

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES

Márcia Regina Fabiano Neves

A criação em dança e a impulsão da autonomia no *Arena da Cultura*

Belo Horizonte
2018

Márcia Regina Fabiano Neves

A criação em dança e a impulsão da autonomia no *Arena da Cultura*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de pesquisa: Artes e Experiência Interartes na Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Medeiros Ribeiro

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG
2018

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Neves, Márcia F., 1966-

A criação em dança e a impulsão da autonomia no Arena da Cultura
[manuscrito] / Márcia Regina Fabiano Neves. -- 2018.

148 p.

Orientador: Mônica Medeiros Ribeiro.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

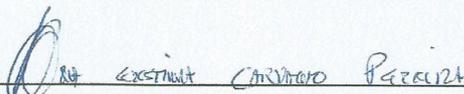
1. Arena da Cultura (Projeto cultural) -- Teses. 2. Dança -- Aspectos sociais
3. Projetos culturais -- Belo Horizonte(MG) -- Teses I. Ribeiro, Mônica, 1970-II.
Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.
CDD 793.3

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Dissertação da aluna **MÁRCIA REGINA FABIANO NEVES** Número de Registro **2016657949**.

Título: "A criação em dança e a propulsão da autonomia no Arena da Cultura"



Profa. Dra. Mônica Medeiros Ribeiro – Orientadora - EBA/UFMG



Profa. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira – Titular – EBA/UFMG



Profa. Dra. Juliana Gouthier Macedo – Titular – UFMG

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Em agosto de 2016, pouco antes de chegar a Belo Horizonte para ministrar o curso “Derivas, conversações e desenhos sobre arte, cultura e educação na cidade contemporânea”, Jorge Larrosa solicitou aos participantes, como uma primeira tarefa, que escrevêssemos uma “carta de amor”. A mesma deveria ser endereçada a uma pessoa, instituição, movimento, proposta ou episódio que julgássemos definidor em nossa trajetória profissional, vindo a influenciar a nossa práxis.

Inspirada em Larrosa, concebo esta dissertação como uma carta de amor e reconhecimento ao que vislumbro como determinante para as minhas escolhas, delineando meu percurso até aqui e me influenciando, inclusive, na decisão de propor a discussão engendrada ao longo destas páginas.

Assim, manifesto, por meio deste texto, a minha reverência, meu agradecimento e meu afeto àqueles e àquelas que considero meus mestres e mestras, pessoas que tive o grande privilégio de encontrar e cujo *pensarfazer* dança se tornaram o mote de meu trabalho como dançarina e docente, entre eles Elsa Piperno, Dominique Dupuy, Irene Ziviani.

Em cada linha, deposito minha imensa gratidão a quem há anos se posiciona a minha frente como aluno ou aluna e, a cada aula, me faz professora, depositando em mim a sua confiança e me dando a possibilidade de viver e investigar aquilo em que mais acredito.

Na organização de meu pensamento, reconhecendo a responsabilidade de abordar a criação em dança no contexto de uma política pública cuja história se confunde com a vida e as aspirações de cidadãos e cidadãs de Belo Horizonte, entrelaço o meu respeito a meus companheiros e minhas companheiras de trabalho e a quem compôs e compõe a comunidade do *Arena da Cultura*. De forma muito especial, destaco Sônia Maria Augusto, exemplo de tenacidade e ética no propósito de defender o direito à cidadania cultural em BH e em todo o Brasil, e Marcos Vogel, um homem de teatro que amava as artes e, perseguindo seus sonhos, empenhou-se, com grande obstinação, em fazer do *Arena* um espaço de formação e transformação.

Sublinho, ainda, minha consideração por/pelas meus/minhas atuais colegas de equipe, Charles Davidson, Ester França de Barros, Rodrigo Antero e Samantha Viana, com quem aprendo a ser coordenadora da área de Dança e a quem agradeço, de coração, pelas trocas, pelo profissionalismo e dedicação. E, com grande apreço pelas mulheres e artistas sensíveis e

comprometidas que são, agradeço a Gabriela Christófaros e Marise Dinis, pela argumentação tão inspiradora acerca da criação em dança no *Arena*.

Ao próprio Larrosa, transmito, no decorrer desta dissertação, minha admiração pela forma como suas proposições nos convidam a refletir sobre um fazer pedagógico mais humanizado e humanizante e incitam a construção de práxis educativas que valorizem a democracia e a igualdade. Com certeza, ele não sabe como nossa breve conversa sobre o tema de minha pesquisa tornou-se um estímulo fundamental a guiar meus estudos e a articulação de minhas ideias.

Entre as dúvidas, interrogações e os momentos de incerteza, surge o meu agradecimento a Mônica Ribeiro, por suas ponderações e interpelações, pela seriedade com a qual se dispôs a orientar as minhas investigações e minha produção teórica e pelo tempo dedicado a todo esse processo. Neste agradecimento se reúne a satisfação de ter contado com a generosa colaboração de Arnaldo Alvarenga, Ana Cristina Pereira e Juliana Gouthier Macedo, cujas observações se tornaram um incentivo e enriqueceram o meu trabalho.

Em meio às muitas palavras que escolho para fazer minha esta escrita, registro o meu emocionado muito obrigada a meu pai, que guardou dentro de si um artista que hoje sinto viver em mim, e à minha mãe, que não se ocupou de entender a minha paixão pela dança, mas sempre confiou em todas as minhas decisões.

Misturada ao cansaço das noites em claro está a alegria de sentir-me sempre sustentada pelo apoio de meu irmão, Pedro, de minhas irmãs, Carina, Paula e Isabela e de minha grande e fiel amiga, Wânia. Por isso lhes sou grata, pois sabê-los/las sempre próximos e disponíveis tornou o caminho menos árduo.

A meus filhos, Francisco e Eduardo, que nesses dois anos perderam um pouco da Márcia-mãe, agradeço por aceitarem conviver com alguém que se dedicava a um projeto pessoal, tentando imprimir-lhe o máximo de engajamento e honestidade, de forma a ajudá-los a compreender a sua própria responsabilidade por seus sonhos e realizações e pela história que, neste mundo, cabe a cada um/uma e a todos e todas inventar. Com eles divido o prazer de vislumbrar muitas oportunidades para cultivarmos juntos o delicioso ócio criativo!...

Por fim, entendo que finalizar este mestrado é mais um acontecimento entre aqueles que, ao longo de muitos anos, vivo ao lado de meu marido e companheiro, Armando, e que nos levou a atestar – mais uma vez – que o desejo de compartilhar exige que saibamos respeitar as nossas diferenças.

RESUMO

Criado em 1998 pela Prefeitura de Belo Horizonte, o *Arena da Cultura* configura-se como política pública para a descentralização cultural e principal iniciativa de formação desenvolvida pela Fundação Municipal de Cultura (FMC). Norteados pelo objetivo de resguardar os direitos culturais por meio da democratização e universalização do acesso às artes e à cultura, o *Arena* vem se destacando por sua proposta político-pedagógica e, em 2014, passou a compor a *Escola Livre de Artes* (ELA), tornando-se referência para as suas demais ações. Esta dissertação tem como tema as relações entre a prática da criação em dança e a propulsão de um possível estado de autonomia nesse contexto formativo no qual as diferenças são vislumbradas como valor e potência e busca-se conjugar, de forma dinâmica, o individual e o coletivo. O processo de investigação abarcou pesquisa documental, observação direta e entrevistas a profissionais que atuaram e atuam no *Arena*, entre eles/elas docentes de sua equipe de dança considerados/as professores/as-artistas-pesquisadores/as. O texto apresenta a trajetória do *Arena da Cultura*, marcada pela instabilidade e pela resistência, e destaca a edificação de uma abordagem para o *ensinoaprendizagem* em dança que, voltada para um público diverso, se contrapõe a concepções elitistas e excludentes que, historicamente, se perpetuam nesta área. Relevando seu viés estético, ético e político, a criação em dança é aqui entrelaçada à construção de conhecimentos, ao cultivo da emancipação e à ampliação das inter-relações do sujeito com e no mundo. Assim, o exercício da inventividade no espaço comunitário de formação e transformação é percebido como práxis colaborativa que, associada a noções de inacabamento, dialogicidade, convivência e partilha, convida ao (re)conhecimento e à pronúncia de si.

PALAVRAS-CHAVE: Criação em dança. Autonomia. *Arena da Cultura*. Formação. Diversidade.

RIASSUNTO

Creato nel 1998 dal Comune di Belo Horizonte, l'*Arena della Cultura* si organizza come politica pubblica per il decentramento culturale e principale iniziativa di formazione sviluppata dalla Fondazione Municipal di Cultura (FMC). Guidata dall'obiettivo di salvaguardare i diritti culturali per mezzo della democratizzazione e l'universalizzazione dell'accesso alle arti e alla cultura, l'*Arena* si distingue per la sua proposta politico-pedagogica e, dal 2014, prende parte nella Scuola Libera d'Arti (ELA), come punto di riferimento per le sue ulteriori azioni. Questa dissertazione per la laurea magistrale ha come tema i rapporti tra la pratica della creazione in danza e la propulsione di una possibile condizione di autonomia in questo contesto formativo dove le differenze sono intraviste come valore e potenza e si vuole coniugare, di forma dinamica, l'individuale ed il collettivo. Il processo di ricerca ha compreso l'indagine documentale, l'osservazione diretta e interviste a professionisti che presero e prendono parte all'*Arena della Cultura*; tra loro docenti dell'area di Danza considerati insegnanti-artisti-ricercatori. Il testo presenta il percorso dell'*Arena della Cultura* segnalato dall'instabilità e resistenza, e distacca l'approccio per l'insegnamento di danza che, rivolto ad un pubblico diverso, si contrappone a concezioni elitisti ed escludenti che, storicamente, si perpetuano in quest'ambito. Tenendo in conto il suo carattere estetico, etico e politico, la creazione in danza è qui intrecciata alla costruzione di conoscenze, al coltivo dell'emancipazione e all'ampliamento delle interrelazioni del soggetto con e nel mondo. Così, l'esercizio dell'inventività nello spazio comunitario di formazione e trasformazione è visto come prassi collaborativa che, coinvolgendo nozioni di incompiutezza, dialogia, convivenza e condivisione, invita al (ri)conoscimento e all'espressione di sé.

PAROLE-CHIAVI: Creazione in danza. Autonomia. *Arena della Cultura*. Formazione. Diversità.

SUMARIO

PRÓLOGO	5
1° MOVIMENTO: O ARENA DA CULTURA	14
1.1 Pelo direito à arte e à cultura	14
1.2 Tenso equilíbrio numa longa trajetória.....	22
1.3 Novos parâmetros para a formação artística e cultural	43
2° MOVIMENTO: A DIFERENÇA COMO VALOR	50
2.1 Uma abordagem metodológica para reunir dança e diversidade.....	50
2.2 Klaus Vianna: Uma presença (in)visível no <i>Arena da Cultura</i>	59
2.3 Escutar é preciso: O plano de ação quadrienal.....	64
2.4 A dança no <i>Arena</i> como espaço de construção de conhecimentos e autonomia	76
3° MOVIMENTO: A IGNIÇÃO PARA UM ESTADO DE AUTONOMIA NO ESPAÇO DO ENCONTRO	83
3.1 Entre interlocução e compartilhamento	86
3.2 O viés processual e investigativo das práticas de criação	90
3.3 A criação como exercício de convivência entre seres e saberes	100
3.4 A alteridade como motor de um estado de autonomia criativa	110
3.5 Improvisação em dança: A aventura da procura de si	115
3.6 Entre tensões e fricções, articulando reflexões	125
CONSIDERAÇÕES	131
REFERÊNCIAS	137

PRÓLOGO

A dança nos convida a trabalhar para a ideia de liberdade.
Maguy Marin.

As ideias organizadas nas páginas a seguir emergem do processo de pesquisa acerca do exercício da criação na abordagem metodológica para o *ensinoaprendizagem* em dança do *Arena da Cultura*, atentando para suas relações com a impulsão de um possível estado de autonomia. À pesquisa, se entrecruzaram experiências constituídas ao longo dos anos em que venho atuando nesse contexto de formação como professora de dança e, mais recentemente, como coordenadora dessa área. A escolha por voltar-me para tal tema e me propor a problematizá-lo funda-se, pois, no que representa em minha jornada, como estudante e profissional da dança, a oportunidade de integrar uma política cultural alicerçada em noções como democracia, igualdade, reconhecimento e valorização da diversidade.

Próximo de completar duas décadas de existência, o *Arena da Cultura* foi concebido por agentes da então Secretaria Municipal de Cultura (SMC) de Belo Horizonte, no final dos anos de 1990. Num cenário político que se mostrava bastante favorável, buscava-se, em interlocução com a classe artística e a população da cidade, estruturar uma política de desconcentração das ações dedicadas à formação e ao fomento da prática e produção artística e cultural local. Assim, em novembro de 1998, o *Programa de Descentralização Cultural Arena da Cultura* surgiu tendo como diretrizes:

[...] o atendimento a um público universal (escolaridade heterogênea, restrito acesso aos bens culturais, baixo nível de renda, idade entre os 14 e 80 anos e distribuição pelos extremos da cidade); a criação de uma metodologia de formação artística que respeitasse essa diversidade cultural; a inversão de prioridades ao implantar e garantir os serviços descentralizadamente (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE: FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA, [2008?], p. 5).

Desde sua implantação, a iniciativa tem sido gerenciada e executada pelo poder público municipal, mas, não obstante a sua longevidade e abrangência, é ainda desconhecida por grande parte dos habitantes de BH. Entre 1998 e 2004, o *Arena da Cultura* – como passou a ser identificado – foi gerido pela SMC. Em 2005, tendo em vista a extinção dessa secretaria, a Fundação Municipal de Cultura (FMC), instaurada para substituí-la¹, assumiu a execução do

¹ Em setembro de 2017, a Secretaria Municipal de Cultura (SMC) de Belo Horizonte foi reimplantada. Contudo a

programa. No final de 2014, o *Arena*, que hoje tende a ser identificado como projeto², passou a ser considerado o pilar central da *Escola Livre de Artes* (ELA) que, instituída pela Prefeitura de Belo Horizonte, é também gerida pela FMC.

No transcorrer de seus quase 20 anos, por seu caráter vanguardista que pretende desestabilizar padrões hegemônicos que historicamente perduram nas diferentes áreas artísticas, o *Arena* tornou-se objeto de observação e de pesquisas que abarcam a formulação, implementação, execução e avaliação de projetos relativos à cultura e às artes. Além disso, a práxis edificada em seu interior tem sido acompanhada e discutida por profissionais brasileiros e de outros países, como França, Itália, Portugal, México e Colômbia. Esses estudiosos e estudiosas se valem da proposta político-pedagógica do *Arena da Cultura* para o engendramento de pensamentos mais ampliados sobre o campo das artes e da cultura, bem como de metodologias para a formação nesse âmbito em variados contextos.

Entre tensões, transtornos e conquistas, o *Arena* vem sobrevivendo às mudanças de governo em BH e ao panorama de instabilidades próprio às políticas culturais no Brasil. Ele segue abarcando um público multietário, caracterizado pela heterogeneidade em termos gerais que, dia a dia, se alarga. Ao objetivo de democratização e universalização do acesso à arte e à cultura, estão imbricados princípios que solicitam a relevância dos fatores identitários, o reconhecimento da prática artística como fim e não como meio e a promoção da transversalidade entre fazeres e saberes conquistados por vias diversas.

Sua execução, que já assumiu diversos formatos, se dá, desde 2011 – ano em que passei a atuar na condução das oficinas de dança –, prioritariamente, por meio da oferta gratuita de atividades para a formação artística e cultural. Dentre essas, prevalecem oficinas de longa e curta duração onde se vê confirmar um grande potencial transformador. A realização de tais oficinas se dissemina em todo o território urbano, nas nove regiões administrativas de Belo

Fundação Municipal de Cultura (FMC), mantida como parte da estrutura dessa nova secretaria, segue incumbida de gerir e executar o *Arena da Cultura*.

² As diversas interpretações e incertezas que vieram à tona, no final de 2016, sobre a relação entre o *Arena* e a ELA, criada em 2014, fizeram com que esta escrita busque não reforçar uma correspondência direta entre ambas. Pela mesma razão, ainda que seja perceptível que a FMC atualmente tenda a definir o *Arena da Cultura* como um projeto, optei, ao longo desta dissertação, por evitar, tanto quanto possível, enfatizar os termos ‘programa’ ou ‘projeto’. Tal escolha se funda nas discrepâncias entre registros e falas nos quais o *Arena* é apresentado como “parte” da *Escola Livre de Artes*, sendo que se afirmava que a implantação da ELA promoveria o seu fortalecimento por meio de sua institucionalização e do *status* de “escola”. O texto reforça, portanto, uma distinção e busca reconhecer o trabalho que se realiza há quase duas décadas pelo *Arena da Cultura* e por sua comunidade. A expectativa é de não promover a difusão de uma compreensão, talvez errônea, gerada em mim, nos profissionais e no corpo de estudantes no momento em que se discutiu a implementação do que foi apresentado como *Escola Livre de Artes Arena da Cultura*. Atenta a essas incongruências, a nova direção da escola sugere que este nome seja revisto, observando questões de consolidação ou depauperamento envolvidas; o que poderá fazer surgir, em pouco tempo, um novo cenário.

Horizonte³, em diferentes equipamentos públicos e nas instalações de entidades parceiras. Os/as inúmeros/as profissionais envolvidos/as⁴ tornam-se peças fundamentais numa grande articulação para que se possa salvaguardar o direito igualitário à cidadania cultural na cidade.

Inserir-me no *Arena da Cultura* representou em minha trajetória como dançarina e professora de dança e movimento o engajamento na consolidação de uma proposta artístico-pedagógica que se contrapõe aos referenciais elitistas para a formação em dança consolidados no Brasil na primeira metade do século XX⁵. Desde então, tenho vivenciado a docência num contexto que é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo. Nesse ambiente, entendo que se desenrola uma experiência formativa em dança ímpar, que intenta a propulsão das individualidades envolvidas, a valorização das subjetividades e de seus modos de ser, pensar e dançar e, ao mesmo tempo, busca consolidar uma postura de coletividade e cooperação. Numa perspectiva de pluralidade, a originalidade do *Arena* se desvela marcada pelo esforço em reunir diferenças, procurando assumir os dissensos entre elas e acreditando em sua complementariedade.

Essas diferenças são muitas e incontroláveis no contexto de uma política pública que hoje abrange, além da Dança, outras seis áreas artísticas – Artes Visuais, Circo, *Design* Popular, Música, Patrimônio Cultural e Teatro – e deve aprender a lidar com questões como: as distintas realidades culturais, sociais, econômicas e geográficas abarcadas; os muitos equipamentos públicos envolvidos, cuja organização e prioridades divergem; o perfil multifacetado de estudantes, professores e professoras e suas expectativas. A conjugação de todos esses fatores tem algo de particular que não se refere a uma harmônica confluência e se torna determinante para fomentar um terreno de criativa convivência e escuta, aberto ao trânsito entre divergências, provocações, influências.

³ As regiões administrativas de Belo Horizonte são subdivisões gerenciais do município, sendo elas: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Essa divisão visa atender à necessidade de descentralização e coordenação de programas que se adequem às particularidades dos diferentes territórios da cidade.

⁴ No ano de 2017, quando esta dissertação foi produzida, o *Arena da Cultura* contou com uma equipe de aproximadamente cinquenta pessoas, entre um corpo docente de cerca de trinta professores/as-artistas e cinco coordenadores/as de área, um quadro de gestores/as e técnicos/as administrativos/as e um grupo oscilante de estagiários/as. Além disso, as ações desenvolvidas foram acompanhadas pelas equipes dos centros culturais e do Centro de Referência da Juventude (CRJ) e um grupo de três professoras da UFMG que integram o Núcleo Pedagógico da ELA.

⁵ A formação em dança no Brasil ainda se baseia, majoritariamente, em ideais estéticos que, muitas vezes, provocam a discriminação e o preconceito – o que não é cabível numa proposta artística pedagógica que tem como pressuposto a diversidade. De modo geral, o conceito de dança é reduzido a uma interpretação contaminada por estereótipos forjados no século XIX. O livro *A Dança*, de Klauss Vianna, uma das principais referências teóricas desta dissertação, relaciona diversas dificuldades vividas pelo autor ao longo de sua trajetória profissional, desde os anos de 1950. Klauss foi o precursor de práticas de criação e de uma pedagogia para a dança que enfatiza o respeito e a valorização da individualidade. Seu trabalho é hoje reconhecido como um marco para a dança brasileira, mas as dificuldades por ele enfrentadas têm se perpetuado ao longo dos anos.

Impulsionando uma abordagem metodológica que não deve amparar-se em nenhum tipo de comparação e não permite uma conduta que tenda ao alinhamento, essa condição comporta a necessidade de reflexões, análises e reformulações constantes, tanto quanto a disposição para o exercício da inventividade. Todavia, as dificuldades e os desafios não se instauram somente na esfera pedagógica, pois também dizem respeito à precária realidade brasileira na qual, como já afirmava Paulo Freire, nos anos de 1960, forças opressoras atuam para determinar um estado de desumanização. Estado esse em que a capacidade crítica e criadora é desconsiderada e o exercício da sensibilidade torna-se algo supérfluo.

Lembremo-nos que o avançar dos anos indica que são, ainda, necessárias mudanças radicais para que possamos superar um quadro de histórica desigualdade em nosso país e no cenário global. Nos dois anos ao longo dos quais se deram a pesquisa aqui citada e a elaboração desta dissertação, vimos se acentuar essa desigualdade por meio de um movimento obscuro de manipulação de ideias e noções que faria Freire, caso estivesse vivo, se indignar com veemência.

Aliada a tais circunstâncias, temos uma crise mundial que promove, como expõe Nuccio Ordine (2013), a ditadura do lucro e do utilitarismo e distorce o papel essencial de não “serventia” da cultura e das artes na vida humana e na organização da sociedade. Inscrita na precária e volátil conjuntura pós-moderna, essa realidade desafia a instauração de ações que almejam provocar a junção entre o direito à formação artística e cultural, numa ótica democrática, e a prática da criação permeada pela curiosidade, pelo diálogo, pelo compartilhamento e pelo cultivo da liberdade.

Partindo de tal percepção, esta escrita tem como principal suporte teórico a epistemologia freireana, entrecruzada com ideias de pensadores como Jacques Rancière, Jorge Larrosa Bondía e outros/as, que auxiliam na apreensão da arte como um complexo campo do conhecimento. A essas se reúnem proposições de estudiosos e estudiosas que se dedicam à dança na atualidade, considerando sua coimplicação com/na realidade e inspirando um pensamento em que modos de dançar se vinculam a modos de viver, entre eles/elas Klauss Vianna, Christine Greiner e Helena Katz.

Entendo que a proximidade entre o debate sobre a criação em dança relacionada à promoção da autonomia e o ideário de Freire se explicita por meio da afirmativa de Weffort (1967, p. 1-26, *in* FREIRE, 1967) de que o educador brasileiro lançou “as bases de uma verdadeira *pedagogia democrática*”⁶. Entretanto, para além dessa associação, a pesquisa para a

⁶ Grifo nosso.

tessitura deste texto levou-me a identificar inúmeras conexões entre a visão humanista-democrática freiriana e um conceito expandido que se dispõe a reconhecer a arte – e, portanto, a dança – em estreita interdependência com o seu tempo-espaço. Interdependência que não demarca uma “função”, mas que gera coimplicações e demanda uma ética.

Ao abordar a prática da criação em dança no *Arena da Cultura* como exercício da capacidade inventiva relacionado à conquista de posturas mais autônomas, proponho, portanto, uma interseção entre o *pensamentoação* de Freire e a ideia de dança constituída de aspectos que, abrangendo a técnica e a estética, alcançam a perspectiva epistemológica, política e ética. Uma maior aproximação com a obra do autor preencheu de significado e de novos sentidos as reflexões sobre a construção de uma abordagem metodológica coerente e inclusiva para o *ensinoaprendizagem* em dança no *Arena*, que tende a privilegiar o criar como forma de ser e estar no mundo, considerando as muitas tensões envolvidas.

Tendo em vista o tema em questão, neste trabalho está presente minha aspiração de alcançar uma “dramaturgia” para o texto que possa trazer à tona a sua natureza de exercício de criação e a revelação de mim mesma no decorrer destas páginas. Tal revelação se dá no encontro com minha própria história, com aquilo que me move e com pessoas e ideias que respeito. Assim, o que seriam capítulos se apresentam como movimentos e essa performance de palavras e pensamentos é perpassada por emoções e sentimentos.

O 1º movimento se desenvolve a partir do desejo de conhecer melhor as origens do *Arena da Cultura*, entendendo, conforme propõe Freire, que a sua historicidade é determinante para a edificação de seu projeto político-pedagógico e de suas metodologias. Portanto, inicialmente delineia-se a tentativa de acercamento ao percurso realizado pelo *Arena* e a constatação de sua conexão com acontecimentos mais próximos ou mais distantes. Procura-se ressaltar sua dinâmica de constantes transformações e sua grande capacidade de adaptação a condições de realização muitas vezes desfavoráveis.

Atravessada por burocracias, inconstâncias e contradições que caracterizam os processos na esfera da administração pública no país, pontua-se que a trajetória do *Arena da Cultura* demonstra a obstinação dos que dele fizeram e fazem parte para oportunizar, ao longo dos anos e em tenso equilíbrio, o encontro entre a arte, a cultura e a diversidade. Essa percepção não se ampara somente em minha experiência como docente, em sua equipe de dança, e em minha recente chegada a seu quadro de coordenadores. Ao trabalho diário nesse ambiente de muitos aprendizados e às impressões, provocações e elucubrações suscitadas no cotidiano das oficinas somam-se: a leitura de documentos e publicações esparsas; os testemunhos de Sônia

Maria Augusto⁷ que chegam até mim ao longo dos anos nos quais a vejo em ação, defendendo com veemência essa proposta democrática de descentralização cultural; os dados colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas a ela, Wesley Simões⁸, Márcia Guerra⁹ e outros profissionais que ali atuam ou atuaram; as pesquisas de Mara Heidempergher¹⁰ (2009) e Rodrigo Antero¹¹ (2015). As informações alcançadas tornam clara a complexidade presente na proposição e realização de uma iniciativa pública para promover o direito às artes e à cultura em Belo Horizonte, reconhecendo, respeitando e valorizando os fatores identitários de sua população em seus diferentes territórios.

No 2º movimento em direção à área de Dança, intento destacar a sua abordagem metodológica cujo viés inclusivo busca uma via congruente para a conquista de uma pedagogia problematizadora, alinhada aos preceitos que regem o *Arena da Cultura* e indicam a sua aproximação com modos de *pensar/fazer* dança instaurados na atualidade: modos esses que reverberam revisões e atualizações mais democráticas relativas ao conceito de dança. Nota-se que tal abordagem metodológica, em seu caráter artístico, político e pedagógico, está impregnada das ideias do mestre Klauss Vianna, cuja experiência como bailarino, professor e coreógrafo afetou decisivamente a dança brasileira.

Essa parte da dissertação discute a necessidade de uma conduta aberta, curiosa e disponível da equipe da área, pressupondo a autonomia dos/as profissionais envolvidos/as para

⁷ Sônia Maria Augusto é funcionária da Prefeitura de Belo Horizonte desde 1982, quando ingressou na, então, Secretaria de Turismo, Cultura e Esportes como assistente administrativo. Defensora da descentralização cultural na cidade, Sônia Augusto – como é conhecida nas diversas instâncias da administração pública em BH – trabalhou em inúmeros programas na área da Cultura e teve importante papel na concepção e estruturação do *Programa de Descentralização Cultural Arena da Cultura*. No *Arena*, assumiu diferentes atribuições, desde a sua implementação, em 1998, até hoje. Desde 2003, é chefe de divisão do Núcleo de Formação e Criação Artística e Cultural (NUFAC). Em 2014, passou a compor a equipe gestora da ELA e, em 2017, o seu Núcleo Pedagógico.

⁸ Wesley Simões é ator, diretor, artista plástico, professor e um dos fundadores da *Cia. Reviu a Volta*, criada em 1992, em BH, e que, desde então, se destaca na cena teatral mineira com produções apresentadas em diversos festivais pelo país. Simões atua em políticas públicas para as artes e a cultura em Belo Horizonte, desde o início dos anos de 1990, e também trabalhou em programas municipais no âmbito da saúde mental. Entre 1998 e 2013, foi professor de teatro no *Arena da Cultura*. Em 2014, passou a se dedicar à estruturação da área de *Design Popular* introduzida no programa sob sua coordenação. Em 2017, incumbiu-se, também, da função de coordenador da área de Patrimônio Cultural do *Arena*.

⁹ Márcia Guerra formou-se pianista e fez mestrado na Escola de Música da UFMG, onde hoje é doutoranda em seu Programa de Pós-Graduação. Sua trajetória profissional é constituída de diversas experiências em ambientes nos quais a música assume papel fundamental na formação do sujeito. Atuou como professora na Fundação de Educação Artística (FEA) e em programas públicos ligados à saúde mental. Em 1998, foi convidada a fazer parte do corpo docente do *Programa de Descentralização Cultural Arena da Cultura* e, em 2001, passou a coordenar a sua, então, recém-criada área de Música.

¹⁰ “*Arena da Cultura*”: *una pratica di cittadinanza attiva a Belo Horizonte*. 2009. 128 p. Tesi (Laurea in Storia del Nuovo Teatro) - Facoltà di Lettere e Filosofia: Alma Mater Studiorum, Università di Bologna. 2009.

¹¹ *Modos mundos possíveis: abordagem metodológica da área de dança da Escola Livre de Artes Arena da Cultura (ELA)*. 2015. 145 p. Trabalho de conclusão (Curso de Dança – Licenciatura) – Escola de Belas Artes, UFMG. Belo Horizonte, 2015.

que se possa chegar aos conteúdos e procedimentos didáticos mais adequados às características de cada turma e aos objetivos de cada uma das oficinas. Sempre incomparáveis entre si, tais oficinas se configuram como: oficinas destinadas ao público infantil, nas quais o dançar se alia ao brincar; oficinas de sensibilização guiadas por ementas específicas e configuradas como um processo que, apesar de curto¹², tem princípio, meio e fim e pode propiciar aos(às) participantes uma aproximação com a área; ou as oficinas longas, que correspondem aos módulos de estudo os quais compõem os ciclos formativos previstos em um plano de ação quadrienal que se coliga à estruturação do próprio *Arena* como iniciativa descentralizada para a formação artística e cultural.

Tal plano é apresentado ao leitor/leitora, destacando-se a dinâmica de inter-relação horizontalizada entre os quatro eixos metodológicos que lhe servem de suporte. Esses eixos, cuja transversalidade intenta potencializar o processo de *ensinoaprendizagem* e se torna determinante para a perspectiva epistemológica, política e ética citada anteriormente, são: a educação somática; o aprendizado de técnicas de dança; experiências de criação e composição em dança; a apreciação e fruição artística.

Considera-se, pois, que o trabalho daqueles e daquelas que, de acordo com a proposta político-pedagógica do *Arena da Cultura*, são reconhecidos/as como professores/as-artistas-pesquisadores/as deva corresponder a uma práxis investigativa: um *pensarfazer* sempre perpassado pela inquietude e que, focado nas especificidades do público, possa promover a conexão orgânica entre conteúdos que se complementam. Nessa prospectiva de interseção, as propostas para o exercício da criação são concebidas como práticas que se apoiam nas experiências somáticas, técnicas e/ou de apreciação vivenciadas pelos/as estudantes nas oficinas de dança, bem como em seus saberes constituídos nas experiências sociais.

Tais questões são abordadas no 3º movimento, que salienta o exercício da criação na abordagem metodológica para a formação em dança do *Arena* como experiência capaz de convergir para a promoção de formas de emancipação de discentes e docentes. Para organizar o raciocínio nesse sentido, fui não só alimentada pelas ideias de Freire e por leituras diversas, como provocada por entrevistas semiestruturadas às ex-coordenadoras da área, Gabriela

¹² Como será explicitado à frente, as oficinas de curta duração, também nomeadas como oficinas de sensibilização, foram criadas, em 2011, com uma carga horária de 36 horas e, em 2016, passaram a ter, somente, 24 horas-aula.

Christófar¹³ e Marise Dinis¹⁴, e aos/às meus/minhas colegas da equipe de dança no ano de 2017: Charles Davidson Pereira¹⁵, Ester França de Barros¹⁶, Rodrigo Antero¹⁷ e Samantha Viana¹⁸.

Almejo, portanto, que esse movimento, que considero o mais denso nesta dissertação, faça com que os/as interessados/as se voltem para o engendramento do eixo da criação em dança no *Arena da Cultura* e para o desenvolvimento de suas práticas. Práticas que concebo como o exercício de um possível estado de autonomia no espaço comunitário de estudo e trabalho nomeado como sala de aula. E que proporcionam improváveis encontros entre diferentes e diferenças, suscitando a empatia¹⁹, a interlocução, a alteridade e o compartilhamento, num processo de convivência aberta, respeitosa e dialógica.

¹³ Gabriela Córdova Christófar é artista da dança em Belo Horizonte, onde atuou em diferentes companhias e trabalha em colaboração com grupos e artistas independentes. Bacharel em Artes Cênicas pela Escola de Belas Artes (EBA/UFMG), é mestre e doutoranda em Artes pelo Programa de Pós-Graduação desta mesma instituição, onde atua, desde 2010, como professora da Escola de Dança do Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema (DFTC). Entre 2008 e 2009, foi a primeira coordenadora da área de Dança do *Arena da Cultura*. Lecionou no curso profissionalizante do Centro de Formação Artística do Palácio das Artes (CEFAR).

¹⁴ Marise Dinis participou de diferentes grupos de dança em Belo Horizonte e atua como artista independente desde 2004, trabalhando em colaboração com grupos e coletivos da cidade, como o Espanca! e Movasse. Professora de dança contemporânea e improvisação, lecionou no curso profissionalizante do Centro de Formação Artística do Palácio das Artes (CEFAR). Como produtora cultural, atuou em parceria com Jacqueline de Castro e Wagner Tameirão nas mostras 1, 2 na Dança e Horizontes Urbanos. Atualmente, coordena o Núcleo de Formação em Dança do SESC/ MG voltado para o público infantil. Entre 2011 e 2016, foi coordenadora da área de Dança do *Arena da Cultura*. Tem importante atuação em movimentos de reivindicação de políticas públicas para a dança em Minas Gerais.

¹⁵ A formação artística de Charles Davidson reúne a dança clássica e moderna, danças urbanas, capoeira e experiências em várias manifestações populares e patrimoniais. Atuou em grupos como Cia SeráQuê? (MG), Ur=Hor (MG), Expressão de Dança (MG), O GRUPO (MG), Banda Dominus (MG) e Agnes (MG). Ministra aulas em projetos culturais em Belo Horizonte e municípios mineiros e, desde 2011, compõe a equipe da área de Dança do *Arena da Cultura*. Dedicar-se ao desenvolvimento de criações coreográficas a partir de fusões entre linguagens cênicas, além de investigar interações com as matrizes das culturas de origem africana.

¹⁶ Ester França M. de Barros é mestre em Artes pela UFMG e, desde 2011, atua como professora na área de Dança do *Arena da Cultura*. É bailarina criadora-intérprete e cofundadora do Coletivo Movasse, criado em 2006. Atuou por vários anos no Grupo 1º Ato e, desde 2005, coordena o projeto Dança Jovem.

¹⁷ Rodrigo Augusto de Souza Antero é artista da dança e do teatro, pesquisador em Artes Cênicas, graduado em licenciatura em Dança e Teatro e bacharelado em Interpretação Teatral pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integrou o Ballet Jovem Palácio das Artes (atual Ballet Jovem Minas Gerais) e trabalhou como bailarino na Cia de Dança do Palácio das Artes. Foi professor da área de Dança do *Arena da Cultura*, em 2014 e 2015, e retornou à equipe em 2017. Desde 2016, é professor no Centro de Formação Artística e Tecnológica da Fundação Clóvis Salgado (CEFART) – Palácio das Artes.

¹⁸ Samantha Viana é artista da dança em Belo Horizonte. Formou-se no curso técnico de dança do Centro de Formação Artística do Palácio das Artes e, desde 2003, atua como professora nesta área. Possui especialização no sistema Laban/Bartenieff pela Faculdade Angel Vianna e se dedica a investigar a interface entre tal sistema e processos de *ensinoaprendizagem* em dança. Coordena o curso de dança da Escola Mundo Feliz e é professora da área de Dança do *Arena da Cultura*, desde 2008, quando a mesma foi instaurada.

¹⁹ A noção de empatia diz respeito à capacidade de colocar-se no lugar do outro num processo que possa conduzir à compreensão de suas emoções e intenções. Uma postura que favorece o reconhecimento das motivações daqueles/as com quem convivemos, ainda que elas possam divergir das nossas. A partir da empatia, considero que as relações na sala de aula, tanto quanto nos processos artísticos, podem se tornar mais ricas e transitivas, promovendo um sistema de cooperação, interlocução e trocas que amplia a nossa visão de mundo. De acordo com Krznaric (2015), podemos desenvolver esta qualidade, pois nosso cérebro é preparado para as relações sociais. Contudo, o autor sustenta que os processos de empatia não pressupõem uma fusão entre personalidades

Ao mirar a criação em dança no *Arena* de tal ângulo, posso vislumbrá-la, para além da invenção de modos e meios através dos quais se inauguram novas formas de estar no e com o mundo, como uma oportunidade de que se estabeleçam novas coerências e confluências; experiência geradora de possibilidades mais humanas e menos determinantes de construção, reconstrução, partilha e transmutação de saberes e conhecimentos.

Assinalo, como se nota neste prólogo e ao longo do texto, que me pareceu necessário criar palavras para dar real sentido às minhas ideias. Por isso, realizei o “ajuntamento” de termos na tentativa de salientar conceitos que me soam lógicos e reforçar as argumentações aqui desenvolvidas. Ademais, como propõe Larrosa (2010, 2016a), tais ajuntamentos compõem a minha busca por uma escrita que se pudesse fazer minha.

Espero ter produzido reflexões e ponderações e levantado informações que levem à valorização e ao aprimoramento da abordagem metodológica para a formação em dança do *Arena da Cultura* e, conseqüentemente, da ELA, mas não só. Ensejo que este trabalho colabore para estimular a discussão sobre a importância de uma visão mais abrangente e crítica que nos faça avançar nas proposições formativas e nos modos de *pensarfazer* dança na contemporaneidade. E que, ancorados/as em pensamentos mais abertos e solidários, como convoca Freire, possamos nos posicionar frente às iniciativas que, neste momento, vemos emergir no Brasil e no mundo, as quais parecem almejar a impossível definição de regras e limites para as artes.

distintas, mas, antes de tudo, requerem a disponibilidade para transpormos os limites de nossas próprias experiências, alargando o que estabelecemos como nossos valores e convicções.

1º MOVIMENTO

O Arena da Cultura

1.1 Pelo direito à arte e à cultura

*Direito à arte é ter o direito de entrar em sintonia plena com toda a humanidade.
Direito que só se dá através da arte. O direito de ser humano, demasiado humano.*
Paulo Lins, 2005.

16 de novembro de 1998: esta é a data oficial do lançamento do *Programa de Descentralização Cultural Arena da Cultura* em solenidade festiva realizada na Escola Sindical 7 de Outubro, na região do Barreiro, periferia de Belo Horizonte, em que estiveram presentes lideranças comunitárias das nove regionais administrativas da cidade.

Os registros nos apresentam um marco cronológico e revelam as quase duas décadas de existência de uma política cultural que sobrevive ao caótico panorama das iniciativas públicas no campo da arte e da cultura no Brasil. Contudo, sugiro que a precisão a que nos apegamos como imprescindível para a organização da memória não se sobreponha aos anteriores embates e iniciativas que encaminharam a implantação do *Arena da Cultura* e influenciaram a concepção de sua abordagem metodológica. Assim, para desenvolver a problematização da promoção da autonomia por meio das práticas de criação em dança no *Arena*, busco compreender a sua implementação e suas transformações como um enredamento histórico impulsionado pelo ideal de democratização dos direitos culturais na realidade brasileira.

Lembremo-nos, com o auxílio de Freire (2015), que o *pensar/fazer* humano está sempre impregnado de escolhas, o que equivale a uma ética. Boal²⁰ (2003, *apud* LIGIÉRO, 2009, p. 173–185) nos auxilia na compreensão da ética como uma “tendência de direção a alguma coisa supostamente superior”; algo que se almeja construir. Partindo dessa noção, apreendo que a formulação do *Programa Arena da Cultura* se vincula à determinação de artistas, intelectuais, agentes públicos e pessoas de todos os ambientes que assumem o

²⁰ Augusto Pinto Boal (1931-2009), nascido no Rio de Janeiro, foi diretor, autor e teórico. Por ser um dos poucos homens de teatro a escrever sobre a sua prática, formulando teorias a respeito de seu trabalho, tornou-se uma referência para o teatro brasileiro e de várias partes do mundo. Principal liderança do *Teatro de Arena*, nos anos 1960, Boal é internacionalmente conhecido como o criador do *Teatro do Oprimido*, metodologia que alia a práxis teatral à ação social. Mais informações em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4332/augusto-boal>>.

compromisso ético e político de defesa irrestrita de uma “cidadania cultural”²¹. Suas diretrizes refletem o anseio pela reversão de mecanismos que impulsionam as desigualdades e desprestigiam o exercício da sensibilidade e por uma maior aproximação entre as artes e a vida.

Macedo (2008) e Heidempergher (2009) situam nos anos de 1950 uma conjuntura que muito contribuiu para o engajamento de artistas brasileiros no acercamento a uma relação mais direta entre a práxis artística e as questões sociais e políticas do país.

Toda a articulação acontecia num contexto mundial também em transformação, com a Revolução Cubana, a convocação e o desenrolar do Concílio do Vaticano II da Igreja Católica, o movimento de independência de países africanos e a afirmação dos direitos civis nos Estados Unidos. No Brasil, além da vanguarda artística, Concretismo e Neoconcretismo, o movimento político e social se intensifica com o surgimento das Ligas Camponesas, o desenvolvimento capitalista acelerado com os “cinquenta anos em cinco”, o crescente nacionalismo, a discussão sobre os latifúndios, a organização sindical e estudantil e a discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dentre outros (MACEDO, 2008, p.49).

Nesse cenário, Heidempergher (2009) destaca o trabalho realizado pelos grupos paulistas *Teatro Oficina*²², dirigido por José Celso Martinez Correa²³, e *Teatro de Arena*²⁴ que,

²¹ O termo “cidadania cultural” é usado por Bernardo da Mata Machado (2017) ao referir-se ao *Arena da Cultura* em alusão à concepção de Marilena Chauí, filósofa e escritora brasileira que, entre 1989 e 1992, esteve à frente da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Em sua defesa pela implementação de um projeto cultural verdadeiramente democrático, Chauí estabelece a cidadania cultural como princípio fundamental para a estruturação de uma política pública comprometida com a igualdade e disposta a reconhecer e superar a tradição oligárquica que, historicamente, opera na cultura brasileira. Para mais informações consultar: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/viewFile/8848/10400>>.

²² O *Oficina* surge em 1958 como um movimento que almeja propor um novo teatro distante do *Teatro Brasileiro de Comédia* (TBC) e do *Teatro de Arena*. Nos anos 1970, transforma-se em grupo, definindo procedimentos de trabalho que irão inspirar a cena teatral brasileira contemporânea. Tendo sempre à sua frente o encenador José Celso Martinez, nos anos 1980, é reformulado e reaparece sob a denominação de *Oficina Usyna Uzonae*, permanecendo atuante até hoje. No site da Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras (2017) lê-se: “O *Oficina* soube abrir-se e incorporar, paulatinamente, as mais significativas transformações da cena ocidental, sempre em posição de vanguarda, vindo a alcançar um destaque absoluto com sua encenação de *O Rei da Vela*, em 1967, obra que catalisa o movimento tropicalista”. Mais informações estão disponíveis em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo112413/teatro-oficina>> e <<http://www.uol.com.br/teatrooficina>>.

²³ Nome de grande relevância na cena teatral contemporânea brasileira, José Celso Martinez Corrêa (Araraquara, SP, 1937) é diretor, autor, ator. Destacou-se como encenador na década de 1960 e como líder do *Teatro Oficina*. Sua trajetória é marcada pela direção de espetáculos considerados antológicos, tais como: *Pequenos Burgueses*, 1963; *O Rei da Vela*, 1967; *Na Selva das Cidades*, 1969. Nos anos 1970, José Celso vivenciou todas as experiências da contracultura e liderou uma comunidade teatral cujas criações coletivas eram dirigidas por ele. Nos anos 1990, ressurgiu no cenário teatral brasileiro com uma nova organização de sua companhia. Mais informações em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa104235/jose-celso-martinez-correa>>.

²⁴ Atuante até o início de 1970, o *Teatro de Arena* surge em São Paulo durante os anos 1950 e “torna-se o mais ativo disseminador da dramaturgia nacional que domina os palcos nos anos 1960” (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017), quando influenciou diversos grupos da então cena teatral brasileira. Segundo o crítico Sabato Magaldi, o *Arena* “evoca, de imediato, o abrasileiramento do nosso palco, pela imposição do autor nacional” e, com a montagem de *Eles Não Usam Black-Tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, o grupo “tornou-se o porta-voz das aspirações vanguardistas de fins dos anos cinquenta.” (MAGALDI, 1984, p.7-8, *apud* ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São

fundado em 1951 sob a direção de José Renato²⁵, contava com a participação de nomes como Augusto Boal, Gianfrancesco Guarnieri²⁶ e Oduvaldo Vianna Filho²⁷. Segundo a autora, o *Teatro Oficina* se dedicava à “concepção de uma nova dramaturgia nacional e à formação de um novo ator” (HEIDEMPERGHER, 2009, p. 21, nossa tradução), enquanto o *Teatro de Arena* sofria a influência de Brecht²⁸ e do teatro político europeu e se empenhava em atribuir um viés político e social às suas propostas cênicas.

No início dos anos de 1960, diversas experiências pioneiras²⁹ como a participação de grupos e artistas em movimentos de cunho social, indicavam uma postura de entrelaçamento entre o caráter artístico e ideológico de suas proposições. Como apontam Heidempergher

Paulo: Itaú Cultural, 2017). Mais informações em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/grupos/teatro-de-arena/>> e <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399339/teatro-de-arena>>

²⁵ Renato José Pécora (1926-2011) ou José Renato, como era conhecido no meio teatral, destacou-se como diretor e dramaturgo, fundador e idealizador do *Teatro de Arena*. Foi diretor do espetáculo *Eles Não Usam Black-Tie*, “considerado um divisor de águas que introduziu o nacionalismo no teatro brasileiro” (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, 2017). Entre 1970 e 1996, atuou como professor de direção teatral na Escola de Teatro da FEFIERJ. Mais informações em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa349684/jose-renato>>.

²⁶ Gianfrancesco Sigfrido Benedetto Marinenghi de Guarnieri (Milão, Itália, 1934 - São Paulo, SP, 2006) foi autor e ator de grande reconhecimento no teatro, cinema e televisão brasileiros. É considerado um artista que “distinguiu-se pela busca de uma expressividade brasileira nas caracterizações de seus personagens” e pela “densidade dramática de suas atuações” (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, 2017). Entre os anos de 1950 e 1970, destacou-se ao lançar textos voltados para a realidade nacional que abordavam polêmicas questões sociopolíticas. *Eles Não Usam Black-Tie*, escrito por ele em 1958 e que teve sua primeira montagem realizada pelo *Teatro de Arena*, da qual Guarnieri foi integrante, tornou-se um marco para o teatro de resistência e denúncia no Brasil. Mais informações estão disponíveis em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6223/gianfrancesco-guarnieri>>.

²⁷ Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974), carioca, autor e ator de teatro, foi participante ativo do *Teatro de Arena*, fundador do Centro Popular de Cultura da UNE (CTC) e do *Grupo Opinião*. De acordo com a Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras (2017), sua dramaturgia é considerada “a mais profícua de sua geração”, com “textos que colocam em cena a realidade brasileira através do homem simples e trabalhador”. Entre esses estão *Chapetuba Futebol Clube*, *Papa Highirte* e *Rasga Coração*. Vianinha, como era conhecido na classe teatral, “personifica a trajetória de uma luta contra o imperialismo cultural” (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, 2017). Mais informações estão disponíveis em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa26597/oduvaldo-vianna-filho>>.

²⁸ “Brecht é uma época”, assim define Edmundo Moniz, pensador marxista e jornalista. “Uma época tumultuosa de rebeldia e de protesto” (MONIZ, 1982). No texto *Bertold Brecht - Uma Breve Biografia (1898-1956)*, Moniz (1982) afirma que as obras *brechtianas* refletem “a luta pela emancipação social da humanidade”. “Bertolt Brecht usa o materialismo dialético para a revolução estética que se dispôs a promover” e sua práxis se funda na reunião de vários elementos, tais quais: os experimentos teatrais de Piscator e Meyerhold, conceitos e práticas advindas do teatro chinês e do teatro experimental desenvolvido na Rússia soviética, entre 1917 e 1926, e o conceito de estranhamento concebido pelo formalista russo Viktor Chklovski. Os trabalhos artísticos e teóricos de Brecht influenciaram profundamente a cena teatral contemporânea e tornaram-se uma referência para o chamado “teatro épico”. Mais informações: <http://www.culturabrasil.org/brecht_biografia.htm>.

²⁹ Macedo (2008, p. 49) registra quatro movimentos de cunho social que surgem no início da década de 1960 com propostas que se associavam a discursos e proposições sobre a arte e a cultura. Tais movimentos são apontados por Góes (2002) como “fundacionais” para “incluir os excluídos da sociedade” (MACEDO, 2008, p. 49 *apud* GÓES, 2002). São eles: o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em maio de 1960 no Recife, do qual Paulo Freire participou; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, que tem início em fevereiro de 1961, em Natal; o Movimento de Educação de Base (MEB), de 1961, fundado a partir de um convênio entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o governo federal; o Centro Popular de Cultura (CPC), criado em abril de 1961 no Rio de Janeiro pela União Nacional dos Estudantes (UNE) com a participação de Oduvaldo Vianna Filho.

(2009, p. 21) e Macedo (2008, p. 49), as artes e a cultura estavam presentes em mobilizações voltadas para a educação de adultos, para a reforma agrária e para as lutas sindicais das camadas populares. Tais iniciativas visavam a conscientização das classes oprimidas e continham a perspectiva de democratização e universalização do acesso às manifestações artísticas e culturais, contemplando o reconhecimento e a valorização da diversidade. Observa-se, pois, uma coincidência entre tais objetivos e aqueles que norteiam as ações do *Arena da Cultura*, desde 1998.

