

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Carla Geruse Gontijo Campolim Moraes

**FORMAÇÃO DO BAILARINO INTÉRPRETE DO CEFAR(T) NA CIDADE DE BELO  
HORIZONTE: desafios, conflitos e contradições**

Belo Horizonte  
2019

Carla Geruse Gontijo Campolim Moraes

**FORMAÇÃO DO BAILARINO INTÉRPRETE DO CEFAR(T) NA CIDADE DE BELO  
HORIZONTE: desafios, conflitos e contradições**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGArtes) da Escola de Belas Artes (EBA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de Pesquisa: Artes e Experiência Interartes na Educação

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga

Belo Horizonte  
Escola de Belas Artes da UFMG  
2019

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

Gontijo, Carla, 1971-

Formação do bailarino intérprete do CEFAR(T) na cidade de Belo Horizonte [manuscrito] : desafios, conflitos e contradições / Carla Geruse Gontijo Campolim Moraes. – 2019.

155 f. : il. + 1 CD

Orientador: Arnaldo Leite de Alvarenga.

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

1. Centro de Formação Artística e Tecnológica (CEFART) – Teses.  
2. Dança – Estudo e ensino – Teses. 3. Professores de dança – Formação – Teses. 4. Dança – Teses. I. Alvarenga, Arnaldo, 1958- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD 793.307

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Dissertação da aluna **CARLA GERUSE GONTIJO CAMPOLIM MORAES** número de Registro **2017674545**.

Título: **“Formação do bailarino intérprete do CEFAR(T) na cidade de Belo Horizonte: desafios, conflitos e contradições”**

*Arnaldo Leite de Alvarenga*

Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga – Orientador – EBA/UFMG

*Ana Cristina Carvalho Pereira*

Prof. Dr. Ana Cristina Carvalho Pereira – Titular – EBA/UFMG

*Gabriela Cordova Christofaro*

Profa. Dra. Gabriela Cordova Christofaro – Titular - EBA/UFMG

Belo Horizonte, 29 de março de 2019.

*Dedico este trabalho ao meu filho amado Léo (In Memoriam) que em toda a sua trajetória dançante, buscou pesquisar a arte do movimento, desafiando a si próprio, confrontando, sempre de forma serena, as contradições de uma sociedade induzida a disseminar a universalidade e massacrar as diferenças!*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, e a todas as forças do universo, por me inspirarem em meio a tanta dor, a escrever e realizar este projeto!

A Universidade Federal de Minas Gerais, por valorizar a minha experiência de vida e de arte!

A Fapemig, por me permitir dedicar exclusivamente aos estudos, um luxo, em tempos de lixo pra educação e sucateação do instrumento público!

Aos meus pais, por nunca terem afirmado que a escola era mais importante que a dança!

Aos meus filhos por me aceitarem na inconstância que sou!

Aos meus netos por me devolverem a alegria de ser gente, em meio a tantas pedras!

Ao Rick, companheiro de tantas encruzilhadas, armadilhas e caminhadas!

A Tayane e Elina por cuidarem da escola com tanto apreço!

Aos professores, Ana Cristina, Mariana, Maurílio, Mônica, Arnaldo e Elisa, por me fazerem olhar pra lugares encobertos!

Aos queridos secretários do PPGArtes (EBA), Renata, Cássio e Natália pelo profissionalismo e atenção!

Aos professores da “velha guarda” do Cefar, Helena, Lúcia, Glória, Águeda, Cristiana, Gabriela, Tarcísio, Babreck, Patrícia, Arnaldo, Dudude, Maria Clara, Jacyara, por terem aberto suas casas, cores e afetos!

As queridas Livia e Ana Clara pelo carinho e sinceridade nas palavras e gestos!

A Ana Cristina, por ter nos passado conforto e alento, e nos dado esperança no que há de vir!

As jovens Isabella e Márcia, pela prontidão e disponibilidade!

A Fernanda, pelo comprometimento e amizade!

A minha flor de lótus Emília, pela presença constante em meio a tantos vazios!

A minha querida amiga irmã Poliana pelos anos de conversas, trocas, experiências e aprendizados!

Ao Arnaldo, pela generosidade e ensinamentos! Mestre de arte e vida!

A mim, por não me acovardar, não me subestimar, não me vitimizar!

Aprendi que a gratidão é um dos sentimentos mais nobres que se pode sentir, e por isso, nesse momento me sinto imensamente grata pela oportunidade de estudar, em meio a tanta desigualdade social, e a possibilidade de estar na terra, reconhecendo que as perdas, dificuldades e desafios inerentes à vida são molas propulsoras para o verdadeiro crescimento, que não está ligado ao campo intelectual, mas sim, ao afetivo.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal problematizar, a partir de uma perspectiva contemporânea, a formação em dança e suas respectivas abordagens metodológicas, buscando identificar e compreender procedimentos que favoreceram a construção de autonomia e autoralidade em dança, tendo como campo de pesquisa o Centro de Formação Artística e Tecnológica – CEFART, da Fundação Clóvis Salgado. Para tanto, como recurso metodológico, foi utilizado a abordagem qualitativa na pesquisa, com o uso de entrevistas semiestruturadas, com dezoito pessoas ao total, entre docentes e discentes, que atuaram ou atuam, no período de 1987 a 2018. A pesquisa revelou a importância da salvaguarda e atualização do acervo histórico institucional de dança do CEFART. Foi constatada a ausência de documentos importantes na instituição, como programas de espetáculos, planos de aula, projetos político-pedagógicos, tendo sido necessário concentrar a coleta de dados quase exclusivamente na fonte oral. Apesar da ausência de documentos oficiais, os relatos orais permitiram constatar a importância da instituição para a formação artística e fomento à arte em Minas Gerais, salientando o aspecto vanguardista da proposta original, na definição de critérios de escolha da coordenação e na seleção do corpo docente da dança, sobretudo nas suas três primeiras décadas de existência. O referencial teórico que foi utilizado encontrou consonância e diálogo com conceitos que permeiam os pensamentos de autores como: o filósofo Michel Foucault, que reflete sobre o corpo dócil; o educador social, Paulo Freire, que aponta a necessidade de uma pedagogia da autonomia; a pesquisadora Silvie Fortin que reflete sobre currículos e práticas somáticas na formação do bailarino; o coreógrafo e diretor teatral Klauss Vianna, que entende que dança e vida não estão separadas; a crítica e especialista em dança Laurence Louppe, que apresenta a construção de valores para uma poética em dança, e os pesquisadores Jacques Le Goff e José Carlos Sebe Bom Meihy que se debruçam sobre a escrita da História e história oral respectivamente, e sua relevância para a construção de novos saberes e conhecimentos.

Palavras- chave: Formação, autoralidade, criação em dança, CEFAR(T).



## ABSTRACT

The present study had as main objective to problematize, from a contemporary perspective, the dance training and its respective methodological approaches, seeking to identify and understand procedures that favored the construction of autonomy and authorality in dance, having as research field the Center of Artistic and Technological Training - CEFART, of the Clóvis Salgado Foundation. To do so, as a methodological resource, a qualitative research process was used, using semi-structured interviews, with eighteen people in total, between teachers and students, who acted and performed, from 1987 to 2018. The research revealed the importance of safeguarding and updating CEFART's historical institutional dance collection. It was verified the absence of important documents in the institution, such as programs of shows, lesson plans, political-pedagogical projects, and it was necessary to concentrate the collection of data almost exclusively in the oral source. Despite the absence of official documents, the oral reports made it possible to verify the importance of the institution for the artistic formation and promotion of art in Minas Gerais, highlighting the avant-garde aspect of the original proposal, defining criteria for choosing the coordination and selecting faculty dance, especially in its first three decades of existence. The theoretical framework that was used as a research source, found agreement and dialogue with concepts that permeate the thoughts of authors such as: the philosopher Michel Foucault, who reflects on the docile body; the social educator, Paulo Freire, who points out the need for a pedagogy of autonomy; the researcher Silvie Fortin who reflects on curricula and somatic practices in the training of the dancer; choreographer and theater director Klauss Vianna, who understands that dance and life are not separated; the critic and dance specialist Laurence Louppe, which presents the construction of values for a poetics in dance, and researchers Jacques Le Goff and José Carlos Sebe Bom Meihy who focus on writing of History and oral history, respectively, and its relevance to the construction of new knowledge and knowledge.

keywords: Formation, authorality, creation in dance, CEFAR(T).

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Acervo pessoal de Livia Espírito Santo.....	95
Figura 2: Midiateca da FCS.....	104
Figura 3: Midiateca da FCS.....	104
Figura 4: Midiateca da FCS.....	105
Figura 5: Midiateca da FCS.....	106
Figura 6: Midiateca da FCS.....	106
Figura 7: Midiateca da FCS.....	107
Figura 8: Midiateca da FCS.....	108
Figura 9: Midiateca da FCS.....	108
Figura 10: Midiateca da FCS.....	109
Figura 11: Midiateca da FCS.....	109
Figura 12: Midiateca da FCS.....	110
Figura 13: Midiateca da FCS.....	111
Figura 14: Midiateca da FCS.....	112
Figura 15: Midiateca da FCS.....	116
Figura 16: Midiateca da FCS.....	117
Figura 17: Página / Facebook Movimento “Menos Palácio, mais Arte” .....	130

## **LISTA DE ABBREVIATIONS AND SIGLAS**

CEFAR: Centro de Formação Artística

CEFART: Centro de Formação Artística e Tecnológica

FCS: Fundação Clóvis Salgado

CDPA: Companhia de Dança do Palácio das Artes

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO 1 –. Por uma poética em dança: reflexões sobre a dança e suas práticas na formação do corpo dançante .....	20
1.1 Percepções entre corpo, dança e educação: a lacuna educacional deixada pela modernidade .....	26
1.2 A dança sob uma concepção educativa: por Klauss Vianna .....	31
1.3 A formação em dança a partir de uma perspectiva somática .....	41
CAPÍTULO 2 – CEFAR (Centro de Formação Artística): uma trajetória formativa e artística entre docentes e discentes .....	46
2.1. Da tradição à inovação: a busca pela construção de novos caminhos .....	57
2.2. Construindo e desconstruindo padrões: a interface entre arte e educação .....	70
2.3. Técnicas, métodos e abordagens: a importância da pluralidade na constituição do corpo docente e na matriz curricular.....	83
2.4. Por uma corporalidade sensível e criadora do artista da dança .....	92
2.4.1 Entre “Oásis” e “Desertos” .....	119
CAPÍTULO 3 – CEFART: Desafios da permanência .....	124
3.1 Percepções e impressões de alunas em formação.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	146
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS.....	149
ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Entrevista .....	151
APÊNDICE I – Roteiro de Entrevista Semiestruturado .....	152
APÊNDICE II – CD com as transcrições das entrevistas.....	156

*“Eles tentaram nos enterrar, mal sabiam eles que éramos sementes!”*

Autor desconhecido

## INTRODUÇÃO

Este estudo apresentou-se como continuidade da pesquisa resultante da monografia: “Corpos dançantes: diálogos possíveis e urgentes para se pensar o aprendizado de dança no Brasil, a partir da singularidade do corpo que se expressa”, por intermédio da qual, obtive o título de especialista na Técnica Klauss Vianna pela PUC/SP. O estudo supracitado teve como objetivo principal desenvolver e estimular reflexões sobre a aprendizagem da dança nos cursos livres<sup>1</sup> no Brasil, a partir do mapeamento das lacunas existentes entre as formas conservadoras de ensino da dança, amplamente aplicadas em escolas livres, e estudos recentes que embasam a importância da valorização da singularidade do corpo humano nos processos de ensino-aprendizagem. Geraldi (2007) destaca que:

O contato com as tradições da arte permite-nos vivenciar os modos de pensar, perceber, conceber, ordenar e praticar a ação artística das gerações anteriores, reconhecendo suas formulações, testemunhos, paradigmas. Torna o processo histórico visível e significativo, dando-lhe espessura, legitimando a aglomeração de sucessivas experiências e “descobertas” artístico-estéticas. Tradição e história fundamentam assim teorias, princípios e metodologias a partir das quais é possível criar novos desdobramentos e zonas de diálogo (GERALDI, 2007, p.78).

A experiência de 30 anos como docente em cursos livres de dança me permitiu identificar que a maioria das escolas, organizam, estruturam e reconfiguram suas danças, as chamadas “coreografias”, com base em uma homogeneização estética, com padrões e concepções espaciais, temporais, musicais, etc, uníssonos.

Ao longo de todo o século XX, a dança desdobrou-se em diferentes gêneros, originando múltiplas tendências do que hoje se conhece como dança contemporânea e, na mesma proporção, um sem-número de técnicas corporais para a formação do dançarino. No Brasil, embora a dança tenha percorrido, em muitos aspectos, caminhos semelhantes aos dos

---

<sup>1</sup> Curso Livre – Conforme a Lei nº. 9394/96, o Decreto nº. 5.154/04 e a Deliberação CEE 14/97 (Indicação CEE 14/97) citam que os cursos chamados “Livres” não necessitam de prévia autorização para funcionamento nem de posterior reconhecimento do Conselho de Educação competente. Livre significa que não existe a obrigatoriedade de: carga horária podendo variar entre algumas horas ou vários meses de duração, disciplinas, tempo de duração e diploma anterior. São exemplos os cursos de danças, reforço escolar, esportes, idiomas, artes plásticas, informática e segurança. Mas, de pronto, deve ser esclarecido que os bailarinos, dançarinos, coreógrafos, professores, enfim, os artistas da dança, integram categoria profissional regulamentada pela Lei n.º 6.533, de 24.05.1978 e pelo Decreto-Lei n.º 82.385 de 05.10.1978. Têm, portanto, esses profissionais, lei e regulamentação próprias e específicas para reger suas atividades profissionais e relações de trabalho.

movimentos internacionais e transformações significativas tenham ocorrido, tanto no campo da estética, quanto da pedagogia da dança, o ensino técnico acadêmico encontra-se ainda fortemente enraizado – em especial nas escolas de dança mais “tradicionais” - fazendo vigorar mesmo hoje a assunção equivocada de técnicas universais, essenciais à formação de qualquer dançarino (GERALDI, 2007, p.78).

De acordo com Geraldi (2007), as inovadoras e criativas propostas estéticas tenderão a passar por processos posteriores de “escolarização”, estruturando práticas pedagógicas apartadas de suas dinâmicas revolucionárias iniciais. Segundo a autora, “isso significa que a dissolução de determinadas fronteiras estéticas, na maioria das vezes, não será acompanhada por uma similar renovação pedagógica” (GERALDI, 2007, p.79).

Diante desse quadro, fica reconhecível a existência de lacunas entre o movimento de renovação estética da dança, e as pedagogias e metodologias destinadas à transmissão desse conhecimento.

Em Navas (2012), problematiza-se a formação em dança de artistas, professores e alunos. A autora pontua a dicotomia de duas lógicas de formação em dança: a da corte e a da modernidade, sendo que, sobre esta última, se encontra estruturada a maioria das graduações universitárias do campo. A primeira lógica seria a da corte: “topologia em que se origina o balé, é fundada em rígida hierarquia piramidal” (NAVAS, 2012, p.3), onde, no vértice superior, estão os professores, que determinam ações e conhecimentos quase inquestionáveis. Segundo Navas (2012), esse tipo de lógica apresenta-se na grande maioria dos cursos livres de dança, denominando essas filiais como “multinacionais da cultura/arte”.

Mediante a rede das escolas e cursos de “balé clássico”, a formação, de maneira geral, estabelece-se em torno de treinamento corporal ministrado por professores distantes do “ato criativo em si”, ou conjunto de atos que deu origem a espetáculos, construídos com base na técnica, que por sua vez, com as obras manteve uma respiração em processo constante (NAVAS, 2012, p.3).

De acordo com Navas (2012), a segunda lógica é aquela da modernidade, onde a formação do intérprete-artista “parte do pressuposto de sua individuação e expressão num mundo que constrói por seu trabalho, conhecimento, atuação, contribuição cidadã” (NAVAS, 2012, p. 3). A autora enfatiza que o foco é a

emergência dos discursos coreográficos partindo do corpo que dança, e acima de tudo, “da expressão do indivíduo que possui/é este corpo” (Navas, 2012, p.3).

Dentro desta perspectiva, o projeto de pesquisa, inicialmente elaborado, que ora resulta na presente dissertação, propôs investigar os processos metodológicos em dança, historicamente construídos e identificados no quadro de formação dos artistas/bailarinos em Belo Horizonte, tendo como campo de análise uma entidade de direito público vinculada à Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, que executa um amplo programa de política pública no âmbito da arte e da cultura.

Integrado à grade de cursos profissionalizantes do CEFAR(T)<sup>2</sup>, o curso de nível técnico de formação em dança, considerado referência de qualidade técnica/artística belo-horizontina, mineiro e nacional, foi escolhido como objeto de estudo e centro de análise da pesquisa.

Portanto, o interesse neste estudo esteve na compreensão da segunda lógica de formação em dança, apontada por Navas (2012), sob o ponto de vista do centro de formação escolhido, tendo como ponto de partida, questões como: o ambiente de formação em dança é também um espaço de estímulo à autonomia, expressividade e emancipação do indivíduo? O ambiente de formação em dança é também um espaço de criação artística autoral? Um espaço de criação artística em dança poderia também se configurar como um ambiente formativo? O que há de formação em um processo criativo? E o contrário, é pertinente?

A minha trajetória de três décadas no ensino da dança fortaleceu o entendimento das várias instâncias pedagógicas para sua aprendizagem, potencializando o interesse e motivação entre a interface arte e educação, política e sociedade, fazendo-me assim, inscrever esse projeto na linha de pesquisa: Artes e

---

<sup>2</sup> O Centro de Formação Artística e Tecnológica – CEFART, da Fundação Clóvis Salgado (FCS), é responsável por promover a formação em diversas linguagens no campo da arte, assim como no da tecnologia do espetáculo. Referência na formação artística como instituição pública, o CEFART promove cursos com certificação e diplomação de competências profissionais, construindo itinerários formativos destinados a públicos de idades distintas. Abriga escolas e núcleos de dança, música (instrumental e coral), teatro, ópera, artes visuais e tecnologias do espetáculo (iluminação, cenotecnia, figurinos e adereços) que oferecem cursos livres, básicos, técnicos, de formação inicial e continuada (FIC), de atualização profissional, além de palestras, residências artísticas e atividades de extensão destinadas ao aperfeiçoamento e formação de público. Dispõe, ainda, da Miateca João Etienne Filho que disponibiliza ao público o acervo da FCS de livros, filmes, fitas, documentos, publicações, etc., e do Centro Técnico de Produção Raul Belém Machado, responsável pela produção e preservação de cenários e figurinos dos espetáculos produzidos pela Fundação. [http://fcs.mg.gov.br/?page\\_id=607](http://fcs.mg.gov.br/?page_id=607) acesso em 22/12/2018.



experiências interartes na educação, compreendendo a possível contribuição deste estudo para a área.

Esses questionamentos e indagações permitiram reconhecer na produção acadêmica um dos grandes meios de pesquisa, análise e diagnóstico para estudar o assunto, partindo da ótica que minha experiência profissional transitou, tanto por cursos livres de dança, como aluna e professora, como também pela universidade, UFMG (Curso de extensão: Pedagogia do movimento para o ensino da dança) e pela especialização na Técnica Klauss Vianna pela PUC/SP, permitindo constatar a necessidade de se pensar uma aprendizagem que seja condizente com o pensamento do mundo atual, onde os atravessamentos e cruzamentos de toda ordem (históricos, sociais, científicos, etc.) se fazem fundamentais para a construção de novos saberes e conhecimentos.

Esta pesquisa realizada teve como objetivo principal problematizar, a partir de uma perspectiva contemporânea, a formação em dança e suas respectivas abordagens metodológicas, buscando identificar e compreender procedimentos que favoreceram a construção de autonomia e autoralidade em dança, tendo como campo de pesquisa o Centro de Formação Artística e Tecnológica – CEFART, da Fundação Clóvis Salgado.

O recorte temporal desta pesquisa foi de 1987 a 2015, considerando o material coletado através das entrevistas e o número de pessoas entrevistadas. Entretanto, para compreender as mudanças ocorridas em 2016, quando o CEFAR (Centro de Formação Artística), torna-se, CEFART (Centro de Formação Artística e Tecnológica), se fez necessário, mesmo de forma mais breve, debruçar-me sobre os anos de 2015 a 2018.

Como recurso metodológico para a pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com dezoito pessoas, ao total, dentre as quais treze foram docentes do CEFAR no período de 1987 a 2015, sendo que alguns deles também ocuparam cargos de coordenação e supervisão; e duas ex-alunas que se formaram no ano de 2005; do CEFART foram entrevistadas a então coordenadora e duas alunas em processo de formação.

Com vistas a diferenciar autores de obras publicadas e entrevistados, optou-se por colocar entre colchete, o [nome dos entrevistados], facilitando assim, o reconhecimento dos depoimentos, em diálogo com os teóricos que fundamentaram a escrita juntamente às narrativas.

Ao se pensar a estrutura composta pelos fundamentos metodológicos de uma pesquisa científica, do ponto de vista de Hissa (2013, p. 21), é fundamental estabelecer uma distinção entre a ciência-técnica que “cultua a velocidade à luz da racionalidade” por oposição a uma “ciência-saber”, que “é vagar, é paciência, é lentidão, é artesanía”.

A pesquisa sob este ponto de vista se torna um convite a reflexões sobre o próprio campo da pesquisa acadêmica dentro da universidade, desmistificando-a no sentido dos vários aspectos conservadores que a ciência moderna “impôs”, através de conceitos como: o distanciamento, a imparcialidade, a predominância da razão e a hegemonia nos modos de pensar, escrever e pesquisar.

A partir desta perspectiva, a escolha pela pesquisa qualitativa e seus caracteres que priorizam a experiência, diversidade e transitoriedade se tornam possíveis caminhos de diálogo, onde a interação e o processo em construção são mais potentes que o resultado em si. Laville (1999) relaciona o pesquisador como “um homem que desejaria conhecer o mecanismo de um relógio que não pode abrir” e que:

Apenas a partir dos elementos que vê ou escuta (as agulhas giram, o tic-tac) pode procurar uma explicação elucidando, e do modo mais simples, numerosos fatos, inclusive, até, invisíveis. São os conceitos de movimento, de roda, de engrenagem que permitem compreender, sem o ver, o mecanismo do relógio (LAVILLE, 1999, p.92)

Enquanto procedimento, os relatos foram integrados à discussão documental/historiográfica, destacando os:

- ✓ Programas das “Mostras dos Estudos Coreográficos”; Programas de formaturas e matérias jornalísticas (Acervo da Midiateca João Etienne Filho da Fundação Clóvis Salgado - Pasta – CEFAR(T)).
- ✓ Certificado e Histórico curricular do ano de 2005 (Acervo pessoal da ex-aluna Lívia Espírito Santo).
- ✓ Programa de ensino da Disciplina de Danças Folclóricas de 2009; Prova teórica e prática de 2002 da Disciplina de Danças Folclóricas; Roteiro, esquema do cenário e vídeo do Espetáculo “Pipiripau” (Acervo pessoal da professora Águeda Kallás).

- ✓ Apostilas da disciplina “Terminologia e Codificação” - Dança Clássica (Acervo pessoal da professora Helena Vasconcelos).
- ✓ As duas principais obras literárias referentes à instituição - Pátio dos Milagres: 35 anos do Palácio das Artes, e Corpos Artísticos do Palácio das Artes: Trajetória e Movimento, ambos de 2006.

Mas, é a partir da fonte oral que se constitui o objeto definitivo, e é sobre ela que se organiza o projeto do trabalho, encerrando o fundamento da pesquisa, percebendo que, “na eventualidade do uso de outras fontes, elas se sujeitam ao debate central decorrente das fontes orais” (MEIHY, 2002, p. 46). Segundo o autor, para serem garantidas como método, “as entrevistas precisam ser ressaltadas como o nervo da pesquisa. Os resultados devem ser efetivados com base nelas” (MEIHY, 2002, p. 44).

Como método, a história oral se ergue segundo alternativas que privilegiam os depoimentos como atenção central dos estudos. Trata-se de focalizar as entrevistas como ponto central das análises. Para valorizá-las metodologicamente, os oralistas centram sua atenção desde o estabelecimento do projeto, nos critérios de recolhimento das entrevistas, em seu processamento, na passagem do oral para o escrito, e nos resultados (MEIHY, 2002, 44).

Sendo assim, o sentido maior de tratar o mesmo objeto em diferentes molduras (históricas, sociais, políticas, etc.), está na amplitude dos recursos para possíveis esclarecimentos de suas zonas nebulosas. Metodologia, aprendizado, formação, educação, sociedade, história e ciência, constituem elos de uma mesma corrente, de conexões, mas há de se compreender que as lacunas existentes em cada “elo” aqui citado fazem parte de todo um processo, em mutação e crescimento, portanto, o reconhecimento da vulnerabilidade se torna a matriz que caracteriza os processos em transição, seja ele de uma época, lugar, modos de fazer, produzir, criar, ensinar, olhar e/ou sentir.

Essa rede de conexões me fez pensar sobre o referencial teórico que poderia ser agregado e utilizado como fonte de pesquisa, encontrando consonância e diálogo com alguns conceitos que permeiam os pensamentos de autores, como o filósofo Michel Foucault, que reflete sobre o corpo dócil; o educador social, Paulo Freire, que aponta a necessidade de uma pedagogia da autonomia; a pesquisadora Silvie Fortin, que reflete sobre currículos e práticas somáticas na formação do

bailarino; o coreógrafo e diretor teatral Klauss Vianna, que entende que dança e vida não estão separadas; a crítica e especialista em dança Laurence Louppe, que retrata a dança como visão do mundo, da grande modernidade à época atual, configurando em sua obra “Poética da Dança Contemporânea” os valores para a construção de uma poética em dança; os pesquisadores Jacques Le Goff e José Carlos Sebe Bom Meihy, que se debruçam sobre a história oral e sua relevância para a construção de novos saberes e conhecimentos.

Esta dissertação se encontra dividida em: capítulos 1, 2, 3 e considerações finais. No primeiro capítulo se desenvolve uma reflexão sobre a formação do indivíduo e sua inserção no contexto educacional, fazendo um paralelo com o ensino formal institucionalizado, revisitando questões pedagógicas e metodológicas que envolveram esse ensino/aprendizado em dança, bem como a formação geral do indivíduo. No segundo capítulo se apresenta o desenvolvimento e constituição do CEFAR, a partir dos relatos e depoimentos de professores, coordenadores e alunos, tendo como referência a experiência pessoal destes profissionais, vivenciada ao longo de suas trajetórias de formação, e seus desdobramentos em relação aos recursos metodológicos para o desenvolvimento de autonomia e autoralidade, e, para a percepção e construção de uma poética em dança. Já no terceiro capítulo apresentou os desafios do CEFART e da nova gestão, sob a ótica da coordenadora pedagógica atual e duas alunas em processo de formação.

Nas considerações finais se pretendeu apontar os possíveis desafios e controvérsias da formação em dança, diante das discussões acerca da importância da participação singular nos processos de criação, revendo suas características mais marcantes, e conseqüentemente apontou possíveis caminhos para a construção de diferentes modos de se pensar a dança e seus processos formativos.

## **CAPÍTULO 1: POR UMA POÉTICA DA DANÇA: reflexões sobre a dança e suas práticas na formação do corpo dançante**

*"A poética incluiu a percepção no seu próprio processo"*

**Laurence Louppe**

Inicia-se este capítulo acentuando princípios e fundamentos que formulam e configuram a dança, especificamente a contemporânea, compreendendo sua multiplicidade, pluralidade, singularidade e o seu desenvolvimento, tendo em vista a representatividade desta como um dos fenômenos artísticos mais significativos do século XX (LOUPPE, 2012).

As referências europeias e norte-americanas sofridas pelo Brasil desde o início da sua colonização perpassam o entendimento de dança, corpo, técnica e também de procedimentos metodológicos na e para a formação do artista de dança brasileiro.

Portanto a escolha da obra "Poética da dança contemporânea" de Laurence Louppe (2012) apresenta para esta pesquisa não apenas um caráter informativo de extrema importância e influência, mas, sobretudo, uma visão mais aprofundada dos conceitos e princípios deste estilo de dança quanto a seus recursos, modalidades de criação, e fundamentalmente sobre a compreensão e elaboração de um pensamento sobre a arte do movimento que está diretamente ligado à concepções de vida e de mundo.

É certo que a ruptura epistemológica operada pela dança contemporânea é ainda mal percebida. Esta ruptura pretende, como veremos, que o corpo, e sobretudo o corpo em movimento, seja ao mesmo tempo sujeito, objecto e ferramenta do seu próprio saber, e é a partir dela que outra percepção e uma outra consciência do mundo poderão emergir (LOUPPE, 2012, p.21)<sup>3</sup>.

Para a autora esta proposta "constitui uma nova maneira de sentir e de criar", e que a questão se caracteriza pela renovação da percepção, tanto do expectador de dança, quanto do próprio bailarino.

Segundo ela, a definição de poética seria "o estudo das motivações que favorecem uma reação emotiva a um sistema de significação ou de expressão"

---

<sup>3</sup> A grafia do texto segue o texto original em português de Portugal.

(LOUPPE, 2012, p.28). A poética busca abranger numa obra<sup>4</sup> de arte, o que pode tocar quem vê e quem faz a dança; estimular a sensibilidade ao ponto de ecoar no imaginário; engloba o saber, o afetivo e a ação, e ela, a poética, não propõe dizer apenas o que uma obra de arte provoca, mas principalmente como provoca, e isso seria o escopo principal que dá vida e sentido à obra, no caso a coreográfica.

Sob esta ótica, uma visão tradicional de sentido único é descartada. A obra, neste sentido, perturba para enriquecer, desestabiliza propondo uma via de mão dupla, onde o expectador e o artista, no caso, o bailarino, compartilham suas experiências, “remetendo a obra de arte para o centro de um trabalho partilhado” (LOUPPE, 2012, p. 27).

É um modo de estudar experiências partilhadas e, através delas, a transformação do sensível tanto para o bailarino como para aquele que testemunha a sua dança. É dizer também que a poética da dança não tem limitações no seu campo de investigação. Na dança, devido ao compromisso do bailarino no seu gesto, a própria obra de arte é extraída da sua matéria. E isto sucede mesmo que a escolha estética explore territórios de permutas ou de ressonâncias, até de despersonalização (...) (LOUPPE, 2012, p. 29).

Neste contexto, Louppe (2012) acrescenta que o substancial para a poética da dança, seria uma abordagem que enfatiza os “saberes sobre o movimento e dos modos de análises que observam em simultâneo as suas funções e as suas finalidades”, e que a cinesiologia<sup>5</sup> e os diversos métodos de análise do movimento “são ainda mais indispensáveis para o estudo da arte da dança do que a linguística para os estudos literários” (LOUPPE, 2012, p. 29).

Sendo assim, a compreensão da dança contemporânea requer não apenas uma abordagem reflexiva e profunda para as ciências do movimento, mas também deve ser considerada, no seu pensamento e objetivo artístico, como “uma elaboração a partir do seu próprio exemplo” (LOUPPE, 2012, p. 29) e no centro de suas investigações.

O entendimento da dança a partir de uma perspectiva poética implica não apenas no conhecimento das suas manifestações, mas também das suas práticas, que é no caso desta pesquisa, o interesse maior de compreensão. Louppe (2012,

---

<sup>4</sup> Obra é entendida neste estudo como criações coreográficas

<sup>5</sup> Cinesiologia é a ciência que tem como objetivo a análise dos movimentos. De forma mais específica, estuda os movimentos do corpo humano.

p.32) acentua que “o movimento dançado deixará as suas marcas no corpo que o gera, tal como no corpo que o acolhe ou que o percebe”.

Uma poética da dança manter-se-á, portanto, na charneira dessas diferentes polaridades. Ela própria deveria ser essa charneira, o interstício flutuante em que se negociam essas mudanças de estado do corpo. Hubert Godard fala precisamente de um “um bailarino único para um espectador único”. Neste sentido, no extremo das situações que suscita e na sua exemplaridade, uma poética da dança pode tornar-se o modelo de toda poética (LOUPPE, 2012, p. 32).

Afinal, o que a criação artística e a relação expectador/artista têm a ver com as questões pedagógicas e metodológicas para a transmissão em dança e conseqüentemente para a sua formação?

Um novo campo de pesquisa se abre no que diz respeito à compreensão da dança enquanto área de conhecimento, e, portanto muito se tem a avançar. Em geral a concepção de coreografia, de dança e de corpo está enraizada no imaginário coletivo, resultado do que de alguma forma é oferecido nas mostras, festivais e programação cultural na maioria das cidades, e de certa maneira também nas grandes metrópoles. O que se observa é um grande distanciamento no entendimento de que as práticas de dança, pedagogias e metodologias estão diretamente relacionadas com os processos de construção de coreografias. O que vai para o palco é fruto de todo o trabalho desenvolvido em sala de aula, visto que, as técnicas, práticas e metodologias tecem toda uma teia de conhecimentos que refletem nos modos de fazer e sentir a experiência estético/artística e conseqüentemente os modos de ver e perceber a criação coreográfica.

Conforme pontua Geraldi (2007), pesquisas consideráveis no campo da aprendizagem do movimento tem tomado espaço na atualidade. Mas, o interesse agora seria em apontar para a necessidade de alargamento das noções convencionalmente construídas e assumidas pelas práticas tradicionais de dança.

A expansão das fronteiras das técnicas corporais redefine não apenas princípios e hábitos didáticos de transmissão da dança. Redefine também toda uma maneira de conceber o corpo, de apropriar-se dele e, conseqüentemente, de produzir dança. Redefine normas e valores artístico-estéticos. Redefine “sistemas de significação dominantes que foram absorvidos nas aulas de dança tradicionais e refletiram-se em maneiras assumidas de pensar a respeito da dança e sua educação” (GREEN & STINSON, 1998, p.109 *apud* GERALDI, 2007, p.85).

Neste sentido, Louppe (2012) relata que no contexto da dança, podem-se encontrar abordagens que assumem uma instância de determinação exterior ao “fazer da dança”, e que segundo ela, estes discursos acabam por definir a sua recepção, “analisam as formas, identificam os códigos e as ocorrências e se empenham, de alguma forma, em comparar signos” (LOUPPE, 2012, p. 30).

A escolha por uma abordagem poética em dança significa que a compreensão e entendimento da dança implicam como dito a cima, não somente no conhecimento das suas manifestações, mas principalmente das suas práticas, e que “só compreenderemos a arte do movimento se integrarmos os seus saberes” (LOUPPE, 2012, p. 30). De acordo com Louppe (2012), o sujeito da análise, no caso o bailarino ou a criação coreográfica na qual ele participa, não está aprisionado a um ponto fixo, e ele é convidado “a viajar incessantemente entre o discurso e a prática, o sentir e o fazer, a percepção e a realização” (LOUPPE, 2012, p. 30), e que o único caminho para alcançar o pensamento de uma arte seria de observar não somente o produto, mas principalmente a produção em ação, no caso, o processo em construção.

Na pesquisa para esta dissertação, o foco de interesse foi buscar compreender e analisar o processo como um todo, entre aulas, técnicas, recursos metodológicos e procedimentos de criação, sob uma visão contemporânea em dança, tecendo a escrita com questões que norteiam o pensamento sobre dança, corpo e criação coreográfica caracterizada pela percepção, consciência, autonomia e emancipação do sujeito dentro dos processos de formação e criação em dança.

O diálogo mais importante ocorre entre a dança e a percepção, entre o pensamento que se transmite através de um movimento e a consciência de quem o testemunha. Contudo, as ideias, as experiências e as palavras trocadas modificam e enriquecem esse diálogo pelo fluxo de sensações mais refinadas (LOUPPE, 2012, p. 39).

A dança contemporânea, segundo Louppe (2012), não prevê um programa regulador, normativo e muito menos um programa artístico/estético homogêneo e dedicado às questões de forma, conduzindo à percepção que sua poética sempre apoiou *valores*<sup>6</sup>, e “é neste aspecto que afloram outros territórios do pensamento e do julgamento” (LOUPPE, 2012, p. 41).

---

<sup>6</sup> **Valores** citados pela autora se configuram como um conjunto de fundamentos que identificam a elaboração da dança contemporânea desde o início do séc. XX.



Quando se fala em dança contemporânea uma multiplicidade de propostas se configura no panorama da dança, e Louppe (2012) é categórica em não fazer distinção entre as etapas da modernidade na dança até os dias atuais, e não diferenciar o que é moderno do que é contemporâneo ou até mesmo atual.

Segundo Louppe (2012), existe apenas uma dança contemporânea, “desde que a ideia de uma linguagem gestual não transmitida surgiu no início do século XX” (LOUPPE, 2012, p. 45). A autora diz que os mesmos princípios são reconhecidos em todas as escolas, não os princípios estéticos, mas sim o que ela chama de *valores*. Que seriam estes listados abaixo:

- a individualização de um corpo e de um gesto sem modelo que exprime uma identidade ou um projeto insubstituível;
- a produção (e não reprodução) de um gesto (a partir da esfera sensível individual ou de uma adesão profunda e cara aos princípios de um outro);
- o trabalho sobre a matéria do corpo e do indivíduo (de maneira subjetiva ou, pelo contrário, em ação na alteridade);
- a não antecipação sobre a forma (ainda que os planos coreográficos possam ser traçados de antemão);
- e a importância da gravidade como impulso do movimento (quer se trate de jogar com ela ou de si abandonar com ela)

Outros valores também são colocados em questão, como os valores morais:

- autenticidade pessoal;
- respeito pelo corpo do outro;
- princípio da não arrogância;
- existência de uma solução justa, e não somente espetacular;
- transparências e o respeito por diligências e processos empreendidos.

Louppe (2012) enfatiza que é fundamental compreender que até os dias atuais esses valores não mudaram, e quando acontece o enfraquecimento destes, são conseqüentemente substituídos pelo formalismo e pela reprodução de modelos do passado.

É importante compreender que Louppe (2012) traz uma percepção não linear do século da modernidade na dança, propondo uma diferenciação, entre o que ela designa por *grande modernidade* e a época atual. Em sua visão a *grande modernidade* remete a uma situação de criação em que o coreógrafo, bailarino e pensador, “inventa não somente uma estética de espetáculo, mas um corpo, uma prática, uma teoria, uma linguagem motora” (LOUPPE, 2012, p. 46).

A estes grandes transformadores da dança, dá-se o nome de “família dos fundadores”, que inicia com Isadora Duncan<sup>7</sup>, do qual os últimos representantes remetem à geração de 1960, nos Estados Unidos, no renomado contexto do *Judson Dance Theater*.

O estudo de Louppe (2012) não propõe uma nova metodologia para compreensão do corpo dançante, mas recorre a conceitos empregados pelos próprios bailarinos, e Laban<sup>8</sup> se torna referência por duas razões em particular, primeiramente, por se tratar de uma poética, e como tal, “a análise da dança contemporânea deve contemplar os próprios estímulos que lhe deram corpo e pensamento” (LOUPPE, 2012, p.47), e:

Em segundo lugar porque consideramos que o sentido primeiro da dança deve ser lido no próprio corpo que a gera e que nela se gera, e que a intenção, clara ou obscura, do acto poético em dança passa pelo movimento, como processo gerador, e pelos estados de corpo e de pensamento. (LOUPPE, 2012, p.47)

Neste sentido, a dança contemporânea rejeita qualquer tradição e pela primeira vez na história da humanidade, “a dança elabora um movimento que não é transmitido e que não reclama os valores exemplares de um grupo” (LOUPPE, 2012, p. 52).

A concepção de dança citada pela autora pontua que na dança contemporânea existe somente uma dança verdadeira: a de cada um. Louppe

<sup>7</sup> Isadora Duncan foi a pioneira da dança moderna ao longo de sua vida movimentada. Nascida em São Francisco em 1878, de uma família irlandesa que havia chegado aos Estados Unidos há duas gerações, anuncia seu desejo de dançar desde cedo. Acompanha cursos de dança acadêmica, mas logo recusa o sistema, declarando que quer criar uma dança de acordo com seu próprio temperamento (BOURCIER, 2001, p. 247).

<sup>8</sup> Rudolf Von Laban (1879-1958) foi filho de um oficial, desistiu do exército para estudar durante sete anos na escola de Belas-Artes de Paris. Lá descobre sua verdadeira vocação, que é o espetáculo, sobretudo o espetáculo dançado. Considerado um teórico completo Laban e seus estudos cinéticos abrem-se para uma teoria geral do movimento, que é o da *modern dance*. Acredita que a dança seja um meio de introspecção profunda: revela ao homem suas tendências fundamentais; a partir deste ponto, projeta-o para o futuro, fazendo-o pressentir sua personalidade virtual, que poderia realizar indo até o fim de suas pulsões (BOURCIER, 2001, p. 293).

(2012, p. 52) cita Isadora Duncan: “a mesma dança não pode pertencer a duas pessoas”.

As técnicas e práticas corporais oriundas destes movimentos potencializam a singularidade do corpo que dança, o bailarino contemporâneo formula sua própria teoria e o seu próprio pensamento, investiga e questiona a si sem uma lei previamente imposta. (LOUPPE, 2012)

Uma poética que nasce “não da dança, mas de uma ausência de dança” (LOUPPE, 2012, p. 55); a dança aparece sem referência a um estilo específico, “como a imagem de um corpo perdido (dionisíaco) desde a aurora da civilização” (LOUPPE, 2012, p. 55).

Neste contexto, coloco as seguintes questões: as escolas, cursos livres e universidades estariam desenvolvendo uma formação e um entendimento de um pensamento de dança que corresponde as estas expectativas contemporâneas? As práticas pedagógicas e metodológicas reúnem estes princípios e valores? A formação do corpo que dança busca sua autonomia e emancipação? Como estaria a cena da dança em se tratando dos reflexos existentes desta formação na experiência estético/artística?

### **1.1 Percepções entre corpo, dança e educação: a lacuna educacional deixada pela modernidade**

*“A Dança, acho, nunca se apreende, o movimento é sempre a diferença.”*

**Tereza Rocha**

Para entender a formação em dança que muitos dos bailarinos brasileiros vivenciaram, e ainda vivenciam, a partir de um ensino autoritário, vertical e unidirecional, foi necessário neste estudo entender que era preciso recorrer a pontos da história que envolvem a educação humana que contextualiza questões sociais e toda uma relação de poder pautada na submissão e na obediência, na qual a sociedade brasileira está inserida desde a sua colonização. As raízes que ligam colonizador e colonizado ainda estão inscritas na memória da pele, dos ossos e músculos do povo brasileiro. Entendida como uma forma de dominação, a educação dos corpos está baseada, assim como na dança, no modelo europeu, proposto pela

modernidade, com o intuito de disciplinar para a produção de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2010). Recuperando o pensamento de Foucault na construção desses “corpos dóceis”, temos, em suas palavras, que:

O soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi "expulso o camponês" e lhe foi dada a "fisionomia de soldado". (FOUCAULT, 2010, p. 25)

Foucault (2010), ao explicar a transformação do corpo do camponês em soldado hábil, mostra que o corpo do soldado foi milimetricamente fabricado para estar disponível para o automatismo dos gestos precisos que o definiria como um soldado.

Segundo o pensador, o olhar para o corpo como objeto e alvo de poder se deu durante a era clássica e que desde então foram se desenvolvendo mecanismos para preparar o corpo à obediência, para ser treinado e se tornar hábil em multiplicar suas forças. Portanto, um corpo que aceite ser manipulado precisa ser um corpo docilizado.

Para o autor: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2010, p. 132).

A partir do interesse do Século XIII em tornar o corpo alvo de controle do poder, Foucault (2010) explica que foi se construindo um método que passou a ser conhecido por “Disciplinas”.

Portanto o sistema disciplinar que se apoiou muito mais na eficácia dos movimentos, e nas organizações internas do corpo, acabou por se destacar pela sua eficiência em desenvolver recursos para controlar minuciosamente as operações do corpo, impondo-as “uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2010, p. 133).

Esse modo de atuar no corpo desenvolve uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente e mais útil como também o processo inverso. Ou seja, acabou sendo a maior ferramenta para se ter o domínio do poder sobre o corpo dos outros.

Para Foucault (2010) “a disciplina” fabrica os corpos e tem poder ao mesmo tempo de aumentar as forças desses em função do econômico e da utilidade, como

tem também o poder de diminuir as mesmas em termos políticos de obediência. Entende que esse modo de disciplinar dissocia e reorganiza o poder do corpo, pois aumentam as “capacidades” para certas “aptidões”, mas a energia que emerge dessa potência é invertida, e faz dela uma relação de “sujeição estrita”.

