiva, nas artes, na vida e na educação do ser humano.

O acesso a uma formação em dança, que introduza o aluno no universo dessa linguagem de forma satisfatória, podendo encaminhá-lo inclusive a uma eventual profissionalização no futuro, tem sido tradicionalmente privilégio de poucos na capital cearense. Diferentemente de outras capitais do Brasil, Fortaleza nunca teve instâncias públicas que proporcionassem uma formação dessa natureza, tornando-a acessível a camadas social e economicamente desfavorecidas de nossa sociedade. Tampouco as escolas públicas de ensino formal contaram com programas contínuos e qualificados de ensino de dança. Por outro lado, nos últimos anos, alguns projetos voltados para a inclusão social e que adotaram o trabalho com a arte sob uma perspectiva educacional – com uma abordagem que transcende as finalidades exclusivamente artísticas – têm investido de forma marcante nessa linguagem. Mesmo não tendo o objetivo de estabelecer uma perspectiva profissionalizante do ensino de dança, esses projetos têm iniciado e encaminhado inúmeros talentos para a cena artística local, evidenciando que existe um contingente significativo de talentos esperando por oportunidades formativas que possibilitem a expansão de seus potenciais (projeto pedagógico em anexo).

Com a convicção de que a arte tem um papel fundamental na formação do ser humano, de que a dança é um meio privilegiado de acesso a uma dimensão frequentemente excluída da educação formal – a vivência do próprio corpo – e de que o acesso à formação em dança não deve ser privilégio de uma elite, a Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio da Escola Pública de Dança da Vila das Artes se propõe a mudar esse quadro. Com efeito, a implementação do *Dançando na Escola*, em funcionamento desde 2009, e do *Curso de Formação Básica em Dança*, em 2011, contribui para subverter duas ordens perversas e exclusivistas que se perpetuam em nossa capital: a inacessibilidade a processos formativos em dança para a grande maioria das crianças de Fortaleza e a exclusão da experiência da expressividade corporal dos processos de educação formal. Com o advento desses dois projetos, configurar-se-á em Fortaleza, a partir de 2011, um itinerário formativo totalmente gratuito em dança, da iniciação à graduação, passando pela formação básica e pela profissionalização de nível médio.

### **Objetivos**

- Realizar o primeiro ano da Formação Básica em Dança, ministrando 459 horas-aulas, distribuídas em três turmas, abrangendo 60 alunos;
- Democratizar o acesso à iniciação e à formação básica em dança em Fortaleza;
- Contribuir para a geração de novos parâmetros pedagógicos, artísticos e qualitativos para o ensino de dança em Fortaleza.

## ANEXO C – DOCUMENTO INTERNO DE INFORMAÇÕES SOBRE OS SEMINÁRIOS DE APERFEIÇOAMENTO E ALINHAMENTO PEDAGÓGICO

### Documento interno de informações sobre os Seminários de Aperfeiçoamento e Alinhamento Pedagógico

#### Apresentação

Os projetos *Formação Básica em Dança e Dançando na Escola*<sup>90</sup> demandam corpos docentes qualificados, que sejam capazes de conduzir os processos de ensino em dança problematizando concomitantemente as noções do que é educar e do que é fazer arte no mundo contemporâneo. Professores que consigam repensar metodologias de ensino em dança relacionando as práticas de sala de aula aos rápidos processos de transformação social, política e cultural no mundo globalizado, às inovações tecnológicas, às mudanças nas noções de corpo, tempo, espaço, entre outros elementos que não podem mais ser ignorados nas atividades formativas. Educadores que percebam os alunos como sujeitos dos processos de aprendizagem levando em conta a idade, as diversidades morfológicas, os diferentes contextos sociais e culturais de origem dos alunos, entre outros aspectos. Profissionais que tratem a linguagem da dança como uma rede aberta de conhecimentos e práticas, em constante movimento e transformação, construída contínua e processualmente, sendo capazes de reavaliá-las à luz das mudanças que, na medida em que perpassam a área, concorrem para reconfigurar sua epistemologia.

Apesar da crescente amplitude do mercado profissional, a situação do ensino da dança é problemática. Por ser uma linguagem artística, a dança pressupõe a livre expressão e não conta ainda com um mecanismo regulador eficiente que dê conta do exercício da profissão de professor de dança no âmbito do ensino informal. A qualificação e habilitação para essa função ainda é uma exceção à regra. Ademais, a tendência a tratar o ensino da dança e das artes de forma geral como assunto de cunho estritamente artístico tem negligenciado suas implicações na formação do educando. Essa idéia persiste em boa parte das instituições de ensino.

No Brasil, de forma geral, identifica-se um amplo espaço para a docência em dança, com lacunas no que tange à qualificação dos profissionais à frente dessa atividade. Em Fortaleza a situação não difere muito. Nas escolas de ensino formal, assim como nos espaços onde a dança é ensinada informalmente, é predominante, respectivamente, a presença de profissionais habilitados em outras disciplinas ou de professores que se profissionalizaram de maneira informal.

Considerando o cenário acima descrito, pode-se intuir que atividades que forneçam ferramentas aos educadores para pensar e trabalhar sobre as relações entre dança, corpo, ensino e educação em nosso contexto adquirem relevância. Levando em conta que contamos com um corpo docente de 20 professores, que além de atuarem nos processos formativos do Dançando na Escola e do Curso de Formação Básica em Dança, participam de diversos outros projetos formativos em dança na cidade, propomos a realização de uma série de quatro seminários de aperfeiçoamento e alinhamento pedagógico. Dessa forma, acreditamos contribuir para qualificar não somente nossa ação pedagógica propriamente dita, mas também, por meio da qualificação desses professores, várias outras iniciativas de formação em dança na cidade.