Todavia, apesar da abrangência e força de suas ações, o golpe civil-militar de 1º de abril de 1964 levou à desarticulação dessas mobilizações. No entanto, o autoritarismo que se instala, impondo o medo e exigindo o silêncio, não pôde suprimir a latente necessidade de expressão que induz o homem a criar vias de relação com o seu espaço-tempo. Assim, entre 1964 e 1988, o país vive um conturbado e fértil período, que abarca a ditadura civil-militar e se estende até a transição política que leva à retomada da democracia, durante o qual foi necessário traçar novos e possíveis horizontes para as artes.

Ao longo desses anos que marcam a história brasileira, muitas esferas da sociedade civil articularam e amadureceram os debates e as prospecções que serviram como suporte para a nova Constituição Federal promulgada em 1988. A elaboração e implementação desse documento parece sinalizar um novo começo e refletir a aspiração de expurgar o autoritarismo do país, garantindo uma legislação apoiada em ideias democráticas e progressistas.

A constituição de 1988 traduziu em leis importantes conquistas de vários setores da sociedade, tais como a garantia do pluralismo político, o fortalecimento dos movimentos sindicais, o fortalecimento dos estados federais e dos municípios, a ampliação da participação política dos cidadãos na gestão pública e a garantia e o respeito aos direitos civis e culturais dos cidadãos brasileiros (HEIDEMPERGHER, 2009, p. 29, nossa tradução).

Entendo que o ideal de pleno exercício dos direitos culturais que a lei pretende assegurar, como exposto acima – e que, posteriormente, levará à criação do *Programa de Descentralização Cultural Arena da Cultura* – se inflama nos anos anteriores, durante a ditadura civil-militar. Como uma reverberação, tal ideal se fortalece imbricado na mobilização de parte da classe artística que, em meio à opressão, se sente impelida a entrelaçar as suas investigações expressivas ao cenário de conflitos e tensão social que se instaura no Brasil. Dessa forma, em consonância com as tendências dos movimentos de contracultura que se multiplicavam no mundo, fomentando a criticidade, novos e irreverentes modos de interlocução entre as artes e a sociedade surgiram no país. Comprometidos com a articulação de um espaço poético de resistência e denúncia, artistas e grupos conceberam arranjos inusitados que geraram

a atualização do *pensar-fazer* na música, na dança, no teatro, nas artes visuais, na literatura e em outras áreas, favorecendo uma maior aproximação com as urgências do momento histórico.

Entre tais arranjos, Katz (1994) localiza o trabalho de diversos artistas da dança nacional num levantamento que abarca os anos entre 1971 e 1994. Repleto de nomes que tecem uma trama desordenada e conduzem um período de transição na dança brasileira, tal levantamento destaca J. C. Viola³⁰ e Ivaldo Bertazzo³¹ como impulsores de uma “nova cidadania” para a dança e de “cidadãos dançantes” (KATZ, 1994, p. 23-24). Essas e outras, como a criação do Teatro de Dança Galpão³², em 1974, são iniciativas que conjugam princípios os quais levam a manifestação artística a ultrapassar as relações construídas a partir da ideia de produzir *para*, passando a privilegiar o produzir *com*. Dessa forma, as noções de arte e de dança

³⁰ Nascido em Lins (SP), José Carlos Viola, destacado nome da dança brasileira, começou a estudar dança em São Paulo com a professora Maria Duschenes, bailarina húngara que difundiu o método de Rudolf von Laban no Brasil. Influenciado por Duschenes, Viola passou a enfatizar o movimento natural em suas primeiras coreografias concebidas a partir de improvisações. Em 1975, conheceu o diretor e dramaturgo, Naum Alves de Souza, reconhecido por sua versatilidade, com quem inaugurou fértil parceria. Tornou-se um dos renovadores da cena paulistana ao conceber espetáculos como *Valsa para Vinte Veias*, de 1980, originalmente produzido com um elenco de 20 alunos que não se dedicavam à dança como profissão e que em cena representavam a massa anônima e heterogênea das cidades. Em matéria publicada em 01/08/2002 na Folha de São Paulo lê-se: “Nesse espetáculo, que estreou nos cultuados ‘porões’ do teatro Ruth Escobar, os protagonistas abandonavam a grandiloquência gestual para concentrar-se em sutilezas expressivas, que se estendiam à força do olhar”. Outras informações em: KATZ, Helena. *O Brasil descobre A Dança descobre o Brasil*. São Paulo: Dórea Books and Art, 1994, e <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,jc-violla-professor-de-21-mil-alunos-imp-,659701>>.

³¹ Nascido em 1949, em São Paulo, e reconhecido por democratizar a dança no Brasil, Ivaldo Bertazzo é pesquisador, educador, bailarino, terapeuta corporal, diretor, empreendedor cultural e um dos mais respeitados coreógrafos brasileiros. Criador do Método Bertazzo de Reeducação do Movimento, desde os anos 1970 dedica-se a difundir a compreensão do gesto como manifestação da própria individualidade. De acordo com Katz, (1994, p. 76-80), nesta mesma década, Ivaldo Bertazzo optou por trabalhar com pessoas comuns, de diferentes classes e profissões, por ele chamadas de “cidadãos dançantes”: bailarinos não profissionais que, por meio da dança, investigam suas identidades e reavaliam seu posicionamento no convívio social. O trabalho idealizado em plena juventude culminou, em 2000, no programa desenvolvido ao longo de três anos na favela do Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, e, em 2003, no programa *Dança Comunidade*, realizado em parceria com o SESC/SP, por onde já passaram inúmeros jovens das periferias de São Paulo. Tais programas foram criados como ação que se propõe “entre as fronteiras da arte e do trabalho social”, vislumbrando o “encontro entre o global e o local, o centro e a periferia, o popular e o erudito, a técnica e a expressividade” (MIRANDA, 2005, p. 7-8). Outras informações sobre Bertazzo em: KATZ, Helena. *O Brasil descobre A Dança descobre o Brasil*. São Paulo: Dórea Books and Art, 1994 e BOGEA, Inês V. *Ivaldo Bertazzo: Dançar para aprender o Brasil*. 2007. 411 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, 2007.

³² Complementar à discussão de Katz (1994), a pesquisa de Osório (2015) apresenta o <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/3665/1/Sofia%20do%20Amaral%20Osorio.pdf> como espaço experimental de formação e produção artística gerido com recursos públicos, onde se combatiam tanto os padrões artísticos enrijecidos que predominavam na época, quanto a realidade política que se impunha. Criado em 1974, o *Teatro de Dança Galpão* promoveu a reunião de pessoas interessadas em investigações e invenções no âmbito da dança e do teatro, provocando a interlocução e contaminação entre tais áreas e gerando um ambiente de crítica e resistência. Além de servir como local de ensaio e apresentação de trabalhos, o espaço oferecia cursos gratuitos a partir dos quais foram desenvolvidas dinâmicas de criação colaborativa dirigidas por professores(as)-coreógrafos(as), como Célia Gouveia. Assim, espetáculos pautados no material trazido pelos(as) próprios(as) estudantes se organizavam como uma prática democrática que dava vida a atos de denúncia e rejeição à opressão. Mais informações constam em: OSÓRIO, Sofia. *Teatro de Dança Galpão: experimentações em dança e práticas de resistência durante a ditadura civil-militar no Brasil*. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), PUC, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/3665/1/Sofia%20do%20Amaral%20Osorio.pdf>>.

tendem a se redimensionar, fazendo surgir vias possíveis para afastar razões discriminatórias de ordem estética, política, econômica e/ou social que possam obstaculizar o seu encontro com a vida.

Quanto ao teatro, Carreira (2008, p. 11-12) afirma que a proposta de militância, inaugurada nos anos de 1950 pelo *Teatro Oficina* e pelo *Teatro de Arena*, amadurece e se fortalece nos anos 1960 e 1970, exercendo grande influência nos grupos que atuaram no final da ditadura no Brasil. O *pensamentoação* dessas companhias, constituído de um “sentido de *grupalidade* e de alternativa” (CARREIRA, 2008, p. 11), torna-se determinante para a concepção do movimento nomeado “teatro de grupo” que, desde os anos 1980, tem lugar no ambiente teatral brasileiro. O movimento assume a postura identitária de questionamento, subversão e resistência cultural.

O reencontro com a democracia no Brasil, após anos turbulentos, gerou um clima de otimismo que envolveu a população. A Constituição de 1988 incitou o surgimento de leis e mecanismos para garantir mais autonomia aos municípios e a maior participação da sociedade civil na gestão pública. Essa foi uma estratégia relevante no propósito de salvaguardar os direitos dos cidadãos, entre esses os direitos culturais.

Em 1992, em meio ao processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo, as eleições municipais foram um momento positivo para os partidos de esquerda que conquistaram doze capitais brasileiras. Por meio da coalisão Frente BH Popular, Belo Horizonte elegeu o candidato a prefeito do Partido dos Trabalhadores (PT), Patrus Ananias. Em seu mandato, entre 1993 e 1996, a política de governo buscou estimular a participação popular. Para tanto, diversos mecanismos foram implementados com a intenção de ampliar a presença dos mais diversos setores da sociedade civil na definição das principais diretrizes para orientar as ações do poder público.

Heidempergher (2009) destaca as proposições dessa gestão, associando-as ao objetivo de minimizar as dificuldades de intervenção pública e as injustiças sociais na distribuição dos recursos financeiros, de modo a diminuir as dicotomias entre o centro e a periferia. Segundo a pesquisadora, esta visão tornou-se fundamental para viabilizar o surgimento de um programa como o *Arena da Cultura*, já que culminou na criação de espaços abertos a questionamentos e debates sobre as diversas carências da população e suas demandas. Dentre essas, houve reivindicações de uma política pública que fosse de fato capaz de alavancar, por meio de práticas permanentes, o acesso universalizado às artes e à cultura na cidade.

Segundo Augusto (2017, informação verbal)³³, em 1993, a SMC estava atenta a tais reivindicações e reconhecia o processo de caráter descentralizador iniciado sob a responsabilidade de Berenice Menegale³⁴ que, no governo anterior (1989-1992), havia atuado como secretária municipal de cultura. Assim, surgiram as “ações culturais regionalizadas”: oficinas de formação em teatro ou, esporadicamente, em alguma outra área artística ofertadas em vários pontos da cidade, privilegiando-se as periferias.

Simões (2017, informação verbal)³⁵, que atuou como professor em tais oficinas, afirma que a necessidade de uma abordagem para a diversidade levou ao “teatro de grupo”, mencionado anteriormente, como base conceitual do trabalho. Entretanto, apesar dos esforços empreendidos para que se pudesse alcançar a população interessada dos bairros mais distantes e diversos, a quantidade de oficinas não equivalia à extensão da cidade e não atendia, com equidade, às demandas culturais.

Ao final da legislatura de Patrus Ananias como prefeito de Belo Horizonte, em 1996, a própria administração, a sociedade civil e a comunidade artística, apesar de ressaltarem o mérito das “ações culturais regionalizadas”, fizeram críticas negativas à sua distribuição, ainda precária, e à descontinuidade. A cidade pleiteava seus direitos culturais.

Augusto (2017, informação verbal)³⁶ entende que essas críticas colaboraram para que, durante a primeira gestão de Célio de Castro – que venceu as eleições de 1996 –, a SMC estivesse atenta às demandas da população, buscando, efetivamente, envolvê-la na formulação de uma proposta de descentralização cultural; o que culminou na criação do *Arena da Cultura*. Ela recorda que, visando alcançar a adesão dos habitantes da cidade, as discussões para a estruturação do programa aconteceram em “Fóruns Regionais” dos quais participavam lideranças comunitárias, representantes de diferentes setores da sociedade civil, artistas e grupos atuantes em diversos redutos culturais, moradores e moradoras interessados/as em discutir políticas públicas para as artes e a cultura em Belo Horizonte.

Tais “Fóruns Regionais” eram organizados nas nove regiões administrativas de BH, no formato de encontros com as comunidades, e instauraram uma prática dialógica considerada por Augusto (2017, informação verbal)³⁷ como crucial para direcionar o exercício de escuta e

³³ AUGUSTO, Sônia Maria. Belo Horizonte, 07/03/2017. Entrevista concedida à autora.

³⁴ Diretora executiva da Fundação de Educação Artística (FEA), instituição da qual é fundadora, a pianista Berenice Menegale estudou no Brasil, França, Suíça e Áustria, onde diplomou-se pela Academia de Música de Viena. Entre 1989 e 1992, Menegale atuou como secretária municipal de cultura de Belo Horizonte. Em 1995, assumiu a Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, mas não exerceu o mandato até o fim, deixando o cargo em 1997. Mais informações em: <<http://revistasagarana.com.br/berenice-menegale/>>.

³⁵ SIMÕES, Wesley. Belo Horizonte, 26/01/17. Entrevista concedida à autora.

³⁶ AUGUSTO, Sônia Maria. Belo Horizonte, 07/03/2017. Entrevista concedida à autora.

³⁷ AUGUSTO, Sônia Maria. Belo Horizonte, 07/03/2017. Entrevista concedida à autora.

coletividade que sempre regeu o *Arena da Cultura*. Seus relatos, corroborados por Mata Machado³⁸ (2017, informação verbal)³⁹, esclarecem que as reuniões, as quais contavam com a ampla participação popular, eram animadas por calorosos debates, permitindo que fossem levantadas sugestões de iniciativas que pudessem satisfazer as reivindicações de cada território, respeitando os fatores identitários que os distinguíam.

Contudo, a escassez de recursos e a falta de equipamentos culturais para responder de modo integrado às distintas exigências das regionais representavam um obstáculo a ser transposto. Augusto (2017, informação verbal)⁴⁰ argumenta que a solução surgiu a partir da interlocução com novos atores, como “lideranças locais, grêmios, sindicatos, escolas e igrejas”, para garantir parcerias e estimular a criação de núcleos informais de cultura.

O *Programa de Descentralização Cultural Arena da Cultura* surge, portanto, como uma resposta às solicitações colhidas nos diferentes territórios que compõem o tecido de Belo Horizonte com os objetivos de:

[...] ‘estimular e ampliar a participação efetiva da sociedade civil na formulação, discussão e decisão da política cultural’ e ‘promover o acesso aos bens e serviços culturais, por meio de ações descentralizadas, consolidando uma política pública cotidiana e permanente na área artística’ (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE: FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA, [2008?], p. 1, grifos do autor).

Nos documentos pesquisados, quatro linhas de ação são atribuídas ao *Arena da Cultura* definidas como: “Formação e Capacitação, Difusão Cultural, Intervenção Sociocultural, Memória e Patrimônio” (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE: FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA, [2008?], p. 1). Observa-se, contudo, que após alguns anos de sua implantação, a linha de intervenção sociocultural passa a ser desconsiderada pela gestão, pois o programa configurou-se como sendo eminentemente artístico e cultural.

As ações relacionadas à formação e capacitação são discriminadas como oficinas de iniciação artística e de continuidade de estudos, *workshops* temáticos, cursos de formação de agentes e produtores culturais e seminários. A linha de difusão cultural é prevista por meio de circuitos culturais, ciclo de debates e mostras do *Arena da Cultura*. Idealizados para serem

³⁸ Bernardo Novais da Mata Machado é ex-ator, historiador e cientista político. Desde os primeiros meses de 2016, está à frente da Diretoria de Estudos, Cultura, Turismo e Economia Criativa da Fundação João Pinheiro (FJP). Foi gestor público na Secretaria Municipal de Cultura de Belo Horizonte, nos anos de 1990, e, posteriormente, na Fundação Municipal de Cultura, nos anos 2000. Sua atuação foi decisiva para a idealização e implantação do *Programa de Descentralização Cultural Arena da Cultura*, em 1998.

³⁹ MATA MACHADO, Bernardo da. Belo Horizonte, 10/07/2017. Entrevista concedida à autora.

⁴⁰ AUGUSTO, Sônia Maria. Belo Horizonte, 07/03/2017. Entrevista concedida à autora.

realizados nas regionais com o intuito de promover a divulgação e circulação da produção de artistas locais, os circuitos culturais foram desenhados como uma forma de fomentar o intercâmbio entre os diversos movimentos culturais de BH e facilitar o compartilhamento das produções resultantes de oficinas do programa. A linha de memória e patrimônio manteve-se incorporada às demais e passou a se destacar após a introdução da área específica de Patrimônio Cultural, em 2011, dentre as que constituem o *Arena*.

Constata-se, na concepção da proposta, a preocupação em conferir à difusão também um caráter de formação. O *Arena da Cultura* teria, então, em sua amplitude, o papel de alterar a relação da população com as artes e a cultura na cidade. Entretanto, se a sua elaboração demonstra coerência e busca larga abrangência para fomentar e resguardar o direito cultural, desde a sua implementação questões diversas – e adversas – vêm exigindo contínuas adaptações.

A partir de sua pesquisa, que abarca os anos entre 1998 e 2009, Heidempergher (2009, p. 77, nossa tradução) conclui que o *Programa de Descentralização Cultural Arena da Cultura* é “vivido pela população como um patrimônio da cidade” e que sua “característica mais extraordinária”, e que o torna único, é a sua “capacidade de resistir ao tempo e aos governos municipais que se sucederam em 11 anos de atividade”. Além disso, ela destaca que “[...] sendo um projeto estruturalmente aberto e fluido, o *Arena* soube adequar-se às mudanças, redefinindo as suas atividades, modificando-se, até mesmo profundamente, e acolhendo as demandas dos cidadãos” (HEIDEMPERGHER, 2009, p. 77, nossa tradução).

Tais alegações soam muito atuais e vêm sendo confirmadas nas quase duas décadas de existência do *Arena da Cultura*. Essa história “não é um sonho” (COORDENADORES DO ARENA DA CULTURA, 2009, *apud* HEIDEMPERGHER, 2009, p. 87, nossa tradução) e, com algumas turbulências, vem sendo escrita, atravessada por emoções, conquistas, obstinação e muitos esforços.

1.2 Tenso equilíbrio numa longa trajetória

Imbuído de sua responsabilidade como iniciativa para a democratização e universalização do acesso às artes e à cultura, o *Arena da Cultura* iniciou suas atividades tendo como coordenador geral o ator e diretor de teatro, Marcos Vogel⁴¹. Augusto (2017, informação

⁴¹ Professor filósofo, poeta e homem de teatro, Marcos Vogel nasceu no Rio de Janeiro, em 1950, e faleceu em

verbal)⁴² revela que a escolha recaiu sobre ele graças a sua competência em aproximar os técnicos da SMC e os artistas locais. O coordenador era responsável por estruturar e supervisionar a oferta de oficinas de diversas linguagens – música, artes plásticas, dança, literatura e vídeo –, além de assumir a direção geral dos circuitos culturais.

Augusto (2017, informação verbal)⁴³ e Simões (2017, informação verbal)⁴⁴ concordam que Vogel, mesmo trabalhando com diferentes áreas, optou por manter a metodologia das antigas oficinas de teatro realizadas, entre 1993 e 1996, no âmbito das “ações culturais regionalizadas”. Para ambos, essa experiência, em sua perspectiva colaborativa, serviu como ponto de partida para o engendramento do plano político-pedagógico do *Arena da Cultura*, no qual o coordenador teve incisiva participação.

De acordo com Augusto (2017, informação verbal)⁴⁵, ainda que não tenha atuado nas “ações culturais regionalizadas”, Marcos Vogel tinha informações sobre a sua realização e resultados e, assim como a equipe técnica responsável pela formulação do *Arena da Cultura*, percebia a iniciativa como um embrião do programa. Por isso, buscando uma abordagem coerente, a sua intenção era valorizar o sentido de grupo – ou a *grupalidade* – e fecundar a ótica da cooperação na proposta formativa do recém-criado *Arena*. Para Simões (2017, informação verbal)⁴⁶, que esteve ao lado do coordenador desde a implementação das primeiras oficinas, Vogel se ancorava em suas próprias experiências profissionais e entendia que a didática voltada para o trabalho coletivo propiciaria o sentimento de comum/comunitário. Seu objetivo era incentivar uma postura de agregação, solidariedade e respeito às diferenças, como no “teatro de grupo”.

BH, em 2013. Foi um dos fundadores do Centro de Demolição e Construção do Espetáculo (CDCE), grupo carioca reconhecido como propulsor da “reavaliação sistemática de cada elemento da encenação teatral, principalmente do texto, que é destituído de sua forma tradicional e concebido como narrativa literária” (BRAGA, 1992 *apud* ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, 2017) A companhia surgiu, em 1989, tendo à frente o diretor Aderbal Freire-Filho. Sua equipe permanente de atores foi também responsável pela administração do Teatro Gláucio Gill e pela produção de uma série de eventos e atividades organizadas em suas dependências com o intuito de recuperar o espaço então abandonado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro. No CDCE, Vogel foi assistente de direção de espetáculos como *A Mulher Carioca aos 22 Anos*, *Lampião* (o primeiro de uma sequência de três montagens abordando temas históricos nacionais) e *O Tiro Que Mudou a História*. Na segunda metade dos anos de 1990, transferiu-se para Belo Horizonte, onde foi um dos fundadores da Cia. Lúdica dos Atores e dedicou-se à direção teatral e à formação. Entre 1998 e 2000, Marcos Vogel foi o coordenador geral do *Programa de Descentralização Cultural Arena da Cultura* e teve papel fundamental na formulação de seu plano político-pedagógico. Em 2001, passou a coordenar a sua área de Artes Cênicas, função que ocupou até a sua morte. Atuou como professor em diversos cursos de Artes Cênicas de BH. Em 2010, comandou as atividades especiais do Festival Internacional de Teatro, Palco e Rua de Belo Horizonte, o FIT-BH.

⁴² AUGUSTO, Sônia Maria. Belo Horizonte, 07/03/2017. Entrevista concedida à autora.

⁴³ AUGUSTO, Sônia Maria. Belo Horizonte, 07/03/2017. Entrevista concedida à autora.

⁴⁴ SIMÕES, Wesley. Belo Horizonte. 26/01/2017. Entrevista concedida à autora.

⁴⁵ AUGUSTO, Sônia Maria. Belo Horizonte, 07/03/2017. Entrevista concedida à autora.

⁴⁶ SIMÕES, Wesley. Belo Horizonte. 26/01/2017. Entrevista concedida à autora.

Ao longo do tempo, negando a função de lazer ou de promoção de eventos e se afirmando como ação qualificada de formação, o *Programa de Descentralização Cultural Arena da Cultura* avançou com maiores ou menores dificuldades concernentes a um país no qual o investimento nas artes e na cultura é ínfimo. Buscando manter a proximidade com a população através dos “Fóruns Regionais”, o diálogo com a cidade tornou-se um pressuposto para o seu funcionamento e para a sua constante atualização. Como repete Augusto, nas mais diferentes oportunidades, a prática horizontalizada da “roda”, alinhada ao respeito à diversidade, é a “marca” do *Arena*, cujo próprio nome aponta a sua vocação como espaço de discussão.

Para gestores e gestoras, coordenadores e coordenadoras, professores e professoras, e estudantes que frequentam as oficinas do *Arena da Cultura*, as conversas em “roda” são fundamentais para uma metodologia de trabalho que se propõe como um exercício de democracia, investindo, sobretudo, na escuta. Ramos (2015, p. 80)⁴⁷ identifica tais “rodas de conversa” como “um modo de aprender a diversidade e compreender a sua dimensão em um processo de construção coletiva”; “diálogos constantes para se chegar a um consenso que guarda suas diferenças necessárias e estruturantes”.

A esse caráter de *dialogicidade* que, entre outros aspectos, está em consonância com a pedagogia de Paulo Freire, acrescento a disposição para se adequar a oscilações de ordens diversas, principalmente econômicas, que interferem na agenda pública e em todas as suas instâncias. Tal adaptabilidade provoca o seu dinamismo, porém implica percalços.

Cotidianamente, o *Arena* busca ouvir as reflexões e solicitações de sua comunidade e com ela arquitetar estratégias com o intuito de garantir, com imparcialidade e sem autoritarismos, o direito às artes e à cultura; direito ligado à especificidade humana cuja existência também se compõe de um sentido artístico e estético. Entretanto, para que isso se torne possível, o caminho tem sido árduo e oscilante. As memórias de Márcia Guerra (2017, informação verbal)⁴⁸ revelam que, desde as primeiras oficinas, muitos foram os obstáculos enfrentados pela equipe gestora, docentes e o público atendido, que sempre demonstraram tenacidade e paixão pela proposta.

Tais obstáculos parecem refletir os desentendimentos que se perpetuam numa sociedade desigual em que segmentos como a arte e a cultura são identificados como

⁴⁷ RAMOS (2005, p. 80) in CRHISTÓFARO, Gabriela C. et al. *Escola Livre de Artes Arena da Cultura: Acompanhamento e avaliação da proposta artístico-pedagógica e metodológica*. Belo Horizonte: UFMG. 2015. 82 p. Relatório.

⁴⁸ GUERRA, Márcia. Belo Horizonte, 20/10/2017. Entrevista concedida à autora.

“inutilidades” (ORDINE, 2013). Aproximando-se das reflexões de Freire (2015, 2017), Boaventura Santos (2017, informação verbal)⁴⁹ nos recorda a histórica demarcação de sutis divisórias que ainda definem as relações políticas, econômicas e culturais excludentes em países como o Brasil. Relações que atravessam séculos de história e levam à instauração de discursos e sistemas opressores. Leste/oeste; oriente/ocidente; urbano/rural; centro/periferia. A lógica das fissuras e polaridades mantém-se viva e instaura graves distâncias, reforçando “formas de sociabilidade metropolitanas e coloniais” (SANTOS, 2017, informação verbal)⁵⁰ e colaborando para que o fazer artístico e cultural esteja associado à categoria de supérfluo. Faz-se necessário, portanto, a determinação e trabalho incansáveis para o reconhecimento de seu caráter simbólico, matéria imprescindível à nossa sobrevivência e ao cultivo de nossa humanidade.

Assim como em tantas outras cidades brasileiras, em Belo Horizonte, com seus distintos territórios e o predomínio de uma compreensão incoerente do conceito de público⁵¹, um endereço em zonas periféricas e/ou degradadas da cidade pode deflagrar uma situação de invisibilidade – ou de uma visibilidade manipulada⁵² – e o apagamento dos direitos ditos assegurados. Todavia, os versos do rapper Preto Ghóes, um dos líderes do Movimento Hip-Hop Brasileiro, nos fazem crer que iniciativas como o *Arena da Cultura* lentamente movem demarcações que insistem em reforçar a estratificação social e coibir uma compreensão mais abrangente sobre os direitos culturais:

Hoje os escroques pululam na cultura, eles não querem que nós saibamos que cultura é poder! Eles nos querem onde estamos, nos querem brutos e tristes, nos darão drogas e armas e escreverão novos roteiros e farão novos filmes sobre nossas vidas em nosso habitat, mal sabem eles que o sangue já transborda na periferia, que existe mão de obra excedente com armas na mão, mas eles nos querem assim como melhor ator coadjuvante, não nos querem

⁴⁹ SANTOS, Boaventura de Souza. As epistemologias do Sul e a descolonização da universidade. In: CICLO UFMG, 90: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS. Belo Horizonte: UFMG, 25 de abril de 2017. Anotações pessoais da autora.

⁵⁰ *Idem* nota 49.

⁵¹ Em sua origem, o termo público diz respeito à polis e ao povo, remetendo-nos ao que é coletivo, ou seja, aquilo que pertence a todos. No Brasil, ainda não chegamos a esse entendimento e muitas pessoas ignoram que os bens, espaços ou serviços públicos são financiados pela sociedade como um todo e devem responder às suas demandas e necessidades. Igualmente, ignora-se que o acesso aos mesmos é um direito de qualquer cidadão e cidadã, prevalecendo uma tendência, impulsionada pelo neoliberalismo, de associar o bem público à ideia de precariedade e falta de estrutura.

⁵² No Brasil, os meios de informação e comunicação são, em sua grande maioria, empresas privadas e estão, prioritariamente, a serviço de interesses da sociedade contemporânea burguesa. Marilena Chauí (1995, 2008) aborda a monopolização e manipulação operada pelos *mass media* como uma forma de dissimular a diferença entre carência, privilégio e direito cultural na sociedade brasileira e nos recorda a sua tendência em desprestigiar os valores sociais e culturais das classes economicamente menos favorecidas. Assim, a visibilidade dessa camada da população está em função de conveniências diversas e as mídias tendem a vinculá-la a conceitos como a malandragem, a alegria e o ócio, construindo generalizações e disseminando os mais diversos estereótipos. Além disso, tendo em vista a difusão de comportamentos que impulsionam o consumo, constrói-se uma compreensão equivocada da realidade vivida nas periferias das grandes cidades. A atual glamourização e mercantilização das “comunidades” cariocas e de seus hábitos é um claro exemplo disso.

escrevendo, dirigindo, atuando... eles nos querem assim, sem voz no escuro do anonimato [...] Mas alguns de nós já sabem que cultura é poder (GHÓES, 2005 *apud* CAMPELLO, 2005, p. 37).

Como observa Heidempergher (2009), apesar de não existir um número considerável de registros documentais sistematizados, muitos/as são aqueles/as que passam pelo *Arena* e relatam quão intensa é a experiência formativa que ali se realiza. Baseada nos vários depoimentos colhidos em entrevistas a integrantes de diferentes turmas do programa, a pesquisadora atesta que são inúmeras e incontroláveis as repercussões de sua participação nas oficinas. Para alguns/algumas, a oportunidade é definidora no que tange escolhas como a de uma profissão; para outros/outras instaura novos hábitos, como o de frequentar espaços culturais e as mais diversas manifestações artísticas.

Nota-se que, enquanto o poder público cobra análises estatísticas e dados numéricos que possam legitimar a sua atuação, o *Arena da Cultura* vem edificando uma experiência de invenção, partilha e superação preenchida de inúmeras histórias. Em suas sete áreas, durante os momentos dedicados à avaliação dos processos desenvolvidos ao longo das aulas, é comum ouvir os/as estudantes ponderarem sobre como a formação interfere em sua visão das artes, de si mesmos e do mundo.

Se os anos e as mudanças de governo renderam reveses e vários ajustes, a conexão com o seu público permaneceu como uma diretriz primordial para o *Arena*, propiciando constantes revisões e o seu amadurecimento. Em 2001, perseguindo essa conexão, a SMC avaliou que o programa deveria avançar no âmbito da formação. Considerando os indicativos apresentados nos “Fóruns Regionais do Arena” e aqueles obtidos a partir dos circuitos culturais, foram definidas três áreas de atuação com coordenações próprias: Música, conduzida por Márcia Guerra que, até então, havia atuado como professora; Artes Plásticas, sob a responsabilidade de Rui Santana⁵³; Artes Cênicas, que abrigava o Teatro, a Dança, a Dramaturgia e a Poesia, da qual Marcos Vogel se manteve à frente. Respalado por sua experiência e pelo respeito e a admiração dos colegas, suas ideias influenciaram a estruturação das metodologias das demais áreas.

⁵³ Rui Santana (1960-2008), pintor mineiro, gravador, produtor cultural, idealizador e coordenador de vários projetos relacionados às artes plásticas, formou-se em Belo Horizonte, na Escola Guignard. Foi um artista inquieto e propositivo e divulgou seu trabalho em diversas exposições individuais e coletivas. Nos anos de 1980, realizou performance no Centro Cultural Georges Pompidou, em Paris. Na década de 1990, criou o *Grupo Azar*, em Buenos Aires, Argentina, e participou do Programa Babel, realizado no Sesc Pompéia, São Paulo. Entre 2001 e 2008, foi coordenador da área de Artes Plásticas do *Programa de Descentralização Cultural Arena da Cultura*, colaborando para a ressignificação do grafite como arte em Belo Horizonte. Mais informações estão disponíveis na publicação *Rui Santana*, de Mateus Santana e Luiz Edmundo Alves, Editora C/ Arte.

Estabeleceu-se, à época, que as oficinas de iniciação seriam mantidas nas regionais, garantindo à população o direito de acesso à formação artística e cultural em seu próprio território. Assim, o Núcleo de Criação e Produção do Arena da Cultura (NCPAC) foi criado⁵⁴, na Praça da Estação, ponto estratégico no centro da cidade, com a finalidade de abrigar as oficinas de continuidade, o acompanhamento de grupos e *workshops* temáticos. Em 2003, o NCPAC passou a Núcleo de Formação e Criação Artística e Cultural (NUFAC). Com essa nova denominação, o local destinou-se à ampliação das ações relacionadas ao *Programa Arena da Cultura* e à realização de outras atividades articuladas pela SMC em parceria com outros órgãos da prefeitura.

O ano de 2004 foi atravessado por graves restrições orçamentárias que inviabilizaram a realização dos circuitos culturais e dos “Fóruns Regionais do Arena” que, desde 1998, funcionavam como um valioso instrumento para a avaliação e regulação do trabalho realizado. Além disso, a falta de recursos impediu a oferta de oficinas de módulo I nas várias regionais da cidade, de forma descentralizada; o que visava facilitar a introdução dos/as participantes na experiência de formação oferecida pelo *Arena da Cultura*. A priorização das oficinas de continuidade, com a consequente diminuição do público atendido, representou o enfraquecimento da perspectiva central de democratização do acesso.

Ao mesmo tempo, uma avaliação sobre a trajetória do programa feita pela equipe gestora, por seu quadro técnico administrativo e coordenadores/as de área “apontou que estavam dadas as condições para transformá-lo em ação permanente” (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE: FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA, [2008?]). Assim, percebendo a necessidade de instituir novas diretrizes para orientar o planejamento dos processos formativos, gestores/as e as coordenações estruturaram, colaborativamente, um plano de ação organizado em três ciclos sucessivos com a duração de quatro anos. Este formato passou a ser comum às áreas de Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música e às demais criadas posteriormente.

Heidempergher (2009, p. 79, nossa tradução) assinala que tal programação “se baseia nas diretrizes primárias” do *Arena da Cultura* e corresponde às demandas de estudantes que requeriam uma ação de formação a longo prazo. A pesquisadora registra que, para muitos/as deles/as, o programa havia se transformado em “lugar único de investigação individual” e

⁵⁴ O Guia Institucional da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte registra 2002 como o ano da criação do Núcleo de Criação e Produção do Arena da Cultura (NCPAC), posteriormente transformado em Núcleo de Formação e Criação Artística e Cultural (NUFAC). Entretanto, Augusto (2017, informação verbal) afirma que o mesmo está em funcionamento desde 2001.

“espaço de ação concreta, com repercussões na realidade e na comunidade, reforçando o sentido de cidadania e identidade dos indivíduos” (HEIDEMPERGHER, 2009, p. 48, nossa tradução).

Cada uma das equipes gozou de autonomia para idealizar o seu primeiro plano quadrienal, procurando tecer a transversalidade com as demais áreas, e eles foram implantados para abarcar o período de 2005 a 2008. O *Arena da Cultura* buscava responder às expectativas de seu público e alcançar o seu reconhecimento como ação de formação capaz de garantir a oferta de oficinas de continuidade de estudos.

Apesar da fase de transição na administração municipal – Fernando Pimentel se preparava para iniciar a sua segunda gestão à frente da Prefeitura de Belo Horizonte – e das limitações financeiras impostas ao *Arena*, para Guerra (2017, informação verbal)⁵⁵ esse foi um “momento muito fértil e pulsante”. Em dezembro de 2004, a despeito da falta de recursos e das contingências atravessadas, uma grande mostra foi realizada para marcar a conclusão do ano letivo e estreitar a relação com a cidade. A programação sinalizava uma grande efervescência criativa que abarcava música, teatro, dança e poesia. O trecho abaixo faz parte de texto veiculado para a divulgação da “3ª Mostra do Projeto *Arena da Cultura*”:

Também chamada de Laboratório Estético, a mostra resulta das Oficinas de Continuidade de Estudos, que trabalham com alunos desde 2000, em um permanente círculo de criação e formação artística. Serão mais de 500 artistas envolvidos, envolvendo aproximadamente 400 alunos. Com professores e coordenadores experientes, como Rui Santana nas artes plásticas, Márcia Guerra na música e Marcos Voguel (*sic*) nas artes cênicas, e materiais de qualidade, o *Arena* está um passo à frente das discussões sobre como levar a arte a regiões menos favorecidas (CEDECOM/ UFMG, 2004).⁵⁶

O ano terminou com a extinção da SMC para que, em 1º de janeiro de 2005, surgisse a Fundação Municipal de Cultura (FMC). Criada, sob protestos da classe artística e agentes públicos de Belo Horizonte, pelo prefeito Fernando Pimentel – à época recém-eleito para seu segundo mandato –, a FMC passou a gerir o *Arena* e outras ações instituídas pela ex-secretaria. Uma nova fase estava para ter início. Como atestam os depoimentos de Augusto (2017, informação verbal)⁵⁷ e Guerra (2017, informação verbal)⁵⁸, os diversos transtornos que haviam pressionado o seu corpo docente e discente e seus/suas gestores/as, exigindo-lhes a capacidade de adaptação, tornaram evidente que o *Arena da Cultura* se mostrava vigoroso e resistente, a

⁵⁵ GUERRA, Márcia. Belo Horizonte, 20/10/2017. Entrevista concedida à autora.

⁵⁶ <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/001099.shtml>>

⁵⁷ AUGUSTO, Sônia Maria. Belo Horizonte, 07/03/2017. Entrevista concedida à autora.

⁵⁸ GUERRA, Márcia. Belo Horizonte, 20/10/2017. Entrevista concedida à autora.

despeito de questões inerentes à gestão política municipal como: os projetos de governança, a administração dos recursos e as prioridades de investimento.

A partir de 2005, o *Arena* viveu um período de incremento de seu público e de intensificação de sua penetração nos centros culturais, realizando oficinas e mostras. Apesar dos escassos registros formais encontrados, Dagson Silva⁵⁹ (2017, informação verbal)⁶⁰, que naquele momento frequentava as oficinas de Artes Plásticas e mais tarde tornou-se professor da área já nomeada como Artes Visuais, relata que esses foram anos muito produtivos; um período especialmente fecundo durante o qual incentivou-se a participação dos/as estudantes em diversas proposições artísticas realizadas na cidade. Entre essas estão o 8º Salão do Livro e Encontro das Literaturas, em 2007, e, em 2008, a I Bienal Internacional do Graffiti de Belo Horizonte, organizada por Rui Santana, e o 8º Festival Internacional de Teatro (FIT).

Em março de 2008, Bernardo da Mata Machado, naquele momento diretor de ação cultural da FMC que tinha sob sua responsabilidade a gestão do *Arena*, reforça a postura do programa de incentivo ao consumo e à produção de cultura. Segundo o gestor, era fundamental dar aos/às participantes a perspectiva de um protagonismo em processos de criação e realização de propostas artísticas e culturais. Em matéria publicada no Jornal *O Tempo* sobre um aumento em mais de cem por cento dos cursos oferecidos, Mata Machado declara: “Existe a consciência de que o *Arena* é um programa em que os envolvidos o percebem como uma possibilidade de acesso e como oportunidade de realização” (MATA MACHADO, 2008).⁶¹

No mesmo mês, próximo de completar dez anos de existência, assim como busca fortalecer as ações de fomento à produção e ao consumo de bens culturais, o *Arena da Cultura* reitera o seu compromisso com a promoção da cidadania cultural e institui a Dança como mais uma de suas áreas artísticas. Essa decisão é uma resposta ao sensível aumento das solicitações apresentadas por moradores e moradoras de Belo Horizonte em seus “Fóruns Regionais”.

No documento que apresenta o primeiro plano de ação quadrienal da recém-criada área de Dança, a sua implementação é justificada da seguinte forma:

Desde 1998, ano em que foi implementado o Projeto *Arena da Cultura*, a Dança foi uma forma de expressão muito presente principalmente nos

⁵⁹ Artista visual que transita pela escrita, Dagson Silva, estudou no *Arena da Cultura* e compôs o seu corpo docente como professor da área de Artes Visuais em 2013, 2014 e 2017. “Apaixonado pela cultura e pelo cotidiano das favelas, faz da arte um campo de reflexão e provocação, abordando uma temática social e política. Seu trabalho engloba diversos tipos de suporte como telas, muros, madeiras e objetos. Traz como poética suas próprias experiências do cotidiano onde mora, no Morro das Pedras, em Belo Horizonte” (CENEX. EBA/UFGM, 2013). Informações em: <<https://www.eba.ufmg.br/cenex/wp/?p=1989>>.

⁶⁰ Comentários do artista em conversa informal com a autora. Belo Horizonte. 22/05/2017.

⁶¹ <<http://www.otempo.com.br/divers%C3%A3o/magazine/arena-da-cultura-vai-ampliar-oficinas-1.303063>>

Circuitos Culturais, instância de apresentação artística e de intercâmbio da produção cultural das nove regiões de Belo Horizonte. Também àquela época, alguns dançarinos/as e componentes de grupos de dança das Regionais, participaram de oficinas oferecidas pelo projeto. Entretanto o que se observou é que havia um maior interesse pelas atividades de difusão, isto é, esses artistas estavam mais preocupados em divulgar os seus trabalhos do que propriamente, investir em sua formação, apesar da pouca idade que a maioria apresentava. Essa situação foi se alterando nos últimos anos, exigindo que os investimentos do projeto fossem reorientados para esta área. Em março de 2008, foi constituída então a Coordenação da Área de Dança do Projeto Arena da Cultura (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE: FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA, [2008?]).

De acordo com Augusto (2017, informação verbal)⁶², as reivindicações pela oferta de oficinas específicas da área tornaram-se mais incisivas em consequência de oficinas de acompanhamento que, entre 2006 e 2007, foram realizadas para atender às solicitações de alguns grupos de dança da periferia de BH. Tais grupos haviam participado de circuitos culturais em suas regionais e viam no *Arena* uma oportunidade de amadurecimento. Todavia, as oficinas de acompanhamento atendiam a um público restrito, o que era questionado pela população.

Destaco, ainda, que, além da demanda por oficinas de dança pouco a pouco ganhar mais ênfase nos “Fóruns Regionais do *Arena*”, as ações de acompanhamento de grupos mencionadas, que estavam sob a coordenação de Marcos Vogel, levavam à constatação da coerência do desmembramento da área de Artes Cênicas. Joaquim Elias⁶³ (2017, informação verbal)⁶⁴, um dos/das professores/as responsáveis por conduzir tais experiências, recorda que as necessidades manifestas nos corpos de seus/suas participantes revelavam particularidades do *pensar/fazer* dança, exigindo uma abordagem metodológica mais coerente. Segundo Elias, Vogel reconhecia essas particularidades e defendia a criação da nova área como condição para que se elaborasse um olhar mais qualificado sobre elas.

Compreende-se, portanto, que o entendimento de profissionais do *Arena da Cultura* quanto às especificidades inerentes à dança enquanto linguagem artística e no âmbito

⁶² AUGUSTO, Sônia Maria. Belo Horizonte, 07/03/2017. Entrevista concedida à autora.

⁶³ Joaquim Elias Costa é diretor, ator, dançarino, coreógrafo e professor reconhecido por sua atuação na cena mineira, desde 1987. Integrou o Grupo 1º Ato e trabalhou em parceria com artistas como Adriana Banana, Margô Assis, Jimena Castiglioni e Eliseu Custódio, entre outros. Entre 2002 e 2003, estudou com Philippe Gaulier (Paris), investigando, entre outros temas, o bufão, o clown, a tragédia grega, máscaras, criação de personagens e direção. De 2000 a 2002 e de 2004 a 2008, foi professor de preparação corporal da área de Artes Cênicas do *Programa de Descentralização Cultural Arena da Cultura* e diretor artístico de alguns de seus Circuitos Culturais. Entre 2008 e 2012, fez parte da equipe técnico-administrativa responsável pela gestão da então nomeada *Ação de Formação Artística e Cultural Arena da Cultura*. Joaquim Elias é psicólogo clínico com especialização em Gestalt-Terapia.

⁶⁴ COSTA, Joaquim Elias. Belo Horizonte, 20/05/2017. Entrevista concedida à autora.

pedagógico reuniu-se às solicitações manifestas pela população. Assim, em março de 2008, a área de Dança foi instituída sob a coordenação de Gabriela Christófaró, a quem coube conduzir a seleção de seu primeiro quadro de professores/as-artistas-pesquisadores/as⁶⁵. Em seguida, em diálogo com os colegas recém-contratados, Christófaró se dedicou a organizar uma proposta para orientar as primeiras oficinas, que tiveram início em maio, e assumiu a elaboração do primeiro plano de ação quadriênal da área, que deveria abranger o período entre 2009 e 2012.

Após um ano intenso, no mês de dezembro, uma grande mostra⁶⁶ festejou a primeira década de atuação do *Programa Arena da Cultura*. Na ocasião, seus gestores e gestoras, docentes e discentes compartilharam com a cidade uma diversificada produção de trabalhos, como registrado abaixo:

Celebrando 10 anos de um consagrado trabalho de descentralização cultural, o Arena da Cultura, um dos principais programas do gênero do país, realiza nos próximos dias 29 e 30 de novembro e 18 e 19 de dezembro uma mostra com o trabalho de algumas de suas várias oficinas, sempre coordenadas por professores experientes e conceituados. São espetáculos de dança, teatro, música e uma mostra de artes plásticas, que refletem a diversidade cultural e qualidade artística dos alunos do programa. A entrada é gratuita e a promoção é da Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Fundação Municipal de Cultura (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2008).⁶⁷

O ano de 2009 teve início com muitas expectativas. A execução do plano de ação que regeu o quadriênio 2005-2008 foi bem avaliada pelos gestores/as responsáveis, considerando “a garantia dos recursos”; “a experimentação artística”, “a integração com outros programas” e “a visibilidade da política desenvolvida pela FMC” (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE: FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA, [2008?]). Decide-se, portanto, pela manutenção de tal formato de planejamento com a previsão de pequenas alterações; entre essas a retomada da linha de Memória e Patrimônio Cultural e a priorização da oferta de oficinas de iniciação artística nas nove regionais da cidade.

Todavia, de forma incongruente, surge a ameaça de interrupção do *Programa Arena da Cultura*. Após meses de grande apreensão, a suspensão das oficinas ocorreu em julho de 2009, meses depois de Márcio Lacerda tomar posse como prefeito de Belo Horizonte, eleito

⁶⁵ A primeira equipe de dança do *Arena da Cultura* foi composta por Ana Gatelois, Fábio Dornas, Joelma Barros, Karina Collaço, Marcelle Louzada e Samantha Vianna.

⁶⁶ Nesses mesmos dias de celebração, que Augusto e Christófaró recordam, em entrevista concedida à autora, como vibrantes e plenos de frenesi, o artista grafiteiro Rui Santana, então coordenador da área de Artes Plásticas do *Arena da Cultura*, veio a falecer.

⁶⁷ <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=25269&chPlc=25269>>

pela inédita aliança entre os partidos PSDB e PT. Para Augusto (2017, informação verbal)⁶⁸ não foram questões políticas ou orçamentárias a provocarem a descontinuidade, como acreditava a população da capital. Segundo ela, tendo em vista o modelo de gestão do programa, a questão jurídica de contratação dos professores e professoras gerou questionamentos por parte da Procuradoria e Corregedoria municipais, levando à exigência da paralisação. A diretora também relata a mobilização de estudantes e da sociedade civil, que rechaçaram a decisão, exigindo a retomada das atividades.

Após quase dois anos ao longo dos quais o público do *Arena da Cultura* pressionou a prefeitura pela retomada de suas atividades, no primeiro semestre de 2011, a FMC reassumiu a sua execução, passando a chamá-lo, oficialmente, de *Ação de Formação Artística e Cultural Arena da Cultura*. Antes que as oficinas fossem reiniciadas, a sua equipe técnica propôs reformulações e a equipe de coordenação foi renovada e ampliada. Márcia Guerra permaneceu na área de Música e Marcos Vogel incumbiu-se, além da área de Teatro, da recém-criada área de Circo. Na Dança, Marise Dinis substituiu Gabriela Christófaro e Ailtom Gobira⁶⁹ assumiu a implantação da nova área de Patrimônio Cultural. Por razões conceituais, numa adequação proposta por Wilson de Avellar⁷⁰, seu novo coordenador, a área de Artes Plásticas foi renomeada como Artes Visuais. Juntos, agentes públicos da FMC e os coordenadores e coordenadoras se dedicaram a repensar o *Arena*, de modo a afiná-lo com novas demandas apresentadas pela sociedade civil e a torná-lo mais abrangente.

Em setembro de 2011, reestabeleceu-se a oferta de oficinas para a formação artística e cultural livre e descentralizada com um quadro heterogêneo de mais de 70 profissionais selecionados/as via edital e distribuídos/as nas seis áreas citadas acima, da qual passei a fazer

⁶⁸ AUGUSTO, Sônia Maria. Belo Horizonte. 07/03/2017. Entrevista concedida à autora.

⁶⁹ Ailtom Alves Gobira é poeta, arte-educador, pesquisador artístico e cultural e performer com trabalhos apresentados no Brasil e Inglaterra. Transita pelas artes cênicas e artes visuais e valoriza a cultura popular como essencial para a construção de uma forma singular de expressão e para o empoderamento do indivíduo, relevando a importância do conhecimento acumulado ao longo da vida. Nos últimos anos, trabalhou em instituições nacionais e internacionais, em programas sociais, universidades e governos locais, na preparação de arte-educadores e coordenação de programas envolvendo crianças, adolescentes e adultos. Entre 2009 e 2010, foi diretor do Programa Pedagógico e Acadêmico do VII Congresso Mundial IDEA (*International Drama/Theatre Education Association*) realizado em Belém/PA. Entre 2008 e 2010, foi membro da Coordenação Nacional da ABRA, Rede Brasileira de Arte-Educadores. Gobira foi o responsável pela estruturação da área de Patrimônio Cultural do *Arena da Cultura* e por sua coordenação, entre 2011 e 2016. Atuou como professor na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mais informações em: <<https://www.escavador.com/sobre/1304910/ailtom-alves-gobira>>.

⁷⁰ Wilson de Avellar atua na cena artística de Belo Horizonte desde os anos 1980. É desenhista e performer, formado pela Escola de Belas Artes da UFMG. Participou de diversas exposições individuais e coletivas no Brasil e é idealizador da *Escadaria: Casa de escrita, leitura e desenho*. Atuou como professor na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG) e no Centro Universitário Newton Paiva. Realiza pesquisas estéticas em leitura, escrita e tradução intersemiótica. Transita entre o desenho, a intervenção urbana, a performance e o livro de artista, sempre animado pelo desejo de expandir o olhar.

parte⁷¹. Além das oficinas de longa duração realizadas no NUFAC e centros culturais, previstas de acordo com os planos quadrienais de cada área, o *Arena da Cultura* passou a ofertar oficinas de curta duração que não se incluem no processo formativo de quatro anos. Tais oficinas, nomeadas oficinas de sensibilização, tinham como objetivo atender a um público específico, principalmente aquele acolhido pelo *Programa BH Cidadania*⁷², fortalecendo a parceria entre a FMC e a Secretaria Municipal de Políticas Sociais (SMPS). Por meio dessas e das ações de Brinquedos e Brincadeiras, oferecidas pela área de Patrimônio Cultural, as crianças passaram a ser contempladas com atividades programadas exclusivamente para elas.