Esse processo disciplinar que se pautou nos métodos existentes nas instituições como conventos e exércitos aos poucos foram se tornando uma fórmula geral de dominação a partir dos Séculos XVII e XVIII (FOUCAULT, 2010).

Por abordar técnicas minuciosas, e muitas vezes íntimas, a disciplina determina certo modo de investimento político do corpo, e como afirma Foucault (2010), cria-se uma nova “microfísica” do poder”. O autor afirma também que essa tradição de concentrar no “detalhe”, que se originou da teologia e do asceticismo acabou ganhando um vasto espaço de forma a cobrir todo o corpo social, internalizando-se em receitas, descrição, dados e por fim a criação de um saber, que envolve o nascimento do homem do humanismo moderno.

Muito se sabe que dentre as instituições que contribuíram para a disseminação de uma educação eclesiástica e militar do século XVIII, a escolar foi a principal. Por meio de uma educação tradicional, se estabeleceu essa ponte para disseminar toda uma proposta de fabricação de corpos dóceis.

Foucault (2010) explica que o tempo disciplinar toma toda a prática pedagógica e o treinamento escolar se ocupa em desenvolver uma educação onde “o aluno deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles”. Todos os exercícios eram para preparar o aluno a responder de imediato a todos os sinais, o que reforçava essa preparação era a comunicação impostas na época onde o “mestre” usava poucas palavras, o silêncio só deveria ser interrompido por gestos e ou sinais do mestre que não explicava nada, só atuava por meio da técnica de comando e a moral da obediência.

As marcas de sujeição a que o corpo da modernidade foi condicionado permeou o tempo, atravessou os mares e chegou ao Brasil pelo corpo do colonizador e passou a ser considerada uma forma de “educação ideal”. Destruíram o modo de organizar o aprendizado do nativo (brasileiro) e conseqüentemente sua cultura. Hoje, ainda vivemos a “mercê” dessa herança europeia, compreendendo assim uma grande lacuna na formação dos sujeitos e sua relação com a construção social, política e cultural de um país.

Trazendo para esta discussão o educador Paulo Freire (1967), vê-se que o mesmo abriu um vasto campo de discussões sobre a educação, retratando as relações sociais, políticas e culturais nas quais os brasileiros estão inseridos. Na visão do autor, o indivíduo necessitaria:

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas do seu tempo e do seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa, ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectados das suas condições mesmas de vida. (FREIRE, 1967, p. 93).

A reflexão do educador que também contribuirá para se pensar a formação em dança se encontra na discussão sobre o antagonismo entre as concepções de educação bancária, que serve à dominação e a concepção de educação problematizadora que serve à libertação. Para Freire (2005) o ponto conflitante dessas concepções se encontra na relação educador e educando.

O autor entende que a educação não é um ato solitário, ou simplesmente como um ato de transmissão de conhecimento. Para ele os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005). Essa mediatização é feita pelo diálogo. Mas o que se pode entender por uma educação bancária, e por uma educação problematizadora?

A educação bancária, segundo o pensador, nega a dialogicidade e o educador é o que retém o conhecimento e o responsável por descrever, ou depositar ao educando que os recebe de forma passiva. Dessa forma não se pode haver conhecimento, pois o educando apenas memoriza os conteúdos narrados pelo educador. Esse modo de educar de forma anestésica inibe o poder de criação do sujeito (FREIRE, 2005, p. 80). O que se destaca na educação bancária é a insistência em “manter oculta certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e para isso mistifica a realidade” (Freire, 2005, p. 83). Essa concepção contribuiu para fazer da educação um processo assistencialista e de domesticação que atende somente as necessidades do opressor, desconhecendo o homem como sujeito histórico, sendo essa concepção presa pela permanência das coisas e por um presente bem comportado.

Já a educação problematizadora, segundo Freire (2005), afirma a dialogicidade e se faz dialógica. Portanto está ligada diretamente na relação

educador e educando. Em suas características envolve a autenticidade e reflexão, pontos fundamentais para o ato de “desvelamento da realidade”.

Freire (2005) explica que uma reflexão que parte da autenticidade não pode atuar sobre o homem abstrato, muito menos pensar o mundo sem os homens, pois o homem se encontra em relação com o mundo, e, portanto, consciência e mundo não estão separados, pois não há consciência antes do mundo, muito menos existe um mundo antes da consciência. É por meio do diálogo que os homens refletem sobre eles mesmos e suas relações com o mundo. Esse modo de atuar no mundo aumenta o campo de percepção e amplia o conhecimento com questões que não estavam bem claras nessa relação homem e mundo.

Para Freire (2005), uma educação problematizadora se faz a partir de um esforço constante para que os homens envolvidos nesse processo, sem dicotomizar este pensar da ação, percebam de forma crítica “como estão sendo no mundo, com quem e em que se acham” (FREIRE, 2005, p. 82).

Freire (2005) entende que essa concepção de educação propõe aos homens sua situação como problema, e não como uma fatalidade, e, portanto, capaz de ser transformada por eles. É preciso que de imediato se rompa por meio do diálogo a relação vertical entre educador e educando. Dentro desse pensamento, o autor explica que o educador problematizador passa não apenas a educar, pois agora enquanto educa, é também educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Nessa troca mediada pela reflexão crítica de ambos, não se distingue educando de educador, pois ambos estão envolvidos em resolver o mesmo problema apresentado entre homem e mundo.

Desse modo Freire (2005, p. 84) explica que a educação é um “que fazer” permanente” em relação e inclusão do homem em sua realidade, pois “para ser tem que estar sendo”.

Freire (2005) aponta caminhos para se pensar a educação no encontro com a vida, com o fazer do dia a dia, em comunhão direta com nossas escolhas, desejos e querereres. Estimula o questionamento sobre esse conhecimento hierarquizado, de cima pra baixo, e convoca o sujeito a enxergar a importância do seu posicionamento crítico diante dos problemas públicos de forma democrática. Ressalta a importância do exercício da cidadania na construção do mundo e na criação de conexões relacionais entre sujeito e mundo e na educação em comunhão com a vida, em exercício pleno da liberdade. Para isso é preciso pensar a educação para além dos

muros das instituições escolares; uma educação aberta à troca e à crise, uma educação dialógica.

Segundo Freire (2005), o diálogo nos coloca em um presente, onde a realidade é entendida como um processo dinâmico e não estático; essa vai tomando forma, conforme a ação do sujeito nesse espaço temporal de troca entre ser humano e mundo. Portanto, a concepção de educação que esse estudo defende acontece a partir das relações humanas e que não estão separadas das “condições mesmas de vida” (FREIRE, 2005, pp. 95-96).

Retomando os apontamentos de Foucault (2010) sobre o surgimento das disciplinas, resultantes da docilidade dos corpos, e sua influência e formatação na educação que ainda hoje se prolifera nas escolas do Brasil, o mesmo vem ao encontro dos questionamentos de Freire (2005) sobre essa educação, que ele chama de bancária, reflexo das relações de poder e subordinação, que durante séculos o “homem simples” tem sofrido. Desse modo, Freire (2005) nos aponta para possíveis caminhos para se pensar uma nova educação pautada na relação educador e educando, onde o diálogo se torna uma arma potente para a desconstrução desse distanciamento estrutural, possibilitando o rompimento da manifestação da “docilidade” do corpo cultural, social e político.

## **1.2 A dança sob uma concepção educativa: por Klauss Vianna**

*“Não decore passos, aprenda o caminho”*

**Klauss Vianna**

Apesar das transformações que Louppe (2012) aponta na dança contemporânea, segundo Marques (2008, p. 270) ao contrário do que se pensava, um forte movimento conservador tem proliferado nos últimos anos em escolas, universidades e academias de dança. Conceitos de corpo, arte, tempo, espaço desenvolvidos por muitas instituições de ensino de dança no Brasil e exterior são considerados muitas vezes avessos às transformações radicais que a dança sofreu desde o início do século XX. Ainda segundo Marques, no que se refere ao âmbito profissional e profissionalizante, conceitos, metodologias e técnicas, para o ensino de dança que imperavam nos séculos XVIII e XIX “voltam a ser considerados e



reconsiderados como formas de ensino indispensáveis para a formação do dançarino” (MARQUES, 2008, p. 27).

Dentro desse contexto social, político e histórico, pensar e refletir sobre a formação em dança no Brasil, seus modos e práticas metodológicas, é compreender que o sentido de “formação” em dança vem de uma ideia de balé que se delineava no país, quando “no dia 11 de abril de 1927, na sala nº70 do Teatro Municipal do Rio de Janeiro” (PEREIRA, 2003, p. 91), era fundada a primeira escola oficial de dança no Brasil, pela bailarina e coreógrafa russa Maria Olenewa.

Portanto o entendimento de dança, corpo, bailarino e consequentemente de formação em dança no Brasil teve início por profissionais que tiveram suas formações, experiências e vivências de dança em seus países de origens. Compreende-se então que os corpos que recebiam esse aprendizado, assim como em outros lugares do mundo, buscavam de alguma forma se adequar a tal proposta, organizando o corpo nesse fazer/aprender. A partir de um modelo de corpo e de dança bem determinados, que eram direcionados para a burguesia, assim como na origem do balé, o qual era voltado para uma elite aristocrata, aqui no Brasil estendeu-se da mesma forma (PEREIRA, 2003).

Sob essa forte influência, alunos dos precursores desta forma de dança no Brasil, abriram escolas de formação em dança seguindo a tendência de copiar esses modelos já instaurados como de sucesso entre público e mídia, e na busca de um respaldo técnico e artístico, mas com uma fundamentação teórica precária, em bibliografias sobre a origem das danças, seus ritos, mitos, verdades e mentiras, deste modo esse ensino da dança no Brasil seguia o modelo pronto, reflexo da cultura europeia. Ainda hoje é muito forte a referência eurocêntrica em muitas escolas de dança brasileiras, ou seja, que ainda propõem um ensino da dança, a partir dessa tradição e conservadorismo, colocando esse modo de se fazer e aprender dança como sendo imprescindível para a formação do bailarino contemporâneo.

Apesar das escolas de dança do período acima considerado, se espelharem no mercado europeu, foi iniciado um movimento já em finais da década de 1950 na contramão de tudo isso. Um dos que buscou desenvolver a dança no Brasil a partir dos corpos brasileiros foi o bailarino e coreógrafo Klauss Ribeiro Vianna (1928-1992). Mineiro de Belo horizonte, ele questionou o jeito de ensinar o balé, desde suas primeiras experiências com essa dança em sala de aula. Ele dizia que não

estava satisfeito, que procurava ligar os pontos obscuros em meio a tanto rigor, autoritarismo e repressão. Foi aluno de Carlos Leite<sup>9</sup> e Maria Olenewa, e discordava como a forma pela qual a técnica clássica chegava aos bailarinos brasileiros, no Brasil. Dizia que amava o balé, mas que alguma coisa tinha se perdido na relação entre professor e aluno e que fazia da sala de aula um espaço pouco saudável.

E, no entanto, é o que a gente vê até hoje: coreógrafos que vêm da Europa montar coreografias estranhas ao nosso bailarino, trabalhos que culturalmente não têm nada que ver com a formação artística e técnica desse bailarino. Então o que acontece? Os bailarinos não sabem e não podem interpretar bem aqueles movimentos e acabam fazendo apenas a forma, sem nada de interior. E isso não é dança: é ginástica. (VIANNA, 2005, p. 44).

No início dos anos de 1960, Klauss Vianna foi convidado para dar aulas de dança no primeiro curso de Graduação em Dança do país (Universidade Federal da Bahia - UFBA), pois seu trabalho dialogava com a proposta desse curso sobre o pensar uma dança a partir do corpo brasileiro. Dentre suas propostas para a Graduação em Dança da UFBA, Klauss Vianna sugeriu que fossem inseridas no currículo a anatomia e a capoeira, sendo que, nesta última, ele reconhecia uma sequência de movimentos iguais à técnica clássica e as artes marciais (VIANNA, 2005). Reconheceu que a noção de arte e de dança mudou com a experiência junto aos baianos. Primeiro foi seu contato com a capoeira, que influenciou seu modo de trabalhar. Desde então além dos pés descalços como já fazia, passou a utilizar os movimentos do tronco e o som ao vivo. Depois mais uma nova experiência, pois existia ali um forte movimento político estudantil que possibilitava pensar a arte enquanto veículo de transformação social, “não é só dançar, é preciso toda uma relação com o mundo à nossa volta” (VIANNA, 2005, p. 41). Segundo Vianna (2005), o aluno não pode se isolar em uma sala de aula, isso leva a um total distanciamento da vida, de tudo que acontece no mundo.

Para Vianna (2005, pp. 41-42) o bailarino é antes de tudo um ser humano e ele deve estar atento a isso, reconhecendo que o mundo fora da sala se torna, à medida que se está aberto a ele, um aliado no aprendizado.

---

<sup>9</sup> Natural de Porto Alegre, nascido em 23 de julho de 1914, desde cedo foi apoiado pela família, que percebendo seus dotes artísticos, encaminharam para o estudo de canto. Em 1935, já no Rio de Janeiro, busca o aperfeiçoamento em cursos de voz e prepara-se para entrar na Escola de Arte Dramática, quando descobre sua “verdadeira vocação”, tudo abandonando para ingressar na Escola de Danças Clássicas do Teatro Municipal daquela cidade (ALVARENGA, 2002, p.100).

Klauss Vianna reconheceu que a Bahia abriu-lhe as portas e o despertou para o mundo à sua volta, lhe fez entender que não se pode só dançar e o ser humano que é o dançarino precisa estar sempre atento ao que acontece nas ruas; por fim, entendeu que não se pode separar a vida da sala de aula.

Depois de três anos na Bahia, Klauss Vianna foi para o Rio de Janeiro, chegando à escola do Teatro Municipal, onde se deparou novamente com o distanciamento dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem da dança. Vianna (2005) pontuava que o professor deveria ser um artista mais velho, mais sábio, com mais vivência, e que tivesse condições de criar um clima de compreensão na sala de aula, “uma sala de aula não pode ser esse modelo que vemos, no qual a disciplina tem algo de militar, não se pergunta, não se questiona, não se discute, não se conversa” (VIANNA, 2005, p. 32).

Novamente insatisfeito, em 1980, mudou-se pra São Paulo e foi convidado a dirigir a Escola de Bailados do Teatro Municipal. Ali, mais do que nunca, sentiu que os cursos oficiais de balé não levavam a nada. Em sua visão as escolas de bailados podem e devem fechar porque é impossível aprender alguma coisa sobre dança em suas aulas, pois seus currículos e programas não podem ser alterados e seus quadros de profissionais são formados por professores “que tem uma mentalidade antiga, ultrapassada, uma visão conservadora da arte” (VIANNA, 2005, p. 58). Ele colocou que uma escola nesses moldes mata a curiosidade e a individualidade de qualquer artista ou bailarino.

Klauss Vianna saiu da Escola de Bailados em 1982, direto para o Teatro Municipal na direção do balé oficial, onde durante dois anos abriu um enorme campo de atuação e criação e novas experiências para a Cia, mas por questões políticas, perdeu o cargo e a oportunidade de continuidade de um trabalho que questionava exatamente os modos de se fazer dança até então.

Em 1992, seu filho Rainer Vianna (1958-1995), junto à atriz Ceres Vittori e o bailarino Robson Jacqué abriram a Escola Klauss Vianna, para habilitar bailarinos e professores com o curso de formação na Técnica Klauss Vianna.

Em abril deste mesmo ano Klauss Vianna falece, deixando um legado para os futuros pesquisadores da dança, pautados na premissa de que a dança está dentro de cada um.

Em outubro do mesmo ano de sua morte, 1992, Rainer Vianna, representa o pai, recebendo em seu nome, o Prêmio Unesco na França, pelo valor de uma proposta em dança totalmente elaborada por um brasileiro.

Apesar de todo o reconhecimento dos franceses pelo trabalho de Klauss Vianna, aqui no Brasil muitos nunca ouviram falar neste importante mestre de dança brasileiro. Klauss Vianna, figura inquieta, questionou o ensino da dança, suas formas, tradições e hierarquias. Muito além do seu tempo, defendeu a busca pela liberdade de expressão do bailarino, entendendo que o autoconhecimento e autorreflexão possibilitavam o encontro de uma dança autoral, onde a vida não está apartada do processo criativo; muito pelo contrário, faz parte integral dele.

Klauss Vianna teve muita dificuldade em dialogar com as escolas tradicionais de dança, entretanto, muitos artistas, ao se disporem a experimentar suas aulas, entenderam de fato como seus estudos sobre o corpo e a dança contribuiriam para repensar a dança no Brasil.

Fazendo um paralelo entre a formação em dança no Brasil e a própria história de Klauss Vianna, pode-se constatar que muitas das escolas de dança do país ou não tiveram acesso a essas informações, ou as negligenciaram, pois o conhecimento de sua importância histórica para a dança no Brasil ainda continua pouco assimilado por uma grande parte, não só dos profissionais, mas muitos estudantes que se dedicam à dança ainda hoje.

Portanto fez parte deste estudo mapear algumas possíveis causas das “lacunas” educacionais que envolvem a formação em dança no Brasil, reconhecendo a relevância e interferência dos movimentos educacionais, sociais e históricos em sua evolução.

Fazendo uma analogia com o processo de aprendizagem da vida, a escola institucional no Brasil, do primário até as universidades, apesar de já ter avançado bastante em suas ações sobre a importância da educação ser pela e para a cidadania, ainda muito se tem para avançar. Muitas propostas pedagógicas nestas instituições de ensino ainda se baseiam em uma metodologia disciplinar criada pela modernidade, onde os questionamentos sobre a ciência e suas verdades hegemônicas se encontram somente nos corpos dos ditos rebeldes e são vistas como algo negativo que precisa ser revertido em bom comportamento.

Portanto, neste estudo pôde-se observar que as instituições de ensino formal, suas práticas pedagógicas e ações formativas, refletem e influenciam de maneira

significativa as práticas pedagógicas e ações formativas de muitos cursos e escolas de dança do Brasil, que ainda pautados em uma metodologia de subordinação aos modelos de técnicas codificadas, ao adestramento de corpos e a “fabricação” de indivíduos sem direito de fala, fortalecem uma formação artística sem autonomia e sem integração com o universo que os rodeia.

Ressalta-se que a educação hoje, formal/institucionalizada, não mais se pauta na fabricação de corpos militares, pois a lacuna educacional tem a ver atualmente com um aprendizado que não permite a reflexão, um ensino reprodutivista, ou seja, que reproduz a relação de dominação e que não dá abertura para refletir sobre o que se aprende, como e por que se aprende.

Nesse contexto, o bailarino e diretor Klauss Vianna (1928-1992) buscou romper o aprendizado que fortalece a docilidade dos corpos, nas escolas livres e escolas técnicas de dança, fazendo conexões entre a arte e a vida. Acreditava assim como Freire (1967) em uma formação pautada no estímulo à autonomia, criticidade, e conseqüentemente na liberdade.

Liberdade essa conquistada através do exercício da autorreflexão, do encontro de si, da percepção, respeito e comunicação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Por meio do autoconhecimento e de uma relação dialógica com os envolvidos do processo de aprendizagem, Klauss Vianna propunha construir ativamente o conhecimento, dando vazão aos anseios, desejos, quereres de ambas as partes, educador e educando.

A dança e a movimentação cotidiana não se prendem ao passado ou ao futuro, nem a um professor. O que interessa é o agora. Ninguém melhor do que você pode questionar sua postura, suas ações. Não são as sequências de postura dadas por uma pessoa a sua frente que farão de você um bailarino ou uma pessoa de movimentação harmoniosa. A dança começa no conhecimento dos processos internos. Você é estimulado a adquirir compreensão de cada músculo e do que acontece quando você se movimenta. (VIANNA, 2005, p.104).

Para Vianna (2005, p. 105), deve-se “buscar compreender e assimilar a interdependência com o espaço, esquecendo a forma, que quando preconcebida, é morta, estática, acomodada e impede o aprendizado”, conseqüentemente o desenvolvimento e a criação de um repertório de novos gestos. Para o autor o domínio da arte da dança, em nossos dias, está condicionado a certas normas e convenções em função de um ideal estético antecipadamente suposto e proposto,

mas ele coloca que “é possível pensar a dança pra além desses limites, e que mais do que uma maneira de exprimir-se a dança é um modo de existir, sendo a realização da comunhão entre os homens”.

Klauss Vianna procurava criar um espaço de trocas e conversa no início de cada aula, em círculo, onde ele se colocava como igual, quebrando o distanciamento professor e aluno, abrindo para pequenos depoimentos e impressões de cada um, onde pudessem falar da vida, dos propósitos com a dança, iniciando assim uma relação de cumplicidade, de confiança, de troca. Pois Klauss não acreditava ser possível dar uma aula para pessoas que ele nunca tivesse visto, e das quais não saberia nem o nome. Uma aula dessas para ele seria inútil, Vianna (2005).

Dessa forma, meus alunos começam a descobrir que há uma relação entre a verbalização e a descoberta corporal. O ritmo e a musculatura interna transformam-se, tornam-se mais presentes quando unimos a conscientização física ao processo verbal. (VIANNA, 2005, p. 136).

Klauss Vianna, em sua forma de pensar a dança, pretendia derrubar as fronteiras entre a sala de aula e o mundo cotidiano fora dela, entendia que existia uma ordem interna e ela deveria ser consciente e respeitada (VIANNA, 2005). O ritmo de cada um não estava condicionado ao ritmo do professor, e que o mesmo não impor o ritmo igual para todos.

Dessa maneira, a forma como Klauss propunha suas aulas vinha ao encontro de outro jeito de entender a dança, que metodologicamente se organizava de modo a romper com os ditames da dança tradicional na época, que infelizmente ainda perpetuam pelo mundo afora em muitos espaços que ensinam a dança. Arnaldo Alvarenga, pesquisador e estudioso da dança, fala sobre o legado deixado por Klauss Vianna:

Klauss vai se opor ao uso da técnica pela técnica, procurando uma busca mais verdadeira da expressividade do movimento dançado. Com ele, o atributo técnico serve à expressividade, não se expondo gratuitamente a um virtuosismo que encanta, mas, a longo prazo, não alimenta aquele que o executa, nem aquele que o observa, uma vez que o conteúdo motivador da ação volta-se egoisticamente sobre o sujeito dançante, não tocando mais que a superfície, tanto de quem faz, como daquele que frui da apresentação. É também uma reflexão cultural que irá deflagrar, instaurando uma prática - e aí ele é pioneiro – ainda não estabelecida, nem objetivada em ações concretas, quanto aos fundamentos norteadores da produção em dança no Brasil segundo parâmetros próprios, e por isso mesmo, capaz de revelar uma substância cultural possível de se expressar

também como grande arte. A questão era não apenas fazer, mas também refletir sobre a arte que se faz. (ALVARENGA . 2002, p. 114)

Portanto, os princípios e fundamentos que nortearam as ideias e propostas de Klauss Vianna traduzem os valores expostos por Louppe (2012) para a construção de uma “poética em dança”, e sendo assim uma poética, o corpo dançante neste projeto trabalha dialogando diretamente com o território do sensível, “onde a consciência pode pouco a pouco acordar e reconhecer indícios antecipados das suas próprias descobertas” (LOUPPE, 2012, p. 111).

Este estudo convida para uma reflexão sobre a formação em dança, que repensa as práticas pedagógicas e metodológicas voltadas à cópia de modelos rígidos e a busca da perfeição de técnicas que negligenciam a formação do corpo que dança e os contextos nos quais ele está inserido, formação esta que se insere dentro do formato da educação bancária que Freire (2005) nos apresenta. Repensar política e socialmente esta formação é transformar esse modelo de educação, de modo a proporcionar a valorização do potencial criativo individual e coletivo, em acordo com uma educação problematizadora, contribuindo dessa forma para a desmobilização desse corpo adestrado, docilizado, em projeção e construção de uma poética em dança.

Portanto, o distanciamento gerado entre quem ensina a dança e o entendimento de como a dança acontece no corpo de quem dança, é reflexo de uma cultura dualista, herança da modernidade europeia, que marca a dança como atividade apenas corporal e nunca mental. De acordo com o sociólogo e historiador norte-americano Sennett (2009, p.22), “a história traçou linhas ideológicas divisórias entre a prática e a teoria, a técnica e a expressão, o artífice e o artista, o produtor e o usuário; a sociedade moderna sofre dessa herança histórica”.

Ainda é muito comum o aluno que escolhe dançar no Brasil ouvir instruções como: “não pense, dance! Levante a cabeça e olhe pra frente! Você tá muito gorda pra dançar!”. Também existem professores que simplesmente ignoram os alunos que não tem o perfil que eles consideram “ideal”, e outros que não ignoram, mas que impõem, com seus toques táteis, correções ditas como “certas” querendo transformar as diferenças em “perfeitas igualdades”.

A inconsciência é que gera a mediocridade. [...] O resultado da inconsciência é visível nos espetáculos e na formação da mentalidade do bailarino brasileiro, ele não discute, não se interessa pelo sindicato, não luta pela classe, é individualista e alienado. E isso é ensinado a ele, desde o princípio: não existe indivíduo que faz dança entre nós, o que existe é essa entidade vaga chamada “bailarino”. (VIANNA, 2005, pp.34-36).

Esta citação de Vianna (2005) denota o quanto ele, na época, problematizava esta formação artística, colocando-a distante do contexto social e político, no qual o artista da dança estava inserido, pontuando como característica deste bailarino sua alienação ao sistema dominante. O autor fala a partir das experiências vivenciadas por ele como professor e diretor de escolas que eram, e ainda são referências de formação em dança, como a Escola do Teatro Municipal de São Paulo e a Escola do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Este quadro descrito por ele, já sofreu várias mudanças e transformações positivas.

Como professora, coreógrafa e diretora do Estúdio ID Investiga Dança de Ouro Preto/MG (ID)<sup>10</sup>, venho questionando e dialogando com o corpo docente sobre questões referentes às matrizes pedagógicas e metodológicas para o aprendizado, e os processos de criação e formação em dança desde a infância. Entretanto, minha experiência adquirida ao longo dos mais de trinta anos como docente de cursos livres em escolas de dança, aliada aos mais de vinte anos de participação nas principais mostras competitivas de dança do Brasil<sup>11</sup>, permite evidenciar que existe, na maior parte das escolas e grupos de dança participantes, um modo de dançar baseado em técnicas de dança codificadas, que ainda se investe no aprendizado herdado da modernidade, que busca a perfeição da representação desses códigos e dos modelos pré-concebidos. Tal organização para o ensino da dança não oferece espaço para que cada aprendiz possa apresentar singularmente seu modo de aprender tais códigos. Esse modo de ensinar dança tem imposto padrões estéticos muito parecidos, como produtos em série pré-fabricados, constituídos de elementos prontos e pré-determinados como “superiores”, “altamente qualificados” ou “perfeitos”, e imprescindíveis ao fazer da dança.

<sup>10</sup> Espaço de formação, pesquisa, criação e produção em dança, sediado na cidade de Ouro Preto/MG que além dos cursos pagos oferecidos para a população em geral de todos os níveis sociais e econômicos, o Estúdio ID desenvolve um programa de democratização da dança, com recursos próprios que oferece bolsas de estudos para a comunidade localizada na região dos inconfidentes, beneficiando nos seus mais de 30 anos de atuação cerca de 1000 crianças, adolescentes e adultos.

<sup>11</sup> Festival de Dança de Joinville (SC), Festival SESI/Capézio de Belo Horizonte (MG), Festival CBDD (Conselho Brasileiro da Dança/RJ), Festival de Dança de Araxá (MG), Festival de Dança de Santos (SP), Festival Internacional de dança de Cabo Frio (RJ).



A participação nesses festivais proporcionou o contato direto com escolas de dança de várias localidades do país. Essas vivências permitiram identificar que impera um modo conservador de ver, compreender e fazer dança, o qual alimenta o objetivo meramente comercial desses festivais, com foco no entretenimento, na disseminação de franquias de escolas e métodos tradicionais/ortodoxos.

Copiar o “modelo”, de preferência o mais perfeito possível, de forma silenciosa, sem questionar ou argumentar, ainda é dever em muitos lugares que trabalham com processos formativos em dança, mesmo que isso condicione a dores, lesões e traumas psíquico-físicos. Sentir como o corpo responde ao movimento ensinado e perceber os caminhos pelos quais a construção do movimento se dá, reconhecendo os limites de cada ser, era, ou melhor, ainda é um discurso distante e incompreensível na visão de muitos que estudam dança.

Um modelo é antes uma proposta que uma ordem. Sua excelência pode estimular-nos, não a imitar, mas a inovar. [...] o desafio consiste em encarar o modelo como algo que as pessoas possam utilizar em seus próprios termos, em função de seu nível de esclarecimento. [...] O modelo torna-se um estímulo, e não uma ordem (SENNETT, 2013, pp. 118-119).

O modelo/padrão de educação relatada por Foucault (2010), conscientizada por Freire (1967), e questionado por Vianna (2005), historicamente assegura que o modelo foi na maioria das vezes apresentado como uma ordem, e não como um estímulo, mas apesar disso, lugares de resignificação, reflexão e transformação andaram juntos na história, assim personalidades como de Isadora Duncan, Rudolf Von Laban e Klauss Vianna demonstraram resistência nas lutas contra a hegemonia, ressaltando mudanças extremamente importantes não apenas no cenário histórico e artístico, mas também no contexto social e político.

Como estudo de caso, foi aqui referenciado o Estúdio ID Investiga Dança, enquanto espaço que desde sua fundação vem questionando os modos de aprender, perceber, sentir e fruir dança, se tornando na maioria das vezes um “corpo em resistência”, assumindo não apenas uma estética contrária ao pronunciado e até mesmo exigido nos festivais, mas principalmente construindo, com criações artísticas autorais e autônomas, uma identidade/singularidade própria.

### **1.3 A formação em dança a partir de uma perspectiva somática**

*“O corpo será, antes de mais, o que pensamos, o que ele pensa por si  
e o lugar onde se aceita que ele nos leve.”*

**Laurence Louppe**

Os estudos de Fortin (1999) referentes às representações do corpo em dança demonstram que os usos do corpo dos artistas da dança profissional tendem a reproduzir o discurso dominante da dança teatral ocidental, e que o fortalecimento hegemônico de um ideal de corpo, em que critérios estéticos de beleza, magreza, virtuosismo, em um conjunto de práticas e comportamentos que moldam o indivíduo, silenciam-no em condicionamentos ditos normais, como sentir dor e ferimentos.

Conheci dançarinos que treinavam sem nenhum respeito pelo seu corpo e que, uma ou duas vezes por semana, seguiam um curso de educação somática para voltar a uma certa neutralidade corporal, o que lhes permitia continuar a dançar exatamente da mesma maneira no dia seguinte. Não é difícil ver dançarinos perfeitamente alinhados ao final de uma aula de educação somática, retornarem a seus hábitos na sua aula de dança no dia seguinte. Encontrei também dançarinos que priorizavam um trabalho de força muscular no atelier de educação somática, mas nenhuma mudança era visível quando dançavam. A transferência de um aprendizado de um contexto a outro deve ser favorecida pelo professor de dança e por este da educação somática, senão as aulas de educação somática correm o risco de serem vistas simplesmente como um meio pontual de receber um alívio temporário ou de se dar um condicionamento físico complementar ao invés de servir como trampolim a uma mudança profunda de atitude face à maneira de pensar o corpo. As aulas de educação somática oferecidas como treinamento complementar não devem apenas encorajar os estudantes a ficarem atentos às sensações proprioceptivas que acompanham seus movimentos, mas elas devem propor-lhes meios concretos que tornarão possível continuar a aprender sobre eles mesmos fora do meio somático, em sua vida cotidiana e em suas aulas de dança (FORTIN, 1999, p.04).

Segundo Sylvie Fortin (2011), a educação somática nasceu fora do campo da dança, especificamente na década de 1930, com o desenvolvimento de várias práticas de consciência do corpo em movimento, como o método Moshé Feldenkrais; a técnica Matthias Alexander; o *body-mind centering*, de Bonnie Bainbridge Cohen; a ginástica holística, de Lily Ehrenfried; a eutonia, de Gerda Alexander; “e mais perto do meio da dança, aqui no Brasil, o método de Klauss Vianna” (FORTIN, 2011, p. 28).

Assim como Freire (2005) e Klauss (2005) pontuam a problemática pedagógica e metodológica em relação educador/educando, professor/aluno, Fortin

(1999) também acentua que nas práticas somáticas, a atenção e o foco estariam totalmente pautados no aluno e não mais no professor como ponto central e detentor do saber.

Uma primeira desestruturação vem do fato de que as aulas técnicas de dança são tradicionalmente centradas no professor, enquanto que a educação somática é claramente centrada no estudante. Após vários anos de um ensino normalmente diretivo e autoritário, os estudantes devem efetuar uma transição no sentido de se encarregar pela sua aprendizagem, uma vez que, numa perspectiva somática, o saber se constrói na experiência própria de cada indivíduo. A transição se complica pelo fato de que os estudantes devem aprender a valorizar o processo tanto quanto o produto. (FORTIN, 1999, p. 5)

Deste modo, os fundamentos, princípios e procedimentos propostos por Vianna (2005), durante toda a sua trajetória com a arte da dança, se encontram diretamente conectados com os conceitos estruturadores das práticas somáticas, no entanto, sem antagonismos e dualismos, uma vez que o entendimento de corpo proposto por Vianna (2005) não separava o corpo somático do corpo dançante.

Os professores, normalmente acostumados a um trabalho individualista, são chamados neste contexto a se interrogar coletivamente sobre suas prioridades de educadores e sobre os meios que eles privilegiam. Eles devem se abrir à análise crítica para recolocar em questão a formação prática em dança e desenvolver novas leituras do corpo e de novos modelos de formação. Dentro de um tal projeto, eles não podem mais considerar uma aula de dança como uma seqüência de pliés, tendus, ronds de jambe, grands battements, etc., mas rever os princípios primeiros que subentendem o movimento. Não se trata de jogar fora os movimentos típicos da aula de dança, mas aprofundar sua compreensão à luz de conhecimentos e práticas nascidas do campo da educação somática (FORTIN, 1999, p.5).

A dificuldade para a abertura ao diálogo está presente, como vimos anteriormente, em todos os segmentos, não só na dança, mas na sociedade como um todo, refletida claramente nos modos de educação apreendida. O grande desafio, desde meados do séc. XX, com as novas ciências e tecnologias, é o desabamento das verdades absolutas e das certezas impostas, abrindo espaços de inclusão, na arte e na sociedade, nos quais a instabilidade e o risco são colocados em voga, evidenciando o modo complexo do corpo existir, com suas peculiaridades, fragilidades, impermanências e potência criativa.

Enfatiza-se a importância da integração desses três pilares: corpo, dança e educação, vistos aqui de forma a compreender não apenas as instâncias conceituais, filosóficas e científicas de cada uma delas, mas principalmente como elas relacionam entre si e possibilitam a formação de um aprendizado mais humanizado na arte de dançar.

Pensar na confluência entre corpo, dança e educação, é: reorganizar as estruturas que baseiam a formação em dança de forma estanque; convidar à reflexão sobre os propósitos dos festivais competitivos pelo Brasil afora; rever as questões mercadológicas que envolvem esta formação; promover o diálogo, de modo a abrir espaço para a melhoria da comunicação entre escolas, alunos, professores, produtores de festivais e público em geral; exercitar as trocas, compartilhamentos e ideias, de forma a priorizar não um só ponto de vista, mas pontos de vista coletivos, possibilitando a democratização de forma geral, desde a diversidade de corpos, estilos de dança, como também a diversidade nos modos de fazer e pensar a dança.

Em se tratando da dança como uma forma de expressão da vida ressalta-se aqui a relevância das práticas somáticas enquanto possíveis caminhos da renovação e reestruturação de uma poética da dança, de forma a reintegrar o indivíduo com ele mesmo e com o mundo que o rodeia, resignificando palavras como diálogo, interação, coletividade e vivência conjunta, como base para uma possível mudança e transformação educacional, cultural e política.

Segundo Katz (2010), as relações sociais são sempre culturais e políticas. “Apesar disso, o que domina a epistemologia é um entendimento que não leva em consideração o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento” (KATZ, 2010, p.215). Bem ao contrário, reivindica a universalidade. De acordo com Menezes (2007 *apud* KATZ, 2010, p.215) o projeto da colonização pretendeu homogeneizar o mundo, apagando as diferenças culturais, promovendo um “epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (SANTOS, 1998 *apud* KATZ, 2007, p. 215).

De acordo com Katz (2010, p.220) “espectros amplos da pluralidade são inspirações e expirações indispensáveis a quem faz o conhecimento avançar. Como no corpo que dança, no qual essa é a materialidade que o constitui”.

Com uma formação pautada no estímulo à autonomia, autoconhecimento e autorreflexão, a dança sob uma abordagem poética e uma perspectiva somática

potencializa o ser pensante, criador de sua própria história, onde a capacidade de elaboração de si e do mundo ao seu redor reconfiguram, a cada instante, sem negar o outro. Reconhece em todos, sem distinção, um mar de possibilidades para pensar mudanças que abarquem a diversidade em todas as suas singularidades.

A elaboração consciente do próprio corpo se faz a partir da busca por caminhos que não dizem respeito à simplória cópia do movimento, à relação apenas motora do corpo, mas sim ao entendimento das percepções e sensações geradas pelo movimento, em uma conexão direta com as informações que vem de dentro pra fora, e de fora pra dentro.

Pensar na formação em dança sob essa ótica é desconstruir lendas e padrões equivocados pautados na educação disciplinada que nos apontam Foucault (2010) e Freire (2005), contribuindo para que os alunos possam romper com a docilidade, e reorganizar sentimentos e pensamentos que potencializem as singularidades nos modos de fazer/criar dança, de modo a favorecer o entendimento das técnicas através do próprio corpo, e não mais do modelo a copiar e do passo a decorar.

Além disso, enfatizo a importância de se situar o corpo e a educação nos contextos de formação do indivíduo (instituição formal), de forma a entendê-los dentro das circunstâncias que envolvem o aprendizado e formação em dança no país, provocando reflexões sobre a importância das relações sociais e culturais nos processos educacionais, o reconhecimento das fragilidades humanas, a valorização das potencialidades individuais e coletivas.

Cabe salientar que pensar propostas e práticas pedagógicas e metodológicas para a formação do corpo que dança a partir de princípios somáticos é conseqüentemente, possibilitar e potencializar uma poética em dança capaz de conectar não apenas o bailarino com a obra de arte na qual ele é coautor, mas também o indivíduo/artista consciente do seu papel como cidadão e ser social, com uma visão de vida e de mundo onde a valorização da diversidade e singularidade se sobrepõem.

Portanto, o pensamento de Vianna (2005), assim como os princípios e fundamentos propostos na educação somática, e as reflexões geradas pelo estudo de Louppe (2012) sobre a poética em dança, visa valores e preceitos fundamentados na importância de não se ter pressa durante o processo de formação e criação; de não se importar com a quantidade e sim com a qualidade do

que se propõe; de valorizar o tempo consigo, o tempo com o espaço e o tempo com o outro. Ressalta-se ainda que um processo formativo em dança que acontece no espaço/tempo diferenciado/dilatado potencializa o apuramento das percepções e sensações geradas pelo movimento, onde a valorização do material prévio do aluno (memórias, experiências e vivências) se faz extremamente importante para a construção e produção do conhecimento em dança.

O entendimento dos conceitos de corpo, de poética da dança (autonomia/singularidade), e educação (aprendizado que parta da percepção, reflexão e experiência do aluno e não do copiar e decorar modelos exteriores a ele) se pautam em possibilidades de pensar uma formação em dança capaz de gerar uma “pedagogia do afeto”, como arma para desarmar a superficialidade das relações.

## **CAPÍTULO 2: CEFAR (Centro de Formação Artística): uma trajetória formativa e artística entre docentes e discentes**

*A dança, como arte, pode ser tudo, pode ser também o que nos leva a algum fundo inóspito que não queremos ver, nem saber. Esta liberdade é o alcance do que fazemos hoje com o que ainda insistimos em chamar de arte. Eu confio que a imobilidade define uma dialética com a mobilidade. E dançar signifique recusar-se a dançar.*

**Márcia Tiburi**

Muitos são os desejos, querereres, vontades e idealizações dos indivíduos que experimentam a arte, e que sem perceberem já estão entrelaçados e envolvidos por ela; e quais seriam as teorias que traduzem ou explicam a subjetividade e complexidade deste sentimento singular, fortemente envolvido por sensações de ambiguidades, que oscilam entre completude e (in)completude, amor e ódio, desistência e (re)sistência, nada e tudo? O que move o artista? Como o move? Um hibridismo de percepções? Coragem, enfrentamento, rebeldia, utopia, variantes e cambiantes, corpo de pé na corda bamba? Corpo deitado no chão de incertezas? Estes sentimentos são comuns às pessoas que de alguma forma se encontram envolvidas com o fazer artístico.

Fazer arte é, dentre outras coisas, pesquisar linguagens, movimentos, motivações, modos de vida e construir identidades, o que abre ao artista possibilidades de interferir individual e coletivamente no mundo e dialogar, através de sua criação, com os contextos que o cercam. A pouca prática de se realizar reflexões teóricas sobre a dança, por exemplo, cria muitas vezes a imagem do bailarino como um ser que paira sobre a sociedade, alguém que pensa com os pés e que foge das discussões e análises mais sistemáticas sobre o seu fazer dançante, inserido em um contexto mais amplo e dinâmico. (REIS, 2005, pp. 12, 13)

A partir desta perspectiva, a escolha por uma instituição pública de caráter formativo, referência em qualidade técnica e artística, como objeto de estudo e pesquisa, se torna, em uma primeira instância, uma possibilidade de compreensão das esferas administrativas e públicas, com suas hierarquias, burocracias, formalismos e conservadorismos, provocando uma ruptura de uma aparente dificuldade de abertura para o diálogo entre pesquisador e instituição pública, tornando desafiador e de extrema significância para o campo das artes, especificamente a dança, em se tratando não apenas do reconhecimento dos

recursos, procedimentos, metodologias, pedagogias e práticas formativas e educacionais, mais também e não menos importante, a valorização do quadro de pessoas, a partir de suas narrativas, que passaram e/ou permaneceram nesta instituição, no caso, professores, alunos, coordenadores e gestores de dança do período estudado até a época atual, possibilitando, um registro da história cultural de Belo Horizonte construída por estes profissionais, e também ampliando o campo de reflexões sobre a arte do movimento, seus processos formativos e o conhecimento das especificidades desta área artística.

Segundo Pinsky (2008), a história oral pode trazer contribuições significativas e importantes, mas o método sofreu muitas críticas, por entender que não se podia confiar no relato do entrevistado, pois sua fala estaria carregada de subjetividade, o que diz respeito à “distorções” da memória. O autor pontua que “hoje considera-se que a análise dessas "distorções" pode levar à melhor compreensão dos valores coletivos e das próprias ações de um grupo” (PINSKY, 2008, p.166).

A História política, entendida não mais como História dos "grandes homens" e "grandes feitos", e sim como estudo das diferentes formas de articulação de atores e grupos de interesse; o estudo de padrões de socialização e de trajetórias de indivíduos e grupos pertencentes a diferentes camadas sociais, gerações, sexos, profissões, religiões etc; Histórias de comunidades, como as de bairro, as de imigrantes, as camponesas etc, podendo inclusive auxiliar na investigação de genealogias; História de instituições, tanto públicas como privadas; registro de tradições culturais, aí incluídas as tradições orais, e História da memória (PINSKY, 2008, p.166).