Esses seminários serão realizados ao longo de 2011, direcionando-se ao corpo docente dos projetos *Formação Básica em Dança e Dançando na Escola*<sup>1</sup>. As aulas serão ministradas por

---

<sup>90</sup>O *Dançando na Escola* é um projeto realizado pela Escola Pública de Dança da Vila das Artes em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. A iniciativa existe desde setembro 2009 e desenvolve atividades formativas em dança distribuídas em 21 escolas da rede municipal de Fortaleza, promovendo a iniciação nessa linguagem para estudantes entre 7 e 14 anos de idade. Sua finalidade principal é introduzir o aluno no universo da arte por meio da dança, estimulando a experimentação com as possibilidades expressivas do corpo a partir de princípios e parâmetros específicos da dança.

O *Dançando na Escola* conta com um corpo de 20 professores e suas aulas são ministradas no contra-turno dos alunos inscritos, com frequência de duas vezes por semana. O programa abrange atualmente cerca de 1200 alunos, distribuídos em 80 turmas. Para os alunos que revelem talento, aptidão e desejo de prosseguirem se aprofundando, oferece-se a perspectiva de continuidade por meio do *Curso de Formação Básica em Dança*.

profissionais de atuação nacional e internacional que têm uma trajetória importante ligada ao ensino em dança, a saber: Isabel Marques, Claudia Damásio e Cibele Sastre. Com Duração total de 100 horas/aulas, eles têm por finalidade principal fornecer ferramentas aos educadores para refletir e trabalhar sobre questões que perpassam as relações entre dança, corpo, ensino e educação em nosso contexto. As aulas terão caráter teórico-prático, abordando temas pré-estabelecidos de grande relevância para as formações propostas.

### **Objetivos**

- Ministrará 100 horas-aulas na forma de seminários para o corpo de professores dos projetos *Formação Básica em Dança e Dançando na Escola*;
- Qualificar profissionais que atuam no ensino de dança nas escolas públicas de Fortaleza;
- Contribuir para a geração de novos parâmetros pedagógicos, artísticos e qualitativos para o ensino de dança em Fortaleza.

### **Seminários propostos:**

#### **1) METODOLOGIA DE ENSINO PARA A DANÇA**

Professora: Isabel Marques

Carga horária: 25 h/a

#### Objetivos

- Refletir sobre as relações entre ensino de dança e mundo contemporâneo;
- Discutir criticamente propostas metodológicas para o ensino de dança.
- Subsidiar na teoria e na prática a implantação da dança nos currículos de instituições de ensino.

#### Ementa

Caminhos e trajetórias para o ensino de dança. Metodologia e contexto sócio-político-cultural. Metodologias para o ensino de dança na contemporaneidade. Rede de relações entre arte, ensino e sociedade.

#### **2) PRÁTICA DE ENSINO DE DANÇA**

Professora: Isabel Marques

Carga horária: 25 h/a

#### Objetivos

- Discutir as relações entre currículo, dança e sociedade;
- Discutir criticamente o papel do professor de dança no mundo contemporâneo e no Brasil de hoje e suas relações com o contexto sócio-político-cultural de seus alunos;
- Subsidiar na teoria e na prática a implantação da dança nos currículos de instituições de ensino.

#### Ementa

Práticas de ensino de dança no mundo contemporâneo. Brasil. Currículo. Planejamento. Organização das aulas. Avaliação. Rede de relações entre arte, ensino e sociedade nos processos de prática de ensino.

### **3) PRINCÍPIOS DE RUDOLF LABAN PARA A ANÁLISE DO MOVIMENTO**

Professora: Cibele Sastre

Carga horária: 25 h/a

#### Objetivos

- Desenvolver a consciência corporal;
- Ampliar o potencial expressivo dos movimentos;
- identificar singularidades, proporcionar fundamentação teórica para a improvisação, a composição e a crítica/apreciação;
- Introduzir a alfabetização dos símbolos de notação através da motif writing.

#### Ementa

Exploração de princípios do movimento no corpo, tornando-os conscientes. Introdução aos estados expressivos através dos conceitos de Esforço – Forma e Harmonia Espacial, utilizando símbolos básicos de notação. Identificação das qualidades expressivas pessoais.

### **4) ANÁLISE FUNCIONAL DO CORPO NO MOVIMENTO DANÇADO**

Professora: Claudia Damasio

Carga horária: 25 h/a

#### Objetivos

- Desenvolver a percepção e conhecimento do próprio corpo;
- Observar e analisar possibilidades e limitações na aprendizagem de alguns movimentos de base da dança;
- Compreender e aplicar as bases teóricas do equilíbrio anatômico e funcional do movimento para ensinar, analisar e melhorar a performance corporal;
- Promover a educação respiratória.

#### Ementa

Introdução aos princípios da análise funcional do corpo no movimento, identificando termos e conceitos anatômicos e biomecânicos dos sistemas ósteo-articular e músculo-esquelético. Postura e equilíbrio do corpo. Mobilidade e estabilidade da coluna vertebral. Coordenação entre parte superior e parte inferior do corpo. Fundamentação da relação funcional da respiração na organização postural e eficiência do movimento aplicada ao corpo que dança.