Somadas as oficinas de longa e curta duração, o *Arena* passou a atuar nos quinze centros culturais da cidade⁷³ então administrados pela FMC e em 33 núcleos do *BH Cidadania*, atendendo a um público diverso, com níveis educacionais e socioeconômicos heterogêneos e idade a partir dos 6 anos sem a previsão de um limite etário. A sua interação com todos esses ambientes é elemento fundamental para que se possa estabelecer uma relação recíproca de respeito e colaboração na execução das atividades, o que, muitas vezes, exige esforços de ambas as partes.

Em decorrência de acordo firmado com a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP), entidade responsável pela contratação dos profissionais atuantes no *Arena da Cultura*, ainda em 2011 a FMC definiu uma parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para um serviço de consultoria técnica. Dessa forma, professores e professoras da instituição oriundos/as de diferentes áreas passaram a acompanhar a realização de suas atividades para, em interlocução com gestores, gestoras, coordenadores e coordenadoras, avaliar a metodologia artístico-pedagógica do *Arena*. A iniciativa teve como escopo a

⁷¹ Em agosto de 2011, Charles Davidson, Consuelo Rosa, Davison Mascote, Ester F.de Barros, Evandro Passos, Fábio Dornas, Karina Collaço, Orlando de Paula, Samantha Viana e a autora passaram a compor a equipe de dança do *Arena da Cultura*.

⁷² De acordo com informações do site <portalpbh.pbh.gov.br>, o *Programa BH Cidadania* foi implantado pela Prefeitura de Belo Horizonte em 2002, tendo sido concebido a partir dos princípios de descentralização, participação cidadã, intersetorialidade e territorialidade. O *BH Cidadania* está presente, por meio de núcleos de atendimento, em áreas de grande vulnerabilidade social das nove regionais da cidade. Suas ações abrangem instâncias como a assistência social, saúde, educação, esporte e lazer, cultura e outras as quais compõem a política de governança da administração municipal. Outras informações estão disponíveis em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&app=politicassociais&pg=5567&tax=8962>>.

⁷³ Belo Horizonte conta hoje com 17 centros culturais, os mais recentes implantados em 2015 e 2016. Esses são espaços que vêm sendo criados desde 1992, nas administrações regionais da cidade. Os centros culturais têm como finalidade implementar as diretrizes políticas da Fundação Municipal de Cultura (FMC), visando à descentralização dos serviços e à consolidação da política cultural da cidade. Concebidos como espaços de fruição, circulação e criação de bens culturais que contribuam para a formação de identidades locais, esses “equipamentos” realizam, gratuitamente, atividades de formação artística e cultural, apresentações artísticas variadas, sessões cinematográficas, entre outras ações. Mais informações em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=fundacaocultura&tax=6782&lang=pt_BR&pg=5520&taxp=0>.

construção das bases para a proposição de um programa público de formação artística de âmbito municipal mais ampliado⁷⁴. Desde então, a parceria com a UFMG prossegue, de maneiras diversas, na tentativa de reunir os saberes que nela se conformam à experiência formativa descentralizada do *Arena da Cultura*, e já rendeu relatórios⁷⁵ que se tornam importante fonte documental.

Ao longo de 2012, consideradas as experiências realizadas pela equipe de dança, seus/suas professores/as-artistas-pesquisadores/as⁷⁶ sentiam-se mais inteirados quanto à abordagem metodológica da área e reconheciam a sua coerência, considerando o contexto de atuação do ex-programa de descentralização cultural transformado em ação de formação. Entretanto, havia dúvidas quanto ao plano de ação relativo ao período de 2009 a 2012 e interrogações surgiam incitadas por um grupo de estudantes que, provenientes de oficinas de dança realizadas entre 2008 e 2009, desejavam avançar. O final do ano se aproximava e notava-se que, devido à interrupção ocorrida entre julho de 2009 e agosto de 2011, seria impossível concluir o percurso formativo previsto. Fazia-se imperativo repensá-lo.

Em dezembro de 2012, afirmando sua vocação dialógica e a importância de uma atuação intersectorializada, o *Arena da Cultura* realizou um seminário de avaliação do qual participaram toda a sua equipe e seus parceiros e parceiras, incluindo representantes dos centros culturais e dos núcleos *BH Cidadania*, bem como o grupo de professores e professoras da UFMG envolvidos/as no trabalho de consultoria inaugurado em 2011. A iniciativa representou o esforço para a consolidação de uma ação transversal abrangendo diferentes setores da administração municipal e foi uma oportunidade para que cada uma das áreas apresentasse a sua proposta artístico-pedagógica. A área de Dança serviu-se desse momento para informar o seu intuito de estudar mais profundamente o seu plano quadrienal tendo em vista uma readequação.

Em 2013, atenta à grande afluência de crianças nas oficinas de sensibilização, a equipe de dança⁷⁷ se debruçou sobre a elaboração de uma proposta específica para dar início à

⁷⁴ Tal iniciativa constituiu-se, posteriormente, ao final de 2014, como a *Escola Livre de Artes* (ELA), que mencionaremos seguir.

⁷⁵ A parceria entre a FMC e a UFMG gerou relatórios referentes à abordagem metodológica do *Arena da Cultura* em suas áreas de atuação, de diferentes pontos de vista e relativos aos anos de 2011-2012, 2014, 2015 e 2016. Eles são registros relevantes frente a escassez de documentos disponíveis sobre a trajetória do *Arena*. Em 2017, tal parceria se deu por meio da participação de três professoras da UFMG no Núcleo Pedagógico da ELA – *Arena da Cultura*.

⁷⁶ Ao longo de 2012, Ana Carolina Aragão, Benjamin Abras, Charles Davidson, Consuelo Rosa, Ester F. Barros, Fábio Dornas, Karina Collaço, Samantha Viana e a autora atuaram na equipe de dança do *Arena da Cultura*.

⁷⁷ Nesse momento, a equipe de professores-artistas-pesquisadores da área de Dança do *Arena da Cultura* contava com: Ana Carolina Aragão, Benjamin Abras, Charles Davidson, Consuelo Rosa, Ester F. Barros, Fábio Dornas, Flávia Soares, Karina Collaço, Leandro Lara, Renata Mara F.de Almeida, Samantha Viana e a autora. Entre

oferta de oficinas de iniciação infantil. No segundo semestre, com o falecimento de Marcos Vogel, a coordenação de Teatro e Circo foi atribuída ao professor e diretor Walmir José⁷⁸.

Em 2014, o *Arena* passou a contar com a área de *Design* Popular que, desde então tem como coordenador responsável por sua estruturação e execução seu professor mais antigo, Wesley Simões. Ao mesmo tempo, tiveram início as discussões para a avaliação e reformulação dos planos quadrienais das áreas. Nos meses de abril e maio, a coordenação e os/as professores/as-artistas-pesquisadores/as da área de Dança se voltaram para a proposição de um novo plano, buscando alinhar as observações advindas das experiências vividas desde 2011 ao histórico do *Arena da Cultura*. As discussões consideraram, principalmente, os pressupostos que orientaram a sua formulação e norteiam a sua realização, tendo em vista a democratização do acesso às artes e à cultura e prevendo um público diverso. Simultaneamente, o grupo aprofundou as discussões sobre a iniciação infantil, chegando a delinear uma proposta transversal com a duração de 60 horas.

Nos dias 28, 29 e 30 de maio de 2014, o seminário “Uma escola livre de artes para Belo Horizonte” colocou em debate a implementação de uma escola livre para a cidade com o objetivo de propiciar o fortalecimento e a expansão do *Arena da Cultura*. Dando continuidade à discussão iniciada em 2009 por gestores e gestoras da FMC junto ao Conselho Municipal de Política Cultural⁷⁹, o seminário promoveu a reflexão sobre um modelo mais sustentável para enfrentar as questões cotidianas relativas à execução de programas como o *Arena*. Assim como nas outras áreas, toda a equipe de dança⁸⁰ se envolveu na preparação dessa ação que provocou a aproximação com outras experiências públicas brasileiras de formação em artes.

esses/as, devido a sua experiência docente com o público infantil dentro e fora do *Arena*, Ana Carolina Aragão, Consuelo Rosa, Ester F. Barros, Renata Mara F.de Almeida e Samantha Viana se envolveram de forma mais profunda na elaboração de uma proposta específica de formação voltada para tal público.

⁷⁸ Walmir José Ferreira de Carvalho, nascido em 1948 em Belo Vale (MG), é ator, diretor, professor de teatro e se distingue no campo da dramaturgia com uma longa e produtiva carreira. No início dos anos de 1970, integrou a José Mayer Produções, primeira companhia de teatro profissional mineira. Ao longo de sua trajetória assume papel de destaque na implementação de cursos de formação de atores e atua em importantes instituições de ensino de Artes Cênicas em Minas Gerais, entre essas o Centro de Formação Artística e Técnica da Fundação Clóvis Salgado (CEFART). Premiado diversas vezes pela crítica, a Enciclopédia Itaú Cultural salienta a sua competência e a sua “trajetória política marcada pela intensa participação no processo de luta pelo reconhecimento da profissão de artista em Minas Gerais”. Mais informações estão disponíveis em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa518018/walmir-jose>>.

⁷⁹ O Conselho Municipal de Cultura de Belo Horizonte (COMUC) foi criado em 2008 e, em 2014, recebeu o designativo de Conselho Municipal de Política Cultural. Órgão colegiado de caráter deliberativo e consultivo vinculado à Fundação Municipal de Cultura (FMC), o Conselho é formado por trinta membros titulares e seus respectivos suplentes, sendo quinze representantes eleitos pela sociedade civil e quinze membros designados pelo Poder Executivo Municipal. Mais informações estão disponíveis em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=fundacaocultura&tax=23900&lang=pt_BR&pg=5520&taxp=0>.

⁸⁰ Nesse momento, a equipe de dança do *Arena da Cultura* era constituída por: Ana Carolina Aragão, Benjamin Abras, Siane Araújo, Charles Davidson, Consuelo Rosa, Ester F. Barros, Fábio Dornas, Flávia Soares, Karina

As discussões reuniram toda a comunidade do *Arena*; artistas da cidade; agentes da FMC e de diferentes setores da administração pública, como a Saúde, Assistência Social e Esportes; representantes de várias instâncias da sociedade civil; iniciativas locais que se dedicam à formação artística, entre essas o projeto *Valores de Minas*. Também participaram, instituições sediadas em outros estados, tais como a *Escola Municipal de Iniciação Artística* (EMIA), gerida pela Prefeitura de São Paulo; a *SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco*, financiada com recursos advindos do governo do Estado de São Paulo; e a *Porto Iracema das Artes*, escola de formação e criação artística ligada à Secretaria da Cultura do Governo do Estado do Ceará.

No mesmo ano, tendo concorrido com mais de 50 iniciativas de várias partes do mundo, o *Arena* venceu a primeira edição do “Prêmio Internacional CGLU⁸¹ – Cidade do México – Agenda 21 da Cultura” na categoria Cidade, Administração Local ou Regional. O prêmio visa dar notoriedade a políticas culturais que contribuam significativamente para relacionar os valores da governança democrática, a participação cidadã e o desenvolvimento sustentável. A vitória alavancou a visibilidade da iniciativa belo-horizontina no cenário mundial das políticas públicas para as artes e a cultura.

Em dezembro de 2014, impulsionada por essa distinção, a FMC lançou, em solenidade no Teatro Francisco Nunes, a *Escola Livre de Artes* (ELA). Segundo o pronunciamento do então presidente da FMC, Leônidas de Oliveira⁸², e texto publicado no Diário Oficial do Município (DOM)⁸³, a ELA surgiu para abrigar iniciativas de formação artística e cultural focadas no atendimento a um público universal. No centro de tais iniciativas está o *Arena da Cultura*, cuja experiência e abordagem metodológica devem orientar as demais em sua estruturação e execução. Com essa nova lógica, seus coordenadores e coordenadoras passaram à condição de coordenadores e coordenadoras da ELA.

Compreende-se que a criação da *Escola Livre de Artes* tinha como escopo responder à expectativa de implementação de um modelo de gestão administrativa e financeira com ênfase na formação capaz de gerar novas parcerias e recursos, de modo a atender de forma mais ampliada às necessidades culturais de Belo Horizonte. A escola serviria, portanto, para

Collaço, Priscila Patta, Rodrigo Antero, Samantha Viana, Sandra Barbosa e a autora.

⁸¹ A sigla CGLU, originalmente em espanhol, corresponde a Rede Cidades e Governos Locais Unidos.

⁸² Leônidas de Oliveira é graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, mestre em Restauração e Reabilitação do Patrimônio Arquitetônico pela Universidade Alcalá de Henares, Espanha, e doutor em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Valladolid, Espanha. Esteve à frente da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte entre setembro de 2012 e fevereiro de 2017.

⁸³ <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1134017>>

afastar, de forma definitiva, a possibilidade de descontinuidade de proposições como o *Arena da Cultura*.

Prevista no *site* do Programa Cidades Sustentáveis⁸⁴, observa-se que a instauração e o início das atividades da ELA, tendo o *Arena* como eixo de sustentação, envolvia outros objetivos, além do de abrir novas frentes de financiamento que viabilizassem a ampliação de iniciativas de caráter formativo no setor da cultura. A sua implementação parece incluir, por parte do poder público, a perspectiva de cumprir metas do Plano Municipal de Cultura (PMC)⁸⁵, que estava em construção naquele momento; bem como responder às exigências da Agenda 21 da Cultura⁸⁶.

O percurso que está sendo trilhado para a institucionalização do programa como Escola Livre de Artes é mais um passo que o reconhece como um programa transformador e maduro que tem contribuído significativamente para relacionar os valores da cultura (patrimônio, diversidade, criatividade e transferência de conhecimento) com a governança democrática, a participação cidadã e o desenvolvimento sustentável, correspondendo aos princípios da Agenda 21 da Cultura (PROGRAMA CIDADES SUSTENTÁVEIS, 2014).⁸⁷

Entretanto, no final de 2015, ocorreu um fato inusitado: apesar dos esforços empreendidos para a instauração e afirmação da ELA, recém apresentada à cidade, e de informações veiculadas por seus/suas gestores e gestoras e registradas no *site* oficial da prefeitura⁸⁸, que anunciavam a ampliação do número de vagas ofertadas pela escola de 2.500 para 4.000, um corte drástico no orçamento municipal reverberou duramente no *Arena da Cultura*. Em consequência, seguindo uma lógica de difícil assimilação para o seu corpo docente,

⁸⁴ <<http://www.cidadessustentaveis.org.br/>>

⁸⁵ No documento de apresentação do Plano Municipal de Cultura de Belo Horizonte (PMC), Leônidas de Oliveira (2009), então presidente da FMC e do Conselho Municipal de Política Cultural, registra: “É significativo que o Plano seja aprovado no ano que Belo Horizonte se tornou cidade líder da nova Agenda 21 da Cultura, a qual tem no eixo de governança da Cultura uma indicação clara da importância da Gestão Compartilhada”. O gestor afirma, ainda, que o PMC é “resultado da pactuação entre o poder público e a sociedade civil por meio do Conselho Municipal de Política Cultural [...], um documento estratégico e de planejamento para a cultura da nossa cidade, pois possui um conjunto de metas e ações que deverão ser cumpridas até 2025 e representam os anseios de milhares de belo-horizontinos, reunidos em várias conferências e fóruns realizados na capital desde o ano de 2005”. Mais informações disponíveis em: <[file:///C:/Users/M%C3%A9rcia/Downloads/revista_pmc_web%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/M%C3%A9rcia/Downloads/revista_pmc_web%20(4).pdf)>.

⁸⁶ A Agenda 21 da Cultura foi aprovada em 2004, em Barcelona, por cidades e governos locais de todo o mundo comprometidos com os direitos humanos, a diversidade cultural, a sustentabilidade, a democracia participativa e a criação de condições para a paz. Trata-se do primeiro documento a lançar as bases de um compromisso mundial para com o desenvolvimento cultural. Mais informações estão disponíveis em: <<http://www.itaucultural.org.br/outros/agenda-21-da-cultura>>.

⁸⁷ <<http://www.cidadessustentaveis.org.br/boas-praticas/programa-arena-de-cultura-de-belo-horizonte-e-referencia-internacional>>

⁸⁸ <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=fundacaocultura&tax=16707&lang=pt_BR&pg=5520&taxp=0&>

cinquenta por cento de seus professores e professoras foram demitidos/as, assim como funcionários e funcionárias responsáveis por atribuições administrativas, o que acarretou uma redução radical na oferta de oficinas e outras atividades.

Como nas outras áreas, a Dança perdeu profissionais competentes e dedicados que, com suas distintas formações e interesses, contribuía para o perfil diverso da equipe, propiciando o encontro e o diálogo entre diferenças que se complementavam. Assim, dentre dez, somente cinco professores/as-artistas-pesquisadores/as⁸⁹ seguiram contratados/as. Para o *Arena*, esse foi mais um momento de forte impacto negativo e gerou uma série de questionamentos, pois compreendia-se que o seu reconhecimento na cidade como uma escola livre deveria fortalecê-lo, o que não aconteceu.

Em 2016, devido à escassez de recursos financeiros, reduziu-se o número de ações planejadas e o *Arena* passou a não ofertar as oficinas de sensibilização projetadas, em 2011, para atender os núcleos do *Programa BH Cidadania*, um ambiente importante para a renovação de sua metodologia. Ainda assim, o ano foi de muito trabalho e novos desafios. Por meio de convênio assinado entre a FMC e a Secretaria Municipal de Educação (SMED), a ELA passou a promover o curso INTEGRARTE, ação para a formação de monitores e monitoras do Programa Escola Integrada (PEI) e do Programa Escola Aberta (PEA).

Estruturado a partir da proposição conceitual e metodológica do *Arena da Cultura*, a realização do INTEGRARTE envolve, de formas diversas, desde então, a participação da maioria de seus professores e professoras numa inédita e desafiante dinâmica de transversalidade entre as suas sete áreas. Esse foi um processo que nos colocou – e coloca – frente a frente com a realidade de agentes públicos despreparados/as para a sua função e que são, muitas vezes, reféns de precárias condições de trabalho. Ainda assim, desconsiderando-se problemas como a falta de investimentos e de estabilidade – bem como se constata no *Arena* – e questões várias que podem comprometer a sua atuação, espera-se deles/as a capacidade de gerir processos de formação em diversas linguagens artísticas.

Nesse novo contexto, nossa perplexidade e nossas indagações se misturaram a muitos aprendizados gerados pelo esforço coletivo para compreender esse espaço de diversidade e responder às necessidades de monitores e monitoras que buscavam recursos para driblar sua escassa ou nula capacitação. O trecho abaixo, retirado do relatório fruto da parceria

⁸⁹ A partir de janeiro de 2016, somente os professores Charles Davidson, Ester F. Barros, Fábio Dornas, Samantha Viana e a autora, permaneceram atuantes na equipe de dança do *Arena da Cultura*. Em fevereiro do mesmo ano, o professor Fábio Dornas se desligou do *Arena da Cultura*.

UFMG/FMC⁹⁰ e relativo ao acompanhamento e avaliação do curso INTEGRARTE, sintetiza o que representou a experiência para o seu público, tendo em vista o seu perfil:

[...] a maioria do grupo de alunos se encontra em fase de formação e/ou início da vida profissional. Nesse contexto foi verificado também que 70% do grupo não possui formação artística. Também foi identificado que 74% do total dos entrevistados apresentam características étnico-raciais relacionadas a grupos socialmente menos privilegiados, para os quais, conforme dados históricos, não foi garantida a formação artística e cultural. Esses dados demonstraram que a experiência proposta pela Escola Livre de Artes é coerente com o perfil e as necessidades dos alunos, considerando a demanda do trabalho na Escola Integrada e Escola Aberta, da SMED (CHRISTÓFARO; SILVA, 2016, p. 17).

No final do mês de abril, cumprindo um dos requisitos para o pagamento do valor oferecido como prêmio, em 2014, pela CGLU, a Prefeitura de Belo Horizonte, através da FMC, realizou o *I Fórum Mundial de Formação em Arte e Cultura*, FFAC. O Fórum foi desenhado pela equipe de coordenadores, coordenadoras, gestores e gestoras da ELA. Ao longo de quatro dias, a escola teve a oportunidade de discutir a política de formação artística e cultural de Belo Horizonte e a abordagem metodológica do *Arena da Cultura* com cidades do Brasil e do mundo, como: Barcelona (Espanha), Nuremberg (Alemanha), Bogotá (Colômbia), Cidade do México (México), Cidade da Guatemala (Guatemala), Vaudreuil-Dorion (Canadá).

Entre agosto e setembro, também em função de compromissos assumidos em virtude do prêmio, a ELA recebeu o filósofo Jorge Larrosa⁹¹, que ministrou o curso “Derivas, conversações e desenhos sobre arte, cultura e educação na cidade contemporânea”. Ao longo de cinco semanas, os/as participantes – professores e professoras do *Arena*, seus coordenadores e coordenadoras e agentes públicos responsáveis pela gestão dos centros culturais – foram convidados/as a refletir sobre questões como o conceito de igualdade, o papel da escola e da formação artística na atualidade e nossa responsabilidade na edificação de uma real pedagogia para a diversidade.

No final de 2016, uma turma de dança estabeleceu um marco ao finalizar, pela primeira vez, o processo formativo previsto no plano quadrienal da área. A mostra anual do *Arena da Cultura* reuniu, entre outros, trabalhos de conclusão dos cursos de Teatro, Artes

⁹⁰ CHRISTÓFARO, Gabriela C; SILVA, Camila M. Escola Livre de Artes Arena da Cultura - Formação de Monitores/SMED: Acompanhamento e avaliação da proposta metodológica na perspectiva do aluno. Belo Horizonte: UFMG, 2016. 24 p. Relatório.

⁹¹ Jorge Larrosa Bondía é professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona e ministra cursos em diversas universidades latino-americanas e europeias. Suas obras se situam em um terreno fronteiriço entre a filosofia, a literatura, as artes e a educação. Trabalhou com artistas, tanto nas Artes Cênicas quanto nas Artes Plásticas. É fundador e coordenador geral da *Mais-Diferenças*, associação brasileira sediada em São Paulo que se dedica à projetos relacionados à educação e cultura inclusivas.

Visuais e Dança e ocupou diferentes espaços culturais da cidade. Ao mesmo tempo, enquanto o recém-eleito prefeito de Belo Horizonte, Alexandre Kalil, se preparava para tomar posse, mais uma vez a ameaça da descontinuidade inquietava os responsáveis pelo *Arena* e seus/suas integrantes. Intempestivamente, questões legais e jurídicas relacionadas à contratação de seu corpo docente geraram a demissão de toda a equipe e mais uma interrupção total das atividades. Enquanto isso ocorria de forma conturbada, a FMC afirmava o presto reestabelecimento dos contratos e a retomada das aulas nos primeiros meses de 2017.

Estando entre os/as profissionais dispensados/as, parte da pesquisa que originou este texto e o tempo de sua escrita se deram no período em que aguardávamos a nossa recontração. Assim, enquanto estas linhas se multiplicavam, fui me conscientizando mais das oscilações vividas pelo *Arena da Cultura* e da tenacidade de pessoas que nele estão e estiveram implicadas, lutando por sua existência e sobrevivência. Tentando localizá-lo em seu tempo-espaço, sem apartá-lo de seu contexto social e político e reconhecendo que o dinamismo da cidade e da sociedade nos convida a novas leituras, minhas investigações me levaram a duras constatações. Reforçou-se a minha visão da fragilidade de um longo e fecundo processo que, apesar de ter superado muitos percalços e alcançado valorosos resultados, é ainda refém de precariedades, dentre as quais o desprestígio que sofrem as artes e a cultura em meio às prioridades que movem o poder público no Brasil.

Próximo de seus vinte anos, não obstante sua legitimada presença entre as instituições responsáveis pela formação artística e cultural na cidade de Belo Horizonte, o *Arena da Cultura* não goza de nenhuma independência e se mantém subordinado a questões de governo e ajustes orçamentários. Uma mínima autonomia – conceito fundamental para a pesquisa a partir da qual esta dissertação se organiza – não foi alcançada e, apesar do esforço de agentes públicos, de sua equipe e da sociedade, os mecanismos burocráticos atravancam a realização de metas que são, corriqueiramente, proteladas. Tais facetas da administração pública se distanciam de nossa experiência como profissionais das artes e nos atordoam em sua lógica. Que país é esse?

Mas, ainda assim, é nossa responsabilidade defender o *Arena*, a “roda”, o espaço aberto às pessoas, à diversidade e ao debate; um projeto de formação e seus muitos autores e autoras, atores e atrizes. Mata Machado (2017, informação verbal)⁹² pondera que, para além da longevidade do *Arena da Cultura*, devemos sublinhar a inovação que caracteriza as suas metodologias de ensino e, “principalmente, os meios de acesso aos cursos”, que promovem o

⁹² MATA MACHADO, Bernardo da. Belo Horizonte, 10/07/2017. Entrevista concedida à autora.

ingresso amplo e irrestrito de um público universal em suas oficinas. Portanto, não nos interessa defender a sobrevivência de um projeto público e nossas reivindicações não se tratam de sonhos utópicos. Resistimos e insistimos – apesar de nosso receio de que tantas dificuldades e transtornos possam distorcer e fragilizar uma proposta democrática para a cidadania cultural – porque a reconhecemos como necessária e urgente.

Após dias de suspense, nossas recontrações ocorreram no final de março de 2017, pouco antes que Leônidas de Oliveira deixasse a presidência da FMC e se acirrasse o debate sobre a recriação da Secretaria Municipal de Cultura. Desde então, com o afastamento de Marise Dinis, passei a atuar como coordenadora da área de Dança. O apreensivo início de semestre causou tensões e nos sentíamos pressionados/as pela vulnerabilidade e por um contrato de trabalho que causa entraves diversos à nossa atuação. Num momento em que políticas para a cultura eram – e continuam sendo – desmanteladas em muitas cidades do Brasil, nos movíamos num cenário obscuro. Um passo após o outro, nos equilibrávamos para salvaguardar o acesso aos direitos culturais, não só em BH, mas em todo o país.

Ao longo do ano, prosseguiram-se as discussões sobre a composição e função da SMC e Juca Ferreira⁹³ chegou à BH, na segunda quinzena de junho, convidado para assumir o cargo de secretário de cultura. Enquanto isso não ocorria, ele esteve à frente da Fundação Municipal de Cultura, até que sua posse como secretário se deu, oficialmente, em 1º de setembro. Indicado para a presidência da FMC, Rômulo Avelar⁹⁴ também tomou posse em 1º

⁹³ Ex-ministro da Cultura em dois períodos distintos, nos governos petistas de Lula e Dilma Rousseff, o baiano Juca Ferreira é sociólogo e biólogo e, durante o regime civil-militar no Brasil, passou nove anos exilado. Ao retornar ao país, trabalhou na Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB) onde desenvolveu diversas iniciativas para impulsionar a cidadania cultural. Nos anos de 1990, participou da concepção e implantação do Projeto Axé, ação pioneira no âmbito da arte-educação no Brasil. Desde sua chegada à Belo Horizonte, em junho de 2017, para assumir o cargo de Secretário de Cultura, Juca Ferreira afirma a importância de esforços e investimentos voltados para a formação artística e cultural e convoca a participação de todas as instâncias da sociedade nas discussões as quais possam levar à implantação de políticas públicas mais consistentes no campo das artes e da cultura em BH.

⁹⁴ De acordo com informações publicadas no portal da Prefeitura de Belo Horizonte, Rômulo Avelar estudou na Escola de Produção Cultural da Fundação Progresso do Rio de Janeiro e consolidou sua carreira profissional como administrador, produtor e gestor cultural. Atuou em empresas como Fiat, MBR e Teatro Alterosa e, na área pública, foi Superintendente de Cultura de Contagem, Diretor de Promoção da Fundação Clóvis Salgado – Palácio das Artes, Assessor Especial da Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais e Presidente da Comissão Técnica de Análise de Projetos da Lei Estadual de Incentivo à Cultura. Foi Consultor de Planejamento do Grupo Galpão e prestou consultoria a diversos grupos e entidades culturais. Nos últimos anos, tem ministrado cursos nas áreas de produção, planejamento e gestão cultural em várias cidades brasileiras. É articulador do consórcio de gestores culturais *Pense Cultura*, autor dos livros “O Averso da Cena: notas sobre produção e gestão cultural” e “Do Grupo Galpão ao Galpão Cine Horto: uma experiência de gestão”, este último produzido em parceria com o ator e diretor Chico Pelúcio. Rômulo Avelar chegou à FMC afirmando seu desejo de formular e consolidar “políticas que potencializem ainda mais a cena cultural da cidade” (AVELAR, 2017) e vem pontuando a importância de assegurar a continuidade do *Arena da Cultura*, bem como de investir em iniciativas públicas voltadas para a formação artística e cultural em BH. Mais informações estão disponíveis em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/romulo-avelar-sera-novo-presidente-da-fundacao-de-cultura>>.

de setembro e, convidada por ele, a partir de então, Lúcia Ferreira⁹⁵ assumiu a função de gerente da *Escola Livre de Artes*. A sua chegada representou, para o corpo docente, técnico e as coordenações, um inesperado alento, tendo em vista a sua larga experiência no âmbito da formação artística. Além disso, espera-se que a inclusão da ELA em um setor da FMC que recebe o nome de “Diretoria de Promoção dos Direitos Culturais: Acesso, Protagonismo e Formação”, do qual também passaram a fazer parte o Centro de Referência da Cultura Popular (CRCP), a Gerência de Bibliotecas e a Gerência de Centros Culturais, possa representar um passo significativo para o fortalecimento da escola e para a sua integração com tais parceiros.

Neste momento, após concluirmos um ano de muitos sobressaltos, iniciamos 2018 aguardando – mais uma vez – a renovação oficial do contrato que nos permitirá seguir trabalhando. Enquanto isso, começamos a projetar a realização de um seminário para discutir ações que possam assegurar, de forma mais duradoura, a manutenção do *Arena* e estamos prospectando possíveis atividades para festejar seu 20º aniversário. Seguimos atentos, defendendo a importância de uma iniciativa que se torna histórica e que norteia a pedagogia da recém-criada ELA.

Se constato aqui os embaraços que impõem uma situação de instabilidade ao *Arena*, isso não significa render-me. Inspirada em Freire, como sujeito da história “constato não para me *adaptar*, mas para *mudar*” (FREIRE, 2015, p. 75, grifos do autor). Evocando o que apregoava Marcos Vogel, em sintonia com o ideário freiriano, e Augusto (2017), continuamente, se encarrega de nos recordar, é primordial que todos nós nos conscientizemos de que a formação é caminho longo, mas leva sempre à transformação. Heidempergher (2009, p.81, nossa tradução) enfatiza a “necessidade de uma forte vontade política da parte das instituições públicas para garantir um objetivo tão relevante” e suas considerações se mostram atuais e pertinentes:

O *Arena* é, todavia, um projeto ambicioso, complexo e difícil, cujos efeitos mais importantes e significativos surgirão somente a longo prazo, e é por isso que deve ser necessariamente pensado como um projeto político permanente para a cidade (HEIDEMPERGHER, 2009, p. 77nossa tradução).

⁹⁵ Lúcia Maria Ferreira é licenciada em História pela UFMG, com especialização em Gestão Cultural/UNA. Atuou profissionalmente como bailarina no *Grupo Transforma e Baletatro Minas* e como professora nas áreas de Dança e Teatro no Transforma - Centro de Dança Contemporânea, 1º Ato, Corpo Escola de Dança, Teatro Universitário da UFMG (T.U.) e Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado (CEFAR). Trabalhou como preparadora corporal em várias montagens teatrais. Coordenou a área de extensão da Fundação Clóvis Salgado. Coconcebeu e coproduziu o Projeto Panorama da Dança e a Mostra Klaus Vianna, eventos realizados em BH. Coordenou e fez curadoria em mostras, festivais e programas educativos de Dança, Teatro e Cinema. Desde setembro de 2017, é gerente da *Escola Livre de Artes Arena da Cultura*.

Recentemente temos vivido ainda a vilania e a leviandade de parte da classe política brasileira que, de forma prepotente e intransigente, vêm instaurando um estado de censura às manifestações artísticas⁹⁶. Suas proposições fundadas em dogmas ultrapassados revelam a manipulação oportunista da sociedade em favor somente de seus interesses politiqueros. Se a arte não interessava a essa fatia de nossos representantes, agora nela se deposita a utilidade mesquinha de usurpação de seu simbolismo para conduzir aqueles e aquelas que a ela não têm acesso a uma compreensão errônea de seu papel.

A tudo isso nos opomos e persistimos em tocar o barco. Quem sabe a memória que aqui tento registrar, atravessada por tumultuados momentos de inquietude e pelas constantes discussões, avaliações e reorganizações do *Arena*, possa, de alguma maneira, contribuir para uma viagem menos insegura?

Confesso que, em alguns momentos, me custou prosseguir na articulação de minhas ideias e me perguntei o quanto a minha emoção não deturpava a verdade. Porém, pensando a partir de Deleuze em sua interlocução com Foucault (1972), me asseguro de que a verdade não existe, é apenas um agenciamento e coincide com uma multiplicidade de interpretações que se revezam, criando uma representação do mundo. Aqui, portanto, construo uma representação preenchida pelo respeito e afeto por tudo e todos que são, entre o ontem e o hoje, o *Arena da Cultura*.

1.3 Novos parâmetros para a formação artística e cultural

O discurso crítico sobre o mundo é uma forma de refazê-lo.
Paulo Freire

Nazário (2005) indica que o conceito de modernismo não mais se adequa ao nosso tempo e afirma que o pós-modernismo se delineia como um momento histórico no qual nos deparamos com todo o potencial de catástrofe que ronda a humanidade. A cada dia ampliam-se

⁹⁶ Refiro-me aqui à onda de censura na qual políticos brasileiros e representantes da sociedade civil tomam parte e que, em 2017, atingiu a realização de mostras e ações artísticas ocorridas em diversas cidades brasileiras, como Porto Alegre, São Paulo e Belo Horizonte, entre outras. As iniciativas de repressão são alardeadas pelas mídias quase sempre de forma irresponsável, sem nenhum tipo de reflexão ou crítica sobre o seu teor leviano e inconsistente, contribuindo para uma compreensão sobre o fazer artístico corrompida por preconceitos e mal entendimentos.

a despolitização, a questão da opressão das sensibilidades e a superficialidade das experiências. A tendência a precariedades, antagonismos e uma desnorteante desestabilização se acentua.

É nesse panorama, num cenário mundial e local de dicotomias e desigualdades, que o *Arena da Cultura* resiste como alternativa para a formação artística e cultural de um grande número de pessoas, entre essas crianças, jovens, adultos e idosos muitas vezes fadados/as a viverem à margem da sociedade. Porém, apesar desse contexto instável e “tão dissimulado em seus desejos e fascínios culturais” (CUNHA; TERRA, 2005, p.193), seria improcedente crer que, vítima ou não de diferentes usurpações, a população de Belo Horizonte esteja à espera de uma proposta artístico-pedagógica que se valha da arte e da cultura para promover uma equivocada prática colonizadora.

Larrosa e Kohan revelam a sua proximidade com Foucault e Deleuze na apresentação da coleção *Educação, Experiência e Sentido* e nos inspiram a pensar que o que sabemos e o que fazemos perde o sentido se não se renova como experiência que “nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (LARROSA; KOHAN in LARROSA, 2016a, p. 5). Sob tal ponto de vista, o *Arena da Cultura* não deve somente se inventar diariamente para dialogar com as diferenças presentes em suas oficinas: sujeitos diversos entre si que carregam consigo competências e códigos culturais com os quais atuam com e no mundo. Seu público nos leva a compreender que é sua responsabilidade propor a reinvenção de uma realidade por demais repleta de verdades, como a hegemonia de tradições culturais excludentes e a crença no despreparo da classe economicamente menos favorecida para usufruir e fruir de experiências nos campos artístico e cultural.

Como exposto anteriormente, numa atuação que se estende às nove diferentes regiões administrativas da cidade de Belo Horizonte, o *Arena* tem como diretriz a democratização do acesso, de modo a promover a universalização do direito à arte e à cultura. Toda a sua estruturação perderia o sentido se, como alerta o filósofo Rancière (2003), o programa se mantivesse refém de uma desigualdade no presente em nome de uma igualdade no futuro, perpetuando uma “lógica dos inferiores-superiores” (RANCIÈRE, 2003, *apud* VERMEREN; CORNU; BENVENUTO, 2003, p. 196). Isso representaria uma proposição deturpada, voltada à afirmação da superioridade de docentes dispostos a doar o seu saber a discentes despreparados e desinformados para que, futuramente, eles/elas possam vir a superar a sua condição de inferioridade: uma escolha por legitimar a visão oligárquica de uma sociedade estratificada.

Em suas colocações sobre o elitismo exclusivista e autoritário que, historicamente, opera na cultura brasileira a partir do Estado, Marilena Chauí (1995, p. 71-84) pontua a imprescindibilidade de uma política pública nesse âmbito “distanciada dos padrões do clientelismo e da tutela”. Segundo a autora, para que possa se organizar, essa política deve ser capaz de assumir “as carências, privilégios, exclusões e opressão” que impedem a conquista democrática de uma cidadania cultural, prontificando-se a enfrentá-los. Afinada com as ideias de Freire (2008, 2014, 2015, 2017), a ex-secretária de cultura da cidade de São Paulo propõe que o enfrentamento se faça a partir da renovação da própria política e da ressignificação de sua relação com o Estado e com a cultura.

O pensamento de Chauí reforça a necessidade de que o *Arena da Cultura*, ao buscar construir a interseção – à primeira vista paradoxal – entre diversidade e universalidade, se proponha eticamente como, nas palavras de Rancière (2002, p. 11), um “testemunho de igualdade”. Tal entendimento almeja ultrapassar o raciocínio perverso que o autor denuncia, recordando-nos que, nos processos de colonização, esses mesmos princípios – diversidade e universalidade – são reunidos para, de forma velada, reforçar a desigualdade e impedir a emancipação. Dessa maneira, a consolidação de uma metodologia coerente tem como desafio transpor mecanismos elitistas excludentes e condicionantes que possam obstruir o engendramento de uma “pluriuniversalidade” no *ensinoaprendizagem* das artes.

É fato que os processos formativos na esfera artística tendem, no geral, à estandardização e reúnem grupos a partir de requisitos entre os quais a faixa etária quase sempre prevalece, privilegiando crianças ou jovens. Em oposição a isso, nas salas de aula do *Arena*, as diferentes idades dos alunos, suas distintas condições sociais, econômicas, culturais e níveis de escolaridade – entre o analfabetismo e cursos de pós-graduação – produzem um ambiente variegado. Tal característica representa, historicamente, uma inovação e a suplantação de paradigmas. No entanto, a diversidade exige, em muitos sentidos, uma proposição artístico-pedagógica aberta e porosa que possa suportá-la.

Nas sete áreas artísticas que hoje integram o *Arena da Cultura*, é primordial uma condução que leve ao respeito e à empatia, afastando preconceitos que muitas vezes impedem a convivência entre diferentes grupos etários e criam distâncias entre camadas sociais cujo poder aquisitivo e/ou a formação escolar são contrastantes. Em entrevista a Heidempergher (2009, p. 88), as coordenadoras de área Márcia Guerra e Gabriela Christófar e o coordenador Marcos Vogel abordam as dificuldades em gerir e respeitar as inúmeras diferenças que fazem da proposta um empreendimento arriscado e imprevisível.

Além disso, o Circo e a Dança convivem com questões advindas das limitações físicas próprias a adultos e idosos/as, as quais são rechaçadas nos ambientes formativos que associam a essas áreas dotes físicos, como a elasticidade e o vigor juvenil. Portanto, para que tais limitações não se transformem em empecilho, a equipe de professores/as-artistas-pesquisadores/as deve lançar mão da inventividade, buscando adequar suas proposições artístico-pedagógicas e procedimentos didáticos, sem o prejuízo da experiência formativa.

Cabe aqui ressaltar que essa capacidade emerge de um cotidiano de muitas indagações e encontra amparo em concepções epistemológicas que, para além das artes, se multiplicam em distintas áreas do conhecimento⁹⁷. Instaurando reflexões que visam à superação de dogmatismos, tais concepções nutrem a criticidade e inspiram o trabalho diário numa realidade rica em provocações que tornam necessário o reconhecimento, muitas vezes, do nosso não saber.

Como discutido anteriormente, o *Arena da Cultura* não é um pensamento isolado e descontextualizado ou uma aspiração utópica fundada em disposições frágeis e fugazes. A pesquisa que norteou esta escrita indica que sua existência e resistência se inserem num processo histórico e se dão como mais uma demonstração da relação de coautoria que determina o processo evolutivo homem-mundo. A tal entendimento alia-se a noção de “inacabamento do homem”, fundamental na pedagogia de Paulo Freire. Para o autor, a questão da inconclusão do ser humano e de sua inserção num permanente movimento crítico em favor de mudanças leva à negação de uma postura fatalista de crença em determinismos e abre caminhos para rupturas, promovendo a transformação.

Na trajetória na qual a espécie humana, a cultura e as artes estão interligadas, o imbricamento entre o ser e a realidade impulsiona a capacidade criadora. A transformação é, portanto, um *continuum* sempre fruto de inquietações. Ao estendermos, às mais diversas expressões artísticas, o pensamento de Guatterini (2008, p. 9, nossa tradução) que define a dança como “aventura cultural, estética, social e antropológica”, essa inter-relação se reforça. Torna-se assim, mais perceptível que, na atualidade, a proposição de uma abordagem metodológica para a formação artística e cultural descentralizada que vislumbra a confluência

⁹⁷ Além das Ciências Humanas, as Ciências Cognitivas, Biológicas e a Semiótica podem ser citadas como áreas do conhecimento cujas investigações têm colaborado para aprofundar as problematizações sobre o *corpomente* e seu *pensaragir*, afetar e afetar-se no campo das artes. Entre os estudiosos e estudiosas cujas pesquisas vêm influenciando a construção indisciplinar de conhecimentos em dança estão nomes como: Antônio Damásio, neurocientista; Humberto Maturana, neurobiólogo; Helena Katz, Christine Greiner e Lenira Rengel, pesquisadoras que se apoiam na Semiótica para abordar a dança.

entre os conceitos de democracia, diversidade e universalização deva responder a premências próprias ao nosso tempo.

Partindo dessa ótica, respeitando as individualidades e combatendo os individualismos, as práticas artístico-pedagógicas no *Arena da Cultura* almejam entrelaçar as diferenças como recurso primordial para a promoção da subjetividade no processo de *ensinaraprender* artes. Porém, como alegava Marcos Vogel, o contexto reivindica que a perspectiva cooperativa prevaleça. Opostas à disponibilidade, atitude essencial para uma política de coletividade, a passividade que embota e a competitividade que gera o isolamento são rejeitadas nas oficinas do *Arena* enquanto comportamentos que inibem a colaboração. Como discute Greiner (2016), a experiência coletiva não representa a desvalorização das individualidades; ao contrário, permite que se instaure um ambiente criativo de manifestação do eu a partir de novas relações. A alteridade revela-se, pois, determinante como autoconhecimento e reconhecimento do outro e como espaço para atualizações de si em relação ao outro e com o outro.

Em contato com o perfil heterogêneo dos/as estudantes que, em sua maioria, têm no *Arena da Cultura* a primeira aproximação formal com uma linguagem artística – além das distintas realidades dos equipamentos públicos que tornam possível a descentralização das oficinas⁹⁸ –, o/a professor/a deve reconhecer-se na posição de quem, num convívio coparticipativo, “comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (FREIRE, 2014, p. 36). Atuar no *Arena* exige, portanto, a consciência de que a arte não está a serviço de formatar indivíduos por meio de modelos e de que processos artístico-pedagógicos não se dão apartados da realidade, mas nela e com ela se constituem.

Os/as profissionais atuantes na área de Teatro entrevistados por Heidempergher, em 2009, indicam que os processos de trabalho construídos, dia após dia, por aqueles e aquelas que se encontram nas salas de aula do *Arena* devem se sobrepor à simples submissão a objetivos estabelecidos previamente como metas a serem alcançadas. Os registros da pesquisadora assinalam que, no contexto da diversidade, professores e professoras vivem uma experiência pedagógica que alimenta a sua própria experiência como artistas e lhes apresenta o desafio de

⁹⁸ Como já exposto, as ações do *Arena da Cultura* são realizadas em diferentes equipamentos culturais públicos. Entre esses estão o Núcleo de Formação e Criação Artística e Cultural (NUFAC), em funcionamento desde 2002, os Centros Culturais instalados nas nove regiões administrativas da cidade e as unidades do *Programa BH Cidadania*. Cada equipamento tem uma administração independente e relativa autonomia na estruturação de suas propostas, de acordo com o público atendido. Dessa forma, cabe à escola e ao/a professor/a se inteirar da realidade local e conhecer o funcionamento da instituição em que irá atuar, disponibilizando-se para o diálogo e para a colaboração.

“estar sensivelmente abertos para que cada aluno possa, ele mesmo, avançar em seu próprio processo criativo” (HEIDEMPERGHER, 2009, p. 97, nossa tradução).

Assim, na perspectiva de horizontalidade e flexibilidade – que não se equivale à licenciosidade –, para que a interlocução e a troca com um público diverso possam efetivamente ocorrer, o trabalho das equipes de cada uma das áreas corresponde a uma prática investigativa. Prática essa pautada na busca por abordagens coerentes que correspondam ao objetivo de promover o acesso amplo e irrestrito aos direitos culturais. Em consonância com as ideias de Freire (2014, p. 93-95), pretende-se alcançar, por meio da postura dialógica, a sensibilidade dos/as envolvidos/as e encorajar a sua criticidade e capacidade criadora. Por isso, partindo dos princípios que nos movem como artistas-pesquisadores/as e respeitando os diferenciais de uma política pública para fomentar o acesso às artes e à cultura, procuramos nos afastar de proposições rasas, focadas no resultado, e de práticas mecanicistas que desconsideram as subjetividades.

Na sala de aula, o outro com a sua singularidade, para além do/a professor/a, é uma multiplicidade de outros diferentes entre si nos mais variados aspectos. O encontro entre pessoas que divergem em suas idades, conformações físicas, experiências e visões de mundo abre caminhos para a suspensão de preconceitos. Valores como a solidariedade e a generosidade revelam-se fundamentais para fecundar um espaço de compartilhamento e aprendizados.

Ao estimular “o singular, o intraduzível, a capacidade e o direito de diferir” (BARROS, J., 2008, p. 17), ao mesmo tempo em que anuncia uma ética que diz respeito a direitos partilhados, a prática artística parece ganhar novos contornos. Alinhada à ideia de cooperação e estimulada de formas diversas, a promoção da autonomia – discutida mais profundamente a seguir – tende a se preencher de um sentido menos egocêntrico e mais agregador. Falando aos/às estudantes do curso INTEGRARTE sobre a metodologia usada nas oficinas de teatro, o coordenador Walmir José (2017, informação verbal)⁹⁹ explica com simplicidade: “No *Arena* é primordial que todos puxem a corda para um só lado.”

Dessa forma, o exercício da colaboração e o senso de *grupalidade* defendidos por Vogel, já nas primeiras oficinas implantadas, parecem apontar a universalidade numa dimensão fecunda e dinâmica, capaz de abarcar igualmente todos e todas, sem desprezar a inteireza de cada um/a na riqueza do encontro com o/s outro/s. A partir da experiência de formação e transformação na qual o individual e o coletivo se reúnem, o tripé

⁹⁹ CARVALHO, Walmir José. 20/03/2017. Belo Horizonte: NUFAC. Palavras do coordenador da área de Teatro e Circo do *Arena da Cultura* na abertura do curso INTEGRARTE, 2017, turmas 1 e 2. Anotações pessoais da autora.

democratização/universalização/diversidade indica um espaço de equidade preenchido por potentes diferenças.

A cada área cabe a responsabilidade de traçar o seu plano de ação quadrienal e o seu percurso metodológico, estabelecendo seus procedimentos didáticos, recursos materiais, práticas de avaliação. Evitando diretrizes determinantes, o *Arena da Cultura* propõe seguir um caminho que não comporta a estagnação. Como recomenda Freire (2015, p. 30), a “*dodiscência*” – docência que se entrecruza com a discência – e a pesquisa tornam-se procedimentos “indicotomizáveis” que se alinham para promover a renovação contínua de processos reveladores da reciprocidade entre ensinar e aprender, pensar e fazer, criar e viver. E para tanto, sustenta Simões (2017, informação verbal)¹⁰⁰, o cotidiano das oficinas nos “cobra coragem”. Porém, em meio aos perigos e às incertezas, somos salvos da repetição oca e do embrutecimento de quem não hesita.

¹⁰⁰ SIMÕES, Wesley. Belo Horizonte, 26/01/17. Entrevista concedida à autora.

2º MOVIMENTO

A diferença como valor

2.1 Uma abordagem metodológica para reunir dança e diversidade

Tudo o que sei acerca do método é que, quando não estou trabalhando penso às vezes que sei algo, mas, quando estou trabalhando está bem claro que não sei nada.
John Cage

Os históricos processos de transformação no mundo apresentam uma direta correlação com a produção humana no campo da arte e da cultura. No decorrer do tempo, intelectuais, estudiosos, estudiosas e artistas colocaram em moto pensamentos e ações que geraram a desestabilização de parâmetros e falsos conceitos que preenchem de equívocos as expressões artísticas. Fricções e tensões fomentaram e fomentam novas perspectivas e ressignificações.

Guinsburg e Fernandes (2005, p. 12) assinalam que, no final dos anos 1800 e início dos anos 1900, as manifestações “no domínio das ideias e das formas de sua representação” foram afetadas por novos valores individuais e coletivos surgidos em decorrência dos grandes avanços estimulados pelos novos meios de produção e geração de recursos. De acordo com os autores, as mudanças na concepção e organização da vida social, econômica e cultural desencadearam “uma reformulação no modo de conceber a inserção do homem no mundo”, fazendo emergir novas leituras e reconsiderações sobre os ideais estéticos até então em vigor.