Em um primeiro momento muitos foram os obstáculos, desde a liberação e consentimento para a pesquisa até a dificuldade de disponibilização dos documentos<sup>12</sup> e/ou até mesmo a falta dos mesmos. Com uma gestão, *a priori*, desarticulada com as possibilidades de aproximação entre universidade e instituição, a pesquisa iniciou sem os documentos anteriormente requisitados (matrizes

---

<sup>12</sup> Documentos como (Planos de aula, Planos de ensino, Projeto Político Pedagógico, Matriz curricular, etc.) são fundamentais e imprescindíveis para legitimar cursos profissionalizantes e técnicos. Perante aos órgãos do MEC e da Secretaria de Educação, a ausência dos mesmos, ferem ao princípio da legalidade e legitimidade perante às leis que regem a educação, podendo acarretar graves penalidades à instituição, podendo inclusive resultar na anulação de certificados e suspensão do curso. As instituições públicas tem o dever de disponibilizar estes documentos a todo cidadão comum que expresse o desejo de conhecê-lo. Neste sentido, não foi possível o acesso a documentos de fundamental importância para a pesquisa, devido à inexistência destes documentos, conforme relatado por Ana Cristina Melo (Entrevista – Capítulo 3). Tendo em vista as questões legais que pesam sobre a instituição em questão, pode-se pensar, também, em uma atitude de um ocultamento premeditado dos documentos, acima mencionados.



curriculares, planos de ensino, projetos políticos pedagógicos, atas de reuniões, modelos de provas, etc.), dando ênfase ao material gerado pelas entrevistas, às quais acabei nomeando de “encontros”, devido ao caráter informal de conversa, diálogo e trocas de experiências. De acordo com Reis (2005, p.15), “Quem conta, fala a partir de sua situação e assim desenha um tempo, um espaço e suas tensões e contradições”.

Nesses encontros, memórias, histórias, fatos, acontecimentos, lembranças, vestígios individuais e coletivos se fizeram presentes, potencializando não apenas as palavras e o discurso falado, mas principalmente os gestos, vibrantes e repletos de vida, como se estivessem buscando vivenciar novamente aquele período.

É uma maneira de retomar a posse de si mesmo, de reencontrar seu próprio nome, remeter às próprias origens, identificar-se. Mais do que apenas uma enunciação de fatos pessoais, as experiências narradas são uma forma de acesso a uma realidade. Com isso, o testemunho, mesmo que de forma inconsciente ou não intencional, ganha grande valor investigativo, até mesmo do modo de sentir e pensar de uma época. Mesmo que o depoente fale apenas de si mesmo, acaba apresentado um processo que é coletivo (REIS, 2005, p. 15).

Neste sentido, a oralidade e suas narrativas se tornaram matéria prima para a pesquisa, de suma importância. Reis (2005) pontua que a história oral propicia “o preenchimento de lacunas deixadas pela falta de documentos escritos e pela ausência de informações relevantes” (REIS, 2005, p.15), e que não estão inseridas neste tipo de fonte. A autora salienta que:

Processos históricos são narrados através da voz de sujeitos específicos, contribuindo para se evitar o esquecimento de momentos e circunstâncias que, se não forem resgatados através destes testemunhos vivos, ficarão perdidos ao longo do tempo. (REIS, 2005, p. 15)

O olhar da pesquisa acadêmica nas artes e os diversos caminhos metodológicos para tal se depara com situações que cabem ao pesquisador não apenas fazer escolhas, mais assumir seu envolvimento e aproximação com seu objeto de estudo e análise, e por isso me posiciono não apenas como estudiosa e teórica, mais principalmente como artista da dança, no qual pude identificar, reconhecer e compartilhar os mesmos dilemas, entusiasmos, tensões, precariedades, angústias, conflitos e contradições no campo de formação não

apenas do artista da dança, mas surpreendentemente do docente que constituía concomitantemente seu próprio processo formativo no fazer do momento presente. Segundo Pinsky (2008, p. 171), “o fato de ser uma narrativa oral, que resulta de uma interação entre entrevistado e entrevistador - uma conversa, podemos dizer – torna essa fonte específica e muito própria, no que concerne a outros documentos pessoais, como as autobiografias”. Por este motivo, optei por tratar, pelo primeiro nome, toda vez que um entrevistado narrar sua experiência.

Lembrar é, pois, questão fundamental nesta nossa civilização que despreza os rastros, sobretudo se eles forem portadores de informações que não interessam às várias formas de poder. Muitos querem apagar estes vestígios, mas eles insistem em sobreviver nas pessoas e em suas narrativas, constituindo lugares que autenticam a presença do passado que surge reposto em cada narrativa que se construa em seu entorno e manifesta-se na sua singularidade. (REIS, 2005, p. 129)

A história do CEFAR, nomeado hoje de CEFAR(T), na área da dança, pode-se dizer que permeia, entre um rastro de lembranças que insistem e resistem em permanecer nos corpos que por ali passaram, nos poucos vestígios de imagens distribuídas em paredes brancas do prédio que divide suas atividades com os campos artísticos: teatro, dança, música, artes visuais e tecnológicas, e no pequeno acervo de programas, vídeos e matérias jornalísticas da biblioteca e midiateca. Onde estariam as fotos dos grandes mestres que por ali fizeram história? Porque não estão as imagens de Carlos Leite e todos os seus discípulos nos corredores que ligam salas e secretarias, como modo de preservar suas trajetórias e memórias? Seria um pensamento que pra fazer o novo apaga o passado? Onde estaria então este acervo tão significativo para a cultura não apenas de Minas Gerais, mais do Brasil e do mundo?

De acordo com Meihy (2002, p. 70) “a história joga luzes nas lembranças objetivadas em documentos.” E a autora complementa: “a história oral busca excitar o lado esquecido como parte do todo explicativo dos fatos e emoções”.

A história oral nasceu vinculada à necessidade do registro de experiências que tinham repercussão pública. Os efeitos e a aceitação coletiva dessas narrativas determinaram seu sucesso, independente do registro oficial. Isso equivalia a uma nova noção de cidadania (MEIHY, 2002, p. 89).

Certamente, “a definição da cidadania, em termos atuais, tem muito a ver com o reconhecimento do papel da história oral” (MEIHY, 2002, p. 91).

A escolha pela fonte da oralidade e das narrativas dos que por ali passaram compreendem a potência destas vozes e do valor deste material para construção da história, o fato de não se encontrarem disponíveis documentos, manuscritos, currículos, registros escritos, atas de reuniões, projetos político-pedagógicos, qualquer material que pudesse obter informações sobre a história da dança deste lugar tão grandioso, em tamanho e em significância artística e cultural para o estado e país, potencializou o olhar sobre a fonte oral. Sobretudo Pinsky (2008) retrata que:

Reconhecer os paradigmas que estão na base da História oral não implica renunciar à sua capacidade de ampliar o conhecimento sobre o passado. Ao contrário, saber em que lugar nos situamos ao trabalhar com determinada metodologia ajuda a melhor aproveitar seu potencial. Uma das principais vantagens da História Oral deriva justamente do fascínio da experiência vivida pelo entrevistado, que torna o passado mais concreto e faz da entrevista um veículo bastante atraente de divulgação de informações sobre o que aconteceu. Esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas, pois é preciso ter claro que a entrevista não é um "retrato" do passado (PINSKY, 2008, p. 170).

Portanto, iniciamos a narrativa a partir da perspectiva de quem vivenciou o processo formativo como aluna. [Lívia Espírito Santo] formou-se no curso profissionalizante, no ano de 2005, e atua como bailarina há nove anos na Cia. de Dança do Palácio das Artes. Ela fala sobre suas impressões atuais e faz uma conexão com suas lembranças de quando era aluna e o quanto o espaço físico da escola propiciava uma ampliação da formação em arte, especificamente, a dança:

A escola, hoje, parece um hospital. Sério. É frio, assim, um lugar frio e eu lembro daquele lugar tão feliz, tão colorido... É frio. Aí falei "Nossa, esse negócio ficou... Ficou muito estranho". Então, não sei, hoje eu olho e falo: "Nossa, eu como estudante, achava tão interessante essa escola colorida. Tinha uma parede com tantas fotos das pessoas que já dançaram aqui, fotos inclusive da Cia., de pessoas que já estiveram na escola por algum motivo, né, ou que vieram daquela época do Carlos Leite, ou que passaram aqui como professores... Então tinha uma coisa também de uma rede de memórias, que eu achava isso... Fortalecia um processo de formação também, tanto pra você visitar, quanto pra você questionar, como pra você renovar. Mas, não sei, tinha um contexto também de memorial ali, que aquilo era importante. Eu sinto que aquilo fazia parte de uma... Fala de História da Dança, mas por quê que a gente não está falando dessa história também, né, desse lugar? Isso me chamava... Isso me chamou muito a atenção [Lívia Espírito Santo]<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

As questões administrativas e de gestão pública interferem nos processos de formação em arte? Mas este assunto estaria no escopo da pesquisa que se propõe em dialogar com as questões metodológicas e pedagógicas dos processos formativos em dança do CEFAR? [Lívia] responde:

A Fundação tem uma escola e que tem uma companhia de dança, que é do estado, que tem demandas específicas a cada gestão que entra e a cada gestão que sai, assim como a escola muda também, dependendo do diretor que está lá, que são cargos de confiança, né? Então muda muito a estrutura. Claro que algumas coisas permanecem. Aposentadorias, enfim, várias, a Lei Cem<sup>14</sup>. Então assim, muitos profissionais, muitos professores muito bacanas, com uma trajetória prática, de experiência enorme, então, assim, ainda tinha um corpo docente forte, além da estrutura, tinha uma direção, que a Patrícia Avellar também, louca do jeito que ela era, mas ela conseguia também fazer a coisa acontecer, e acho que a saída da Patrícia também gerou muitas mudanças, porque sempre que entra um gestor, o gestor quer “arrumar a casa”, né? Sempre eles encontram onde é que “tá tudo bagunçado”, porque nada condiz com nada e é isso. Nessa “arrumação” muita coisa vai embora. Coisas que...Arrumar é necessário, eu concordo, tem muita coisa que tem que ser feita mesmo, mas tem que ter uma certa sensibilidade porque ali é um contexto que a gestão pública não entende muito bem, não, né, falando, já que a gente tá falando de um espaço público, do Estado, tem que ter uma atenção diferenciada por ali, não é um gestor qualquer. Ele tem que ter a formação, mas ele tem que saber que o contexto é outro. A gente tá falando de arte, de formação artística, de profissionalização, então tem que ter um outro entendimento ali, que aí eu acho que não entra no seu assunto. Estava errado no sentido administrativo? Com certeza muita coisa devia estar errada, porque não é à toa que a coisa foi tão grande, que a mudança foi da água pro vinho. Isso impactou num processo de formação? Impactou. Aí agora eu não sei, porque eu não vivenciei. Impactou em vários sentidos, né? Até... Até na cara da escola [Lívia Espírito Santo]<sup>15</sup>.

Para [Lívia] as mudanças de gestão interferiram, claramente, nos processos de formação em dança, ao ponto, de refletir no próprio espaço físico da instituição, que ao “retirar” seu memorial de fotos, nega a sua história, impossibilitando que

---

<sup>14</sup> A Lei Complementar Estadual nº 100/2007 foi declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal, em abril de 2014, o que gerou a desoneração de milhares de servidores efetivados pela lei, em dezembro daquele mesmo ano. A partir daí, muito se discutiu a respeito da situação dos profissionais afetados pela decisão. Dentre os direitos que foram reivindicados está o do recolhimento do FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço). O art. 19-A da Lei 8.036/1990 dispõe que é devido o depósito na conta vinculada do trabalhador cujo contrato de trabalho seja declarado nulo nas hipóteses previstas no art. 37, § 2º, da Constituição Federal, quando mantido o direito ao salário. Em razão disso, várias ações foram ajuizadas por servidores em busca do reconhecimento do direito ao FGTS. Inicialmente, o Tribunal de Justiça de Minas Gerais negou provimento aos pedidos, julgando que os servidores da lei 100 não fazem jus ao FGTS, sob o principal argumento de que a relação entre os trabalhadores e o Estado se deu sob o regime Estatutário, e não da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas). Acesso em 22/12/2018 link; [https://reisgabriel.jusbrasil.com.br/artigos/527871720/quarta-camara-civel-do-tjmg-reconhece-direito-de-ex-servidores-da-lei-100-ao-fgts?ref=topic\\_feed](https://reisgabriel.jusbrasil.com.br/artigos/527871720/quarta-camara-civel-do-tjmg-reconhece-direito-de-ex-servidores-da-lei-100-ao-fgts?ref=topic_feed)

<sup>15</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018

futuros alunos, não apenas deixem de conhecer as trajetórias artísticas e formativas dos profissionais que ali estiveram, como também, deixem de se reconhecerem como parte integrante da memória do lugar.

Esta pesquisa é oportunizada e legitimada por uma instituição pública, a UFMG, gerida com recursos públicos, que busca contribuir para a área das artes e também para a sociedade como um todo. A escolha por fazer pesquisa em espaços públicos se torna, do ponto de vista da autora desta dissertação, um dever cidadão, como um reconhecimento do valor, como bem público brasileiro, instalado nas instituições, e uma forma de consolidar a preservação de sua história e do seu patrimônio tanto material quanto imaterial<sup>16</sup>. Portanto, a relação do artista em formação e o espaço no qual ele se constitui proporciona a ele, não apenas os caracteres artísticos, técnicos e estéticos, mas também, ou sua alienação e distanciamento do mundo, ou os princípios e valores para uma consciência social e política. Para Meihy (2002, p. 70) “é exatamente por equiparar histórias que tenham pontos comuns que o recurso da história oral é positivo”, e salienta “como forma de reorganizar os espaços políticos dos grupos que, sob nova interpretação, teriam força social”.

As principais questões que nortearam esta pesquisa passam pela percepção, como dito anteriormente, de processos formativos em dança que contribuem para a fabricação de “corpos dóceis”, alimentando o sistema vigente e fortalecendo a não reflexão sobre o fazer artístico e suas reverberações na vida social e política do país. Dentro desta perspectiva: O CEFAR seria um espaço de formação para a emancipação do sujeito/artista e para a autonomia e autoralidade em dança?

Autonomia, emancipação e autoralidade caracterizam-se neste estudo como a capacidade do artista da dança não apenas executar criações de terceiros, mas principalmente mergulhar nos processos investigativos pessoais, na busca da

---

<sup>16</sup> O patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo. A preservação do patrimônio cultural significa, principalmente, cuidar dos bens aos quais esses valores são associados, ou seja, cuidar de bens representativos da história e da cultura de um lugar, da história e da cultura de um grupo social, que pode (ou, mais raramente não), ocupar um determinado território. Trata-se de cuidar da conservação de edifícios, monumentos, objetos e obras de arte (esculturas, quadros), e de cuidar também dos usos, costumes e manifestações culturais que fazem parte da vida das pessoas e que se transformam ao longo do tempo. O objetivo principal da preservação do patrimônio cultural é fortalecer a noção de pertencimento de indivíduos a uma sociedade, a um grupo, ou a um lugar, contribuindo para a ampliação do exercício da cidadania e para a melhoria da qualidade de vida. IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) [www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br). Acesso em: 22/12/2018.

construção de uma poética singular e própria, com uma visão crítica e reflexiva do seu fazer artístico e de sua relação com o mundo que o rodeia (LOUPPE, 2012).

Nas páginas que se seguem será traçado um diálogo com [Lúcia Ferreira] e [Glória Reis]. Ambas trabalharam como professoras no Centro de Formação Artística do Palácio das Artes durante quase três décadas, e relatam sobre o início da escola e como ela foi pensada:

A Helena Vasconcelos<sup>17</sup> era coordenadora da escola de dança, ela dançou na companhia, que na época chamava Corpo de baile do Palácio das Artes, foi nesse período que ela montou uma escola, era uma escola dela, uma escola independente. E tanto eu, quanto a Glória e a Águeda<sup>18</sup>, nós fomos alunas da Helena e foi a Helena que nos convidou pra escola! Mas eu acho que é importante falar de como foi pensada a escola, a escola no modelo onde a gente participou, porque a escola já existia. A escola de dança do Palácio já existia desde a época do Carlos Leite, que pra se fazer uma formação em ópera, eles montaram uma escola de canto que era uma escola de música e uma escola de dança para servir a ópera. O objetivo primeiro era esse! Então a escola de dança, ela já existia. Mas foi feito um seminário que eu acho que foi muito importante, foi em Cachoeira do Campo, eu tenho que certificar o ano, eu participei desse seminário. Eu imagino que ele tenha acontecido em 84/85. Nesse seminário participou a classe artística, produtores, atores, bailarinos, diretores, gestores e foi um seminário muito bacana e nesse seminário foi reivindicado que Belo Horizonte deveria ter cursos de formação que tivessem disciplinas teóricas, cursos que tivessem outras abordagens e não uma escola só com uma prática artística! E nesse seminário tiraram também que só o Estado conseguiria arcar com uma responsabilidade dessas, por ter um grupo maior de professores, uma diversidade maior. Então a partir desse seminário o Mauro Werkema, que era o superintendente do Palácio das Artes, na época, ele chamou algumas pessoas, considerando que o Palácio deveria abrigar esse curso. Então deveria transformar os cursos que já existiam, os cursos de dança, o curso de teatro e o de música em cursos profissionalizantes com uma diversidade maior de disciplinas. Então ele chamou, na época o Elvécio Guimarães, que eu não lembro qual que era a função do Elvécio na época, ele era ator, diretor de teatro, ele chegou a ser Presidente do Palácio, mas nessa época eu não sei se ele tinha alguma função dentro do Palácio das Artes! Mas chamou o Elvécio Guimarães, o Raul Belém Machado, eles chamaram o Walmir José, que é também diretor de teatro, professor, chamaram a Helena Vasconcelos, que já era coordenadora da escola e chamaram profissionais da música também. Então eu acho que foi uma coisa amplamente discutida, por muitas pessoas e pessoas diferentes, isso é muito importante dizer [Lúcia Ferreira]<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Helena Vasconcelos iniciou seus estudos com o professor Carlos Leite aos 24 anos de idade, idade considerada tardia para iniciar a dança com vistas a uma profissionalização, rompeu este paradigma e destacou-se como bailarina de excelência artística e técnica, integrou o corpo de baile oficial até 1980, nesta época com o nome de Balé da Fundação Clovis Salgado, quando foi convidada por Carlos Leite a ocupar o cargo de assistente de direção, inserida num contexto tradicional, em que o bailarino se afasta dos palcos ainda jovem, ela interrompeu suas atividades de bailarina aos 41 anos, apesar das excelentes condições para exercê-las (CHRISTÓFARO, 2010).

<sup>18</sup> Professoras do CEFAR no período citado.

<sup>19</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

Pensar uma escola com caráter profissionalizante em uma época que não existia escolas desta natureza em Belo Horizonte se tornou um instigante desafio, e [Lúcia] deixa claro que o envolvimento de pessoas de diversas áreas artísticas potencializou as discussões e fomentou o crescimento na área.

[Glória Reis] lecionou a disciplina de História da dança e História do Teatro nesta instituição por mais de duas décadas, e relata pontos importantes na formação artística em nível profissionalizante:

E tem uma coisa também, que teve dentro desse processo de profissionalização, a necessidade de trazer pessoas da área da educação. Pela questão da regulamentação, porque isso eu acho que é uma questão muito boa pra você pensar como que há essa ligação na cultura e na educação, tem vários paradigmas, ela provoca várias questões. Não só de institucionalização, mas, também do dia-a-dia, da rotina mesmo de professor. Pra ser um curso profissionalizante teria que estar ligado ao MEC, ser regulamentado pelo MEC. E isso trás um tanto de exigências que esbarravam muitas vezes, por exemplo, na questão da própria criação artística ou da formação de professores, qual seria a formação dos professores pra poder lecionar neste curso. Então é bem interessante, e ao mesmo tempo dá mais estabilidade, por ser ligada a área de educação, dá uma estabilidade, não sei se de política a gente poderia dizer, uma condição de sobrevivência, de continuidade, legitima a formação [Glória Reis]<sup>20</sup>.

Esta relação entre a arte e educação estabeleciam demandas diferenciadas que requisitavam discussões de vários níveis, desde a obrigatoriedade e importância da presença de pedagogos, em sua maioria com pouca ou nenhuma experiência artística, como também dos professores de dança compreendendo a relação educativa no processo de formação artística. Portanto, uma forte construção coletiva, integrada, e participativa acontecia no ambiente de encontros pedagógicos e reuniões diversas, retratam tanto [Glória] quanto [Lúcia]. Estas discussões solidificavam as várias instâncias que provinham de uma formação em nível técnico, fundamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>21</sup>. A elaboração dos currículos, planos de aulas, diretrizes pedagógicas e metodológicas, todos estes documentos eram, não apenas necessários, como obrigatórios. Esta gama de materiais contribuiu para pensar e consolidar os processos de formação voltados para o discente, mas também os processos formativos do grupo que ali construía sua identidade docente. A colocação de [Glória] afirma esta prerrogativa, “por isso

---

<sup>20</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>21</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição.

que eu falo que era um lugar de formação pra gente também. Muita coisa que a gente fazia era a primeira vez que tava sendo feito”<sup>22</sup>.

Eu acho que é esse contato com essa diversidade. Acho que pra mim foi um lugar de formação também, eu não consigo pensar minha carreira sem eu pensar, né, eu me formei ali também. Ainda mais num período que a formação em dança era tão restrita. Então se formava realmente fazendo, então acho que foi um lugar de informação, de formação, desformação também. No sentido sair da forma. Eu acho que é isso mesmo, esse contato com tanta gente, com tantas opções e os próprios desafios eu acho que são fundamentais, assim, os desafios de ser uma profissão pouco conhecida e ao mesmo tempo você fazer daquilo um lugar de profissionalização, de trazer isso para as pessoas em geral. A arte é formação, é conhecimento, eu acho que tem um papel importantíssimo, assim, na minha vida e acho que aquele espaço é um espaço importante demais pra cidade. [Glória Reis]<sup>23</sup>

[Lúcia] fala que mesmo o curso tendo como foco principal a formação do bailarino, ele não se limitava a este propósito, sendo então um espaço que propiciou a abertura de diferentes caminhos no campo das artes, em suas diversas áreas de atuação:

Mesmo que o curso de teatro fosse um curso pra formação de ator e o curso de dança pra formação de bailarino, não era o propósito do curso, mas a gente desejava que o aluno tivesse uma formação que desse a ele outras possibilidades de atuação também, na área. Então a gente teve na escola de teatro aluno que foi pra área técnica, tivemos alunos que se tornaram figurinistas. E assim, a gente tinha essa ideia desde que o curso começou, mesmo que esse não seja o propósito. Ideal é que o aluno saia daqui com outras possibilidades, ideal mesmo é que a gente pensasse assim, que ele poderia fazer trabalhos autorais, que ele poderia compor, ser coreógrafo, que ele pudesse produzir também, que ele pudesse criar os próprios grupos [Lúcia Ferreira]<sup>24</sup>.

Dentro deste contexto de formação dos cursos da Fundação Clóvis Salgado, compreender os objetivos, propósitos, diretrizes curriculares, pedagógicas e metodológicas foram, dentro da visão dos colaboradores desta pesquisa, uma construção de diferentes olhares, ideias e experiências múltiplas, oportunizando e beneficiando não apenas os alunos ingressos nos cursos, como também, os professores envolvidos e suas trajetórias anteriores, fortalecendo assim, uma rede

---

<sup>22</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>23</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>24</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018



de pensamentos e ideias que se tornaram inovadoras para área artística até então, carente de iniciativas nesta natureza.

A multiplicidade de profissionais oriundos de diferentes áreas propiciou, na visão de [Glória] e [Lúcia] não apenas a elaboração das propostas e ações educacionais e artísticas, mas também a produção de saberes específicos, e o reconhecimento das artes enquanto área de conhecimento.

[Glória], destaca para a área da dança, uma pessoa de importância central para este projeto, Helena Vasconcelos. “A Helena tinha uma cabeça muito a frente pra trazer as coisas que ela não conhecia”; continua [Glória], “coisa nova pra ela também, e ela trazia aquilo e aquilo se tornava um palco de discussão muito produtivo”<sup>25</sup>. [Lúcia Ferreira] complementa a fala de [Glória]:

E ela sempre foi uma referência pra todos nós, a Helena sempre foi uma referência de integridade, de entrega pro trabalho, de envolvimento. E ela tinha essa capacidade mesmo, ela conseguia buscar nas pessoas assim, e a forma como ela conduzia as reuniões, eram muito ricas, porque todo mundo tinha espaço, todo mundo podia contribuir, porque era tudo com o maior respeito do mundo. E ela teve um papel fundamental, eu acho que ela realmente foi o grande curso ali, pra escola. Ela sabia nome, sobrenome de cada um, sabia quem eram os pais dos alunos, onde moravam, das dificuldades. E ela fazia isso da forma mais ética. E a Helena sempre foi muito curiosa, ela sempre leu muito, então ela leu muito pra pensar nesse curso, pra idealizar esse curso. E ela corria atrás, ela falava assim: eu não entendo nada de dança moderna, de dança contemporânea, então deixa eu procurar, quem sabe. Só que ela não simplesmente atribuía a aquele profissional, “olha, você faz”, não, ela discutia muito, ela perguntava muito. Ela assistia à aula, ela tinha dúvidas, ela é uma pessoa, é um exemplo mesmo, assim [Lúcia Ferreira]<sup>26</sup>.

De acordo com Christófaros (2010), a dupla Carlos Leite e Helena Vasconcelos esteve junta na estruturação da dança na Fundação Palácio das Artes, atual Fundação Clóvis Salgado, tanto no corpo de baile quanto na escola, e após a aposentadoria de Carlos Leite no ano de 1986, Helena passou a assumir a coordenação da escola de dança, trabalhou “ao lado do ator e diretor Walmir José, coordenador da escola de teatro, e de Domingos Sávio, que coordenava a escola de música” Christófaros (2010, p. 50), quando neste mesmo ano, já mencionado por Glória e Lúcia, foram implementados os cursos profissionalizantes das três escolas, dança, teatro e música.

---

<sup>25</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018

<sup>26</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018

## 2.1 Da tradição à inovação: a busca pela construção de novos caminhos

*“Bailarino dança, pensa e deve ser igualmente um cidadão politizado.”*

**Márcia Strazzacappa**

Segundo Avellar e Reis (2006), o Centro de Formação Artística (CEFAR) nasceu no dia 5 de dezembro de 1986, pois neste dia “uma portaria da Secretaria de Estado da Educação autorizou o funcionamento dos cursos técnicos de dança, música e teatro, nos termos da legislação que rege o ensino suplementar” (AVELLAR; REIS, 2006, p. 113).

O embrião do CEFAR, como de quase tudo no Palácio das Artes, é mais antigo que a data oficial. Quando o Ballet Minas Gerais, dirigido por Carlos Leite, se instalou no esqueleto do que seria o Palácio das Artes, trouxe consigo suas aulas e alunos. Assim, é possível afirmar que pelo menos a Escola de dança existiu desde as origens da Fundação Clóvis Salgado e do Palácio das Artes (...). Foi oficialmente absorvida pela Fundação em 1972, mesmo ano em que passou a funcionar a Schola Cantorum, dedicada primeiro ao ensino de canto, e incluindo, a partir da fundação da Orquestra Sinfônica de Minas Gerais, o ensino de instrumentos. Pouco mais tarde, a elas juntou-se um curso livre de teatro. A designação de Centro de Formação Artística surgiu logo depois, como órgão do antigo Departamento de Produção Artística (AVELLAR; REIS, 2006, p. 113).

De acordo com os autores, as três escolas livres continham metodologias pautadas na tradição; na dança, exemplificado pelo uso da varinha que o professor Carlos Leite utilizava para corrigir rigorosamente seus alunos, na música a referência para o ensino era a lógica dos conservatórios, o teatro acompanhava a então tradição mais recente, a das oficinas que mesclavam exercícios de improvisação, estudos de cena que resultavam em montagens, “a tradição do ensino, tanto nas academias de ballet quanto nos antigos conservatórios, se fundava na imitação” (AVELLAR; REIS, 2006, p. 113).

Embora a dança clássica e a música erudita ocidental tenham, desde suas raízes, vasta fundamentação teórica, o ensino, frequentemente, passava distante delas. No caso da dança, as academias praticamente a excluíam. Os conservatórios sempre tiveram currículo mais vasto, incluindo, além de instrumentos e canto, teoria, solfejo, harmonia e, às vezes, contraponto. O olhar sobre eles, contudo, durante muito tempo foi mais o de instrumentalizar os aprendizes para a prática que o desenvolver pensamento crítico, reflexão ou pesquisa (AVELLAR; REIS, 2006, p. 113).

Vários desafios, conflitos e contradições permearam a implantação dos cursos profissionalizantes do CEFAR, desde as questões políticas vividas no período de redemocratização do Brasil, em meados dos anos 80, passando pelas questões curriculares, metodológicas e pedagógicas referentes à implementação e formatação dos novos cursos, até as questões referentes ao espaço físico da Fundação, em se tratando das especificidades e demandas de cada curso. Vários dos entrevistados ressaltaram a questão dos espaços da fundação destinados às aulas dos três cursos, e os conflitos gerados pelos mesmos.

[Lúcia Ferreira] fala desta relação e de suas adversidades, mas acentua pontos positivos e significativos para a formação do artista, em se tratando da riqueza do lugar e das oportunidades geradas justamente pela sua singularidade:

O lugar não foi concebido pra ter tanta atividade, o Palácio foi concebido pra ter a grande galeria, um grande teatro, né? E a escola, que era uma formação pra atender a ópera, tudo que foi fazendo ali depois foi um arranjo, então é claro que não tem isolamento acústico, é claro que você tem que conviver assim, você pode tá dando uma aula super intimista com outro do lado dando uma aula de percussão. Então assim, esses conflitos existiam, por outro lado tinha toda riqueza desses sons também, tinha todos esses estímulos, né? E essa coisa dos alunos terem que ocupar outros espaços, porque já que não tem, você tem um número muito grande de turmas, um número muito grande de alunos e um número pequeno de espaço. Porque todo mundo tá ali brigando por espaço, né? Então é natural que o aluno saia da sala de aula e vá para o corredor, então ele tem que criar no corredor, ele tem que criar dentro do banheiro, ele tem que criar no parque, ele tem que criar na escada, no pedacinho ali entre um degrau e outro ele tem que se virar [Lúcia Ferreira]<sup>27</sup>.

Sendo o objetivo desta pesquisa, identificar a construção de autonomia, emancipação e autoralidade, é importante ressaltar na fala de Lúcia, que, ao ter a restrição de salas, o aluno acabava buscando outros espaços, como “refúgios” de criação, que, de alguma forma, potencializavam os encontros, trocas e experiências variadas, compreendendo que o conhecimento se constrói na relação com o mundo, como nos apresenta Freire (2010).

[Glória Reis] pontua alguns pontos que geravam conflitos:

Mas ao mesmo tempo, tinha também uma pressão daquele povo da escola que fazia aquela bagunça. Não podia fazer barulho porque tá tendo espetáculo, ou então, ah vai ter ópera, não tem aula. Porque precisa da sala pra fazer de camarim. Então isso também era né. Quando eu fui diretora era

<sup>27</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018

uma batalha assim, porque eu olhava lá no calendário, vai ter ópera aí eu pensava, já vou ter que arrumar espaço pra ter aula. Porque a prioridade não era a escola, a prioridade era a instituição [Glória Reis]<sup>28</sup>.

Ao falar sobre a estruturação do curso profissionalizante de dança e das diretrizes para a formação do bailarino, é fundamental situar o leitor em qual contexto ela foi gerada, apontando não apenas as peculiaridades, necessidades e especificidades da área, mas também as hierarquias institucionalizadas, onde as condições de gestão se baseavam em escalas prioritárias, como colocado por [Glória].

Todavia, os esforços e investimentos para se pensar uma formação híbrida, buscando contato com várias abordagens teóricas e práticas, potencializando o olhar sobre as artes, especificamente a dança, como área de conhecimento autônoma, fez com que todos os envolvidos no processo de formatação do programa, até os alunos ingressos no mesmo, tivessem um grau de comprometimento tal, que a construção do corpo que dança e suas singularidades artísticas e estéticas formassem o artista que contemplasse tanto o intérprete quanto o criador e pesquisador, como apontam [Glória] e [Lúcia].

[Dudude Herrmann], bailarina, professora, pesquisadora da dança, fala de sua trajetória no CEFAR como professora e pontua as dificuldades com a introdução de outros estilos de dança, além do balé clássico:

Eu sou oriunda do Grupo Trans-Forma<sup>29</sup>, da Escola de Dança Moderna Marilene Martins, logo depois, Centro de Dança Contemporânea. E eu tive o privilégio de ter participado do início do Trans-Forma (...). E participei da criação da Escola (Trans-Forma), além de estudante de lá, foi lá que eu virei professora, que eu virei coreógrafa, que eu virei bailarina! E eu comecei a dar aula muito cedo, com 14 anos. Aí eu fui dar aula no Palácio das Artes, me convidaram pra dar aula de dança para a Companhia do Palácio das Artes! Isso foi no ano de 85, foi Mauro Werkema. Era o Mauro Werkema o presidente da fundação. Eu acredito que estava lá o Jean-Marie Dubrul, a Helena Vasconcelos trabalhava também na companhia. E o desejo deles era que os bailarinos ficassem mais flexíveis, com outras linguagens. Porque até então, era dança clássica e era a lei e que imperava! E aí eu fiquei de professora e assistente lá na companhia, e fui chamada pra dar aula na escola. Eu trabalhava lá no Palácio, na companhia, ficava lá um tempo e a noite eu ia dar aula no CEFAR. E era outro mundo, muito

<sup>28</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018

<sup>29</sup> É importante destacar que a dança apontava caminhos rumo a uma mudança que se tornaria radical e se afirmaria a partir de 1969 com a fundação do núcleo originário da dança moderna, criado por Marilene Martins (Nena), que depois de estudar balé clássico com Carlos Leite e Klauss Vianna e fazer o curso de dança moderna da Universidade Federal da Bahia, funda sua escola: o Trans-Forma: Escola de dança Moderna Marilene Martins, e posteriormente, Centro de Dança Contemporânea (REIS, 2005, p.. 82).

interessante isso! Porque a companhia eram aqueles que estavam lá, fizeram prova, passaram, era mundo de dança, de profissional, era outra *vibe*. E tinha a escola, que eram pessoas mais simples, economicamente, e que vinham de vários lugares da cidade de Belo Horizonte. E a aula era dada no porão. Assim, eu comecei a dar aula lá muito entusiasmada, mas ao mesmo tempo eu achava que os alunos não gostavam! Eles estranhavam muito a maneira muito distante de entendimento corporal. Eu acho que eu participei de um princípio e depois eu saí, agora por que eu saí? Podia estar lá até hoje (risos). Mas é porque o meu foco era mais a companhia, porque eu era emprestada da companhia para a escola! Eu não era funcionária do CEFAR, entendeu? [Dudude Herrmann]<sup>30</sup>.

Pela fala de [Dudude], pode-se perceber o desejo da instituição, de apresentar para a escola, novas concepções de dança, compreendendo que a Cia. já vivenciava outros referenciais de corpo e movimento (ALVARENGA, 2006).

[Dudude] fala das relações, fortalecimento da autonomia docente e da aparente estranheza dos alunos em relação a sua abordagem de corpo e de dança:

Mas perto de hoje, não tinha burocracia nenhuma! Era simples demais. E tudo pautava na confiança e na competência do Profissional. Isso eu acho fundamental, espaço de experiência! Porque como o Trans-Forma me deu essa base de pedagogia, dos modos de ensinar, as necessidades. Então eu fui montando através da minha percepção em sensibilidades, sequências pra eles que visassem lateralidade, espacialidade, essa coisa do Centro periferia! Mas assim, no começo os meninos levavam susto, depois a gente ia. [Dudude Herrmann]<sup>31</sup>

[Dudude] reconhece o CEFAR como “espaço de experiência”, ou, no mínimo, um espaço que possibilitou experimentar, criar diálogos, disponibilizar o corpo para, e neste sentido, o conceito de experiência se torna condição primordial para se produzir conhecimento e aprendizado, conseqüentemente autonomia e emancipação.

Ao questionar [Dudude] sobre o que estaria atualmente no currículo para a formação de um bailarino contemporâneo, ela responde que necessitaria de filosofia, de trabalho de consciência corporal, de contato improvisação, de técnicas mais arejadas e da conexão com a vida. Para ela seria bom que ele experimentasse de tudo. Não ficasse rotulado de “bailarino contemporâneo”, porque para ela isto também cria uma capa. “Quanto você quer fazer uma coisa, você se compromete. Professor não precisa te dar disciplina, porque você já tem!”, afirma [Dudude].

<sup>30</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>31</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

[Dudude] fala do aprendizado vivido no Trans-Forma e o quanto foi fundamental para sua formação como professora, a construção de autonomia, independência e confiança dados na pessoa de Marilene Martins, que posteriormente, seria a base estruturadora de suas aulas no CEFAR:

É, aí teve um momento que é muito importante pra mim, que a Nena me mandou dar aula pra profissional. Aí eu falei “nossa Nena, eu posso dar o que eu quiser?” aí ela, “claro, invente”. Aí eu comecei a inventar e a fazer essas aulas! Hoje tá muito diferente, porque a gente caminha, né? Não tem essa métrica da dança moderna, mas a dança moderna tá ali. Porque a dança moderna, ela é galgada na forma! Ela sempre vai ser, porque é o modo de fazer. E a dança contemporânea, já é ventilada! Cheia de janela e porta, né. E aí você constrói e desconstrói o tempo inteiro. É um corpo imprevisível! Mas a base das informações, das escolas, seria bom que tivesse tudo imprimido em corpo. Pra você também desconstruir até um corpo clássico [Dudude Herrmann]<sup>32</sup>.

Importante observar que na narrativa de [Dudude], ressalta palavras como, invenção, desconstrução, imprevisibilidade, conceitos estes, empregados pelos grandes “precursores da dança moderna/contemporânea”.

A passagem de [Dudude Herrmann] pelo CEFAR foi rápida, mais do ponto de vista de [Helena Vasconcelos], extremamente significativa, pois sua visão de corpo e de dança ultrapassava as convenções que até então ditavam no lugar. Fugaz como o vulcão [Dudude] passa pela escola deixando rastros, criando frestas, espaços ventilados, abrindo portas e janelas, assim como a própria [Dudude] retrata a dança.

Pelo que se pode depreender dos depoimentos citados, pode-se dizer que o olhar de Helena Vasconcelos contribuiu para repensar o fazer dançante nesta instituição. Citada por todos os entrevistados como pessoa ímpar, casada com a dança, comprometida com a arte, Helena Vasconcelos pressentia sobre as reais necessidades para se pensar a formação de um bailarino, e como diretora e coordenadora da escola de dança do CEFAR, ela convoca um corpo docente que, em sua concepção, era capaz de reformular, questionar, dialogar e buscar uma corporalidade expressiva e condizente com o mundo atual.

Muitos professores, oriundos do Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea, sob a direção de Marilene Martins (Nena), contribuíram não apenas na estruturação do curso, mas principalmente no que diz respeito a um pensar sobre a dança que se conectava com as matrizes da arte experimental, provocando uma

---

<sup>32</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

relação dialógica entre professores, alunos, instituição pública, sistema educacional e estado.

[Tarcísio Ramos], formado no Trans-Forma, foi convidado por [Lúcia Ferreira] para ministrar aulas de dança moderna no CEFAR, e com a aprovação e o aceite de Helena Vasconcelos iniciou sua docência nesta instituição em 1991, permanecendo até 1998. [Tarcísio] fala desta rica experiência e da construção de sua identidade como docente e também como coreógrafo:

Eu chegava à escola com uma herança que era do Trans-Forma. O Trans-Forma foi um lugar que criou um sistema metodológico, assim, todo misturado de raça, de várias pessoas que foram passando e que a Marilene Martins, que foi a fundadora da escola, a pensadora da escola, deixou aquilo, consegui sistematizar aquilo de uma forma muito fluida, muito bonita, muito investigativa, muito amorosa, muito curiosa. Então eu acabo que levo essa herança do Trans-Forma pra lá, esse jeito de ensinar alguns daqueles exercícios também. No Palácio, eu me lembro que a gente tinha um certo programa a ser seguido, assim, pelo menos a gente tinha que responder àquele programa, se não me engano não sei se era trimestral, semestral ou bimestral. A gente tinha um certo plano de curso pra entregar, que pra mim na época era inovador, porque era uma coisa muito descrita, muito detalhada. Mas de certa forma contribuía pra você elaborar o seu pensamento. Então, não tinha na época, engraçado isso, porque eu não lembro de reuniões, de frequentar reuniões na escola, dos professores, não me lembro de ter, na minha época, uma reunião do grupo de dança moderna, do grupo de dança clássica, do grupo de dança folclórica. Não tinha isso, a gente tinha bastante autonomia pra criação dos seus exercícios. E que era respaldada também por uma avaliação que se tinha no final do bimestre, do trimestre, não me recordo quando era, mas que te dava um retorno dos seus exercícios, da sua aula, da sua proposta mesmo. [Tarcísio Ramos]<sup>33</sup>

[Tarcísio] pontua suas impressões sobre os desafios na docência, e da busca por um espaço de autonomia no ato de criar do aluno:

Olha, eu acho que desafio era conseguir trazer, era conseguir fazer do bailarino um bailarino criador. Eu acho que isso era uma coisa que não se fomentava muito na época, entendeu? Aquele bailarino que tivesse interesse pela criação, porque pra ele criar ele tem que ter interesse, ele tem que ser levado a esse interesse e nós é que temos que promover esse interesse. Então eu acho que o desafio seria no Palácio das Artes, especificamente, era tirar aquele modelo do que é ser bailarino, aquele formato que era uma coisa que era muito forte e que acabam as pessoas estudando dança pra chegar num lugar só, esquecendo-se da multiplicidade, da possibilidade do próprio movimento. Acho que isso era uma questão delicada, essa coisa “eu quero ir pra dançar na companhia de dança do Palácio das Artes” e como se o mundo terminasse ali, então isso era um desafio. E pra mim, que estava vindo do Trans-Forma, vindo muito

<sup>33</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018

próximo do teatro sempre, era trazer o bailarino criador, aquele bailarino que tivesse aquela autonomia, o desejo de experimentação. Eu sentia que não se tinha muito isso, porque não era uma coisa que todo mundo queria, porque às vezes você dá uma aula, você quer experimentar, mas aí vem um outro professor e mina aquilo tudo e compartilha, engaveta aquilo tudo. Então isso que foi me dando uma certa angústia no Palácio quando eu vi que não sentia muito interesse na pergunta pelo entre movimentos, era sempre “eu quero chegar no final”, ou “eu quero sair, quero trabalhar, quero me formar, quero chegar no final desse movimento, quero chegar no final da forma”. Então isso foi me distanciando dos bailarinos, aquele modo de pensar, tanto que depois eu fiquei me dedicando mais à criação, graças a Deus, né, dentro do Palácio das Artes, mas o Palácio das Artes abriu pra mim esse lugar [Tarcísio Ramos]<sup>34</sup>.

Estar no CEFAR, possibilitou para diversos profissionais, não apenas o fortalecimento da experiência docente e da experiência do fazer artístico e estético, mas também se tornou um espaço de significativa relevância na formação humana, do convívio entre as pessoas, e, ao mesmo tempo, ao que parece, um estímulo a pensar a valorização da diversidade e o respeito dos modos de fazer, sentir, e fruir a arte do movimento, buscando compreender o comprometimento de cada envolvido no processo e seus quereres, desejos e limitações individuais e coletivas.

Mais significativo, pra mim, foi eu ter a liberdade de coreografar e ter investido nisso, foi ter feito essa escola de coreografia, tendo autonomia pra fazer a minha própria escola de coreografia, isso foi bastante significativo. Conhecer a Helena Vasconcelos, muito significativo, a relação com os meus colegas, com Lúcia Ferreira que me levou pra lá, até com outros professores, com pessoas da administração, foi muito afetoso estar naquele ambiente, também, foi muito significativo. Poder me aproximar do teatro, da música, daquela essência, daquele espaço, bem no coração da cidade, sabe? Isso pra mim foi importante, e ter também sido convidado pra dirigir um grupo experimental de dança na época que eu fiz dois trabalhos, depois voltei fiz mais um trabalho, foram 3, 4 anos na direção desse grupo, isso pra mim talvez tenha sido a coisa mais importante. A escola como um lugar de passagem pra mim, pra ser o que eu sou e que me formou como criador, com esse meu olhar estético pro espaço, pro coletivo, pra composição, eu pude experimentar muito no Palácio das Artes, então isso foi muito legal. Ter essa liberdade pra experimentar, isso acho que é a coisa mais bacana que eu trago comigo, o que mais representa pra eu ter estado ali, eu poder ter me tornado um criador. [Tarcísio Ramos]<sup>35</sup>

Compreender que as transformações não acontecem de um dia para o outro, requer tempo, não apenas de elaboração, mas de reflexão para a construção de novos modos de pensar, provocando certamente, como em toda mudança, impasses, conflitos, incertezas, inseguranças, pontos de convergência e

---

<sup>34</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018

<sup>35</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018



congruência, e principalmente contradições, pois a proposta de modificar tudo que é aparentemente “ultrapassado” e “velho” requer cuidado, atenção e consciência da coisa em si, no caso a dança, e também de suas relações com a vida social, educacional e política de uma época.