## ANEXO D – EDITAL PARA A SELEÇÃO PARA O CURSO DE FORMAÇÃO BÁSICA EM DANÇA



### **PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA SECRETARIA DE CULTURA DE FORTALEZA - SECULTFOR. EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO Nº 21/2011 EDITAL PÚBLICO DE SELEÇÃO PARA FORMAÇÃO BÁSICA EM DANÇA**

A SECRETARIA DE CULTURA DE FORTALEZA – SECULTFOR torna público o presente EDITAL de seleção para a Formação Básica em Dança da Escola Pública de Dança da Vila das Artes, conforme Processo nº xx/2011 devidamente aprovado pela autoridade competente, sendo regido pela Lei Federal nº 8.666/93 e suas alterações, bem como pelas demais normas pertinentes e condições estabelecidas no presente Edital. Para tanto convida os interessados a apresentarem propostas nos termos estabelecidos a seguir:

#### **1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES:**

A Formação Básica em Dança visa implantar um espaço público em Fortaleza que ofereça bases técnicas, teóricas e artísticas que possibilitem a crianças, a partir de 8 anos de idade, o acesso a um processo de inserção e qualificação no universo da dança cênica.

A formação em dança ora proposta é um processo formativo compreendendo conteúdos relativos a bases técnicas, artísticas e teóricas da dança cênica, que se inicia a partir dos oito anos de idade e distribui-se por um período de seis anos, dividido em dois ciclos – básico e intermediário – com três anos de duração cada. Nesse período, espera-se que o aluno desenvolva o domínio sobre os conteúdos da formação, estabelecendo competências que permitam, caso assim deseje, o prosseguimento de estudos aprofundados em dança rumo a uma profissionalização na área.

A carga horária no primeiro ano será de 3h20min semanais, distribuídas em dois dias da semana. No decorrer dos anos, essa carga horária será progressivamente aumentada. As aulas serão realizadas ao longo do ano, havendo pausas durante os períodos regulares de férias escolares. O curso, com duração de seis anos, prevê em seu currículo as seguintes disciplinas: Dança contemporânea, Dança clássica, Danças tradicionais e populares, ateliê de repertórios, elementos da música, ateliê de experimentação e composição, ateliê de análise e estudo de obras coreográficas,

Introdução à história da dança, Introdução à análise do movimento. As referidas disciplinas serão inseridas progressivamente ao longo dos seis anos de curso.

## **2. DO OBJETO**

Constitui o objeto do presente edital a seleção de 60 (sessenta) alunos que formarão as 03 (três) turmas do 1º ano da Formação Básica em Dança da Escola Pública de Dança da

Vila das Artes. Do total de vagas ofertadas, pelo menos 36 serão reservadas a alunos da rede pública ensino, o equivalente a 60%.

O período previsto para a realização integral do curso é de 06 (seis) anos. O tempo máximo permitido para a conclusão do curso pelo aluno é de oito anos.

O aluno deverá optar (NA INSCRIÇÃO) pelo período da tarde ou da manhã. As aulas no turno da manhã serão realizadas entre 8h e 11h30 e no turno da tarde entre as 14h e as 17h30. A carga horária no primeiro ano será de 3h20min semanais, distribuídas em dois dias da semana: segundas e quartas ou terças e quintas.

## **3. DOS RECURSOS**

As despesas decorrentes do presente EDITAL encontram-se previstas no Convênio 34/2010 celebrado com o Instituto Municipal de Pesquisa, Administração e Recursos Humanos.

## **4. DO PERFIL DOS PARTICIPANTES**

4.1. O Curso é direcionado a crianças e pré-adolescentes desejosos de cursarem uma formação continuada em dança cênica. Pelo menos 60% das vagas serão reservadas a alunos da rede pública de ensino, ou seja, 36 vagas.

4.2. Poderão participar somente pessoas físicas, com idade mínima de 08 anos e idade máxima, para ingresso no primeiro ano, de 12 anos.

## **5. DAS INSCRIÇÕES**

5.1. As inscrições serão gratuitas e deverão ser feitas entre os dias 10 e 6 de setembro de 2011. Os interessados deverão preencher ficha de inscrição disponível na secretaria da Vila das Artes (Rua 24 de Maio, 1221 – Centro) e on-line no site [www.fortaleza.ce.gov.br/editaisviladasartes](http://www.fortaleza.ce.gov.br/editaisviladasartes). Nos dois casos, faz-se necessário comparecer, dentro do período de inscrição, a secretaria da Vila das Artes, das 9 às 20 horas, para entrega dos documentos obrigatórios conforme item 5.2. A inscrição só será validada após entrega dos documentos.

5.2. Todos os candidatos deverão apresentar, além da ficha de inscrição preenchida:

- Fotocópia da Certidão de nascimento do candidato;
- Fotocópia do RG do pai ou da mãe ou do responsável;

- 1 foto 3X4 da criança;
- Comprovante de matrícula em escola de ensino formal.

## **6. DOS IMPEDIMENTOS**

6.1. É vedada a participação neste EDITAL de filhos de membros da comissão de seleção, de funcionário público, funcionário terceirizado, cargos comissionados ou estagiários da SECRETARIA DE CULTURA DE FORTALEZA, FUNDAÇÃO CEARENSE DE PESQUISA E CULTURA E INSTITUTO MUNICIPAL DE PESQUISA, ADMINISTRAÇÃO E RECURSOS HUMANOS.

## **7. DA SELEÇÃO**

7.1. Os candidatos passarão por uma vivência coletiva de dança, coordenada e avaliada por profissionais da área.

Para cada candidato serão determinadas, no ato da inscrição, uma data e um horário para sua respectiva vivência de dança, ocasião em que deverá portar trajes que o permitam mover-se livremente. o candidato deve estar presente ao local da seleção com pelo menos 15 (quinze) minutos de antecedência. Nessa etapa serão selecionados no mínimo 60 candidatos e no máximo 40 suplentes para as vagas. Nesse processo serão observados os aspectos descritos no item 7.4.