O conturbado século XX, atravessado pela revolução industrial e por duas grandes guerras mundiais, viu surgir movimentos pautados no questionamento e no protesto contra padrões vigentes desde o Renascimento e contra uma ordem estética conservadora. O filósofo Roger Garaudy (1980, p. 48) nos leva a vislumbrar tais movimentos como indicadores de um compromisso pela humanização da vida, fazendo-a desviar-se de noções limitantes de equilíbrio, harmonia, eficiência, beleza e prazer que se revelam descoladas da realidade.

Ideias que hoje, para alguns, podem parecer inovadoras, irreverentes e até escandalosas já eram discutidas e experimentadas pelas chamadas correntes vanguardistas que despontaram na primeira metade dos anos 1900 – e antes disso¹⁰¹ –, num momento de ruptura

¹⁰¹ Antes do alvorecer do século XX, aproximadamente na metade do século XIX, quando a dança ocidental foi

histórica que afetou todos os campos da arte. Garaudy (1980) afirma que as renovações gestadas neste período fincaram suas bases na superação de postulados que presumem uma ordem determinada da natureza e da sociedade. Entre as propostas insurgentes que, então, provocaram – e ainda provocam – um esgarçamento na organização da percepção estética e na fruição, interferindo na conceitualização da arte, estão: a música dodecafônica¹⁰², o dadaísmo¹⁰³, o surrealismo¹⁰⁴, a dança livre, cuja figura central é Isadora Duncan¹⁰⁵

abalada pela dança livre e iniciou um percurso de inovação e rebeldia contra a lógica “baletística”, François Delsarte (1811-1871) tornou-se o precursor de um movimento revolucionário para as artes da cena e para o advento de uma nova percepção estética do movimento. Leonetta Bentivoglio (1985, p. 19, nossa tradução) afirma que a obra inovadora de Delsarte revelou “princípios originais da expressão corporal” que serviram como um “ponto de referência cultural fundamental” no campo da dança e se tornaram a base para as evoluções futuras da dança moderna e pós-moderna.

¹⁰² O termo dodecafônico origina-se do grego onde *dodeka* significa doze e *fonos* significa som. Com o esgotamento do sistema tonal, no início do século XX, os compositores buscaram maneiras alternativas de organização das notas musicais que não fossem baseadas na polarização de um eixo harmônico central. Chegou-se, assim, à elaboração de processos atonais de composição. O músico Arnold Schoenberg (1874-1951) compôs algumas peças usando tais processos, porém, logo considerou o atonalismo demasiadamente sem regras. Construiu, então, um método para organizar os doze sons da escala cromática, destituindo qualquer tipo de hierarquia entre eles. Esse método de composição criado por Schoenberg e que passou a ser conhecido como dodecafonismo sugere a utilização das doze notas musicais conhecidas no Ocidente de tal forma que um som venha a ser repetido somente após a execução de todos os outros onze sons. É notável que, dessa maneira, não se atribua uma centralidade a nenhuma nota, o que vem a gerar uma espécie de aleatoriedade e “democracia musical”. Mais informações em: <<https://manifestasol.wordpress.com/2010/11/30/musica-atonal-e-o-dodecafonismo/>>.

¹⁰³ De acordo com a Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, o Dadaísmo, também conhecido como Movimento Dadá, nasceu em 1916 em Zurique, e tem como seus principais expoentes Tristan Tzara, Marcel Duchamp, Hans (ou Jean) Arp, Julius Evola, Francis Picabia, Kurt Schwitters, Max Ernst e Man Ray. Esses artistas propunham uma arte radical de protesto que chocasse e provocasse a sociedade burguesa da época. Suas obras visuais e literárias baseavam-se no acaso, no caos, na desordem e em objetos e elementos de pouco valor, desconstruindo conceitos da arte tradicional. Nos Estados Unidos, na década de 1950, artistas como Robert Rauschenberg, Jasper Johns e Louise Nevelson retomaram certas orientações do movimento, criando o chamado Neodada. Mais informações constam em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3651/dadaismo>>.

¹⁰⁴ A Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras registra que o movimento surrealista de caráter antirracionalista surgiu no início dos anos 1920, na França, e rapidamente atingiu os Estados Unidos. O surrealismo assumiu uma posição oposta às tendências construtivistas e formalistas que floresciam na Europa após a Primeira Guerra Mundial e se vinculavam à perspectiva de um retorno à ordem. O termo surrealismo foi cunhado por André Breton “com base na ideia de ‘estado de fantasia supernaturalista’ (*sic*), de Guillaume Apollinaire”, visando incitar o afastamento da realidade comum para a criação de uma “suprarrealidade” (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, 2017). O mundo onírico, o irracional e o inconsciente são valorizados pelo surrealismo, estimulando artistas a usarem livremente a obra de Sigmund Freud e a psicanálise na elaboração de seus trabalhos. Assim, as proposições surrealistas se dedicam a explorar o imaginário e os impulsos ocultos da mente. O surrealismo assinala a crítica à racionalidade burguesa em favor do maravilhoso, do fantástico e dos sonhos, reunindo artistas de feições muito variadas. Mais informações em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3650/surrealismo>>.

¹⁰⁵ Isadora Duncan (1878-1927) nasceu em San Francisco Califórnia e, em 1895, iniciou a sua trajetória profissional. Em 1889, transferiu-se para Londres, onde se lançou no frenético e irreverente percurso artístico que a transformou na “heroína da dança livre” (BENTIVOGLIO, 1985, p. 24, nossa tradução) e na musa inspiradora de diversos movimentos que levaram à renovação da dança ocidental, inclusive no que tange o ballet clássico. Citando o crítico americano John Martin, Bentivoglio (1985, p. 27, nossa tradução) afirma que, em favor da sua própria dança realizada como “expressão da experiência emocional” e influenciada por suas observações da natureza, Isadora rejeitou o formalismo e as regras de movimento que poderiam servir para determinar uma linguagem técnica. A artista foi a primeira dançarina do século XX “a falar do corpo como uma totalidade expressiva” (BENTIVOGLIO, 1985, p. 28, nossa tradução) e estabeleceu a relação dança-música de uma forma radicalmente distinta das propostas coreográficas tradicionais da época, pois o seu movimento nasce

Influenciado pelas vanguardas europeias e seguindo a propensão a questionamentos e reconsiderações que se instala no Ocidente num período em que a crise política e econômica gerada pela primeira grande guerra mundial produz um clima geral de insatisfação, o Brasil também vê irromper uma onda de rebeldia. Disparador da renovação de estilos e temas nas artes visuais, na literatura, no teatro e na música, surge no país o movimento modernista que sinalizava o desejo de impulsionar a emancipação cultural brasileira. A Semana de Arte Moderna realizada em São Paulo, em 1922, na ocasião do Centenário da Independência, distingue-se como o marco simbólico do modernismo nacional. O grupo de intelectuais e artistas envolvidos pleiteavam o rompimento com o tradicionalismo nas artes e na cultura.

É, pois, num panorama revolucionário e de significativas revisões que também tem lugar o aparecimento das novas abordagens e de novos vocabulários instituídos na Europa e Estados Unidos como dança moderna. Diversos autores e autoras, como Garaudy (1980), Bentivoglio (1985) e Guatterini (2008), destacam Martha Graham¹⁰⁶, Mary Wigman¹⁰⁷ e Doris Humphrey¹⁰⁸ como nomes da dança moderna americana que, na primeira metade dos anos 1900,

da música. Todavia, não se trata de uma “mera visualização do ritmo e da melodia”; ao contrário, o corpo dançante de Duncan “se deixa penetrar pelas vibrações musicais” e absorve a música como “fonte de estímulo essencial, guia fundamental e grande instrumento da irradiação emocional” (BENTIVOGLIO, 1985, p. 28, nossa tradução).

¹⁰⁶ Nascida em Allegheny, Pennsylvania, Marta Graham (1894-1991) é reconhecida por diversos(as) autores e autoras como a criadora da *modern dance* americana. Graham é descrita por Bentivoglio (1985, p. 77-96, nossa tradução) como uma “artista excepcional” e “pedagoga genial” pela coerência de seus objetivos e a força dos resultados alcançados. Suas coreografias são consideradas pela crítica de dança italiana uma “visualização emocional”. Segundo Bentivoglio (1985), para dar ao corpo a total expressividade que os grandes dramas por ela criados e representados exigiam, a dançarina, mestra e coreógrafa forjou o mais importante sistema de movimentos da *modern dance* americana, o qual se baseia na oposição de duas forças contrárias e complementares que marcam o fluxo da respiração: o *contraction-release* que se tornou um símbolo da técnica sistematizada por Graham. A indiscutível eficiência atribuída a tal técnica e sua repercussão na história da dança, seja do ponto de vista didático ou artístico, se deve, de acordo com Bentivoglio (1985), a um ajuste perfeito entre o pensamento da artista-criadora, considerando o contexto em que ela se enquadrava, e a escolha de como representá-lo esteticamente. Garaudy (1980, p. 101) declara que Marta Graham, transformou a dança moderna em “aspecto da consciência do mundo”.

¹⁰⁷ Mary Wigman (1886-1973) nasceu em Hannover, Alemanha. Aos vinte e quatro anos ingressou na Escola Rítmica de Dalcroze, onde estudou por 2 anos. Descobriu-se insatisfeita com o método dalcroziano de contagem do ritmo e, logo após, passou a estudar com Laban, tornando-se sua assistente e acompanhando o seu trabalho até 1919. Para Bentivoglio (1985, p. 63, nossa tradução), Mary Wigman destaca-se como “a personalidade mais extremista da dança expressionista alemã” e o tom dramático e primitivo de suas proposições revela as tendências da arte de seu país no período que antecede o advento do nazismo. A crítica italiana registra que as apresentações de Wigman nos Estados Unidos, entre 1931 e 1932, influenciaram importantes nomes da *modern dance* americana. A artista rejeitava a interpretação da música que impõe à dança um caráter narrativo e defendia que música e dança deveriam ser compostas em conjunto. Muitas de suas obras são dançadas ao som da percussão dos pés descalços dos dançarinos. Para Mary Wigman, “o espaço é um *partenaire*” (GARAUDY, 1980, p. 104) e os movimentos e formas de uma dança “deveriam ter origem nos gestos quotidianos (*sic*) do homem, no seu trabalho, ou nas suas paixões, nos seus temores ou nas suas cóleras” (GARAUDY, 1980, p. 106).

¹⁰⁸ A americana Doris Humphrey (1895-1958) estudou, inicialmente dança clássica para, posteriormente, ingressar na Denishawn School. Em 1928, junto ao dançarino Charles Weidman, em busca de uma dança que exprimissem a cultura norte-americana, Humphrey fundou a sua escola e começou a compor seus próprios trabalhos. Bentivoglio (1985, p. 102, nossa tradução) define a artista como “a mais importante teórica da coreografia na história da dança moderna americana”. Seus estudos e dedicação a levaram a elaborar um sistema de movimentos

incitaram uma visão crítica sobre os códigos do ballet. Códigos esses que demarcam uma linha excludente na evolução da dança no Ocidente a partir da sua estabilização como forma clássico-acadêmica. A determinação em alcançarem a autonomia e a singularidade de suas criações levou tais personalidades a organizar técnicas e estéticas nas quais ecoam questões referentes à sua realidade.

Atentando para esse conjunto de fatos, ao tentar traçar a trajetória do *Arena da Cultura* relacionando-a à abordagem metodológica para a formação em dança que em seu interior vem sendo edificada, constato, conforme foi posto, que sua implementação está interligada a ocorrências sócio-políticas mais próximas ou, aparentemente, mais distantes. E, num exercício de entrecruzamentos, percebo a conexão dessa abordagem metodológica com correntes artísticas nacionais e internacionais que, como as citadas, perturbaram e perturbam as tradições culturais que perduram no decorrer do tempo. Meu entendimento é atravessado pela proposta de Garaudy (1980, p. 48) de uma visão “sistemática” dos eventos e adventos artísticos e culturais, contemplando a estrutura global e a dinâmica da sociedade que os impulsiona e é por eles impulsionada.

Bentivoglio (1985) e Guatterini (2008), consonantes com Guingsburg e Fernandes (2005), nos fazem notar que, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, é também o viés de rebeldia e o anseio por maior liberdade que entrelaça o contexto mundial de crises e insurgências à intenção de expandir a noção de acontecimento artístico. O pós-modernismo emerge, portanto, como “configuração possível numa realidade que testemunha a implosão das principais categorias pelas quais o mundo era pensado e vivido” (GUINGSBURG; FERNANDES, 2005, p. 14). Essa realidade impõe, ao universo das representações simbólicas, a necessidade de renovar seus modos de assimilação e relação.

Como apontam Guingsburg e Fernandes (2005, p. 14), a derrocada das “bases já caducas herdadas do romantismo e reformuladas pelo modernismo” (GUINGSBURG; FERNANDES, 2005, p. 14) impele uma “visão pragmática” na qual tudo é permitido. Na dança, tal quadro parece provocar a contestação do excesso de virtuosismo, da espetacularidade e da teatralidade, até então predominantes. A compreensão de que o *corpomente* não deveria se sujeitar a padrões estéticos uniformizantes e excludentes traz à tona o desejo de investigar as qualidades mais ordinárias do movimento.

dialético que, entre equilíbrio e desequilíbrio, representa a vida. Tal sistema veio a influenciar fortemente os criadores contemporâneos. Nele, “a expressividade motora surge sempre como resultante de um equilíbrio obtido graças à tensão muscular e à distribuição do peso no corpo do dançarino: um equilíbrio que é, ao mesmo tempo, uma luta tenaz contra a gravidade” (BENTIVOGLIO, 1985, p. 102, nossa tradução).

Nos Estados Unidos, a partir da lógica do corpo como cerne da expressividade, tendo em vista sua inteligência e infinitas potencialidades, outras premissas fazem despontar a *post modern dance*. Buscando novas possibilidades para desenvolverem a sua corporeidade, seus protagonistas passam a condenar o caráter enclausurante, seletivo e antidemocrático das mais diversas técnicas de dança.

Como ressalta CHISTÓFARO (2017, informação verbal)¹⁰⁹, esse momento de radical ruptura indica caminhos possíveis para a edificação de um pensamento sobre o dançar afastado da submissão a modelos e idealizações. A dança pós-moderna americana e os movimentos que se multiplicam no mundo com o teor de reflexão, contestação e inovação impulsionaram, pois, formulações artístico-pedagógicas que vislumbram a formação como processo investigativo, estimulando novos desenhos de dança.

Soa, portanto, congruente que a proposta político-pedagógica que vem sendo construída pela equipe de dança do *Arena da Cultura* se contraponha aos referenciais exclusivistas e elitistas para a formação nesta área que chegam ao Brasil ao longo da primeira metade do século XX¹¹⁰, oriundos da dança europeia. A partir de uma percepção crítica e abrangente, tal proposta tem o intuito de alinhar-se às muitas e contrastantes realidades geográficas, culturais, sociais e econômicas por ela abarcadas e às expectativas envolvidas.

Desviando-se dos padrões físicos considerados ideais para a dança e que, no entanto, se distanciam da realidade de seu público, a abordagem metodológica pensada para responder aos objetivos de uma política descentralizada para o acesso democrático à arte e à cultura reafirma o pensamento de artistas como Klauss Vianna. Muito antes, Vianna já declarava não se importar “com a idade, o tipo de musculatura, a altura ou o peso do bailarino” (VIANNA; CARVALHO, 2008; p. 44). Nos anos de 1980, seu refuto à idealização física faz com

¹⁰⁹ CHISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹¹⁰ A desproporção entre o número de escolas livres privadas e a escassez de instituições públicas para a formação em dança no Brasil é um entre os sinalizadores de que o ideário em torno a tal formação mantém-se contaminado por um pensamento excludente e elitista, que pude vivenciar nos primeiros anos de minha própria experiência formativa. A pesquisa de Alvarenga (2002, p. 100) assinala que os alunos e alunas que, em 1948, passaram a frequentar as aulas do professor Carlos Leite e formaram sua primeira turma, em Belo Horizonte, “pertenciam a melhor (*sic*) sociedade mineira”; o que se repetiu ao longo dos anos nos ambientes dedicados à formação em dança na cidade – como também em outras partes do país – e proliferou até a abertura política pós-ditadura civil-militar. Em BH, somente em 1986 foi criado o Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado (CEFAR), instituição pública voltada para a formação artística nas áreas de Artes Cênicas e Música. Contudo, a escola de dança do CEFAR, hoje CEFART, Centro de Formação Artística e Técnica, desde a sua fundação até os anos recentes não era totalmente gratuita. Além disso, – como em inúmeras instituições privadas e, até mesmo em iniciativas não governamentais que atuam no âmbito da formação artística e oferecem atividades gratuitas – em seus cursos sempre foram priorizados padrões estéticos que exigem habilidades físicas específicas pouco democráticas. São tais padrões a delinear o sistema de seleção de seus/suas estudantes. Nesse contexto, um público que não apresenta a idade “ideal”, características físicas e “dotes” que facilitem a prática de técnicas específicas tende a ser excluído do curso de dança.

que suas aulas reunissem pessoas movidas por diferentes desejos e cujas estruturas corporais poderiam não ser aceitas nas escolas de dança mais convencionais.

Todavia, a riqueza presente na pluralidade de corpos não padronizados é somente um dos ecos das ideias de Klauss que ressoam no *Arena da Cultura* e o convertem em espaço estimulante, preenchido por indagações e ressignificações, e pleno de indeterminações. Ao instaurar novos modos de *pensaragir* em dança, construindo um discurso em defesa do dançar, em sua plenitude, como experiência autoral de conexão consigo e com o mundo, o mestre Klauss Vianna nos imbuí da responsabilidade de não enclausurarmos os/as estudantes em cânones que não possam ser por eles e elas mesmos/as reconhecidos e aceitos.

Afinal, são inúmeros os fatores a serem considerados na tentativa de estruturar um projeto de formação em dança cujo público alvo é, em muitos sentidos, heterogêneo. Estamos sempre próximos do risco de incorrerem em proposições rasas, reproduções forçadas focadas no resultado. A “rigoriedade metódica”, postura sugerida por Freire (2015, p. 28) e que envolve o respeito, a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2015, p. 31) e a confiança na capacidade do sujeito em construir e reconstruir seu próprio saber, torna-se elemento essencial na articulação de uma pedagogia para a diversidade não colonizadora.

Tal rigoriedade – apresentada em primeiro posto dentre os saberes elencados por Freire como essenciais à prática educativa – repele a rigidez e a inflexibilidade de profissionais que creem na possibilidade de controlar os processos de formação e se associa à liberdade e à inventividade. Ser rigoroso difere, portanto, de ser autoritário e de fixar-se em comportamentos, entendimentos, teorias e práticas, e implica em posturas que facilitem “a produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 2015, p. 28). Para a equipe de professores/as-artistas-pesquisadores/as da área de Dança do *Arena da Cultura* a rigoriedade metódica está no fato de nos sabermos construtores de uma abordagem que, provavelmente, nunca estará pronta e que não se presta a conduzir-nos a uma situação de conforto e segurança.

Ao discutir a docência no âmbito do *Arena da Cultura*, Barros (2015)¹¹¹ elenca questões que a provocaram ao se deparar com os/as estudantes das oficinas em que atuou, entre 2011 e 2015, as quais repercutem apreensões próprias a toda a equipe de dança. Entre tais oficinas estão os módulos de estudo que se inserem nos três ciclos que integram o plano quadrienal da área (explicitado mais à frente), bem como a iniciação infantil. Como registra a dançarina, a primeira experiência com uma turma de iniciação lhe trouxe inúmeras dúvidas. Ela, então, se perguntava: “De que maneira [...] abordar a dança a fim de envolver, numa

¹¹¹ *Docência na Escola Livre de Artes: experiências com turmas heterogêneas em contextos variados*. Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Belas Artes, UFMG. Belo Horizonte. 2015. (Texto não publicado)

proposta comum, as pessoas com alguma prática com o corpo e as que ainda não tinham vivenciado nada? O que poderia fazer sentido ali para todas aquelas pessoas?” (BARROS, 2015, p. 5).

Alguns meses depois, o encontro com uma turma de crianças “muito agitadas, em espaço e horários pouco apropriados” (BARROS, 2015, p. 5), trouxe novas inquietações, tais quais: “Como estimular a descoberta das potencialidades de cada corpo ao invés de estabelecer um molde específico em que as crianças deveriam se encaixar a qualquer custo?” (BARROS, 2015, p. 5-6).

E ao assumir um grupo de adultos sedentários, entre os 30 e os 65 anos, as perguntas que rondavam Barros eram:

Como realizar um trabalho de dança em que cada um colabora com as informações que já carrega em seu corpo? De que maneira conduzi-los a uma prática física e artística que pudesse potencializar a expressividade que já existe em cada corpo? (BARROS, 2015, p. 6)

As indagações de Barros – que são também nossas – põem em movimento o trabalho de uma equipe em busca de uma práxis pertinente, capaz de conduzir às respostas mais oportunas em cada situação entre as tantas vividas nas oficinas de dança do *Arena*. Assim, de acordo com as ideias de Larrosa (2016a) e Freire (2015), nosso trabalho se dá como uma experiência preenchida pela vulnerabilidade e pelo risco. E como, nos alerta o pedagogo brasileiro, se os riscos são inerentes à existência humana, “o fundamental é nos prepararmos para corrê-los bem” (FREIRE, 2008, p. 79).

Portanto, aceitando a ausência de certezas que permeia a metodologia que vem sendo elaborada, procuramos, a cada aula, a consonância com os pilares conceituais do *Arena da Cultura* – os quais abrangem a universalidade dos direitos culturais, o reconhecimento dos fatores identitários, a valorização do fazer artístico, a prática da transversalidade na construção de conhecimentos – e com seu tempo-espaço de atuação como política pública descentralizada.

A interlocução entre experiências somáticas¹¹², técnicas, de criação e de apreciação se esboça como uma diretriz metodológica para acessar os domínios sensorial, cognitivo,

¹¹² As experiências somáticas correspondem a práticas corporais que almejam propiciar ao aluno, através de vivências sensíveis e profundas, uma relação de consciência, conforto e harmonia com o seu próprio corpo, além da compreensão de princípios básicos relativos à anatomia humana e à organização de nossa mobilidade. Feldenkrais, Alexander, Eutonia e Body Mind Centering são exemplos de abordagens somáticas que vêm sendo usadas por profissionais da dança em busca do refinamento da consciência corporal e, conseqüentemente, de suas habilidades técnicas e expressivas. As propostas de educação somática no âmbito da formação em dança no *Arena da Cultura* são construídas a partir das experiências de cada professor e de seus conhecimentos e afinidades com estas e outras abordagens.

psicomotor e afetivo dos estudantes. Respeitando e valorizando as individualidades presentes na sala de aula, busca-se favorecer a confluência e a conexão entre saberes diversos. Uma proposta que visa promover a concatenação entre modos de ser e aprender ancorada na noção de conhecimento como rede de relações, em sintonia com pensadores e pensadoras, como Italo Calvino (1990), Ivani Fazenda (2003) e Edgar Morin (2015), cujas proposições transversalizadas inspiram epistemologias que visam à concatenação com a realidade pós-moderna.

É, pois, por meio da interlocução que intentamos oportunizar a (re)descoberta e a ativação das infinitas possibilidades do *corpomente*, desviando-nos de uma concepção enrijecida de experiência formativa e tentando escapar do “círculo neurótico da repetição” (VIANNA; CARVALHO, 1984, p. 24). A partir dessa ótica, Christófaró (2009 *apud* HEIDEMPERGHER, 2009, p. 54, nossa tradução) enfatiza a educação somática e a criação como dispositivos essenciais em um projeto artístico-pedagógico para o ensino de dança voltado para um público diverso, “sensibilizando-o quanto às suas próprias potencialidades criativas, expressivas e cênicas”.

Constata-se, novamente, que as bases dessa proposição estão nos movimentos estéticos que ao longo da história, de forma anacrônica, perturbam códigos fixados que tornam uniformes e estéreis as formas de expressão. Como exposto por Bentivoglio (1985) ao discutir as origens da dança contemporânea ocidental, nos mais diversos momentos em que a dança coincide com a imposição de padrões e se propaga como uma linguagem condicionada surgem novas configurações que revertem as acomodações. Essas configurações “apontam a multiplicidade de vias pujantes que estimulam a criação, permitem a renovação da expressão poética e instalam novas tensões” (BENTIVOGLIO, 1985, p. 11 e 12, nossa tradução).

Na sala de aula do *Arena da Cultura*, para estudantes que, muitas vezes, até então, estavam em contato apenas com os modelos de dança reproduzidos pelas mídias televisiva e eletrônicas, as primeiras experiências somáticas, técnicas, de criação e de apreciação são as vias de acesso a novos estímulos. Elas objetivam oferecer informações e promover conhecimentos que possam afetar os/as envolvidos/as e, entremeadas por sensações e impressões, deflagrar uma mobilidade, uma gestualidade e uma poética pessoais. O predomínio de uma não uniformidade parece favorecer novas concepções do sujeito sobre si mesmo e sobre o seu dançar a partir do reconhecimento de diferenças e alteridades

Reiterando a historicidade na qual o *Arena* está envolvido, comprovam-se que foram muitos os/as artistas e os movimentos que colaboraram para a ruptura de paradigmas. Paradigmas que estabelecem virtuosas habilidades físicas como primordiais para o/a

dançarino/a e, vislumbrando o corpo como uma máquina à serviço das artes, incitam o predomínio do tecnicismo sobre o autoconhecimento e o exercício da expressividade. À já citada Isadora Duncan se reúnem, entre outros, nomes como Rudolf Laban¹¹³ e seus discípulos. No Brasil, não podemos nos furtar a reconhecer o trabalho desenvolvido por Klauss Vianna como um dos pioneiros a ultrapassar essas disposições tão dessintonizadas da realidade pós-moderna. Dessa forma, o legado de reflexões e proposições de Vianna, ainda que de forma (in)visível, serve como sustentáculo para um projeto formativo que vislumbra reunir dança e diversidade por meio da complementaridade entre a técnica, a consciência do movimento, a capacidade criadora e a fruição.

Assim, no momento em que, atravessada pelo ideário de Freire, Larrosa e de outros autores, pondero sobre as relações entre a prática da criação em dança e a promoção de autonomia no *Arena da Cultura*, relevando sua comunidade que se distingue por sua diversidade, sou especialmente afetada pela trajetória de Klauss Vianna: um artista brasileiro movido pela aspiração de construir um *pensarfazer* dança menos excludente e sensível.

Não se trata, entretanto, de apontar a presença de uma metodologia criada por Vianna nas oficinas de dança do *Arena da Cultura*. Trata-se de, mais uma vez, verificar a potência, a penetração e o alcance de uma experiência de engajamento artístico e pedagógico na qual, no entrecruzamento entre técnica, estética e ética, revela-se, também, uma perspectiva político-filosófica. A afirmação de Alvarenga (2009) respalda essa percepção:

Klauss foi um homem que dialogou com seu tempo; homem inquieto, em busca permanente; homem intenso, cuja ideia de dança quer expressar a impermanência do humano, a impermanência da vida, sua incompletude, sua contínua transformação (ALVARENGA, 2009, p. 274).

O percurso de Vianna reforça, pois, a necessidade de considerarmos os aspectos éticos e políticos presentes em toda experiência formativa e os quais se distinguem como definidores do trabalho que vem sendo realizado pelos profissionais que atuaram e atuam na equipe da área de Dança do *Arena da Cultura*. Sua crítica aos modismos e tendências, que

¹¹³ Rudolf Laban (1879-1958) foi dançarino, coreógrafo, teatrólogo e musicólogo. Considerado o precursor da “dança-teatro” e o maior teórico da dança do século XX. Laban foi responsável por criar uma metodologia de estudos sobre o movimento humano que se expandiu, a partir dos anos 1960, tornando-se determinante para a renovação da práxis em dança no Ocidente. O estudioso aborda os fatores tempo, espaço, peso e fluência como elementares para a organização de nossa mobilidade e de nossa expressividade. A esses, ele associa o “esforço” como elemento fundamental para a qualidade das ações corporais. O trabalho de Rudolf Laban é investigado por profissionais e pesquisadores das Artes Cênicas em todo o mundo. No Brasil, nomes como Ciane Fernandes, Lenira Rengel, Isabel Marques e outros se debruçam sobre os seus ensinamentos e promovem a sua difusão.

invadem as salas de dança sem que haja qualquer tipo de consideração quanto à realidade em que são inseridos (VIANNA; CARVALHO, 2008), são para nós um alerta.

Em sua pesquisa, que aborda a ELA (citada no 1º movimento desta dissertação), Antero (2015) traça uma relação entre as colocações feitas, em entrevistas a ele concedidas, pelos/as professores/as-artistas-pesquisadores/as da área de Dança do *Arena da Cultura*, os dados colhidos de seus relatórios de trabalho e os escritos de Klauss Vianna. Segundo o autor, a pedagogia do mestre e bailarino revela-se no cotidiano das oficinas de dança do *Arena*, por meio da práxis alicerçada no respeito aos/às estudantes, em busca da coerência de uma proposta formativa para a diversidade.

A seguir, me dedico a tecer uma trama na qual se entrelaçam minhas reflexões sobre a prática político-pedagógica para a formação em dança no *Arena*; meu reconhecimento a um artista-pesquisador que abriu caminhos para que a dança brasileira pudesse avançar; minha compreensão de que a dança, como expressão artística e estética e no campo da formação, deva se instituir como uma experiência voltada para a valorização das diferenças e para o empoderamento dos/das que nela estiverem envolvidos/as: uma experiência potente, capaz de produzir sentido e rupturas.

2.2 Klauss Vianna: Uma presença (in)visível no *Arena da Cultura*¹¹⁴

[...] se a dança é um modo de existir, cada um de nós possui a sua dança e o seu movimento, original, singular e diferenciado [...]
Klauss Vianna

No prólogo de seu livro *Tremores*, Larrosa (2016a) menciona o filósofo Gadamer para referir-se à obscuridade do termo *experiência*, considerando as diversas tentativas empreendidas para defini-lo. Assim, o autor afirma que, mesmo sendo difícil identificá-la, “a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece” (LARROSA, 2016a, p.13). Os tremores, as vibrações, as rupturas que marcaram a trajetória de Klauss Vianna ainda ecoam entre nós e ressoam como um alerta sobre

¹¹⁴ O texto é baseado no artigo da autora, “A presença de Klauss Vianna na abordagem metodológica para o ensino de dança da ELA - Escola Livre de Artes Arena da Cultura”, publicado nos anais do IX Congresso da ABRACE, 2016. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/Anais/IXCongressoABRACE/32394-A-PRESENCA-DE-KLAUSS-VIANNA-NA-ABORDAGEM-METODOLOGICA-PARA-O-ENSINO-DE-DANCA-DA-ELA---ESCOLA-LIVRE-DE-ARTES-ARENA-DA-CULTURA>>

o utilitarismo na aplicação de métodos e técnicas que se convertem em *camisas de força* (PELLEGRINI in VIANNA; CARVALHO, 2008, p. 18, grigo nosso), incutindo um caráter de massificação na formação em dança nos mais diversos ambientes.

Para os/as profissionais da dança que hoje atuam numa perspectiva contemporânea e engendram suas práticas artísticas e/ou pedagógicas como uma narrativa autoral de sua subjetividade e de suas relações com o mundo, Klauss Vianna é um exemplo a ser reverenciado. Nas funções de professora-artista-pesquisadora e hoje coordenadora da equipe de dança do *Arena da Cultura*, não posso me furtar a perceber as reverberações de suas ideias no trabalho que vem sendo ali desenvolvido.

A aproximação entre as proposições do bailarino e aquelas de Freire (2015) nos faz apreender a profundidade que nelas estão presentes e as distinguem enquanto concepções que incitam a autonomia e a liberdade de escolhas, levando ao desenvolvimento pessoal global e fazendo do/a estudante o/a artífice de seu itinerário formativo. Pilar central de seu percurso, a conexão homem-mundo é determinante para a noção de dança elaborada por Vianna que, permeada pela curiosidade, pela abertura e pelo afeto, se delineia preenchida pelo sentido de autoconhecimento. E tal sentido a distingue, evidenciando a necessidade de considerarmos a perspectiva autoral da formação em dança alçada ao posto de “experiência íntima de si mesmo” (ALVARENGA, 2009, p. 279).

A discussão que aqui se desenvolve está ancorada no entendimento de que nossas construções teóricas e práticas se relacionam a uma trama sócio-histórica da qual somos coautores/as, e vice-versa. Esse entendimento é perpassado por aspectos culturais, estéticos, políticos e epistemológicos que convocam nossa capacidade reflexiva. Já no início de sua carreira, Klauss demonstra compreender a importância de refletir sobre o ambiente no qual atua e o compromisso de se engajar para modificá-lo. A ideia de criar um “balé nacional” foi apresentada pela primeira vez por Vianna por meio de artigo publicado, em 1952, em *Belo Horizonte*¹¹⁵ (ALVARENGA, 2009, p. 152). Essa ideia tem como base a sua percepção de que a dança brasileira se fixava como um arremedo de práticas extraídas do ambiente em que foram constituídas. O então professor e bailarino denuncia a forma utilitária e consumista como os *ballets* europeus eram consagrados e transmitidos em nosso país, com total desprezo pelas qualidades próprias à corporeidade brasileira e à nossa cultura como um todo. Aqui se instala

¹¹⁵ Em “A dança” (VIANNA; CARVALHO, 2008, p. 83) faz-se menção à uma primeira publicação nacional do artigo, em 1956, no Rio de Janeiro. Porém, a pesquisa realizada por Arnaldo Alvarenga ao longo de seu doutorado demonstra que o texto foi publicado pela primeira vez em *Belo Horizonte*, no ano de 1952, na revista “*Horizonte*” (ALVARENGA, 2009, p. 152).

uma questão que, até hoje, em diferentes cenários, exprime um entrave para que a produção nacional de dança conquiste a sua personalidade: um persistente atracar-se a ideais estéticos homogeneizados.

Em sua passagem por escolas oficiais, Klauss demonstrou sua preocupação em dar sentido aos processos formativos e em compreender as necessidades, desejos e frustrações dos/as estudantes. Sua postura aberta o levava a propor mudanças que imprimissem uma personalidade e uma filosofia de trabalho nessas instituições. Ainda que devesse enfrentar dificuldades, sua atitude questionadora prevalecia e ele se mantinha fiel ao princípio que guiava a sua própria experiência em dança: a valorização das qualidades íntimas que constituem a individualidade do ser.

Os esforços de Vianna nos conduzem à visão crítica de que todos os públicos merecem uma conduta ética e coerente. Consonante com suas ideias, o *Arena*, por meio de sua práxis, mostra-se ciente de que suas proposições pedagógicas são o reflexo de sua filosofia. Seu público diverso evidencia a necessidade de análises e reformulações constantes no que se refere a procedimentos metodológicos e à seleção de conteúdos adequados às características de cada turma e aos objetivos de cada uma das ações realizadas.

Assim, numa perspectiva contemporânea, a estruturação das oficinas de dança do *Arena* se afasta das práticas que Klauss Vianna combateu e se fundamenta num processo dinâmico de interlocução entre os quatro eixos metodológicos (mencionados anteriormente) apresentados no plano de ação quadrienal 2013-2016, como abaixo descrito:

- Educação somática: práticas que visam o reconhecimento e a sensibilização do corpo, estimulando e ampliando a consciência de sua relação com o movimento e com o espaço;
- Técnicas de dança: práticas de dança utilizadas como suporte didático e artístico. As referências técnicas utilizadas são aquelas de domínio de cada professor;
- Experiências de criação e composição: propostas diversas de criação e composição em dança que utilizem princípios e conteúdos trabalhados ao longo da oficina;
- Apreciação artística¹¹⁶: oportunidades de fruição direta de espetáculos artísticos e/ou por meio de vídeos, seguidas da contextualização das obras e de discussão sobre as impressões dos alunos (DINIS *et al.*, 2014, p. 2, grifos das autoras).

¹¹⁶ O eixo Apreciação Artística foi instituído pela coordenadora Marise Dinis no momento da formulação do plano de ação quadrienal 2013-2016, enquanto os demais constavam no plano concebido e implementado sob a responsabilidade de Gabriela Christófar e que deveria abarcar o período entre 2009 e 2012. A decisão por tal inclusão pautou-se nas experiências vividas pela área de Dança, desde 2011, quando passou-se a buscar formas de incentivar os/as estudantes a entrarem em contato com manifestações artísticas e culturais as mais diversas, de modo a ampliar sua visão de dança, artes e cultura.

A justificativa dessa abordagem metodológica demonstra uma nítida correspondência com o pensamento de Vianna, embora seu nome não conste nos registros e documentos que vêm sendo constituídos para formalizar a experiência formativa em dança desenvolvida no *Arena da Cultura* e que se torna uma referência para a ELA. O nome não está lá, mas as ideias são um farol que nos ilumina e nos mantém atentos ao nosso objetivo: uma dança de e com todos.

Considerando os eixos metodológicos explicitados, a educação somática se refere a um conjunto de práticas que conduzem a um componente fundamental da proposta artístico-pedagógica de Klauss Vianna: a consciência corporal. As técnicas de dança são um elemento valorizado por ele como essencial na formação do/a dançarino/a, quando utilizado de forma crítica e sensível. A criação era um procedimento comum em seu trabalho, tendo em vista valorizar a subjetividade e refinar a expressividade. A apreciação é vista como uma oportunidade para que o estudante possa, como sugere o mestre, conectar o fazer artístico à própria vida, um meio para encontrar o mundo e nele encontrar-se, o exercício da contemplação que também se preenche de reflexão.

O trabalho em cada oficina de dança do *Arena da Cultura* é, portanto, sempre uma escuta e uma procura pelos ajustes que possam levar a uma profícua inter-relação entre as diversas possibilidades de aprender e viver a dança. Isso, para que, singularmente, o/a estudante possa se redescobrir como um corpo dançante e reconquistar o prazer de estar em movimento. Num percurso que envolve conhecimentos e sentimentos que atravessam as esferas pessoal e coletiva, cada participante – docentes e discentes em sua unicidade – têm o lugar de autor/a na experiência de *ensinaraprender*. Ao mesmo tempo, todos e todas são coautores e coautoras no processo comunitário de muitos *eus* que delineiam seu encontro em e com a dança.

Alvarenga (2009) destaca esse aspecto de reunião entre o sujeito e o grupo também presente nas experiências de Klauss Vianna, as quais nomeia como “*experiências educativas*”. Nas ponderações do pesquisador, nota-se que o prolongamento sempre incontrolável próprio aos processos de *ensinoaprendizagem* em dança revela-se na práxis de Vianna:

Nos diálogos e trocas das respectivas *experiências* individuais coletivizadas, o saber obtido é compartilhado, tornando-se, a partir de então, referência possível no sentido de regular, orientar e dirigir ações posteriores do aluno em sua dança-vida, conformando-se assim como uma ação educativa (ALVARENGA, 2009, p. 281, grifos do autor).

Faz-se claro que, em muitos sentidos, as experiências e ensinamentos de Vianna que, além de Belo Horizonte, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo, se espargiram em todo o

Brasil, permeiam a metodologia para a formação em dança que vem sendo edificada no *Arena da Cultura*. Uma metodologia cujos objetivos coincidem com o que é proposto pelo mestre e bailarino que prezava pela emancipação do/a estudante e almejava a sua autovalorização a partir da apreensão de “sua particularidade corporal e subjetiva” (ALVARENGA, 2009, p. 279).

Impulsionada por uma concepção de dança que se coloca em direta relação com o exercício da autonomia, a pedagogia de Klauss Vianna se desenvolve marcada pelo arrebatamento e pela inquietação. Isso é o que caracteriza seu próprio estar no mundo e a genuinidade de sua proposta, na qual estão a procura, o risco e um ritmo investigativo que lhe imprimem significado. O traço de sua singularidade surge na interseção entre o pensar e o fazer que se organiza sem que dogmatismos se imponham. O outro é, para Klauss, seu espaço de encontro consigo. Alvarenga (2009) aponta que a sua experiência de viver a dança e dançar a vida se distingue por sua natureza humana e educativa, marcada por algo de “não-saber”, como sugere Larrosa (2016a, p. 12), e que escapa ao planejamento. Não é o desejo de consolidação, mas a pergunta o motor que faz avançar todo o trabalho desse valoroso artista-pesquisador.

Também nós, professores/as-artistas-pesquisadores/as da equipe de dança do *Arena da Cultura*, somos movidos por perguntas e dependemos da condição de inquietude para seguirmos sondando os caminhos a serem trilhados. Como registrou Barros (2015), as dúvidas e as incertezas estão presentes e somos constantemente surpreendidos ao encontrar naqueles e naquelas que frequentam as nossas aulas o “talento de *estar aberto para*” (VIANNA, CARVALHO, 2008; p. 52, grifos do autor): pessoas que se lançam desprendidas no encontro com seu próprio corpo e sua dança, inaugurando novos modos de existência e resistência. Com eles e elas aprendemos, todos os dias, que “[...] só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza está a possibilidade do devir” (LARROSA, 2010, p. 181).

No *Arena*, juntos *somosestamos* na experiência. Arriscando novos caminhos, intentamos escapar à superficialidade denunciada por Walter Benjamin (1918-1940) e que Larrosa (2016a) nos convida a substituir por sensibilidade e paixão. Existem as dúvidas, os conflitos, tremores... A dimensão humana nos torna cúmplices e nos faz conscientes da sabedoria do mestre Klauss Vianna: “a arte é antes de tudo um gesto de vida” (VIANNA, CARVALHO, 2008; p. 52). Vida no presente onde as diferenças, a instabilidade e as impermanências se manifestam.

2.3 Escutar é preciso: O plano de ação quadrienal

Mais do que na forma, uma real dança política estaria localizada na ideia, no conceito.

Klauss Vianna

Assim como nas áreas de Teatro, Circo, Música, Artes Visuais e Patrimônio Cultural, o processo formativo de longa duração da área de Dança no *Arena* se organiza a partir de um plano de ação quadrienal. Essa forma de planejamento só não é adotada pela área de *Design Popular* que, desde a sua implantação, em 2014, realiza oficinas de curta duração e aguarda para prospectar um projeto de formação a longo prazo.

Os primeiros planos quadrienais formulados, citados no 1º movimento, abrangeram os anos de 2005 a 2008 e delineavam um itinerário formativo para as áreas que, naquele momento, constituíam o então *Programa de Descentralização Cultural Arena da Cultura*: as Artes Cênicas, a Música e as Artes Plásticas. Segundo Augusto (2017, informação verbal)¹¹⁷, a elaboração de tais planos, após seis anos da instauração do *Arena*, surgiu como uma resposta ao anseio de seus/suas usuários e usuárias em vivenciar processos de formação artística continuados que pudessem favorecer o aprofundamento dos estudos.

Como anteriormente exposto, o primeiro plano quadrienal concebido para nortear a formação em dança no programa tinha como período de vigência os anos de 2009 a 2012. Ele foi elaborado para orientar, de maneira processual, uma dinâmica formativa para a área recém-criada (2008). Sua estruturação apresentava como maior desafio articular um processo formativo coerente com as particularidades que distinguem o público do *Arena da Cultura* e foi conduzida pela então coordenadora à frente da equipe de dança, Gabriela Christófar, em interlocução com seus/suas professores/as-artistas-pesquisadores/as¹¹⁸.

Naquele momento, buscando consonância com as diretrizes do *Arena da Cultura* como ação descentralizada e descentralizadora, três eixos metodológicos foram destacados para ancorar uma proposta artístico-pedagógica específica para o *ensinoaprendizagem* em dança. Tal proposta assumia como desafio construir uma abordagem baseada em objetivos como: a universalização da arte e da cultura por meio da promoção do acesso; o respeito à identidade,

¹¹⁷ AUGUSTO, Sônia Maria. Belo Horizonte, 07/03/2017. Entrevista concedida à autora.

¹¹⁸ De acordo com Christófar (2017, informação verbal), participaram das discussões para a elaboração do primeiro plano quadrienal da área de Dança do *Arena da Cultura*: Ana Gastelois, Fábio Dornas, Joelma Barros, Karina Collaço, Marcelle Louzada e Samantha Vianna.

considerando a trajetória social e cultural de seus participantes; a valorização da vivência artística e a transversalidade de saberes.

Assim, seus eixos metodológicos estão diretamente imbricados na inclusão da diversidade artística e corporal na história da dança cênica ocidental. O documento no qual eles são apresentados como “educação somática”, “práticas de dança” e “criação artística” (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE: FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA, [2008?], p. 13-14) enfatiza a relação dessa escolha ao movimento pós-modernista americano. Movimento esse que, entrelaçado a aspectos sociais, culturais e políticos, desde o final dos anos de 1950 vem tornando mais aberta e democrática a prática da dança como manifestação artística.

Na segunda metade do século XX, surgiram outros movimentos de dança que arejaram o ambiente constituído nas primeiras décadas. Esses artistas discutiram a rigidez dos códigos clássicos e modernos de dança e o tom espetacular das obras, inseriram a experimentação e a improvisação na prática criativa, assumiram de uma maneira reflexiva e crítica os atravessamentos com as outras artes, introduziram no estudo da dança outros conhecimentos sobre a estrutura corporal conhecidos como educação somática. Desse modo, foram criados outros espaços de criação mais flexíveis ao investimento artístico. Esse movimento acolheu pessoas e corpos diferentes, bem como atitudes colaborativas na composição em que os diversos códigos corporais, sejam eles acadêmicos ou populares, foram utilizados na experimentação, na criação e na cena (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE: FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA, [2008?], p. 13).

Heidempergher (2009) registra, a partir de entrevista com Christófaró, que a proposição formativa da área de Dança do *Arena da Cultura* edificou-se focada em seu público, respeitando as diferenças presentes na sala de aula e desconsiderando qualquer expectativa de uniformização. Assim, o estudo do movimento é proposto de modo que sua execução permita a revelação de diferentes modos de interpretá-lo e de realizá-lo tecnicamente. Critérios acadêmicos ou referenciais que tendem a uma padronização são rejeitados como parâmetros, pois “não se pode esperar os mesmos resultados de um jovem de 17 anos e de uma senhora de 65” (CHRISTÓFARO, 2009 *apud* HEIDEMPERGHER, 2009, p. 54, nossa tradução).

Fundado nesses preceitos, o plano de ação quadrienal 2009-2012 da área de Dança constituía-se de três ciclos formativos compostos de oficinas e workshops temáticos, nomeados como: Iniciação, Integração e Aprofundamento, seguindo as prescrições comuns às demais áreas artísticas do *Arena*. Os ciclos de Iniciação e Integração foram organizados em três módulos semestrais cada um, totalizando um ano e meio para a realização de cada módulo. O último ano do processo formativo deveria corresponder ao ciclo de Aprofundamento. Esse ciclo

é pouco detalhado no documento em que o planejamento para o quadriênio 2009-2012 é registrado, sendo ali apresentado como uma “expansão dos estudos e das possibilidades experimentadas nos 1º e 2º ciclos” (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE: FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA, [2008?], p. 14).

A execução desse plano foi duramente comprometida pela suspensão das atividades do *Arena da Cultura* no final do primeiro semestre de 2009. Em sua retomada, no segundo semestre de 2011, a renovada equipe de dança sentiu-se naturalmente em dificuldades para dar prosseguimento ao trabalho interrompido por mais de dois anos. Ao aproximar-se o momento de dar início a um novo quadriênio, as observações e reflexões realizadas entre 2011 e 2012 pelos profissionais da área e pelo quadro técnico-administrativo que lhe dava suporte, somadas à experiência edificada pelo *Arena* ao longo de sua existência, indicavam a necessidade de uma readequação.

Essa readequação foi sistematizada entre abril e maio de 2014, tendo à frente a então coordenadora Marise Dinis, com a participação da técnica Júnia Pereira¹¹⁹, que, desde 2011, acompanhava a área de Dança, e de seus/suas professores/as-artistas-pesquisadores/as. O trabalho fundou-se na compreensão da “formação artística como processo dinâmico de acesso à arte enquanto linguagem expressiva e forma de conhecimento”, reafirmando as diretrizes básicas do *Programa Arena da Cultura*, que lhe conferem “um caráter inovador e afinado com o pensamento contemporâneo” (DINIS *et al.*, 2014). Dessa forma, o novo plano estruturado para o quadriênio 2013-2016 foi proposto com a expectativa de superar as fragilidades e falhas identificadas no plano anterior, preservando-se as suas bases conceituais consideradas fundamentais. As lacunas relativas aos ciclos formativos apontadas na avaliação do plano 2009-2012 orientaram as mudanças que lhe foram impressas e serão apresentadas a seguir.

Atentando para o formato instituído a partir das discussões que nortearam a elaboração dos primeiros planos quadrienais (2005–2008) e visando ao encadeamento orgânico dos conteúdos, de modo a gerar a conexão entre eles, o plano quadrienal 2013-2016 conservou a organização da experiência formativa em dança ao longo de três ciclos. Tais ciclos, que se aprofundam, de forma espiralada, de acordo com as características de cada turma, se distinguem como:

- Ciclo I de Iniciação: anteriormente constituído de três módulos, passou a constituir-se de dois módulos semestrais, totalizando um ano de duração;

¹¹⁹ Júnia Pereira é atriz, diretora, dramaturga, professora e doutoranda em Teatro pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atuou no *Arena da Cultura* como técnica de nível superior (TNS) entre 2008 e abril de 2015, acompanhando as áreas de Teatro, Circo e Dança.

- Ciclo II de Expansão: constituído de quatro módulos semestrais e voltado para a ampliação das experiências vividas pelos participantes no Ciclo de Iniciação. Diverge, em objetivos e duração das Oficinas de Integração¹²⁰ propostas no primeiro plano quadrienal como um segundo ciclo;

- Ciclo III de Processo Criativo de Finalização: constituído de um único módulo anual. Voltado, especificamente, para o aprofundamento das experiências de criação e composição em dança.

Cada um dos módulos é avaliado coletivamente por seus integrantes – os/as estudantes e os/as professores/as-artistas-pesquisadores/as responsáveis por sua condução – e a coordenação, sem que haja a perspectiva da passagem automática de uma etapa à outra. Espera-se que no mínimo dois momentos dedicados à avaliação sejam distribuídos ao longo das oficinas de longa duração e, fazendo uso da dinâmica da roda, produzam reflexões sobre: a coerência dos conteúdos; as expectativas e o aproveitamento geral da turma; a atuação dos docentes. Esses momentos servem também para auxiliar o encaminhamento de questões particulares e/ou coletivas que possam exigir uma maior atenção. Contudo, saliento que, para a equipe de dança do *Arena da Cultura*, a avaliação faz parte de cada aula e tais oportunidades proporcionam o exercício do diálogo, orientando a condução dos processos de forma mais horizontalizada.