Os binômios: educação e arte, tradição e inovação, estado e sociedade, instituição pública e sistema educacional, se confrontaram diariamente no decorrer de todo o processo de construção e dos anos que se seguiram.

John Dewey (2011), importante pensador e filósofo da educação pontua que “o campo da educação é uma arena para controvérsias”:

Todos os movimentos sociais envolvem conflitos que resultam em controvérsias intelectuais. Diante disso, não seria natural se um importante foco de interesse social como a educação não fosse também uma arena de lutas tanto práticas quanto teóricas. Porém, para a teoria, pelo menos para a teoria que dá base a uma filosofia da educação, os conflitos práticos e as controvérsias que surgem no nível desses conflitos, apenas apontam para um problema. É tarefa de uma teoria da educação inteligente investigar as causas dos conflitos existentes e, em seguida, ao invés de tomar partido, indicar um plano operacional a partir de um nível mais profundo e mais abrangente do que o representado pelas práticas e ideias dos grupos em competição. (DEWEY, 2011, p. 13)

Em se tratando das relações entre o Centro de Formação Artística (CEFAR) e o sistema de educação pública do estado, foram necessários muitas discussões e constantes diálogos entre os envolvidos, no caso professores, coordenadores, diretores, pedagogos e as autoridades estaduais de educação. Avellar e Reis (2006) apontam que a situação referente à implantação dos cursos técnicos da instituição, não apenas representava uma singularidade, mas também um grande desafio para ambas às partes envolvidas, “como é a primeira escola do gênero, não há parâmetros para avaliar o projeto curricular” (AVELLAR; REIS, 2006, p.116) e acrescentam que todos os problemas que surgiram nos primeiros anos do CEFAR foram muito novos para o Conselho Estadual de Educação e várias foram as questões apontadas pelos autores que possibilitaram reflexões pertinentes e importantes para a área artística e também educacional:

Como adequar as estruturas formais de planejamento vigentes no estado às singularidades do ensino de arte? Como realizar estudos de recuperação numa escola em que o centro do projeto pedagógico é a participação contínua do aluno em atividades práticas? Como construir programas de ensino comuns em disciplinas cujo objetivo é levar o aluno a perceber suas

próprias singularidades? Como autorizar um limite de faltas aos alunos num período de estágio prático? (AVELLAR; REIS, 2006, p.116).

Segundo os autores, essas eram algumas das muitas perguntas para as quais as autoridades de ensino não tinham resposta, e que muitas vezes os docentes, especificamente do curso de dança, que é o foco desta pesquisa, também tinham questões a serem resolvidas, ou mesmo trazidas para a reflexão, pois o fato de profissionais oriundos dos movimentos tradicionais, da dança clássica, por exemplo, e os da dança moderna e contemporânea oriundos, em sua maioria do Trans-Forma, trabalharem juntos em um projeto que visava pensar em uma formação artística, crítica e reflexiva sobre o mundo, era de fundamental importância que não existisse grupos em competição, e sim grupos que respeitassem suas experiências, mas que estivessem abertos ao aprendizado contínuo.

Novamente, é o professor e coreógrafo [Tarcísio Ramos], inquieto com as questões referentes ao aprendizado, suas pedagogias e propostas metodológicas, que questiona o comportamento de alguns professores na época, que na visão dele, repetiam velhos hábitos comportamentais em sala de aula, dificultando muitas vezes a mudança almejada e idealizada pelos princípios e fundamentos estruturadores da nova escola de dança, fazendo em sua opinião, um movimento contrário às ideias e pensamentos da própria construção do artista que se idealizava formar ali, mas que apesar destas ambivalências, sempre ofereceram para ele, espaço para exercer sua autonomia e autoralidade no seu fazer artístico e formativo:

Isso o Palácio sempre me deu, sempre fiquei muito à vontade pra criar, pra trabalhar assim, o que era bacana porque eu trazia comigo uma responsabilidade de quem foi cuidado de um jeito, porque eu fui muito bem cuidado no Trans-Forma, então eu trouxe aquilo comigo. Eu vi que eu adorava dar aula, eu vi que eu adorava criar aquilo, então isso tudo contribuiu pra chegar num lugar que foi bom, mas ao mesmo tempo, se fosse uma outra pessoa talvez também teria a liberdade de fazer coisas não muito adequadas, ou um comportamento inadequado como eu sabia que tinha também na escola. Tinham alguns absurdos que alguns professores falavam pros alunos, entendeu? Eu me lembro de uma figura falando: “você que estraga a minha coreografia,” “você é uma muxiba,” eu ouvia esse tipo de coisa, chamar uma bailarina disso, entendeu? De ter ainda um padrão muito autoritário por trás, entendeu? De minar a liberdade das pessoas, de provocar traumas nas pessoas, isso também tinha na escola, assim, de um certo movimento, né, de uma herança de outras pessoas que eram pessoas competentes como professores, mas que eu sentia que não tinha o mesmo acolhimento, o mesmo cuidado e uma palavra que ando adorando hoje em dia, que é essa mesma amorosidade, que talvez porque não tivessem recebido isso. Acho que você pode fazer os dois caminhos. Ou você vai dar porque você não recebeu, ou você vai repetir um modelo no qual também te educaram, assim, ou confiar no modelo de dança. Porque eu acho que de

certa forma também, naquela época pesava ainda um certo modelo, um certo padrão, talvez ainda pese mas eu me distanciei um pouco das escolas de dança, então não sei como a coisa tá muito atualmente. Mas eu consigo perceber que existem ainda alguns modelos antigos ainda arraigados, da velha forma vazia de conteúdo e acho que isso prevaleceu um pouco na escola, também [Tarcísio Ramos]<sup>36</sup>.

De acordo com Dewey (2011) a necessidade seria de uma nova ordem de concepções que conduzisse a novos modos de práticas e que por este motivo é tão difícil, não apenas, desenvolver uma Filosofia da Educação que abandonasse a tradição e os costumes de uma época, mas também pela mesma razão “é tão difícil gerir escolas com base em uma nova ordem de concepções, diferentes das adotadas pelos que seguem por caminhos já desgastados pelo tempo” (DEWEY, 2011, p. 13).

Na visão de Dewey (2011) a compreensão do passado é um modo de compreender o presente e que o meio de escapar dos sistemas educacionais e seus processos de ensino e aprendizagem que fizeram do passado um fim em si mesmo “é fazer da compreensão do passado um *meio* de compreender o presente” (DEWEY, 2011, p. 81).

Para o autor, enquanto existirem de um lado, aqueles reacionários que defendem que o principal objetivo da educação é a transmissão da herança cultural, e do outro lado, aqueles que sustentam que se deve ignorar o passado e considerar somente o presente e o futuro, os conflitos entre ideias e práticas permanecerão, e o problema continuará sem solução.

No entanto, mesmo diante a tantas adversidades, muitos professores entrevistados relatam sobre as reuniões e encontros pedagógicos, vistos do ponto de vista mais coletivo, como um espaço propiciador de discussões e diálogos, com respeito aos diferentes modos de pensar, agir e sentir, com vistas à valorização de todos que ali se encontravam, provocando reflexões significativas e de extrema importância para o campo das artes e da educação, conseqüentemente da confluência e junção entre elas.

[Patrícia Avellar], com vasta experiência dentro da instituição, foi desde diretora e gerente de produção da Cia de Dança do Palácio das Artes,

---

<sup>36</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018

superintendente, professora, coreógrafa da escola de dança, até diretora geral das três escolas.

[Patrícia] fala sobre o processo e a mistura de loucura e prazer que regavam a convivência entre todas as instâncias administrativas, burocráticas e artísticas:

É que eu entrei, então, em 1988. Eu fiz um estágio de substituição, depois um contrato de três meses, e aí me contrataram mesmo. Nessa época, a gente era celetista. Era carteira de trabalho e tudo. E o Palácio, já existiam os seus programas, mas assim: a gente tinha que cumprir... O plano de aula era seu e o programa era um pouco aberto. Você tinha aquele tanto de coisa pra trabalhar, mas, se precisasse ir um pouco, voltar, ficava a critério do professor. Uma coisa que, ao longo de meu tempo lá, que, durante 2015, observando isso diariamente... Vivi lá, tá? Sábado, domingo, feriado... Minha filha nasceu às 6h24 da tarde. Eu saí de lá às cinco. Fui em casa e peguei a malinha (risos). Vivi, não, morei lá. Esse programa era flexível e isso também tem duas características. Uma é que não existe também um programa que hoje alguém possa falar: "Eu seguirei o programa do Palácio". Não. Isso dificilmente. Mas, como tem a Escola de Vaganova, a Escola do Bolshoi, as pessoas têm aquele critério. Lá nunca consegui, mesmo porque não era só o clássico. Eram muitas vertentes. Muitas disciplinas, era difícil fazer um programa e que não fosse, porque é tudo tão... Não é estático mais, né? Nunca foi, mas acho que é mais dinâmico ainda, que cada professor que o Palácio recebia trazia os seus novos conhecimentos e aquilo ia enriquecendo. Se, por um lado, ficava uma babilônia, por outro, era muito enriquecedor também [Patrícia Avellar]<sup>37</sup>.

Através dos depoimentos, nota-se que uma real formação docente acontecia dentro da instituição, muitas trocas, experiências diversas, compreensão dos lugares de busca, aprendizagem coletiva:

Mas era muito difícil isso, de você ter esse acesso, então pessoas que conseguiam acessar determinadas coisas traziam lá pra dentro e a gente realmente assimilava aquilo. Então tinha uma época que um professor estava indo num programa, de repente ele fazia uma curva, porque ele estava muito contaminado de todo aquele conhecimento novo e fazia aquela curva pra reforçar o conhecimento e voltava na trilha, que era de lá. Mas isso quem lucrava eram os alunos, com certeza. Eu fiz isso muitas vezes também. Eu trabalhei com a Expressão Corporal pro Teatro, que foi a que me chamaram lá. Eu dei Dança Moderna, Técnica de Graham muito tempo, mas quem fazia isso muito bem era o Paulinho Babreck, eu também ficava olhando a aula dele pra aprender (risos) [Patrícia Avellar]<sup>38</sup>.

[Patrícia Avellar] é apontada, no ponto de vista de muitos entrevistados, como figura que movimentou e impulsionou o lugar, em suas várias facetas, não apenas,

<sup>37</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018

<sup>38</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação em 2018.

pelas lutas e conquistas dentro do programa, mas também por incentivar o crescimento e a ampliação profissional de discentes e docentes, ampliando para profissionais de outras áreas afins.

[Cristiana Menezes] foi professora e coordenadora do CEFAR, com experiência de 15 anos na instituição, e comenta sobre a importância de Patrícia e da coordenação propositiva da mesma, em se tratando do estímulo à emancipação e autonomia individuais, de professores e alunos, mas também, o estímulo da valorização do coletivo:

Então, o que é uma formação? Dar voz a isso, dar meios pra que isso desabroche, pra que isso possa efervescer. Então a gente viveu coisas bem bonitas lá, Então, assim, foi um trabalho bem coletivo. Não sei o que Patrícia falou, mas era um trabalho bem coletivo. Tivemos uma grande liderança também, que era ela, uma pessoa que tinha essa abertura de sair desse lugar comum [Cristiana Menezes]<sup>39</sup>.

Encontrava-me na biblioteca da Fundação, em um dia de busca por documentos, programas e fotos, quando fui orientada a procurar o Paulo Lacerda, fotógrafo da instituição há quase duas décadas. Em uma conversa informal com Paulo, ao questionar sobre sua formação como fotógrafo de dança, ele retratou o quanto Patrícia Avellar o encorajou a aperfeiçoar nesta área, na qual ele não tinha experiência, e foi a pedido dela, registrando aulas, ensaios, apresentações, laboratórios, etc. Ao revelar as primeiras fotos, Patrícia dizia: “esta não, esta tá horrível, esta não presta”, enfim, ele ia e fotografava novamente, até o dia dos primeiros elogios, que, na concepção dele, seria o início para a construção de uma longa caminhada dentro da fundação como fotógrafo oficial de dança.

Depois de alguns meses transitando pelos corredores do lugar, sem encontrar nenhum registro fotográfico, em meio as já ditas, paredes brancas da instituição, adentrei a sala do Paulo, na qual uma imagem me veio à frente; em uma compilação de fotos enquadradas em pôster preto e branco, Lina Lapertosa, bailarina da Cia do Palácio das Artes há mais de trinta anos e Mikhail Baryshnikov, bailarino russo, referência de talento artístico e técnico em todo mundo. Na hora me veio à cabeça, “como isso não está em um lugar pra todo mundo ver? Pois é história, é memorial, é patrimônio, não apenas mineiro, mas brasileiro e mundial!”. Paulo não fazia parte da equipe na época, ano de 1980, então não poderia ser dele o registro, mas estava lá,

---

<sup>39</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação em 2018.

em sua pequena sala, como resquício daquele momento histórico, que de alguma forma, contava muito sobre a trajetória, não apenas dos artistas renomados que passaram por ali, mas principalmente dos artistas formados pela casa e que também viraram referência de qualidade e de profissionalismo artístico.

Sobre a presença de artistas internacionais e companhias em passagem pela fundação, a fala de [Jacyara Araújo], professora do CEFAR, desde a sua fundação, está vinculada à instituição até o momento, acentua sobre a importância dessas personalidades e das apresentações internacionais, e o quanto destes encontros possibilitaram crescimento das mais variadas formas:

Então tínhamos a técnica clássica, já estávamos trabalhando com a técnica de dança moderna e tínhamos o privilégio desde a formação, desde o trabalho com o professor Carlos Leite, que todas as companhias que aqui se apresentavam, nós tínhamos a possibilidade, e era intermediado que a gente assistisse às aulas e que a gente participasse também dos *masterclass*, dos *workshops*. Então tivemos encontros desde o Bolshoi. Depois, quando Baryshnikov veio foi um marco também muito importante nesse processo de “O quê que tá vindo? De que forma que tá vindo? E como que a gente pode trazer isso pra poder construir melhor os bailarinos?” [Jacyara Araújo]<sup>40</sup>.

Neste sentido, diretores, coordenadores, professores, bailarinos, e conseqüentemente, alunos da Fundação, em contato com as grandes cias. de dança internacionais que ali estiveram, “sofriam” influências, a partir da observação dos modos de fazer, executar e experimentar a arte do movimento destes profissionais, como através da apreciação estética e a reverberação das mesmas nos processos de construção e compreensão dos caracteres tanto dos corpos artísticos da instituição local<sup>41</sup>, como dos possíveis métodos de ensino/aprendizagem para a formação do bailarino.

A partir desta perspectiva, o Palácio das Artes, hoje, Fundação Clóvis Salgado<sup>42</sup>, se torna, não apenas uma casa de espetáculos de nível internacional,

<sup>40</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação em 2018.

<sup>41</sup> A Fundação Clóvis Salgado possui três Corpos Artísticos: A Companhia de Dança do Palácio das Artes, o Coral Lírico de Minas Gerais, e a Orquestra Sinfônica de Minas Gerais.

<sup>42</sup> A história da Fundação Clóvis Salgado se inicia com a inauguração da Grande Galeria no Palácio das Artes em 30 de janeiro de 1970. Cria-se nesse mesmo ano a Fundação Palácio das Artes para administrar e conduzir as obras em andamento. Em 1978, altera-se a denominação da FPA, que passa a se chamar Fundação Clóvis Salgado, em homenagem à atuação do médico, professor e político responsável maior pelo levantamento dos recursos financeiros que viabilizaram a retomada e conclusão das obras do Palácio das Artes. <http://fcs.mg.gov.br/institucional/historia> Acesso em: 28/12/2018.

com instalações apropriadas às grandes produções, como também, espaço de referência e competência na formação de artistas e profissionais das mais diversas áreas da produção artística, como iluminadores, técnicos de palco, cenógrafos, figurinistas, fotógrafos, etc.

## 2.2 Construindo e Desconstruindo padrões: a interface entre arte e educação

*Como é bom falar do lado de quem está perdido e, na procura, não encontra nada a não ser a própria vontade de buscar, porque parar não é possível. Por isso, a dança não é movimento, nem organização do movimento, nem educação do movimento. A dança é a antipedagogia, o perder-se, o levar-se à vertigem. O imover-se.*

**Márcia Tiburi**

Diante de todo este contexto, que permeia discussões a cerca da arte, do artista, da docência, da educação, das práticas, da formação profissional em dança, e outras tantas instâncias, desde a formulação do currículo, até as questões referentes ao processo seletivo e suas características em relação aos tipos de corpos escolhidos ou até mesmo às experiências prévias do futuro aluno, tudo passou por processos de experimentação, readequação, e adaptação. Afinal, os pressupostos e preceitos elaborados para esta iniciativa não existiam, então cabia àquele grupo de pessoas envolvidas, nesta construção, conceber e estruturar o que viria a ser uma formação profissionalizante em dança no CEFAR.

A elaboração de um projeto pedagógico específico, que pudesse condizer com todos estes fatores e que não fosse fechado, e enclausurado em planos de aula inflexíveis, sem autonomia e liberdade criativa, davam o tom da docência para o grupo de professores que vivenciavam as experiências em sala de aula e fora dela. [Jacara Araújo] participou desta construção inicial e pronuncia sobre suas impressões e lembranças:

Formar um centro de formação artística: “quais são as disciplinas e quais são esses profissionais? Que profissional que a gente quer formar?” Desde a escola básica. Mesmo sendo básico, a gente já projetava lá na frente. Qual era esse artista, esse cidadão que a gente estava querendo construir, consolidar. Raul, junto com Elvécio Guimarães, buscando todas as interfaces. E aí a gente consolidou um dos maiores desafios é a montagem

de uma grade, de que forma que a gente ia trazer todas essas disciplinas [Jacyara Araújo]<sup>43</sup>.

Deste modo, aulas práticas de técnicas variadas, balé clássico, dança moderna, contemporânea, dança folclórica, balé de repertório, estudos coreográficos, cenografia, iluminação, e disciplinas teóricas como história da dança, história do teatro, antropologia cultural, cultura brasileira, projetos culturais, apreciação musical, terminologia e codificação, metodologia de ensino, anatomia, etc., fizeram parte das matrizes curriculares da escola de dança do CEFAR, aponta [Jacyara Araújo]:

Andrea Mourão, fisioterapeuta, por exemplo, nos acompanhava também nas aulas, a gente levava algumas demandas pra ela, por exemplo. Alunos e/ou bailarinos que a gente tem questão de joelho, de hipoflexibilidade, de como a gente poderia potencializar pra poder evitar o máximo de lesões possíveis. De que forma que a gente poderia conduzir um trabalho para às vezes um aluno ou mesmo pra um bailarino que tivesse uma determinada queixa, o quê que ele poderia fazer, o quê que ele poderia não fazer. Com os trabalhos de desenvolvimento de ponta, esse processo foi sempre muito discutido. E a partir das aulas a gente se reunia e fazíamos um trabalho que também eu julgo como pioneiro, assim, aqui, no processo nosso de formação, que era a gente discutir mesmo aquilo que estava sendo totalmente proveitoso, fazendo uma reflexão, não só do desenvolvimento técnico, que é muito importante, mas o caminho artístico que a gente estaria ali percorrendo. Pelo próprio espaço que a gente tem aqui do Palácio das Artes, além dessa assessoria direta com a Companhia, de onde vinham não só os coreógrafos, mas os bailarinos vinham dar aulas, participar de workshops, fazendo um trabalho com a gente, a gente tinha outros colaboradores, outros profissionais que estavam em Belo Horizonte [Jacyara Araújo]<sup>44</sup>.

Esta compilação de experiências retratadas e anunciadas como uma possível construção de novos caminhos sofria, algumas vezes, percalços de toda ordem, vistos, por alguns entrevistados, como aparente retrocesso.

Entretanto, como todo processo em elaboração que vislumbra possibilidades outras, afirma Dewey (2011) que é inevitável a passagem pelas contradições e controvérsias, que se tornam assim, caminhos saudáveis e fundamentais para a constituição de um espaço que ainda buscava sua identidade própria.

[Glória] fala das questões relacionadas aos padrões corporais valorizados, tanto nos processos de seleção para ingresso aos cursos, quanto nas avaliações

---

<sup>43</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>44</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.



feitas durante o decorrer dos cursos, que, na visão dela, de tempos em tempos tendia a retomar:

É, mas teve essa retomada. Porque também assim, aquela questão da continuidade, você tem um pensamento que dá origem a aquela escola e tal, mas que vai se transformando também. Às vezes para o lado que você gostaria, às vezes pra outra direção, exatamente por essa diversidade. E à medida que vão trocando as pessoas também, essa ideia também sofre alguns abalos. Então, teve sim esse momento que essa ideia do padrão, de olhar o tamanho das coxas, de mandar pesar. Foi um momento bem difícil de conviver com isso [Glória Reis]<sup>45</sup>.

Portanto, mesmo o investimento sendo para a desconstrução dos padrões tradicionais e aparentemente ortodoxos para a formação do bailarino, de alguma forma, os parâmetros avaliativos tendiam a se pautar, como aponta Fortin (2012), na visão eurocêntrica, em corpos magros, esguios, com poucas curvas, e marcados pelo silenciamento.

A dificuldade de dissociar estes modelos passa pelo distanciamento e compreensão das estruturas políticas e sociais de gerenciamento do tempo e do espaço, como apresenta Foucault (2005), e das consequências deste, para a manutenção da padronização de comportamentos, ações, modos de pensar e ver o mundo.

O artigo “Corpo colonizado” de André Lepecki, crítico, dramaturgista, ensaísta, e professor de *Performance Studies* na Universidade de Nova York, destaca que esta estrutura política incluiu estratégias de gerenciamento, também “de capitais, de fluxos populacionais e de bens de consumo”, onde o terceiro mundo se encontra “invariavelmente discriminado e em perpétua desvantagem”, e com isso, “inclui uma reiteração de violências”, onde, segundo o autor, “o supostamente descolonizado se vê uma e outra vez submetido às mesmas lógicas de subjugação” (LEPECKI, 2003, p. 6).

Mas, e a dança? A dança, por ser um estar-intenso-no-mundo, se por um lado participa nesta trama, ela também possui um potencial incrível para denunciar esta mascarada. A dança pode pensar-se enquanto crítica ativa do estado silencioso dos corpos colonizados.(...) O primeiro passo para esse repensar passa por um repensar do chão onde o bailarino pisa. Digo isto literalmente, o que quer dizer, para quem dança: corpórea e poeticamente (LEPECKI, 2003, p. 6)

---

<sup>45</sup> Idem

Lepecki (2003) fala da passagem em “O Fato da negrura”, de um psicólogo chamado Franz Fanon, que se tornou guerrilheiro na guerra de libertação da Argélia. Fanon narra seu primeiro contato com a França branca, onde chega à grande metrópole vindo do lugar colonizado com o intuito de auxiliar a França na sua luta de libertação contra o invasor alemão.

Encantado com a ideia de urbanidade europeia, Fanon tenta entrar no espaço da metrópole pela organização de seu corpo conforme os moldes daquela figura-tipo da promessa burguesa da civilização capitalista europeia: o flâneur. Perambulando pelas ruas de Lyon, Fanon tenta participar na coreografia fluída da metrópole. Mas, de repente, um ato de fala deflagra um autêntico desastre: “Olha, um preto!” Fanon choca-se com a interpelação racial; a fala opera, literalmente, uma profunda transformação coreográfica: primeiro, Fanon diz-nos que perante “Olha, um preto!” é a fisiologia que responde: ele “perde o seu corpo,” o seu corpo se desconjunta, se metamorfoseia, se adensa, se perde. Depois, se desestrutura seu sistema de equilíbrio: Fanon tropeça. Eis que o passeio da cidade metropolitana, até então liso, passa a revelar insuspeitadas fissuras (LEPECKI, 2003, p. 8).

O chão que Lepecki (2003) fala, é um chão repleto de fissuras, de rachaduras, instabilidades, e obstáculos, e a passagem de Fanon pela França ilustra lugares de uma realidade contaminada e o “perder o corpo”, retratado nesta passagem, se torna um verdadeiro ato de violência contra a diversidade.

[Gabriela Christófar], professora do CEFAR por mais de uma década, fala de suas percepções em relação aos processos de avaliação e o quanto, mesmo em um espaço que buscava outras possibilidades, era difícil dissociar a dança destes moldes já estabelecidos como fundamentais ao corpo dançante. Ela comenta de um episódio acontecido em uma prova avaliativa, que demonstra a complexidade dos processos em construção e as dificuldades de ruptura das hierarquias instauradas e dos padrões impostos.

A Priscila é lindíssima assim, faz uma aula maravilhosa, tem uma movimentação linda, sempre foi mais roliça, coxinha grossa, toda redondinha, dança tudo redondo sabe, e a pessoa da banca perguntou para ela: ei, você tá meio gordinha, acima do peso, eu sugeriria a você fazer um regime. Você toma, está tomando anticoncepcional alguma coisa assim, que está favorecendo o aumento de peso? Eu vi que ela encheu o olho d'água, falou que ela tava com dificuldade para emagrecer, que ela tava tentando, agora eu, tive vontade de falar “olha, muito obrigado, mas eu não

aceito a sua avaliação na minha turma, minha turma não vai ser avaliada dentro desses parâmetros” [Gabriela Christófaru]<sup>46</sup>.

Em meio à formatação do novo currículo para a formação do bailarino, e a abertura para os novos modos de fazer, que estivessem acompanhando a evolução dos movimentos estéticos e artísticos do mundo, e que propusessem a ruptura das fronteiras existentes para a construção da identidade, como dito acima, de um país colonizado, [Gabriela] comenta os enfrentamentos que passou, e do seu posicionamento em relação aos parâmetros avaliativos e as reverberações destes, sob uma perspectiva educacional.

Então tinha embates assim, quando a gente ia pro conselho de classe, eu não concordava com as questões que estavam sendo colocadas, pra mim a avaliação a ser feita ali é avaliação e prova pra entrar aluno, prova de seleção pra entrada de aluno. Pra mim eram dois momentos que a gente tinha pra discutir o conceito de escola, a perspectiva de escola que a gente queria, o que a gente pensava de dança, que tipo de dança que a gente acreditava, como é que a gente tratava o aluno, qual era a relação entre professor e aluno, pra mim esse momento era uma super oportunidade pra isso. E os meus embates eram nesses momentos. Porque assim, eu achava um contrassenso a gente trabalhar com adolescente pensando nessa questão do emagrecimento, emagrecimento-adoecimento, sabe, porque cria um processo de adoecimento nas escolas [Gabriela Christófaru]<sup>47</sup>.

Com uma trajetória diferenciada dentro do CEFAR, [Gabriela], que na época, em 1995, fazia parte do grupo Experimental da Fundação, sob direção de Tarcisio Ramos, é convidada por Helena Vasconcelos a dar aula de balé clássico para o 3º ano do curso profissionalizante, com apenas duas alunas pra se formar, pois o curso profissionalizante passava por uma crise e tinha em seus propósitos administrativos ser interrompido, sendo assim, aquele ano seria o último ano de funcionamento. Felizmente, de acordo com [Gabriela], o curso não acabou, e estar nesta instituição representava a possibilidade de construção de uma identidade docente, com referências pautadas na valorização da diversidade, na busca por uma dança que respeitasse todos os corpos, onde as singularidades fossem afloradas, e o bailarino criador fosse potencializado, referenciais estes, oriundos do Trans-Forma.

[Gabriela] traz uma reflexão sobre os processos formativos para bailarino na cidade de Belo Horizonte:

---

<sup>46</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>47</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

Porque a pessoa que entra no profissionalizante, ele tem que ter um nível nas pontas, tem que ter um trabalho de sapatilha de ponta que é assim, tipo nível AA, quer dizer, não é nível AA, mas pro clássico era um nível alto, e a pessoa que entra no moderno, a gente nunca conseguia pegar uma pessoa de moderno média, se ele tinha esse nível de clássico, que muitas vezes a pessoa, principalmente, a gente lidava com pensamento em Belo Horizonte e que era um pensamento do início do século 20, do final do 19 pro 20, e que fazia parte, aquele momento o pensamento do século 19 é que fundamentava entendeu, parecia que era uma coisa básica de Belo Horizonte. As pessoas fazendo aula de ballet clássico, alto nível, porque eles achavam que bailarino é isso. Então quando eles iam pro CEFAR, você tinha que ver a prova, não funcionava, ninguém sabia chegar no chão, não tô falando rolar no chão, ninguém fazia enrolamento de coluna. Outra, eles não fizeram aula de clássico com Klauss Vianna, eles fizeram aula de clássico com várias outras pessoas que trabalharam em cima daquele tipo de corpo específico, do clássico, aquele tipo de aula específica, mais tradicional. Eu sei que tem aulas maravilhosas, tem professores maravilhosos, mais isso não é a dança, isso é um jeito de fazer dança, então o meu embate lá era muito nesse sentido [Gabriela Christófaru]<sup>48</sup>.

Este pensamento que imperava na cidade, fortalecia muitas vezes a entrada no CEFAR de pessoas com experiências mais no clássico do que no moderno, dificultando muitas vezes, a valorização de outros modos de dançar, até mesmo a equidade destes com o clássico, como destaca [Gabriela]:

Eu já tive problemas sérios, por exemplo, teve um com a Maria Clara Sales<sup>49</sup>, a gente discordou profundamente, por causa de avaliação de aluno, por causa desse negócio de que a menina é ótima no clássico e é péssima no contemporâneo. Aí ela passa com 60 comigo e com 100 no clássico. O povo do clássico fica com raiva, como se o contemporâneo fosse menos, aí tá, aí ela, por exemplo, é 100 no contemporâneo, ela não passa em clássico, ela toma bomba. E aí eu falei com eles, olha gente é o seguinte, a gente é do contemporâneo é verdade, eu era provocadora, eu falei assim, tudo bem, vocês não vão passar os alunos que são 100 com a gente e tem nível bom e não sobe na ponta, vocês não vão passar não? Pode me esperar, porque eu não vou passar ninguém que nem sabão lá no chão também não, porque pra mim a queda é básica na dança moderna e na dança contemporânea, então se a pessoa não der conta de fazer isso, pra mim é igual subir na ponta, então se ela não conseguir fazer isso vocês podem ter certeza que elas vão tomar bomba comigo, igual tomam com vocês. Então, nunca cheguei a dar bomba, mas assim, teve uma época que eu bati pesado. E aí eu e Maria Clara tivemos muitos conselhos de classe que a gente tipo se pegava. Agora a Maria Clara, os meninos do contemporâneo adoravam, porque ela dava, quer dizer, tinha isso assim, na avaliação às vezes a gente tinha problema nas entradas e saídas principalmente do curso, mas, com tempo eu acho que a nossa discussão gerou uma coisa muito legal, porque os alunos chegavam e falavam assim, “olha eu adoro a aula da Maria Clara porque eu com o corpo que tenho, ela

<sup>48</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>49</sup> Bailarina, professora fundadora do Centro Mineiro de Danças Clássicas, maitre de balé respeitada em todo Brasil e exterior, foi professora de Balé Clássico no CEFAR.

me ajuda a trabalhar com o corpo que eu tenho.” Então eu acho que foi difícil, mais no final das contas, tenho grande admiração por ela sabe, acho ela super profissional, já fiz aula com ela, ela é uma excelente professora, a minha divergência era com relação a conceito, não é com relação à seriedade, é conceito, a pertinência, discutir a questão da escola, colocar o contemporâneo na escola, a questão da criação, um outro lugar. Bailarino que faz contemporâneo não é menos que, foi mais nesse sentido mesmo, mas a gente teve um processo de muita briga e a gente constituiu uma coisa juntas [Gabriela Christófaro]<sup>50</sup>.

É interessante notar que, mesmo em um ambiente que se fomentou, desde os primórdios do curso, por abordagens não tradicionais, prevalecer a forte tendência à hegemonia da técnica clássica, demonstra, a meu ver, a grande força do projeto político implantado pelo sistema educacional, para a “fabricação” de corpos dóceis, e sua reverberação nos processos formativos em arte no Brasil.

[Gabriela] coloca que se deparou com todas as dificuldades, mas o mais importante e significativo foi que elas puderam ser discutidas, ela complementa “que é a formação do bailarino, que é a coisa da consciência corporal, que é a questão do bailarino contemporâneo. Eu tive a oportunidade de olhar isso de frente”<sup>51</sup>. E sob a coordenação de Cristiana Menezes, isso, de alguma forma, se potencializou, destaca [Gabriela].

[Cristiana Menezes], bailarina clássica com formação pela Royal<sup>52</sup>, teve seu ingresso na instituição a partir de uma demanda da coordenadora Helena Vasconcelos, de crescimento na técnica clássica, percebida na época, com certa fragilidade na formação dos alunos, que de alguma forma, desejavam o fortalecimento técnico deste estilo de dança.

E o clássico começou a subir. A gente introduziu muito variação de repertório, criei a disciplina de variação de repertório, e isso era uma demanda pros alunos. Então foi bastante... A gente conversava muito. Pessoas do clássico, eu, Maria Clara, e outras professoras. A gente tinha pessoas bem bacanas. E o Contemporâneo, por sua própria natureza, todos os dançarinos contemporâneos, eles são pessoas bem mais articuladas intelectualmente. Assim, no pensar a dança. Faz parte da própria essência da linguagem contemporânea de dança esse pensamento do corpo, né? O balé clássico, ele é fiel a uma tradição, a uma técnica que foi forjada lá no século XVII, no século XVIII, e que traduz toda uma visão de mundo daquela época, todas aquelas hierarquias, mas era bastante rico [Cristiana Menezes]<sup>53</sup>.

<sup>50</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>51</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>52</sup> Método de ensino de balé clássico inglês.

<sup>53</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

Professores, coordenadores e alunos entrevistados, deixam claro, que as demandas mudavam a partir do momento que mudava também a direção e a coordenação, interferindo claramente sobre a escola e os interesses de toda ordem, pedagógicos, técnicas, entendimento de qualidade artística, etc., mas o mais interessante e rico, do ponto de vista dos entrevistados, é que a coisa era pensada e discutida coletivamente. As disciplinas iam com o passar do tempo ganhando ou perdendo suas cargas horárias, devido aos espaços físicos limitados para a quantidade de aulas e alunos de todos os níveis. [Cristiana Menezes] que entrou no CEFAR no ano de 2000, fala sobre essas mudanças:

Depois muita coisa foi sendo tirada, sabe, porque aí começou a haver uma exigência maior, principalmente após que eu ter saído da coordenação, que tivesse uma excelência maior ainda no clássico, que os alunos pudessem ter tempo pra ensaiar. Como nós sempre só tivemos duas salas, era uma loucura. Pra conseguir por todas as disciplinas, a gente tinha que juntar turma, daí a gente pedia pra usar a sala do quarto andar mais tarde, um pequeno estúdio lá em cima, a gente tinha, na verdade, duas salas pra funcionar isso tudo. Então acabou que foram começando a tirar disciplinas, pra que os alunos tivessem mais horários. Eu fiz uma grade... Não sei como é que fala isso. Passei um questionário pra escola inteira, com os alunos. Pra ver o quê é que eles queriam, ouvir os alunos, assim, "que matérias que não são interessantes de ter?". Com isso saiu a matéria da Helena. A gente fez uma escuta com os alunos também, sabe? Porque a gente precisava utilizar o nosso tempo e o nosso espaço, então a gente foi enxugando, pra aumentar as cargas horárias de matéria, aí diminuía, dentro do que era possível no MEC, então uma que tinha 64 horas/aula, aí passei pra 32, aí tinha História da Dança e do Teatro. Então foi reduzindo, então foi ficando mais, no final, mais prático, e as matérias teóricas foram saindo. Eu considerei isso como perda. Mas é tão difícil de lidar com isso tudo, né? Porque o ideal seria que eles tivessem mais tempo na escola, a gente tivesse mais salas, que as coisas pudessem acontecer ao mesmo tempo, mas não tinha. E o clássico começou a ter um protagonismo que ele nunca havia tido, ou talvez se equiparado, subiu um pouco assim, porque o Contemporâneo sempre foi uma linguagem mais predominante [Cristiana Menezes]<sup>54</sup>.

A luta pela desmobilização dos padrões, pela busca de fusão das linguagens, denotam as resistências enfrentadas por alguns, onde as divergências e embates tiveram também, como já dito por Dewey (2006), suas controvérsias. Se por um lado, [Cristiana] aponta a preponderância da linguagem contemporânea na formação do bailarino, por outro lado, [Dudude], [Tarcísio] e [Gabriela] traçam em seus depoimentos os caminhos de resistência e luta para alcançar a equidade com o balé

---

<sup>54</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

clássico, ou mesmo, a quebra dos padrões metodológicos e avaliativos, que de alguma forma ainda permaneciam, através dos “pequenos gestos de violência” contra o ser que por ali se formava.

Todos os pré-requisitos para se pensar a formação do bailarino passaram por vários olhares e momentos. As discussões de toda ordem, curriculares, pedagógicas, avaliativas retonavam toda vez, que as fragilidades eram vistas na prática, através da observação das aulas, relatos nas reuniões, conversas informais nos intervalos de aula, entre professores, professores e alunos, ou nos momentos avaliativos que aconteciam através de provas, com banca avaliadora composta, em sua maioria por três ou quatro professores.

Novamente [Lúcia Ferreira] e [Glória Reis] traçam um diálogo, agora, sobre as questões avaliativas:

Essa avaliação do aluno, sempre foi motivo de discussões. Avaliar já é difícil de qualquer jeito e avaliar esses processos que você vai esbarrar, porque tem que dar uma nota. Isso é uma questão que dá muita discussão, especialmente em um curso que é regulado pela lei, então, você tem, por exemplo, a frequência, em arte isso conta demais. Aí cai naquela questão, por exemplo, da ópera, o aluno vai fazer ópera aí ele fala “Ah, eu não vim porque eu estava trabalhando” [Glória Reis]<sup>55</sup>.

[Lúcia] complementa:

A gente passou esses anos todos discutindo isso, e acabava que os casos que vinham surgindo, provocavam novas discussões e a gente nunca conseguia manter um padrão mesmo. Por exemplo, no curso de teatro os alunos tinham que ter, eles formavam com duas montagens no último ano de curso. Aí se o aluno por algum motivo ele quisesse fazer a montagem em outra cidade, ele conheceu um diretor, ele teve uma experiência de fazer uma oficina com um diretor e o diretor convidou. Vale fazer outra montagem? Como que é isso? Ali cada caso era discutido caso a caso, a gente nunca conseguiu manter muito padrão. Agora, existem algumas imposições também, pelo fato de ser um curso profissionalizante. A gente não tinha autonomia de criar um novo jeito de fazer uma avaliação, você tinha que manter alguma regra e registrar isso. Tinha que pontuar a gente não podia fazer uma opção assim, olha: Eu vou escrever pro aluno, pra cada aluno, eu vou avaliar o aluno escrevendo. Não, você tem que dar uma nota! É claro que em alguns momentos a gente conseguia avaliações produtivas onde a banca conseguia conversar de fato com os alunos, terminava a avaliação, você avaliava a turma como um todo e avaliava um a um. Mas essa foi sempre uma questão delicada [Lúcia Ferreira]<sup>56</sup>.

[Glória] acrescenta:

<sup>55</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>56</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

Aí você vê no caso da dança, você tinha lá Dança Clássica II e Dança Moderna I, o curso é anual, não tinha dependência. Então acontecia demais, isso é ótimo, chegava 100 em clássico e 50, normalmente acontecia era isso. E aí como é que você faz? Aí falava, não, mas se ela repetir tudo ela vai ficar parada no clássico, mas não tem essa possibilidade na lei. Como é que faz? Vai fazer aula com outra turma? Aí você já começa a dar um jeito porque uma hora isso vai dar errado [Glória Reis]<sup>57</sup>.

[Lúcia] fala de um aluno que teve um diploma de conclusão do curso, mas com certificado em dança moderna, mas [Glória] pondera:

Mas aí demorou a conseguir fazer isso. Teve que ter uma autorização da secretaria de educação e que nem sempre você encontrava uma pessoa lá que sabia que você tinha diálogo nessa linha. Então às vezes parava o processo todo e essas resistências, porque dificilmente iria repetir tudo. E vai naquela questão do padrão também, o que esse bailarino vai ser? Claro que sempre um vai ser mais uma coisa do que outro, mas às vezes não ficava muito claro o que era aquela formação. E cada vez menos, porque são cada vez mais jovens [Glória Reis]<sup>58</sup>.

Retomo aqui, em se tratando do escopo do seminário acontecido em Cachoeira do Campo, na década de 1980, citado anteriormente neste texto, no qual artistas, produtores, gestores, diretores de teatro, dança e música, vislumbraram a existência de cursos profissionalizantes na área, que tivessem uma vertente teórico/prática, para a formação de um pensamento crítico, reflexivo e de pesquisa, foram formados, a partir destes pressupostos, vários atores, músicos, bailarinos, diretores, produtores, iluminadores, figurinistas, etc., no período de mais de duas décadas.

O leque de possibilidades de atuação na área, em um período que permeou a fase embrionária até o final da década de 2010, quando foram tomando rumos diferentes, em relação, principalmente a matriz curricular, como [Cristiana Menezes] relata, perderam sua essência inicial, pois as disciplinas teóricas foram sendo substituídas por disciplinas práticas, dando a impressão da retomada da ideia de instrumentalização do aprendiz com foco na prática.

O formato dos cursos livres de dança, pautados em um aprendizado mais prático, contrapõe o das universidades, que propiciam ao aluno para além de dançar, “discutir, analisar, pesquisar, criticar, historiar, documentar a dança” como

---

<sup>57</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>58</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.



pontua Strazzacappa (2006, p. 13), e também, “ampliar seus horizontes, conhecer novas tecnologias, estabelecer pontes com outras áreas de conhecimento”, buscando questionar o papel da dança na sociedade, produzindo, criando, escrevendo e lecionando dança.

Segundo a autora, as universidades de dança formam mais que o bailarino, formam o pesquisador, o criador e o professor, formam o bailarino que pensa. Ela acentua que neste programa não é dissociado a teoria da prática, pelo contrário, a carga horária de aulas teóricas é quase equivalente à dos cursos práticos. “Precisamos desfazer a imagem de que o bailarino tem “músculos no cérebro” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 13). A autora acrescenta que “o bailarino que não sabe comentar e refletir sobre seu trabalho artístico não é um profissional que se preze”.

Dentro desta perspectiva, a proposta dos cursos profissionalizantes do CEFAR e suas prerrogativas filosóficas e pedagógicas iniciais se equiparavam aos programas dos cursos universitários, até mesmo em carga horária, pois era equivalente à de muitos cursos de graduação.

Segundo [Cristiana Menezes], “em 2015, nós todos fomos exonerados pela Lei 100. Então, de janeiro de 2010 até dezembro de 2015, eu continuei na escola apenas como professora. E, em 2015, todos nós saímos”.

Portanto, no ano de 2015 todos da chamada “velha guarda” se despedem do CEFAR, desde então os processos de seleção para entrada de professores na instituição, inclui como pontuação máxima, formação de licenciatura em dança, na qual, na visão de [Lúcia Ferreira] e [Glória Reis] apresenta um grande paradoxo:

Mas os processos de seleção hoje, não só lá, mas em outras instituições também, eu acho que tem que ter peso para as trajetórias. Porque se você dá, você privilegia nos processos de seleção pessoas muito jovens que estão saindo da universidade, não invalidando a formação, de forma alguma. Mas, tem que ter uma valorização da experiência. E isso é uma crítica que a gente faz nos últimos anos. Essa ideia hoje dos processos, não só na dança, eu acho que você acaba abrindo mão da participação de alguns mestres que foram formados de outra forma e não na academia [Lúcia Ferreira]<sup>59</sup>.