Aos alunos serão conferidas notas de 0 a 10. Das 60 vagas disponíveis, uma quantidade mínima de 36 vagas será reservada a alunos de escolas públicas. Essas vagas serão preenchidas de forma decrescente, de acordo com a classificação dos alunos de escolas públicas. Uma vez preenchidas essas 36 vagas, as outras 24 vagas serão preenchidas de forma decrescente, considerando a classificação geral de todos os candidatos restantes.

7.2. Os 40 suplentes serão classificados de acordo com as notas obtidas, seguindo o mesmo padrão de proporção e preenchimento de vagas para alunos de escolas públicas do parágrafo anterior, ou seja, 24 vagas (60%) serão preenchidas de forma decrescente, de acordo com a classificação dos alunos de escolas públicas. Uma vez preenchidas essas 24 vagas, as outras 16 vagas serão preenchidas de forma decrescente, considerando a classificação geral dos candidatos restantes.

7.3. A comissão de seleção será formada por 3 (três) professores do programa Dançando na Escola e pelos 2 (dois) coordenadores da Escola Pública de Dança da Vila das Artes.

7.4. A Comissão de Seleção é soberana nas decisões da seleção e levará em conta os seguintes critérios:

- Motivação;
- Criatividade;
- Coordenação motora;
- Aptidão física.

7.5. A seleção será realizada no período de 12 à 16 de setembro, na sala de dança da Vila das Artes, Rua 24 de Maio 1221, Centro, Fortaleza (entre Meton de Alencar e Clarindo Queiroz).

7.6. O candidato deverá estar presente ao local da seleção com pelo menos 15 (quinze) minutos de antecedência.

## **8. DA DIVULGAÇÃO DO RESULTADO**

8.1 O resultado da seleção será divulgado no site **[www.fortaleza.ce.gov.br/editaisviladasartes](http://www.fortaleza.ce.gov.br/editaisviladasartes)**, publicado no Diário Oficial do Município de Fortaleza, no dia 19 de setembro de 2011, e fixado na sede da Vila das Artes. Do resultado caberá recurso no período de até 2 (dois) dias úteis após a divulgação.

## **9. DA MATRÍCULA**

9.1. Os participantes selecionados deverão comparecer, devidamente acompanhados ou representados pelos pais ou responsáveis legais, pessoalmente à Vila das Artes no período de 22 a 27 de setembro de 2011, em horário comercial, para assinatura do Termo de Compromisso. O selecionado que não comparecer no prazo estabelecido será considerado desistente.

9.2. Os participantes selecionados deverão apresentar atestado médico indicando aptidão para atividades físicas.

## **10. DA CERTIFICAÇÃO**

Será concedida uma declaração de conclusão para cada ano da Formação Básica em Dança ao aluno que obtiver frequência mínima de 75% e for devidamente aprovado nas disciplinas. O aluno que concluir satisfatoriamente todos os anos do curso receberá o Certificado de Conclusão da Formação Básica em Dança.

## **11. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

11.1. Os classificáveis, por ordem de colocação, serão convocados para ocupar as vagas dos desistentes, em período divulgado posteriormente pela Coordenação da Escola Pública de Dança.

11.2 Dúvidas e informações referentes a este edital poderão ser esclarecidas e/ou obtidas através do telefone 85.3105.1402 ou do email [escoladedancadefortaleza@gmail.com](mailto:escoladedancadefortaleza@gmail.com)

11.3 As inscrições, a matrícula e o curso são gratuitos.

11.4 A seleção não implica necessariamente na concessão de ajuda de custos.

11.5 A decisão da comissão de seleção é irrevogável.

11.6 O início das aulas está previsto para outubro de 2011.

11.7 Os casos omissos serão dirimidos pela comissão de seleção.

## 12. DO CRONOGRAMA

- Inscrição: 10 de agosto a 06 de setembro de 2011
- Seleção: 12 a 16 de setembro
- Divulgação dos resultados: 19 de setembro
- Matrícula: 22 a 27 de setembro

Fortaleza, 10 de agosto de 2011.

Maria de Fátima Mesquita da Silva  
**Secretária de Cultura de Fortaleza**

## ANEXO E – FOLDER DE DIVULGAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DE DANÇA DA VILA DAS ARTES



## ESCOLA DE DANÇA

Democratizar e incentivar o acesso ao universo da dança. Discutir, refletir e pensar de maneira crítica e analítica a dança como área de conhecimento. Manter e aprimorar a condição técnica e física dos profissionais.

A Escola de Dança de Fortaleza propõe um conjunto de ações voltadas à formação técnica, artística e teórica em dança cênica. Ela visa trabalhar a dança em diferentes instâncias, atingindo desde um público já imerso nesse cenário de discussão e realização até crianças e adolescentes da rede pública de ensino interessados em descobrir a arte através da dança.

Por meio de diferentes programas, a Escola de Dança cria espaços de aprendizagem, pesquisa e aperfeiçoamento que proporcionam tanto o acesso de novos públicos aos processos formativos em dança, como o desenvolvimento dos profissionais já atuantes na área.

Uma iniciativa que chega para suprir uma lacuna no meio local, estabelecendo uma oportunidade singular para fazer e pensar a dança hoje. Um importante passo rumo à democratização do acesso à formação artística e à qualificação e valorização dos profissionais da dança local.