Os critérios para a progressão envolvem fatores relacionados ao aproveitamento individual, tanto quanto aspectos referentes ao grupo, e abrangem, prioritariamente: a pontualidade e assiduidade, a presença qualificada, a disponibilidade para o trabalho colaborativo, as competências técnicas e expressivas conquistadas por cada estudante e pela turma como um todo. É importante registrar que, sendo um programa público de formação, o *Arena* convive com exigências quanto ao número de participantes nas oficinas e a evasão, muitas vezes, interfere nas condições de progressão, pois algumas turmas se reduzem no decorrer dos módulos.

¹²⁰ No primeiro plano de ação quadrienal da área de Dança, formulado em 2008 sob a responsabilidade da então coordenadora Gabriela Christófaró e cuja vigência deveria abranger os anos entre 2009 e 2012, o segundo ciclo era nomeado como Oficinas de Integração. Essas oficinas deveriam equivaler a 3 módulos de estudo com a duração de 189 horas/aula cada. Elas eram vislumbradas como uma prática experimental de interlocução complementar entre a Dança e uma das demais áreas do *Arena*: a Música, o Teatro ou as Artes Plásticas. Entre 2012 e 2013, ocorreu uma primeira oficina com essas características e que foi considerada, naquele momento, como o módulo I do ciclo de Integração. A experiência reuniu o professor de teatro, Robson Vieira, e a mim, como professora de dança. Durante e após a sua realização, a oficina foi avaliada por Marise Dinis, então coordenadora da área de Dança, por Marcos Vogel, então coordenador da área de Teatro, pelo professor e pela professora, pelos/as participantes e por Sônia Augusto, gestora do *Arena*. Tal avaliação indicou que apenas os três módulos de estudo do ciclo de Iniciação não eram suficientes para embasar uma abordagem interdisciplinar mais aprofundada.

O formato dialógico da avaliação visa colaborar para o distanciamento de mecanismos que enrijecem os processos de *ensinoaprendizagem* em dança e asfixiam as personalidades neles envolvidas, instaurando dinâmicas que geram a competição e incitam a arrogância e a submissão. Assim, a fim de oferecer uma experiência qualificada, congruente com o perfil multifacetado do público do *Arena da Cultura*, o plano de ação quadrienal 2013-2016 da área de Dança pressupõe a escuta como alicerce de percursos autorais de formação em dança.

Freire (2015, p.110-121) nos esclarece sobre o lugar primordial da escuta na edificação de pedagogias voltadas para a diversidade que buscam reconhecer e respeitar as diferenças. Escutar configura-se como um ato de disponibilidade permanente para o outro, sua visão e pronúncia do mundo e, como consequência, seu *pensaragir* no processo formativo.

Saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática. Na medida em que aprendemos a escutar, paciente e criticamente, o educando afirma Freire, podemos passar a *falar com ele* e não *falar para ele*, como se fôssemos detentores da verdade a ser transmitida. Nessa perspectiva, *saber escutar* requer que se aprenda a escutar o diferente (SAUL in STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p.160, grifos da autora).

No *Arena da Cultura*, o exercício da escuta sobre o tempo e as necessidades de cada turma e de seus/suas participantes serve como instrumento que favorece o respeito às particularidades de cada grupo e dos sujeitos que o constituem, preservando a qualidade do trabalho, sem que exigências burocráticas e institucionais se sobreponham à experiência. A visão do ciclo de Iniciação em dança como uma etapa aberta àqueles que queiram usufruir da proposta, mas, por razões diversas, não têm como objetivo a formação continuada confirma essa disposição para a escuta; além de propiciar o aprofundamento horizontal dos conteúdos.

A organização do ciclo de iniciação dessa forma permite que esses alunos possam participar, mais de uma vez, dos módulos de iniciação I e II, construindo experiências e conhecimentos diversos, distintos entre si. Por outro lado, aqueles participantes que apontam condições e o desejo de um aprofundamento no conhecimento e prática da dança, poderão investir na continuidade através do ciclo de expansão e do ciclo final dedicado à criação e montagem de um projeto artístico (DINIS *et al.*, 2014).

A partir das experiências realizadas desde 2011, revelou-se a importância e o alcance da fruição para a formação artística e cultural na realidade do *Arena*. Assim, a apreciação artística, seguida da contextualização das obras, foi incluída entre os eixos metodológicos da área de Dança. Desde então, as atividades desse quarto eixo envolvem não

só espetáculos de dança, mas todas as manifestações artísticas que possam contribuir para os processos que se desenvolvem ao longo das distintas oficinas, tais quais exposições, peças de teatro, ações performativas. Em alguma medida, espera-se que as proposições relacionadas a este 4º eixo estejam sempre conectadas às práticas somáticas, técnicas e/ou de criação e composição.

A articulação reflexiva e criativa que abarca os quatro pilares metodológicos da área de Dança do *Arena da Cultura*, de modo a gerar a complementaridade entre eles, é recomendada como preponderante para a consolidação de uma proposta artístico-pedagógica adequada a seu público. Fundamental para a metodologia “porosa” do *Arena*, que se organiza como “um modo de fazer definido pelo coletivo, recusando a separação entre a formalização e a realidade cotidiana” (AVELLAR, 2017, informação verbal)¹²¹, essa articulação tornou-se, também, um referencial para a ELA e vem sendo explorada no curso INTEGRARTE, citado anteriormente.

O/a professor/a-artista-pesquisador/a é, portanto, responsável por traçar esse entrecruzamento e, para que o mesmo se torne mais rico, é prevista a atuação conjunta de dois profissionais em uma mesma oficina dentre aquelas que compõem os três ciclos de estudo¹²²: um/a tido/a como referência, a quem cabe orientar a turma em seu percurso durante o decorrer de todo um módulo de estudo, e outro/a, chamado/a complementar, que atua em colaboração como o professor ou a professora referência, perfazendo uma quantidade de horas/aula de, aproximadamente um terço do total da carga horária prevista para cada oficina ou módulo de estudo. Esse segundo profissional – o professor/a complementar – deve se dedicar, especificamente, ao eixo da criação ou ao eixo da educação somática, buscando uma estreita interlocução com os demais conteúdos explorados pelo/a colega que está à frente da turma.

Evitando especificações e exigindo uma postura investigativa de docentes e discentes, o plano quadrienal para a formação em dança no *Arena da Cultura* – tanto quanto o projeto político-pedagógico no qual ele se apoia – busca propiciar o encontro e a integração entre os saberes trazidos por estudantes, professores e professoras, e o saber construído individualmente e em grupo, na sala de aula e em outros ambientes. A cada dia, espera-se que os/as participantes das oficinas, sejam elas de curta ou longa duração, conquistem sempre maior

¹²¹ AVELLAR, Wilson de. Belo Horizonte: NUFAC, 20/04/2017. Anotações pessoais da autora. Palavras do artista em reunião da equipe de coordenadores de área do *Arena da Cultura*.

¹²² A atuação colaborativa de dois profissionais em uma mesma oficina de longa duração foi implantada pela coordenação da área de Dança do *Arena da Cultura*, em 2013, tendo em vista o melhor aproveitamento de competências específicas dos/das professores/as-artistas-pesquisadores/as. Desde então, tal procedimento propicia ricas oportunidades de elaboração e realização de planejamentos conjuntos, favorecendo a troca e a contaminação, criando oportunidades de formação e reciclagem dentro da própria equipe.

autonomia nos processos de apropriação, inter-relação e síntese dos conhecimentos elaborados ao longo das aulas.

As vivências do eixo da criação e composição em dança, muitas vezes organizadas pelo/a professor/a complementar, tornam-se capitais para o reconhecimento e a valorização das especificidades que identificam os/as integrantes de cada oficina e conduzem as relações colaborativas construídas por cada uma das turmas. A prática da criação serve, portanto, para estimular uma experiência formativa comunitária na qual a cooperação tem lugar privilegiado.

Afinado a tais perspectivas, o plano quadrienal 2013-2016 distingue-se, ainda que não tenha ocorrido a oferta de disciplinas isoladas e *workshops* previstos, como o primeiro plano da área de Dança do *Arena da Cultura* realizado sem interrupções. Essa continuidade possibilitou que, ao final de 2016, uma turma concluísse os quatro anos dedicados à formação, tendo percorrido, conforme idealizado, os ciclos de Iniciação, Expansão e Processo Criativo de Finalização. Esse último, dedicado à criação coautoral colaborativa, deu origem ao espetáculo “Sujeito Provisório”, cuja estreia aconteceu em dezembro de 2016, no Teatro Marília. No primeiro semestre de 2017, o trabalho passou a contar com doze de seus quinze cocriadores e circulou pelo Teatro Francisco Nunes e quatro centros culturais¹²³ geridos pela FMC, que subsidiou essa ação inédita desenhada pela ex-coordenadora Marise Dinis. As apresentações promoveram a oportunidade de uma maior aproximação do *Arena* com a cidade e a possibilidade de deixar rastros de um dançar mais inclusivo e inventivo.

“Sujeito Provisório” marcou, assim, a conclusão de diferentes trajetórias de estudantes que, frequentando os módulos de estudo em dança, experimentaram variadas configurações para os processos de criação e composição antes de chegarem a uma proposição concebida, especialmente, para o palco de um teatro. Entretanto, apesar de representar uma considerável conquista que exigiu a dedicação de todos/as os/as envolvidos/as – entre eles/as uma estudante que frequentava as oficinas da área desde 2008 –, questões surgidas ao longo desse percurso trouxeram novas indagações. Elas se unem a várias observações registradas durante esse quadriênio que suscitam dúvidas quanto à abordagem metodológica para a formação em dança do *Arena*, incluindo o plano quadrienal, seu desenvolvimento e sua coerência. Entre tais observações está a delicada relação entre a promoção da autonomia e a valorização do espírito de coletividade.

¹²³ “Sujeito Provisório” foi apresentado nos centros culturais Pampulha, São Geraldo, Vila Santa Rita, Salgado Filho. Para que isso fosse possível, o espetáculo concebido para a caixa cênica passou por pequenas adaptações para se adequar às condições estruturais e técnicas desses espaços.

Como já discutido, ao longo da história do *Arena da Cultura* o sentido de *grupalidade* e o respeito às diferenças vêm se revelando essenciais para um projeto político-pedagógico democrático voltado para a diversidade. Faz-se, pois, vital que a propulsão da autonomia, que também tem lugar de destaque nas proposições formativas que ganham vida no *Arena*, não ofusque a perspectiva colaborativa: condição prioritária para a convivência solidária e criativa entre individualidades que se complementam e se fortalecem na experiência artística e cultural compartilhada.

Freire (2015) ressalta que a insubordinação e a inadaptação ao falso conceito de formação que se resume ao “treino técnico” devem ser encorajadas, de modo a encaminhar o sujeito em seu processo de emancipação e estimulá-lo na conquista de sua autonomia nos processos de construção de conhecimentos. Animada pelo autor, entendo o plano quadrienal para a formação em dança no *Arena da Cultura* como um instrumento que estimula a “rigorosa metódica” mencionada nas linhas anteriores, cultivando a insubordinação de docentes e discentes e negando a submissão de aprendizes ao adestramento ou à condição de objeto a ser preenchido de informações especializadas pré-definidas como “certas”.

Ao contrário da incorporação passiva e alienada de conteúdos, os participantes das diversas oficinas de dança são considerados sujeitos criadores que protagonizam uma experiência formativa autoral, edificada, aula após aula, por meio da interlocução entre práticas somáticas, técnicas, de criação e composição e a apreciação artística. Por meio do diálogo e do intercâmbio entre os diferentes modos de configuração de conhecimentos técnicos e expressivos, espera-se que o processo de *ensinaraprender* se dê como o encontro entre o que ocorre na sala de estudos e trabalho e a realidade, revelando uma multiplicidade de possibilidades para o *pensarfazer* dança

Porém, se essa insubordinação é capaz de gerar criticidade, curiosidade, criatividade e ética, sua prática equivocada pode isolar o sujeito em seu individualismo e estimular um protagonismo exacerbado que impede os processos de contaminação. A possibilidade de que tal exacerbação tenha ocorrido na turma que, em 2016, concluiu o plano quadrienal e as prováveis causas dessa incongruência têm sido tema de muitas discussões da equipe de dança do *Arena*, que está atenta em avaliar cotidianamente a sua práxis. Essa é também uma das questões entre aquelas que estimularam minha pesquisa, levando-me a refletir sobre o sentido da autonomia no espaço comunitário de formação concebido a partir de um pensamento que vislumbra o equilíbrio entre as noções de igualdade e diversidade. Entretanto, não foi possível dedicar-me com profundidade ao processo vivido pela turma, o que, do meu ponto de vista, exigiria que os/as estudantes fossem ouvidos/as.

No ano de 2017, as condições não foram favoráveis para que se desse início, como previsto, à avaliação do plano quadrienal 2013-2016 e ao debate que permitiria à equipe de dança analisar se uma reestruturação para os anos 2017-2020 é procedente. Contudo, os termos que dão nomes ao segundo e terceiro ciclo – Expansão e Processo Criativo de Finalização – têm suscitado ponderações, pois diferem de outras áreas que inicialmente os denominaram como “Aprofundamento” e “Especialização”, o que vem gerando desentendimentos. Outros pontos também nos sugerem reflexões mais densas. Perguntas surgem sobre o período de quatro anos, que pode ter se tornado demasiado longo diante das urgências cotidianas enfrentadas por aqueles/as que frequentam as oficinas do *Arena da Cultura*. Urgências que se unem a necessidades básicas de ordem prática e lhes conferem uma dura rotina, deixando-lhes pouco tempo para se dedicarem a atividades formativas que não são de caráter profissionalizante e não presumem nenhum tipo de retorno financeiro.

Viana (2017, informação verbal)¹²⁴ e Barros (2017, informação verbal)¹²⁵ abordam as dificuldades do público em responder às exigências da carga horária, sendo que, já no módulo II do ciclo de Expansão, são previstas três aulas semanais de três horas cada. Essa frequência passa a ser de quatro aulas semanais no terceiro e último ciclo. As professoras-artistas-pesquisadoras observam que alguns/algumas estudantes não conseguem se comprometer de fato na medida em que a carga horária aumenta e lhes faz compreender que perfazer os quatro anos de formação em dança no *Arena* não é uma escolha simples. Além disso, como Heidempergher (2009, p. 49) registrou e todos nós corroboramos, o custo do transporte pode transformar-se em problema, pois, na medida em que o número de aulas aumenta, a presença se torna onerosa.

Tendo em vista essas e outras considerações, no momento de discussão para a avaliação e, talvez, reformulação do plano de ação quadrienal, a escuta atenta e respeitosa e o olhar sensível e perspicaz para tantas questões se tornarão imprescindíveis. Esses parecem se destacar como os procedimentos mais efetivos para que nos aproximemos das demandas e premências de um público cujo perfil diverso, a cada dia, torna-se mais complexo e pleno de nuances, gerando novas implicações. Além disso, volto a reforçar, é necessário que nos atenhamos à historicidade de uma política pública que almeja promover o direito requerido por cidadãos e cidadãs de Belo Horizonte a acessarem uma formação em dança a longo prazo. Qual seriam, pois, os meios para fortalecer essa política e resguardar esse direito?

¹²⁴ VIANA, Samantha. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

¹²⁵ BARROS, Ester F. Belo Horizonte, 13/09/2017. Entrevista concedida à autora.

Ademais, nota-se que o *Arena* se tornou, também, um espaço procurado por aqueles/as que querem vivenciar uma experiência em dança qualificada que não pressuponha uma continuidade. A cada dia as oficinas recebem mais pessoas que têm objetivos outros que variam entre preparar-se para as provas práticas de processos seletivos de cursos de dança, como o da UFMG, ou aprimorar a sua atuação em outras áreas artísticas, como o Teatro, o Circo e a Performance. Ao mesmo tempo, a evasão permanece. Tudo isso tem sido constatado e nos leva a pensar e repensar sobre como, por que, para quem e para que nosso trabalho vem sendo realizado

Diante de tantas indagações que envolvem grande responsabilidade, entendo que as possíveis readequações e os avanços no plano de ação quadrienal devam servir não só para potencializar uma proposta político-pedagógica alinhada aos propósitos que deram origem ao *Programa de Descentralização Cultural Arena da Cultura* e que são hoje diretrizes da ELA. Mirando o nosso conturbado presente e suas precariedades e desconfortos, as mudanças, ainda que pequenas, devem fortalecer a construção de uma pedagogia para a diversidade no âmbito artístico e cultural na qual seus/suas integrantes se reconheçam e pela qual se sintam, de fato, contemplados/as.

Cabe, ainda, observar que, afora as oficinas que compõem o processo de longa duração para a formação em dança, o *Arena da Cultura* oferece, desde 2011, os processos de curta duração nomeados como oficinas de sensibilização (mencionados no 1º movimento). Consideradas fundamentais para introduzir os/as participantes nas diversas áreas da escola e aproximá-los/as de sua proposta formativa, desde 2016, com a redução dos recursos financeiros abordada na seção 1.2, essas oficinas passaram, a contragosto das equipes, de 36 para 24 horas-aula de duração.

Mesmo num formato mais compacto, as oficinas de curta duração da área de Dança são independentes entre si e mantêm os eixos em que se ancora a abordagem metodológica do processo de longa duração. Com a divisão de sua reduzida carga horária em encontros semanais de duas horas, a presença qualificada dos/das participantes – o que representa seu interesse e compromisso com a proposta – torna-se ainda mais crucial para a compreensão dos conteúdos e o engajamento individual e coletivo.

Essas experiências se apoiam em ementas específicas construídas, em 2013, para constituir um menu de opções. As diferentes ementas buscam auxiliar na aproximação e diálogo com os centros culturais e demais equipamentos onde as oficinas possam ser ofertadas, bem como facilitar a comunicação com o público. Além disso, quando redigidas, elas intentavam promover a exploração das potencialidades da equipe da área e interagir com os interesses e

investigações individuais de seus/suas professores/as-artistas-pesquisadores/as¹²⁶, que participaram ativamente de sua concepção:

- “2 pra lá, 1 pra cá”: A proposta tem como público alvo aqueles/as que desejam descobrir diferentes possibilidades de dançar, buscando uma relação de conforto e harmonia com seu próprio corpo. Relaxar, respirar, organizar-se, conhecer seu peso e o peso do outro, experimentando dançar sozinho, em dupla ou em grupo. Nessa oficina são utilizados princípios técnicos de dança a dois, tais como a dança de salão e contato improvisação que, aliados a exercícios de consciência corporal, permitem vivenciar a dança com prazer, liberdade e consciência.

- “Dance outras danças com sua dança”: A oficina tem o foco na criação a partir das experiências corporais dos participantes e busca ampliar a compreensão acerca do corpo, do movimento e da dança. O estudo parte das vivências coreográficas do público, ou seja, movimentos aprendidos em diversos contextos – não necessariamente através do ensino formal de dança –, para propor um trabalho de invenção que promova a exploração de novas e diversas formas de experimentar a dança. O objetivo é convidar cada participante a descobrir suas próprias possibilidades de movimento, de forma a construir uma dança mais autoral.

- “Dançando nossa corporeidade brasileira”: A oficina propõe a prática de elementos presentes em manifestações culturais originárias da cultura negra (tais como o samba, a capoeira, danças africanas e urbanas), aliados a práticas de dança fundamentadas na consciência corporal. O principal objetivo é dançar com um corpo mais presente, consciente de suas origens e de seus saberes (DINIS *et al.*, 2013)¹²⁷.

No segundo semestre de 2017, a ementa “Encontros de dança” passou a substituir a descrição genérica das oficinas de curta duração que eram, até então, apresentadas como “Sensibilização em Dança”. Ela foi anexada às demais, como aqui descrita:

- “Encontros de dança”: A proposta visa oferecer uma experiência artística que tem como foco o corpo em movimento. São explorados exercícios relacionados à consciência e ao alinhamento corporal, coordenação motora, habilidades rítmicas, alongamentos, deslocamentos pelo espaço, estudo de pequenas sequências de movimento, jogos corporais, exercícios de criação. O objetivo final é desenvolver e ampliar a mobilidade e as habilidades expressivas dos/as participantes, tornando-os/as mais preparados/as para um estudo intensivo, ou para desenvolver, com mais consciência e propriedade, algum estilo de dança específico pelo qual se interessem (NEVES, 2017)¹²⁸.

¹²⁶ Em 2013, Ana Carolina Aragão, Benjamin Abras, Charles Davidson, Consuelo Rosa, Ester F. Barros, Fábio Dornas, Karina Collaço, Renata Mara F.de Almeida, Samantha Viana e a autora integravam a equipe da área de Dança do *Arena da Cultura* e participaram, ativamente da concepção e redação de suas ementas para as oficinas de curta duração.

¹²⁷ DINIS *et al.* *Ementas da área de Dança*. Belo Horizonte: Arena da Cultura, 2013. Documento não publicado formulado pela equipe da área de Dança do *Arena da Cultura* sob a coordenação de Marise Dinis.

¹²⁸ Ementa redigida pela autora, em julho de 2017, juntamente com aquela elaborada para as oficinas de sensibilização voltadas para o público infantil. Ambas se reuniram às ementas criadas em 2013, as quais foram registradas em documento não publicado.

Consideradas pela área como uma “ferramenta para uma formação múltipla em arte” (DINIS *et al*, 2014, p. 2), alguns/algumas dos/as integrantes das oficinas de sensibilização passam às oficinas de iniciação em dança. Ainda que esse número esteja aquém do esperado, compreende-se que os processos de curta duração podem funcionar como a porta de entrada numa experiência mais alargada e, portanto, devam ser potencializados, ao contrário de fragilizados, como vem ocorrendo.

Quanto às oficinas de iniciação infantil, mencionadas na seção 1.2, elas foram ainda mais afetadas pelo grave corte no orçamento destinado ao *Arena da Cultura*. Estruturadas com a carga horária total de 60 horas a partir de um projeto piloto desenvolvido no primeiro semestre de 2013, tais oficinas não são realizadas desde 2015. Assim, as crianças vêm sendo contempladas com oficinas de sensibilização em dança desenhadas, especificamente, para elas. Tendo como inspiração a cultura da infância, nessas oficinas, ainda que a abordagem metodológica se estabeleça a partir da interlocução entre experiências de educação somática, técnicas e de criação e composição em dança, a imaginação e a ludicidade são consideradas elementos essenciais.

Reforçando o que já foi posto, não obstante o esforço de um quadro de profissionais qualificados/as e empenhados/as, passados mais de dois anos de um grave corte financeiro, a escassez de investimentos é sentida pelas sete áreas do *Arena da Cultura* e em suas reuniões a equipe de dança se sente impelida a tocar na questão. Como pontua Freire (2015, p. 75), uma posição ingênua ou neutra viria a contrariar a nossa ética, pois não podemos ignorar ou negar os prejuízos gerados pela descontinuidade, pela redução do corpo técnico e corpo docente, pela redução das ações propostas, pela redução do público atendido, pela redução da carga horária das oficinas e pela redução da carga horária de trabalho da equipe de coordenação.

Em função de tais prejuízos, surgem comprometimentos na esfera pedagógica, como o início tardio do ano letivo, o aumento de estudantes por turma, a sobrecarga de trabalho. Ainda que venham sendo enfrentados com vários artifícios, constata-se que esses comprometimentos interferem negativamente na construção de um percurso metodológico para a formação em dança que responda aos desafios de um projeto que tem, historicamente, como tripé, a democratização, a universalização e a diversidade. Dessa forma, o plano de ação quadrienal corre o risco de se tornar apenas um documento com a única utilidade de forjar um planejamento e de fazer com que a expectativa de estudantes em concluir a sua formação possa se transformar numa meta inalcançável.

2.4 A dança no *Arena* como espaço de construção de conhecimentos e autonomia

O conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si.

Paulo Freire

Como apresentado no início deste movimento, as leituras que serviram de aporte teórico para minha pesquisa e para a organização das ideias que nela têm origem me levam a afirmar uma congruência entre o pensamento de Freire e a visão de arte e de dança que se instaura no *Arena da Cultura*. Visão essa que reconhece a coimplicação entre o homem e o mundo, considerando a condição de reciprocidade e reverberação que tal coimplicação instaura. O ideário do autor serve, portanto, como um poderoso instrumento para estimular a suspensão de conceitos ancorados em formulações que sufocam as personalidades e as potências individuais e buscam desconsiderar a continuidade homem-mundo-cultura.

Minhas investigações apontam que, opostas a ideologias reducionistas e domesticadoras, as discussões apresentadas por Freire sempre estiveram em estreita conexão com uma percepção crítica e abrangente das manifestações artísticas e das proposições artístico-pedagógicas no âmbito das artes. Alvarenga (2009, p. 279), ao discutir a experiência educativa de Klauss Vianna, sugere a aproximação entre essa e o pensamento do educador, comentando a negação do bailarino e mestre “a toda forma de ensino de dança calcado em tradição tecnicista e reprodutivista”.

Nesse sentido é que penso poder aproximar suas ações educativas do pensamento educacional proposto por Paulo Freire – autor que certamente não lhe passou despercebido –, pelos aspectos pedagógicos que guardam, nos quais, entre muitos outros, eu destaco o respeito às experiências e saberes prévios dos educandos, a reflexão crítica, a pesquisa, o risco, a aceitação do novo, a rejeição a qualquer forma de discriminação, o reconhecimento das identidades culturais, a disponibilidade para o diálogo, a curiosidade, o saber escutar, o querer bem ao aluno, tudo isso visando “*a autonomia do ser do educando*” (ALVARENGA, 2009, p. 279, grifos do autor).

O livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, organizado por Freire como uma síntese de suas proposições e publicado em 1996, pouco antes de sua morte, em 1997, aborda os aspectos pedagógicos elencados por Alvarenga (2009) e destacados acima. Eles são, segundo Freire, norteadores de processos formativos fundados numa ótica ética de historicidade e justiça. Em 2015, *Pedagogia da Autonomia* chegou à 51ª

edição e, ao longo dos anos, vem sendo um instrumento estimulante para o exercício de práticas emancipatórias em diversas instâncias. Talvez isso explique a sua presença unânime nas referências do material encontrado em função da revisão bibliográfica que antecedeu a escrita deste texto. A pesquisa me permitiu identificar debates que se desenvolvem em torno da práxis em dança na atualidade e, afinados com o pensamento de Freire, abarcam questões como a valorização das individualidades e a promoção de conhecimentos aliada ao cultivo da autonomia.

Referentes a modos de *ensinaraprender* dança inscritos nos mais diversos contextos, ou relacionadas a processos de criação, tais discussões fortalecem uma ideia de dança como campo de investigações e aprendizagens relevantes. Aprendizagens essas as quais promovem a construção de saberes, integrando aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sensoriais e da ordem da imaginação. Essa dimensão complexa que reforça a impossível dissociação entre corpo e mente vai ao encontro, pois, do entendimento de Freire sobre o processo dinâmico de conhecer. Processo esse que requer a imersão consciente do sujeito em sua experiência educativa, a qual se desvela em direta interdependência com o seu estar no mundo.

Tangenciando o discurso de Freire, os estudos de Helena Katz (2005) propõem o corpo como produtor de conhecimentos numa perspectiva coevolutiva de trocas com o ambiente, conduzindo-nos à percepção da relação entre a prática em dança e o contexto no qual ela se realiza. A proximidade entre as ideias desenvolvidas por ambos instaura uma compreensão acerca do *pensarfazer* dança que se afasta do exercício alienado da cópia e da simples perpetuação de modelos, dando lugar a uma concepção mais abrangente em que estão implicados aspectos epistemológicos e de emancipação. Consequentemente, somos levados a questionar as propostas formativas e artísticas em dança que desconsideram os sujeitos implicados e o tempo-espço no qual estão inseridas. Realizadas de forma mecânica e imponderada, com o objetivo de formatar indivíduos para o “desempenho de destrezas” (FREIRE, 2015, p. 16), propostas do gênero colaboram para limitar e empobrecer a atuação e a reflexão dos/as envolvidos/as, negando-lhes o exercício da autonomia.

Para a pedagogia freiriana, que prevê a dialogicidade problematizadora como forma de estimular práticas educativas vinculadas à “abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 2015, p. 68), o ensinar ultrapassa a simples transmissão discursiva e fria de informações reconhecidas como verdades irrefutáveis e se prolonga ao cultivo de posturas que propiciem uma perspectiva alargada do aprender. Freire (2015, p. 25), insiste que “formar não

é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Suas palavras ganham ainda mais força em correlação com o pensamento de Jorge Larrosa:

[...] um processo em que se realiza um programa que o educador tem sobre o educando, também é o lugar em que o educando resiste a esse programa, afirmando sua alteridade, afirmando-se como alguém que não se acomoda aos programas que possamos ter sobre ele, como alguém que não aceita a medida de nosso saber e de nosso poder, como alguém que coloca em questão o modo como definimos o que ele é, o que quer e do que necessita, como alguém que não se deixa reduzir a nossos objetivos e que não se submete a nossas técnicas (LARROSA, 2010, p. 15).

Essa compreensão inviabiliza a ideia de extensão ou messianismo nas relações entre docentes e discentes que tende a gerar uma distância entre quem “dá” e quem “recebe” o conhecimento, coincidindo com a lógica denunciada por Rancière (2003, *apud* VERMEREN; CORNU; BENVENUTO, 2003, p. 196), citada anteriormente, e que estabelece uma desleal comparação entre ‘superiores’ e ‘inferiores’. Assim, em concordância com Larrosa (2010), ao anunciar que o ensinar e o aprender estão diretamente vinculados, Freire (2015), nos leva a compreender a necessidade de projetos formativos que impulsionem, de forma horizontalizada, a disponibilidade, o protagonismo e a autoralidade de seus/suas participantes.

Vianna (1984, p. 24-29) indica a sua preocupação nesse mesmo sentido quando considera que as aulas de dança devam promover uma “intensa vivência da relação mundo-eu”, servindo como oportunidade para que a individualidade aflore. Assim, ao discutir a importância de que se estimule a “descoberta da singularidade do eu interno, o ser único, individual, criativo [...], para que ocorra a verdadeira descoberta da vida e do movimento”, o bailarino e mestre pontua que “(a) relação de tipo ‘professor, guru, onipresente’ - ‘aluno, filho, subserviente’ pode ser altamente nociva ao processo da dança, da mesma forma que é no processo da vida” (VIANNA, 1984, p.26, grifos do autor).

Tais considerações conduzem à percepção de que os processos de formação e criação em dança não podem se dar como um experimento¹²⁹ verticalizado que promove a transmissão de conhecimentos de forma hierarquizada. Essa equivocada concepção tende a ignorar os/as envolvidos/as, concebendo-os/as como uma massa homogênea, sujeitos passivos e desprovidos de vivências, emoções e conhecimentos prévios que interferem em sua leitura de mundo e no seu *pensar/fazer* dança. Ao contrário, as abordagens críticas que intentam propiciar

¹²⁹ Larrosa (2016a) nos alerta sobre as diferenças entre experimento e experiência, atribuindo a esta última o caráter de liberdade e vazio que “tem a ver com o não saber” e que é próprio ao exercício da criação nas artes.

experiências significativas¹³⁰ em dança propõem o trabalho aprofundado sobre si no qual a técnica e a estética oportunizam a edificação de conhecimentos, considerando o indivíduo em sua completude e reconhecendo seu vínculo incondicional com o mundo.

Alinhada às convicções de Vianna (1994, 2008), Freire (2015) e Larrosa (2010), Sílvia Soter (2012) adverte sobre a responsabilidade (ou irresponsabilidade) de ambientes que oferecem a formação em dança nos quais proliferam abordagens disciplinadoras, pautadas no tecnicismo e no virtuosismo. A autora aponta para o predomínio de escolas livres ou instituições formais no Brasil que ainda elegem o ensino da técnica, de modo obsessivo e imponderado, como prevalente na experiência de *ensinaraprender* dança, desprezando o exercício da criação. Historicamente, isso ocorre em paralelo com o privilégio de conformações físicas tidas como ideais, ainda que, em alguma medida, se tenha alcançado o entendimento de que o profissional da dança não é apenas o eficiente executor/repetidor de uma composição coreográfica. Como discute Soter, o dançarino atua como um colaborador que, frente às provocações e estímulos do coreógrafo, reelaborando conhecimentos técnicos e exercitando a sua autonomia, preenche com suas próprias “inquietações e respostas” as partituras de movimento que tem como responsabilidade executar (SOTER, 2012, p. 6).

A partir dessa ótica, observa-se a necessidade de adequação das abordagens metodológicas para a formação em dança, tendo em vista seus objetivos, seu público e seu contexto, de modo a favorecer uma relação de não opressão sobre os/as estudantes e seus modos de ser, saber e conhecer. Esse é um dos compromissos perseguidos pelo *Arena da Cultura*.

No interior dessa política cultural descentralizada, os processos formativos em dança são propostos por meio de uma dinâmica que visa a favorecer a troca e promover a coautoria, negando a submissão do indivíduo-corpo à mecanização destituída de sentido. Dessa forma, os processos de criação em dança parecem afinados com o ideário de Paulo Freire, na medida em que almejam provocar o sujeito, fazendo-o olhar para si e enxergar além do que o cotidiano de desigualdades e conformidade lhe oferece.

Ao salientar que a consciência de sua *inconclusão* leva homens e mulheres a um permanente movimento de busca, Freire reforça a capacidade criativa e criadora própria ao ser humano. De tal ponto de vista, a concepção de que a arte instaura diferentes sistemas de apreensão, constituição e pronunciamento se alinha a uma perspectiva que contraria a percepção de predeterminação e anuncia novas alternativas para que se possa escapar à massificação.

¹³⁰ Ao discutir a aprendizagem significativa em dança, Ramos (2015) aproxima as ideias de Ausubel, psicólogo cognitivista, às de Paulo Freire.

Inseridas numa política pública cuja população é marcada por uma inapreensível diversidade, tais iniciativas são aquelas que a área de Dança do *Arena da Cultura* se esforça para colocar em movimento. O rigor surge, pois, não para enrijecer e restringir o processo formativo, mas como alternativa para desautorizar o *bancarismo* e a subordinação.

[...] o rigor *vive* com a liberdade, *precisa* da liberdade. Não posso entender como posso ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me foi dito (FREIRE; SHOR, 1986, p. 98, grifos dos autores *apud* STRECK *in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 362).

Como sugere Freire (2015), a rigorosidade vai ao encontro da necessária compreensão da importância que tem o estímulo à curiosidade, à liberdade e ao hábito indagador e investigativo. Destitui-se, assim, a possibilidade de uma correlação entre concepções mais abertas, inventivas e emancipatórias e práticas que estimulam a reprodução passiva nos mais distintos ambientes onde a dança se introduz e nos quais ainda se cultuam modelos ultrapassados e ideais superados.

Em *Dançando na escola: reflexões com Paulo Freire*, Joana Lopes (2008) discute, a partir do pensamento freiriano, o que a dança poderia representar no contexto escolar se, reconhecida como um “discurso corpóreo sem mediação da palavra”, saísse da esfera das práticas descartáveis e recreativas “para ocupar um lugar ao lado dos conteúdos voltados para as necessidades que constituem a formação do indivíduo” (LOPES, 2008, p. 80). Para tanto, segundo a pesquisadora, é necessário projetar uma experiência formativa que se estabeleça sobre um conceito de *corpomente* vinculado ao mundo de forma complexa e nele atuante, em contraposição à simples repetição de técnicas que pode distanciar, de forma abissal, a teoria e a prática. Um distanciamento que corrompe o conhecimento e impede a autonomia.

Lopes (2008) também nos coloca frente ao tema da espetacularização vazia quando aponta para a percepção das práticas em dança com a função única de diversão ou lazer, destituídas de seu caráter artístico, epistemológico e crítico. Suas ponderações remetem às reflexões de Llosa (2013) sobre o mundo contemporâneo, onde as artes são banalizadas e vistas como “pouco mais que formas secundárias do entretenimento, na rabeira daquilo que os grandes meios audiovisuais oferecem ao grande público, e sem influência na vida social” (LLOSA, 2013, p. 181). A interseção entre o que Lopes denuncia e as notas pessimistas do autor espanhol mais uma vez nos leva a refletir sobre os prejuízos causados pelas condutas colonizadoras que se instauram na dança e suscitam condicionamentos e passividades, demonstrando um alheamento quanto às suas transbordantes potencialidades.

Sugerindo, pois, a convergência entre conhecimento e autonomia – o que se refere a uma categoria de dança descolada de padrões, modelos, produtos, certezas – destaco as colocações feitas por Trigo (2014), as quais apontam a aproximação entre o ideário de Freire e os pressupostos que regem as práticas somáticas. Considerando a perspectiva de transformação tão cara ao autor, ressalto o papel histórico das práticas de enfoque somático fundadas no refinamento da consciência corporal e seu caráter experiencial como elemento fundamental para provocar o movimento pós-modernista de ruptura na dança. Movimento esse que, (citado nos itens 2.1 e 2.3 e especificado a seguir, no item 3.5), no início dos anos 60, “se ocupa de restituir ao corpo o seu campo específico de ação: o movimento” (BENTIVOGLIO, 1985, p.169, nossa tradução).

As experiências somáticas que são, como exposto, um dos eixos da abordagem metodológica para o *ensinoaprendizagem* em dança no *Arena da Cultura*, se apoiam numa “concepção de corpo que se aproxima da ideia de processo” (GREEN, 2002, p. 114 *apud* DOMENICI, 2010, p. 73). Revela-se, portanto, o seu distanciamento de expectativas pré-formuladas e de uma predeterminação quanto a resultados. Entender a condição do corpo em processo equivale a reconhecer a sua historicidade e escapar ao encarceramento advindo da percepção enganosa de uma definitiva conclusão. Além disso, a apreensão da singularidade de cada um pode engajar o indivíduo, fazendo-o consciente de sua responsabilidade e da importância de sua real presença na experiência em dança. Uma experiência intransferível que cabe somente ao sujeito que para ela se disponibiliza e nela se reconhece autor.

Como afirma Trigo (2014), a interface entre a educação somática e a dança é atravessada por noções e conceitos caros a Paulo Freire: a curiosidade, a reflexão, a subjetividade, a autonomia, a emancipação e o engajamento dos envolvidos e envolvidas na construção de conhecimentos. São experiências realizadas nesse contexto que muitas vezes, no *Arena da Cultura*, inspiram a prática da improvisação e exercícios de criação que revelam corpos dançantes plenos de integridade.

Porém – na tentativa de escapar de paradigmas que vem sendo edificados na recente história da dança –, seria insensata a afirmativa de que a interface entre a dança e a educação somática promove a experiência “ideal” para impulsionar o binômio conhecimento-autonomia. Assim, a área de Dança do *Arena da Cultura* concebe a vivência de técnicas, o exercício da criação por vias diversas, a apreciação artística e todas as outras experiências na qual o indivíduo constitui a sua corporalidade como oportunidades para a construção de conhecimentos, propiciando a conquista de autonomia e vice-versa.

“Educar, conscientizar, criar, inovar, inventar, mudar, transformar, transgredir, humanizar” são os verbos que preencheram a vida e a obra de Paulo Freire (BRANDÃO, 2005, p. 47). Palavras que revigoram a compreensão de que as suas ideias se alinham a um conceito dilatado de artes e de dança e que atribuem novas dimensões e responsabilidades à formação e à prática artística, sustentando a imanência homem-mundo-cultura.

Tal entendimento aponta múltiplos desdobramentos, entre eles a aproximação entre a epistemologia freiriana e a proposta artístico-pedagógica para o *ensinoaprendizagem* em dança do *Arena*, na qual o exercício da autoralidade parece impulsionar um processo de emersão de conhecimentos marcado pelo exercício da inventividade e da emancipação.

A seguir, inspirada em Freire e em outros autores, me atenho a discutir essas possíveis relações. Assim, me volto para o eixo da criação na abordagem metodológica da área de Dança do *Arena da Cultura*, considerando a promoção da autonomia criativa e conscienciosa como aspecto constitutivo de uma pedagogia crítica voltada para a diversidade.

3º MOVIMENTO

A ignição para um estado de autonomia no espaço do encontro

Livre é quem sabe se transformar.
Platão

A discussão desenvolvida no 2º movimento desta dissertação apresenta uma confluência entre as ideias de Klauss Vianna (2008) e Paulo Freire (2008, 2014, 2015, 2017) e os princípios em que a equipe de dança do *Arena da Cultura* ancora o seu trabalho. Movida pelo objetivo de construção de um *pensamentoação* em dança alinhado aos conceitos de democracia, universalidade, diversidade e transversalidade, a área destaca a prática da criação como procedimento congruente com uma proposta formativa na qual não cabem generalizações e “nenhum tipo de nivelamento” (CHRISTÓFARO, 2017, informação verbal)¹³¹.

As ponderações de Christófaro (2017, informação verbal)¹³² sobre as principais questões que moveram a articulação dessa proposta formativa, em direta inter-relação com os conceitos citados acima, nos dão valiosas indicações sobre a coerência da criação como um de seus eixos estruturantes em integração com a educação somática, o exercício da técnica e a fruição artística. Buscando as palavras mais justas, a profissional que, em 1998, assumiu a responsabilidade de coordenar a recém-criada área de Dança do então *Programa de Descentralização Cultural Arena da Cultura* argumenta que seu público solicitava a formação artística como “a defesa de um direito” (CRISTÓFARO, 2017, informação verbal, grifo nosso)¹³³. As memórias da artista-professora revelam os desafios que permearam – e permeiam – a elaboração de um projeto político-pedagógico capaz de subsidiar, de forma potente, experiências que respondessem ao anseio de “gente querendo fazer dança” (CRISTÓFARO, 2017, informação verbal, grifo nosso)¹³⁴.

Ao compartilhar suas reflexões que fundamentaram a escrita de uma proposta que procurava se adequar às expectativas de cidadãos e cidadãs que não se encaixavam – e não se encaixam – nos parâmetros que delineiam tipos específicos de corpos dançantes, Christófaro (2017, informação verbal)¹³⁵ esclarece que a “diversidade”, a que teve acesso no *Arena*,

¹³¹ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹³² CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹³³ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹³⁴ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹³⁵ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

ultrapassava o espectro de diferenças que, até então, lhe era familiar. Diferenças que já haviam penetrado em algumas escolas e/ou cursos de formação conhecidos por ela e que constituíam a diversidade corporal que Marilene Martins¹³⁶ se propunha a abraçar, ainda nos anos de 1980, assim como Klauss Vianna. Como pontua a artista, os *corposmentes* que requeriam e requerem o acesso a aulas de dança no *Arena da Cultura* eram e são a população de BH, representantes de todos os tipos de distinções que habitam a cidade e solicitam uma ampla discussão sobre o conceito de diversidade e inclusão no âmbito da dança.

Recordando a sua chegada ao *Arena*, Christófaro (2017, informação verbal)¹³⁷ faz colocações que conduzem à compreensão de que essa “indescritível” e incontrolável diversidade não diz respeito, somente, a corpos, idades, profissões. Tal diversidade refere-se a uma infinidade de mundos e de formas de estar no mundo que se desvelam no cotidiano de cada oficina do *Arena*. Um conjunto de inumeráveis possibilidades de *serpensar* que se traduzem na *palavramovimento* de cada estudante e anunciam modos de dançar como narrativas de si e da realidade. Modos distintos e inesperados que exigem a desidealização de modelos e solicitam muitos referenciais para que se estabeleça um diálogo.

Assim, a primeira coordenadora da área de Dança demonstra conceber o *Arena da Cultura* como espaço democrático de formação artística e cultural que deve assumir a sua “função pública” e empreender uma escuta que fecunde a “convivência entre diferenças”, levando à construção de um dançar que possa representá-las (CHRISTÓFARO, 2017, informação verbal)¹³⁸. A partir desse entendimento, Christófaro (2017, informação verbal)¹³⁹ vislumbra a prática da criação em dança num ambiente tão heterogêneo como um processo por meio do qual é possível materializar ideias que dizem respeito a múltiplas individualidades e suas realidades. Ideias que falam “de/sobre pessoas diversas e seu contexto espaço-temporal”, apresentando a diversidade em seus provocantes matizes.

¹³⁶ Marilene Martins é um nome emblemático da dança mineira cuja trajetória parte de seus estudos de dança clássica com Carlos Leite, em Belo Horizonte, no início dos anos de 1950. Em 1956, ela passa a integrar o Ballet Klauss Vianna (BKV) e a lecionar na escola dirigida pelo bailarino, de quem sofreu grande influência. Após estudar no Curso Superior de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde conviveu com Rolf Gelewski e se identificou com suas ideias, Marilene Martins estudou e trabalhou no Rio de Janeiro, aproximando-se de artistas da dança que se destacavam na cidade. Em 1969, de volta à BH, a bailarina abriu a Escola de Dança Moderna Marilene Martins onde surgiu, em 1971, o *Trans-Forma Grupo Experimental de Dança*. Com o passar dos anos o *Trans-Forma* tornou-se referência de uma concepção de dança de caráter experimental, aberta e contestadora. Pelo grupo, que se tornou conhecido dentro e fora do Brasil, passaram nomes que são referência na dança mineira, como Dudude Herrmann, Arnaldo Alvarenga e Tarcísio Ramos. Para mais informações consultar: CHRISTÓFARO; Gabriela Córdova. Marilene Martins: a dança moderna em Belo Horizonte. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas. 2010.

¹³⁷ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹³⁸ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹³⁹ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

Ademais, Christófaro (2017, informação verbal)¹⁴⁰ define a criação em dança no *Arena* como “o exercício da própria voz”. Um procedimento capaz de suscitar a discussão e a compreensão conceitual da “arte como inventividade”. Um espaço que se delinea marcado pelo constante estado de construção e desconstrução no qual se manifesta o “modo de ser e de dizer do sujeito” (CHRISTÓFARO, 2017, informação verbal)¹⁴¹. Nessa perspectiva, de acordo com a ex-coordenadora, o que vem a ser desenvolvido como trabalho artístico – e que no âmbito formativo deveria manter o *status* de processo, em detrimento da ideia de produto – surge como o reflexo de um caminho dialógico e de entendimentos que permite que a diversidade se expresse.

A percepção sensível de Christófaro faz com que ela se interrogue sobre a dança ao longo da história e no cenário contemporâneo para organizar um pensamento abrangente, democrático e “poroso” sobre a experiência formativa em dança no *Arena da Cultura*. A pertinência desse pensamento inspira e reforça a minha visão do necessário distanciamento entre as práticas em dança realizadas em tais circunstâncias de diversidade e uma postura “bancária” e “tecnicista” (FREIRE, 2015, 2017) que pode levar os propósitos de formação à resignação e à inércia.

A proposta de uma abordagem “contextualizada e problematizada, a partir do público e do professor” (CHRISTÓFARO, 2017, informação verbal)¹⁴² me motivam, ainda mais, a mirar o eixo da criação e composição em dança no *Arena* como essencial para impulsionar uma pedagogia crítica em que o exercício da autonomia se vincula à promoção da autoralidade.

Freire (2015) discute a autonomia como um direito e como consequência de um movimento de emancipação que fomenta o “amadurecimento do ser para si”; condição de um processo de “vir a ser” (FREIRE, 2015, p 105). Ainda que não se possa estabelecer tal conquista de forma controlável ou mensurável, me proponho a problematizar a experiência da criação como um dispositivo capaz de acionar a subjetividade, incitando um estado de autonomia. Esse estado envolve a capacidade de decisão e se constitui a partir do risco da revelação de si mediante o encontro consigo e com o outro, numa prospectiva ética e estética que se desdobra numa política que impele o (re)conhecimento e a transformação.

Dessa forma, neste capítulo, busco aprofundar a argumentação em torno da questão, tomando como base, principalmente, minha própria experiência como professora de dança do

¹⁴⁰ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁴¹ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁴² CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

Arena da Cultura onde, desde fevereiro de 2017, passei a atuar como coordenadora de área. Imbricados nessa experiência estão os aprendizados diários proporcionados pela privilegiada convivência com meus colegas de trabalho, cujas vozes faço aqui presentes para me auxiliar no engendramento de minhas ideias. Também me acompanham as considerações feitas por estudantes em momentos diversos, as quais movem as nossas reflexões sobre o *pensarfazer* dança que edificamos juntos a cada aula/encontro. Espero, assim, contribuir para fortalecer uma ideia de formação em dança como ação compartilhada capaz de fecundar a emancipação, afirmando e valorizando as diferenças.

3.1 Entre interlocução e compartilhamento

De origem latina, a palavra “interlocução” surge da reunião dos vocábulos *inter* (entre) e *locutio* (fala, modo de falar). Constituindo-se, pois, como sinônimo de diálogo e pressupondo a capacidade de escuta, estar em interlocução exige atenção para que o entre se configure como espaço de troca.

Interlocução, diálogo, escuta e troca: práticas que são enfatizadas no *Arena da Cultura* por meio da criação e composição em dança e as quais vislumbro como o exercício de (co)elaboração e (com)partilhamento em que o outro se torna indispensável. Assim, a formação em dança delinea-se como oportunidade de (co)divisão de modos de *pensardançar*, gestando a (co)participação e o (co)protagonismo em processos de reinvenção de si e do mundo, numa perspectiva de multiplicação.

Essa consciência requer uma percepção mais abrangente sobre esse si/eu e sobre o seu espaço de atuação, que não são dados à priori. Como afirma Maturana (2002, p. 173), eles se interconstituem e reconstituem na “configuração dinâmica de relações ontogênicas entre o ser vivo e o meio”. Assim, o eu e o mundo não existiriam ou sobreviveriam sem a organização de dinâmicas de (com)vivência nas quais ambos se revelam “mutuamente gerativos” (MATURANA, 2002, p.43).

Soa, portanto, incoerente que a arte possa desprezar o que o autor nos apresenta como a condição humana em seu “ser cotidiano em contínua imbricação com o ser de outros” (MATURANA, 2002, p. 195) e supor as práticas em dança no espaço comunitário da sala de aula como monólogos ou exercícios de isolamento. Dessa forma, compreendo que as

experiências de criação em dança no *Arena da Cultura*, ao acionarem processos individuais, o fazem por meio do encontro entre corporalidades diversas, cuja interação dialógica pode fazer surgir uma dança plural.