[Glória] faz considerações sobre os processos seletivos para professores nos cursos de arte, onde na concepção dela, deveriam ser considerados a experiência

---

<sup>59</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

artística e que a problemática não estaria nas licenciaturas ou nos cursos oferecidos pelas universidades, mas sim, nos editais:

Mas no caso da dança eu acho que é mais específico ainda. Porque licenciatura em dança é uma coisa muito recente. Eu me aposentei então, aí teve processo de seleção pra designação, porque não podia ter concurso. Aí o professor, história da dança, exigência: licenciatura em dança. Eu não tenho licenciatura em dança, aí o plano de ensino lá pra aula fui eu quem fez, eu não passei, eu fiquei em 4º lugar. Porque tinha licenciatura em dança ou profissionalizante de dança. Então eu acho que vai chegar um momento que isso vai ter que ser exigido mesmo, porque você vai ter gente formada. Pela nossa história, pela história da cidade, essa formação acadêmica ser uma coisa relativamente recente você não pode desconsiderar [Glória Reis]<sup>60</sup>.

[Lúcia] enfatiza as características dos últimos editais e reforça a argumentação para uma possível reformulação nos mesmos:

Isso era uma coisa assim que tanto eu quanto a Glória, a gente questionava isso sendo que nós tínhamos formação, a Glória fez mestrado, eu fiz especialização. Quer dizer, não era uma coisa assim, a gente tinha, mas assim, a gente sempre defendeu os que não tinham, mas que tinha uma trajetória artística importante. E a escola foi formada dessa forma, a escola sempre teve essa cara, sempre teve esse perfil de diversidade e dessa possibilidade assim, o professor artista. E isso é uma coisa que eu defendo até hoje. O único concurso público que aconteceu, porque de quando a gente entrou até a gente se aposentar, teve um único concurso público e que foi invalidado. E aí depois desse concurso que aconteceu nos últimos anos eu acho que o edital foi construído de uma forma muito rápida, ele tinha que ser feito. Eu acho que ele não pôde ser aprofundado e eu acho que o edital tinha várias lacunas, não que a gente não quisesse o concurso público, tudo que a gente queria era o concurso público. Mas o concurso público, ele tem que ter um edital muito perfeito, porque senão até você esperar o próximo pra sanar os problemas que ele pode ter causado, já foi. E a escola tava vivendo um momento que o concurso era absolutamente necessário, vários profissionais já se aposentando, né? A tendência era realmente tudo ir ampliando, os cursos foram ampliando e faltava profissional. Mas a gente considerou que o edital não tinha a cara da escola [Lúcia Ferreira]<sup>61</sup>.

[Glória] fala das incoerências no processo seletivo, devido ao peso dado à uma licenciatura em dança e a não consideração de publicações de artigos e livros, que no caso dela, além dos artigos, eram cinco livros publicados, contendo a dança

---

<sup>60</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>61</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

como foco de estudo e suas matizes históricas e estéticas para a construção da memória cultural da cidade, do estado e do país.

Todavia, é importante lembrar que os grandes mestres da dança no mundo, tiveram sim, suas trajetórias pautadas na interface teórica e prática, mas sem certificação acadêmica. Segundo Louppe (2012), as grandes “escolas” que consolidaram, não apenas um corpo, uma prática, uma técnica, consolidaram também um pensamento sobre a dança, e isto se deve à estes precursores investirem não apenas em laboratórios práticos em sala de aula, mas fundamentalmente na conexão com outras áreas de conhecimento, tanto artísticas, quanto filosóficas, históricas, antropológicas, cognitivas, etc., acentuando que “geralmente, os teóricos bailarinos são os que possuem melhor conhecimento dos seus assuntos” (LOUPPE, 2012, p. 9).

Como apontado acima, os cursos livres de dança tradicionalmente formam o bailarino pela e para a prática, mas já há algum tempo vem-se questionando este modelo de formação, com a ampliação cada vez maior de cursos de graduação que oferecem um programa mais aprofundado para a formação do bailarino/pesquisador, como aponta Strazzacappa (2006). Mas é a própria autora que também coloca a importância da formação vinda dos cursos livres de dança, espalhados por todo o Brasil, e que o ideal seria pensar na congruência destas duas formas de produção de conhecimento, e é nesta perspectiva, que os editais para professores de dança deveriam pontuar as graduações acadêmicas, mas considerar de forma igualitária a experiência estético/artística.

É importante refletir sobre os impactos da chegada da dança, enquanto forma de arte, no Brasil, fortemente implantada como extensão do projeto de colonização do país, como apontado no primeiro capítulo, e o quanto este projeto ignora o corpo do nativo brasileiro, não apenas sua estrutura ósseo/muscular, mas o contexto nos quais ele vive, impedindo-o, na maioria das vezes, de construir um pensamento crítico sobre o mundo, deixando-o viver a mercê desta herança cultural.

Neste sentido, o movimento artístico/cultural vividos nas décadas de 60 e 70, nas pessoas de Klauss Vianna, e posteriormente Marilene Martins, através do Trans-Forma, fazem com que Belo Horizonte seja visto como um lugar da dança que viveu uma possível “descolonização”, não apenas de corpos, mas principalmente, de pensamentos, ideias e ações, reverberando, consideravelmente, na construção da identidade da cidade, dos profissionais que viveram esta experiência, e as

reminiscências que estendem para o contexto cultural e político da Fundação Clóvis Salgado, e conseqüentemente na construção das bases filosóficas, educacionais e artísticas dos cursos profissionalizantes do CEFAR.

### **2.3 Técnicas, métodos e abordagens: a importância da pluralidade na constituição do corpo docente e na matriz curricular**

*“É deste modo que se elabora o fazer da dança – através de mil ressonâncias dispersas que um projeto difuso pode captar aqui e ali, sem limite nem lei, como tantos aglomerados de consciências e imaginários.”*

**Laurence Louppe**

Pontos congruentes e convergentes se fizeram apresentar na configuração do novo. Cada profissional convidado compartilhava suas experiências, com o intuito de participar da reformulação da Escola de Dança do CEFAR. Agregariam não apenas, práticas, técnicas, métodos ou abordagens específicas de suas trajetórias artísticas anteriores, mas, principalmente, a intenção e o desejo de contribuir, de forma significativa, para a formação do artista da dança de Belo Horizonte. Para Meihy (2002, p. 50), a história oral se apresenta “como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida”. O autor acrescenta, “quanto mais elas o contarem a seu modo, mais eficiente será o seu depoimento”.

A análise dos processos de reorganização de identidades ou identificação em face das culturas de origem surgem como desafio. A história oral se mostra como mecanismo interessante para estes estudos, pois permite a intimidade e a particularização dos processos de aceitação ou recusa dos valores novos (MEIHY, 2002, p. 74).

[Maria Clara Salles], diretora e fundadora do Centro Mineiro de Danças Clássicas de Belo Horizonte, atuou à frente desta escola durante 45 anos. Professora convidada para lecionar balé clássico no CEFAR, conta dos seus primeiros contatos com os métodos de ensino para o balé, e reconhece a importância de transitar por cada um deles, fortalecendo assim, suas escolhas futuras:

Eu sou mineira, eu morei tanto criança, como depois, recém casada, no Rio. Eu comecei na linha russa, depois eu fui para o Rio e fiz aula com Tatiana Leskova<sup>62</sup> com aqueles professores todos russos. Depois eu entrei com Dalal<sup>63</sup>, em contato com o balé inglês, o método inglês. Eu achei o método extremamente racional, extremamente inteligente, para lidar com cada físico. E ele ia mais devagar, possibilitando a cada físico, independente se ele era totalmente melhor ou não de trabalhar. Outra coisa, ele era muito ligado com a saúde do corpo, a não se machucar uma criança, que a escola russa, o método Vaganova<sup>64</sup>, ele selecionou demais [Maria Clara Salles]<sup>65</sup>.

[Maria Clara] fala de suas percepções sobre o método russo, e aponta que seus caracteres eram excludentes e exclusivistas, e que ao lecionar escolhe o Método Royal, por se tratar, em sua visão, de um método que repeita às diferenças:

Na Rússia, todas as escolas têm dança. Então as escolas da Rússia são antigas. Eles mandavam os melhores alunos para Moscou, para fazer exame, iam 400 crianças e dessas 400 crianças eles escolhiam 20. Você acha que a gente pode usar o mesmo método que ela? (...) Quando eu resolvi lecionar, eu escolhi o método da Royal, porque eu o achei extremamente coerente com a diversidade de alunos que eu tinha. E os físicos não eram escolhidos, criança queria fazer balé tivesse ela o joelho pra dentro ou pra fora, tivesse a coluna com um pequeno desvio ou não, e isso foi uma escolha muito positiva pra mim, não vou dizer que foi só a Royal, quando eu comecei a ensinar, eu olhei e falei assim: Gente, mas eu sei como isso é feito. A clareza que isso vinha na minha cabeça, eu acho que a gente tem intuições para determinadas áreas, eu acho que isso é uma coisa que acontece em todas as áreas. Eu tinha tanta clareza de como aquilo tinha que ser feito, que eu comecei a lecionar, no primeiro ano que eu tive professor de fora olhando meus alunos. Ele falou assim: Onde você estudou dança? Eu falei: Aqui no Brasil. Sua forma de técnica é totalmente diferente, você é extremamente cuidadosa, não tem muito a ver com o balé que é feito aqui, então quer dizer, eu tinha estudado fora, feito cursos, mas não é o curso que faz a gente, ele ilumina momentos, mas não o todo. O todo foi feito a partir da experiência que tinha, de dentro do país [Maria Clara Salles]<sup>66</sup>.

<sup>62</sup> Filha de pais russos, Tatiana Leskova nasceu em Paris, onde começou o balé, ainda criança. Aos 14 anos, começou a trabalhar na Ópera Comique de Paris, antes de integrar o Ballet Russes. Com a companhia criada por Serge Diaghilev, que marcou a história da dança, a jovem viajou o mundo, passando pela Austrália, Estados Unidos e México, antes de desembarcar no Rio de Janeiro, em 1942. Em meio à Segunda Guerra Mundial, decidiu ficar no Brasil, onde vive desde 1944, e construiu uma carreira que contou com a direção do Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, nos anos 1950, e a criação de uma escola de dança que formou gerações inteiras de bailarinas profissionais e amadoras. <https://www.youtube.com/watch?v=jWrOFdWrWGg> Acesso em 14/01/2019.

<sup>63</sup> Dalal Achcar, Mestre em balé, coreógrafa, diretora e produtora artística. Foi diretora artística do Balé do Theatro Municipal do Rio de Janeiro e por duas vezes Presidente da Fundação Theatro Municipal do Rio de Janeiro. É diretora da Associação de Balé do Rio de Janeiro, do Ballet Dalal Achcar e membro da Royal Academy of Dance de Londres.

<sup>64</sup> Agrippina Vaganova (1879-1951), pedagoga russa que entrou para a história mundial da dança ao desenvolver um método de ensino que ficou conhecido como o método Vaganova.

<sup>65</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>66</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

[Maria Clara] destaca os conflitos, mas aponta que os desafios educacionais, tornavam viva a experiência pedagógica e as discussões no CEFAR, o teor de amor pela docência, faziam daquele espaço, a consolidação, de uma Escola de referência artística para a cidade:

Me dediquei durante 15 anos ao CEFAR e formamos uma escola muito boa, eram todas as pessoas muito apaixonadas por aquilo que faziam. Então essa paixão às vezes, nos uniam, e às vezes, nós brigávamos, que maravilha, brigar é uma sinceridade maravilhosa, mas a gente queria que a escola fosse ótima, todos nós queríamos [Maria Clara Salles]<sup>67</sup>.

Ela fala das reuniões e a importância das mesmas, como espaço de reflexões sobre a prática pedagógica:

Esses encontros eram maravilhosos, nós fazíamos de dois em dois meses provas em todas as salas, e nos alternávamos como banca, mas de forma que um visse o trabalho do outro, isso já era uma coisa muito positiva, e depois nós discutíamos, ah isso tá bom, isso não tá, isso nós podemos melhorar, e eram discussões longas, às vezes a gente ia adentro com esta discussão calorosa, tentando descobrir uma forma melhor, tentando ter alunos “melhores”, mais envolvidos, foi muito rico. (...) Era um trabalho realmente muito bonito. Não tinha nenhum que falasse assim: aquele dali é a lei, a gente trabalhar num ambiente assim, é maravilhoso. Em um ambiente assim qualquer proposta vai ser levada em frente, é claro que as pequenas rivalidades continuam existindo, mas o objetivo se torna mais forte [Maria Clara Salles]<sup>68</sup>.

Constituindo o caráter diverso, em se tratando dos profissionais envolvidos e dos entendimentos múltiplos para a elaboração da matriz curricular destinada a formação deste artista, a trajetória parece seguir a mesma natureza experimental dos primórdios, sem receitas prontas e sem planos fechados, buscando entender as demandas de cada momento, através da prática da reflexão sobre o próprio fazer artístico.

[Paulo Babreck], professor da técnica de Martha Graham<sup>69</sup> durante 22 anos no CEFAR, fala de sua formação:

---

<sup>67</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>68</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>69</sup> Martha Graham foi um dos grandes nomes da Dança moderna norte-americana. Bailarina, coreógrafa e professora, ela rompeu com as rígidas convenções do balé e desenvolveu uma técnica que compreendia uma profunda relação entre respiração e movimento – extensão e relaxamento,

Fui aluno de Fred Herrera Romero, Venezuelano, que morava em Buenos Aires. Esse cara me ensinou tudo, até pandeiro! Eu dou aula com o pandeiro mexicano. O Fred veio da Argentina na companhia do Oscar Araiz<sup>70</sup> que montou “Maria Maria”<sup>71</sup>, é dele a coreografia. Então Fred ao chegar, eu iniciei o que eu chamo de dança moderna! Então minha formação é toda dentro dessa técnica que ela desenvolveu [Paulo Babreck]<sup>72</sup>.

#### E da entrada na instituição:

Lucinha Ferreira já trabalhava no CEFAR há muitos anos, ela era professora lá e também muito engajada ao teatro! E ela soube que tinha uma vaga e me chamou. E nessa época, não tinha nada ainda de obrigatoriedade, isso em 93 e isso não se cogitou com o curso, nada disso! Na época, quem era a coordenadora era a Adriana Rosa, depois a Helena Vasconcelos pegou a direção da escola. E depois a Patrícia que assumiu! E eu entrei em convite da Lucia. A gente já se conhecia, e foi um lugar que eu tive continuidade. (...) Eu dei aula de Graham, por anos seguidos. Muito complicado isso, bem difícil. Você ser aceito, você mesmo topa fazer aquilo sempre, todo dia. Eram poucos no Brasil. Então você vê que não é uma coisa que qualquer um topa mesmo não, porque é difícil [Paulo Babreck]<sup>73</sup>.

O corpo docente passava, de tempos em tempos, por algumas alterações, mas, até 2015, sempre foi composto por professores que acompanharam desde a estruturação embrionária até as mudanças decorrentes das necessidades de cada período, podendo deduzir, que a matriz curricular foi elaborada, reestruturada e redirecionada a partir das discussões e provocações feitas pela fusão destes profissionais: permanentes e transitórios.

Na fase primária do CEFAR, o grupo de profissionais participantes, entende que existia uma lacuna na formação deste bailarino, em se tratando, de conhecimentos voltados para a cultura do país, propondo na matriz curricular, a disciplina de “danças folclóricas”.

---

gestos amplos e contato com o chão, abandonando, desta forma, alguns dos princípios básicos da dança tradicional.

<sup>70</sup> Coreógrafo e diretor argentino, nasceu em 1940 e é considerado um dos iniciadores da dança contemporânea em seu país.

<sup>71</sup> Coreografia composta em 1976, como primeiro trabalho do Grupo Corpo, Cia de dança de Belo horizonte.

<sup>72</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>73</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

Lembrando que Klauss Vianna já teria semeado esta discussão em sua trajetória belorizontina, influenciando o pensamento e despertando o interesse por temáticas brasileiras, em muitos profissionais, como a própria Marilene Martins, que investiu em temas da cultura brasileira, em todo seu percurso artístico (Reis, 2005).

Segundo Alvarenga (2003), Klauss Vianna questionou, *a priori*, algo inquestionável na época, a relação de ensino/aprendizagem, pautadas na subordinação, obediência e violação do corpo brasileiro, anulando suas raízes e matizes culturais, a partir de procedimentos autoritários e rígidos; e sua defesa e luta, sempre foram, por um balé brasileiro:

Em que pese todo o arcabouço técnico que é dado ao bailarino com a dança trazida por Carlos Leite, junto com uma tradição que o sustenta, essa atuação tende a repetir um modelo importado, distanciando-se, portanto, de uma cultura nacional cujas bases constitutivas plurais não favorecem, no corpo do bailarino brasileiro, uma ortodoxia já consagrada. Klauss Vianna procura flexibilizar os absolutos que tendem a formatá-la – a dança brasileira – favorecendo a diferença, numa distinção que prioriza o nacional, o próprio, numa busca de afirmação cultural cuja primazia é o ser brasileiro, no que isso venha a implicar de bom ou de ruim frente aos padrões europeus importados pela dança (ALVARENGA, 2002, p.114).

A partir dessas prerrogativas, a disciplina de “danças populares e folclóricas”, se fez presente na matriz curricular do CEFAR, desde o início de sua elaboração, abrindo espaço para se pensar, não apenas as especificidades deste saber e sua contribuição para a valorização da cultura do país, mas também, a possibilidade de fortalecimento da identidade brasileira na dança mineira.

[Águeda Kallás] é convidada a fazer parte do corpo docente desta instituição, como professora de danças folclóricas. Com uma formação prática, mas fundamentação teórica pouco desenvolvida, aceita o convite, mas são dados a ela dois anos de preparação e estudos, quando após este período de dedicação à pesquisa, inicia sua longa caminhada docente no CEFAR.

Encontrei com a Helena Vasconcelos, que tinha sido minha professora e ela falou: “olha, nós estamos abrindo uma escola...”, isso deve ter sido em 1985, mais ou menos 1987, foi quando fundou o CEFAR, “nós estamos abrindo um centro de formação lá no Palácio das Artes e o professor que ia dar aula, era o professor Paulo César Vale, mas ele foi atropelado e morreu, então eu quero que você dê aula”. Eu falei: “Helena, eu não sei nada de folclore, eu sei dançar”. Aí ela falou: “não, a cadeira é só pro segundo ano, você tem dois anos pra estudar”, aí eu fui, eu sou meio cara de pau, se você falar pra mim assim: amanhã você vai dar uma aula sobre tijolo... “você me dá meia horinha?” eu faço uma pesquisa...(risos). Aí eu peguei dois anos e



comecei a fundamentar, porque dançar eu já sabia, aí comecei a fundamentar, fundamentar e entrei no Palácio das Artes em 1987 e fiquei até 2010 [Águeda Kallás]<sup>74</sup>.

[Águeda] fala dos desafios em relação às questões referentes ao aprendizado da dança folclórica dentro da instituição:

O estudo do folclore é uma coisa diferente. E aí eu entrei no Palácio das Artes com esse desafio. Tive dois anos pra estudar, estudei, comecei a dar aula ali dentro, do limite, mais certinho, mas eu me senti sempre muito solitária, se eu resolvesse dar dança cor de rosa, da sainha rodadinha e viradinha, não tinha ninguém, não tinha nenhum interlocutor. É porque eu sou uma pessoa muito consciente, porque eu podia fazer qualquer bobagem com esses meninos, ensinar muita bobagem. Aí o que eu fazia, quando tinha as provas, eu chamava um professor da área de teatro, pra ver a expressividade que o ator tem, muito mais do que a gente, um professor da área de dança, pra ver realmente a técnica, um folclorista pra falar “isso existe, essa mulher não é doida não, não tá inventando”, e um leigo, uma pessoa pra falar gostei ou não gostei. Adianta você ser um artista que tem uma técnica maravilhosa, que está dançando um folclore autêntico, que tem uma expressão e o cara fala “não gostei”? Então sempre nas minhas provas tinham quatro pessoas, então assim, era a única hora que eu tinha um aval [Águeda Kallás]<sup>75</sup>.

E complementa:

Eu era o bichinho feio, mas eu fui conquistando os espaços. Aí a Jacyara<sup>76</sup> sofreu um acidente de moto e eu assumi a sala de dança popular dela. Eu aposentei e ela assumiu as salas de dança folclórica, só que eu não sei, depois disso, acho que a Jacyara é uma pessoa responsável, ela deve ter estudado, porque ela era só uma praticante. Ela era uma bailarina clássica, que começou a dançar no Aruanda<sup>77</sup>, então, eu não sei essa parte de teoria como que tá, porque eu dava aula assim: duas aulas por semana, uma teoria e outra prática. Não adianta você ser uma profissional, se você não sabe o que você está dançando. Eu tive isso várias vezes no Aruanda, a gente chegava pra dar entrevista, aí perguntava pro bailarino: o que quer dizer isso? Tinha um símbolo no Aruanda, que era a traseira de um cavalo, de um camponês mineiro, aí perguntaram pro bailarino o que era isso: “uai, é um cavalinho de costas”, entendeu? Você tem que saber. E a gente ia como diplomata cultural mesmo, passaporte azul. E a pessoa não sabe nada do que tá fazendo? O cara tá vendo que é um cavalinho, mas o que esse burrinho tem a ver com a cultura mineira, por que isso é o símbolo? Agora, por que eu escrevi esse livro?<sup>78</sup> Por que eu continuei insistindo?

<sup>74</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>75</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>76</sup> Jacyara Araújo é professora afastada, em processo de aposentadoria, do CEFAR(T), além da técnica clássica, deu aula de danças populares e assumiu, com a saída de Águeda em 2010, a disciplina de Danças Folclóricas.

<sup>77</sup> Grupo mineiro de projeção folclórica, dedica-se a pesquisar, preservar e divulgar as danças e os cantos folclóricos nacionais. Em atividade desde 1960, fundado pelo Professor Paulo César Valle.

<sup>78</sup> Águeda Kallás foi autora do livro “Expressividade Mineira na Dança Folclórica: um referencial de grupo na modernidade” publicado pela Cuatiara, em 2006. Este livro foi escrito a partir da pesquisa

Porque eu acho que tem uma função social muito importante [Águeda Kallás]<sup>79</sup>.

Meihy (2002) pontua que:

Uma concepção elitista e alienada de cultura implicava a existência de visões que dissociavam a cultura acadêmica da realidade. A história, por exemplo, era sempre do tempo remoto, longínquo, jamais do presente. Os estudos sobre as culturas hegemônicas europeias, por outro lado, eram mais privilegiados que as pesquisas sobre os índios ou sobre o povo de países que se viam sempre como periféricos (MEIHY, 2002, p. 100).

Partindo deste princípio, pode-se apresentar Klauss Vianna, como o grande historiador do corpo, que buscou entender sua natureza social e cultural, questionando a lógica reinante. Todavia, os modos como a dança e suas práticas pedagógicas e metodológicas foram introduzidas do Brasil, a partir dos referenciais da técnica clássica, distanciaram, como vimos anteriormente, a maioria de seus praticantes de uma reflexão sobre o próprio fazer artístico, e também sobre as “outras” culturas e danças já existentes no país.

As danças folclóricas e populares, apesar de estarem no currículo do CEFAR, sempre estiveram, na visão de [Águeda] à margem. Neste sentido, a problemática que envolve a valorização da cultura local, seus costumes, modos de fazer, saberes, formas de expressão, festas, etc., se torna de grande significância para a construção da identidade de um povo.

[Águeda] narra sobre as características e diferenciações entre a dança popular e folclórica:

Toda a dança folclórica é popular, mais nem toda dança popular é folclórica. Então você tem uma dança popular...é popular, todo mundo dança, mas não é folclórica. Você tem a dança do tchan, você tem lambada, lambada é uma dança popular, foi né, mas não é folclórica. Pra ser folclórica você tem que ter sete características: pra ser folclórica ela tem que ser primeiro tradicional, que é isso, passar de geração a geração; ela tem que ser anônima, ou seja, o autor, não é que não exista um autor, o autor se perdeu na história, ou o autor é desconhecido; ela tem que ser vulgar, o que é a vulgaridade? A vulgaridade é o seguinte, vamos pegar o atirei o pau no gato, que é uma coisa que você vai entender: o velho, o novo, o gordo, o magro, o judeu, o cristão, todo mundo tem acesso? Ou aquele fato é apropriado pelas elites ou pela classe dominante? Não, ele é de todo

---

realizada para a elaboração de monografia, como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Folclore e Cultura Popular.

<sup>79</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

mundo. Então ele tem que ser vulgar, no sentido de vulgos, de povo, vulgaridade; ele tem que ser funcional, talvez uma das mais importantes características, a funcionalidade ela tem que ter uma razão de ser, que ela persista, que faça com que ela permaneça na história, por exemplo, as crianças ainda hoje contam atirei o pau no gato? Então ela tem uma razão de ser. Tem que ser espontâneo, no sentido do próprio querer; tem que ser dinâmico, no sentido de sofrer transformações com o passar do tempo; e tem que ser coletivo, não existe folclore meu, ele tem que ser do coletivo, ele tem que ser da sociedade [Águeda Kallás]<sup>80</sup>.

Meihy (2002) chama a atenção, quanto à dupla função política que a história oral tem, “pois se compromete tanto com a democracia – condição para sua realização – como com o direito de saber – que permite veicular opiniões variadas sobre temas do presente” (MEIHY, 2002, p. 101). Dentro desta ótica, [Águeda] apresenta em sua narrativa uma realidade vivida a partir dos seus referenciais, mas que de alguma forma, converge com as mesmas questões vivenciadas por [Gabriela], uma luta e resistência em prol à valorização de outros modos de fazer, que estivessem em consonância com a diversidade de corpos, danças e abordagens:

Eu via o conjunto. E a minha nota era muito do espaço percorrido, ah, você é uma bailarina maravilhosa, bailarina clássica, boa de serviço. Maria Clara Sales vivia me torrando: “porque fulana tirou nota ruim”, eu falei: “porque ela não deixa de ser clássica nunca”. Aquelas maravilhosas eram as piores alunas de folclore. Eram as piores porque era toda estruturada, e eu falava, ela não sai do personagem, tem que mudar de personagem. E o folclore é assim, um dia você tá dançando um frevo, daqui a pouco você é o rei, você tem que ter a postura de rei, daqui a pouco você é um gaúcho, tem que ter um ar sedutor, quer dizer, é uma coisa tão ampla, e ela não sai do personagem clássico [Águeda Kallás]<sup>81</sup>.

É importante salientar, mais uma vez, que a elaboração e configuração tanto do corpo docente quanto do currículo, foram sendo estabelecidos a partir de uma demanda não apenas burocrática e institucional, como principalmente, do entendimento de docência e profissionalização em dança, alicerçados com a experiência do cotidiano e da rotina de um curso sem referenciais anteriores.

[Helena Vasconcelos] que exerceu vários cargos na instituição, acompanhou desde a construção do espaço físico da Fundação, até as grandes mudanças administrativas e de gestão, aponta: “a gente não estava muito preparado na nossa

<sup>80</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>81</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

época pra muita responsabilidade que a gente assumiu” e “então tem falhas, muitas falhas. Mas era assim, eu acho que não era uma pessoa ou duas não, era um contexto total”<sup>82</sup>. E acrescenta:

Eu morava lá dentro, eu gostava sabe? Agora, de vez em quando aconteciam coisas que chateavam, mais nunca foi nada pesado, nada assim, que você falasse do outro não. E eu acredito também que, cada vez mais que eu vivo, ninguém é culpado de nada das suas coisas, você é totalmente responsável por tudo que te acontece. Essa coisa é porque você não tem consciência da memória do seu subconsciente, se você for levar tudo o que os outros falam, a nível pessoal, você sofre pra caramba. Então, assim, a pessoa faz porque é aquilo que ela dá conta, agora, eu não guardava problema. E eu também sei que muitas vezes perdia as estribeiras, mas o pessoal também desconsiderava. Eu devo muito favor aos meus professores, porque eles todos me ajudaram muito, porque como eu disse, eu fui pegando os cargos porque eu já era mais velha, porque eu já estava mais madura pra assimilar qualquer coisa, mas na realidade eu era verde né? Então, eu tinha que aprender na prática também. Eu acho que valeu a pena, não considero olhando pra traz, que tivesse algum problema maior [Helena Vasconcelos]<sup>83</sup>.

Sobre as abordagens em dança, [Helena] fala da sua experiência como aluna e dos mestres como Ana Lúcia de Carvalho<sup>84</sup>, Tatiana Leskova, Carlos Leite e Klauss Vianna:

Eu acho assim, por exemplo, brasileiro tem bumbum, tem quadril mais largo, o formato do corpo do brasileiro é diferente. Então eu acho, que você não pode também, insistir naquilo, porque não vai ficar bonito, e nem bom, agora, eu não sei porque Ana Lucia misturava, Carlos Leite não, Carlos Leite foi bem ortodoxo a vida inteira, ele não mexeu com o pessoal mais moderno não, ele foi da minha época. A Tatiana era mais aberta, por exemplo, os bailarinos dela faziam aula com Klauss Vianna, e o grande mérito dele, de Klauss Vianna, foi esse trabalho que ele fez que ninguém no Brasil estava fazendo, ele pegou um conhecimento corporal, de músculo, coisa incrível, ele cutucava a gente, e você saltava lá em cima, ele ia naquele ponto exato sabe. Ele sabia o mecanismo todo ali. Eu acho que é válido fazer o método de acordo com a necessidade, respeitando as bases principais. Eu acho que as diferenças pra mim é mais na abordagem, do que propriamente no passo, é mais a maneira como você emprega a técnica. Agora, aqui em Belo Horizonte, no Palácio das Artes, a gente praticamente domina mais a base russa, não sei agora, mais na minha época, porque, já era um caminho que a gente vai mudando aos poucos,

<sup>82</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>83</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>84</sup> Ana Lúcia de Carvalho é mineira, de Belo Horizonte, nascida em 25 de julho de 1944. A entrada de Ana Lúcia no mundo da dança, compreendeu um contexto onde a dança em Belo Horizonte contava com os primeiros esforços em busca de uma profissionalização, já contando com importantes iniciativas como as de Carlos Leite e de Klauss Vianna. Ana Lúcia descobriu seu maior desejo na dança – a docência, na qual foi muito bem-sucedida e materializada por ela na criação de sua própria escola, o Ballet Ana Lúcia, que formou inúmeros bailarinos que hoje estão atuando no Brasil e no exterior. [http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Ana\\_L%C3%BAcia\\_de\\_Carvalho](http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Ana_L%C3%BAcia_de_Carvalho)  
Acesso em 27/01/2019.

mas como fazia o contemporâneo também, já era outro tipo de corpo que ia fazer não é, então, foi muito legal [Helena Vasconcelos]<sup>85</sup>.

Ela acrescenta:

Eu acho também, outra coisa importante, bom falar, é que o conhecimento do corpo humano também, hoje, é muito mais evoluído na época que eu comecei. Mesmo a Tatiana Leskova, ela tinha uma terminologia pra te dar aula, que ela falava assim: “aperta o popô”, hoje ninguém fala aperta o popô ou abaixa o cóccix, é só você alongar mais o grande retro do abdômen. Mais ninguém falava assim, e a minha geração toda, era a geração do aperta o popô. Hoje ninguém fala umas coisas assim, e formava bailarino do mesmo jeito, mais só que hoje você forma um bailarino muito mais depressa. Então, eu acho que o conhecimento anatômico que você tem hoje, o conhecimento da fisiologia, o conhecimento que você tem, mesmo cultural, que você tem acesso hoje, a coisa no mundo inteiro! [Helena Vasconcelos]<sup>86</sup>.

As visões de dança e corpo fortalecidas pelas “multinacionais da cultura/arte” como apontadas por Navas (2012), e a minha experiência como docente e participante dos festivais mencionados anteriormente, permitem constatar que a geração do “aperta popô” pronunciado por [Helena] ainda se configura como parte integrante nos discursos, práticas e metodologias de muitas escolas e professores de dança do Brasil a fora.

Mais do que estes múltiplos modos de abordar uma época, para que cada narrativa possa contribuir para uma história total, importa não isolar os acontecimentos, fatos e lembranças individuais, da memória coletiva, do conjunto de traços comuns, pois para Meihy (2002, p. 50) “toda narrativa é sempre, inevitavelmente, construção, elaboração, seleção de fatos e impressões.” Todavia, “como discurso em eterna elaboração, a narrativa para a história oral é uma versão dos fatos e não os fatos em si”, por isso convém lembrar que por mais parecidos que sejam as narrativas dos mesmos fatos, “todas as vezes retidas carregam diferentes significativas”.

## **2.4 Por uma corporalidade<sup>87</sup> sensível e criadora do artista da dança**

<sup>85</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>86</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018

<sup>87</sup> Corporalidade neste estudo remete à um conjunto de ferramentas técnicas ou de um pensamento: por ferramentas, entende-se os modos para a criação de uma poética, que, no caso da dança, residem no próprio corpo. Por pensamento, entende-se o conjunto de ideias, de pressupostos teóricos e de representações que sustenta uma determinada visão e um determinado discurso sobre a relação entre a dança e o mundo (LOUPPE, 2012).

*Eu não penso o meu corpo a partir de uma fatalidade biológica mas, pelo contrário, como agente do meu universo simbólico, cujas operações concorrem incessantemente para elaborar e enriquecer o meu imaginário e a minha cognição”.*

**Laurence Louppe**

As relações de poder se estabelecem não apenas, nos lugares institucionalizados, mas também na vida social e cotidiana, onde competições, disputas, antagonismos, concorrências e rivalidades, fazem parte da vida diária. Para Foucault (2010) o poder está em toda parte e provoca ações, mas deve ser entendido como uma relação flutuante, que não está em nenhuma instituição e em nenhuma pessoa. O autor acreditava ser possível a luta contra padrões de pensamentos e comportamentos, mas, é impossível se livrar das relações de poder. Segundo ele, o poder não está localizado em uma instituição, e nem tão pouco como algo que se cede, em contratos jurídicos e políticos, o poder em Foucault, reprime (2010).

A quebra destas fronteiras e paradigmas se tornam viáveis no instante em que um espaço cultural e artístico, a Fundação Clóvis Salgado e seus corpos artísticos e formativos, no caso, o CEFAR, coadunam, a princípio, com um tipo de concepção de educação contrária à educação bancária, que serve à dominação, mas sim, propõe uma educação problematizadora, que serve à libertação (Freire, 2005).

Para Meihy (2002), reunido o conjunto das histórias colhidas, “além de propor discussão sobre as motivações individuais”, serve para que, se equiparadas as histórias, “forneçam elementos capazes de iluminar o conjunto das individualidades que se sustentam sob alguns traços comuns” (MEIHY, 2002, p. 70).

Portanto, a trajetória do CEFAR, perpassa momentos de relações de poder visíveis e compreensíveis, com antagonismos presentes, entre corpos, pensamentos, ideias e comportamentos, mas ao mesmo tempo, oportuniza uma capacitação, não apenas artística, pedagógica e educacional, como principalmente, crítica, reflexiva e ética.

O lugar do protagonismo, da autonomia, e da ideia de autoralidade e emancipação do professor, analisados a partir de pontos comuns das narrativas dos entrevistados, já estavam ratificadas nas práticas e ações dentro do CEFAR. A

liberdade de escolha, que passava tanto pela abordagem, como pelo conteúdo a ser dado para o aluno, eram respeitados pela coordenação, como vimos nas entrevistas dos docentes, que de ano em ano, se estruturava de forma mais sólida, mais sempre deixando espaço para uma escuta individual, com olhares voltados para as demandas, que iam surgindo a partir da necessidade vivida naquele contexto.

O “ar” de experimentação, vindo do Trans-Forma, de alguma maneira, norteava as discussões, mesmo não tendo no início um espaço formalizado para as reuniões. [Lúcia Ferreira], [Dudude Herrmann], [Tarcísio Ramos], [Gabriela Christófaros], em suas respectivas épocas e trajetórias, vivenciaram e propuseram aqueles pressupostos, oriundos do pensamento vanguardista, para pensar uma formação mais híbrida, conectada com a vida, em comunhão com o ato da criação.

[Arnaldo Alvarenga], bailarino, pesquisador e professor dos cursos de graduação em dança e teatro, e pós-graduação em artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foi professor de dança moderna no CEFAR, no início da década de 90.

Eu fui chamado como professor de dança moderna e dança contemporânea. Só que eu trabalhava do meu modo. Então, o CEFAR já tinha toda uma estrutura montada, organizada, assim, já existia um currículo na escola. Só que eles abriram essa exceção, assim eu entendo, pra que essa pessoa chegasse lá [Arnaldo Alvarenga]<sup>88</sup>.

[Arnaldo] fala de sua trajetória extremamente autônoma e autoral dentro da instituição, em uma época, que, como disse [Dudude], as abordagens tradicionais ditavam as regras. Bailarino com formação também no Trans-Forma, teve, no primeiro ano do curso, em sua banca examinadora, Klauss Vianna e Angel Vianna<sup>89</sup>, ambos discípulos de Carlos Leite, a convite de Marilene Martins.

O CEFAR não teve Klauss Vianna em seu corpo docente, mas de alguma maneira, suas ideias estavam impregnados naqueles corpos, “nascidos” do Trans-

<sup>88</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>89</sup> Maria Ângela Abras Vianna (1928), é bailarina, professora, coreógrafa, pesquisadora. Teve sua formação acadêmica e artística em ballet clássico (Ballet de Minas Gerais, com o prof. Carlos Leite); em Artes Plásticas na Escola de Belas Artes de Belo Horizonte, e Música com o Maestro Francisco Masferrer. Angel Vianna é referência na área da dança e da pesquisa corporal. Fundadora da Escola e Faculdade Angel Vianna no Rio de Janeiro, onde os cursos de graduação mantêm as qualidades incentivadas por Angel, que são: singularidade, criatividade e constante elaboração intelectual da construção artística, e têm um foco interdisciplinar sobre a dança, oferecendo aulas de anatomia em conjunto às aulas de expressão corporal, e aulas de técnicas de dança que respeitam a singularidade corporal de cada aluno. <https://www.angelvianna.com.br/angel-vianna> Acesso em 11/01/2019.

Forma, onde, a liberdade não estava pautada apenas no movimento, no lado externo ou físico da atividade, mas em fusão com o lado interno, da liberdade intelectual, “da liberdade de pensamento, do desejo, do propósito” (DEWEY, 2006, p. 63). Talvez por isso, [Cristiana Menezes]<sup>90</sup>, fala em sua entrevista, da intelectualidade dos professores e bailarinos contemporâneos, e pontua a diferença com os bailarinos clássicos.

Querendo ou não, refletir sobre o CEFAR é pensar no hibridismo de linguagens, em toda esta trama de conceitos e entrelaçamento de conhecimentos, mas também em todos os conflitos e contradições, provindos justamente pelo conjunto diverso de propostas.

E sem colocar juízo de valores, sobre estilos ou modos de dançar, afinal, vários estudos sobre cognição falam das questões voltadas para os conhecimentos e saberes vindos da prática, e a importância deles para a quebra de paradigmas relacionados à inteligência, mas, a questão aqui, é outra, é sobre a importância de uma formação que dá vazão ao pensamento crítico, ao auto-conhecimento, à percepção das próprias potencialidades, ao ato, não apenas, da execução, mas também, da criação.

Na busca por uma formação mais questionadora e reflexiva, o currículo do CEFAR, desde a sua fase embrionária, foi sendo discutido a partir de entendimentos múltiplos, com a fusão de disciplinas teóricas e práticas.

Apesar desta trajetória, em conexão com as novas concepções de dança, a nomenclatura dada no certificado para quem, ainda hoje, se forma nesta instituição, é outra contradição: “Bailarino para Corpo de Baile” (Fig. 1, p. 95), herança da época de Carlos Leite.

---

<sup>90</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.





Figura 1: Acervo pessoal da ex-aluna Lívia Maria Gomes Espírito Santo, formada em 2005.

No histórico da fundação, desde a chegada de Carlos Leite, com o Balé Minas Gerais, no ano de 1971, era o balé clássico que preponderava, e os modos de fazer/ensinar passavam pelos referenciais daquela época. Vale apenas ressaltar, que a Cia de Dança do Palácio das Artes dançou durante muitos anos balés do repertório clássico, concomitantemente aos trabalhos de cunho mais experimental, tanto na década de 80 quanto na de 90. Entretanto, a visão de bailarino, que ainda predominava, era a partir da experiência estética vindas do século XVIII e XIX.

No início de 2000, Christina Machado, bailarina desde 1989 da Cia, assume a direção da mesma, tendo respaldo do então diretor da fundação, Mauro Werkema. Christina, que também passou pela formação de dança moderna no Trans-Forma, inicia um investimento em linguagens contemporâneas e experimentais, modificando, definitivamente, o conceito de corpo e dança da Cia, conseqüentemente de bailarino (ALVARENGA, 2006).

Por mais que aparentemente fossem duas instâncias bem distintas, CEFAR e CDPA, o bailarino do CEFAR, almejava estar na Cia, como apontou [Tarcísio Ramos], e esta mudança de paradigmas corporais e estéticos, foram acompanhados

pelos alunos do CEFAR, que ao assistirem os trabalhos da Cia, de certa forma, conscientes ou não, desmistificavam a imagem do bailarino.

E é novamente [Gabriela Christófar] <sup>91</sup>, que se interroga frente um ambiente de trabalho multifacetado: que bailarino queremos formar no CEFAR?

Assim, pensando na dança pós-moderna, essa dança de hoje, essa dança contemporânea fruto dessa dança pós-moderna em que vários estilos podem ser trabalhados, tem uma questão do clássico que é muito determinante, o cara pode até fazer uma aula de clássico, a partir de outros referenciais, de uma visão de corpo diferenciada, mas para ele dançar o repertório clássico, isso não é suficiente entende, então assim, se você for pensar na formação do bailarino para se dedicar ao repertório clássico, ele precisa ter determinadas coisas, só que o que a gente discutia no CEFAR é: a gente quer aqui um bailarino clássico? [Gabriela Christófar] <sup>92</sup>.

Cabe ressaltar que, [Gabriela] iniciou a docência no CEFAR no final da década de 90, e permaneceu durante 15 anos na instituição, inicialmente como professora de clássico, mas sempre com uma abordagem não tradicional pautada na consciência corporal, posteriormente como professora de dança contemporânea, a partir de uma demanda do próprio curso foi professora da disciplina “Composição Coreográfica”. A vivência de [Gabriela] foi posterior à [Dudude], [Tarcísio] e [Arnaldo], no entanto, o entendimento das abordagens e concepções de corpo e de dança propostos por ela se faziam tão novos como nos primórdios do curso.

Aí eles começaram a ver que o processo era importante, que aquelas discussões durante todo o bimestre elas eram importantes, que você não precisava terminar com uma coreografia, e não era pra terminar com uma coreografia, que não tinha que ter perna alta, então os critérios eram outros, porque assim, se o tema era, sei lá, formiga, faz sentido ter perna alta? Então assim, o movimento tem a ver com aquilo que você quer dizer, a ideia era um pouco trabalhar com isso, o que você tá querendo dizer como artista, o que te move. Então o valor de determinados movimentos, isso começou a mudar. E aí eles iam ao espetáculo da companhia e tinha uma pessoa desfazendo um vestido, e eles falavam assim: nossa! Tipo a primeira bailarina, não teve nenhuma perna alta, não teve nenhuma pirueta. Aí as pessoas começam a pensar, isso é dança [Gabriela Christófar] <sup>93</sup>.

Durante o percurso do curso, a necessidade de oferecer um espaço de criação e experiência estética autoral para o aluno, onde ele pudesse ter experiências mais pessoais de corpo e dança, foi fundamental, não apenas para a compreensão dos processos investigativos, mas também para ampliar o

<sup>91</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>92</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>93</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

entendimento da importância destes, para a formação do corpo que dança e sua reverberação na experiência estético/artística, construindo, então, o “almejado”: bailarino/criador/pesquisador.

Isto se confirma quando, em 1985, Carlos Leite propõe a I Oficina de Dança da FCS, com o intuito de oportunizar para os bailarinos da Cia. um espaço de criação coreográfica, uma vez, que sob o seu ponto de vista, existia uma precariedade de coreógrafos no país. Resultantes desta oficina, quatro bailarinos assinaram sete coreografias independentes, demonstrando que Carlos Leite, mesmo com padrões corporais pautados na técnica clássica, semeou o campo para a criação dentro da instituição (ALVARENGA, 2006).