## CURSO DE EXTENSÃO "DANÇA e PENSAMENTO"

O curso objetiva implantar um processo de formação que ofereça a artistas e pesquisadores atuantes na área de dança recursos técnicos e teóricos para pensar questões relacionadas ao tema. A idéia é fomentar a reflexão e a construção do pensamento em torno dessa linguagem, estimulando ainda o desenvolvimento de pesquisas teóricas e de linguagem e contribuindo para a percepção

e o fortalecimento da Dança como área de conhecimento. O curso é concebido de forma a possibilitar a discussão e a problematização em torno de diversas questões e acontecimentos relevantes de ordem epistemológica, estética, antropológica, política e artística que têm permeado o fazer da dança cênica ao longo de sua história. É ministrado por professores de renome nacional e internacional e composto por 18 módulos divididos em quatro diferentes eixos temáticos: Histórias da Dança; Interfaces; Olhar analítico; e Dança hoje - cenários e questões.

## Programa de aulas abertas

Surge para proporcionar aos intérpretes da dança cênica de Fortaleza, oportunidades regulares e adequadas de trabalho e aperfeiçoamento em algumas das técnicas hoje disponíveis no cenário local. A idéia é que, através das aulas, o participante possa manter de forma contínua o bom condicionamento físico e técnico indispensável a um profissional da área. Constituído por módulos independentes entre si, cada qual com duração de duas semanas e abordando uma técnica específica de dança cênica, o Programa de Aulas Abertas é organizado com o intuito de contemplar as necessidades de treinamento dos profissionais locais, procurando estabelecer uma relação entre as disciplinas ofertadas e os tipos de técnicas mais frequentemente solicitados nas produções locais.

**ANEXO F – CADERNO DO ALUNO DO CURSO DANÇA E PENSAMENTO**

## Programas de Formação em Dança da FUNCET

Os Programas de Formação em Dança surgem a partir de discussões realizadas entre representantes dos segmentos da dança local e de demandas identificadas em meio à população da cidade. Iniciativa da FUNCET – Fundação de Cultura, Esporte e Turismo –, em parceria com a Prodança - Associação dos Bailarinos, Coreógrafos e Professores de Dança do Ceará –, os Programas são concebidos como vias de formação e aperfeiçoamento na área de dança, permitindo estabelecer uma referência formativa contínua para as novas gerações de artistas da dança em Fortaleza e para os profissionais já atuantes na área.

Oferecendo diferentes linhas de ação destinadas a atingir perfis distintos de público, seus projetos apresentam um conjunto de estratégias pedagógicas que se propõem a trabalhar e problematizar temas de cunho técnico, artístico e teórico em dança cênica. Permeando essas propostas, o compromisso de estabelecer pontes que permitam fazer dialogar questões do presente e do passado dessa linguagem, proporcionando instrumentos para se pensar e fazer dança hoje.

Apoiando-se em experiências formativas bem sucedidas já realizadas na área e considerando os desdobramentos que a dança cênica tem evidenciado atualmente, nos âmbitos local, nacional e mundial, os cursos ofertados almejam criar condutos que possibilitem aos seus alunos travar contato com informações e conhecimentos relevantes na área. Através de espaços de aprendizagem, de debate, pesquisa e experimentação, os Programas de Formação em Dança pretendem estimular a descoberta de distintas dimensões da dança, o olhar analítico, a reflexão crítica, o pensamento e a construção de conhecimento em torno dessa linguagem.

Com a programação inteiramente gratuita, as atividades são voltadas para crianças e adolescentes da rede pública de ensino, bem como para estudantes, pesquisadores e profissionais já atuantes na área. Dessa forma, atendendo a diferentes tipos de demanda, objetivam democratizar processos formativos de qualidade, tornando-os disponíveis a públicos que normalmente não teriam acesso a uma formação qualificada nessa arte.

O corpo docente, formado por doutores, mestres e especialistas do Brasil e do exterior, irá proporcionar aos alunos dos Programas de Formação em Dança o contato com uma ampla gama de visões singulares sobre diversos processos e conteúdos da dança. Os cursos, cada qual à sua maneira, irão proporcionar aos alunos itinerários formativos que os possibilitem perceber, tratar e construir a dança dentro de uma perspectiva ampla, considerando suas especificidades epistemológicas e seu lugar no universo da arte na atualidade.

Essa ação objetiva instituir um espaço público que estimule a aprendizagem e a geração de conhecimento em torno da dança, um espaço que há muito já deveria existir em uma capital com a história e as dimensões de Fortaleza.

### Curso de Extensão “Dança e Pensamento”

A idéia de estruturar um curso voltado para questões de cunho predominantemente teórico na área de dança vem ao encontro de uma nova demanda específica identificada no contexto da cidade de Fortaleza.

Tradicionalmente, a grande maioria das ações voltadas para a formação em dança realizadas na cidade tem caráter eminentemente prático, atendendo a um público que busca se especializar, sobretudo, nas funções de coreógrafo, bailarino ou professor.

No decorrer dos últimos anos, no entanto, observou-se um crescente interesse pela pesquisa, de caráter teórico e/ou artístico, por parte dos profissionais atuantes na dança e em áreas afins. Isso tem gerado uma forte procura por oportunidades formativas que ofereçam uma abordagem mais direcionada para os aspectos teóricos e conceituais dos conteúdos relativos à dança.

Dessa forma, com o intuito de atender a essa demanda, concebeu-se o curso de extensão “Dança e Pensamento”, dentro do bojo de projetos dos Programas de Formação em Dança. Seu currículo foi organizado de forma a possibilitar a discussão e a problematização em torno de diversas questões e acontecimentos relevantes de ordem epistemológica, estética, antropológica, política e artística, entre outros, que têm permeado o fazer da dança cênica ao longo da história dessa forma de arte.

A estrutura curricular é composta por dezoito módulos distintos, com duração de 20 horas/aulas cada, distribuídos em quatro eixos temáticos:

- Histórias da Dança
- Interfaces
- O olhar analítico
- Dança hoje - cenas e questões

O eixo "Histórias da Dança" lança reflexões sobre contextos, pensamentos, discursos, processos e acontecimentos, sobretudo aqueles situados no século XX, que marcaram o desenvolvimento da dança como linguagem artística e contribuíram para determinar suas conformações atuais.