O relatório¹⁴³ elaborado pela equipe da UFMG responsável por acompanhar a área de Dança durante o ano de 2016 registra que a criação é considerada, por parte dos discentes, como o componente mais importante da experiência formativa. As colocações de estudantes, as quais integram o documento, reforçam o meu entendimento de que tal prática incita a colaboração, o respeito e a solidariedade entre os/as envolvidos, ao mesmo tempo que provoca o cultivo de uma autonomia comprometida. Entre elas, destaco:

A criação é outra coisa, não é um monte de bonequinho, moldes que todo mundo faz a mesma coisa, e tem a mesma origem e o mesmo corpo. Eu vejo que a gente aprende muito mais dentro dessa diversidade, vejo que a gente consegue ampliar nossas escutas e respeitar muito mais o outro. Então a gente traz muito mais da gente por causa disso. Então, tem um pouco de cada um e as pessoas estão ali com suas individualidades, mas sempre buscando construir o coletivo. É engraçado, há um respeito por essa diversidade e ao mesmo tempo uma coesão que é o coletivo (ALUN@, 2016 *apud* PEREIRA, 2016, p. 46).

Ao discutir a criação compartilhada, Stephen Nachmanovitch (1993, p. 91-96) deixa claro que a colaboração entre identidades distintas produz estímulos que podem afetar todo um sistema, tornando-o mais rico. Segundo o autor, como seres sociais que somos, cujas capacidades inatas relativas à esfera da sensibilidade, tais quais: “*ouvir, observar e sentir*” nos fazem reagir uns aos outros, a presença de outrem traz ao aprendizado “uma força renovadora e revitalizante” (NACHMANOVILCH, 1993, p. 92, grifos do autor).

Ao mesmo tempo em que aborda os riscos e os desafios das ações colaborativas, Nachmanovitch destaca sutilezas que fertilizam o processo da criação. Sutilezas que podem estimular a autonomia e servir como fonte de inspiração para uma realidade multiforme, pois “confiar no outro envolve enormes riscos; o que nos leva à tarefa ainda mais desafiadora de aprender a confiar em nós mesmos” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 92).

Como já exposto, de acordo com Simões (2017, informação verbal)¹⁴⁴ e Augusto (2017, informação verbal)¹⁴⁵, ao assumir a função de coordenador do *Arena da Cultura* no momento de sua instauração, em 1998, Marcos Vogel se apoia na ideia de “grupalidade” como

¹⁴³ CHISTÓFARO Gabriela C. *et al.* Escola Livre de Artes Arena da Cultura: Acompanhamento e avaliação da proposta metodológica na perspectiva do aluno. Belo Horizonte: UFMG, 2016. 114 p. Relatório.

¹⁴⁴ SIMÕES, Wesley. Belo Horizonte, 26/01/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁴⁵ AUGUSTO, Sônia Maria. Belo Horizonte, 07/03/2017. Entrevista concedida à autora.

pensamento fundante de uma metodologia adequada a um programa de descentralização cultural. Para Simões (2017, informação verbal)¹⁴⁶, vendo na democratização do acesso um aspecto primordial, Vogel concebe a formação artística, nesse contexto, como um processo colaborativo em que as experiências individuais e seus desdobramentos estão em consonância com uma “ética do coletivo”.

Márcia Guerra (2017, informação verbal)¹⁴⁷ reitera a coletividade como essencial nos processos formativos que se instauram no *Arena* desde as primeiras oficinas, bem como nos Circuitos Culturais realizados ao longo dos anos 2000, que eram, segundo ela, palco de inusitados encontros e impensadas articulações. À frente a área de Música desde 2001, a profissional afirma que a diversidade é o principal fator gerador do rico material produzido na escola a partir de processos de criação, os quais são marcados pelo caráter de agregação e negociação.

Logo, parece procedente que, desde 2008, ano em que a Dança se tornou uma das áreas artísticas autônomas do *Arena da Cultura*, a sua equipe não se desvincule do entendimento introduzido por Vogel e se proponha a combater uma ideia de individualismo nas artes. Seguindo esse entendimento, Dinis (2017, informação verbal)¹⁴⁸ afirma que a presença da criação como eixo de uma metodologia para a formação em dança aberta à “diferença real, em seus mais diversos aspectos”, apresenta-se como estratégia para que o sujeito expanda a sua consciência sobre si e sobre sua unicidade. Contudo, para a artista, no interior das oficinas de dança do *Arena*, a criação reflete, prioritariamente, a “convicção de que é possível construir – para si, para o outro e para o coletivo – algo genuíno que se dá no encontro” (DINIS, 2017, informação verbal)¹⁴⁹.

Assim como Christófaró (2017, informação verbal)¹⁵⁰, Dinis (2017, informação verbal)¹⁵¹ fala com emoção dos primeiros contatos com Marcos Vogel e de como foi atingida por seu arrebatamento ao discorrer sobre a formação artística, ressaltando o rigor e seriedade necessários para que, de fato, o *Arena da Cultura* atinja seus objetivos e seu público. Ambas afirmam que se sentiam sempre acometidas e provocadas por suas enfáticas intervenções nas reuniões de coordenação e em outros encontros. As ex-coordenadoras da área de Dança, que em momentos distintos trabalharam ao lado de Vogel, abordam a influência de seu exemplo

¹⁴⁶ SIMÕES, Wesley. Belo Horizonte, 26/01/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁴⁷ GUERRA, Márcia. Ponderações da coordenadora da área de Música em reunião da equipe de coordenação do *Arena da Cultura*. Belo Horizonte, 12/09/2017. Anotações pessoais da autora.

¹⁴⁸ DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁴⁹ DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁵⁰ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁵¹ DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

sobre a compreensão por elas construída sobre a importância de uma abordagem específica para a formação em dança no *Arena*. Abordagem que não poderia negar as origens do próprio programa e sua determinação histórica em conceber “o sujeito como seu principal conteúdo” (GUERRA, 2017, informação verbal)¹⁵² e em investir na criação como prática essencial na formação artística.

Essa concepção é, pois, a que prevalece na proposta metodológica que Christóforo colocou em moto e Dinis buscou aperfeiçoar num esforço para que “a diversidade pudesse estar presente, de forma efetiva e eficiente” (DINIS, 2017, informação verbal)¹⁵³ nas formulações para o *ensinoaprendizagem* em dança no âmbito específico do *Arena*. Nessas formulações, as práticas de criação destacam-se como dinâmicas de partilha e cooperação capazes de ativar processos de subjetivação que acionam uma lógica de relações e indicam um sentido de comunidade como “um *quefazer* com outros, tendo respeito por si mesmo” (MATURANA, 2004, p. 2, grifo do autor).

Pelbart (2003, *apud* ROCHA; KASTRUP, 2008) discute a ideia de comunidade levando-nos a refletir sobre as relações no espaço comunitário como um regime de encontros entre seres únicos aos quais não se impõe uma unidade baseada na fusão e na homogeneidade. O autor propõe, portanto, a “comunidade como o compartilhamento de uma separação dada pela singularidade” (PELBART, 2003, p. 33, *apud* ROCHA; KASTRUP, 2008, p.102). Essa noção preenchida pelo sentido de pluralidade e alteridade – assim como por tensões relativas à capacidade e ao direito de diferir – é a que aqui intento usar para problematizar a criação em dança no *Arena da Cultura* como exercício de interlocução entre diferenças e diferentes no espaço comum onde se dá a formação em dança.

Tal visão se alinha a de Freire (2015, p. 20) sobre o impulso criador e transformador como distintivo da natureza humana e que lhe confere a condição de “natureza em processo”, fazendo com que a própria essência do existir nos impeça de nos desvencilharmos das relações com o outro. Assim, circunscrita por múltiplas interações que suscitam e revigoram a subjetividade, a presença de homens e mulheres “no mundo, com o mundo e com os outros” se dá de forma “original e singular”. “Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (FREIRE, 2015, p. 20).

¹⁵² GUERRA, Márcia. Ponderações da profissional em reunião da equipe de coordenação do *Arena da Cultura*. Belo Horizonte, 12/09/2017. Anotações pessoais da autora.

¹⁵³ DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

A partir desse ponto de vista, entendo que, nas aulas de dança do *Arena da Cultura*, as experiências de criação fazem ecoar a marcante heterogeneidade que povoa as oficinas, promovendo um coro de vozes cujo presumível “equilíbrio” não surge a partir de uma perfeita consonância. Ao contrário, aquilo que o faz intrigante e vibrante, são as dissemelhanças reunidas em criativas formas de interação estimuladas ao longo de todo o percurso formativo. Em múltiplas configurações, o criar destaca-se como estratégia para provocar o encontro consigo e com o outro num contexto de coletividade e diversidade permeado pelo sentido de polifonia. Esse encontro, que demanda generosidade e disposição para a exposição e para o diálogo, torna-se o possível cenário para que os envolvidos/as se arrisquem como propositores/as de sua própria dança.

3.2 O viés processual e investigativo das práticas de criação

Precisa haver uma afirmação do espírito exploratório, que por definição nos permite escapar do testado e aprovado, e da homogeneidade.
Stephen Nachmanovitch

Previsto no desenho metodológico do primeiro plano de ação quadrienal da área, o qual abarcava os anos entre 2009 e 2012, e mantido no documento que o sucedeu, o eixo da criação afirma-se como fundamental para sustentar as propostas de estudo que se desenvolvem nas distintas oficinas de dança do *Arena*. Sejam oficinas de curta ou de longa duração, as práticas de criação almejam despertar e valorizar o potencial inventivo de seu público e ampliar suas experiências em dança, permitindo-lhes “apresentar corpo, expressão e discurso próprios, em diálogo com o diferente” (PEREIRA *et al.*, 2012, p. 30)¹⁵⁴.

Para Dinis (2017, informação verbal)¹⁵⁵, o exercício da criação em dança no *Arena da Cultura* pressupõe a autoria do professor/a-artista-pesquisador/a que deve “acreditar na sua própria prática criadora” para organizar a sua didática, mas, ao mesmo tempo, deve afastar-se dela para se adequar ao perfil das turmas. Corroborando tal entendimento, Antero (2017, informação verbal)¹⁵⁶ afirma a necessidade de desapegar-se de seus “motes e ferramentas de

¹⁵⁴ PEREIRA *et al.* Consultoria técnica e apoio ao projeto de desenvolvimento institucional da Fundação Municipal de Cultura na área de formação artística e cultural: área de Dança. Belo Horizonte: UFMG, 2012. 59 p. Relatório.

¹⁵⁵ DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁵⁶ ANTERO, Rodrigo. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

criação” para ouvir a diversidade que se enuncia na sala de dança e “tatear as possibilidades de *corpomentes* atravessados por experiências singulares”. Isso exige o reconhecimento da capacidade criativa dos/as estudantes para que se possa ultrapassar o que Dinis (2017, informação verbal)¹⁵⁷ considera “um olhar viciado” sobre a formação e construir uma experiência investigativa de grande beleza, na qual não há, porém, lugar para “garantias sobre algo de fato aprendido”.

Cabe, pois, ao/à profissional que orienta o processo formativo, afrontar com honestidade os desafios que possam surgir e suas dúvidas sobre qual a melhor abordagem para introduzir e desenvolver a criação em cada grupo. Ao assumir a responsabilidade de orientar os processos de criação e composição, ele/ela deve motivar o seu início e nortear o seu desenvolvimento, conduzindo os/as participantes na formulação de suas ideias sem, contudo, impor “soluções” que se apoiem em suas próprias idealizações. Esse é um pressuposto claro relativo à propulsão da autonomia de cada estudante em suas proposições individuais, assim como nas proposições conjecturadas colaborativamente pelo grupo.

De acordo com as ponderações de Dinis (2017, informação verbal)¹⁵⁸, o desviar-se da posição de quem “comanda” um grupo e tem o “poder” de lhe impor um itinerário formativo é um dos fatores que permite a atitude de escuta que vem sendo mencionada nesta dissertação. A ex-coordenadora argumenta que tal escuta permeada pelo afeto é fator primordial para que a proposta político-pedagógica para o *ensinoaprendizagem* em dança do *Arena* “se descole do papel e se transforme em uma prática legítima, adequada ao público em questão” (DINIS, 2017, informação verbal)¹⁵⁹. Assim, para ela, num contexto de diálogo e partilha, a prática da criação e composição pode oportunizar a superação de uma ideia de formação que acoberta automatismos os quais tornam irrefletidos e viciados procedimentos como: repetir, corrigir, avaliar.

Ao defender uma postura vigilante contra os processos de formação que podem configurar-se como mecanismos ocultos de adestramento e alienação, Paulo Freire enfatiza a necessidade de abordagens que incitem a emancipação do/a discente: “(é) nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2015, p. 105).

¹⁵⁷ DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁵⁸ DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁵⁹ DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

Em consonância com o ideário de Freire, Dinis (2017, informação verbal)¹⁶⁰ reforça o entendimento da responsabilidade dos/as professores/as-artistas-pesquisadores/as da equipe de dança do *Arena* em não serem aquele ou aquela que transmite a um sujeito passivo o saber que poderá fazer dele/a um ser criador. Não lhe cabe, portanto, o papel de ensinar a criar, mas sim, o lugar de quem testemunha a construção de um percurso de desvelamento que, como afirma Barros (2017, informação verbal)¹⁶¹, estimula a manifestação do indivíduo e de seu potencial, suscitando a ampliação da compreensão da dança e da arte “para além da repetição”.

Consonantes com o ponto de vista de Barros (2017), Antero (2017, informação verbal)¹⁶², Viana (2017, informação verbal)¹⁶³ e Pereira (2017, informação verbal)¹⁶⁴ tocam no desafio de construir caminhos que convidem o público do *Arena* a sair de sua “zona de conforto” e a se arriscar a “viver o novo” (ANTERO, 2017, informação verbal)¹⁶⁵. É para que isso se torne possível que as orientações do projeto político-pedagógico da área de Dança e seu plano quadrienal prescrevem as dinâmicas de criação ao longo dos módulos os quais compõem os ciclos de estudo, assim como nas oficinas de curta duração.

Nota-se que a preocupação em escutar e adequar a proposta a quem ela se destina faz com que os procedimentos para viabilizar a criação e composição em dança devam ser sempre redimensionados de acordo com as características de cada turma. Em razão disso, ainda que nos módulos do ciclo de Iniciação e nas oficinas de curta duração – modalidades de estudo previstas no plano de ação quadrienal 2013-2016 e apresentadas no 1º e 2º movimento desta discussão – seus pressupostos coincidam, cada oficina requer uma abordagem própria.

Viana (2017, informação verbal)¹⁶⁶ sublinha o caráter experimental do eixo da criação e composição e a exigência de propostas que expressem o compromisso com o que nos dizem as múltiplas diferenças e realidades com as quais nos deparamos no *Arena*, afastando o “perigo de um distanciamento”. Cada um dos grupos que se forma em cada oficina exige, portanto, grande atenção e sensibilidade quanto a seu perfil e suas demandas. Isso reforça a impossibilidade de que uma “grade curricular” possa ser desenhada sem que represente a deformação da proposta político-pedagógica que vem sendo construída.

¹⁶⁰ DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁶¹ BARROS, Ester F. Belo Horizonte, 13/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁶² ANTERO, Rodrigo. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁶³ VIANA, Samantha. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁶⁴ PEREIRA, Charles Davidson. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁶⁵ ANTERO, Rodrigo. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁶⁶ VIANA, Samantha. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

Pereira (2017, informação verbal)¹⁶⁷ menciona a questão das oficinas nomeadas como “sensibilização”, cuja carga horária é reduzida e que, geralmente, são, para muitos/as de seus/suas participantes, a primeira experiência formativa no âmbito das artes. Por isso, os exercícios para a promoção da criação devem se adaptar a essas questões e, muitas vezes, se diluir nos conteúdos explorados nas aulas. Assim, de acordo com o dançarino, gradualmente, a disponibilidade se amplia e percebe-se um maior envolvimento e ousadia do público.

A partir de várias experiências nas oficinas de sensibilização em dança do *Arena*, algumas delas em equipamentos do *Programa BH Cidadania*¹⁶⁸ cujos integrantes eram predominantemente homens e mulheres adultos/as ou idosos/as, Pereira (2017, informação verbal)¹⁶⁹ e Antero (2017, informação verbal)¹⁷⁰ afirmam a tendência que esse perfil de estudantes tem a uma maior valorização de vivências que evidenciam o corpo em movimento, como a realização de passos e pequenas coreografias. Dessa forma, as propostas para estimular a prática da criação podem se manter associadas aos exercícios dos eixos técnico e somático desenvolvidos em cada aula, sendo apresentadas como um pequeno estudo das possibilidades de aprofundá-los, reconfigurá-los ou ampliá-los. Ainda assim, segundo os professores-artistas-pesquisadores, exercitar o criar permite às pessoas, independentemente de sua idade, conformidade física, escolhas de vida, nível escolar, social ou cultural, “se pensarem como corpos dançantes” (ANTERO, 2017, informação verbal)¹⁷¹.

Já nas oficinas voltadas para o público infantil, a criação surge de maneira natural e sua sistematização não deve anular seu caráter lúdico, associado ao universo dos jogos e brincadeiras. Viana (2017, informação verbal)¹⁷², que vem atuando nessas oficinas desde que começaram a ser implantadas, em 2012, atesta que a criança está mais próxima da metodologia de inter-relações proposta pela área de Dança e vivencia as práticas de criação em interlocução com os eixos da educação somática e técnico de forma despojada e aberta¹⁷³. Assim, a

¹⁶⁷ PEREIRA, Charles Davidson. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁶⁸ O *Programa BH Cidadania* é citado na seção 1.2 do 1º movimento desta dissertação quando a criação das oficinas de sensibilização ou curta duração é mencionada.

¹⁶⁹ PEREIRA, Charles Davidson. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁷⁰ ANTERO, Rodrigo. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁷¹ ANTERO, Rodrigo. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁷² VIANA, Samantha. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁷³ Como explicitado ao longo desta dissertação, os eixos que sustentem a abordagem metodológica da área de Dança do *Arena da Cultura* são: a educação somática, técnicas de dança, práticas de criação e composição em dança, apreciação artística. A interlocução entre eles constitui a base do trabalho desenvolvido nas modalidades de estudo oferecidas, sejam as oficinas de longa duração: módulos que compõem um percurso formativo de quatro anos; as oficinas de curta duração ou oficinas de sensibilização, que constituem experiências de aproximação do estudante com a área; e as oficinas especialmente voltadas para o público infantil. Entretanto, nota-se que, no caso do público infantil, promover a apreciação artística é mais difícil, pois, nas visitas a mostras e exposições, ou nos espetáculos, os pais também devem ser envolvidos. Assim, a fruição se dá, na maioria das vezes, por meio de vídeos comentados em aula. A apreciação artística é sempre incentivada pelo/a professor/a-

profissional infere que, vividos com despreensão e eximidos da pressão de um resultado, os processos de criação estimulam a articulação de uma ideia de arte mais abrangente e menos padronizada.

Nesses distintos cenários, ainda que sejam mínimas ou possam parecer frágeis – principalmente quando analisadas de forma descontextualizada –, as experiências de criação pressupõem uma política complexa de trocas e atravessamentos e preservam a perspectiva de cooperação e investigação. As ideias de Larrosa (2016a) inspiram uma visão estética de tais experiências associadas a um sentido claro de formação, num viés de transformação e superação de paradigmas. Por isso, essas experiências, muitas vezes marcadas pela delicadeza e por sutilezas, exigem “o olhar e o tratamento cuidadoso” (DINIS, 2017, informação verbal)¹⁷⁴ do professor/a-artista-pesquisador/a da equipe de dança do *Arena*.

Conforme prescreve o plano de ação quadrienal reformulado por Dinis, a partir das respostas observadas no ciclo de Iniciação, no decorrer dos quatro módulos do ciclo de Expansão os processos de criação e composição tendem a se aprimorar, até que se tornem o pilar central do trabalho realizado no terceiro e último ciclo. Essa organização pressupõe que os quatro anos delineados como o período para a formação em dança se concluam com a criação de uma proposta cênica mais robusta.

Como exposto no 2º movimento, cuja discussão abarcou o plano de ação quadrienal da área de Dança, o ciclo de Processo Criativo de Finalização foi realizado pela primeira vez em 2016, gerando o espetáculo “Sujeito Provisório”. Isso se deu devido à instabilidade que, ao longo de seus quase vinte anos, se interpõe intempestivamente ao planejamento das ações do *Arena da Cultura*, causando períodos de descontinuidade. Entre eles, o mais longo e prejudicial, ocorrido entre 2009 e 2011, inviabilizou os planos para o quadriênio 2009-2012. Assim, o cumprimento dessa última etapa representou uma vitória para o corpo docente e discente da área e permitiu a consolidação de um projeto de criação mais denso que pôde refletir a sistematização das experiências formativas de uma turma.

Em conformidade com o previsto no plano quadrienal descrito na seção 2.3¹⁷⁵, nos ciclos de Iniciação e Expansão as experiências de criação e composição em dança são orientadas pelo/a professor/a-artista-pesquisador/a que assume a turma, ou por seu/sua colega que com ele/ela atua como seu/sua complementar. Entende-se que o profissional que tem o papel de

artista-pesquisador/a que faz indicações sobre a programação na cidade, enfatizando as propostas gratuitas.

¹⁷⁴ DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁷⁵ A atuação do professor ou professora complementar é descrita na seção 2.3 “Escutar é preciso: O plano de ação quadrienal”.

professor ou professora complementar no eixo da criação deva organizar a sua proposta de trabalho em estreita relação com o que o professor ou professora referência propõe como conteúdo de estudo em cada módulo ou oficina. No ciclo de Finalização, tem-se como ideal que os/as professores/as-artistas-pesquisadores/as nas funções de referência e complementar sejam acompanhados/as por um/a artista de dentro ou fora da escola, selecionado/a especialmente para atuar na codireção do processo de criação.

A responsabilidade compartilhada entre os/as profissionais da equipe reunidos/as em duplas nas oficinas de longa duração é vista como uma forma de somar suas habilidades, de modo a tornar a experiência formativa mais profunda. A intenção de que o ciclo III de Processo Criativo de Finalização conte com a participação de um/a artista convidado/a que não necessariamente atue no âmbito da dança reforça esse propósito e denota o desejo de intensificar a experiência de criação. No entanto, em função da falta de recursos financeiros, não foi possível que as professoras-artistas-pesquisadoras que atuaram neste ciclo em sua primeira vigência fossem acompanhadas por outro/a profissional, como estabelece o planejamento para o quadriênio 2013-2016.

Uma questão a ser considerada é que, nos diferentes contextos das oficinas, a prática da criação e composição em dança, desassociada da incumbência de produzir obras ou eventos, se apoia em princípios trabalhados nas aulas e realiza-se como um processo de imersão nos conteúdos explorados em sala. Integram as aulas de dança do *Arena* proposições como: a reconfiguração de partituras de movimento anteriormente memorizadas; deslocamentos no espaço com a finalidade de explorar diferentes direções, níveis, tempos e/ou velocidades; exercícios de contato-improvisação e práticas de improvisação nas quais incluem-se *jam sessions*¹⁷⁶ com a participação de convidados/as internos/as e externos/as¹⁷⁷. Essas e outras

¹⁷⁶ O termo *jam session* parece ter origem nos encontros que ocorriam, nos anos 1950, entre músicos de *jazz* que tocavam nos *night clubs* americanos. Alguns relatos registram que, após o final das apresentações e a saída do público, iniciava-se uma jornada de improviso sem hora para acabar e que representava para os artistas o seu momento de criação e prazer. Outra suposição é que o termo é a tradução literal da palavra *jam*, em inglês “geleia”, o que explicaria a mistura de estilos e instrumentos utilizados durante as sessões de improviso em música. A partir dos anos 1960, artistas da dança também passaram a se reunir em *jam sessions*, buscando abrir espaço para a livre experimentação e para a contaminação. Assim, as *jams* se instituíram como ambiente favorável a práticas multidisciplinares de improvisação, onde música, dança, performance e outras áreas se encontram e se disponibilizam para a criação em tempo real, sem uma coordenação explícita e sem lideranças. Os/as participantes têm a possibilidade de escolher a forma de começar, como se engajar e como e quando finalizar a ação.

¹⁷⁷ As primeiras *jams sessions* promovidas pela área de Dança do *Arena* com fim exclusivamente didático previam a participação de membros do corpo docente e discente de todas as áreas, com o objetivo de estimular o exercício da interdisciplinariedade. Inicialmente, somente participantes das oficinas de dança e de oficinas de outras áreas da escola eram convidados/as a participar. Contudo, desde 2016, as *jams* passaram a acolher também o público externo, geralmente convidado pelos/pelas estudantes que se envolvem nesta prática.

estão entre as muitas vivências de criação que, em grande parte, constituem os projetos colaborativos de investigação.

Esse carácter de investigação que, historicamente, em diferentes épocas, vem constituindo os processos criativos nos diferentes campos das artes é ressaltado por Vianna (2008) e Nachmanovitch (1993). Eles definem a disposição para o estudo e para a exploração como essenciais ao/à artista criador/a. As ideias do bailarino e do músico se encontram com a epistemologia freiriana, acentuando a diferença entre formação e uma noção de treinamento que, de forma oculta, estimula uma relação apática com o saber, desprezando a criticidade e a capacidade de autoria dos/as envolvidos/as.

Como discute Vianna (1984, p. 25), todos nós somos fruto de processos de condicionamento que nos são úteis em nossa vida cotidiana. Contudo, na dança, condicionamentos advindos de repetições mecânicas, podem dificultar o processo de autoconhecimento e levar ao desenvolvimento de uma “memória robotizada” capaz de “produzir formas, mas nunca de criar movimento” (VIANNA, 1984, p. 25). As considerações do autor reforçam, ainda, a associação entre a disposição para o estudo do próprio corpo, atentando para suas capacidades expressivas, e aspectos emocionais, estéticos e políticos.

Freire (2015, p. 26-27) refere-se à prática investigativa impulsionada pela curiosidade, asseverando que a conjunção entre elas é essencial para estimular a disposição para o risco, tornando o ser sempre mais indagador e “mais e mais criador”. Nas aulas de dança do *Arena* tal conjunção torna-se nítida na medida em que os/as estudantes avançam na compreensão de seu papel em sua trajetória formativa e em sua experiência criadora. Percebe-se, portanto, que a ausência da postura curiosa, na qual se enraíza a produção de conhecimentos e que Freire (2015, p. 64) define como a “pedra fundamental do saber”, pode impedir a disponibilidade para a escavação de si e de uma dança autoral que fale de sujeitos únicos, de suas premências e de seu estar no mundo.

Como nos faz notar a epistemologia freiriana, cabe ao docente trabalhar pela superação da ingenuidade, estimulando a sua própria inquietude e a do/a discente, levando-o/a a interrogar-se sobre a sua dança, a sua corporalidade, a sua expressividade, suas escolhas técnicas e estéticas. Dessa forma, o professor/a-artista-pesquisador/a deve cultivar a curiosidade de sua turma, transformando-a em uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2015) propícia para fecundar o hábito investigativo. Assim, de uma pergunta a outras, os/as estudantes podem construir as possibilidades e o prazer de conhecer e conhecer-se. Também aqui a interação entre experiências somáticas, técnicas, de criação e de apreciação parece essencial para incutir e fomentar a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar e de comparar.

Esses elementos, conforme pontua Freire (2015), são definidores na assunção de atitudes mais autorais e emancipatórias.

Nas falas de Christófaro (2017, informação verbal)¹⁷⁸, Dinis (2017, informação verbal)¹⁷⁹ e da atual equipe da área de Dança do *Arena* registra-se essa mesma compreensão. Além disso, a investigação é reconhecida como inerente aos processos criativos e como condição para que o exercício da criação propicie um pensamento mais elaborado sobre o dançar e sobre o próprio corpo, incitando o desvelamento de outras perspectivas para a arte e o fazer artístico.

Barros (2017) vê o eixo da criação como um grande diferencial na proposta de formação da escola na medida em que ocasiona “o espaço-tempo para investigar”, favorecendo “uma ideia de dança como práxis” (BARROS, 2017, informação verbal)¹⁸⁰. Assim, a dançarina, cujo trabalho autoral há vários anos se ancora na pesquisa, entende que ao estimular um dançar que ultrapassa conhecidos formatos de fazer e de ensinar dança, a práxis cotidiana da criação, desvinculada da função de gerar um produto, instaura-se como um hábito de estudo e reflexão.

Encorajar esse hábito é, para Barros (2017, informação verbal)¹⁸¹, uma forma democrática de promover “a conquista de ferramentas de cidadania” que possam levar o sujeito a “descobrir a sua própria voz comprometida com a voz do outro”. A profissional ressalta que a criação em dança no *Arena* aponta não só um caminho para o exercício da liberdade e da autonomia no qual o pensar e o fazer se conjugam para levar pessoas diversas, de forma igualitária, a conquistar a “habilidade em fluir no movimento” (BARROS, 2017, informação verbal)¹⁸². Para além dessa perspectiva que abre espaço para a descoberta da “própria assinatura”, a professora-artista-pesquisadora nota a invocação do sentido de coletividade, interlocução e compartilhamento, do qual trata este texto, e que ela intui que esteja presente na experiência de “junção com outros e com seus diversos modos de dançar e criar” (BARROS, 2017, informação verbal)¹⁸³.

Ao considerar que tal junção gera a “ampliação do mundo do movimento”, Barros (2017, informação verbal)¹⁸⁴ assinala a impossibilidade de alheamento frente as circunstâncias de afetação geradas na instância comunitária pela presença de distintos *eus* e de suas relações; o que vem a instaurar uma natural dependência, interferindo na questão da autonomia. Afinal,

¹⁷⁸ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁷⁹ DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁸⁰ BARROS, Ester. Belo Horizonte, 13/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁸¹ BARROS, Ester. Belo Horizonte, 13/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁸² BARROS, Ester. Belo Horizonte, 13/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁸³ BARROS, Ester. Belo Horizonte, 13/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁸⁴ BARROS, Ester. Belo Horizonte. 13/09/2017. Entrevista concedida à autora.

questionando-se sobre o que é a criação em dança, ela também se interroga sobre o que é liberdade.

Tais indagações permeiam igualmente, o discurso de Viana (2017, informação verbal)¹⁸⁵ que, tendo chegado em 2008 à então recém-criada área de Dança do *Arena*, percebe o “florescer” de sua metodologia de trabalho a partir de 2011. Entretanto, ela atenta para os hiatos nela implícitos. Como afirma a dançarina, se intentamos construir um pensamento alargado sobre dança e “encorajar novas perspectivas de entendimento” (VIANA, 2017, informação verbal)¹⁸⁶, aqueles/as que acessam as aulas do *Arena da Cultura* nos mostram que também nós devemos nos disponibilizar para os seus desejos e as curiosidades que trazem consigo.

A disponibilidade de que nos fala Viana (2017, informação verbal)¹⁸⁷, e que se alia à questão da escuta, surge muitas vezes ao longo destas páginas, realçando a importância de uma abordagem metodológica para a diversidade desvinculada da ideia de adestramento e que possa propiciar o encontro entre as diferenças. Em tal abordagem, a consolidação de caminhos para a interlocução e a partilha demanda a revisão de conceitos e convicções e um despojamento que leve docentes e discentes a modificarem a sua percepção sobre o que é dança e sobre uma pedagogia em dança comprometida com uma abrangente diversidade. Muitas vezes nos perguntamos o quanto esse despojamento – nosso e do público que o *Arena* tem o propósito de alcançar – está mais próximo ou mais distante.

Assim como Dinis (2017, informação verbal)¹⁸⁸ e Antero (2017, informação verbal)¹⁸⁹, Viana (2017, informação verbal)¹⁹⁰ também estabelece a amorosidade como imprescindível nos projetos colaborativos de criação desenvolvidos na escola, os quais conduzem os/as envolvidos/as a um “lugar difícil e desafiador”. Referindo-se aos mal-entendidos que rondam as oficinas de dança e, importunando a devida criticidade frente à ideia de autonomia, podem suscitar posturas, a profissional nos recorda que toda ação compartilhada pressupõe uma liberdade relativa. Ela, que, em 2016, atuou ao lado de Barros na turma que estava no terceiro e último ciclo do plano de ação quadrienal da área de Dança e se dedicava à criação da proposta cênica “Sujeito Provisório”¹⁹¹, menciona os momentos de dispersão dos/as

¹⁸⁵ VIANA, Samantha. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁸⁶ VIANA, Samantha. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁸⁷ VIANA, Samantha. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁸⁸ DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁸⁹ ANTERO, Rodrigo. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁹⁰ VIANA, Samantha. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁹¹ O processo de criação de “Sujeito Provisório” é citado na seção 2.3 do 2º movimento desta dissertação.

estudantes e as crises causadas pela inflexibilidade e negligência de alguns/algumas de seus/suas componentes.

Para Viana (2017, informação verbal)¹⁹², no *Arena*, ambiente público como outros que exigem uma noção expandida de coletividade e diversidade, é primordial que as práticas de criação não sejam prejudicadas por ideias equivocadas de liberdade as quais, na verdade, mais se aproximam de um irresponsável desrespeito aos/às envolvidos/as. Sua argumentação torna claro que bom seria se chegássemos ao entendimento do verso de Renato Russo: “Disciplina é liberdade.”

Consoante com o pensamento de Freire (2015), Viana (2017, informação verbal)¹⁹³ sinaliza que lacunas nesse entendimento ou dificuldades dissimuladas, que impedem uma visão mais abrangente dos processos criativos partilhados, podem gerar uma subjetividade ensimesmada e egoísta, como “um olhar para si que impede que o outro seja visto”. Instaura-se, pois, o risco de uma inversão que pode fazer com que as práticas de criação passem a estimular o individualismo e a competitividade. E quando isso acontece, o sentido e a potência das propostas tendem a se perder, surgindo “bolhas” que indicam a “vulgarização da noção de autonomia” (VIANA, 2017, informação verbal)¹⁹⁴.

Pelo viés de tais considerações, para que a prática da criação em dança no *Arena da Cultura* possa alcançar a perspectiva de interação e compartilhamento, faz-se necessária uma pedagogia que se articule com/na/para a diversidade. Uma pedagogia que possa favorecer uma concepção de autonomia e autoria que se configure sob a ótica da cooperação. Para tanto, ela deve inspirar, como sugere Freire (2015, p. 132-133): “a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios” e “a abertura respeitosa aos outros”, pois, no convívio criativo e solidário “o fechamento ao mundo se torna transgressão ao impulso natural da incompletude”.

De acordo com o autor, “(o) sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2015, p. 133).

Apoiada no ideário freiriano, compreendo, portanto, o abrir-se como pressuposto para a consolidação do espaço comunitário de investigação e interlocução nas oficinas de curta e longa duração do *Arena*; elemento determinante para que a criação em dança possa suscitar um estado de autonomia atravessado pelo risco do desconhecido, do inesperado e da transgressão. Essa parece a chave para que, num ambiente de permutas e ressonâncias, o

¹⁹² BARROS, Ester. Belo Horizonte. 13/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁹³ VIANA, Samantha. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁹⁴ VIANA, Samantha. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

encontro e a partilha tornem-se dispositivos para provocar a invenção de modos de criar e dançar. Ambiente onde “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades” (FREIRE, 2015, p. 123).

A seguir, no entrecruzamento entre as proposições de Paulo Freire (2014, 2015, 2017) e Jorge Larrosa (2016b), me dedico a pensar esse estado de autonomia instigado pela criação como uma prática democrática de formação em dança que solicita uma visão de convivência fundada na equidade.

3.3 A criação como exercício de convivência entre seres e saberes

Relativas, mutáveis e vãs são as fronteiras que pretendem colocar alguém ou alguma coisa “do outro lado”.

Monique Veade

Nas diversas turmas de dança do *Arena da Cultura*, tem-se como premissa que as experiências de criação tenham origem nos conteúdos trabalhados nos eixos somático e/ou técnico, buscando ampliar a compreensão sobre eles e contribuir para a sua apropriação e entrelaçamento. Para Christófaros (2017, informação verbal)¹⁹⁵, responsável por idealizar essa dinâmica, a vinculação entre a criação e composição e as demais práticas instituídas como somáticas ou técnicas tem como finalidade a natural interseção entre experiências em dança que são complementares entre si. Suas colocações estabelecem a direta relação entre a educação somática como prática que “impõe a atenção sobre si e sobre o outro [...]” (CHRISTÓFARO, 2017, informação verbal)¹⁹⁶, e o exercício da criação, no âmbito da formação em dança.

As ideias de Christófaros (2017, informação verbal)¹⁹⁷ sobre a promoção de vivências somáticas em interface com a dança no cenário de diversidade do *Arena da Cultura* estão em consonância com a visão de Louppe (2012, p. 69), para quem a dança requer a integração da matéria corporal numa “consciência global do eu” e um trabalho incessante para aprofundar tal consciência.

¹⁹⁵ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁹⁶ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁹⁷ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

Segundo a ex-coordenadora (2017, informação verbal)¹⁹⁸, ao provocar o “acionamento de si mesmo” e convocar o indivíduo a reconhecer-se “um corpo vivo, pessoal, e não dado à priori, como uma imagem genérica”, as práticas somáticas apresentam novos e incitam novos entendimentos, propiciando a consciência da qual nos fala Louppe (2012) e tornando-se via para a conquista da autonomia. Esse “acionamento de si mesmo” por meio da (des)coberta do próprio corpo viabiliza a apreensão da própria presença na ação e a emergência de processos de identificação. A conquista de uma maior sintonia consigo parece, então, propiciar o (re)encontro com a inteligência criadora peculiar ao corpo, encorajando a autoridade.

Ao falar sobre o *pensarfazer* dança na perspectiva contemporânea como um “entender o corpo para deixá-lo fluir”, uma aluna¹⁹⁹ do módulo I do ciclo de Iniciação manifesta, em poucas palavras, essa relação entre as experiências somáticas e de criação, em convergência com as considerações aqui expostas. Seu pensamento aponta a perspectiva investigativa da experiência criadora e entrecruza a conquista de uma autonomia corporal – que exige o sujeito de ser somente um repetidor ou uma repetidora de movimentos – a uma autonomia criativa em dança.

Quanto ao trabalho com as diversas técnicas de dança, Chistófaró (2017, informação verbal)²⁰⁰ nos recorda que elas são instrumentos que permitem o compartilhamento de modos de dançar e “recursos didáticos para a criação de novas danças”. As suas afirmações remetem à noção de técnica como trabalho sobre si que exige a presença do sujeito: um meio para desnudar habilidades e liberar uma dança que ainda não pode aparecer. Portanto, como vem sendo discutido no decorrer deste texto, distante da perspectiva de domesticação e reprodutibilidade, o *ensinoaprendizagem* de técnicas nas oficinas de dança do *Arena da Cultura* exige um tipo de abordagem na qual a imaginação e a crítica devem estar presentes.

Conforme propõe Vianna (2008), a saudável convivência entre os exercícios voltados para a construção de habilidades técnicas e as práticas de criação em dança é vista pelos/as professores/as-artistas-pesquisadores/as da área como condição para que os/as estudantes conquistem seu próprio vocabulário expressivo. Assim como Christófaró, a equipe concebe a técnica como ferramenta para o desenvolvimento de competências indispensáveis ao processo de emancipação do ser criador. No âmbito investigativo da aprendizagem, execução

¹⁹⁸ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

¹⁹⁹ L. M. F. - Aluna do módulo I do ciclo de Iniciação em dança do *Arena da Cultura* em um momento de discussão na sua turma sobre os aspectos que poderiam distinguir o que é chamado de dança contemporânea. 27/09/2017. Anotações pessoais da autora.

²⁰⁰ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

ou criação de movimentos, a intimidade com várias técnicas serve, portanto, para indicar “várias respostas, várias saídas” (VIANNA, 2008, p.82).

Todavia, retornamos aqui a um fator determinante: grande parte do público do *Arena da Cultura* apresenta uma conformação física que, em geral, não se alia às qualidades tidas como fundamentais para a formação em dança, como o alongamento, a flexibilidade, o vigor. Sua constituição física quase prevalentemente não coincide com as exigências instituídas por técnicas e estéticas formuladas em corpos com aptidões específicas, ou apresenta naturais restrições relativas à idade avançada e/ou advindas em consequência da vida sedentária. Dessa forma, o *ensinoaprendizado* de técnicas exige sensibilidade e a pesquisa constante de estratégias que não o façam destoar das reais condições apresentadas pelas múltiplas diferenças reunidas na sala de aula.

Não se trata de menosprezar o valor da técnica ou subestimar o potencial e o esforço de pessoas que se dispõem a enfrentar limitações e vencer obstáculos para conquistar e aprimorar habilidades e competências de nível técnico. A questão refere-se à busca pelo justo equilíbrio. Sob a ótica na qual as ideias de Vianna (2008), Freire (2015) e Nachmanovitch (1993) se conjugam, é necessário que a técnica se revele “meio, e não fim”, instrumento a serviço de sujeitos que almejam fazer com que a sua dança se torne “adulta” e os gestos, em sua origem e essência, escapem às “formas vazias e pré-fabricadas” (VIANNA, 2008, p. 73).

Inserido pela ex-coordenadora Marise Dinis, o eixo da apreciação também se inclui nesse entendimento de interseção e complementariedade. Ele se torna um importante recurso para animar a criação e a composição em dança na medida em que proporciona o contato com proposições artísticas as mais diversas, reveladoras de diferentes discursos e diferentes formas de discurso. Espera-se que estar no papel de espectador, público ou testemunha de uma ação artística provoque no estudante o interesse e a curiosidade pelos objetivos e processos que lhe deram origem, bem como estimule a apreensão da rede de influências que ela traz à tona.

Muitas vezes, assistindo a uma performance, intervenção ou espetáculo é possível reconhecer os conteúdos explorados pelos/as professores/as-artistas-pesquisadores/as nas oficinas e/ou elementos presentes nas experiências de criação, seja na esfera individual ou coletiva. Dessa forma, o trabalho realizado em sala pode ser melhor apreendido após o exercício da fruição. Segundo Dinis (2017, informação verbal)²⁰¹, o reconhecimento “pode gerar a noção de que o que se faz no cotidiano das aulas pode ser o princípio de um processo artístico”.

²⁰¹ DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

Conclui-se, pois, que, na abordagem metodológica concebida por Christófaros e ampliada por Dinis, seus eixos de sustentação – a educação somática, a prática de técnicas, a criação e composição em dança e a apreciação artística – não são definidos por limites. Ao contrário, são circunscritos por bordas que sugerem uma constante interpenetração, invocando “percepções e sensações que nos conduzem ao corpo” (VIANA, 2017, informação verbal)²⁰² e a suas infinitas potencialidades. Como afirmam os/as profissionais da área, essa política de transbordamentos torna possível que um mesmo exercício, como uma simples sequência relacionada a habilidades rítmicas, sirva à exploração de questões várias relativas aos quatro eixos citados acima. A interseção entre eles faz-se para que se possa chegar a diferentes propostas de criação.

Não obstante, Dinis (2017, informação verbal)²⁰³ alerta para a delicadeza dessa pedagogia de relações que pressupõe a tessitura de uma trama na qual saberes se entrelaçam, apontando, mais uma vez o/a professor/a-artista-pesquisador/a como figura central para que a mesma se torne viável. É ele/ela e o seu entendimento sobre a complexidade do arcabouço conceitual da área de Dança, o qual se vincula à proposta de interdependência entre os pilares de sua metodologia, quem torna possível uma dinâmica de interseção sem o prejuízo de particularidades e potências de cada pilar. Até mesmo nesse aspecto pedagógico, o interagir conclama o respeito ao princípio da singularidade e desabona os sistemas predatórios de sobreposição e subestimação de conhecimentos nos quais a diferença é sacrificada em nome da semelhança.

Em convergência com o pensamento de Freire (2015, p.57-58) sobre a convivência entre saberes como caminho para a sabedoria, esse entrelaçamento entre experiências somáticas, técnicas, de criação e composição e de apreciação também se encadeia às ideias de Maturana (2002) sobre o histórico humano de interações interdependentes. Ao discorrer sobre a ontologia da realidade, o autor nos apresenta o conhecer como experiência que se realiza no fluir do viver e se amplifica na aproximação entre diferentes “domínios explicativos”. O paralelismo entre as proposições de estudiosos que, por vias distintas, incitam a reflexão sobre o viver como tempo de interações e compartilhamento indica que a formação em dança poderia ser largamente ampliada se transversalizada com outros modos de *saberfazer*.

Discutindo sobre a educação somática e técnicas usadas no Ocidente e Oriente para a preparação do artista cênico, Dominique Dupuy (1992, informação verbal)²⁰⁴ afirma que a

²⁰² VIANA, Samantha. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

²⁰³ DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

²⁰⁴ DUPUY, Dominique. Laboratório de dança contemporânea. Roma, maio de 1992. Anotações pessoais da autora.

posição de transversalidade pode interligar os conhecimentos e a eficiência que pertencem a domínios outros, para além da dança e das artes, colocando “os corpos em jogo de formas diferentes e engendrando movimentos inesperados”. De acordo com o mestre francês, suplantando a compreensão de uma “simples transferência de métodos e modelos” (DUPUY, 1992, informação verbal)²⁰⁵, a opção por tal postura incide na dança e em suas pedagogias, podendo produzir miscigenações e fomentar a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes.

Nas oficinas do *Arena*, a contaminação tende a surgir quando o sistema de atravessamentos que parte da interseção entre os pilares da metodologia da área é incrementado por saberes e fazeres outros, levando ao esgarçamento de preceitos e à atualização de noções relativas à dança e à formação em dança. Tais saberes e fazeres são aqueles que os/as participantes trazem consigo e que dizem respeito ao universo pessoal de quem Christófaró (2017, informação verbal)²⁰⁶ identificou como “gente querendo fazer dança”: cidadãos e cidadãs que não têm “o corpo vazio ou seco”, mas sim, “molhado de história, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas [...]” (FREIRE, 2008, p.6).

Usualmente deslocado das experiências formativas em dança, quando o saber produzido cotidianamente na experiência existencial ganha espaço nas aulas e passa a compor os projetos de criação, irrompem-se dinâmicas afetadas pelas personalidades que, compartilhando maneiras de ser, fazer e estar no mundo, inauguram formas de coexistência e suscitam novos modos de *pensardançar*. Isso pode ocorrer quando os/as estudantes são convidados/as a estender a pesquisa de criação iniciada na sala de aula para o seu dia a dia. Assim, lhes é solicitado que investiguem como os conteúdos ou assuntos em estudo podem se revelar presentes em seu trabalho, em seus deslocamentos pela cidade, em suas relações consigo próprios, com familiares e amigos/as. Como respostas, surgem observações sensíveis; versos, textos e desenhos autorais; fotografias; imagens e reportagens veiculadas na mídia; sonoridades e canções de diferentes estilos; memórias pessoais e coletivas. E muitas discussões emergem, levantando questões sobre as artes, sua história, suas implicações filosóficas e políticas, suas miscigenações com a própria vida.

Por outro lado, o exercício da improvisação pode trazer à tona e os processos de criação podem ser atravessados por uma série de ocorrências como: a identificação de um modo específico de caminhar, de carregar um bebê ou outro peso, de se abaixar ou de subir escadas; a percepção de maneiras de se organizar ou desorganizar corporalmente em algumas

²⁰⁵ DUPUY, Dominique. Laboratório de dança contemporânea. Roma, maio de 1992. Anotações pessoais da autora.

²⁰⁶ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

circunstâncias, tais como numa situação de espera ou numa entrevista de emprego; a apreensão de hábitos adquiridos, como o de se equilibrar no ônibus ou nos vagões cheios do metrô; a reminiscência de jogos infantis nos quais o corpo tem grande protagonismo; o reconhecimento das relações do corpo com um tipo de vestuário; a exteriorização de competências relativas à prática da yoga, capoeira, danças urbanas, lutas marciais, circo, o samba, o *breakdance* e muitas técnicas e estilos de dança que podem não fazer parte da formação dos/as professores/as-artistas-pesquisadores/as da área.

Provocado por elementos vários, o criar pode se desvelar como ação autoral preenchida pela experiência intransferível de *corpomentes* em ação em seus contextos de vida. Faxineiras/os, cozinheiras/os, porteiros/as, pedreiros, mães e pais de família, donas de casa, cabelereiros/as, microempresários/as, estudantes, secretárias, agentes da saúde... Essas pessoas e outras tantas demonstram, por meio de sua contribuição nos processos coletivos de criação, que têm, em seu próprio existir, diferentes formas de construir a sua corporeidade, a sua leitura do mundo, a sua dança e todas as movências que integram suas relações com a sua realidade.

Tal ótica de inter-relações remete ao que Freire (2015, p. 32, grifos do autor) vislumbra como “uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais nos diversos processos educativos e a experiência social que os/as estudantes têm como indivíduos”. Entendo, portanto, que, ao incidir sobre os temas escolhidos pelas turmas, permeando o exercício da criação em dança no *Arena da Cultura*, a experiência social se torna, muitas vezes, o seu componente mais rico e instigante. No esforço para conectar-se à existência concreta de “cidadãos dançantes”²⁰⁷, reconhecendo suas competências, habilidades, interesses e desejos, a prática da criação tem, assim, a chance de produzir a subversão de delimitações e padronizações técnicas e estéticas, preenchendo-se de indeterminações.

Essa parece uma maneira de promover o que Freire (2017, p. 214) concebe como uma “ação cultural dialógica” oposta a formas de invasões culturais repressivas que supõem o/a estudante na condição de objeto. O que o autor sugere como “intimidade” entre saberes e experiências relativas a âmbitos diversos indica, portanto, uma dimensão epistemológica de concatenação entre os “múltiplos quefazeres do homem” (FREIRE, 2017, p. 214) por meio dos quais o ser se encontra em relação consigo e com o mundo, constituindo a sua corporalidade.

²⁰⁷ Aqui uso o termo referido no 1º movimento e desenvolvido por Ivaldo Bertazzo, nos anos 1970, quando o dançarino e coreógrafo se propõe a criar espetáculos que levem ao palco pessoas comuns, de diferentes classes sociais, que não vivenciam a dança como uma profissão. Desde então, ele realiza projetos em dança que envolvem pessoas com os mais diversos perfis. Segundo o próprio Bertazzo (In: ACESSO, 2008), “artisticamente, o conceito de Cidadão Dançante traz níveis expressivos diferentes do que estamos habituados a ver”. Entrevista disponível em: <<http://www.blogacesso.com.br/?p=143>>).

A tendência de não fragmentação entre os processos formativos e a própria vida, que integra o ideário de Paulo Freire, remete ao que propõe Edgar Morin (2015) como “princípio de complexidade”. Reunindo aspectos referentes à pós-modernidade, como a desordem, o acaso e a imprevisibilidade, tal princípio sugere que um caminho metodológico de articulações – como o apontado por Freire e Dupuy (1992) – tende a se tornar um procedimento mais rico e instigante para a formação humana, inclusive a formação em dança.

Antero (2017, informação verbal)²⁰⁸ ilustra a perspectiva de multidimensionalidade e interconectividade, próprias ao pensamento complexo de Morin (2015), apresentando uma imagem do “criador como um colecionador de coisas que, de certa forma, dialogam com um campo de interesse”. Mas ao tocar em “limites advindos dos universos pessoais” que bloqueiam os processos de criação, fazendo com que o indivíduo se feche em sua subjetividade, o/a dançarino/a induz a compreensão de que a coleção pode ser empobrecida quando cerceada por condicionamentos. Dessa forma, a criação dá lugar à repetição: repetição enfadonha de si, de modelos e preconceitos.