[Lúcia Ferreira]<sup>94</sup> traz seu depoimento sobre o início das propostas de criação, que se configuraram como “Estudos Coreográficos”:

A gente não sabe quando nasceram os Estudos Coreográficos, mas uma vez me perguntaram. Eu achava que o nome: Estudos Coreográficos, tinha surgido nessa época, que foi quando ocorreu uma transição de coordenação, e a gente fez esses Estudos Coreográficos, mas parece que a Jacyara disse que esse nome já era da época do Carlos Leite e eu achava que esse nome tinha sido dado por nós naquela época. Mas a proposta era uma mostra de trabalho de criação dos alunos! E o nome Estudos também possibilitava que o aluno avaliasse se o trabalho dele não estava pronto, a gente falava, mas não precisa tá pronto. Mas é uma mostra de parte da sua pesquisa. E isso foi feito, nós tivemos várias mostras, acontecia com uma frequência grande [Lúcia Ferreira]<sup>95</sup>.

Na coordenação de [Cristiana Menezes], [Gabriela] narra um fato, que ela considera significativo, para a abertura de percepções, sobre os processos criativos e a construção de novos elementos estruturadores dentro da composição coreográfica, que, na visão dela, contribuiriam para a desmobilização dos padrões de movimento e a sensibilização do bailarino para o ato da criação:

A Cristiana me chamou para ser banca dos Estudos Coreográficos. E o que eram os estudos coreográficos: eles foram criados pela Jacyara Araújo num determinado momento. No início foi bem legal, eu lembro que Lúcia participava, tiveram trabalhos muito legais do pessoal do contemporâneo, só que teve uma época que os estudos coreográficos não tinham mais o envolvimento de professores, as aulas não ajudavam os alunos a criar. Então o que acontecia, virava coreografia, por exemplo, o menino fazia aula de aeróbica, que na época, tinha umas coisas assim, aeróbica estava na moda. Ele pegava aquela coreografia, coreografia de axé, ele pegava aquilo

<sup>94</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>95</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

e trazia. Então, não tinha nada a ver com a escola, eu não discuto se era bom, se era ruim, pra mim a discussão não era essa, mas era o que aquilo tinha a ver, com a formação em dança da escola [Gabriela Christófaru]<sup>96</sup>.

[Gabriela] continua:

E aí a Cristiana me chamou pra ser banca, porque ela, de uma forma crítica, ela achou estranho, ela não era uma pessoa que tinha muito envolvimento com o contemporâneo, no ponto de vista de acompanhar a produção em Belo Horizonte, mas ela acompanhava várias coisas, e ela lia muito, uma pessoa muito conectada. Ela achava estranho, falava assim, não é possível, escola com esse tipo de produção. Ela me chamou, pra ter um outro olhar de alguém do contemporâneo. Eu fui, e na hora que terminou, eu não consegui, pra mim não devia ter apresentação. Eu falei, não tem nada a ver com a escola, não consegui fazer uma conexão, vocês me desculpem, talvez eu não seja uma pessoa boa para estar nessa banca, porque pra mim, não tem nada aí, que dá pra gente trazer como mostra da escola, infelizmente. Ai ela perguntou: o que você acha? Eu falei: olha, enquanto a aula não ajudar o aluno a criar, porque criar, como diz o Klauss Vianna, coreógrafo do Brasil, ele é fruto do divino espírito santo. Criar um trabalho não é uma coisa assim, não baixa um santo, não é aquela pessoa iluminada, ou que tem um “*insite*”, não é talento, não tem nada a ver com isso. É trabalho, tem técnicas pra isso, tem modos de fazer. Então, se isso não está dentro da aula, ou a gente faz oficinas, os professores se envolvem com isso, ou então a gente vai ter esse tipo de estudo coreográfico [Gabriela Christofaro]<sup>97</sup>.

[Cristiana], após pesquisar sobre o assunto, propõe ampliar o currículo, com as disciplinas de “dança criativa” para o curso básico e “composição coreográfica” para o profissionalizante. [Gabriela] se interessa em ministrar estas disciplinas, e faz o concurso<sup>98</sup>, e com tempo de casa e graduação, passa em primeiro lugar, trilhando caminhos que ela considera cruciais para a consolidação de uma formação que estivesse em consonância com o mundo contemporâneo:

Eu trabalhei muito do ponto de vista do conteúdo, trabalhei muito em consonância com o pessoal do contemporâneo, mesmo a criação não tinha um estilo, criação é criação, então os meninos podiam criar o clássico, o contemporâneo, o folclore. Então eu tinha um diálogo, mas a Cristiana estava sempre junto comigo, acompanhando o processo, e foi muito legal porque começou a ter uma produção de criação muito bacana sabe, eu acho que a minha contribuição no CEFAR nesse aspecto, eu acho que nesse lugar, eu tive uma contribuição importante, porque o CEFAR, ele sempre teve, em vários momentos, um reconhecimento da produção de contemporâneo, seja pelos coreógrafos que criam pro profissionalizante, Tarcísio, Arnaldo, a Isabele Tufu que foi uma francesa que veio pra cá. Isso

<sup>96</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>97</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>98</sup> Anualmente, todos os professores designados passavam pelo concurso, uma vez que não havia ocorrido, até então, concursos públicos para efetivos.

na década de 90, tiveram trabalhos de alunos, professores, só que isso não tinha entrado no currículo, não era uma disciplina. E aí, eu acho que esse era um diferencial do currículo [Gabriela Christófar]<sup>99</sup>.

Ao questionar [Gabriela] sobre o próprio processo formativo, em relação à composição coreográfica, ela fala do investimento em várias leituras, nas quais as proposições de Laban se fizeram presentes, “nunca tive formação em Laban, mas as ideias ali, os referenciais, principalmente espaço-tempo, e peso-fluência, foram um conteúdo importante”<sup>100</sup>. Outra referência que ela cita, como laboratórios investigativos para a construção do conteúdo a ser ministrado na disciplina, foram a leitura dos processos criativos de coreógrafos, como Pina Bausch<sup>101</sup>, a leitura de Rolf Gelewsky<sup>102</sup>, “Ver, ouvir e movimentar”, trabalhou também com a perspectiva do Rodrigo Pederneiras<sup>103</sup>, da relação dança e música, tudo isso foram estímulos para a construção da proposta. Ela aponta a utilização de perguntas sobre coisas, nas quais as respostas eram com o movimento, “tem tantas coisas no espaço, tem direção, tem o recorte que você pode fazer no espaço, tem nível alto, nível médio e nível baixo, então a gente trabalhava com isso, experimentando”<sup>104</sup>, e a partir de alguns temas, que as vezes o tema era o próprio espaço, [Gabriela] comenta “para mim foi um processo importante como bailarina. Isso me ajudou a me formar com bailarina criadora”<sup>105</sup>.

<sup>99</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>100</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>101</sup> O nome de Pina Bausch é associado diretamente à sua condição de criadora da “Dança-Teatro” contemporânea, representada pela fundação e direção da sua companhia Wuppertal Tanztheater, desde 1973, na cidade de Wuppertal, na Alemanha. A expressão “Dança -Teatro” (“Tanztheater”, em alemão) tem como definição mais universal “a união genuína da dança com alguns elementos do teatro, criando uma nova e única forma de dança, na qual a maior referência é a realidade humana.” O termo já tinha sido usado anteriormente na Alemanha entre 1910 e 1920, por alguns membros do movimento Expressionista de dança, que pretendiam distanciar esta nova forma de arte, das tradições do ballet clássico; entre eles, o pioneiro e o mais importante representante desta corrente de pensamento: Rudolf Von Laban. posterior à ele estão Mary Wigman e Kurt Jooss, antecessores de Pina Bausch, de quem ela herda influências. <http://www.caleidoscopio.art.br/cultural/danca/danca-contemporanea/pina-bausch.html> <http://www.pina-bausch.de/en/pina/biography/> Acesso em 11/01/2019.

<sup>102</sup> O primeiro curso superior de dança no Brasil foi fundado em 1956, sob o signo da dança moderna, com o nome de Escola de dança da Universidade Federal da Bahia. Seus primeiros diretores foram Yanka Rudska e Rolf Gelewsky, ambos alemães, oriundos da escola expressionista alemã de Mary Wigman (STRAZZACAPPA, 2006).

<sup>103</sup> Coreógrafo e diretor do Grupo Corpo de Minas Gerais.

<sup>104</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>105</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

Tem uma coisa também que a gente como professor, eu aprendi muito isso, pra entender que o professor é criador, não é artista criador, é artista professor, criador professor sabe, porque eu tinha que criar a aula, não tinha uma receita, então eu lia muito, por isso que eu fiz o mestrado, o mestrado foi o processo de criação do bailarino, é a confluência da dança e do teatro na criação do bailarino. Eu entrevistei bailarinos, eu escolhi espetáculos que tinham dança e teatro e escolhi bailarino daquele espetáculo. Aí eu escolhi Helena Vasconcelos num trabalho do Carlos Leite, Marilene Martins num trabalho de Klauss Vianna, eu fui pegando Arnaldo Alvarenga, Tarcísio e Lúcia no trabalho do Trans-Forma, Raquel e Marcelo<sup>106</sup> no trabalho do Primeiro Ato, Dudude no trabalho dela, Cristina Rangel, Cris<sup>107</sup> e não lembro mais quem no trabalho da Companhia de Dança no Cordel<sup>108</sup>. Tinha a ver com o meu trabalho lá, quando a Cristiane falou vamos fazer isso, eu falei nossa, que maravilhoso! Aí fiz o concurso, passei no concurso. O que eu vou dar na aula? Não sei! Eu tinha vontade, eu tinha os processos que eu já tinha vivido, e eu comecei a estudar o processo das pessoas e a criar materiais didáticos a partir do processo. [Gabriela Christófaru]<sup>109</sup>

Importante ponderar que o processo formativo acontecia simultaneamente para a maioria dos docentes que ali estavam, lembrando que o curso profissionalizante de dança desta instituição foi o primeiro de Minas Gerais, não existindo ainda as graduações em dança da UFV e UFMG.

[Gabriela] fala da formação do professor de dança e do entendimento sobre as questões pedagógicas/educacionais:

A falta de formação do professor é que eu acho, gritam no contexto da aprendizagem de dança. É porque ou ele tem uma pegada na vida, uma relação com a vida que dá para ele uma noção, respeito às individualidades, respeito ao humano, respeito ao processo do outro, ver o processo como um processo do indivíduo, um tipo de educação humanista, num tipo de proposta pedagógica mais humana, ou então ele vai ser aquele cara tradicional que vai te cortar a cabeça. E aí fica muito no que a pessoa tem dela como pessoa, e não como profissional, técnico, de conhecimento, de formação. Então essa é uma deficiência que eu acho, que é uma deficiência do profissional, em qualquer área, ele precisa buscar formação. Agora na área de dança a formação pedagógica é algo que tá chegando agora, e mesmo assim as pessoas tem muito preconceito [Gabriela Christófaru]<sup>110</sup>.

Isabel Marques (2008), bailarina, arte-educadora, pedagoga com mestrado em Dança no Laban Centre, aponta que, ao pensarmos no ensino de Arte, “não

<sup>106</sup> Bailarinos do Grupo Belorizontino 1º Ato.

<sup>107</sup> Bailarinas da Cia de Dança do Palácio das Artes.

<sup>108</sup> Coreografia de cordel teve estreia em 2004, sob direção de Tuca Pinheiro, e na proposta, os bailarinos se posicionaram como intérpretes-criadores. (Alvarenga, 2006)

<sup>109</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018

<sup>110</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

estaríamos pensando na morte do processo criador?” e complementa, “em última instância, será que até mesmo estaríamos pensando na morte do artista que “para de criar para poder ensinar?”” (MARQUES, 2008, p. 45).

A consequência mais imediata desta separação de funções/papéis é a dissociação da atividade artística da educativa e vice-versa. Ela aumenta no dançarino que atua como professor a frustração de não estar compartilhando com seu aluno aquilo que ele mais preza: criar e interpretar a arte que foi opção pessoal e profissional. Este tipo de postura faz com que, não raramente, a própria prática docente desse profissional também acabe excluindo de sua sala de aula o fazer eminentemente artístico: nesses casos, são os exercícios corporais que preponderam, a capacitação física e emocional, em detrimento da vivência artística/estética (MARQUES, 2008, p. 60).

Neste sentido, a disciplina de “Composição coreográfica”, proposta por [Cristiana Menezes], para pensar a formação deste bailarino que estivesse em contato com o ato da criação, propiciando a ele o reconhecimento de sua própria dança, conseqüentemente, o surgimento de uma poética pessoal e singular, princípios estes, inseridos dos valores citados por Louppe (2012) para a construção de uma poética em dança, viabilizaram e potencializaram desejos e quereres nos docentes desta instituição, principalmente em [Gabriela], que é citada por [Lívia Espírito Santo]<sup>111</sup> como a pessoa que impulsionou, de alguma forma, seu potencial criador e investigativo na dança.

[Lívia] fala da singularidade de sua turma, formada por pessoas de vários lugares e experiências. Em um momento de crise econômica em Belo Horizonte, fecham-se muitas escolas de dança, alunos destas escolas, buscam a continuidade de formação, mas muitos se depararam com um universo diferente dos quais vinham, principalmente, em se tratando, dos referenciais de corpo e dança, pautados em uma visão eurocêntrica.

No sentido: “sou esbelta, sou longilínea”. Eu tenho o perfil. Nasci europeia aqui no Brasil. E daí, e você, que não é?” Sabe? Tinha um pouco assim, essas figuras, que foram aprendendo ao longo. Então, eu sinto que houve uma frustração, de chegar nesse lugar e ver que a dança tem outras danças e que eu acho que é o momento de fortalecer essas outras linguagens. E o CEFAR no meu período, foi muito isso. Eu falo assim, quantas vezes, como aluna, eu voltei pra casa chorando, de falar que eu tava fazendo ali. Mas eu não sei o quê que aconteceu, mas pra mim, foi um momento muito importante, de afirmação, talvez por isso, quando eu entendi qual que era minha praia, aonde eu gostaria de atuar, o quê que eu queria de fato

---

<sup>111</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

questionar, o quê que eu gostaria de reivindicar e fortalecer, um outro lugar e eu encontrei figuras de muito diálogo nessa época, então ter a sorte de ter uma “Gabi” numa escola como aquela, de ter entrado também pra uma Cia via um estágio, foi uma coisa maravilhosa [Lívia Espírito Santo]<sup>112</sup>.

As propostas investigativas se tornaram, na visão de [Lívia], não apenas um lugar de vivência e experiências corporais, mas também um espaço de resistência e luta contra as hegemonias. “Nós éramos uma turma muito questionadora, atípica, na verdade nos estimularam a pensar, refletir e questionar ainda mais! Não tinha volta!” disse [Ana Clara Burato]<sup>113</sup>, aluna, no mesmo período de [Lívia].

Em se tratando de uma instituição pública, com suas relações de poder evidentes, poder usufruir daquelas instalações, sem medo e pudor, era no mínimo inusitado, como comenta [Lívia]:

Então, eu falo que a estrutura da Fundação, também, é outro processo de formação com relação à escola. Eu não sei como é hoje, mas, naquela época, a gente podia usar desse equipamento todo, como seu processo de formação. E fora que você também podia habitar aquela Fundação. Quantas atividades a gente foi fazer naquele estacionamento, naquele foyer, na rua, naquele passeio, a gente fazia estudos de performance ali, a gente fazia muita atividade, muita coisa paralela. Então, foi uma Fundação que ela permitiu ser ocupada naquela época. Permitiu ser estudada, habitada e isso fez parte. Então, acaba que vira, pra mim, um lugar muito afetivo, e eu estou falando da experiência como aluna. [Lívia Espírito Santo]<sup>114</sup>

É a partir desta perspectiva que Lepecki (2006) destaca os anos 60, no contexto da Judson Church<sup>115</sup>, fundamental para compreender as inovações engajadas por um grupo de pessoas que moviam “seus corpos dançantes para dentro de uma esfera social e política mais alargada”, e deste movimento surgiu a

---

<sup>112</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>113</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>114</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018

<sup>115</sup> O Judson Dance Theatre foi um coletivo de dançarinos, compositores e artistas visuais que se apresentaram na Judson Memorial Church em Greenwich Village, Manhattan, Nova York entre 1962 e 1964. Os artistas envolvidos eram experimentalistas de vanguarda que rejeitavam os limites da prática da dança moderna, inventando os preceitos da dança pós-moderna. Judson Dance Theatre nasceu de uma aula de composição realizada no estúdio de Merce Cunningham, bailarino e coreógrafo, ensinado por Robert Dunn, um músico que estudou teoria musical experimental com John Cage. Um concerto de dança, o primeiro concerto de Judson, teve lugar em 6 de julho de 1962, e incluiu o trabalho de 14 coreógrafos realizados por 17 pessoas, alguns dos quais eram alunos da classe de composição de Dunn. Outros artistas do show eram membros da Companhia de Dança Merce Cunningham, bem como artistas visuais, cineastas e compositores (MARQUES, 2008).



possibilidade de acessar crítica e coreograficamente os mais diversos dispositivos de “controle social do devir corporal” (LEPECKI, 2003, p.1).

Segundo o autor, uma relação passiva com o espaço “fazia da dança uma arte que não questionava sua convivência muda com a arquitetura, perspectivada do palco italiano” (LEPECKI, 2003, p.2) e conseqüentemente nem com as estruturas de poder na sociedade. Para ele:

A dança só faria sentido como projeto de contínua e cuidadosa identificação e crítica daquelas forças sociais, políticas e ideológicas que coordenam de modo sutil os meios de construção do corpo em sua relação com o tempo do mundo. (LEPECKI, 2003, p.1)

Como meio de propiciar uma experiência artístico-estética e uma possível construção de uma poética em dança, com base, na singularidade e autoralidade, as “Mostras coreográficas”, resultantes dos Estudos Coreográficos do CEFAR, passam a ser vistas, através da fala de [Gabriela] como produções artísticas significativas.

Para estabelecer o poder é preciso força, ao passo que para estabelecer o saber bastaria apreender ou ensinar. Assim, do entrecruzamento de um e de outro, poder e saber, é que se dá a constituição do sujeito (FOUCAULT, 2010).

E é neste contexto de forças contrárias que a construção de autonomia, autoralidade e emancipação, primeiramente direcionadas ao professor, abriam caminhos e fissuras, paralelamente, na formação do bailarino do CEFAR.

É interessante notar, a partir de algumas falas, que aconteceram mudanças e alterações significativas na matriz curricular de 2010 em diante, em relação à uma carga horária maior nas aulas práticas, tendo a técnica clássica quantidade superior de aulas, mas que, apesar disso, o material gráfico das “Mostras de Estudos Coreográficos” encontrados na MEDIATECA da FCS, dos anos de 2010 à 2015, se apresentaram, paradoxalmente, com mais imagens de corpos contemporâneos.



Figura 2: Acervo da Mídia-teca João Etienne Filho da Fundação Clóvis Salgado (Pasta - CEFAR).



Figura 3: Acervo da Mídia-teca João Etienne Filho da Fundação Clóvis Salgado (Pasta - CEFAR)

O trecho abaixo foi extraído do programa da Mostra dos Estudos Coreográficos de 2003 (Fig. 3 p.104), assinado por Joana Wanner (Coordenadora do curso de Dança, na época):

A Mostra de Estudos Coreográficos é um projeto pedagógico e artístico do Centro de Dança do CEFAR que existe nesse formato há 9 anos. Ao longo desse período percebem-se conquistas como a quantidade de alunos participantes e a qualidade dos trabalhos apresentados. O objetivo da Mostra é oferecer aos alunos a oportunidade de estar em cena, vivenciando um processo de criação autoral ou executando trechos do repertório clássico.

Dentro desta temporalidade citada por Joana, a mostra, neste formato, acontecia desde 1994, mas foram encontradas no acervo da Fundação, peças gráficas apenas a partir de 2010.

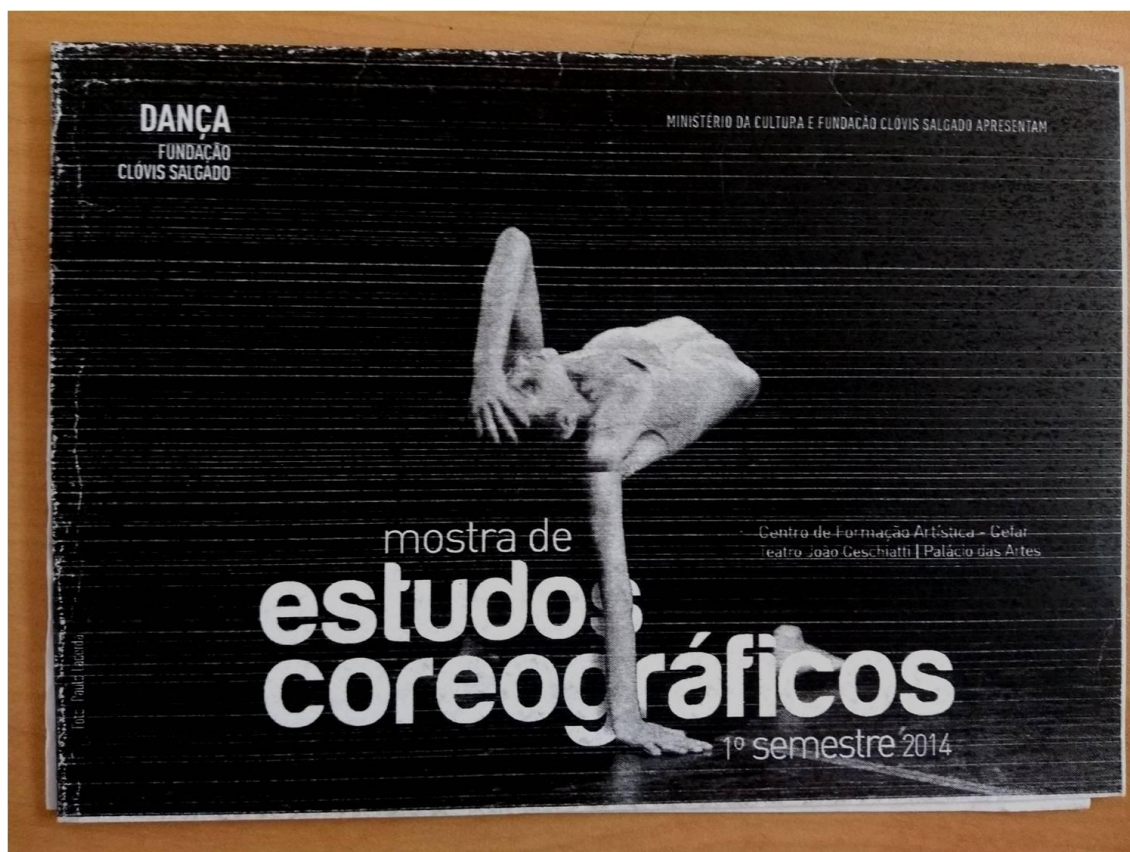


Figura 4: Acervo da Mideateca João Etienne Filho da Fundação Clóvis Salgado (Pasta – CEFAR)



Figura 5: Acervo da Mideateca João Etienne Filho da Fundação Clóvis Salgado (Pasta - CEFAR)



Figura 6: Acervo da Mideateca João Etienne Filho da Fundação Clóvis Salgado (Pasta - CEFART)

Os trabalhos de formatura também passaram por um histórico que se diferem ao longo do tempo, definido pela pesquisa realizada. Trabalhos com coreógrafos convidados, como Mário Nascimento, Rosa Antuña, e outros, que desenvolveram sequências de movimentos e elaborações espaciais/temporais a partir do coreógrafo, como também, trabalhos que permeavam uma troca entre intérprete e coreógrafo, no sentido do bailarino também participar da elaboração e pesquisa do movimento, ampliando assim, na trajetória dos formandos do CEFAR, o conhecimento sobre os modos de fazer e trabalhar.

[Tarcísio Ramos], [Arnaldo Alvarenga], a própria [Gabriela Christófar], foram coreógrafos que buscaram desenvolver suas propostas a partir do material que o bailarino produzia, construindo outros entendimentos para sua configuração, possibilitando assim visões diversas e compreensões multifacetadas do ato da criação coreográfica.



Figura 7: Acervo da MEDIATECA João Etienne Filho da Fundação Clóvis Salgado (Pasta - CEFAR)



Figura 8: Acervo da Mideateca João Etienne Filho da Fundação Clóvis Salgado (Pasta - CEFAR)



Figura 9: Acervo da Mideateca João Etienne Filho da Fundação Clóvis Salgado (Pasta - CEFAR)

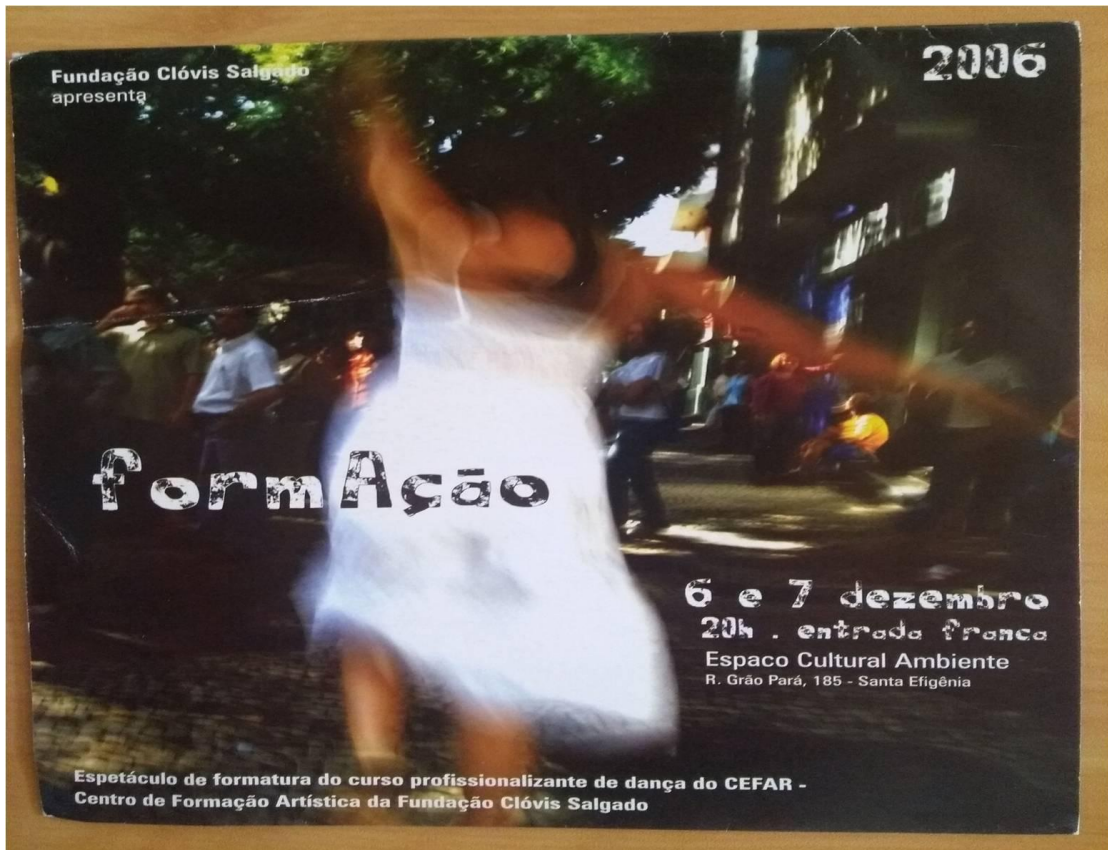


Figura 10: Acervo da Mideoteca João Etienne Filho da Fundação Clóvis Salgado (Pasta - CEFAR)

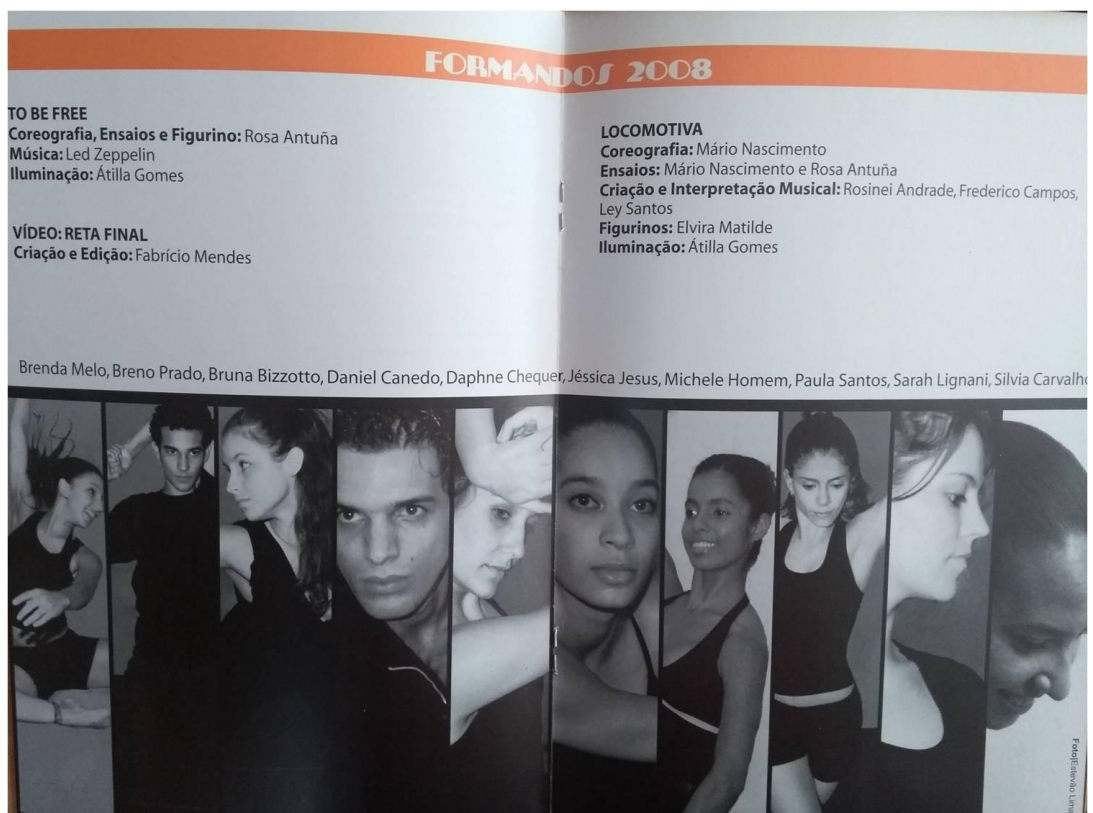


Figura 11: Acervo da Mideoteca João Etienne Filho da Fundação Clóvis Salgado (Pasta - CEFAR)

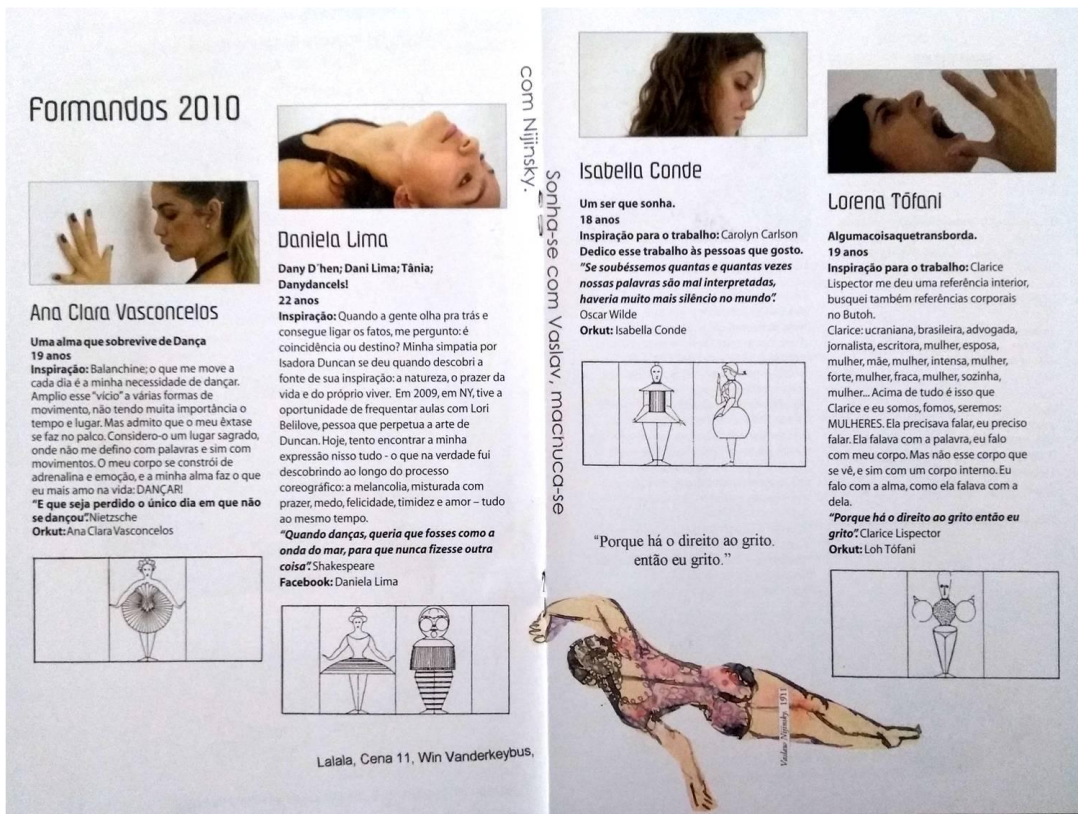


Figura 12: Acervo da Miateca João Etienne Filho da Fundação Clóvis Salgado (Pasta - CEFAR)

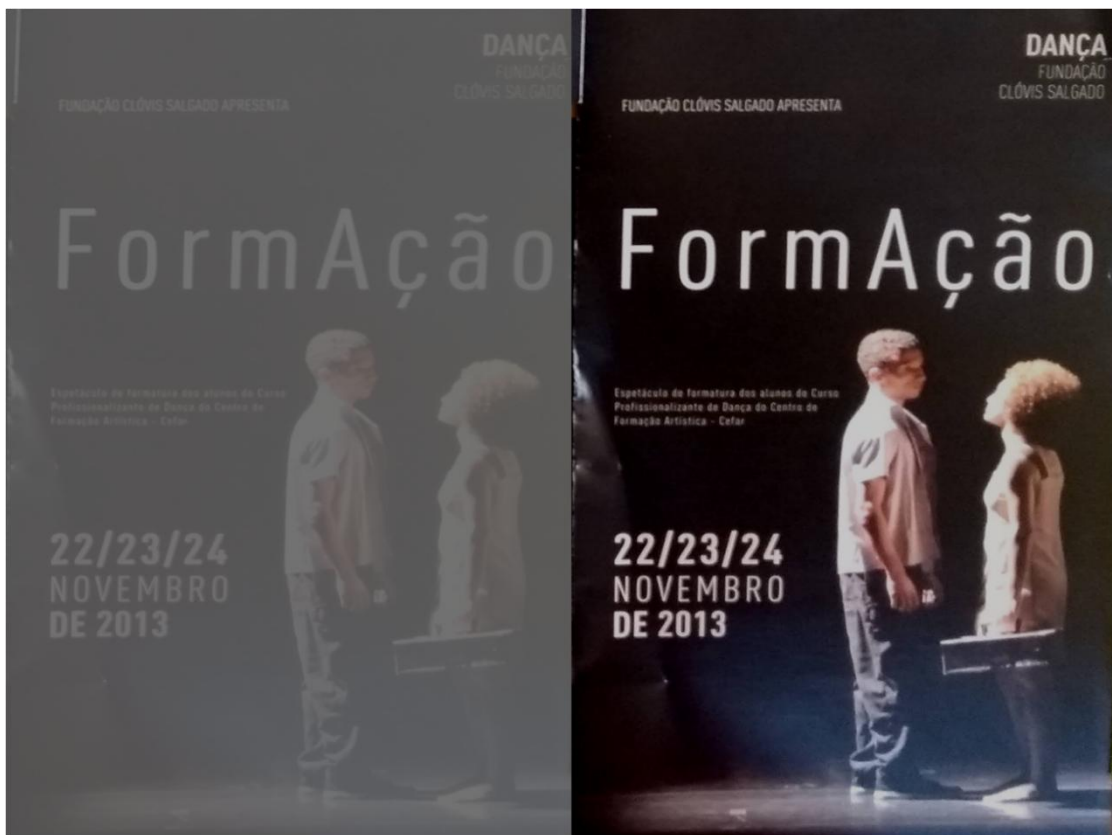


Figura 13: Acervo da Miateca João Etienne Filho da Fundação Clóvis Salgado (Pasta - CEFAR)





Figura 14: Acervo da Mideoteca João Etienne Filho da Fundação Clóvis Salgado (Pasta - CEFAR)

Alexandre Ferreira (2012), docente e pesquisador do curso de dança da UFG (Universidade Federal de Goiânia), reconhece a dificuldade de compreensão dos seus alunos de graduação sobre a terminologia dada ao artista da dança contemporânea: “Intérprete-criador”.

A partir de questionamentos e reflexões em sala de aula, ele escreveu o artigo, “Intérprete-criador na dança contemporânea: um corpo polissêmico e co-autor”, com o intuito de contribuir com as discussões sobre o tema:

Escrever sobre o intérprete-criador na Dança Contemporânea é permitir um passeio por um processo histórico que permeia diversas construções de pensamentos, estéticas, filosofias e modos de atuação deste artista da cena. A mudança de bailarino até intérprete-criador não está somente na grafia, mas na relação que se estabelece nestas palavras frente aos seus Tempos (Tempo é escrito com inicial maiúscula por se referir aos períodos históricos), pois a Dança está ligada diretamente a organização da sociedade, refletindo seus desejos. Percebe-se, então, referir ao intérprete-criador em seu contexto atual é permitir uma viagem “ontológica criacional”, ou seja, tratando de olhar para aquele que dança a partir da sua própria evolução, por isto ontológico, ao longo do Tempo e de como lhe foi solicitado mudanças dentro do contexto da criação em Dança, causando-lhe não só alterações na denominação, mas também, exigências de posicionamento e de atitude corpórea, de busca de um corpo cênico participativo e atuante diante dos processos de criação na atualidade (FERREIRA, 2012, p.2).

Percorrendo caminhos de desconstrução e construção da corporalidade deste artista formado no CEFAR, as mostras de estudos coreográficos, aparentemente contraditórias, do ponto de vista da apresentação conjunta de execuções do repertório clássico, propiciavam aos alunos, não apenas uma aproximação com outros modos de fazer e fruir a arte do movimento, mas principalmente o despertar do potencial criativo, crítico e político, como apresenta Lepecki (2003), situando o artista da dança, como agente transformador da realidade na qual ele atua, e também como produtores de conhecimento, capaz de desestabilizar estruturas, e desmobilizar os sistemas de opressão.

Entretanto, nem tudo são “glórias”, pois muitos que por ali passaram tiveram muitos desafios. As alunas [Lívia] e [Ana Clara], relataram suas dificuldades e as dificuldades dos colegas, e pontuam, que alguns desistiram no meio do caminho, por não saberem lidar com estas realidades, ou por talvez, não quererem compactuar com elas.

Outra vez os binômios transparecem: poder/saber, autoritarismo/diálogo, automatismo/autonomia, padrões/diversidades, execução/criação, bailarino/intérprete-criador, etc.

O conhecimento das relações de poder, suas forças e sistemas, fazem com que, de alguma forma, a transparência no convívio e o respeito às multiplicidades de

quereres, desejos e ideias fossem compartilhados, discutidos e contextualizados no CEFAR.

Desta forma, “o cenário emergente é de uma Dança que tenta, e consegue extrapolar as fronteiras do tradicional e mistura as diversas linguagens” (FERREIRA, 2012, p. 5). A partir dos anos 90 “houve a diluição das fronteiras entre disciplinas artísticas como o teatro, a dança, a performance, as artes visuais, as artes midiáticas, o cinema, o vídeo e a música” (DANTAS, 2005, *apud* FERREIRA 2012, p. 5).

Dentro desta perspectiva, não se poderia ignorar o fato, de se ter na mesma instituição, três escolas de arte: dança, música e teatro. E esta convivência, por si só, provocava um diferencial no processo formativo como um todo. [Cristiana Menezes] fala sobre a atmosfera artística vindas desta convivência:

Olha, acho o que é mais bonito do CEFAR, a grande magia do CEFAR, era estar dentro de um teatro, era estar no burburinho de um constante fazer artístico. Então era chegar e ouvir o coral fazendo um vocalize, uma pessoa cantando uma ária<sup>116</sup>, um aluno treinando a sua percussão, um outro ali no estacionamento fazendo as suas escalas no saxofone, dois alunos improvisando num canto. Aí você entrava ali, tinha aula de clássico, você passava, tinha a turma do teatro, então era um local em que, você estar ali, e as companhias de teatro, artistas, porque a gente tava naquele núcleo, no fundo do teatro. A cantina...então! Ali é um local de arte, um local onde você via, respirava arte, e de uma escola de artes cênicas. Não era uma escola de dança, era uma escola de artes cênicas - de Drama, Música e Dança. E o que nós conseguimos fazer de interface dessas linguagens. E era uma formação, uma visão de formação, com uma cabeça muito aberta. Então, como havia esse contato com o teatro, então, acabou que havia uma contaminação. Então, havia o se pensar em se fazer arte com uma visão bastante profunda, politicamente situada – quando eu falo politicamente não estou dizendo politicamente partidariamente; politicamente no sentido de polis, da ação, eticamente [Cristiana Menezes]<sup>117</sup>.

Projetos como o *3 em 1*, onde as três escolas apresentavam seus trabalhos individuais ou coletivos, como também, a oferta de disciplinas compartilhadas pelos alunos dos três cursos, propiciavam convites para a participação de professores e alunos da música e do teatro, na composição de trilhas ou auxiliando na direção dramática do trabalho da dança. [Jacyrara Araújo] ressalta esta importância:

<sup>116</sup> Ária, no sentido estrito, é qualquer composição musical escrita para um cantor solista, tendo quase o mesmo significado de canção.

<sup>117</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

A gente tinha essa troca, essa conversa, como também tínhamos a disciplina, que foi depois desenvolvida, que era a disciplina de Criação de Trilhas, onde que a gente teve num primeiro momento a Cláudia Climbéris, que foi professora, artista e grande colaboradora, responsável pela composição de diversas trilhas dos nossos espetáculos. E quando se concebia inclusive o espetáculo, a gente caminhou pra um espetáculo que a gente tinha uma montagem com uma linguagem um pouco mais dentro do repertório clássico e tinha uma montagem que era com um repertório mais contemporâneo, com a linguagem mais da dança moderna, onde que a gente tinha alunos do Departamento de Música, alunos do Teatro, a gente tinha essa disciplina, que era Composição de Trilhas, onde tínhamos os alunos de Dança, de Música e de Teatro [Jacara Araújo]<sup>118</sup>.

[Lívia] fala também desta interação disciplinar, que possibilitava um diálogo entre campos do saber que, para além da disciplina em si, busca a construção do conhecimento que influencia diretamente o comportamento e a cognição do sujeito.

Mas naquela época tinha uma proposta da própria escola que as áreas de formação tivessem espaços de atividades comuns, e isso gerava um outro lugar, que nem eles sabiam o quê que isso ia gerar. Por exemplo, as aulas de antropologia cultural, de cultura brasileira, de projetos culturais, eram teatro, música e dança. A disciplina de antropologia cultural gerava uma provocação geral em todo mundo. Você se questionar sobre o seu fazer, sobre o seu corpo, sobre a sua profissão, sobre a sua área. Isso já abria um espaço gigante. E quando você já dialoga com outro que é de outra área e que também traz outra coisa, então...! [Lívia Espírito Santo]<sup>119</sup>.

O “*CEFARCONCERTO*”, sob a direção de [Patrícia Avellar], foi a concretização de todo este entrelaçamento das áreas, propiciando projetos conjuntos de dança, teatro e música, onde, na concepção de [Patrícia], um hibridismo de linguagens se fazia presente (Figs. 15 e 16).

---

<sup>118</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>119</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

The poster is vertically oriented with a black background. On the left, a cellist in a dark suit is shown from the waist up, playing a cello. On the right, a ballerina in a black leotard and a large, bright red tutu is captured in a graceful pose, with her right arm raised and hand pointing upwards. A spotlight illuminates the ballerina's feet on the wooden floor. The title 'CEFAR CONCERTO' is written vertically in large, bold, yellow capital letters on the left side. In the top right corner, there is text in white. In the bottom right corner, there is more text in white, including the date, time, and venue.