O bloco de módulos intitulado "Interfaces" aborda as relações da dança com diferentes formas de manifestação artística e ferramentas tecnológicas hoje disponíveis, discutindo as interfaces, possibilidades e tendências resultantes desse diálogo.

O eixo temático "O olhar analítico" propõe um exercício de análise sobre alguns dos principais elementos que estruturam a linguagem da dança, estimulando ainda a construção de discursos sobre a articulação dos mesmos em obras cênicas.

O eixo temático "Dança hoje - cenas e questões" aborda temas e impasses frequentemente presentes nas discussões relativas ao ensino, à formação e à criação em arte/dança na contemporaneidade. Lança ainda um breve olhar sobre o panorama da produção atual dos principais centros de criação em dança cênica do ocidente.

O curso de extensão, pensado dentro do conjunto de iniciativas de formação da política pública municipal para a área de dança, além de investir no processo de qualificação dos profissionais atuantes na dança local, democratiza, por ser totalmente gratuito, o acesso a um processo formativo de alto nível, conduzido por professores de renome nacional e internacional.

## Objetivos

- Fomentar a reflexão e a construção de pensamento e conhecimento em torno da Dança;
- Estimular o desenvolvimento de pesquisas teóricas e de linguagem em dança em Fortaleza;
- Contribuir para a percepção e o desenvolvimento da Dança como área de conhecimento com especificidades próprias;
- Democratizar o acesso a uma formação de qualidade em dança na cidade de Fortaleza;

## Estrutura Curricular

O currículo é composto por dezoito módulos distintos, com duração de 20 h/a cada, abrangendo conteúdos diversos, tendo uma carga horária total 360 h/a. Cada módulo será ministrado no período de uma semana, no turno da noite (salvo exceções). A frequência de realização dos módulos é de uma vez por mês, salvo exceções que serão comunicadas previamente aos alunos. Os eixos temáticos estão subdivididos da seguinte forma:

### Eixo 1 - Histórias da Dança

- Dança cênica no Brasil - origens e desdobramentos
- Dança cênica em Fortaleza - origens e desdobramentos
- Da Unicidade à Pluralidade: Trajetórias da Dança Moderna e Pós-Moderna
- Discursos sobre o corpo
- Filosofia e Dança - percursos e leituras

### Eixo 2 - Interfaces

- Dança e música
- Dança e teatro
- Dança e performance
- Dança e vídeo
- Dança e novas tecnologias

### Eixo 3 - O olhar analítico

- Princípios de Rudolf Laban: interfaces poéticas
- Tecnologias de improvisação - um sistema de análise e pesquisa de movimento
- Análise do espetáculo coreográfico
- Crítica em dança

### Eixo 4 - Dança hoje - cenas e questões

- Dança e ensino
- Práticas somáticas alternativas e a dança - o método Feldenkreis
- Dança (arte) contemporânea - impasses e perspectivas
- Países e panoramas

Os módulos serão ministrados de acordo com a disponibilidade do corpo docente, não seguindo obrigatoriamente uma cronologia pré-estabelecida. Além de freqüentar as aulas de todos os módulos, o aluno deverá apresentar um trabalho de finalização de curso. Para tanto, contará com a orientação de um professor designado pela coordenação pedagógica dos Programas de Formação em Dança.

### Ementas

#### Eixo temático Histórias da Dança:

Lança reflexões sobre contextos, pensamentos, discursos, processos e acontecimentos, sobretudo aqueles situados no século XX, que marcaram o desenvolvimento da dança como linguagem artística e contribuíram para determinar suas conformações atuais.

- Dança cênica no Brasil - origens e desdobramentos  
carga horário: 20h/a  
ementa: A partir da discussão sobre como pensar um corpo brasileiro, a disciplina procura levantar questões sobre o sentido da tradição e a idéia de uma dança brasileira.  
A dança no Brasil x a dança do Brasil: quais as questões que permeiam esse debate hoje?  
O panorama da dança brasileira na contemporaneidade: mapas possíveis de

investigações estéticas.

- Dança cênica em Fortaleza - origens e desdobramentos  
carga horário: 20h/a  
ementa: Através da abordagem de diferentes configurações estéticas assumidas pela dança no Ceará, sobretudo em Fortaleza, este módulo se propõe a discutir um possível olhar sobre a história da dança cênica no estado, tendo como foco as diferentes ações, utilizações, experimentações e representações do corpo e seu movimento, bem como suas ligações políticas e sociais.

- Da Unicidade à Pluralidade: Trajetórias da Dança Moderna e Pós-Moderna  
carga horário: 20h/a  
ementa: Estudos de observação, análise e crítica, desenvolvidos a partir de saberes teóricos e olhares empíricos sobre a contextualização da obra artística em dança, considerando-se a trajetória da dança moderna e pós-moderna, a partir da discussão de elementos inerentes aos seus projetos estéticos e legado artístico.

- Discursos sobre o corpo  
carga horário: 20h/a  
ementa: Trabalha autores relevantes e correntes de pensamento que têm o corpo como objeto de estudo, refletindo sobre a pertinência ou não de seus conceitos na análise do corpo dançante. Tenta estabelecer ainda uma ponte entre distintas visões e diferentes abordagens do corpo que têm permeado a dança.

- Filosofia e dança - percursos e leituras  
carga horário: 20h/a  
ementa: Este módulo debate diversas visões e tratamentos que a filosofia, através da reflexão estética, ao longo de diferentes períodos de sua história, dispensou à arte da dança. Aborda problematizações que permearam a discussão filosófica em torno dessa linguagem, procurando atualizar esse debate a partir de questões e dilemas estéticos que atravessam a criação contemporânea em dança.