É, portanto, como sustenta Antero (2017, informação verbal)²⁰⁹, função do/a professor/a-artista-criador/a da área de Dança do *Arena* facilitar, como seus “modos e métodos possíveis”, o agenciamento entre as experiências dos/as estudantes e as suas próprias, na “perspectiva da errância e do arrebatamento” (ANTERO, 2017, informação verbal)²¹⁰. Esse parece o caminho para a atitude de abertura citada e que Freire (2015) aponta como essencial nos processos formativos. Retornando ao que já posto, estimular a curiosidade e o destemor revela-se, pois, fundamental para incitar a saída da habitual “zona de conforto” mencionada anteriormente.

De acordo com o que aqui vem sendo exposto e com as recordações de Christófaró (2017, informação verbal)²¹¹, desde 2008 a equipe de dança do *Arena* procura estimular a penetração de elementos extraídos de domínios diversos nos processos de criação das oficinas de dança. A ex-coordenadora relata que, em 2008, quando a mostra comemorativa pelos 10 anos do *Arena da Cultura* estava sendo preparada, a área se dedicou a um projeto cujo tema era a memória e que foi empreendido com a participação de todas as suas turmas em funcionamento. Estimulados/as a fornecer as bases que sustentariam tal projeto, a partir de

²⁰⁸ ANTERO, Rodrigo. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

²⁰⁹ ANTERO, Rodrigo. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

²¹⁰ ANTERO, Rodrigo. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

²¹¹ CHRISTÓFARO, Gabriela C. Belo Horizonte, 1º/09/2017. Entrevista concedida à autora.

discussões na sala de aula, os/as participantes acessaram lembranças de vida e da história de suas comunidades que passaram a nortear o exercício da criação nos grupos.

Além das práticas corporais reportadas nas linhas acima, como a yoga, a capoeira, as lutas marciais e outras técnicas e estilos de dança, as quais referem-se às experiências sociais e culturais dos/as estudantes, outros campos do saber também já provocaram interessantes desdobramentos nas ações relacionadas ao eixo da criação do *Arena da Cultura*. Entre esses estão: a culinária, com receitas de sobremesa e chás caseiros; a música, incluindo o uso de instrumentos e o canto; cantigas e brincadeiras que emergem do universo da infância; as práticas curativas presentes na cultura popular; as práticas manuais relacionadas ao artesanato e aquelas próprias às artes plásticas; o teatro.

Esse complexo contexto de multiplicidade invoca a sensibilidade para reger um sistema criativo como o sugerido por Thereau (2017, informação verbal)²¹² que prevê um constante “(de)situar” e “(re)situar” de conhecimentos e experiências, preenchendo os percursos de criação de confrontações com a própria vida. Como proposto por Freire (2015, p. 25), nessa perspectiva de abertura, esta pode ser uma oportunidade para inaugurar um espaço relacional onde quem ensina e quem aprende está igualmente e colaborativamente inserido. Espaço esse preenchido pela circunstancialidade e distante de determinismos, no qual torna-se mais provável uma fusão entre a ética e o afeto.

Mais uma vez, o afeto revela-se primordial para viabilizar os processos de *ensinoaprendizagem* em dança nos quais, por intermédio das experiências de criação, se cultiva a autoralidade e um estado de autonomia que não se concilia com o individualismo. No panorama de diversidade do *Arena da Cultura*, tais experiências reúnem a dúvida, a ansiedade de aprendizes e profissionais, desejos, surpresas, sentimentos, emoções. Percebe-se que a tessitura sensível de inter-relações permeadas por saberes e fazeres advindos do cotidiano que tendemos a julgar bem pouco original pode favorecer uma releitura de processos que habitualmente não são reconhecidos como dança.

Considerando tal ponto de vista, retorno ao que foi discutido no 2º movimento e que nos faz conscientes de que as oficinas de dança do *Arena* são um movente espaço onde a formação se dá como um acontecimento que não se pode antecipar. Como propõe Larrosa (2016, p. 69), essa experiência que inclui o não saber, “não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predição” e não pode se apegar a “imperativos e regras para a prática”. Por isso, não é possível partir de idealizações mirando um produto final pré-

²¹² THEREAU, Jacques. *Processus créatifs: analyse de la créativité en acte*. Belo Horizonte: *Programa Cátedras/ Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares*. UFMG, 14 set. 2017. Anotações pessoais da autora.

determinado. Ao contrário, a convivência com os *corposmentes* diversos que se dispõem a experimentar a criação em dança no contexto do *Arena* nos ensina que é necessário desprender-se de predefinições e certezas.

Alinhada a essa prospectiva, a prática compositiva é também entendida como um exercício por meio do qual busca-se salientar a pluralidade e a ideia de devir em oposição à exigência de elaboração de um resultado. Surgem, assim, diferentes proposições cênicas traçadas de forma mais ou menos elaborada, de acordo com o perfil de cada grupo. Ao longo dos momentos dedicados à composição, as turmas mais maduras são provocadas pelos/as docentes no sentido de conceberem, coletivamente, uma dramaturgia que possa encaminhar o trabalho e potencializá-lo.

A ideia de dramaturgia como forma de organizar a ação aqui se estende à noção apresentada por Hercoles (2010, p. 199-201) de uma dramaturgia da dança que se especifica como “dramaturgia do corpo que dança” e que produz “narrativas conceituais”, exprimindo a “coexistência entre ideia/forma/sentido”. Logo, o processo de composição e escrita dramaturgical solicita o estudo dos aspectos técnicos e estéticos que possam intensificar as discussões presentes nos projetos de criação que transitam no e pelo corpo em seu encontro com outros corpos. Para tanto, torna-se necessária a exploração das diversas qualidades do movimento e das diversas possibilidades para o uso do espaço, das sonoridades, dos elementos constituintes do trabalho e outros que possam contribuir para coadunar – e não encobrir – as diferenças que se fazem sempre presentes.

Em geral, ao final de cada módulo de estudo ou oficina, de acordo com o que é decidido pela turma, o material que tem origem nas práticas de criação e composição é compartilhado com convidados e convidadas. São esses os/as colegas de outras áreas e turmas da escola, familiares e/ou amigos e amigas. Esse compartilhamento pode ocorrer de várias maneiras, na sala de aula ou em outros espaços e ambientes para além dos locais onde as oficinas são realizadas. Porém, ainda que receba o nome de “apresentação”, torna-se crucial preservar o seu caráter didático, de modo a conter a supervalorização do que se mostra como um primeiro resultado de um projeto que se realiza num contexto formativo.

Tal postura se alinha à sugestão de Ramos (2015, p. 76)²¹³ relativa à não espetacularização da formação artística, sendo que, nessa esfera, sobre o exercício em si já incide “o risco da exposição e o caráter poético de uma encenação”. Espera-se, assim, preservar

²¹³ CHRISTÓFARO *et al.* Escola Livre de Artes Arena da Cultura: Acompanhamento e avaliação da proposta artístico-pedagógica e metodológica. Belo Horizonte. UFMG, maio 2016. 82 p. Relatório.

a integridade daqueles/as que participam de uma experiência em que está implícita a condição de “aventura” da qual nos fala Larrosa (2011, p. 8) e evitar a possível fragilização das propostas.

Nessas circunstâncias, a concepção e a criação de uma estrutura a ser partilhada tem se mostrado uma valiosa estratégia para que os/as estudantes experimentem o seu *corpomente* em dança num viés artístico que compromete a sinceridade e a inteireza de cada um/a em conexão consigo mesmo/a e com o outro – seja esse outro os/as colegas ou o público –, o que demanda disposição, dedicação, esforços e cuidados. Isso se traduz na afirmação de uma estudante em um texto escrito para uma atividade de avaliação no momento em que ela opta por deixar a escola para abraçar outros projetos pessoais que não excluem a dança. Entre várias ponderações registradas, destaco: “[...] o criar é sempre um desafio e vem do se conhecer. E apresentar é importante para compreender, através do olhar do outro, sutilezas que passam despercebidas” (D. R., 2015).²¹⁴

Conhecer-se, abrir-se, acolher. Essas palavras usadas pela estudante para construir uma reflexão sobre a sua passagem de três anos pelo *Arena* abrigam muitos desafios e se tornam fundamentais para que ela possa, como assinala, descobrir-se “enquanto corpo/indivíduo proponente e corpo/coletivo que tem que ter escuta para o todo” (D. R., 2015)²¹⁵.

Para que essa descoberta se torne possível, muitas expectativas devem ser administradas, exigindo a habilidade dos/as profissionais da área para conduzir a criação em dança como uma experiência alargada que se afasta de associações entre a prática artística e imposições de desempenho sustentadas por ideais de “perfeição”, tanto quanto da idealização da “obra acabada” e da exaltação do que é nomeado como “dom” ou “talento”. Logo, mais que o exercício da tolerância, a experiência de compartilhar um projeto coletivo de criação refere-se ao cultivo da empatia e da reciprocidade.

Como registrado no relatório técnico de avaliação²¹⁶ formulado em 2012, fruto da parceria FMC/UFMG, pretende-se afastar da diversidade o caráter de limitação, concebendo-a como possibilidade estética que reverbera na ação cênica e expressiva de forma determinante, transformando diferenças físicas, anímicas e intelectuais em linhas de força. Dessa maneira, parece possível enfatizar a arte como exercício de equidade cuja práxis reivindica, como

²¹⁴ D. R. frequentou os módulos dos ciclos de Iniciação e Expansão da área de Dança do *Arena da Cultura* entre 2013 e 2015. O texto escrito por ela, em dezembro de 2015, serviu como uma reflexão sobre o seu processo formativo ao longo desse período e foi compartilhado com os/as colegas, a equipe de professores/as-artistas-pesquisadores/as e a coordenação da área. Acervo de documentos informais da autora.

²¹⁵ *Idem* nota 21414.

²¹⁶ PEREIRA *et al.* Consultoria técnica e apoio ao projeto de desenvolvimento institucional da Fundação Municipal de Cultura na área de formação artística e cultural: área de Dança. Belo Horizonte: UFMG. 2012. 59 p. Relatório.

discutido ao longo deste texto, o estado de abertura e a disposição para o inesperado, além da capacidade de escuta e adaptação a tempos e fluxos internos e externos, individuais e coletivos.

Tal perspectiva incorpora o que Louppe (2012), em sua análise sobre o que se denomina como “dança contemporânea”, elenca como “valores morais”. Esses valores atribuem a diferentes abordagens em dança, desde a etapa da modernidade até os nossos dias, o caráter de contemporaneidade. São eles: “a autenticidade pessoal, o respeito pelo corpo do outro, o princípio da não-arrogância, a existência de uma solução justa e não somente espetacular, a transparência e o respeito por diligências e processos empreendidos” (LOUPPE, 2012, p. 43).

Enfim, se a convivência solidária entre seres e saberes inspira a criação em dança no contexto do *Arena da Cultura*, tal convivência requer a superação de fragmentações e preconceitos para que possa se instituir de forma dialógica, no encontro humilde e amoroso com o outro. Faz-se, pois, imprescindível, um sentido de alteridade que evoque o reconhecimento e o respeito legítimo pelas diferenças. Respeito esse que possa afastar o oportunismo, o autoritarismo e a mitificação de saberes e competências, instaurando a colaboração genuína e valorizando o potencial criador de todos/todas e cada um.

3.4 A alteridade como motor de um estado de autonomia criativa

E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me reconheço e construo o meu perfil.
Paulo Freire

O conceito de alteridade é fundamental para as mais diversas áreas do conhecimento – dentre elas a arte, a filosofia, a sociologia e a antropologia –, estabelecendo uma via de compreensão da interdependência entre o eu indivíduo e o outro, uma vez que a individualidade não pode existir sem confrontar-se com o outro e com o coletivo. Para o filósofo italiano Nicola Abbagnano (2007, p. 34-35), “a alteridade é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença”.

Presente em toda a obra de Paulo Freire e imprescindível para a sua proposição de uma pedagogia humanizante, igualitária e libertadora, o sentido de alteridade é discutido pelo autor como condição para a instauração da subjetividade preenchida pela ética e pela abertura

ao mundo. Tal noção de subjetividade afirma-se numa circunstância de intersubjetividade que permite que um “eu dialógico”, em sua unicidade, reconheça-se “constituído por um tu, – um não eu” (FREIRE, 1987, p. 227).

Para discutir o papel da arte-educação no mundo pós-moderno e suas relações com a preservação da liberdade cultural, Efland (2005, p. 173-188) aborda a questão da alteridade. Ao construir o seu raciocínio baseado em questões suscitadas por outros pensadores – entre eles Freire e Giroux (1994) –, o autor nos alerta sobre o risco de que as artes sejam desvinculadas de seu propósito de inventar construções da realidade, tornando-se reféns de manipulações que servem a interesses escusos. Denunciando uma lógica que impõe “visões da realidade que conferem autoridade a alguns grupos em detrimento de outros” (EFLAND, 2005, p. 177), ele menciona o perigo de um universalismo circundado por barreiras invisíveis que restringem a “liberdade para explorar o mundo das diferenças” (EFLAND, 2005, p.185).

Como Efland (2005, p.184, grifos do autor) nos faz notar, “a percepção humana de si permanece incompleta se não podemos descobrir como cada um de nós é o Outro do ‘outro’”. Surge, assim, a ameaça – tão explícita no Brasil num momento em que condutas de intolerância e intransigência têm se tornado habituais²¹⁷ – de que as narrativas organizadas no âmbito da arte e da cultura sejam desprovidas da diversidade e se tornem um “vazio monolítico” (EFLAND, 2005, p. 184). Tendo em vista tal risco, a alteridade torna-se elemento essencial para que as diferenças possam ampliar a identidade pessoal e alargar os horizontes construídos socialmente, inclusive nos espaços de formação.

Observa-se, como problematizado por Greiner (2008, 2014, 2016) em textos e conferências que abordam a alteridade, a impossibilidade de que o debate em torno do tema pretenda uma neutralidade política, sejam quais forem os campos epistemológicos nos quais se desenvolva, inclusive nas artes. Em suas considerações, a autora aborda a alteridade na cultura como o encontro com o “outro”, salientando que predispor-se para tal encontro pode acionar a ignição inicial para a empatia.

As colocações de Greiner (2008, 2014, 2016) são condizentes com as reflexões de Freire e com as questões levantadas nesta dissertação, tendo em vista a perspectiva comunitária da prática da criação em dança no *Arena da Cultura*. Ao mesmo tempo, o discurso da pesquisadora se equipara à argumentação de Efland (2005), advertindo-nos sobre as armadilhas de uma alteridade que, em nossa conturbada atualidade, instala a exclusão e delinea-se

²¹⁷ Como posto na seção 1.2, refiro-me aqui aos movimentos de censura às manifestações artísticas que se espalharam pelo país em 2017, tentando promover uma ideia moralista, tendente à intolerância e ao preconceito, além de posturas de combate à diversidade que, dia a dia, têm nos surpreendido.

contaminada por uma postura de colonialismo cultural. Fomentando o dissenso quanto a questões como, por exemplo, o multiculturalismo na atualidade, essa noção traiçoeira produz estados de subordinação e limita o indivíduo em sua capacidade de interpretar e atuar com e no mundo. Portanto, a real alteridade pressupõe tensões de caráter político, ético e estético, entre outros. Tais tensões reúnem, como aqui mencionado, a disponibilização e a perda, e implicam em riscos como a desestabilização e as rupturas que o abrir-se para o outro podem causar.

Entretanto, recordando-nos que a arte é sempre uma via de reinvenção de si e do mundo e, por extensão, de reinvenção do corpo, Greiner nos convida a vislumbrar uma lacuna na qual o encontro e a permuta entre as singularidades que definem o eu e o outro podem ocorrer: uma opção de abertura às perspectivas inventivas de trânsito, contaminação e transmutação. Tais perspectivas se alinham à ideia de arte como espaço de alteridade no qual podem surgir novos modos de *pensaragir* favorecidos por conexões e propícios a transformações.

Essa visão de alteridade que valoriza e promove o potencial expressivo e criador do sujeito, provocando o reconhecimento e a integração das diferenças, me leva a associações com a propulsão de um estado de autonomia no *Arena da Cultura* por via da criação em dança. Motivada pelas ponderações de Greiner (2008, 2014, 2016), me volto para esse intrincado contexto, cenário de heterogeneidade e desvios onde, ao longo de quase duas décadas, vemos surgir uma pedagogia contra-hegemônica.

Ao alavancar o debate sobre a formação artística como um direito de todos e todas, refutando quaisquer tipos de ressalva, e buscar, intencionalmente, a subversão de pressupostos técnicos e estéticos nos quais se ancoram conceitos cristalizados de dança, o *Arena* constitui-se como espaço que resiste aos padrões dominantes. Nesse espaço onde as diferenças se conjugam e cujos processos de *ensinoaprendizagem* estimulam “modos de convivência distintos dos modelos de conversão e assimilação” (BAUMAN, 2013, p. 9), percebo que o sentido de alteridade se torna uma premissa para a experiência da criação artística.

Intensificada pela convivência e pelo compartilhamento, a prática da inventividade nas oficinas de dança do *Arena* busca responder à urgência de uma postura mais inclusiva nas artes e promover o protagonismo dos/as envolvidos/as: um protagonismo não individualista que, conquistado por meio de experiências coletivas, na perspectiva de codependência, possa inspirar a consciência de si como uma singularidade. Dessa forma, incitando a cooperação, o exercício da criação torna-se ocasião para que se demovam “noções estagnadas de identidade” (GREINER 2014, p. 384) que respaldam a convicção na primazia de certos valores.

Reforçando essa compreensão, Freire (2015) nos convoca a vislumbrar a promoção da assunção do sujeito por si próprio como ação fundamental para distanciá-lo da função de objeto, estimulando a conquista de uma autodistinção que não significa a exclusão do outro. Com sensibilidade e poesia, as palavras do autor complementam o conceito de alteridade: “É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu* que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*” (FREIRE, 2015, p. 42, grifos do autor).

Tal ponto de vista se torna ainda mais relevante quando unido ao de Todorov (2003, p. 360) para quem, apesar da dimensão social em que se insere o homem, “o outro deve ser descoberto”. Todavia, essa descoberta “tem vários graus, desde o outro como objeto, confundido com o mundo que o cerca, até o outro como sujeito, igual ao eu, mas diferente dele, com infinitas nuances intermediárias”. Para o filósofo, chegar à plenitude das correlações eu/outrem, sabendo como se comportar, pode ser algo inalcançável. Contudo, o desconhecimento dessas correlações e de suas gradações pode produzir graves efeitos, como o desaparecimento do eu no nós.

Em seu claro desejo de afastar a possibilidade desse anulamento do eu ou do outro, ou a sua objetivação, desconsiderando-se a preciosa singularidade de cada um, Freire (2015, p. 42) declara que o estímulo à assunção de si deva ser revigorado pela noção de “*outredade*”. Para tanto, não servem o “*treinamento pragmático*” ou o “*elitismo autoritário*” daqueles e daquelas “que se pensam donos da verdade ou do saber *articulado*” (FREIRE, 2015, p. 45, grifos do autor). Alinhadas às ideias de Todorov (2003) e Rancière (2002, 2003), as considerações do educador conferem aos que conduzem processos de formação a responsabilidade de não os transformar em processos de deformação propensos a subverter o conceito de alteridade e afirmar superioridades e inferioridades.

O pensamento de Freire, muito próximo ao de Vianna (2008) em sua defesa de uma autoridade nos processos em dança, tanto no âmbito artístico quanto na esfera da formação, fortalece um posicionamento crítico sobre a práxis em dança. Em consonância com tais pensamentos, Ribeiro (2012, p. 165) considera a construção da autoridade como fator primordial para revigorar a identidade dos sujeitos-educandos, bem como para tornar os processos de formação mais completos e complexos, evitando que eles sirvam somente à transmissão de “uma estética de movimento específica e já codificada”. Tal percepção estabelece o exercício criador como procedimento para a consolidação de uma experiência formativa em dança que busque promover o sentido de alteridade, impulsionando a autonomia.

Ancorado nesse entendimento, o estímulo ao exercício da criação em dança no *Arena da Cultura* espera acionar no indivíduo uma procura e uma escuta de si próprio, numa

dimensão de autoconhecimento, e um conectar-se atento com suas possibilidades expressivas. Na sala de aula o outro/outros tornam-se uma referência que afirma a subjetividade na qual se funda o ímpeto criador.

Conduzida como estratégia metodológica primordial para uma proposta de formação que se reconhece como ação em que estão imbricadas as perspectivas ética, estética, artística e política, a criação em dança corresponde a um convite à percepção e a apreensão de si e de seu próprio *pensaragir* como ser dançante. Dessa maneira, apropriando-se da sala de aula como espaço coletivo de legitimação e convívio entre tantas individualidades, os/as estudantes podem servir-se das práticas de criação como via de mão dupla: ocasião para atestar o seu estar no mundo como um sistema de coexistência, bem como ensejo para a conquista de uma autoralidade que os fortaleça para interferirem com mais propriedade nesse sistema.

A partir de tais ponderações, vislumbro o criar dança no *Arena da Cultura* como experiência na qual a alteridade, que Freire (2015) anuncia poeticamente como “*outredade*”, torna-se via para o exercício da emancipação, preservando-se a percepção da interconstituição das esferas individual e coletiva. Entendo, portanto, que, nesse ambiente formativo aberto às diferenças, as múltiplas proposições e compreensões indicam um caminho de encontro e reciprocidade. Caminho que, ao promover a superação de padronizações, foge à regra da unilateralidade. Assim, ao mesmo tempo em que vivem e testemunham a capacidade inventiva própria ao ser humano, confirmando as particularidades que os distinguem entre si e vislumbrando o dançar como prática comunitária que encoraja posturas mais autônomas, docentes e discentes têm a oportunidade de construir perspectivas de interseção entre inúmeras disparidades.

Conforme apontado na seção 3.1, Maturana (2002, p. 43) nos apresenta o homem como ser social numa condição de interdependência em que o outro delimita as especificações de quem sou eu. Enfim, compreender essa interdependência – também reconhecida por Freire (2015), Greiner (2008, 2014, 2016) e Todorov (2003) – significa perceber que não é cabível que o exercício da criação em dança instaurado no interior de uma política pública se estabeleça distanciado do mundo, das particularidades e do potencial de. Ou ainda que sirva a incentivar vaidades e o individualismo e a incitar a competitividade e a negação do outro. A sensível afirmativa do neurobiólogo e autor chileno corrobora esse raciocínio: “A aceitação do outro sem exigências é o inimigo da tirania e do abuso, porque abre espaço para a cooperação” (MATURANA, 2012, p. 186).

A alteridade revela-se, pois, primordial para um estado de autonomia inventivo e arejado, no qual a diversidade possa representar, reciprocamente, o fortalecimento dos

universos individual e coletivo e acentuar uma relação de implicação e de responsabilidade entre o sujeito uno e o meio. Circunscrita pela codependência, a criação colaborativa institui como desafio a difícil superação da imposição velada de poderes e forças, afirmando e intensificando, democraticamente, uma infinidade de modos de enunciação e recepção. Modos distintos que podem gerar conexões e uma contínua renovação, redimensionando o ato criador e o ambiente em que esse se dá.

Como afirmam Greiner (2008) e os demais autores citados, a noção de alteridade demonstra que precisamos do outro para nos constituirmos e existirmos em nossa unicidade. Distante de uma ideia de adestramento instituída como a benévola imposição daquilo que possa ser considerado “superior”, tal noção se desdobra em direção a uma postura horizontalizada de integração que inclui uma saudável assimetria. Assim, surge uma ideia versátil de equidade na qual pode se apoiar a criação em dança no *Arena da Cultura* para, numa dimensão fecunda e dinâmica, abarcar diferenças e dissensos como valores e engendrar uma visão de dança *com* o outro e não *para* o outro.

3.5 Improvisação em dança: A aventura da procura de si

A capacidade para improvisar permeia nosso desenvolvimento social e cultural ao longo dos anos, tornando-o possível em razão de nossa disposição para adaptações e ressignificações: um constante fluir entre ordem e desordem, dando origem a *insights*, rupturas e soluções provisórias, num percurso contínuo de invenção e reinvenção. Historicamente, a prática da improvisação se faz presente nas artes como ação que mobiliza as potências criativas do instante. Tal mobilização produz um fluxo de conexões e cria um sistema de relações que, incitado pelo refinamento da percepção, tende a estimular o desprendimento do sujeito de hábitos e automatismos recorrentes.

Para Nachmanovitch (1993, p. 27), “a forma mais comum de improvisação é a fala”, habilidade da qual fazemos uso operando um vocabulário por meio de regras que nos são oferecidas pela cultura e que permitem que nos façamos entender. Mas, como salienta o autor, ainda assim, ao falar expressamos a nossa unicidade. Observa-se que a intenção de nos comunicarmos produz arranjos que revelam quem somos e que se adaptam a contextos diversos, como faz o artista que improvisa.

De maneira especial, a propensão para improvisar com naturalidade e sem julgamentos revela-se na infância quando, por meio de jogos e brincadeiras, as crianças inventam, no frescor do momento, modos de interagir com o mundo, elaborando o seu entendimento sobre a realidade. Como discutem Cruvinel e Castro (2011), estudiosos e estudiosas da improvisação teatral, como Viola Spolin, Ingrid Koudela e Keith Johnstone, ressaltam que essa capacidade de deixar-se absorver pelo jogo e concentrar-se na ação, afastando-se de condicionamentos e parâmetros de aprovação ou desaprovação, é primordial para o artista improvisador.

As observações de Viana (2017, informação verbal)²¹⁸, já referidas anteriormente, apontam para o caráter experiencial e de liberdade próprios ao universo infantil, que reverberam nas oficinas de dança do *Arena* voltadas para esse público. De acordo com a professora-artista-pesquisadora, a autenticidade e o despojamento das crianças faz com que tais oficinas se tornem descontraídos laboratórios de improvisação onde o sentido de cada proposta está no simples fazer.

Marina Elias (2015, p. 174) nos recorda que a improvisação em dança antecede a configuração e a nomeação dos passos codificados no interior das mais diversas técnicas, pois já estava presente nas danças primitivas que contribuíam para a construção de relações e hierarquias nas mais antigas civilizações.

Voltados para experiências de cunho investigativo inspiradas na vida cotidiana e fundadas na ideia de processo, nos anos 1960, os/as pioneiros/as dançarinos/as americanos/as pós-modernos/as passaram a se dedicar ao exercício da improvisação. Com objetivos diversos, eles/elas se apropriaram de tal exercício como: procedimento metodológico para a criação de material a ser usado no desenvolvimento de suas formulações estéticas ou poéticas; estratégia para a composição em tempo real de ações cênicas ou performáticas; via para a conjugação de diversas linguagens, priorizando a prática interdisciplinar e valorizando uma postura comunitária. As propostas para o uso da improvisação surgidas no influxo radical que transtornou o *pensarfazer* dança na realidade contemporânea coadunaram-se com o engendramento de uma nova visão que tem o corpo como produtor de um discurso próprio, pleno de sentido, apesar de desvinculado de um modelo.

O famoso “No Manifesto”, redigido por Yvonne Rainer²¹⁹, em 1965, e apresentado como uma “verdadeira estratégia de rejeição” (GUATTERINI, 2008, p. 27, nossa tradução),

²¹⁸ VIANA, Samantha. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

²¹⁹ Yvonne Rainer é considerada por muitos estudiosos como a inspiradora da *post modern dance* americana e o nome mais radical entre os responsáveis pela histórica instauração em 1962 do emblemático *Judson Dance*

indica uma decisiva ruptura quanto à primazia de padrões homogeneizantes e castradores que, originários do balé, resistiam na dança moderna, apesar do desejo de reinvenção e de uma maior flexibilidade. A seu modo, o documento reivindicava a emancipação do corpo e do movimento e prestigiava o gesto em sua banalidade e despreensão.

Nesse momento em que os Estados Unidos via surgir movimentos libertários de contestação e era atravessado por manifestações de teor social, artístico e filosófico que se posicionavam contra valores disseminados pela indústria e pelo mercado cultural, instaurava-se um contexto de reflexão e abertura. As especulações entre a natural proximidade entre a arte e a realidade cotidiana tornaram tal contexto privilegiado para práticas “laboratoriais” nas quais se propagavam ideias de dança em devir. Afloraram, assim, configurações inusitadas em que o uso da corporalidade, do espaço e da música ganhou novos contornos, escapando de interações determinadas pelo ideal de uma previsível coesão entre eles. Ao mesmo tempo em que a cena era preenchida por elaborações coreográficas que, investindo na repetição, deflagravam novas lógicas de abstração, a improvisação revelava-se um recurso potente e condizente com o objetivo de suplantar imperativos técnicos, estéticos ou expressivos que pudessem coibir a naturalidade do corpo em dança.

Como expõe Bentivoglio (1985), numa dinâmica crítica e experimental, pensamentos divergentes conviviam e as inovações avançavam. Os/as dançarinos/as pós-modernos/as pleiteavam que o movimento corporal se desvinculasse de qualquer tipo de tecnicismo e conclamavam a coexistência dos múltiplos modos de criar-dançar, os quais eram, muitas vezes, forjados com a participação, inclusive, de não profissionais.

Nesta prospectiva, a composição em dança se coloca em dois tipos de comportamento compositivo extremos: de um lado arte do eventual, da improvisação, arte de situação (Yvonne Rainer, Steve Paxton, Simone Forti); do outro, arte de composição rigorosa que combina, sistematicamente, materiais elementares, *primários* (gestos simples, como caminhar, correr, saltar, saltitar), regulando-os de acordo com uma lógica geométrica (Lucinda

Theater. Nascida em 1934 em São Francisco, em 1956 Rainer se transfere para Nova York, onde se inscreve numa escola de teatro e dá início a um percurso formativo que inclui cursos na Martha Graham School e períodos de estudo com Anna Halprin, Merce Cunningham e Robert Dunn. Já no início dos anos 1960, começa a coreografar e suas criações são “despidas de quaisquer motivações psicológicas, suportes narrativos, personalização expressiva” (BENTIVOGLIO, 1985, p. 175, nossa tradução). No início dos anos 1970, Yvonne Rainer torna-se cofundadora do grupo *Grand Union*, que propõe a dança como arte próxima à vida, configurando-se, segundo Bentivoglio (1985, p. 177, nossa tradução), como um “teatro sem teatralidade”. Para a historiadora italiana, em Yvonne Rainer “a matéria corpórea equivale a uma inteligência concreta do movimento no sentido de uma aliança (ou de fusão absoluta) entre o mental e o muscular”, e sua dança “se realiza no ser (ser como pessoa, ser como dança)” (BENTIVOGLIO, 1985, p. 175-177, grifos da autora, nossa tradução). Após o solo *This is the story of a woman who...*, de 1973, Rainer voltou a coreografar nos anos 2000, a convite de Mikhail Baryshnikov. A partir de 1975, além de passar a fazer filmes sem narrativa convencional e voltados para questões como racismo, sexismo e homofobia, a dançarina escreveu ensaios e livros.

Childs). Toda a *post-modern* anos 60-70 segue esta bipolaridade: arte aberta contra obra estruturada; *happening* contra arte minimalista; *Fluxus* contra arte conceitual (BENTIVOGLIO, 1985, p. 171, nossa tradução, grifos da autora).

Sob tal ponto de vista, compreende-se que a *post-modern dance* reconheceu a improvisação como um procedimento desfocado do resultado e que descarta quaisquer efeitos espetaculares e uma codificação consensual imediata. Modalidade criativa e compositiva que anacronicamente perpassa a história das artes, compreende-se que, a partir dos anos 1960, a prática da improvisação em dança tem a sua condição de risco e “inacabamento” enfatizada, o que nos remete à ideia de experiência anunciada por Jorge Larrosa (2016a). Tal condição, apontada por Ribeiro (2015) e Nachmanovitch (1993) ao abordarem o tema, reflete a influência de vários fatores – não controlados pelo improvisador – que se tornam determinantes para o exercício da improvisação, dentre eles as interferências advindas do contexto no qual acontece.

Preenchido pela descontinuidade e aleatoriedade, o improvisar repercute as evoluções e involuções da realidade pós-moderna e organiza-se como “uma ‘escritura’ do corpo, [...] condicional, circunstancial e acima de tudo transitória” (DEMPSTER, *apud* SILVA, 2005, p. 141, grifo da autora). Tal escritura/discurso, composta por elementos de ordem psicofísica que não se dobram a comandos, indica um estado de fluxos e atravessamentos no qual, como discorre Elias (2015, p. 175), “o dançarino é a própria dança”. Segundo a autora, não há, pois, a possibilidade, de uma “soberania” do sujeito criador sobre a cena: nesta ele se compõe e decompõe, “gasta-se em criação”. Esse estado faz do improvisador “um ser de intensidades”, cujas decisões são desencadeadas por múltiplas conexões as quais abrangem as esferas sensorial, cognitiva e emocional, convocando “memória, técnica, pensamento, imaginação, criação, entre tantos outros atributos” (ELIAS, 2015, p. 175).

Tendo em vista tal entendimento, aponto o exercício da improvisação em dança por iniciantes e iniciados no *Arena da Cultura* como o mais potente e desafiador procedimento para estimular a revelação de si na perspectiva de interação e comunhão que vem sendo explorada nesta dissertação. Numa instância de corajosa abertura que exige a crescente capacidade para renunciar a artifícios para a proteção e simulação do eu, a improvisação parece capaz de ampliar e aprofundar as formas de relação consigo e com o mundo, estendendo-se da dimensão íntima de experienciar-se à dimensão de experiência relacional.

Ato processual de criação, como proposta individual ou coletiva, de maneira estruturada ou livre, improvisar solicita o esforço para o reconhecimento e o abandono de mecanismos de aprovação e desaprovação. Tal pressuposto faz com que a improvisação como procedimento pedagógico – ainda que pareça rudimentar – possa fomentar a construção,

desconstrução e contaminação entre conhecimentos, numa confluência de saberes para além dos técnicos. Esses saberes se associam às conexões discutidas por Elias (2015, p. 175) e abarcam a capacidade perceptiva e imaginativa, a atenção voltada para si, para o outro e para o ambiente, a interação com as próprias emoções, a predisposição para colocar-se em risco e para abrir-se ao desconhecido, a empatia, a inteligência adquirida pelo *corpomente* em suas transações com o seu contexto de atuação.

As pesquisas de autores e autoras como Fabiana Britto, Christine Greiner e Helena Katz nos esclarecem sobre essa confluência como inerente ao *corpomente* organizado como um sistema de “fluxos simultâneos” (GREINER, 2012)²²⁰ em coexistência com o seu ambiente. E aqui retornamos à perspectiva de convivência e complexidade que exige abertura e disponibilidade.

É, pois, no abrir-se e disponibilizar-se que o/a estudante inicia o caminho de preparação para uma atitude de observação e escuta. Esses são procedimentos apontados como fundamentais por artistas improvisadores das mais diversas áreas artísticas e que Ribeiro (2015) associa à dimensão cognitiva-afetiva da prática improvisacional. Em suas colocações sobre a escuta como ação ativa, a autora me remete ao verbo *sentire* usado na língua italiana não só para definir a capacidade de perceber com os sentidos, mas, também, de ouvir, escutar.

Um escutar sinônimo de sentir indica um corpo atento, plenamente envolvido e acessível, disposto a capturar e reagir aos estímulos que lhe chegam. Inspirada por esse entendimento, enxergo as oficinas de dança do *Arena da Cultura* como espaços nos quais um extenso espectro de exercícios para a prática da improvisação serve para aguçar a escuta como percepção de si, do outro, do coletivo, do tempo e do espaço, de modo a intensificar as transitividades. No contexto de articulação entre o que se realiza na sala de aula, abrangendo experiências somáticas, técnicas, de fruição, criação e composição em dança, e o que os/as estudantes trazem consigo, o exercício da improvisação parece se estabelecer como “zona de construção de transversalidades” (BRITTO, 2008, p. 5), provocando processos de transação e interação impregnados de imprevisibilidade.

Como proposto, o sentido de alteridade ou *outridade*, torna-se essencial para que se conquiste a confiança e a ousadia capazes de levar aprendizes improvisadores a se aventurarem em novas formas de *pensardançar* que se delineiam como formas de pronúncia e diálogo. Assim, nas aulas de dança do *Arena*, ao se arriscarem a dar vida ao movimento “não sabido”, contaminados pelo outro que se faz presente, aqueles e aquelas que se dispõem a

²²⁰ <<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/03/entrevista-christine-greiner-pesquisa-danca-e-linguagens-corporais.html>>

participar das práticas de improvisação fazem surgir o inesperado, preenchendo com a própria singularidade os gestos mais desprezíveis e imprimindo originalidade à sua dança.

Entretanto, ainda que se mostre como uma prática de natureza somaestética²²¹ (RIBEIRO, 2012) ideal para estimular a criação em tempo real de forma compartilhada, promovendo a ruptura de dualismos e revelando as múltiplas interações as quais caracterizam o *corpomente*, o exercício da improvisação exige respeito ao perfil de cada turma, considerando o seu grau de interesse e envolvimento. De forma unânime, os profissionais da área de Dança do *Arena* concordam que o quanto, o quando e o como explorar a improvisação depende sempre das respostas dadas pelos/pelas estudantes no decorrer das oficinas.

Dinis (2017, informação verbal)²²², que atua como dançarina improvisadora há vários anos, observa que, em 2011, ao chegar à coordenação da equipe de dança, notou que cada professor/a-artista-pesquisador/a usava a improvisação de diferentes maneiras, como, por exemplo: convidando a turma a reformular um exercício, propondo jogos disparadores de processos que estimulam a imaginação, assim como em propostas relacionadas ao eixo da educação somática. Neste campo, tendo, como objetivo estimular uma maior consciência das condições de mobilidade naturais ao ser humano e provocar um estado de atenção ao fluxo dos movimentos, tais propostas podem originar processos de criação que empreendem caminhos inesperados.

Apesar de divergirem em sua intensidade, frequência, ou no engajamento dos/das participantes, Dinis (2017, informação verbal)²²³ argumenta que as tantas maneiras de utilizar a improvisação como recurso didático servem como artifício para estimular a inventividade e impulsionar a autonomia, além de desvelarem subtextos imersos no dançar de cada indivíduo. Assim, no plano quadrienal da área sistematizado por ela, o exercício da improvisação passou a constar entre os conteúdos dos módulos, desde o ciclo de Iniciação, com o aprofundamento das práticas a partir do ciclo de Expansão²²⁴, sempre preservando o caráter de estudo.

²²¹ De acordo com Ribeiro (2012, p 166), as práticas de natureza somaestética intentam promover a autoconsciência somática e incrementar o uso do corpo em sua relação com o ambiente, revelando-o como “forma de conhecimento do mundo”. A partir das ideias de Schusterman (2008), a autora propõe experiências de caráter somaestético no contexto da dança como procedimentos que provocam a atenção sobre o que ocorre “na interação corpo-ambiente”, gerando uma sensação de prazer na execução do movimento e conduzindo “à percepção e respeito à alteridade” (RIBEIRO, 2012, p. 166). Mais informações em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2237-26602012000100163&script=sci_abstract&tlng=pt>

²²² DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

²²³ DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

²²⁴ Apresentado na seção 2.3 do 2º movimento desta dissertação, o ciclo de Expansão é o segundo dentre os três ciclos que integram o plano de ação quadrienal da área de Dança do *Arena da Cultura*. Ele é composto de dois anos divididos em quatro módulos semestrais e deve oferecer, gradualmente, experiências em dança que ampliem e aprofundem os aprendizados conquistados no ciclo de Iniciação, preparando os/as estudantes para o terceiro e último ciclo de estudos: Processo Criativo de Finalização.

Nas oficinas de sensibilização, a improvisação é estimulada com maior sutileza e, como afirma Antero (2017, informação verbal)²²⁵, e pode se estabelecer “como um resgate do lúdico, o reencontro consigo e a oportunidade de recuperar algo perdido”. Mas, algumas vezes, como na ementa “Dance outras danças com suas danças”²²⁶, os exercícios de improvisação tendem a se tornar o principal foco do trabalho, fazendo com que diferentes estilos de dança se encontrem para que surjam novas danças e corpos dançantes movidos por novas questões.

É necessário ressaltar as dificuldades relativas ao exercício da improvisação nas turmas de dança do *Arena da Cultura*, que são consideradas naturais pela equipe da área, tendo em vista um público que, em sua maioria, ao chegar às oficinas apresenta uma compreensão do que é dança como uma prática descontextualizada que se reduz à cópia de coreografias. Ademais, essa compreensão corresponde a ideias sobre dançar que se coligam a formas, a virtuosismos e ao incessante fazer que, muitas vezes, limitado à simples repetição de passos e trejeitos, não estimula a inteligência corporal.

Entre os muitos estudiosos e estudiosas que tocam nessa questão, Klauss Vianna (2008, p. 125) nos faz perceber que, para chegar a “uma dança singular, original, diferenciada, e, por isso mesmo, rica em movimento e expressão”, é imprescindível realizar um trabalho corporal que proponha “a busca da harmonia e a sintonia com o nosso corpo”. O bailarino, mestre e coreógrafo faz considerações fundamentais para que se pense a preparação do dançarino-improvisador e pontua:

Para ser intérprete de minhas emoções tenho necessariamente de me despojar de uma imagem que me foi de alguma forma imposta para adotar a postura que corresponde à minha trajetória pessoal e à minha existência cotidiana (VIANNA, 2008, p. 125).

Concordantes com o pensamento de Vianna (2008), os profissionais da área de Dança do *Arena* ponderam sobre a realidade das turmas compostas por pessoas que, muitas vezes, não trazem consigo nenhum tipo de experiência formal em dança, ou outro tipo de preparação corporal. Nessas condições, a prática da improvisação pode ser prejudicada pela dificuldade em acessar o próprio corpo. Assim, as vivências somáticas e técnicas podem se tornar capitais para ampliar a consciência corporal, a capacidade de atenção e concentração, bem como para auxiliar na constituição de um vocabulário de movimentos.

²²⁵ ANTERO, Rodrigo. Belo Horizonte, 19/10/2017. Entrevista concedida à autora.

²²⁶ A ementa é apresentada na seção 2.3 do 2º movimento desta dissertação e tem como objetivo estimular a prática da criação em interação como os eixos somático e técnico, valorizando as experiências prévias dos/as estudantes.

Todavia, apesar desse quadro, a sensibilidade se esboça como elemento indispensável à prática da improvisação e a disponibilidade dos grupos e de seus/suas componentes tem se mostrado essencial para que muitas limitações possam ser suplantadas. Ademais, a ideia de convivência entre saberes que abrangem as esferas social, cultural, sensorial, cognitiva e emocional do/a estudante retorna aqui como fator primordial para impulsionar as primeiras experiências de improvisação em dança no *Arena*. Entende-se que interligando seu ser, seus saberes e os novos conhecimentos a que passa a ter acesso, o sujeito pode usufruir do improvisar como oportunidade para a conquista de novos modos de entrar em contato consigo, com o outro e propor-se em dança de forma mais livre.

Ao abordar a improvisação em tempo real realizada no coletivo, Ribeiro (2015, p. 164) assinala tal prática como “experiência não de ensimesmamento, mas ação de participação e pertencimento” que se dá num contexto de “interação sujeito-mundo” – noção fundamental nesta dissertação. Esse “ensimesmamento” que nós, professores/as-artistas-pesquisadores/as, notamos, em momentos distintos de improvisação nas oficinas de dança do *Arena* – e que pode ocorrer até entre profissionais –, exige provocações e procedimentos que levem ao amadurecimento dos/as estudantes. Para isso servem as *jam sessions* propostas como exercício coletivo da atenção, escuta, troca, criação e uso de um repertório. E, para que a interação e o diálogo criativo possam surgir de forma profunda e verdadeira, levando ao imbricamento entre razão e sensibilidade, a experiência nos faz compreender que é necessário tempo.

O tempo, elemento essencial para dar sentido aos mais diversos processos, refere-se, segundo Larrosa (2016b), à subversão de prioridades outras, de modo a fazer com que as experiências educativas tenham um real significado. Logo, “ter tempo” diz respeito ao “direito” de viver a experiência de forma plena. Conforme esse entendimento, o refinamento das habilidades e competências necessárias a improvisadores e improvisadoras em dança está ligado ao tempo para a prática que, em si, reúne o estudo e o prazer de experimentar-se como corpo em “estado de dança”.

O termo “estado de dança” é usado por Dudude Herrmann²²⁷, artista da dança que há vários anos se dedica ao estudo e à prática da improvisação. Murta (2014, p.98) discorre

²²⁷ Bailarina, improvisadora, coreógrafa, diretora de espetáculos e professora de dança, Maria de Lourdes Tavares Herrmann – ou Dudude, como se tornou conhecida em todo o Brasil –, atua neste âmbito desde a década de 1970. A artista é reconhecida por seu extenso trabalho e, em Minas Gerais, sua resistência e persistência têm sido determinantes para difundir um conceito expandido de dança, considerando sua coimplicação com o seu tempo-espço. Muitos/as entre os dançarinos/as-criadores/as que trabalham em Belo Horizonte frequentaram e/ou frequentam as aulas ministradas por Herrmann. Ao longo de sua carreira, ela vem colaborando em diferentes projetos e instituições de formação e criação artística e com artistas da dança e áreas afins, edificando uma pedagogia própria que privilegia a investigação no campo da improvisação. Em entrevista a Arnaldo Alvarenga

sobre o trabalho de Dudude, indicando que o estado de dança é “construído a partir de intensidades” e corresponde ao movimento que “abre um campo sensível”. A autora registra o pensamento da artista para quem “o movimento gera dança, que gera movimento, que gera percepção, que gera ‘assuntos de dança’, numa organização cíclica em que ‘nutrir sua dança’ é, ao mesmo tempo, ‘nutrir-se a partir da dança’” (HERRMANN, 2013, *apud* MURTA, 2014, p. 98, 2014, grifos da autora).

Herrmann (2014 *apud* MURTA, 2014) pondera sobre a construção de conhecimentos por via da improvisação no âmbito pedagógico e artístico, como argumentado em linhas anteriores, e, corroborando o pensamento de Vianna (2008), nos dá indicações de que improvisar demanda uma preparação que possa levar à ativação da percepção:

A percepção precisa ser alimentada. [...]. Precisa ter um corpo treinado. Que treino é esse? É um treino via percepção. Ativação dos sentidos. E aí, nas aulas... são aulas onde a percepção é base. [...]. Os assuntos de dança podem brotar desta percepção. Isso também é uma técnica, sensibilidade via ativação dos sentidos (HERRMANN, 2013, *apud* MURTA, 2014, p. 98).

No entanto, devido a seu caráter processual aqui referido, que envolve aspectos tais quais atemporalidade, fugacidade e desestabilização, algumas interpretações levam à errônea compreensão de que o improvisar possa se dar de maneira displicente, prescindindo de uma preparação e de preceitos para guiar quem se arrisca como improvisador ou improvisadora. Ao contrário, das mais simples às mais refinadas conformações, a prática da improvisação em dança exige um rigor que, alimentado pela curiosidade, atenção, confiança, escuta e persistência, nos convoca a subverter padrões e nos aproxima da autonomia. Esses valores indispensáveis a quem almeja se dedicar à improvisação em dança quando reunidos e corporificados podem ser traduzidos como *presença*.

Condição para a consciência de si e das concatenações que se manifestam por meio da improvisação, a *presença* transporta o/a dançarino ou dançarina para um “estado de dança” no qual se confundem as dimensões interna e externa. Assim, à introspecção que o/a coloca em diálogo consigo deve corresponder à expansão que amplia a sua inter-relação com o que está aparentemente fora. A pedagogia de Dominique Dupuy, cujas aulas de dança correspondem a experiências de *presentificação*, nos leva à percepção de que o movimento improvisado se

(2001), Dudude afirma que sua formação teve início, em 1969, na escola de dança moderna criada e gerida por Marilene Martins, onde tornou-se bailarina, professora e coreógrafa do *Trans-Forma Grupo Experimental de Dança*. Para mais informações, consultar: <http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Dudude_Herrmann>; <<http://www.dudude.com.br/>>; <<file:///C:/Users/M%C3%A1rcia/Downloads/Dudude%20Herrmann.pdf>>.

constitui de “uma soma quase incomensurável de detalhes” (DUPUY, 2014, p. 47, nossa tradução). Improvisar torna-se, pois, revelação e apropriação da inteligência do *corpomente* e de sua memória, tanto quanto reflexo do estado de conectividade com tudo que o circunda e afeta. Dessa forma, reconhecer a improvisação como um ato autoral que abre vias para “tornar visível o invisível” (KLEE *apud* GARALDY, 1980, p. 22) é reconhecer um caminho para desvendarmos a nós mesmos imbricados em nossa maneira de ver e viver o mundo.

Os anos de trabalho no *Arena* nos mostram que, para tanto, é imprescindível eliminar o que Nachmanovitch (1993, p. 22) chama de “o lodo viscoso” que bloqueia os processos criativos e impede o ser, em sua individualidade, de expressar-se de forma autêntica. Assim, torna-se primordial estimular a atenção, a escuta e a percepção para que elas possam se sobrepor ao raciocínio lógico e provocar um estado refinado de *presença*. Estado esse capaz de viabilizar o ato criador na dimensão de transitividade e sensibilidade como ato não funcional e não previsível.

Larrosa (2012) argumenta que o prefixo “ex”, de experiência, remete a ideias como separação, privação e afastamento e se conectam a uma perspectiva de aventura ou perigo. Na tentativa de sintetizar as ideias até aqui apresentadas, me apoio no autor para destacar a *experiência* da improvisação como um estado aventureiro de *ex-posição* que afeta e altera os sujeitos envolvidos e no qual há um quê de obscuro que os priva de garantias. Logo, o improvisar se dá como um “acontecimento irredutível ao controle” (LARROSA, 2011, p. 6): um modo de pronunciar-se ao mundo e de dar-se a ver – a si mesmo e ao outro –, incorrendo no risco de reencontrar-se transformado. De tal ponto de vista, a projeção de si por meio da experiência da improvisação aponta uma aliança entre o sujeito e a realidade, o externo e o interno em confluência, num ir e vir de impressões e sensações que reverberam em ambos numa contínua ampliação e transmutação de verdades e sentidos.

Se as urgências cotidianas nos afastam desse entendimento, pois tendem a nos conduzir ao “transbordamento dos gestos inúteis” (DUPUY, 2014, p. 41, nossa tradução) e impor um senso de utilitarismo a nossas ações, a proposta formativa da área de dança do *Arena da Cultura* intenta escapar dessas determinações. A prática da improvisação surge, portanto, como a afirmação conscienciosa de uma alteridade; a aventura de procurar-se, reconhecendo a condição de inacabamento que nos afasta de um definitivo encontrar, pois, afinal, somos perpétuo movimento.

3.6 Entre tensões e fricções, articulando reflexões

O aluno é o outro que olha interrogativamente propondo uma relação de diferenças e não de submissão.

Jorge Larrosa

Mesmo que venha sendo reprimido pela cultura de massa que caracteriza a atualidade e a pocoa de sistemas condicionantes, o criar é próprio do ser humano. Portanto, parece lícito incentivar tal prática como forma cooperativa de estar e atuar no mundo. Como vem sendo discutido no decorrer destas páginas, entendo que, além de possível, é imprescindível que as experiências de criação em dança no *Arena da Cultura* promovam a participação dos sujeitos envolvidos – docentes e discentes – em processos colaborativos e solidários em que as unicidades e o conjunto possam se transformar e se fortalecer mutuamente.

De forma sempre irreplicável, os processos de criação podem ser a chave para o entrelaçamento entre o material de estudo das oficinas e as individualidades representadas por aqueles e aquelas que chegam ao *Arena* com expectativas e objetivos que, geralmente, não se equivalem. Parte desse público se constitui de interessados(as) em estabelecer o primeiro contato com a dança num contexto formal de *ensinoaprendizagem*, ou em aprofundar e/ou diversificar esse contato. O desejo de edificar um percurso formativo em dança ao longo de quatro anos convive com a busca por novas experiências ou novas relações entre a prática da dança e outras áreas artísticas, como o Circo, a Performance, as Artes Visuais, a Música, o Teatro. E há também os que expressam querer praticar uma atividade física, ou “relaxar”, “se divertir”, “fazer amigos”, “cuidar da saúde”.

Todavia, ainda que movidos por querereres a princípio divergentes, pouco a pouco a disponibilidade para abrir-se se revela e vai fazendo com que esses cidadãos e cidadãs se tornem autores e autoras de seu processo de formação, alterando a sua atuação no mundo e conquistando a consciência, em maior ou menor medida, de seu poder criador. Muitas vezes advindos de conjunturas pouco favoráveis, testemunhamos a disposição e coragem que vai lhes dando asas para se sobreporem a preconceitos e barreiras, fazendo com que o exercício sensível da expressão artística e estética esteja entre as suas escolhas.

Em proximidade com a epistemologia de Freire, associando a arte à política, Rancière (200[?])²²⁸ nos convoca a “pensar na estética em sentido largo, como modos de

²²⁸ <<https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-jacques-ranciere/>>

percepção e sensibilidade, a maneira pela qual os indivíduos e grupos constroem o mundo”. Entrecruzando tal proposição à noção de criação em dança elaborada por Ribeiro (2009), percebe-se, de forma mais abrangente, o viés estético de experiências inventivas que, segundo a autora, podem se organizar como o reflexo de processos gerados no sujeito por “elementos perturbadores da ordem interna pré-estabelecida” (RIBEIRO, 2009, p. 1). Em tais processos, os quais são preenchidos por aspectos estéticos e produzem possibilidades de reorganizações, nota-se a perspectiva do advento de algo que pode vir a desestabilizar, deslocar e/ou alargar dados e entendimentos.

Observa-se, portanto, que fricções naturalmente permeiam uma proposta de formação em dança que propõe a prática da criação artística como um processo que, almejando escapar de convenções e de estéticas mecanicistas e uniformizantes, busca promover a percepção e, concomitantemente, a invenção e reinvenção de si e da realidade. Assim, para parte de seu público, as primeiras impressões frente à proposta político-pedagógica da área de Dança do *Arena* podem ser de estranhamento. Tal proposta pode, até mesmo, ser mal-entendida e vista como a imposição de uma determinada visão de arte sobre os fatores identitários relativos às experiências culturais dos que a ela acedem. Esse é um alerta para que reconheçamos o risco de impormos aos/às estudantes uma “catequização” e a arrogante prescrição de nossas ideias de dança e do mundo sobre suas verdades, expectativas, afinidades, propensões e desejos.

Freire (2008, p. 110) nos adverte sobre a inconseqüência de assumirmos uma postura ingênua e fugir à natureza política de um projeto de formação, ignorando as “tintas ideológicas” que podem maculá-lo. Seria, pois, improdutivo e desleal nos dedicarmos à edificação de uma abordagem metodológica na qual a prática da criação em dança se funda na interseção entre os conceitos de democracia, universalidade, diversidade e transversalidade, sem procurarmos a correta apreensão das tensões nela implicadas.

É, sim, notório que grande parte do público que frequenta as oficinas de dança do *Arena* – assim como uma larga faixa da sociedade brasileira, em suas distintas camadas socioeconômicas – tem um conceito de dança atrelado à perspectiva de lazer. Associado, prioritariamente, a estilos como a Dança de Salão e outros que se instituem a partir de tendências difundidas na mídia e cujas práticas se dão baseadas na cópia de passos, esse conceito sugere definições do que possa vir a ser “dançar bem” ou “dançar mal”. A tais definições se vinculam noções de “certo/belo” em oposição a “errado/feio”. Conseqüentemente, esse quadro faz com que o primeiro contato com uma proposição formativa que não se atém aos modelos gestados e nutridos pelos poderosos mecanismos de entretenimento possa ser desconfortante.

O cotidiano das oficinas de dança do *Arena* indica, nitidamente, que padrões e modismos povoam o imaginário individual e coletivo. E isso não se dá somente em decorrência da desigualdade e das contingências várias que dificultam – e muitas vezes impedem – o acesso democrático e amplo da maior parte da população brasileira às manifestações artístico-culturais dos mais variados gêneros. Como fazem notar Freire (2015, 2017), Larrosa (2016b), Nachmanovitch (1993) e outros/as autores e autoras, como se não bastasse um contexto tão perverso, o estímulo à curiosidade, à crítica e à inventividade vem sendo banido de distintas áreas da vida, em todas as camadas sociais, a começar pela escola.

Atestar tal fato é tarefa complexa para os/as profissionais que se engajam num projeto político-pedagógico com o perfil do *Arena da Cultura*. Entretanto, assim como não nos cabe “julgar” as preferências de nossos/as estudantes no que tange a dança em suas vidas privadas, não seria ético subestimá-las ou tentar ignorá-las. Ao mesmo tempo, de acordo com as ideias de Augusto (informação verbal, 2017)²²⁹, Dinis (informação verbal, 2017)²³⁰ e dos/as professores/as-artistas-pesquisadores/as da área de Dança do *Arena*, o compromisso de uma proposta de formação artística que se realiza na esfera pública, com recursos públicos, não pode se reduzir à difusão e fortalecimento de práticas e estéticas que afastam a cultura de seu caráter simbólico e de suas relações com o conhecimento.

As ideias dos vários autores e autoras que serviram como referencial teórico para a minha pesquisa indicam que, assim como os regimes reacionários não satisfazem uma sociedade em constante transição, as aulas de dança que se fundam na simples cópia arbitrária de passos e coreografias e/ou no entretenimento vazio incorrem no risco de somente reforçarem processos de massificação. Processos esses caracterizados pela “padronização, uniformidade e passividade” (FREIRE; GIROUX, 1994, p. 4 *apud* EFLAND, 2005, p. 177) e que se aliam, sobretudo, à difusão de estereótipos e a interesses mercantilistas.

As ponderações de Llosa (2013) sobre a institucionalização de uma “civilização do espetáculo” corroboram tal ponto de vista. Atento às manipulações operadas pelo sistema capitalista, o autor assinala que, ao servir como artifícios que estimulam a “coisificação” do homem, determinadas interpretações sobre o conceito de cultura na contemporaneidade colaboram para a sua “adulteração” (LLOSA, 2013, p. 20-21). Suas reflexões sobre os diversos significados impressos às manifestações culturais no decorrer da história e sobre a banalização das artes apontam a distância entre projetos de standardização e diversão gratuita – os quais

²²⁹ AUGUSTO, Sônia Maria. Belo Horizonte, 07/03/2017. Entrevista concedida à autora.

²³⁰ DINIS, Marise. Belo Horizonte, 24/09/2017. Entrevista concedida à autora.

se instauram na atualidade encenados como formas de expressão cultural – e a perspectiva de emancipação e autonomia.

Afinal, a consciência de que a visão de dança de grande parte da sociedade brasileira é aquela propagada pelas mídias, conectada a comportamentos, idealizações e a um fetichismo que lhe atribui valores massificantes, deve ser mais um estímulo para que nossas perguntas se multipliquem; provocação para que busquemos, senão a superação de tal visão, ao menos a sua ampliação. E, como aqui vem sendo discutido, em seu lugar esperamos ver surgir uma concepção mais abrangente sobre o dançar: forma íntima de afirmação de si como um *corpomente* singular em busca de uma conexão mais genuína com o mundo. Dançar, numa perspectiva artística, como o direito de acessar a própria sensibilidade, a própria liberdade, a própria autonomia.

A práxis diária nos induz, portanto, a ampliarmos a capacidade de discernimento quanto ao nosso espaço de atuação e a nos conscientizarmos de que participamos da construção de uma política em defesa do acesso irrestrito à cidadania cultural em Belo Horizonte, cidade de um país que se chama Brasil. Em sua veemente defesa desse direito, Augusto (informação verbal)²³¹ nos recorda que o *Arena da Cultura*, em sua historicidade, não se organiza como ação compensatória, mas como ação emancipatória, o que reforça a sua dimensão ética. Tal ponderação, somada a tantas outras que tornaram a pesquisa que dá origem a esta dissertação uma experiência inquietante, me leva a considerar também os riscos que se insinuam na argumentação sobre as práticas de criação em dança na atualidade.

Quando, em suas reuniões, a equipe de dança do *Arena* se propõe a discutir a sua abordagem metodológica, temos, em nossas distintas formações e nas distintas tendências de nosso próprio trabalho artístico, um balizador para que nos afastemos de preconceitos e vislumbremos a alteridade e a abertura às diferenças como fator que impulsiona a capacidade criadora individual e coletiva. Logo, torna-se fundamental que nos desvencilhemos de noções delimitadas por reducionismos e ligadas a abordagens herméticas que possam tender a consagrar propostas que, apesar de se configurarem como “contemporâneos”, se revelam tão homogeneizantes e opressoras quanto os padrões estéticos impostos por meio de recursos midiáticos ou qualquer técnica de dança aplicada sem criticidade.

Aula após aula, o que tenho aprendido é que, frente às diferentes pessoas que chegam ao *Arena* com suas diferentes justificativas para defenderem o direito a um processo de formação em dança, nos cabe edificar, com elas, um “espaço de pluralização”, como sugere

²³¹ AUGUSTO, Sônia Maria. Belo Horizonte, 07/03/2017. Entrevista concedida à autora.

Larrosa (2010, p. 14). E, para isso, o autor nos incita, em certo modo, a “profanar” (LARROSA, 2010) as regras que nos são tão caras e que dizem respeito à nossa própria formação, mas que, talvez, podem nos distanciar das realidades encontradas na sala de aula. Regras, conceitos, princípios e recomendações que podem constituir “a segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem)” (LARROSA, 2010, p. 7), mas que, ao mesmo tempo, podem confundir a visão e impedir o nosso encontro com um público diverso.

O autoquestionamento me impele a reconhecer que, algumas vezes, resistimos em abdicar de uma excessiva “exatidão” quanto aos discursos que se propagam como definições do que seria a dança na contemporaneidade. No entanto, esta abdicação torna-se imprescindível para que possamos nos despir de preconceitos e entender que a infinidade de danças que os/as estudantes trazem em seus corpos e em seu imaginário não são somente arremedos ou decalques. Os desvios de qualquer tipo de certeza são uma estratégia para que olhemos além e nos tornemos capazes de entrever que, em seus modos de dançar, estão entrelaçadas estratégias de sobrevivência, arranjos reveladores de desejos e opressões, formas de relação com o mundo que se instituem a partir, não só, mas também de opressões e privações.

Inspirada em Freire (2015) e Larrosa (2010), apreendo que devemos nos dedicar a consolidar um fazer pedagógico capaz de desmobilizar qualquer tipo de conformidade ou conformismo e nos distanciar de idealizações que possam, levemente, deturpar nossa práxis num ambiente tão específico e repleto de especificidades como o *Arena da Cultura*. Assim, unindo a criticidade à crescente disponibilidade às diferenças, é possível que, diminuindo distâncias, nos tornemos mais preparados/as para recusar posturas dogmáticas e arrogantes.

Ao contrário de imposições, no *Arena* o que se espera é que as práticas de criação possam cultivar, no espaço comunitário de *ensinaraprender* dança, a congregação entre formas de ser, saber e conhecer e a saudável ignorância sempre própria a todos e todas, estimulando a empatia e a disponibilidade para o desconhecido. Logo, torna-se essencial observar o que salienta Freire: “Se de um lado não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes o meu saber como o *verdadeiro*” (2015, p. 79, grifos do autor).

O que aqui tendo a acentuar é que no *Arena* não parece cabível que a investigação e/ou a criação em dança se fundamentem na perspectiva de algo “(extra)ordinário”, desvincilhado das experiências e anseios mais comuns e legítimos que constituem o sujeito e suas formas de ser e estar com e no mundo. Propor a criação em dança como o encontro entre pessoas em seu constante processo de vir a ser e como o exercício da descoberta de si e do outro

– outros, outras, pessoas, experiências, diferenças – pode exigir, portanto, uma oportuna “profanação”.

Se muitos impasses podem se instaurar na realização de uma política cultural disposta a promover a democratização do acesso à arte e à cultura concebidas como fluxo simbólico relacionado à ordem do humano e associadas a perspectivas políticas e estéticas, é necessário que deles estejamos cientes. Tais impasses indicam a imprescindibilidade de que, como artistas e docentes inseridos nessa política, procuremos fortalecê-la com nossa inquietude e nossa disponibilidade para negociações e contaminações, evitando pontos de vistas que possam se convergir em fixidez e se tornar enclausurantes.

Buscando reunir as argumentações apresentadas ao longo deste 3º movimento, avisto na complementaridade entre os pensamentos de Freire (2015) e Larrosa (2010) uma convocação à emancipação e um apelo para que nos percebamos, com e no mundo, sempre em movimento. Em suas ideias, as quais veiculam mensagens preconizando uma saudável insubordinação, vislumbro um convite ao constante exercício de nossa sensibilidade, de nossa capacidade inventiva e de nossa rebeldia.

Assim, entre tensões e fricções, compreendo a prática da criação em dança no *Arena da Cultura* como uma oportunidade para tal exercício: ensejo para que seu público diverso e os/as professores/as-artistas-pesquisadores/as possam, fugindo a acomodações, se lançar na construção de um dançar que, em contínuo devir, se personaliza e, irreduzível ao arbítrio da mesmice, se faz pronúncia. Algo talvez menos qualificável a partir dos parâmetros “certo/belo”, “errado feio”; entretanto, mais propenso a dizer de *corposmentes* inacabados, arriscando-se na conquista de um possível estado de autonomia.

CONSIDERAÇÕES

Tudo o que não invento é falso.
Manoel de Barros

Ao finalizar esta dissertação, torna-se mais evidente minha percepção de que a pesquisa e a escrita que lhe deram origem trouxeram à tona muitas novas questões que hoje atravessam a minha práxis como dançarina e professora de dança. Tais questões suscitam em mim a compreensão de quão profundo e abrangente deve ser o debate sobre o que possa vir a ser uma pedagogia para a diversidade, não só no âmbito do *Arena da Cultura*, mas em todas as esferas que se dedicam à formação artística e/ou à formação em dança, vislumbrando uma abordagem inclusiva e atenta ao nosso presente.

Mais do que nunca, compreendo que no tempo-espço conturbado e pleno de adversidades em que vivemos é necessário recordar que a cultura e, nela, as artes, tem como princípio uma conexão com a vida e com o que nos torna humanos. Assim, em nossa desconcertante realidade mundial e local, parece imprescindível que voltemos nossa atenção e nossa sensibilidade para o que estamos realizando como artistas e estudiosos/as em todas as instâncias nas quais as artes se fazem presente. Dessa forma, teremos mais chances de não transformarmos, de forma imprudente, o nosso *pensaragir* em algo superficial e inconsistente, o que só viria a colaborar para desqualificar e fragilizar nosso campo de atuação.

Como exposto, nestas páginas estão o meu apreço pelo trabalho que se realiza no *Arena da Cultura* há quase duas décadas e pelo conceito de dança e formação em dança que vem sendo ali edificado. Está também minha consciência da responsabilidade da qual nos imbuímos como profissionais atuantes em tal contexto. Se Freire (2015) nos propõe que vislumbremos uma “intimidade” entre os mais diversos modos de ser, saber e fazer, numa perspectiva descolonizante de convivência dialógica e respeitosa, o público do *Arena* nos convoca a construirmos esta intimidade. Logo, torna-se preponderante que, para escapar de posturas restritivas e arrogantes, alarguemos a noção de igualdade, vinculando-a à diversidade, de modo a imprimir coerência e legitimidade à nossa práxis como professores/as-artistas-pesquisadores/as.

Bem como em outros setores das artes, na dança as dinâmicas de emersão dos distintos modos subjetivos de revelação do ser e das inter-relações que o constituem conduzem à elaboração das mais diversas formas de discurso passíveis de serem percebidas e sentidas. O

ímpeto da criação indica a singularidade de pessoas em seu esforço para desenvolverem formas simbólicas que possam atribuir sentido à sua própria existência e às suas questões mais íntimas. Num contexto experiencial exposto a instabilidades e incertezas, a autoria parece se respaldar no sentido de alteridade, provocando a afirmação do indivíduo e das diferenças que o especificam.

Constata-se que as efêmeras criações artísticas que se apoiam na dança como principal linguagem foram e são, muitas vezes, gestadas em função de conflitos, embates e tremores que as fazem emergir como interpretações do mundo, artimanhas para responder às necessidades humanas de relação com o outro, rompimento, revelação, transgressão, transposição. Para além de dispositivos que possam gerar um produto ou obra, os procedimentos para a criação em dança e seus desdobramentos devem ser, portanto, percebidos como reverberações de quem somos e da dinâmica que nos torna diretamente implicados/as no espaço-tempo em que vivemos.

Observando como cada uma das turmas de dança do *Arena da Cultura* traça o seu percurso, percebo que as maneiras de *ensinaraprender* podem ser tão diversas quanto tem se mostrado o próprio mundo, revelando múltiplas e surpreendentes vias para o exercício da criação. Nessas circunstâncias, o criar parece se distinguir como prática de emancipação e autoridade permeada por valores que se referem ao público heterogêneo de cada oficina: cidadãs e cidadãos que não permitem definições padronizantes e cujas formas de atuação em sua realidade se reflete na sala de aula. Inspirada na epistemologia freiriana, concebo, pois, a experiência de criação em dança como um exercício complexo que “não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (FREIRE, 2017, p. 141).

Logo, não serve ao/à professor/a-artista-pesquisador/a ter em mãos “um manual de instruções” para orientar os processos criadores que têm como objetivo refletir a personalidade de cada estudante e as dinâmicas de interação e colaboração que se dão ao longo dos percursos formativos. A discussão engendrada no decorrer desta escrita me induz a concluir que nos cabe, sobretudo, estar abertos/as, investindo na escuta e no cultivo da empatia. Esse viés político-pedagógico supõe a autonomia e a inventividade dos/as profissionais envolvidos/as e sua sensibilidade, seriedade e engajamento, sendo a possibilidade de negligência e autoritarismo incompatíveis com o que se pretende realizar.

As entrevistas que geraram o material para a composição deste texto me inspiram a mirar o ato da criação em dança como experiência sensível; um modo de “ler o mundo” e de pronunciar-se, traduzindo a conjunção entre a razão, os sentidos, a emoção e a imaginação.

Tendo como base tais prospectivas, parece clara a importância do exercício da criação em processos artísticos-pedagógicos para a formação em dança: criação como prática didática que reúne, como indica Freire (2008, 2014, 2015, 2017), as dimensões de ação e reflexão e que, atravessada pelo afeto, oportuniza o diálogo com o mundo.

Sob o prisma da historicidade, que traz significado às manifestações artísticas e culturais em seu processo de constantes alternâncias e anacronismos, entendo a prática da criação em dança como procedimento capaz de propiciar a atualização e/ou ampliação de conceitos, artifício que responde à constante necessidade de ponderar sobre “velhos” princípios e hábitos para expandir a noção de dança. Na atualidade, nota-se que as práticas nessa área, que pouco a pouco vem sendo contaminada por outros campos do saber – como a biologia, a filosofia, a antropologia, a semiótica e a neurociência –, têm se renovado e se fortalecido. Conectadas à vida, elas se propõem como provocadoras de um *pensaragir* para o qual o *corpomente* deve se disponibilizar de forma integrada: um dançar que estimula o sujeito a investir em suas potencialidades e incita o próprio autoconhecimento, ao mesmo tempo em que propicia a conquista novos conhecimentos.

As mudanças ao longo do tempo nos fazem notar que o engajamento de artistas-pesquisadores/as vem produzindo uma pluralidade de procedimentos em dança que escapam a “normativas”. Dessa forma, o exercício da criação pode se aperfeiçoar e se fortalecer, evitando uma unilateralidade e viabilizando, de forma democrática e flexível, processos de formação mais arejados e inventivos. Assim, parece ser possível que, por caminhos diversos, iniciantes e iniciados/as sejam estimulados/as a experienciar sua capacidade criadora na sala de dança e a usá-la para ampliar as elaborações reflexivas de suas interações com e no mundo.

De forma coletiva ou individual, a configuração, reconfiguração ou desconfiguração de partituras coreográficas; a exploração dos fatores expressivos do movimento propostos por Laban (1978) – tempo, espaço, peso e fluxo –; a releitura de estruturas coreográficas a partir de estímulos sonoros diversos; a improvisação apoiada numa infinidade de procedimentos – inclusive transitando por outros domínios, como a literatura, os jogos, a música, as artes visuais, a instalação e a performance –; todas essas e outras são possibilidades para provocar e guiar a prática da criação em dança. No *Arena da Cultura* cabe ao/à professor/a/-artista-pesquisador/a delas lançar mão, tanto quanto se aproveitar de novas conformações surgidas no trabalho cotidiano, atentando para o perfil de sua turma e para as suas próprias afinidades, interesses e competências.

Como anteriormente exposto, muitas vezes o que vem a se tornar o aspecto mais rico a sugerir os processos de criação é a matéria extraída do cotidiano de pessoas diversas

que se dispõem a compartilhar seus saberes, seus modos de ser e viver. Em outras ocasiões, explorações muito simples, como a manipulação do colega, reconhecendo as suas principais articulações ósseas, servem como ensejo para que a criação tenha início, sendo que, em seu transcorrer, a mesma pode abarcar informações e ingredientes inusitados que desviam a sua rota. Numa experiência de identificação, seleção e negociação, textos, sonoridades e silêncios, objetos, ambientações, figurinos e outros elementos podem ser, paulatinamente, inseridos pelos grupos em seus percursos autorais, imprimindo cores imprevisíveis à prática da criação e composição em dança.

Todavia, se, apoiado nas ideias de Freire e outros/as autores/as, este texto ressalta a criação em dança no *Arena da Cultura* como um processo que intenta afastar-se de “determinismos” e espera fomentar rupturas, considero também oportuno valorizar as demais estratégias que possam seguir nesta mesma direção, instaurando posturas que afastem o dançar de práticas alienadas e alienantes. Como já mencionado, entre tais estratégias destaco a educação somática, cujas vivências entendo preenchidas pela dimensão de reinvenção do próprio sujeito a partir da ampliação de sua consciência corporal, que pode vir a promover o seu reposicionamento frente a si mesmo e ao mundo.

E, como posto sobre o *ensinoaprendizagem* da técnica, um dos eixos estruturantes da abordagem metodológica para a formação em dança do *Arena da Cultura*, reitero a importância de que habilidades técnicas sejam desenvolvidas pelo/a estudante por meio de abordagens não conteudistas, permeadas pela criticidade e criatividade, como assinalam Freire, Vianna e outros nomes citados. Assim, assumindo a natureza de estudo, a aprendizagem e o exercício da técnica de dança – ou de diferentes técnicas – podem ser vislumbrados como práticas investigativas para o refinamento expressivo. Práticas essas que contêm em si a perspectiva de um contínuo estado de criação, revelador da singularidade do sujeito e de seu corpo em dança, e que se reflete em seu *saberfazer* ou *know-how*.

Nas oficinas de dança do *Arena* aprendemos que a interseção entre propostas relativas à aquisição de conhecimentos técnicos, à educação somática, ao exercício da criação e à fruição pode surgir de forma orgânica e se intensificar quando somada a outras informações e técnicas corporais inscritas no corpo do/a estudante, as quais são fruto de sua experiência social e/ou dizem respeito à sua identidade cultural. A noção de complexidade registrada no discurso de Morin (2015) e que se manifesta na pedagogia freiriana, em sua visão da complementariedade entre saberes, deve, portanto, nos conduzir a uma transitividade e a destituição de quaisquer afirmativas que fomentem preconceitos.

Ao tentar sintetizar as ideias articuladas no decorrer deste texto, o apelo de Freire (2008, 2014, 2015, 2017) para que se invista em práticas educativas mais democráticas me motiva a destacar a criação em dança como uma das experiências dentre as quais uma proposta artístico-pedagógica para a diversidade deva se apropriar. Uma experiência que se mostra oportuna para afastar o individualismo e a competitividade, fazendo com que os processos formativos venham a se realizar “como forma comunitária e solidária do exercício de “*Ser Mais*” (FREIRE, 2015, p. 19, grifos do autor).

Reafirmando o que já foi dito, para o *Arena da Cultura* e sua equipe de dança a criação serve como recurso primordial para a edificação de uma abordagem metodológica contextualizada que, mirando a diferença como potência, almeja alcançar um público cujo perfil marcado por dissemelhanças representa uma riqueza, assim como um grande desafio. Num viés ético de articulação horizontal entre saberes e afetos que exige a investigação de si e do mundo e a atenção à continuidade e à transitividade entre ambos, o exercício da capacidade inventiva torna-se fundamental para uma pedagogia que almeja afastar-se de determinações confinantes e da expectativa de um consenso técnico e estético.

No intuito de reforçar o ato criador como oportunidade para desmobilizar a instauração de verdades definitivas, sublinho a circunstância tão cara a Freire do “inacabamento” e “inconclusão” do ser. Ancorado em tal ótica, o exercício da criação pode ser concebido como uma experiência relativa a percepções e estados a serem investigados e que abarcam os fluxos inerentes ao *corpomente* circunstanciado pela sua situação de coconstituição com e no mundo. O criar, como “um pensar a própria condição de existir” (FREIRE, 2017, p.141), movido pelo engajamento curioso e propositivo surge como possibilidade para a penetração num “processo de reclassificação interior de valores autênticos” (VIANNA, 1984, p. 24), incitando a busca por uma poética gestual autoral.

A criação no âmbito da formação em dança revela-se, portanto, lugar privilegiado para acionar o indivíduo, estimulando-o a acessar a “radicalidade do seu eu” (FREIRE, 2015, p. 42) no espaço do encontro ético e generoso com outros “eus”. Em variados formatos, negando o domínio de saberes, o exercício da criação revela-se, ainda, ocasião para instaurar dinâmicas mais igualitárias de relação. Dinâmicas cujo caráter de emancipação é valorizado, impulsionado por aspectos essenciais em todo o ideário de Freire, como a dialogicidade, a disposição para a abertura e para a escuta, a curiosidade, a inquietude, a solidariedade, o ânimo aventureiro.

A confluência entre a pedagogia democrática de Freire, que nos convida a nos posicionarmos contra toda forma de opressão, e as ideias dos demais autores e autoras citados/as

nesta dissertação sustenta meu entendimento do criar dança como experiência potente para perturbar certezas e afastar o sujeito da possibilidade de submissão e estagnação. Fomentando novas compreensões, as desestabilizações e os desvios tornam-se caminhos para a apropriação de si, levando à conquista da consciência do próprio protagonismo, como quem interfere inventivamente num mundo que, como assinala Freire (2015, p. 74), “não é, mas que está sendo”. Essa parece uma “tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes” (FREIRE, 2015, p. 75).

Enfim, em estreita consonância com o verso de Manuel de Barros (2010) que antecede estes parágrafos, a epistemologia freiriana provoca o entendimento de que ninguém é o que se autoproclama ser, mas sim o que faz, expondo-se como sujeito sensível cuja ação, pensamento e sentimento se conjugam em atos contínuos de invenção e reinvenção. Assim, entendo que as práticas de criação em dança no *Arena da Cultura* podem servir como instrumento para a manifestação do ser expressando o viver em incessante transformação e exercitando a sua condição de “ser gente” (FREIRE, 2015, p. 53, grifo nosso).

Gente cuja história e a conquista de um possível estado de autonomia não se fazem no isolamento e na isenção de influências diversas, mas se constituem na presença conscienciosa na própria existência, escolhendo a convivência, a partilha, o risco e o exercício solidário da coletividade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <<http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2011/11/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-ABBAGNANO.pdf>>. Acesso em: dez. 2016; ago., set. 2017.
- ACERVO KLAUSS VIANNA. *Vida e obra*. Disponível em: <<http://www.klaussvianna.art.br/default.asp>>. Acesso em: 12 maio 2016.
- ALVARENGA, Arnaldo. *Dança moderna e educação da sensibilidade: Belo Horizonte (1959-1975)*. 2002. 250 f. Dissertação (Mestrado) – FAE/ UFMG, Belo Horizonte. 2002.
- _____. *Klauss Vianna e o ensino de dança: uma experiência educativa em movimento (1948-1990)*. 2009. 306 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social, UFMG, Belo Horizonte. 2009.
- ANTERO, Rodrigo. *Modos mundos possíveis: abordagem metodológica da área de dança da Escola Livre de Artes Arena da Cultura (ELA)*. Trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Dança. EBA: UFMG. Belo Horizonte, 2015.
- _____. Belo Horizonte, Brasil, 19 out. 2017. Entrevista concedida a Márcia Regina Fabiano Neves.
- AUGUSTO, Sônia Maria. Belo Horizonte, Brasil, 07 mar. 2017. Entrevista concedida a Márcia Regina Fabiano Neves.
- AVELLAR, Wilson. Escola Livre de Artes – Arena da Cultura: Reunião da equipe de coordenadores. Belo Horizonte, abr. 2017. Informação verbal. Anotações pessoais da autora.
- BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. 184 p.
- BARROS, Ester F. *Docência na Escola Livre de Artes: experiências com turmas heterogêneas em contextos variados*. Programa de Pós-Graduação em Artes. Escola de Belas Artes. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2015. 12p. Não publicado.
- _____. Belo Horizonte, Brasil, 13 set. 2017. Entrevista concedida a Márcia Regina Fabiano Neves.
- BARROS, José Márcio. Cultura, diversidade e os desafios do desenvolvimento humano. In: _____ (Org.). *Diversidade cultural: da proteção à promoção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 15–22.
- BAUMAN, Zygmunt: *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras Escolhidas, v. 1). Disponível em: <<https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/walter-benjamin-experiencia-e->

pobreza.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. O Narrador. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1). Disponível em: <<http://www.cadernodematerias.files.wordpress.com/2012/03/o-narrador-walter-benjamin.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

BENTIVOGLIO, Leonetta. *La danza contemporanea*. Milano: Longanesi& C, 1985. 303 p.

BOGEEA, Inês V. *Ivaldo Bertazzo: Dançar para aprender o Brasil*. 2007. 411 f. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/M%C3%A1rcia/Downloads/Bog%C3%A9aIn%C3%AAsVieira%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/M%C3%A1rcia/Downloads/Bog%C3%A9aIn%C3%AAsVieira%20(1).pdf)> Acesso em: 12 abr. 2017.

BOLSANELLO, Débora. Educação somática: o corpo enquanto experiência. *Motriz*, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 99-106, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Hoje, tantos anos depois... In: SOUZA, Ana Inês. *Paulo Freire. Vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular. 2001.

_____. *Paulo Freire: educar para transformar*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. 140 p.

CALVINO, Italo. *Seis Propostas para o próximo milênio: Lições americanas*. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 143 p.

CAMPELLO, Carmute. Periferia, cultura e trânsito social. In: _____ (Org.). *Tenso equilíbrio na dança da sociedade*. São Paulo: SESC, 2005. p. 16-37.

CARREIRA, André. Teatro de Grupo: A busca de identidades. In: *Subtexto*. Belo Horizonte, ano V, n. 5, p. 11-20, 2008.

CARVALHO, Walmir José. Escola Livre de Artes: Curso INTEGRARTE. Belo Horizonte, 20 mar. 2017. Informação verbal. Anotações pessoais da autora.

CEDECOM/UFMG. *Centro Cultural recebe mostra do Arena da Cultura*. Belo Horizonte, 30/11/2014. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/001099.shtml>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. In: *Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, ano 1, no. 1, p. 53-76, jun. 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. Cultura política e política cultural. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, 1995. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8848>>. Acesso em: 24 sep. 2017.

CHRISTÓFARO, Gabriela C. *Marilene Martins: a dança moderna em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2011. 96 p. (Série Personalidades da Dança em Minas

Gerais).

_____; SILVA, Camila M. *Escola Livre de Artes Arena da Cultura - Formação de Monitores/SMED: Acompanhamento e avaliação da proposta metodológica na perspectiva do aluno*. Belo Horizonte: UFMG, 2016. 24 p. Relatório.

_____. *et al. Escola Livre de Artes Arena da Cultura: Acompanhamento e avaliação da proposta artístico-pedagógica e metodológica*. Belo Horizonte: UFMG, 2016. 82 p. Relatório.

_____. Belo Horizonte, Brasil, 1º set. 2017. Entrevista concedida a Márcia Regina Fabiano Neves.

COSTA, Joaquim Elias. Belo Horizonte, Brasil, 20 maio 2017. Entrevista concedida a Márcia Regina Fabiano Neves.

CRUVINEL, Tiago; CASTRO, Rita de Cássia. A criança do ator: princípios comuns entre os jogos e as brincadeiras das crianças com a arte de interpretar. *Lamparina*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 38-47, 2011.

CUNHA, Rosana P. da; TERRA, Vinícius. Memórias da fronteira: dança, juventude e sociedade. In: CAMPELLO, Carmute (Org.). *Tenso equilíbrio na dança da sociedade*. São Paulo: SESC, 2005. p. 180-193.

DINIS, Marise. Belo Horizonte, Brasil, 24 set. 2017. Entrevista concedida a Márcia Regina Fabiano Neves.

_____. *et al. Relatório de reuniões preparatórias para Seminário Arena da Cultura 2014: Área de Dança*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura - Programa de Formação Artística e Cultural Arena da Cultura., 2014. 9 p. Relatório. Não publicado.

_____. *et al. Ementas da área de Dança*. Belo Horizonte: Ação de Formação Artística e Cultural Arena da Cultura, 2013. 2p. Não publicado.

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n.2 (62), p. 69-85, 2010.

DUPUY, Dominique. *La saggezza del danzatore*. Milão: Mimesis. 2014. 87 p.

_____. Laboratório de dança contemporânea. Roma, maio de 1992. Anotações pessoais da autora.

EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG J.; BARBOSA, Ana Mae (Org.). *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 173 – 188.

ELIAS, Marina. Aspectos pedagógicos no processo de ensino/aprendizagem da improvisação teatral. *Lamparina*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 84-91, 2011.

_____. Improvisação como possibilidade de reinvenção da dança e do dançarino. *Pós*, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 173-182, nov. 2015. Disponível em: <<https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/299>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br>>. Acesso em: fev., mar., abr., maio, ago., set., nov. 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 11ª ed., Campinas: Papirus, 2003. 143 p.

FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Machado Roberto (Org.). Graal, 1979, p. 41-45. Disponível em: <https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2017.

FREIRE, Paulo. *Conversas com Paulo Freire sobre arte-educação aos 21 anos da “Pedagogia do Oprimido”*. São Paulo, Brasil. 28 nov. 1990. Entrevista concedida a Joana Lopes.

_____. *Educação e mudança*. Tradução Lilian Lopes Martins. 36ª. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014. 111 p.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015. 143 p.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008. 245 p.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 64ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2017. 256 p.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: _____ (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996.

_____. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989. 175 p.

GARUDY, Roger. *Dançar a vida*. Tradução Antônio Guimarães Filho e Glória Mariani. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 188p.

GREINER, Christine. Alteridade como estado de criação. In: *Seminário Epistemologias: transversalidades nas artes da cena*. Laboratório CRIA – Artes e Transdisciplinaridade. Programa de Pós-Graduação em Artes. Belo Horizonte: UFMG, out. 2016. Anotações pessoais da autora.

_____. São Paulo, Brasil: Globo Universidade. 27 mar. 2012. Entrevista concedida à Flávio Lobo. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/03/entrevista-christine-greiner-pesquisa-danca-e-linguagens-corporais.html>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. Indagações sobre o que pode (ser) um processo. In: GREINER, C.; ESPIRITO SANTO, C.; SOBRAL, S. (Orgs.). *Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança: criações e conexões*. São Paulo: Itaú Cultural, 2010, p. 80-84. Disponível em: <https://issuu.com/itaucultural/docs/rumos_danca_criacoeseconexoes/6>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. *O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações*. São Paulo: Annablume, 2010.

_____. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2006. 152 p.

_____. Orientalismos e Antropofagia: Estudos do corpomídia como estratégia para discutir a alteridade no campo da cultura. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, SP, v. 34, n. 2, p. 13-26, dez. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/363/364>>. Acesso em: nov. 2016.

GUATTERINI, Marinella. *L'ABC della danza*. Milão: Mondadori, 2008. 192 p.

GUERRA, Márcia. Belo Horizonte, Brasil, 20 out. 2017. Entrevista concedida a Márcia Regina Fabiano Neves.

GUINGSBURG, J; FERNANDES Nancy. No rastro do pós-modernismo. In: GUINGSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (Org.). *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 11–15.

HEIDEMPERGHER, Mara. “*Arena da Cultura*”: Una prática di cittadinanza attiva a Belo Horizonte. 2008/2009. Tesi di laurea - Corso di Laurea Specialistica in Discipline Teatrali, Facoltà di Lettere e Filosofia, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna. Bologna. 2009.

HERCOLES, Rosa. Epistemologias em Movimento. *Sala Preta*, Brasil, v. 10, p. 199-203, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57443>>. Acesso em: 11 set. 2017.

KATZ, Helena. Entre a razão e a carne. *Gesto - Revista do Centro Coreográfico RJ*. Rio de Janeiro, p. 31-35, dez. 2002.

_____. *O Brasil descobre A Dança descobre o Brasil*. São Paulo: Dórea Books and Art, 1994. 144 p.

_____. O coreógrafo como DJ. In: PEREIRA Roberto; SOTER, Sílvia (Org). *Lições de dança 1*. 2ª ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998. p.13–23.

_____. *Um, dois, três*. A dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID, 2005.

_____; GREINER, Christine. A natureza cultural do corpo. In: PEREIRA Roberto; SOTER, Sílvia (Org). *Lições de dança 3*. Rio de Janeiro: UniverCidade. p.77–102.

KRZYNARIC, Roman. *O poder da empatia*. A arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. 272 p.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. Lisa Ullmann (Org.). Tradução Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. *Derivas, conversações e desenhos sobre arte, cultura e educação na cidade contemporânea*. Belo Horizonte: ELA – Escola Livre de Artes. Ago./set. 2016b. Anotações pessoais da autora.

_____. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n.2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>>. Acesso em: nov. 2016.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 208 p.

_____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016a. 174 p. (Coleção Educação Experiência e Sentido)

LIGIÉRO, Zeca. Entrevista a Augusto Boal. 2003. In: PEREIRA, Victor Hugo A; LIGIÉRO, Zeca; TELLES, Narciso (Orgs.). *Teatro e dança como experiência comunitária*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009, p. 173–185.

LLOSA, Mário Vargas. *A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura*. Tradução Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. 207 p.

LOPES, Joana. Dançando na escola: reflexões com Paulo Freire. *Múltiplas Leituras*. São Paulo, v.1, n. 2, p. 76-81, jul./dez. 2008. Disponível em: <[Downloads/1628-3261-1-PB%20\(2\).pdf](#)>. Acesso em: 29 jul. 2016.

LOUPPE, Laurence. *Poética da dança contemporânea*. Tradução Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MATA MACHADO, Bernardo da. Belo Horizonte, Belo Horizonte, Brasil, 10 jun. 2017. Entrevista concedida a Márcia Regina Fabiano Neves.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Organização de Cristina Magro, Miriam Graciano, Nelson Vaz. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

_____. *O que é ensinar*. Santiago: Facultad de Ciencias, Universidad de Chile, 27 jul. 1990. Trecho final da aula de encerramento de Humberto Maturana no curso de Biología Del Conocer gravado por Cristina Magro e transcrito por Nelson Vaz. Disponível em: <<http://www.biologiadoamar.com.br/oqueensinar.doc>>. Acesso em: 13 out. 2017.

MAYER, Rui C. *Letras Canibais: um escrito de crítica ao humanismo em educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 174 p.

MIRANDA, Danilo Santos. Arte e trabalho social: caminhos do encontro. In: CAMPELLO, Carmute (Org.). *Tenso equilíbrio na dança da sociedade*. São Paulo: SESC, 2005. p. 6-9.

MIRANDA, Marcelo. Arena vai ampliar oficinas. *O Tempo: Magazine*. Belo Horizonte, 18 mar.

2008. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/divers%C3%A3o/magazine/arena-da-cultura-vai-ampliar-oficinas-1.303063>>. Acesso em: 14 maio 2017.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Eliane Lisboa. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. 120 p.

MURTA, Flor. *Danças contemporâneas: articulando concepções e práticas de ensino*. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15764>>. Acesso em 12 ago. 2017.

NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo - O poder da improvisação na vida e na arte*. Tradução Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993. 187 p.

NAZÁRIO, Luiz. Quadro histórico do pós-modernismo. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (Org.). *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 23–70.

NAVAS, Cássia. Técnica, sistema, método em dança. In: VII CONGRESSO ABRACE, out. 2012, Porto Alegre. [*Anais eletrônicos*]. Disponível em: <<http://cassianavas.com.br/wp-content/uploads/pdf/tecnica.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

NEVES, Márcia F. A presença de Klaus Vianna na abordagem metodológica para o ensino de dança da ELA - Escola Livre de Artes Arena da Cultura. IX CONGRESSO ABRACE. 2016, Uberlândia. [*Anais eletrônicos*]. Brasil, jan. 2017. Disponível em: <https://www.even3.com.br/Anais/IXCongressoABRACE/32394-A-PRESENCA-DE-KLAUSS-VIANNA-NA-ABORDAGEM-METODOLOGICA-PARA-O-ENSINO-DE-DANCA-DA-ELA---ESCOLA-LIVRE-DE-ARTES-ARENA-DA-CULTURA>

_____. Paulo Freire, dança, ensino de dança: entrecruzamentos possíveis. SEPOGA, 2016, Belo Horizonte. [*Anais eletrônicos*]. Brasil, dez. 2016. Disponível em: <<https://www.eba.ufmg.br/pos/sepoga/index.php/sepoga/sepoga16/paper/view/47/47>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. Cadernos de planejamento e anotações /Arena da Cultura: aulas e reuniões. Belo Horizonte, 2011 – 2017.

ORDINE, Nuccio. *L'utilità dell'inutile*. Milano: Bompiani, 2013. 262 p.

PEREIRA Ana C. et al. *Consultoria técnica e apoio ao projeto de desenvolvimento institucional da Fundação Municipal de Cultura na área de formação artística e cultural: área de Dança*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. 59 p. Relatório.

PEREIRA, Charles Davidson. Belo Horizonte, Brasil, 19 out. 2017. Entrevista concedida a Márcia Regina Fabiano Neves.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *Arena da Cultura realiza mostra comemorativa dos seus 10 anos de trabalho*. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=25269&chPlc=25269>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

_____. *Escola Livre de Artes Arena da Cultura*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura / Escola Livre de Artes – Arena da Cultura. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=fundacaocultura&tax=16707&lang=pt_BR&pg=5520&taxp=0>. Acesso em: abr./maio 2017.

_____. *Plano de Ação Quadriênio 2009 – 2012*. Arena da Cultura - Projeto Descentralização Cultural. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, Diretoria de Ação Cultural, Diretoria Especial de Equipamentos Culturais, [2008?]. Não publicado.

_____. *Plano Municipal de Cultura - Belo Horizonte, 2015 – 2025*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura; Conselho Municipal de Política Cultural, 2015.

PROGRAMA CIDADES SUSTENTÁVEIS. *Programa Arena de Cultura, de Belo Horizonte, é referência internacional*. 2014. Disponível em: <<http://www.cidadessustentaveis.org.br/boas-praticas/programa-Arena-de-cultura-de-belo-horizonte-e-referencia-internacional>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

RAMOS, Tarcísio. *A Aprendizagem significativa e a dança: Reflexões para uma poética da formação*. SEPOGA, 2016, Belo Horizonte. [*Anais eletrônicos*]. Brasil, dez. 2016. Disponível em: <<https://www.eba.ufmg.br/pos/sepoga/index.php/sepoga/sepoga16/paper/view/50/50>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. A associação entre arte e política segundo o filósofo Jacques Rancière. *Revista Cult. Uol*, São Paulo, 200[?]. Entrevista concedida a Gabriela Longman e Diego Viana. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-jacques-ranciere/#comment-41475>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução Mônica Costa Netto. 1ª ed. São Paulo: EX() experimental org.; Editora 34, 2005. 72 p.

_____. *O espectador emancipado*. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. 128 p.

_____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lilian Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 143 p.

_____. *Política da Arte*. Tradução Mônica Costa Netto [S. l., 20 - ?]. Disponível em: <<https://perforpraticas.files.wordpress.com/2011/09/ranciere-jacques-apolc3adtica-da-arte.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

REU - Revista de Estudos Universitários. Um guia para estudos sobre alteridade: Entrevista a Christine Greiner. *Revista de Estudos Universitários*, v. 40, n. 2, p. 381-385, dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/2139>>. Acesso em: nov. 2016.

RIBEIRO, Mônica M. Experiência de improvisação em dança. *Pós*, Belo Horizonte, v. 5, n. 10,

p. 162-172, nov. 2015. Disponível em: <<https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/289>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. O prazer estético: um laboratório somaestético na sala de aula de dança. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 133-146, jun. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/25683>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

_____. Processos de ressonância e imitação verdadeira: operadores da autonomia e identidade na experiência de ensino-aprendizagem de práticas corporais. *Cultures-Kairòs* [Enligne] *Métamorphoses digitales: Expérimentations esthétiques et construction du sensible dans l'interaction humain-machine*, Varia, mis à jour le: 27/07/2014. Disponível em: <<http://revues.mshparisnord.org/cultureskairos/index.php?id=846>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

_____; MUNIZ, Mariana. Aspectos cognitivos e invenção na improvisação teatral e sua influência na criação de movimentos expressivos em dança. *Lamparina*, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 33-41, 2010. Disponível: <<https://www.eba.ufmg.br/lamparina/index.php/revista/article/view/4>>. Acesso: 15 jun. 2017.

ROCHA, Tatiana Gomes da; KASTRUP, Virginia. A partilha do sensível na comunidade: interseções entre psicologia e teatro. *Estudos de Psicologia*, Natal, vol.13, n° 2, p. 97-105, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/01.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

ROSAS, Paulo. Movimento de Cultura Popular - Consolidação do Método Paulo Freire. In: GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire. Brasília: Unesco, 1996.

_____. Movimento de Cultura Popular. – MCP. In: *Memorial do MCP*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986. p. 19-36. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/mov_cult_popular_paulo_rosas.pdf>. Acesso em 11 fev. 2017.

SANTANA, Mateus; ALVES, Luiz Edmundo Alves. *Rui Santana*. Editora C/ Arte, 210. 96 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. As epistemologias do Sul e a descolonização da universidade. In: *Ciclo UFMG, 90: Desafios contemporâneos*. Belo Horizonte: UFMG, 25 abr. 2017. Anotações pessoais da autora.

SILVA, Eliana R. *Dança e pós-modernidade*. Salvador: EDUFBA, 2005. 288 p.

SILVA, Suzane W. The Sunday Project: por uma prática reflexiva e colaborativa. *Repertório: Teatro & Dança*. Salvador, ano 13, n° 14, p. 42-48, 2010. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4663/3483>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

SIMÕES, Wesley. Belo Horizonte, Brasil, 26 jan. 2017. Entrevista concedida a Márcia Regina Fabiano Neves.

SOTER, Sílvia. A Criação em dança. In: INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE (Org.). *Seminários de dança: Criação, ética, pa..ra..rá..pa..ra..rá...* Modos de criação, processos que desaguam em uma reflexão ética. Joinville, 5ª ed., 2012. Disponível em:

Endereços eletrônicos

<<http://www.dudude.com.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Dudude_Herrmann>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<<http://www.blogacesso.com.br/?p=143>>. Acesso em: 12 set. 2017.

<<file:///C:/Users/M%C3%A1rcia/Downloads/Dudude%20Herrmann.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<potalpbh.pbh.gov.br>. Acesso em: fev./ maio/ out. 2017.

<www.stagium.com.br>. Acesso em: abr./ maio 2017.

<<http://www.uol.com.br/teatroficina>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

<<http://www.cidadessustentaveis.org.br>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21706/abelardo-da-hora>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4332/augusto-boal>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa3999/francisco-brennand>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa7224/hermilo-borba-filho>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa349680/luiz-mendonca>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo112413/teatro-oficina>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399339/teatro-de-arena>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa104235/jose-celso-martinez-correa>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6223/gianfrancesco-guarnieri>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa26597/oduvaldo-vianna-filho>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa518018/walmir-jose>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399390/centro-de-demolicao-e-construcao-do-espetaculo>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

<<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,jc-violla-professor-de-21-mil-alunos-imp-659701>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

<<https://www.escavador.com/sobre/1304910/ailtom-alves-gobira>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

<http://www.culturabrasil.org/brecht_biografia.htm>. Acesso em: 19 fev. 2017.

<<http://centroculturalvirtual.com.br/conteudo/isabel-marques-entrevista>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

<<http://revistasagarana.com.br/berenice-menegale/>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

<http://forumeja.org.br/df/files/o_que_foi_o_mcp.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2017.

<<https://www.eba.ufmg.br/cenex/wp/?p=1989>>. Acesso em: 16 de maio 2017.

<<http://www.blogacesso.com.br/?p=143>>. Acesso em: 26 de set. 2017.