Espectáculo de Dança e Música  
dos alunos do curso profissionalizante  
do Centro de Formação Artística

DIREÇÃO Patricia Avellar Zol  
COORDENAÇÃO Fernanda Vieira • Priscila Fiorini  
ILUMINAÇÃO Jorge Luiz

18 de Julho de 2003  
21 horas  
GRANDE TEATRO  
DO PALÁCIO DAS ARTES

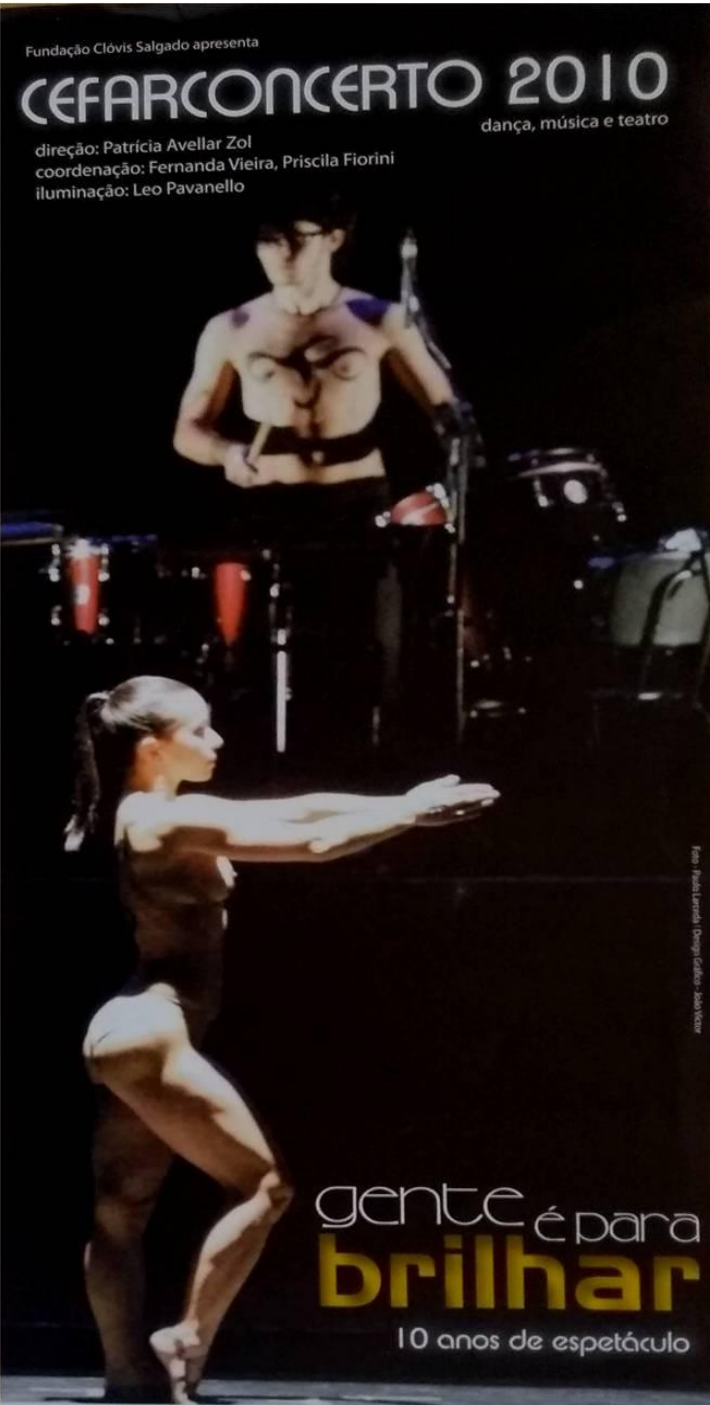
Figura 15: Acervo da Mideateca João Etienne Filho da Fundação Clóvis Salgado (Pasta - CEFAR)

Fundação Clóvis Salgado apresenta

# CEFARCONCERTO 2010

dança, música e teatro

direção: Patrícia Avellar Zol  
 coordenação: Fernanda Vieira, Priscila Fiorini  
 iluminação: Leo Pavanello



gente é para  
**brilhar**  
 10 anos de espetáculo

6 e 7 de julho | 21h  
 Grande Teatro Palácio das Artes  
 Ingresso: R\$ 10,00 (meia conforme a lei)

A Fundação Clóvis Salgado agradece seus patrocinadores 2010

Mantenedores  
**TIM**  
 Você, sem fronteiras.

USIMINAS **U** **CEMIG**  
 A Melhor Energia do Brasil.

Apoiador Institucional: **DIÁRIO ASSOCIADOS**  
 Apoio: **JCHEBLY**  
 Patrocínio: **CEMIG**  
 Comunicação: **WV**  
 Realização: **WV**

www.fcs.mg.gov.br

Foto: Flávia Lenzi / Design: Carlos João Azeiteiro

Figura 16: Acervo da Mideateca João Etienne Filho da Fundação Clóvis Salgado (Pasta - CEFAR)

Retomo aqui Ferreira (2012), ao falar que o bailarino não apenas bebeu em várias fontes, mas as fronteiras entre as artes foram se tornando mais porosas, “permitindo que este não só mergulhasse na prática e em estudos de outras técnicas corporais como também de outras áreas da arte” (FERREIRA, 2012, p. 6).

O processo de hierarquização se desloca da vertical para a horizontal, onde os coreógrafos passam a dialogar com o bailarino e a dar voz para sua criação. Dessa forma, já não cabe mais a denominação bailarino e outra surge, intérprete-criador, como possibilidade de abarcar este sujeito que não mais é um executor, mas um que dialoga com a criação nos mais diversos níveis, passa a ser participante na construção cênica, interferindo de forma direta no processo criativo exigido pelo coreógrafo/diretor, ou seja, atinge um status do co-criador, tornando-se “pesquisador-intérprete” (RODRIGUES, 1997, *apud* FERREIRA, 2012, p. 6).

No programa de formatura de 1990, os textos pronunciam o diálogo que já se estabelecia entre as escolas de teatro e dança, e no teor do discurso produzido pelos alunos da dança (texto na íntegra, a baixo) denota uma consciência e visão do projeto educacional, social e político da instituição:

À Escola cabe a função de aliar a formação técnica e a postura crítica à realização pessoal do aluno. Precisamos de espaço para respirar, amar e criar, viver, enfim. É impossível massificar sensações. É necessário que a formação do bailarino vá além dos exercícios da sala de aula, situando-se como um ser no mundo e como meio de experimentação e intensificação da vida interior humana. Palácio da Artes – uma escola aberta e atuante. De nossa passagem levaremos o exemplo dos mestres, a sensatez da direção, a dedicação e carinho dos funcionários e a amizade e integração dos colegas enriquecendo-nos como seres humanos e como profissionais da dança. Hoje podemos agradecer, e contar como certa a presença de todos durante nossa vida que se inicia lá fora. Por todas as experiências vividas, dançar para nós, neste momento, é um ato integrado de corpo e alma, movimentos oriundos de um centro físico e energético do corpo, e que flui pelos membros, tronco e cabeça, de forma ampla, criativa e expressiva. Escola. Formação integrada. Artista: cultura e pesquisa. Trabalhar em uníssono. Dança Arte. (FORMANDOS DA ESCOLA DE DANÇA, 1990).

[Arnaldo Alvarenga] fala da sua experiência como coreógrafo nos trabalhos com os formandos do CEFAR, nos primeiros anos da década de 90:

O primeiro pessoal que eu peguei era aquele tipo de bailarino, sabe? Bailarino padrão da época, e aí aos pouquinhos você vai mexendo, você já vai sedimentando alguma coisa até chegar, no último que foi Mutatis Mutandis, “Mudando o que deve ser Mudado” que era o nome do espetáculo. [Arnaldo Alvarenga]<sup>120</sup>

<sup>120</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

[Arnaldo] comenta sobre a proposta e a interface dança e música:

Registro eu tenho dessa época, que foi a última, que teve um acabamento, mas já fazendo a transição do que seria o Grupo Experimental, foi o último espetáculo que eu montei que chamava-se “Mutatis Mutandis”, foi essa turma que formou e que na época eu trabalhava com o coral do Ernani Maleta, o “Nós e Voz” e “Voz e Companhia”, e, na verdade, na montagem eu trabalhei com todo o coral, o “Voz e Companhia”, eu juntei o coro inteiro, eram trinta vozes, coloquei o coro em cena atuando com os bailarinos. Como eu já trabalhava com o coro, eles me permitiram isso, era quase que uma ópera, isso eu tenho registrado, se eu não me engano eram onze formandos, foi feita inclusive uma audição, a Helena Vasconcelos me permitiu fazer uma audição para pessoas que não estavam, que não eram formandos, mas que tinham o desejo de participar de uma montagem, então havia essa abertura. E eu tive total liberdade na escolha, e isso foi literalmente de encontro ao entendimento do que era bailarino [Arnaldo Alvarenga]<sup>121</sup>.

Na visão de [Arnaldo], Mutatis Mutandis foi um marco, pois abriu portas para se pensar na criação de um grupo com trabalhos mais experimentais, e como consequência da visibilidade deste trabalho, foi criado no ano seguinte o “Grupo Experimental” da Fundação, com [Tarcísio Ramos] como diretor/coreógrafo, mas por questões políticas, dura apenas três anos.

A partir dos traços comuns das narrativas dos entrevistados, pode-se notar que a formação do intérprete-criador, pronunciado pelos novos tempos, estiveram presentes na trajetória do CEFAR, principalmente nas duas primeiras décadas, através da vivência com os preceitos, princípios e valores da dança contemporânea, apontados por Louppe (2012). A construção de uma poética em dança que fosse capaz de reconhecer a subjetividade humana e valorizar as singularidades, tanto nos modos de fazer, sentir e pensar, se cofiguraram, como potência geradora de mudanças, padrões e comportamentos, anunciando, *a priori*, a força revolucionária da arte e seus instrumentos de conexão com o universo social e político.

#### 2.4.1 Entre “Oásis” e “Desertos”

*História oral é um personagem à procura de autores.*

**Louis Scamovsky**

---

<sup>121</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.



Tecendo as narrativas, como uma colcha de fuxico<sup>122</sup>, que de ponto em ponto, formam seus pequenos pedaços; cada história contada, produz um universo de percepções, sabores, dissabores, desejos e inquietações. É a colcha sendo construída sob a junção de cada “pedaço”. É a história sendo contada sob a perspectiva de cada narrador. Nesta história não existem heróis, heroínas, protagonistas, vilões, coadjuvantes, são vozes que se pronunciam através de sinais, marcas, traços de memórias, é a colcha inacabada tão longe de ter seu último ponto.

Por ser uma construção baseada em referentes do passado, a história oral sempre abrirá uma visão redentora e passional do passado ou dos fatos. O teor nostálgico transparente nas palavras do narrador faz parte do comportamento social e nele se explica. Em vez de ser preterido, exatamente por isso deve ser considerado fator de análise. (MEIHY, 2002, p. 50).

Traçar o diálogo sob a perspectiva do aluno se fez de extrema importância neste estudo, pois os preceitos e pressupostos filosóficos e educacionais que fundamentaram a pesquisa, assim como a questão principal que norteou a mesma, entende que o aluno/bailarino é produtor de conhecimento, capaz de refletir sobre questões referentes às diversidades que tangem as relações sociais, à multiplicidade étnica e à pluralidade cultural de forma geral através da arte, especialmente a dança. Propôs refletir também, sobre a importância dos processos formativos em dança que estimulam a percepção singular e a contribuição do indivíduo na criação coletiva, diluindo as hierarquias das relações entre professor e aluno, promovendo uma formação crítica sobre o mundo.

Para tanto, [Ana Clara Burato], aluna formada no ano de 2005, fala de suas percepções e busca traçar os fios de memórias e lembranças vividas naqueles momentos:

Eu acho que na prática a realidade era muito mais cruel do que isso. Eu sou uma pessoa fazendo uma leitura quase 13 anos depois, e sabe, entender como aquilo ali se deu, e sabendo também que tinha um Oasis dentro da escola, mas tinha muitos desertos, muitos desertos, em relação a concepção de corpo, em relação ao que deve e não deve ser feito, em relação a falar que a gente estava gorda, a relação a uma série de coisas que atravessam outros lugares, e isso existia na escola. Pessoas sendo reprovadas no clássico, que a escola também não dava conta de lidar com isso. Então, assim, eu sinto que a coisa é muito mais complexa. Eu sinto

---

<sup>122</sup>O fuxico é uma técnica artesanal que remonta há pelo menos 150 anos, e aproveita restos de tecido. O fuxico consiste em umas trouxinhas de panos, feitas costurando círculos recortados de sobras de tecidos.

que existem essas aberturas, que eu não acho que é uma fissura, é uma abertura mesmo, mais que ao mesmo tempo existia também todo um trabalho pra compactuar com a tradição, “de que vocês devem dar conta”, e “de que vocês devem ser magras”, e esse ser magra num sentido bastante irresponsável, porque eu olho minhas fotos hoje, eu pesava 20 quilos a menos, e eu fui citada como gorda, várias vezes. Então, assim, é uma coisa que é obvio que talvez a coisa não caminhasse exatamente, porque as coisas tem outros universos, então depende muito, e essa coisa das múltiplas concepções é uma das contradições da escola mesmo [Ana Clara Burato]<sup>123</sup>.

[Ana Clara] fala do currículo e de quanto as disciplinas teóricas influenciaram nos rumos da turma. Ela comenta que, “inclusive, colocou nossa turma numa perspectiva de estudo, que eu acho que foi muito interessante“, as aulas de antropologia cultural, de cultura brasileira, de projetos culturais, “já no pensamento de que o artista tem que saber escrever os próprios projetos”<sup>124</sup>, são os Oásis, como disse [Ana Clara]:

Eu sou de uma geração que o CEFAR era muito vivo, todo mundo queria dar aula lá, era um lugar desejado pelos bons professores da cidade, eu sou de uma geração que fui aluna do professor José Márcio Barros<sup>125</sup> nos 3 anos, que foram os únicos 3 anos que ele ficou lá, não sei se você conhece, é um professor da PUC, que é uma pessoa bem interessante, que foi convidado e nos deu aula de Antropologia Cultural, Cultura Brasileira e Projetos Culturais, uma em cada ano. Ele tinha o modelo de pensar que os cursos profissionalizantes faziam aula juntos, então nós fomos a única turma também que fez aula com o teatro os 3 anos, a gente pegou o currículo nesse sentido muito interessante, essa aula do Zé Márcio ficou me transpassando os 3 anos do currículo, sendo um professor, que não é a toa que foi nosso paraninfo, e tem essa questão de pensar as áreas integradas, senão na produção artística, no mínimo na convivência [Ana Clara Burato]<sup>126</sup>.

O curso com suas proposições curriculares, propunha formar, na visão de [Ana Clara], não apenas o bailarino, mas possíveis futuros professores, pois a disciplina de “Metodologia de ensino” situava o aluno acerca das relações de

<sup>123</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>124</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>125</sup> Professor do Programa de Pós Graduação em Comunicação da PUC Minas, integrante do corpo docente do Curso de Ciências Sociais e Comunicação Social da PUC Minas. Professor da Escola Guignard/UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, onde coordena o Curso de Pós Graduação lato sensu Mediação em Arte, Cultura e Educação. É professor convidado do Programa de Pós Graduação em Cultura e Sociedade da UFBA. Atua na área da Antropologia Urbana e da Comunicação, com ênfase nas temáticas da identidade cultural, política cultural, cidade e cultura, gestão cultural e da diversidade cultural e processos de mediação. É autor dentre outros trabalhos, do livro Comunicação e Cultura nas avenidas de contorno, publicado pela Editora PUC Minas e organizador dos livros Diversidade Cultural da proteção à promoção, publicado pela Editora Autêntica, As mediações da Cultura, publicado pela Editora PUC Minas e Pensar e Agir com a cultura, publicado pelo ODC.

<sup>126</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

ensino/aprendizagem e abordagens educacionais, através inclusive de estágios de observação no próprio CEFAR, gerando discussões e reflexões posteriores:

E essa ideia de observar, a gente tinha tarefa, você precisa pedir pra uma pessoa pra você assistir aula, aí você vai lá e conta como foi esta aula, tinha que fazer um relatório, uma coisa de uma página, mas assim, apresentar pra turma, qual o modelo, isso aqui era um modelo tradicionalista, sabe, tudo muito assim embrionário mais existia, uma menina de 16 anos ir assistir aula de outro professor pra falar sobre? [Ana Clara Burato]<sup>127</sup>.

E quantos são os seus desertos? Na concepção de [Ana Clara] uma escola de formação deveria prezar pela diversidade e valorizar a singularidade, e não excluir a diferença:

E aí o CEFAR em alguma medida enquanto escola pública, ele vai ser um lugar no qual isto aparece, mas não necessariamente existe um entendimento em relação à diferença, e um entendimento que vem a ser uma escola de formação, porque a gente quer formar tudo igual, então a gente não precisa também de uma escola de formação [Ana Clara Burato]<sup>128</sup>.

Na visão de [Ana Clara] a primeira coisa para a reestruturação de um novo CEFAR(T), seria assumir, de vez, os seus desertos, encarando-os de frente, para só assim fazer florescer os seus Oásis, que seria o seu potencial formativo, que lhe é inerente, enquanto instituição pública:

E assim, eu acho que o primeiro desafio do CEFAR(T) é essa questão de conseguir reestruturar seu corpo docente, que eu acho que nada será possível com o salário que se paga, com o número de efetivos que se tem. Eu acho que talvez a partir daí pensar também em quais são as concepções de arte, de dança mesmo, pra mim tudo está na questão da reformulação mesmo, nessa estruturação. Porque não adianta também você ter uma concepção de ensino de dança de gabinete, que venha lá do terceiro andar, que venha lá de um diretor ou de uma coordenação pedagógica, que não se efetive na prática. A Fundação como um todo precisa pensar nesse servidor que está lá, um corpo docente que preserve a diversidade, que considere o aluno na sua integridade, como um sujeito integral, Então assim, precisa sim se pensar, eu acho que o desafio é como fazer a escola continuar viva nesse cenário. O que eu desejo é isso, que a escola se reestruture e que não seja penalizada pela questão da Lei 100 pra sempre e que fique vivendo com essa sombra, o que eu acho que é péssimo pra escola também: “aquilo que já foi, fulano já deu aula aqui, beltrano já deu aula aqui, fulano se formou aqui e tá dançando não sei aonde”. Então assim, eu acho que é bem nesse lugar assim de assumir um projeto e não um projeto de ficar fazendo edital meia boca pra cobrir agora, saindo edital em abril, igual

---

<sup>127</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>128</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

a gente sabe que acontece, porque é uma conjuntura do estado, é uma coisa que vai além da escola em si. Mas eu sinto também que a formação precisa assumir essa escola como dela [Ana Clara Burato]<sup>129</sup>.

A transição de CEFAR para CEFART se deu no final do ano de 2015. Uma nova reestruturação não apenas no quadro de professores, mais, principalmente, na reelaboração das matizes pedagógicas e metodológicas da escola teve que se efetivar, uma vez que, todos os documentos relacionados com a escola de dança, não mais existiam.

---

<sup>129</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

### CAPÍTULO 3: CEFART: Desafios da permanência

*“Há um abismo entre o que sabemos que somos (ou que não somos) e o que projetamos como representação social de nós mesmos. Creio que, em grande parte, somos os escritos guardados e recusados, aqueles que tememos, pela pouca envergadura, e nunca mostramos a ninguém; a máscara é o livro selecionado, revisado, diagramado, ilustrado, capa dura, que publicamos para enfeitar as vitrines e estantes alheias”*

**Poliana Guimarães**

Incontestavelmente, como disse Klauss Vianna (2005), “somos submetidos a uma série de condicionamentos sociais e culturais”, e de acordo com o autor, seguindo a lógica e a disciplina de um mundo norteado para a trabalho, “somos levados à mais completa imobilidade e a desempenhar uma forma mecânica de gestos” (VIANNA, 2005, p. 126).

Essa ordem começa a sofrer um revés, no entanto, no momento em que nos recusamos a desempenhar certos papéis segundo fórmulas preconcebidas. Neste sentido, um corpo livre de condicionamentos e dono de suas expressões, em alguma medida revela-se um incômodo à ordem social existente, uma vez que busca recuperar a percepção da totalidade dentro de uma sociedade fundada na fragmentação (KLAUSS VIANNA, 2005, pp. 126, 127).

Pode-se reconhecer no percurso histórico do CEFAR, grandes resistências, embates, colisões e encontros. Contudo, apesar de todas as controvérsias expostas nos discursos, reunia, em seu corpo docente, uma grande articulação política, com base nos preceitos de uma possível liberdade democrática, favorecendo outros modos de pensar e viver o fazer artístico nesta instituição. [Gabriela Christófar] reforça esta prerrogativa, “o que mudou numa escola de dança no Palácio das Artes, era que a gente podia discutir, e discutir no ponto de vista conceitual, técnico”<sup>130</sup>.

O recorte temporal mais aprofundado nesta pesquisa foi o período de 1986 até 2015, considerando o material coletado através das entrevistas, e o número de pessoas entrevistadas, mas para compreender as mudanças ocorridas em 2016, ou seja, a mudança de Centro de Formação Artística (CEFAR), para CEFART (Centro de Formação Artística e Tecnológica) se fez necessário, passar, mesmo que

<sup>130</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

brevemente, de 2015 até o momento atual. Para tanto, foram realizadas entrevistas com a coordenadora pedagógica atual, Ana Cristina Melo, que também foi docente do curso e as alunas Márcia Bahia e Isabella Cristina da Silva Lima, do segundo ano do curso profissionalizante.

Inicia-se, pois, este capítulo apresentando o texto e a grade curricular disponibilizada no site da Fundação Clóvis Salgado<sup>131</sup>, com o intuito de estudo e análise interpretativa.

### Curso Técnico em Dança

O Curso Profissionalizante de Dança oferecido pelo CEFART tem por objetivo formar bailarinos com conhecimento artístico e técnico. O curso tem duração de três anos e é ministrado de segunda a sexta-feira, no turno da noite, das 18h às 22h40, com aulas eventuais aos sábados. O curso é destinado a jovens que estejam cursando ou já concluíram o ensino médio. São oferecidas disciplinas práticas de técnicas de dança clássica e dança contemporânea e de teorias de apreciação musical, anatomia e noções de fisioterapia aplicadas à dança, dança folclórica, caracterização cênica, história da dança e metodologia de ensino, dentre outras. Os alunos do curso profissionalizante têm o privilégio de apresentar-se duas vezes por ano no Grande Teatro do Palácio das Artes, em remontagens do repertório clássico ou em coreografias inéditas, criadas por professores do CEFART e por coreógrafos convidados. Os alunos apresentam-se, ainda, em trabalhos autorais, nas Mostras de Estudos Coreográficos e Mostras de Composição em Arte, em Concursos e Festivais de Dança diversos. (FUNDAÇÃO CLÓVIS SALGADO).

### Provas:

Os candidatos inscritos são avaliados por meio de exames realizados por profissionais da saúde e pelos professores de dança do CEFART. A avaliação ocorre em duas etapas: na primeira etapa, são analisadas as características físicas e posturais dos candidatos, em uma avaliação fisioterápica e, na segunda etapa, são avaliadas as habilidades técnicas e artísticas dos candidatos, por meio de provas práticas. Para o ingresso no Curso Profissionalizante de Dança, o aluno precisa comprovar que cursou quatro anos de dança clássica, incluindo técnica de sapatilhas de ponta, e três anos de dança moderna ou contemporânea. É imprescindível que o candidato esteja matriculado ou tenha concluído o ensino médio.

### Estrutura Curricular – Curso Profissionalizante de Dança

--	--	--

<sup>131</sup> Acesso em 16/01/2018 <http://fcs.mg.gov.br/formacao-artistica/CEFART/curso-de-danca/>

TURMA	IDADE	DISCIPLINAS
<b>Primeiro Ano Profissionalizante</b>	<b>Ter concluído ou estar cursando o ensino médio</b>	<p>Técnica em Dança Clássica            Dança Contemporânea</p> <p>Repertório Clássico            Composição Coreográfica            Apreciação Musical</p> <p>História da Dança</p> <p>Anatomia e Noções de Fisioterapia aplicadas à Dança</p> <p>Criação, Ensaios e Execução de Dança</p>
<b>Segundo Ano Profissionalizante</b>	<b>Ter concluído ou estar cursando o ensino médio</b>	<p>Técnica em Dança Clássica            Dança Contemporânea</p> <p>Repertório Clássico</p> <p>Composição Coreográfica</p> <p>Caracterização Cênica</p> <p>Dança Folclórica</p> <p>Metodologia do Ensino da Dança</p> <p>Criação, Ensaios e Execução de Dança</p>
<b>Terceiro Ano Profissionalizante</b>	<b>Ter concluído ou estar cursando o ensino médio</b>	<p>Técnica em Dança Clássica            Dança Contemporânea</p> <p>Repertório Clássico</p> <p>Composição Coreográfica</p> <p>Criação, Ensaios e Execução de Dança</p>

[Ana Cristina Melo] integrou o corpo docente no ano de 2017, como professora designada, ministrando as disciplinas teóricas. No curso básico lecionava

apreciação estética e pesquisa em dança; no técnico, história da dança e metodologia de ensino. Transitou por todas as turmas e pôde, mesmo em um período de apenas um ano, conhecer o perfil destes alunos, dos pequenos até o nível técnico. No ano de 2018, foi convidada a assumir a coordenação pedagógica. Ela aponta os desafios e complexidades do momento atual:

Lá tem o cargo de coordenador, supervisor pedagógico, mas efetivamente não tem, então, os professores assumem. Isso está acontecendo com todos os cursos, na música, no teatro, o que é complexo. Alguns assumem como uma função a mais, da aula e coordena, no meu caso, que dou aula em outro lugar, eu dou aula no SESC, aí eu falei: então eu não dou conta. Aí eu não estou dando aula, estou só usando o tempo que eu trabalhei em sala de aula para coordenar. É bom e é ruim, porque também tira o professor da sala de aula, mas eles acharam mais importante que tivesse um coordenador. Em um ano não dá pra você conhecer a escola inteira mais você já transita nas áreas, foi válido por eu estar nesse lugar agora. Pelos projetos que eu propus como professora é que veio a oportunidade de eu trabalhar na coordenação, então isso é legal também sabe, um ano só. Um pensamento que eu acho que foi direto com o pensamento que a escola tava, que era de unir as outras áreas. Porque quando eu entrei eu achei muito estranho ser fragmentado uma escola de arte, a dança não conversava com a música, que não conversava com o teatro, que não conversava com as artes visuais, e ficava cada um no seu assim [Ana Cristina Melo]<sup>132</sup>.

Isto confirma, que os projetos e programas desenvolvidos pelas gestões anteriores, não se fazem “conscientes” na atualidade, gerando, aparentemente, uma anulação, dos mais de trinta anos de pesquisa, discussões e trajetória do CEFAR. Como disse Le Goff (1990, p. 470), “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”.

Este pensamento de “aniquilação” dentro das instituições públicas, se faz historicamente, em todos os momentos de transição de um governo ao outro, em nível municipal, estadual e federal. Seria por uma não existência de uma introdução aos novos funcionários na estrutura da instituição, por aqueles que os recebem? Seria pela não existência de documentos que relatem a existência das práticas e procedimentos até o presente? Ou, pela dificuldade interna da instituição em favorecer o acesso a documentos de arquivo? Caberia ao novo funcionário procurar

---

<sup>132</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.



inteirar-se dos anos passados da instituição e das práticas relativas ao cargo exercido, até o momento da sua chegada?

[Ana Cristina] desabafa sobre este caráter da instituição pública e o quanto esta atitude dificulta o prosseguimento dos processos pedagógicos e metodológicos, interferindo decididamente, na qualidade dos trabalhos:

O que a gente está fazendo agora é que, infelizmente isso é uma coisa do país também, tudo o que foi feito foi destruído, não existe documentos, não existe nada que foi construído por esse povo que ficou aqui anos trabalhando, isso sumiu. Então a gente tem que começar de novo, todo ano. Então a gente fez esse ano, a gente está em processo de fazer, por exemplo, os planos de ensino, porque tem uma professora esse ano que virou pra mim e falou assim: “o que é pra eu dar de técnica clássica? Qual que é a diferença das turmas? Qual que é o conteúdo diferente?” Não existe isso documentado [Ana Cristina Melo]<sup>133</sup>.

[Helena Vasconcelos]<sup>134</sup> diz: “deixei tudo organizadíssimo na minha saída, tudo separado em pastas, programas de ensino, provas, avaliações, documentos”, e de cada aluno, diz ela, “a inspeção da secretaria de educação dizia que não era necessário supervisionar ali, pois, tudo funcionava conforme o determinado”, era só assinar, “não precisava conferir não, porque já estava tudo mastigado, e extremamente organizado”<sup>135</sup>. E sobre isso [Ana Cristina] responde:

A gente já procurou isso em subsolos, em caixas, não existe, infelizmente. Porque isso é uma perda muito grande. Mesmo que a gente mudasse tudo, que eu acho que pode ser que isso acontecesse, mas a gente precisa ter as formas. Os quadros foram tirados da parede, o nível que o negócio chega, o que é a política. Isso é muito triste, a gente não tem documento de nada. Não tem memória, isso é uma instituição de 40 anos, eu acho um problema, e aí a gente está nesse lugar. Então todo professor que entra, ele vai dar o que ele quiser [Ana Cristina Melo]<sup>136</sup>.

Importante contextualizar a situação atual, com as mudanças ocorridas no ano de 2015 com a Lei 100, conforme, pontuado, anteriormente no texto, a saída em massa, de todo o corpo docente, direção e coordenação, em se tratando neste estudo, especificamente, da escola de dança, mas esta realidade se alastrou para toda a instituição. A defasagem no quadro de professores, salários baixos, e a aniquilação de documentos importantes se tornaram grandes desafios para a

<sup>133</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>134</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>135</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>136</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

permanência das propostas educacionais, pedagógicas e artísticas do artista formado nesta instituição.

De acordo com Le Goff (1990), Marc Bloch teria escrito:

Não obstante o que por vezes parecem pensar os principiantes, os documentos não aparecem, aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência nos fundos dos arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependem de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão, longe de serem apenas exercícios de técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passado, pois o que assim se encontra posto em jogo nada menos do que a passagem da recordação através das gerações. (BLOCH, 1941-42, pp. 29-30 *apud* LE GOFF, 1990, p.469)

O movimento “Menos Palácio e mais Arte” feito por artistas e estudantes do CEFAR(T) em março de 2017, retrata esta realidade. Na matéria jornalística produzida pelo blog “Uai” notícias – arte – livros<sup>137</sup> pontua que os estudantes do Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado (CEFART) “estão em campanha por melhorias das condições de ensino e aprendizado das três escolas que compõem a instituição: a de dança, a de música e a de teatro” e “Para tanto, lançaram um abaixo-assinado que denuncia a precariedade em que os cursos funcionam, além de reivindicar providências para salvá-los”.

O documento do movimento “Menos Palácio, mais Arte” pronuncia e confronta de forma ativa, como ação política, esta realidade. Com o intuito de reflexão sobre estas reivindicações e a coerência destas no contexto de formação do aluno do CEFART, abaixo, texto na íntegra:

Somos artistas. Somos cidadãs e cidadãos. Somos estudantes do CEFAR(t) - Centro de Formação Artística (e Tecnológica) da Fundação Clóvis Salgado, e vivemos uma situação de completa crise em nossa escola. Estamos abertas e abertos ao diálogo e reivindicamos, nesta carta aberta, melhorias em nossas condições de ensino e aprendizado. Criado em 1986, o CEFAR(t) surgiu em resposta à crescente demanda da sociedade pela formalização dos primeiros centros profissionalizantes de artes em Minas Gerais. À época, foram reconhecidas pelas secretarias estaduais de cultura e educação as três escolas de natureza pública que compõem nosso centro de formação: as escolas de dança, música e teatro. Em 30 anos de existência, já passaram pelo CEFAR(t) mais de 12 mil

<sup>137</sup> Acesso em 15/01/2019 <https://www.uai.com.br/app/noticia/artes-e-livros/2017/03/30/noticias-artes-e-livros,204294/estudantes-do-CEFART-fazem-abaixo-assinado-por-melhorias-nos-cursos.shtml>

estudantes, grande parte desses hoje são profissionais atuantes na cena cultural do Brasil e do mundo, com grande reconhecimento de público e crítica. Atualmente, porém, o CEFAR(t) é marcado pelo abandono. Se, no passado, o curso de teatro já contou com 23 professores em seu corpo docente, hoje são apenas 6 profissionais em situação regular de trabalho. Essa crise é consequência da negligência que o CEFAR(t) vêm sofrendo ao longo de anos pela Fundação Clóvis Salgado e pelo governo de Minas. Crise que se agrava desde 2014, depois de declarada a inconstitucionalidade da Lei 100, o que provocou a exoneração de vários servidores públicos do estado, e que chega ao seu ápice em 2017, quando professores fundantes da escola viram seus direitos trabalhistas ameaçados e decidiram se aposentar de seus cargos, em virtude da possível reforma da previdência proposta pelo governo federal. Denunciamos e tornamos pública a situação de precarização de uma das mais importantes escolas de artes do país. Evidenciamos os riscos para o fim de uma escola em que os profissionais hoje estão se afastando, seja por meio do pedido de aposentadoria, diante do medo da reforma da previdência, seja por pedido de exoneração diante dos baixíssimos salários. Hoje, um educador do CEFAR(t) recebe R\$15 por hora/aula. Discentes do 1º e 2º ano do curso técnico de teatro estão com sua grade de horários incompleta, com dias inteiros sem aulas, e a turma do 3º ano, que está em processo de montagem de formatura, não conta com qualquer outro profissional na equipe de criação além de sua diretora. A turma de formandas e formandos segue ainda sem expectativa da reposição de disciplinas que não foram cursadas nos anos anteriores do curso, quando o quadro de professores já estava defasado. Essa defasagem do corpo docente se repete nos cursos de dança e música. Na dança, existem atualmente somente 3 professores para o curso técnico, e as turmas do 1º, 2º e 3º anos, têm aulas conjuntas diariamente. Já na música, faltam professores de diversos instrumentos, impedindo o desenvolvimento de estudantes em suas habilidades específicas. A situação é crítica e o diálogo com a instituição é restrito. O início do ano letivo foi adiado em um mês, sem nenhuma justificativa dada aos estudantes. O pensamento sobre o fazer artístico e sobre a educação apresentado pela direção e a supervisão pedagógica do CEFAR(t) caminha de mãos dadas com a burocracia e o conservadorismo, na contramão de várias e vários artistas que resistem hoje na cena cultural de BH e do estado. O cargo de coordenação do curso de teatro encontra-se inativo, o que dificulta a comunicação da diretoria com seu corpo discente. Não há divulgação da previsão de concurso, contratação ou designação de novos profissionais para as vagas ociosas na escola. Não existe publicação de posicionamento da Fundação Clóvis Salgado, tampouco das secretarias estaduais de cultura e educação, ou do Governo de Minas Gerais, sobre nossa atual situação. Além disso, outras reivindicações do Movimento Menos Palácio Mais Artes seguem ignoradas pela instituição. Salas de aula não suportam a quantidade de estudantes matriculados e seguem em estado precário, com linóleos rasgados, carteiras quebradas e estruturas de iluminação enferrujadas, em potencial risco de acidentes. Como o CEFAR(t) está localizado nos fundos do Grande Teatro do Palácio das Artes, em períodos de estreia de óperas nossos espaços de ensaio, corredores e áreas externas, são muitas vezes interditados, transformando-se em camarins. Isso ocorre, pois a presidência da fundação mantém sua postura elitista, priorizando grandes espetáculos e conservando sua fachada, enquanto fecha os olhos para seu centro de formação artística. A Fundação Clóvis Salgado não representa a diversidade e a qualidade da cultura produzida em Minas. A Fundação Clóvis Salgado não representa os estudantes do CEFAR(t). É por isso que fazemos um apelo às autoridades da cultura e da educação, e sobretudo ao governo de Minas Gerais, para que o CEFAR(t), esse patrimônio que é público, que é de todas as cidadãs e cidadãos, seja salvo e cuidado. Reforçamos a necessidade de contratação de novos professores para a escola, nossa maior urgência

neste momento, para que mais um período letivo não seja perdido. Que esse espaço recupere sua excelência enquanto centro de formação artística e se torne um modelo de democracia, cultura e liberdade para todas as pessoas. Resistimos! (MOVIMENTO “MENOS PALÁCIO, MAIS ARTE”).



Figura 17: Compilação de fotos disponibilizadas na página do Movimento “Menos Palácio, mais Arte”

<https://www.facebook.com/menospalaciomaisartes/> Acesso em 16/01/2019.

Em resposta sobre o abaixo-assinado dos alunos, a Fundação Clóvis Salgado pronunciou (texto, a abaixo):

A Fundação Clóvis Salgado informa que o Edital de Designação de Professores para o Centro de Formação Artística e Tecnológica – CEFART será publicado nesta sexta-feira, 31 de março, no Minas Gerais. Esta medida propiciará a contratação de professores para a composição do quadro docente do CEFART. Ressalta-se que essa defasagem de professores é decorrente da Lei 100 e que as aposentadorias foram comunicadas depois do início do procedimento do Edital de Designação. O CEFART está voltado para a educação profissional artística, de nível básico. É importante destacar que entre agosto de 2016 e março de 2017 foi disponibilizado tanto aos alunos do CEFART quanto à comunidade em geral um diversificado elenco de atividades didáticas e de formação: 23 Cursos Complementares, 8 Seminários, 4 Workshops, 44 Apresentações, 22 Recitais, 5 Produções de Cenários, 2 Produções Vinculadas, 114 Ações Formativas, atendendo a quase 9 mil pessoas, 8.924 para ser mais preciso. Educação e formação são prioridades da FCS, sendo motivo de orgulho as implementações, em curso, com vistas a democratizar o acesso à cultura e

à arte para um número cada vez maior de cidadãos. (FUNDAÇÃO CLÓVIS SALGADO).

Dentro desta realidade, a diminuição do quadro de professores, devido aos baixos salários, provocou um acúmulo de funções, como colocado por [Ana Cristina]. A destruição de documentos que legitimavam o fazer artístico da instituição, também comprometeram a sistematização nos processos de ensino/aprendizagem, nas práticas pedagógicas e metodológicas, conseqüentemente, na continuidade do processo em formação.

Entretanto, [Ana Cristina] aponta a vontade dos que ali estão, de dar continuidade, reconstituindo planos de ensino e reelaborando uma sistematização documental que auxilie o profissional, projetando uma coerência tanto no conteúdo a ser dado para o aluno, quanto nas concepções de corpo, dança e bailarino almejados pelo CEFART.

Então, a gente está construindo esses documentos. A matriz foi mudada de 2015 pra 2016, logo depois dessa mudança, a coordenadora que estava, mudou a matriz, inclusive o 3º ano técnico ainda está com a matriz antiga porque a gente optou que quem estava entrando terminar, então essa matriz existe organizada dessa forma, já pensando em alterações, e ela é super nova, de 2016, e agora a gente está construindo os planos de ensino pra ser pelo menos um guia, pro ano que vem, pra quem entrar no ano que vem ter a mínima noção do que a escola oferece, porque a gente tem a disciplina e a ementa. O conteúdo não tem referência bibliográfica, tem a disciplina, carga horária e a ementa, que é o que consta na matriz. Então, o professor tem que trabalhar com isso. A gente está terminando agora de construir esse plano, até setembro a gente termina. Pelo menos se não tiver mais ninguém aqui, exceto os dois efetivos, já tem um material pelo menos pra iniciar [Ana Cristina Melo]<sup>138</sup>.

Por ter se tornado uma escola gratuita, o perfil do aluno tem mudando bastante, pontua [Ana], “porque essas pessoas provavelmente não teriam oportunidade de estar fazendo isso se elas tivessem que trabalhar”<sup>139</sup>, e aponta não apenas a mudança social, mais também racial. “Uma pessoa falou assim: se você entrasse aqui 10 anos atrás não tinha nenhum negro” e [Ana Cristina] continua, “entre na sala de aula, é muito perceptível, e isso eu acho um ganho muito grande pra nossa comunidade artística, pra cidade”<sup>140</sup>.

---

<sup>138</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>139</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>140</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

Então, essas mudanças às vezes causam algum estranhamento, alguma percepção, talvez, de uma cabeça mais conservadora, que está perdendo qualidade, mais eu acho que não, inclusive pra arte contemporânea eu acho que essa diversidade aumenta a qualidade artística do grupo, isso pra mim é muito claro, ter 10 primeiras bailarinas numa sala, você ter uma pessoa que faça 50 piruetas e a outra que não subiu nem numa meia ponta, e o que tem, ela tem outras coisas, sabe? A gente tem que pensar muito nisso hoje, é como eu comecei dizendo, a gente não tem espaço pra 10 primeiros bailarinos no mercado, não tem, e a tendência é não ter, eu acho, a curto prazo, então, que tipo de artista a gente está formando também? E que contribuição que tem essas pessoas que vem de outros lugares, de outras danças, de outros corpos, de outros físicos? Eu acho que isso é um ganho, não é uma perda de qualidade [Ana Cristina Melo]<sup>141</sup>.

Retomo aqui uma fala da [Cristiana Menezes]<sup>142</sup>, com o intuito de problematizar a relação entre instituição pública, dança e educação:

Agora eu não sei o que eles fazem. Se eles têm prova... O que os alunos falam pra gente é que agora está bem pouco rigoroso na entrada. Que tem 20 vagas, e preenchem as 20. Nós nunca enchíamos as 20 vagas no 1º Profissionalizante. Tinha vez que a gente conseguia pegar dez alunos, pegava 11 alunos. Mas a gente pegar um aluno que não ia estar num nível que poderia ser profissionalizante, a gente tinha esse pensamento. Pode não ser um pensamento correto, mas era esse o nosso pensamento. A gente tinha pré-requisitos. E as pessoas falavam às vezes comigo: “Então quer dizer que minha filha não pode dançar?”. “Não, não estou falando que sua filha não pode dançar. Aqui é uma escola profissionalizante. Tem todas as outras escolas de Belo Horizonte. Dançar, todas devem dançar. Mas uma coisa é você fazer uma coisa pra sua fruição, e uma coisa é fazer como seu meio de vida, como profissão, serão demandas, serão exigências diferentes” [Cristiana Menezes]<sup>143</sup>.

[Ana Cristina], coordenadora atual, traz outra percepção sobre esta questão e contrapõe este pensamento:

A gente vai passar 25 pessoas, a gente tem 25 vagas que o estado está te dando para dar formação artística pra uma pessoa, porque é que eu vou passar 10? Aí o menino que fazia aula com 7, se ele for transitar ele teria que fazer aula com 25, aí tá perdendo a qualidade. Entende esse discurso? Só que não compreende que ao invés de estar formando 7 artistas ele está formando 25 entendeu, então é uma mudança muito grande, é um trabalho mesmo de compreensão dessa nova realidade, e de perceber que tudo tem vantagem e desvantagem, isso é obvio. Claro que tem coisas maravilhosas que a gente perdeu, a gente perdeu a Maria Clara, os artistas que saíram daqui são artistas de renome muito grande na cidade, que contribuíram muito pra que isso aqui existisse e do jeito que ele está hoje. Mas a gente ganhou outras coisas, a gente ganhou a oportunidade de ensinar arte pra quem não teria, a gente ganhou quantidade de aluno que vai se formar, democratização, outros povos [Ana Cristina Melo]<sup>144</sup>.

<sup>141</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>142</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>143</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>144</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

A fala de [Ana Cristina] configura como determinante para se pensar os processos formativos atuais e seus entrelaçamentos com a realidade social e cultural de um país:

Se você entra na sala do primeiro ano, e aí é o seguinte, são 25 vagas, vão entrar 25 pessoas, então, tá eclética pra caramba, porque tiveram 30 escritos, vamos supor, porque tem um discurso na cidade que aqui perdeu qualidade, então quem já é mais, ah, não está vindo nem fazer a prova, o que também tem o lado bom e o lado ruim, a gente pega essas outras, né? É ótimo também, se forma em outro lugar e a gente vai formar aqui. Então, se tiver 25 inscritos eles vão passar. E aí dentro de sala de aula você vê o que é que você faz com uma menina que dá 50 piruetas e um menino que nunca subiu na ponta, porque a gente vai abrir as 25 vagas, entendeu, e é um choque muito grande pra quem está aqui há 10 anos, ver isso acontecer. Pra você ter ideia a gente está tendo que mexer no edital, coisas assim, impensáveis. A gente não pode obrigar o menino a fazer prova de collant preto e meia preta, se ele não tiver. Aí vem a justificativa: preciso ver a perna, preciso ver, sabe, se não tiver ele vai pegar emprestado e fazer. Você não pode exigir que o menino tenha 1 ano de dança e a menina 2. E essas coisas estavam lá assim, naturais, porque era natural. No mundo que a gente está pensando em feminismo e tal, não tem cabimento a menina ter 2 anos de dança e o menino só 1? Sabe umas coisas assim? Então, tem uma variação feminina na prova e uma variação masculina. Se entrar um transgênero vai fazer qual avaliação na prova? Qual? Isso tá sendo tudo pensado pro edital de seleção de alunos agora, porque é uma nova realidade da escola. A gente tem aula de técnica masculina e técnica de ponta, a gente não separa mais os meninos e meninas na sala, os meninos que quiserem vão por ponta, fazer ponta, e as meninas que quiserem vão saltar e vão fazer tudo [Ana Cristina Melo]<sup>145</sup>.