**Eixo temático Interfaces:**

Aborda as relações da dança com diferentes formas de manifestação artística e ferramentas tecnológicas hoje disponíveis, discutindo as interfaces, possibilidades e tendências resultantes desse diálogo.

- **Dança e música**

carga horário: 20h/a

ementa: As relações entre dança e música são permeadas de conflitos, incompreensões e dificuldades de comunicação entre compositor e coreógrafo. A composição musical e a composição coreográfica respondem a lógicas diferentes. Enquanto o movimento corporal é estreitamente ligado à biomecânica e a todas as regras da gravidade e da percepção, a música tem suas próprias leis físicas, matemáticas e de organização do material sonoro. Como fazê-los trabalhar no mesmo sentido? Durante a disciplina, exploraremos diferentes exemplos de tratamento coreográfico da música e em seguida, através de escutas guiadas, diversos tipos de relação entre o gesto e a música serão experimentados.

- **Dança e teatro**

carga horário: 20h/a

ementa: Aborda questões referentes às relações entre a dança e o teatro no século XX, buscando problematizar as noções de teatralidade, dramaturgia e representação voltadas ao corpo e ao movimento. Serão abordados tópicos como: o conceito de ação, gesto e movimento na dança e no teatro; corpo e dramaturgia (o movimento face ao discurso dramático); dança e teatralidade (o que a dança tem a dizer ao teatro); o sentido do movimento (passos e descompassos); a dança no teatro e o teatro na dança (dança-teatro, teatro físico, teatro de movimento, texto performado); corpo, emoção e expressão; a dança que se faz pensamento e o pensar em movimento; espaços de fronteira e hibridizações do corpo; modos de representação na dança (a proposta de Susan Foster: imitação, semelhança, replicação e reflexão).

- **Dança e vídeo**

carga horário: 20h/a

ementa: Apresenta o gênero audiovisual da videodança por meio da exibição de um painel de obras realizadas por artistas de diversos países e épocas e da análise crítica de seus resultados estéticos. As aulas são dedicadas à exibição e discussão de filmes clássicos considerados precursores do gênero e de obras de videodança em sentido estrito (filmes criados e interpretados por companhias de dança, com a participação do coreógrafo na direção, e nos quais a dança é o principal tema e meio de expressão do discurso audiovisual). Também serão realizados exercícios práticos com câmera de vídeo, com o objetivo de experimentar e analisar a relação da linguagem de câmera (enquadramentos e movimentação) com o movimento coreográfico desenhado.

- **Dança e novas tecnologias**

carga horário: 20h/a

ementa: Propõe-se a discutir 60 anos de história e de estéticas das relações entre a dança e as tecnologias digitais. As ferramentas digitais atuais são o objeto do módulo, que abordará as problemáticas estéticas que elas suscitam. Entre as ferramentas em discussão estão: Danceforms, que permite a realização de composição coreográfica e análise do movimento assistida por computador; e Isadora, programa que permite a gestão em tempo real de luzes, vídeo e som graças a captadores simples e acessíveis colocados sobre o corpo do dançarino.

- **Dança e performance**

carga horário: 20h/a

ementa: Propõe-se a refletir sobre a arte da performance em suas relações com a dança cênica, sobretudo as ressonâncias com a dança pós-moderna norte-americana e seus desdobramentos e influências na produção contemporânea em dança.

**Eixo temático O Olhar Analítico:**

Propõe um exercício de análise sobre alguns dos principais elementos que estruturam a linguagem da dança, estimulando ainda a construção de discursos sobre a articulação dos mesmos em obras cênicas.

- **Princípios de Rudolf Laban: interfaces poéticas**

carga horário: 20h/a

ementa: O módulo introduz os princípios básicos da linguagem da dança sob a perspectiva de Rudolf Laban, enfatizando a construção de interfaces entre arte, comunicação e sociedade.

- **Análise do espetáculo coreográfico**

carga horário: 20h/a

ementa: Objetiva estimular o desenvolvimento de uma percepção mais analítica e apurada dos elementos estruturantes de uma obra coreográfica, conduzindo ainda à articulação de uma leitura crítica da mesma.

- **Crítica em dança**

carga horário: 20h/a

ementa: Exercício prático/teórico que tem como objetivo lançar um olhar analítico sobre a crítica de dança que se produz no Brasil. Coloca a crítica em seu estado de crise e segue as pistas de uma série de questões que permeiam crítica e dança: "o que é crítica de arte?" – "para que serve a crítica de arte?" – "qual é a especificidade da crítica de dança?" – "como escrever sobre algo que não permanece?, ou permanece?" – "como a dança dialoga com a crítica?"

**Eixo temático Dança Hoje - cenas e questões:**

Aborda temas e impasses freqüentemente presentes nas discussões relativas ao ensino, à formação e à criação em arte/dança na contemporaneidade. Lança ainda um breve olhar sobre o panorama da produção atual dos principais centros de criação em dança cênica do ocidente.

- **Dança e ensino**

carga horário: 20h/a

ementa: Introduz aos alunos questões e reflexos sobre o ensino de dança na atualidade, enfatizando a possibilidade de diálogo crítico entre as tradições do ensino de dança e as transformações conceituais de corpo, espaço, tempo, arte e educação ocorridas desde o final do século XX.

- **Práticas somáticas alternativas e a dança - o método Feldenkrais**

carga horário: 20h/a

ementa: Feldenkrais® é um método de educação que procura afinar a construção das coordenações, das mais simples às mais complexas, sendo um suporte às aquisições técnicas, à prevenção e à reabilitação de lesões. É, sobretudo, uma ferramenta de reflexão e de análise sobre as modalidades de aprendizagem tradicional na dança e a maneira pela qual o dançarino é construído por essa tradição. As aulas são dedicadas a discussões, oficinas, trabalhos em grupo e sessões de Feldenkrais®, objetivando a compreensão de como funciona esse método, seus pressupostos e suas estratégias. O eixo central do módulo é, a partir desse método, a construção de um projeto individual de aprendizagem.

- **Dança (arte) contemporânea - impasses e perspectivas**

carga horário: 20h/a

ementa: O módulo preocupa-se em fazer uma genealogia sobre a pergunta "O que é dança contemporânea?", ao invés de simplesmente respondê-la. A partir dessa pergunta, surge uma série de questionamentos que permeiam o cruzamento entre estética, política e arte contemporânea: se a arte é sempre contemporânea de seu tempo, qual a necessidade do sobrenome "contemporâneo"?; a crítica sobre o conceito de ruptura em dança; dança provisoriamente e eternamente contemporânea; o Solo e a Companhia (embate inaugural da dança contemporânea); o coreógrafo como centro criador e diretor de uma Companhia cuja linguagem de movimento

é marca de uma escrita coreográfica; o coreógrafo como encenador; a dança e a performance (o corpo como política).

• Países e panoramas  
carga horário: 20h/a  
ementa: Diversos territórios, diversos modos. O atual cenário mundial da dança contemporânea tem passado por enormes mudanças em seus circuitos usuais, com uma maior mobilidade dos artistas, uma transnacionalização das produções e mudanças ainda maiores na esfera político-econômica. Sem perder de vista a particularidade e a relação com a produção brasileira, a perspectiva do módulo é apresentar as realidades artísticas e produtivas de importantes cenários da dança contemporânea mundial, sobretudo a européia.

#### Avaliação

1. A avaliação do desempenho do aluno é baseada em sua capacidade de interagir de forma crítica e reflexiva com os conteúdos trabalhados nas disciplinas, na sua capacidade de reflexão e produção textual, na sua frequência, na sua participação em sala de aula, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Serão considerados os resultados obtidos ao longo do processo de aprendizagem, bem como o trabalho escrito de conclusão do curso, a ser realizado no final do mesmo.

2. Serão priorizados instrumentos de registro individual de desempenho do aluno no seu processo de aprendizagem, que forneçam indicadores de seu aproveitamento de cada módulo. Para tanto, em geral, os alunos são avaliados mediante a produção de trabalhos entregues ao fim de cada módulo e analisados pelo professor da disciplina. Os professores considerarão ainda a participação dos alunos nas aulas, podendo também propor formas alternativas de avaliação, desde que estas sejam previamente acordadas com a coordenação do curso e que

considerem os critérios levados em conta pelo curso para a referida avaliação.

3. O resultado do processo de avaliação de cada módulo é expresso através dos conceitos S (suficiente) ou I (insuficiente) e traduz o grau de aproveitamento do aluno no respectivo módulo. A indicação S (suficiente) indica que o aluno foi aprovado no módulo em questão e que o mesmo pode continuar cursando normalmente as demais disciplinas. O conceito I (insuficiente) indica que o aluno será submetido a uma nova avaliação relativa ao módulo no qual obteve esse conceito.

4. A recuperação será realizada durante e/ou ao final do curso. A forma da avaliação de recuperação é sugerida pelo professor do respectivo módulo e feita em período determinado pela coordenação do curso.

5. Após a finalização de todos os módulos, será realizado um trabalho escrito de conclusão do curso, orientado e avaliado por um dos professores do corpo docente, a ser designado pela coordenação do curso. Este trabalho deverá ser concluído e entregue no prazo máximo de 2 (dois) meses após o término do último módulo e a ele será atribuído uma nota de 0 a 10.

6. Será considerado aprovado no curso o aluno que obtiver: conceito S (suficiente) em todos os módulos; frequência igual ou superior a 75% da carga horária de cada módulo; nota igual ou superior a 7 no trabalho de conclusão do curso.

7. Será considerado reprovado aquele que em cada disciplina: obtiver conceito I (insuficiente) mesmo após avaliação de recuperação em qualquer dos módulos; tiver frequência inferior a 75% da carga horária estabelecida em cada módulo; nota inferior a 7 no trabalho de conclusão do curso; ao final do prazo de entrega do trabalho de conclusão do curso, ainda tiver a recuperação de alguma disciplina pendente.

### Compromissos do aluno e da coordenação

#### Cabe ao aluno:

- Cursar todos os módulos;
- Ter frequência mínima de 75% das aulas em cada módulo;
- Participar ativamente das aulas;
- Ler os textos determinados pelos professores dos módulos;
- Cumprir os prazos de entrega dos trabalhos determinados pelos professores e/ou coordenação do curso;
- Ter uma atitude de respeito aos colegas e à diversidade de opiniões, zelando pela boa convivência nos espaços de realização do curso;
- Ter uma atitude de zelo pelos equipamentos e espaços utilizados na realização do curso.

#### Cabe à coordenação:

- Disponibilizar aos alunos informações sobre o cronograma e desenvolvimento das atividades;
- Gerir o curso de forma a garantir o bom funcionamento das atividades programadas, atendo-se ao planejamento previsto para as mesmas;
- Arquivar as informações relativas aos alunos, professores, módulos, atividades etc.;
- Acompanhar de forma contínua o desempenho dos alunos;
- Promover, sempre que possível, atividades extracurriculares complementares;
- Zelar pela manutenção de um bom ambiente de trabalho nos espaços de realização do curso.