O discurso sobre gênero, inclusão e diversidade está inserido no pensamento desta nova escola, onde a diversidade não estaria apenas presente nas diversas linguagens artísticas, nas concepções de dança e educação, mas principalmente na multiplicidade dos corpos:

Tudo é uma adaptação. Então, a gente está nesse momento, e eu sou muito grata de estar passando por isso sabe, é uma coisa que eu acredito, essa diversidade, a gente vai ter um seminário semana que vem sobre dança e diversidade, uma palestrante que é transgênera, que trabalha dança de salão contemporânea, que homem dança com homem, mulher com mulher, com quem eu quiser, independente se eu sou hétero.(...) Porque como escola pública, pode chegar aqui um cego, pode chegar um que tem síndrome de dawn, e a gente vai fazer o que com esses alunos? A gente vai cortar? Então, assim, a gente está nesse momento sabe, eu tô muito receosa com a eleição<sup>146</sup>, porque chega ano que vem, dependendo do que acontecer, pode falar assim, não é nada disso, muda a diretoria, muda tudo, entra outra pessoa e muda tudo, mas assim, são sementes,

<sup>145</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>146</sup> Instituições públicas estão sujeitas a mudança de gestão de cada governo.

estão sendo plantadas, se elas vão germinar ou não a gente vai saber depois, mas a gente está plantando essas sementes [Ana Cristina Melo]<sup>147</sup>.

[Ana Cristina] fala o quanto o preconceito ainda está enraizado no artista/aluno do CEFART e por isso estão buscando oportunizar através de diversas ações, este fazer artístico, que vai para além do palco:

Os alunos tem um preconceito, e isso, gente, hoje! Tem um baiano da companhia que ele veio da dança de rua, ele fez audição e ele está lá na companhia, lindo, e tá lá dançando com a Lina Lapertosa. Então, é isso hoje. Se a gente não conseguir compreender e não dar oportunidade para que eles experimentem, (...) A gente vai fazer no espetáculo de final de ano, coisa que eu não sei se já fez, porque a gente não tem as memórias, mas a gente vai dar oportunidade pra eles trabalharem fora da cena, quem quiser participar no espetáculo de final de ano com iluminação, vai grudar lá no iluminador e vai ser assistente de iluminação, quem quiser trabalhar com produção vai grudar na produtora, entendeu, porque é isso.(...) Então, eu acho que além de tudo, pra todas as coisas, claro que é uma contribuição ver essa transformação, ver esses corpos, ver os negros, sabe, ver essas pessoas se formando nesse lugar, com as oportunidades que tem, dançando no grande teatro com luz, figurino, trilha, tudo muito profissional, isso é magnífico [Ana Cristina Melo]<sup>148</sup>.

A fala de [Ana Cristina] sobre as “Mostras” transitam por lugares muito parecidos dos mesmos vividos por [Gabriela Christófaro]<sup>149</sup>, com pontos diferentes, pois agora, não mais se dança os ritmos e estilos da moda, mas os eternos “*pas de deux*”<sup>150</sup> do repertório clássico, sem espaço para as produções contemporâneas autorais. É impressionante como tudo parece cíclico, e fica novamente a questão, quando tudo se perdeu?

E como eu disse, tem muito aluno aqui que está há muito tempo, então, você propõe, “mas sempre foi assim a mostra, sempre teve seleção, sempre dancei “*pas de deux*” que eu quis, eu sempre”, eu falo, ok, então, tem 10 anos que você dança o *pas de deux* que você quer, vamos experimentar outra coisa? (...) É sofrido porque tem sempre uns mais radicais, que não aceitam, emburram, não querem fazer, acontece. Mas mesmo esses de alguma forma vão sendo contaminados por esse novo pensamento, que eu acho que é o que eles vão precisar pro mundo [Ana Cristina Melo]<sup>151</sup>.

[Ana Cristina] fala das reuniões regulares de professores, onde são discutidos assuntos, dos mais variados, desde os burocráticos, como também relacionados às

<sup>147</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>148</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>149</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>150</sup> *Pas de Deux* é um termo francês do ballet clássico que significa “Passo de dois”. É um dueto de dança em que dois dançarinos, geralmente um homem e uma mulher, executam passos de ballet juntos.

<sup>151</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.



mostras, espetáculos de fim de ano, conteúdos, e pontua uma característica interessante, pois muitos que ali estão, possuem uma licenciatura, então, as discussões tem um teor educacional e entendimento com as questões pedagógicas, na visão dela, de grande valia:

A gente faz reunião toda a semana, uma vez por semana 2 horas. Toda quinta-feira das 10 hs a 12 hs, e que normalmente vai até 12:30 e começa antes. E aí eu acho que é uma vantagem a licenciatura também, porque a gente tem muitos licenciados, e os licenciados vem com uma cabeça de outro jeito, outro dia eu estava conversando com uma artista, que resolveu ir lá pra licenciatura<sup>152</sup> e tá fazendo. Ela falou assim: “Ana, eu não tinha ideia de como eu poderia dar aula de outras formas”, e isso é a licenciatura que te dá. Você pode ter uma bagagem artística enorme, mas às vezes, você vai ter um único caminho, e a licenciatura te dá um leque. E você vai misturando tudo, vai juntando tudo, e vai fazendo, então, isso é bom. A gente tem os que não são, mais a maioria é licenciado, então, você consegue conversar esse tipo de coisas, e isso, eu como coordenadora, isso é o meu perfil, eu gosto de decidir em grupo. Às vezes as pessoas falam “não dá tempo, a reunião é quinta-feira”, eu falo assim: dá tempo, eu não vou decidir. Aí a gente joga na mesa, são 10 pensando, claro que alguns concordam outros não, a gente vai pela maioria, mas gente, 10 cabeças é obvio que vai sair uma coisa mais legal do que uma única cabeça, mais aí é o meu perfil sabe [Ana Cristina Melo]<sup>153</sup>.

Mirza Ferreira (2017) da Unicamp/SP defendeu sua tese de doutorado: *Diálogos (im)possíveis entre dança e teatro: um olhar sobre a formação do artista cênico no CEFAR*, no ano de 2017. Entretanto sua pesquisa de campo se passou no ano de 2014, quando pôde acompanhar ensaios e aulas das escolas de teatro e dança do CEFAR, e traz em suas considerações finais, não apenas a relação da não interação entre as escolas, como concluiu que as concepções de corpo, dança, e educação são diretamente ligadas à referenciais tradicionais, com hierarquias evidentes, e visões hegemônicas:

E a realidade que encontrei no CEFAR não foi muito diferente. Especialmente na escola de Dança. Muitas cenas que presenciei demonstravam verdadeira aversão às transformações ocorridas na dança a partir das propostas de coreógrafos de dança contemporânea. Existe não só um predomínio do ballet clássico sobre os outros estilos – como declarado pela coordenadora da escola – mas também uma reprodução do tradicional ensino formal que resulta na utilização de metodologias antigas e na desconsideração das experiências que cada aluno traz. (FERREIRA, 2017, p. 126)

<sup>152</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>153</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

A tese de doutorado de Mirza Ferreira (2017), que teve seu trabalho de campo desenvolvido no final de 2013, considerado pela autora, como tempo ínfimo para pesquisa, mas aprofundado, no primeiro semestre de 2014, quando passa, por três meses, a assistir ensaios, aulas e apresentações, confronta com todo um pensamento do projeto inicial de 1986.

Pode-se dizer que [Ana Cristina] se deparou com uma conjuntura educacional parecida com as conclusões tiradas por Ferreira (2017). Partindo do princípio que grandes mudanças e transformações não acontecem de um dia para a noite, algumas questões ficam no “ar”, e não se confirmam ou se configuram como pontos de conclusões, e sim, como pontos hipotéticos e nevrálgicos: seriam as saídas e entradas de coordenadores, diretores e supervisores? Seriam as saídas de professores do corpo docente? A reformulação do currículo, depois de 2010, diminuindo as disciplinas teóricas, dando lugar às práticas?

Em suspenso...

Alguém queima suas memórias, suas histórias, suas revoluções, deixam rastros, mas sequestram reféns e fazem órfãos acrílicos e apolíticos. Repetem modelos, afirmam padrões, imitam, não criam, não inventam, endurecem e emudecem.

É você artista da dança?

### **3.1 Percepções e impressões de alunas em formação**

*É nesse chão terraplanado pela vontade cega de mover-se sem prestar contas a ninguém, de entrar no movimento pelo movimento, que se torna imperativo pensar hoje em dia se quisermos entender de que modo a dança teatral pode começar a des-colonizar o corpo que ela move, que ela propõe e que ela reproduz.*

**André Lepeccki**

Depois de quase um ano em negociação com a supervisão da instituição, sem retornos e respostas, Ana Cristina Melo, já nos “quase últimos minutos do segundo tempo”, abre as portas do CEFART para uma conversa. Não tive acesso a

nenhum documento<sup>154</sup>, mesmo tendo consciência que uma instituição pública deveria disponibilizar estes documentos para o cidadão civil, independente da pesquisa acadêmica, mas optei, em entrevistar as pessoas que estivessem dispostas a contribuir. Por questão de tempo e agenda, foram reduzidas os números de alunos entrevistados.

Como pesquisadora, considerei de extrema relevância os pontos e reflexões trazidos por [Ana Cristina] e pelas duas jovens bailarinas, e também de muita importância, no sentido de compreender, mesmo sob o olhar de um público reduzido de pessoas, as estruturas atuais, tanto pedagógicas, educacionais, como sociais e políticas. Em relação aos critérios de histórias de vida, como coloca Meihy (2002, p. 129), “deve se ter claro que não são apenas os velhos que detêm o monopólio ou a capacidade de contar”, mas, na atualidade existem trabalhos de importância significativa, sobre narrativas de crianças, adolescentes e jovens.

[Isabella Cristina da Silva Lima], aluna do segundo ano do profissionalizante, fala de sua experiência no CEFART, na condição de mulher negra e dos pré-conceitos sofridos:

Aqui dentro em parte, porque assim, a gente costuma falar principalmente no clássico, as pessoas são muito criteriosas. Até quem convive com a gente, outros estudantes, e algumas pessoas não foram bem acolhidas. Eu já consegui me sentir acolhida aqui. Porque às vezes, tem alguns preconceitos pela pessoa ser diferente, diferente assim, o que é ser diferente? Mas, a gente tem aprendido a lidar com isso, porque é o dia-a-dia. Se a gente não conseguir lidar, quando é que conseguiremos? Eu divido o palco com pessoas que tem a consciência corporal completamente diferente da minha, eu, por exemplo, me sinto mais tranquila no clássico comparado ao contemporâneo, acho que pela rigidez e pelo tempo que eu tenho de vivência no clássico, meu corpo já é mais quadrado. E quando eu tive essa vivência no contemporâneo, inicialmente, foi bem difícil, alguns amigos me ajudaram, e as outras pessoas não... Mas, são vivências que a gente aprende a ignorar, a gente acata o que é interessante pra gente. [Isabella Cristina da Silva Lima]<sup>155</sup>

Mais uma vez a questão da diversidade entra em voga, importante notar que [Ana Cristina] fala sobre a ascensão dos negros na escola e afirma esta prerrogativa de [Isabella], o que é ser diferente? Em se tratando, principalmente, de um país com tanta miscigenação? Isto se confirma por mim, que ao adentrar nos corredores do

---

<sup>154</sup> Plano do curso técnico 2009, Plano de técnica clássica para o curso básico 2014, Projeto Pedagógico do CEFART 2012, Regimento Escolar.

<sup>155</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

CEFART, me deparei, surpreendentemente, em contraste com as paredes brancas do lugar, com muitos corpos negros.

Apesar disso, as controvérsias aparecem, [Márcia Bahia], também aluna do segundo ano do curso, pontua sobre as seleções de elenco, e o quanto isto, na visão dela, está atrelado à estereótipos e modelos preconcebidos, que no universo da dança, são papéis hierárquicos, comuns de se reproduzir:

Tinha uma seleção, por exemplo, e nessa seleção todo mundo sabia quem já ia passar, então, até dava aquele desanimo sabe “vou nem tentar”, e entre aquelas pessoas que iam entrar pra fazer a seleção, tinha aquela competição absurda de desconforto mesmo de “vamos passar, tenho que passar, esse lugar é meu e pronto!”, as pessoas não conversam e é uma coisa que existe na dança, há tanto tempo, tinha muito disso e ano passado ficou muito claro, mas eu acho que na escola ainda tinha muita gente com o pensamento da escola anterior sabe, aquele pensamento mais quadradinho, tradicional e protocolar, que não cabe muito mais atualmente [Márcia Bahia]<sup>156</sup>.

É importante ressaltar na fala de [Márcia] a constituição hierárquica nos processos seletivos, igualmente apontadas por [Ana Clara], há treze anos antes, quando descreveu que isso era muito mais cruel que os processos avaliados por nota, pois ali, era ditado, visivelmente, um modelo a se seguir, de corpo e de dança, podendo se confirmar como um paradoxo em se tratando da inclusão da diversidade nos corpos, que por ali transitam, atualmente.

Sobre a possibilidade de diálogo entre as áreas, teatro, música e dança, [Márcia] aponta mudanças significativas para o novo ano, sob nova direção e coordenação:

Eu acho que as coisas mudaram muito do ultimo ano pra cá, ano passado não tinha nenhum desses diálogos, não conseguia enxergar, era meu primeiro ano na escola também. Mas eu nunca consegui enxergar esse diálogo, eram escolas separadas, onde o único comum é, porque estava no mesmo ambiente, mas não tinha contato nenhum, a gente não sabia nem das apresentações de teatro, da musica, quando que era apresentações da dança sabe, então ficávamos muito separados, a gente teve um diálogo com a musica, mas de um aluno que é da dança, que é musico também, que criou a trilha pra gente de Som e Fúria<sup>157</sup>, mais atípica, assim. Mas ai esse ano eu acho que as coisas mudaram muito, e eu fiquei muito animada inclusive com isso. Teve uma proposta do CEFART EnCena<sup>158</sup>, que veio um diretor e juntou todas as escolas, dança, teatro, musica e artes visuais pra

<sup>156</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>157</sup> Trabalho apresentado pelos alunos do CEFART.

<sup>158</sup> O Programa CEFART EnCena é uma proposta pedagógica de diálogo transversal entre as escolas de Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Tecnologia da Cena, que tem como objetivo principal ampliar a formação e potencializar o desenvolvimento do senso crítico dos alunos do Centro de Formação Artística e Tecnológica -Cefart, da Fundação Clóvis Salgado. <http://fcs.mg.gov.br/eventos/cefart-encena-um-sonho-de-liberdade/> Acesso em 18/01/2019.

fazer o CEFART EnCena, a gente tinha encontros, 2 vezes por semana ou quantas vezes quisesse, e aí tinha essa troca, e foi muito rico. Eu achei que foi a primeira vez que eu vi um diálogo entre as áreas funcionando real, eu participei e foi incrível, tinha muita gente do teatro, tinha alguma galera da dança, e da música ainda menos, bem menos, mas a gente conseguiu fazer os ensaios e adequar, e a troca é excepcional, a experiência que a galera do teatro tem, e a experiência que a gente tem da dança se complementam tanto sabe, faz as coisas ficarem tão mais ricas, bonitas, e artísticas, enfim, no sentido mais completo possível, e aí eu cheguei, enxerguei esse diálogo total no CEFART EnCena, achei bem legal, e foi bom também pra quebrar um pouco essa ideia de “aí o povo da dança, o povo do teatro, o povo..” sabe, eu espero que tenham novas oportunidades, que tem uma proposta agora, de novas matérias em outras áreas, estou ansiosa pra descobrir novas coisas [Márcia Bahia]<sup>159</sup>.

A relação de mudanças de gestão é predominante nas narrativas e a influência das mesmas nos processos em formação.

Sobre os processos de criação coreográficos [Isabella] destaca:

Sim, varia de cada professor, de acordo com a temática que é dada pra gente. Ano passado se eu não me engano, a Beth<sup>160</sup>, dava aula de técnica clássica, e aí ela escolheu uma coreografia de um coreógrafo chamado George Balanchine<sup>161</sup> e ela só contextualizou, falou sobre ele, e disse qual coreografia ela acharia interessante da gente pegar, e foi um processo do qual nossa turma teve que pegar os vídeos, assistir e reproduzir. Agora esse ano com essa mostra que teve agora, o processo foi completamente diferente. Agora a Aline<sup>162</sup> que também dá aula de técnica clássica pra gente, ela propôs outra coisa. Nós tínhamos um tema que foi um tema muito amplo que era manifesto, e aí cada um tinha que escolher uma razão para se manifestar. Eu por exemplo, me manifestei pelo direito de ser artista negra, principalmente pensando no clássico. E aí nós juntamos todos esses manifestos e elaboramos uma coreografia. Aí o processo ficou: dividimos-nos em grupos, e cada grupo pensou em uma proposta coreográfica, nós filmamos esse material e depois demos um jeito de encaixar todas as peças. [Isabel Cristina da Silva Lima]<sup>163</sup>

Os processos coreográficos alternavam entre reprodução e execução, com processos de coparticipação e coautoria, identificados aqui, como processos de formação do intérprete – criador, e conseqüentemente, na construção da autonomia e autoralidade na dança.

Dos espaços voltados para a exploração e experimentação do movimento [Márcia] pontua:

<sup>159</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

<sup>160</sup> Professora da técnica clássica do CEFART.

<sup>161</sup> Foi coreógrafo, nasceu em São Petersburgo, na Rússia, em 1904, e morreu em 1983. Influenciado pelo pai, que era compositor, o jovem bailarino estudou composição e piano no Conservatório de Leningrado, o que fez com que se tornasse, segundo críticos da época, o coreógrafo de maior conhecimento musical de seu tempo.

<sup>162</sup> Professora da técnica clássica do CEFART.

<sup>163</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

Eu gosto muito de experimentar coisas distintas no corpo, então eu acho muito legal esse espaço da gente criar, totalmente nosso, livre, sem uma orientação muito firme e tudo. Porque a gente descobre lugares inexistentes. Eu acho que é um processo bem difícil assim, requer uma maturidade enorme, e eu mesmo tenho muita dificuldade, não sei, eu acho que o bailarino ainda é um pouco quadradinho, a gente ainda fica muito preso a estereótipos, a forma e tudo, então experimentar coisas novas a partir disso, para criar ação, sair desse lugar, eu acho que é um processo difícil, e aí nesse ponto eu acho muito legal a educação da professora Ana Vitória<sup>164</sup> que ajudou nessa criação, ela criava esse espaço, então, não ficava ridículo por exemplo, não ficava “ai será que eu tento isso, e tal” e isso ajudou bastante. Eu fiz outros cursos também que acabaram acrescentando fora do CEFART, eu tenho cursos complementares no CEFART, eu acho importantíssimo, difícil, mas eu acredito que é o melhor caminho, porque a partir disso, a gente pode usar pra qualquer outro tipo de dança, mesmo que seja o balé clássico mais tradicional do mundo, se você descobriu um espaço para aquilo, fica mais fácil e mais bonito. [Márcia Bahia]<sup>165</sup>

A fala de [Márcia] é identificada como possível construção de uma poética em dança, que se define com as ações “experimentar” e “criar”, e a frase dita por ela: “totalmente nosso”, conceitua o verdadeiro sentido da dança, elaborada pelo próprio corpo que a produz (LOUPPE, 2012).

Em suma, em uma matriz curricular estão expostas, as disciplinas que enumeram qual corpo se constrói, pautados em qual parâmetro, é a questão. E entre a teoria e a prática, consolida-se uma experiência de corpo e dança que se solidifica, como “ideal”? De que modo, esta visão de um corpo ideal pode, então, se deslocar? Sair mesmo do lugar? Tudo que a modernidade em dança propôs, sintetiza-se, na busca por um corpo singular, que não está escrito, pintado, enumerado, desenhado, engessado, modulado, rotulado, padronizado; muito menos configurado em uma matriz. “O corpo contemporâneo é um corpo historicamente marcado pelo abandono do poder sobre as coisas e que se entrega a sua própria incapacidade” (LOUPPE, 2012, p. 75). Esta incapacidade é interpretada pela capacidade do corpo de compreender sua complexidade e sua singularidade. Tira-se a sujeira do pensamento, de que o corpo é algo a se comparar, a se limpar, a se enumerar, ao contrário, é “um corpo que não é dado, mas descoberto, ou que está ainda por inventar” (LOUPPE, 2012, p 73). Renuncia ao poder, às hierarquias de toda ordem, neste contexto a mão, ou qualquer parte do corpo, pode tornar-se olhos, e a planta

<sup>164</sup> Professora de Dança Contemporânea do CEFART.

<sup>165</sup> Entrevista concedida para a autora desta dissertação no ano de 2018.

do pé tateante, pode tornar-se olhar, a cabeça não é mais o guia central e definidor, todas as partes do corpo podem e devem ser exploradas, reinventam-se corpos, recriam-se movimentos, impulsos internos são ferramentas de criação, histórias pessoais fazem parte do ato criativo, o ser contamina o espaço, não é ignorado na sua trajetória de vida, e a dança constrói lugares outros, repletos de territórios não explorados, multifacetados em suas possibilidades, não existem fórmulas, são espaços de reinvenção. E esse fantasma que assombra o imaginário da dança, o tal falado “corpo ideal”, corpo absoluto, universal, que corpo é esse? Longe está de sabermos a resposta, mas novos caminhos se buscam, às vezes, secam-se terras e abrem-se desertos, desabam-se solos e abrem-se abismos, mas sempre, existem pequenos oásis, lugares mágicos, que reflorescem toda vez que um corpo não renuncia a si mesmo.

Foram múltiplas, por vezes divergentes, as proposições dançantes, tanto da modernidade da dança, quanto do Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado, mas sempre ditadas pela necessidade de espaços de discussão para se pensar a diversidade, a partir do qual uma identidade filosófica, de pensamento, pudesse fazer sentido com uma identidade física.

E os desertos? Estes existem para que se descubram oásis...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante ao embasamento teórico-prático experimentado durante a construção do presente trabalho, o encontro com o pensamento de Foucault foi de extrema significância para a compreensão do poder dominante e suas relações com o ser social e político. Essa interferência e imposição nos corpos vigentes demonstra uma perigosa armadilha de controle, interferindo claramente em todas as instâncias da vida. A ótica dialógica apontada por Freire se apresenta como um possível caminho de dissolução das hierarquias impostas, contribuindo para se pensar uma educação na e para a vida. Esse entendimento de corpo e educação aqui mencionados abarca e faz conexão com o corpo que dança, abrindo-lhe passagem para a construção de autonomia, criticidade e singularidade. A abordagem do corpo em dança proposta por Klauss consolida além de seus princípios, uma pedagogia com base no diálogo e no fortalecimento das relações e do discurso de si, preceitos estes, estruturadores das práticas somáticas, pontuadas por Fortin e dos valores para a construção de uma poética em dança, como apresentado por Louppe.

Neste contexto mais específico das artes do corpo, em especial na área da dança, é inegável a importância histórica da criação e desenvolvimento da técnica do balé clássico, concebida originalmente para a anatomia do corpo europeu. Com o passar dos séculos, espalhou-se pelo mundo, chegando ao Brasil sem, no entanto, considerar a diversidade anatômica dos corpos, o contexto cultural e tradições populares. Apesar das derivações e adequações sofridas nas últimas décadas, em especial com vistas à sua aplicação aos corpos brasileiros, a ambiência aristocrática dos séculos XVIII e XIX permanece incorporada na formação em dança, notavelmente enraizada ainda nos dias atuais nos cursos livres, constatado nos festivais de dança que acontecem por todo Brasil. Ressalta-se, dessa forma, o caráter mercadológico da maioria dos festivais, a partir dos quais enfatiza-se o estímulo ao consumo de produtos, o culto ao corpo e aos movimentos ditos perfeitos e impecáveis, sutilmente incorporando nos corpos a “docilidade”.

Em contraposição ao panorama apresentado acima, o CEFAR: Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado, especificamente, a área da dança, foco desta pesquisa, propôs, desde a sua fundação, diálogos e discussões para a estruturação do curso de formação profissionalizante. A junção de profissionais de diversas áreas possibilitou pensar em um programa, que condissesse com as



reformas estéticas e artísticas sofridas pela dança no século XX. Entre diversas questões que envolveram as relações entre arte e educação, instituição pública e sociedade, história e identidade, o projeto educacional do CEFAR foi sendo formulado a partir de diferentes olhares, curiosamente, entre profissionais que tiveram uma formação mais tradicional em dança, e os oriundos do Trans-Forma: Centro de Dança Contemporânea. Surpreendentemente, as burocracias e hierarquias institucionais não impediram a construção de uma proposta inovadora, que desafiasse a lógica vigente, e que possibilitasse, não apenas a formação de artistas conectados com seu tempo, e com visão crítica do mundo, mas também, potencializasse a identidade docente do grupo que ali se constituía.

A interface entre as artes, em um ambiente alimentado pelo constante fazer artístico, se consolidou como, uma possível “magia” do lugar, podendo reconhecer que os encontros nos corredores, lanchonete, áreas externas, etc., assim como as experiências apreciativas dos espetáculos, aulas e ensaios de Cias que ali se apresentavam, constituíam paralelamente à uma matriz curricular, como processos formativos em arte.

Entre teoria e prática, os que por ali passavam, deixavam suas contribuições, solidificando pensamentos, atos e ações.

Os embates e conflitos perante a multiplicidade de ideias e experiências se tornaram a mola propulsora para os constantes desafios da inovação. As controvérsias educacionais, pedagógicas e metodológicas, do ponto de vista da construção de autonomia, emancipação e autoralidade em dança, permearam momentos de afirmação e momentos de negação, pois suas contradições inerentes a todo processo em construção, sofreram diferentes abalos e rupturas, em todas as décadas que se seguiram, fossem por mudanças de gestão, coordenação, ou docência, reverberando nas práticas pedagógicas, fossem pela militância de uns em prol da hegemonia de outros. Entretanto, um significativo espaço de discussão, movido por um constante processo dialógico, o Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado pôde refletir sobre o seu fazer, e discutir sobre as suas transitórias convicções, fossem elas de caráter metodológico, conceitual, técnico, comportamental, ético ou político.

O CEFART luta por novas conquistas, mas fica evidente, as lacunas provocadas por um “lapso” de memória, sim, o abismo, existe, mas em confronto com os que buscam possíveis modos de atravessá-lo. Novos desafios entre arte e

educação: reformulação de editais, discussão sobre gênero, raça e inclusão; realidades sociais e políticas, em um universo institucional revelado pelos tempos burocráticos; saber lidar com os tempos, com o instrumento público, é o dever do servidor, do civil, do artista em formação; mas, se o ser se anula, se é reprimido, se não se manifesta, se não se expressa, perde seu corpo, e conseqüentemente, o objetivo da ferramenta pública é aniquilada, e o processo formativo nela constituído é inútil.

Apesar da constatação da problemática que envolve as instituições públicas e os processos formativos em arte, a abordagem aqui apresentada consistiu uma singela contribuição diante da complexidade do assunto, considerando seus aspectos históricos, políticos e socioculturais, polêmicos e divergentes em sua maioria. Dessa forma, não se pretendeu esgotar o assunto, nem tampouco responder todos os questionamentos e inquietações, nem sobre o CEFAR(T), tampouco sobre a formação do artista da dança, mas sim, de forma geral, instigar reflexões sobre a potência criadora do artista e sua condição inerente de “militante”, quando este, se provoca participativo, na construção de uma sociedade crítica, reflexiva e ativamente politizada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Arnaldo Leite de. *Memória em dança no Brasil: um mapeamento*. GT: Pesquisa em dança no Brasil: processos e investigações. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (UFMG), 2007.

ALVARENGA, Arnaldo Leite de. *Dança Moderna e Educação da Sensibilidade: Belo Horizonte (1959 – 1975)*. Dissertação de mestrado defendida pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2002.

\_\_\_\_\_. *Corpos Artísticos do Palácio das Artes: Trajetória e movimentos*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Fundação Clóvis Salgado, 2006.

AVELLAR, Marcello Castilho e REIS, Glória. *Pátio dos Milagres. 35 anos do Palácio das Artes, um retrato*. Belo Horizonte, Secretaria de Estado de Minas Gerais, Fundação Clóvis Salgado, 2006.

ALMEIDA, Márcia. *A descolonização do pensamento dançante*. In: IX congresso da Abrace, Poéticas e Estéticas Descolonizadas Artes Cênicas em Campo Expandido, Uberlândia, 2016.

BOURCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

CHRISTÓFARO, Gabriela Córdova. *Personalidades da Dança em Minas Gerais, Helena Vasconcellos Uma bailarina na instituição pública*. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, Mirtez. *Diálogos (im)possíveis entre a dança e o teatro: um olhar sobre a formação do artista cênico no Cefar*, Tese de Doutorado, defendido Unicamp/SP, 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra LTDA, 1967.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Ed 44. Rio de Janeiro. Paz e Terra LTDA, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. 38º ed, Petrópolis, Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FORTIN, Sylvie; LONG, Warwick. *Percebendo diferenças no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea*. In: Movimento, Porto Alegre, v. 11, n. 2, pp.9-29, maio/agosto de 2005.

\_\_\_\_\_. *Nem do lado direito, nem do lado do avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo*. In: Nova Letra Gráfica e Editora, Joinville, 2011.

GERALDI, Silvia. *Representações sobre técnicas para dançar*. In: Sigrid Nora (Org.) Húmus 2. Caxias do Sul, RS: Lorigraf, 2007, v.2, pp. 75-87.

GREINER, Christine. *O Corpo: Pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo, Annablume, 2005.

GREINER, Christine e KATZ, Helena. *Arte e Cognição*. São Paulo, Annablume, 2015.

HISSA, Cássio. *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte, Editora UFMG, Coleção Humanitas, 2013.

KATZ, Helena. *A Dança e suas epistemologias*. 1º Encontro Nacional de Pesquisadores em dança – 1.ed. – Salvador: UFBA, 2010.

LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* / Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e memória* / tradução Bernardo Leitão. (Coleção Repertórios) Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LEPECKI, André. *Corpo Colonizado*. Revista brasileira Gesto nº 2, Junho 2003.

LOUPPE, Laurence. *Poética da dança contemporânea*. 1ª ed. - Portuguesa: Lisboa, agosto de 2012.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança Hoje: textos e contextos*. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MILLER, Jussara. *A escuta do corpo: Sistematização da Técnica Klauss Vianna*. 2º ed. São Paulo, Summus, 2007.

\_\_\_\_\_. *Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças*. São Paulo, Summus, 2012.

MUNDIM, Ana Carolina da Rocha. *Dramaturgia, corpo e processos de formação em dança na contemporaneidade*. In: Dança, Salvador: v. 3, n. 1, jan./jul. 2014.

NAVAS, Cássia. *Técnica, sistema, método em dança*. Campinas: UNICAMP; professora-doutora. In Anais do Congresso ABRACE- Associação Brasileira de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 2012.

\_\_\_\_\_. *Centro de formação: o que há para além das academias? Seminário de dança*, v. 3, Ed. Festival de Dança de Joinville, Santa Catarina, 2010.

NEVES, Neide. *A técnica como dispositivo de controle do corpomídia*. Tese (Doutorado em Comunicação e semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP), 2010.

\_\_\_\_\_. *A “Técnica Klauss Vianna vista como sistema” em Dança e Educação em Movimento*. São Paulo, Cortez Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. *Klauss Vianna: Estudos para uma dramaturgia corporal*. São Paulo, Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves. *Corpo, dança e contexto: apontamentos sobre a técnica da dança em abordagens plenas*. In: Dança, Salvador, v. 2, n. 1, jan./jun. 2013.

REIS, Glória. *Cidade e Palco: experimentação, transformação e permanências*. Belo Horizonte, Cuatiara, 2005.

RODRIGUES, Bianca Bazzo, *A Pesquisa de campo como prática para a criação em dança*. In: IX congresso da Abrace, Poéticas e Estéticas Descolonizadas Artes Cênicas em Campo Expandido, Uberlândia, 2016.

TIBURI, Márcia. *Diálogos/Dança*. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2012.

TREVISAN, Priscila; SCHWARTZ, Gisele; RODRIGUES Nara & TEODORO, Ana Paula. *Educação e formação em dança: A inserção da expressão criativa nos cursos técnicos de dança na perspectiva de professores e bailarinos*. In: Revista Portuguesa de Educação: 29(1), CIEd - Universidade do Minho, 2016.

PINSKY, Carla Bassanezi (organizadora). *Fontes históricas — 2.ed., a reimpressão*.— São Paulo : Contexto, 2008.

PEREIRA, Roberto. *A formação do balé brasileiro: nacionalismo e estilização*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2003.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Rio de Janeiro, Record, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VIANNA, Klauss. *A dança*. São Paulo, Summus, 2005.

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

Acesso em 22/12/2018

[http://fcs.mg.gov.br/?page\\_id=607](http://fcs.mg.gov.br/?page_id=607)

Acesso em 22/12/2018

[https://reisgabriel.jusbrasil.com.br/artigos/527871720/quarta-camara-civel-do-tjmg-reconhece-direito-de-ex-servidores-da-lei-100-ao-fgts?ref=topic\\_feed](https://reisgabriel.jusbrasil.com.br/artigos/527871720/quarta-camara-civel-do-tjmg-reconhece-direito-de-ex-servidores-da-lei-100-ao-fgts?ref=topic_feed)

Acesso em 22/12/2018

[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/cartilha\\_1\\_\\_parasabermais\\_web.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/cartilha_1__parasabermais_web.pdf)

Acesso em 28/12/2018

<http://fcs.mg.gov.br/institucional/historia>

Acesso em 11/01/2019

<https://www.angelvianna.com.br/angel-vianna>

Acesso em 11/01/2019

<http://www.caleidoscopio.art.br/cultural/danca/danca-contemporanea/pina-bausch.html>

Acesso em 11/01/2019

<http://www.pina-bausch.de/en/pina/biography/>

Acesso em 14/01/2019

<https://www.youtube.com/watch?v=jWrOFdWrWGg>

Acesso em 15/01/2019

<https://www.uai.com.br/app/noticia/artes-e-livros/2017/03/30/noticias-artes-e-livros,204294/estudantes-do-cefart-fazem-abaixo-assinado-por-melhorias-nos-cursos.shtml>

Acesso em 16/01/2019

<http://fcs.mg.gov.br/formacao-artistica/cefart/curso-de-danca/>

Acesso em 16/01/2019

<https://www.facebook.com/menospalaciomaisartes/>

Acesso em 18/01/2019

<http://fcs.mg.gov.br/eventos/cefart-encena-um-sonho-de-liberdade/>

Acesso em 27/01/2019

[http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Ana\\_L%C3%BAcia\\_de\\_Carvalho](http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Ana_L%C3%BAcia_de_Carvalho)

Acesso em 28/01/2019

[http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Ana\\_L%C3%BAcia\\_de\\_Carvalho](http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Ana_L%C3%BAcia_de_Carvalho)

## ENTREVISTAS REALIZADAS PELA AUTORA

Arnaldo Alvarenga. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 04 de maio de 2018.

Lívia Espírito Santo. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 05 de maio de 2018.

Gabriela Christófaru. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 05 de maio de 2018.

Ana Clara Burato. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 05 de maio de 2018.

Helena Vasconcelos. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 18 de maio de 2018.

Jacyara Araújo. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 20 de maio de 2018.

Paulo Babreck. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 22 de maio de 2018.

Tarcísio Homem. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 09 de junho de 2018.

Dudude Herrmann. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 09 e junho de 2018.

Águeda Kallás. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 03 de julho de 2018.

Patrícia Avellar. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 03 de julho de 2018.

Maria Clara Salles. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 07 de agosto de 2018.

Ana Cristina Melo. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 07 de agosto de 2018.

Isabella C. S. Lima. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 07 de agosto de 2018.

Márcia Bahia. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 07 de agosto de 2018.

Lúcia Ferreira. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 14 de agosto de 2018.

Glória Reis. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 14 de agosto de 2018.

Cristiana Menezes. Entrevista à autora. Belo horizonte/MG, 21 de agosto de 2018.

## ANEXO I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Convidamos o(a) Senhor (a) para participar da pesquisa intitulada “Formação do bailarino intérprete no CEFART em Belo Horizonte: desafios, conflitos e contradições” sob a responsabilidade da pesquisadora mestranda Carla Geruse Gontijo Campolim Moraes, que tem como objetivo principal problematizar, a partir de uma perspectiva contemporânea, a formação em dança e suas respectivas abordagens metodológicas, para identificar e compreender procedimentos que favoreçam a construção de autonomia e a autoralidade em dança, tendo como campo de pesquisa o Centro de Formação Artística e Tecnológica – CEFART, da Fundação Clóvis Salgado, em Belo Horizonte/MG. A finalidade deste trabalho é contribuir para o processo de formação de bailarinos; a difusão da dança enquanto área de conhecimento; e ampliar espaços de reflexão sobre experiências formativas em dança e o contexto ensino-aprendizagem, dialogando sobre as práticas pedagógico-metodológicas e os processos criativos e experiências estético-artísticas;

Sua participação é voluntária e se dará por meio de todas ou algumas das seguintes ações: cessão de material do seu acervo pessoal como cadernos de registros, fotos, recortes de jornais e revistas, entrevistas e/ou depoimentos. O(A) senhor(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, cedendo plena propriedade e os direitos autorais dos procedimentos (entrevista, depoimento, imagem e som), sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros.

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que em se tratando de pesquisa desta natureza, os riscos são inerentes, por isso é fundamental um trabalho cauteloso e criterioso na elaboração das questões a serem respondidas nas entrevistas, bem como nas respectivas transcrições, assegurando ao entrevistado o acesso ao material transcrito, para eventual supressão de trechos/partes das entrevistas que o mesmo não deseje que sejam publicadas. Esclarecemos que o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Para qualquer informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com: o Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG, pelo e-mail [colposartes@eba.ufmg.br](mailto:colposartes@eba.ufmg.br), telefone (31)3409-5260; pesquisadora responsável, Carla Geruse Gontijo Campolim Moraes, pelo email [carlagontijocm@yahoo.com.br](mailto:carlagontijocm@yahoo.com.br), telefone (31)985004111; ou com o Orientador de pesquisa, Professor Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga, pelo e-mail [alda1702a@gmail.com](mailto:alda1702a@gmail.com), E, apenas em caso de dúvida de ordem ética, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP, pelo e-mail [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br), telefone (31) 3409-4592, Av. Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha, Unidade Administrativa II, 2º andar, Sala 2005, Belo Horizonte/MG.

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável.

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Belo horizonte , \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante ou responsável legal



## APÊNDICE I



Projeto de Mestrado

### **FORMAÇÃO DO BAILARINO INTÉRPRETE NO CEFAR(T) NA CIDADE DE BELO HORIZONTE: desafios, conflitos e contradições**

Questionário destinado aos professores  
Entrevistado

Nome completo:

Nome artístico:

Formação:

Data de entrada na instituição e, se for o caso, desligamento:

- 1) Como se deu a entrada na instituição: convite, contratação temporária, concurso etc.?
- 2) Quais as disciplinas lecionadas (nomes) e ementas se existirem?
- 3) Quais as técnicas adotadas na instituição para transmissão do conhecimento em dança?
- 4) Nas técnicas (disciplinas), quais eram os procedimentos didáticos utilizados? Eles eram previamente definidos por uma coordenação pedagógica ou ficava a cargo do professor responsável?
- 5) Dentre os procedimentos didáticos utilizados nas disciplinas eram inseridos processos de criação? Ou havia disciplinas específicas para procedimentos de criação?

- 6) Quais atributos são/eram levados em conta na avaliação dos alunos/bailarinos?
- 7) Quais atributos são/eram levados em conta na avaliação do candidato á aluno para a entrada na instituição?
- 8) Qual o tempo dedicado a esses processos?
- 9) Esses processos resultavam/ resultam em montagem coreográfica?
- 10)Eram processos dirigidos pelo docente ou desenvolvidos livremente pelos alunos?
- 11)Havia outros processos que envolviam a criação pelos alunos? Se existiram/existem, como foram/são eles?
- 12) Havia montagens que envolviam todas as turmas, ou eram individualizadas?
- 13) Como é/era feita a seleção dos temas dos espetáculos e/ou mostras artísticas?
- 14) Sobre os procedimentos avaliativos do CEFAR(T) havia um padrão geral a ser seguido?
- 15) Cada professor o fazia de modo pessoal? Ou era compartilhado com os demais docentes, coordenação pedagógica ou talvez um outro formato?
- 16) Como é/era feita a seleção dos temas dos espetáculos e/ou mostras artísticas?
- 17) Qual o tempo mínimo de aula para a participação nos espetáculos e/ou mostras artísticos?
- 18) Com relação à suas lembranças do tempo de trabalho no CEFAR(T) o que foi mais significativo para você?
- 19) Que tipo de dificuldades (desafios, conflitos), você poderia apontar?
- 20) Há alguma coisa a mais que você gostaria de mencionar que não lhe foi perguntado?

## Questionário destinado á coordenadores pedagógicos

## Entrevistado

Nome completo

Nome artístico

Formação

Data de entrada na instituição e, se for o caso, desligamento

Como se deu a entrada na instituição: convite, contratação temporária, concurso etc.

- 1) Qual a periodicidade das reuniões?
- 2) Quem participa/participava dos encontros?
- 3) Quais assuntos são/eram tratados nas reuniões pedagógicas?
- 4) Quais atributos são/eram levados em consideração na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP)?
- 5) Quem participa/participava da elaboração do PPP?
- 6) Com relação à suas lembranças do tempo de trabalho no CEFAR(T) o que foi mais significativo para você?
- 7) Que tipo de dificuldades (desafios, conflitos), você poderia apontar?
- 8) Há alguma coisa a mais que você gostaria de mencionar que não lhe foi perguntado?

## Questionário destinado á bailarinos formados ou em processo de formação

## Entrevistado

Nome completo

Nome artístico

Formação (ano de entrada e saída)

- 1) Quais as técnicas adotadas para transmissão do conhecimento em dança?
- 2) Caso seja/tenha sido adotada mais de uma técnica, qual o tempo dedicado a cada uma delas? (Horas/aula)
- 3) Quais atributos são/eram levados em conta nos procedimentos avaliativos?

- 4) Como são as provas e o processo avaliativo dos alunos?
- 5) Qual o tempo dedicado à criação coreográfica?
- 6) Como se dão/davam os processos de criação coreográfica?
- 7) A montagem coreográfica é/era feita pelo professor? Discorra sobre o processo.
- 8) Dentre os procedimentos didáticos utilizados nas disciplinas eram inseridos processos de criação? Ou havia disciplinas específicas para procedimentos de criação?
- 9) Qual o tempo dedicado a esses processos?
- 10) Esses processos resultam/resultavam em montagem coreográfica?
- 11) Eram processos dirigidos pelo docente ou desenvolvidos livremente pelos alunos?
- 12) Havia outros processos que envolviam a criação pelos alunos? Se existiram/existem, como foram/são eles?
- 13) Havia montagens que envolviam todas as turmas, ou eram individualizadas?
- 14) Qual o tempo mínimo de aula para a participação nos espetáculos e/ou mostras artísticas?
- 15) Como é/era feita a seleção dos temas dos espetáculos e/ou mostras artísticas?
- 16) Com relação às suas lembranças do tempo de formação no CEFAR(T) o que foi mais significativo para você?
- 17) Que tipo de dificuldades (desafios, conflitos), você poderia apontar?
- 18) Há alguma coisa a mais que você gostaria de mencionar que não lhe foi perguntado?

## APÊNDICE II

CD com as transcrições das entrevistas: