

Autoetnografia da concepção de um currículo: a inflexão de um *habitus* particular em uma política pública

Ernesto Gadelha¹

Resumo

O presente artigo resulta de uma pesquisa realizada, entre 2018 e 2020, na qual problematizo as condições que permitiram a materialização de uma política pública de formação em dança na cidade de Fortaleza, orientada para a produção de certa tipologia de corpo e capital informados pela dança. Neste artigo, discuto como minhas disposições e posição como agente atuante nesse processo exerceram uma inflexão na política supramencionada. A pesquisa utiliza-se de conceitos do arcabouço teórico criado por Pierre Bourdieu, notadamente as noções de *campo*, *habitus* e capital. A partir de uma derivação da noção de *habitus*, utilizo a ideia de *habitus* conservatorial para problematizar a inflexão desta tipologia de *habitus* na concepção do currículo da formação em questão. O conceito de capital cultural desdobra-se em *capital corporal* para problematizar as aquisições projetadas para os alunos da Formação Básica em Dança. A investigação tem caráter autoetnográfico, construindo-se nas proximidades da autoetnografia crítica proposta por Deborah Reed-Danahay.

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

Autoethnography of a curriculum design: the inflection of a particular habitus in a public policy

Abstract

This article is the result of a research carried out between 2018 and 2020, in which I problematize the conditions that allowed the materialization of a public policy for dance education in the city of Fortaleza, oriented towards the production of a certain typology of body and capital informed by dance. In this article I discuss how my dispositions and position exerted an inflection in the aforementioned policy. The research uses concepts created by Pierre Bourdieu, notably the notions of field, *habitus* and capital. From a derivation of the notion of *habitus*, I used the idea of conservatory habitus to problematize the inflection of this typology of *habitus* in the conception of the curriculum of the course. The concept of cultural capital was unfolded in *corporal capital* to problematize the acquisitions designed for the students. The investigation has an autoethnographic character, being built in the vicinity of the critical autoethnography proposed by Deborah Reed-Danahay.

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

Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa mais ampla, realizada entre 2018 e 2020, na qual investigo as condições que permitiram a materialização de uma política pública de formação em dança na cidade de Fortaleza, orientada para a produção de certa tipologia de corpo e capital (BOURDIEU, 1979) informados pela dança. No presente texto, proponho-me a problematizar como minhas disposições (BOURDIEU, 1979; JOURDAIN; NAULIN, 2017), mas também a posição enquanto agente implicado ao processo, exerceram uma inflexão nessa política, questionando, assim, a legitimidade e pertinência da sua forma de implementação.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Atua como professor, pesquisador, curador, artista e gestor na área de dança. É analista de gestão cultural na SECULT-CE.

Antes de passar à discussão propriamente dita, farei uma breve contextualização acerca de como essas indagações surgiram e situarei a abordagem metodológica utilizada.

As questões ora propostas remetem-se à minha trajetória profissional como educador e gestor nas duas últimas décadas, atuando em diferentes instituições públicas de formação em dança. Nessa condição, fui responsável pela elaboração de alguns projetos pedagógicos, tais como a primeira versão do projeto pedagógico do Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança, criado em 2005 por meio de parceria entre a Secretaria da Cultura do Estado do Ceará e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC-CE, bem como a proposta pedagógica do Curso de Formação Básica em Dança.² Este último, por razões que descreverei mais adiante, despertou em mim uma série de perguntas, notadamente questionamentos relativos à pertinência e legitimidade de sua proposta curricular.

A Formação Básica em Dança é um curso público que, em consonância com a finalidade com a qual foi concebido, inicia o aluno num processo formativo em dança, preparando-o para formações posteriores mais avançadas, eventualmente de caráter profissionalizante.

Por ser um processo formativo de caráter não formal,³ o currículo desse tipo de curso não é regulado por determinações legais. Nesse caso, as escolhas relativas aos componentes curriculares estabelecem-se, normalmente, a partir de certa *tradição conservatorial*, uma herança dos conservatórios de formação em música e dança. Tal tradição inicia-se no século XVI, na Itália, e ganha força com a criação de escolas como a *Académie Royale de Danse* e a *Académie Royale de Musique*, ambas fundadas por Luís XIV em meados do

século XVII. Posteriormente, vem a ser disseminada na Europa e em outros continentes.

Como veremos adiante, o conceito do curso ora discutido foi influenciado pela tradição supracitada. Sua implantação deu-se em 2011, período em que estive à frente da coordenação da Escola Pública de Dança da Vila das Artes. Nessa posição, assumi, com grande liberdade por parte da gestão, a responsabilidade de conceber o projeto pedagógico do curso. Tal abertura permitiu que as decisões relativas à proposta pedagógica ficassem ao meu critério.

No decorrer de minha pesquisa, por meio de uma análise reflexiva, cheguei à conclusão de que as opções relativas ao currículo desse curso foram significativamente influenciadas pelo *habitus*⁴ (BOURDIEU, 2001) do qual julgo ser portador, um *habitus* que tem uma dimensão “conservatorial” (PEREIRA, 2014), resultando num modelo formativo fortemente euro-referenciado. Tal *habitus* constituiu-se a partir de minha trajetória profissional na dança, parte significativa dela construída na Europa, configurando assim inclinações artísticas e pedagógicas específicas, uma forma particular de perceber e pensar a formação nessa linguagem.

O currículo de uma formação em dança de longa duração tende a “fazer-se corpo” no aluno ou aluna, um corpo treinado durante anos a fio, condicionado em seus esquemas sensório-motores, cujo repertório motor é ampliado, instrumentalizado e potencializado para inserir-se num *campo* (BOURDIEU, 2004a, 2004b) particular, o *campo*⁵ da dança (COSTA, 2021). Constitui assim um processo de construção de um *habitus* portador de disposições corporais específicas, perspectivadas e projetadas a partir da visão de dança, de arte e de mundo dos responsáveis por sua concepção. Neste processo, o currículo tem um papel axial, pois enseja escolhas fundamentais acerca, sobretudo, das competências que os alunos devem adquirir ao longo da formação. Silva (2005) lembra que aquilo que deve

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

5 Embora Bourdieu (1996a) afirme que o campo das artes se subdivide nos subcampos das várias linguagens, optamos aqui por utilizar o termo “campo da dança” em vez de “subcampo da dança” por estarmos tratando especificamente dessa área e não do campo das artes como um todo.

2 A Formação Básica em Dança é um curso com duração de 6 anos, criado em 2011, realizado pela Escola Pública de Dança da Vila das Artes. Vila das Artes é um equipamento cultural da Secretaria Municipal da Cultura de Fortaleza, implementado em 2006. Abriga a Escola Pública de Dança e a Escola Pública de Audiovisual.

3 De acordo com Marandino, Selles e Ferreira (2009), a diferença entre ensino formal, não formal e informal toma por base o espaço escolar. Neste sentido, “[...] ações educativas escolares seriam formais e aquelas realizadas fora da escola não formais e informais” (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, p. 133). No contexto deste artigo o termo “não formal” refere-se aos processos educativos que acontecem em instituições distintas da rede de ensino formal e que, portanto, não se submetem aos marcos regulatórios que regem o funcionamento desta rede. Quanto à educação informal, de acordo com Gohn (2006, p. 28), ela diz respeito ao “[...] que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc. [...]”.

integrar um currículo está sempre implicado à visão daquilo que alunos e alunas devem se tornar.

Passados alguns anos desde a criação da Formação Básica em Dança, eu viria a assumir uma nova função vinculada a políticas públicas para a formação em arte e cultura, desta vez na Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (SECULT-CE). No exercício desse novo cargo, tive que me debruçar mais intensamente sobre questões relacionadas à formação artística como objeto de políticas públicas. Nesse contexto, comecei a indagar-me sobre a pertinência e legitimidade das propostas formativas abrigadas pela SECULT-CE e sobre as condições políticas em que foram implementadas.

Tais questionamentos remeteram-me à minha própria experiência na Vila das Artes e à forma autônoma como concebi a proposta pedagógica da Formação Básica em Dança. Essa autonomia, como vim a constatar na pesquisa, era fruto do reconhecimento profissional do qual eu gozava no *campo*, mas também da própria conjuntura em que se deu a implantação daquele curso.

Na medida em que passei a questionar o processo de implantação daquele projeto, bem como o fato de que meu *habitus* houvesse se tornado uma forte referência para o projeto pedagógico do curso, algumas perguntas emergiram. Neste artigo, busco perscrutar e problematizar como minha posição e as disposições presentes em meu *habitus* agiram na concepção da Formação Básica em Dança tal como ela foi implantada. Para além disso, procuro colocar em questão a pertinência e legitimidade dessa inflexão na política de formação.

O presente artigo, além da introdução, é composto por mais três seções. Na primeira delas, eu teço comentários sobre a metodologia utilizada. Na segunda seção, desenvolvo a discussão em torno de três tópicos nos quais debato: a) a constituição do *habitus* a partir de uma tradição específica; b) a relação entre currículo, corpo e capital no contexto da formação em dança; c) a inflexão de um *habitus* particular sobre a concepção do currículo do curso ora discutido. Na última seção, busco apresentar algumas considerações e constatações a partir da problematização desenvolvida.

Notas sobre a metodologia

A gênese das perguntas propostas na articulação em curso está profundamente ligada à minha vivência

profissional à frente da Escola de Dança da Vila das Artes. Este aspecto da constituição do objeto tornou-se um elemento determinante para a escolha dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Tal quadro, perpassado pelo meu forte envolvimento pessoal com o objeto, associado ao fato de realizar essa investigação com uma abordagem socioantropológica, levou-me à conclusão de que a metodologia adequada para o desenvolvimento da pesquisa deveria ser construída numa perspectiva autoetnográfica.

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

[...] uma história na primeira pessoa nada tem a ver com contá-la na terceira e assim por diante. Uma das revoluções da antropologia malinowskiana foi a do deslocamento do sujeito da narrativa. A partir dali, a narrativa antropológica teria um sujeito; de carne e osso; situado; em posição aparentemente superior à daqueles que estuda, mas completamente diferente da Antropologia sem sujeito, de antes. (BESERRA, 2016, p. 162).

Embora, de acordo com Leon Anderson (2006, p. 375, tradução nossa),⁶ sempre “[...] tenha havido um elemento autoetnográfico na pesquisa qualitativa sociológica”, quando falamos em autoetnografia, não estamos a tratar de um tipo de abordagem metodológica com sentido único. Ao discutir o tema, o autor indica que uma característica central nela presente “[...] é que o pesquisador é um ator social altamente visível dentro do texto escrito. Os próprios sentimentos e experiências do pesquisador são incorporados à história e considerados como dados vitais para a compreensão do mundo social que está sendo observado.” (ANDERSON, 2006, p. 384, tradução nossa).⁷

Ao comentar questionamentos relativos à autoetnografia, David Hayano (1979) aponta que, de “[...] muitas maneiras, os problemas da autoetnografia são os problemas da etnografia agravados pelo envolvimento e intimidade do pesquisador com seus

6 There has always been an autoethnographic element in qualitative sociological research.

7 [...] is that the researcher is a highly visible social actor within the written text. The researcher's own feelings and experiences are incorporated into the story and considered as vital data for understanding the social world being observed.

objetos.” (HAYANO, 1979, p. 99, tradução nossa).⁸ Em contrapartida, com relação a essa proximidade, ele afirma que “Subjetivismo e envolvimento pessoal [...] não precisam ser necessariamente ‘problemas’ metodológicos, mas podem ser recursos para aprofundar a compreensão etnográfica.” (HAYANO, 1979, p. 101, tradução nossa).⁹

Com essas duas afirmações, Hayano (1979) resume dois elementos centrais que remetem, de um lado, a uma suposta fragilidade da metodologia, e, de outro lado, a uma eventual potencialidade desta. Referimo-nos aí ao problema da subjetividade do pesquisador, agravada por sua intimidade e envolvimento com o objeto investigado, mas também de que esse aspecto pode ser uma fonte de acesso mais aprofundado ao mesmo. Essa dicotomia tem permeado as discussões sobre a autoetnografia enquanto abordagem metodológica e sua pertinência em termos epistemológicos (GADELHA, 2021).

Atenta aos impasses em torno da pesquisa autoetnográfica e fortemente inspirada na “sociologia reflexiva” de Pierre Bourdieu, a pesquisadora norte-americana Deborah Reed-Danahay (2009, 2017) propõe uma “autoetnografia crítica” que “[...] reflete uma visão da etnografia como um empreendimento reflexivo e colaborativo, no qual as experiências de vida do antropólogo e suas relações com outras pessoas ‘no campo’ devem ser interrogadas e exploradas.” (REED-DANAHAY, 2017, p. 145, tradução nossa).¹⁰

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

A autora explica que, para Bourdieu, a “[...] reflexividade é uma abordagem metodológica em que se examina criticamente a própria posição dentro do

campo da produção acadêmica – não para ser mais objetivo e menos subjetivo, mas sim para compreender a falsa distinção entre essas duas categorias.” (REED-DANAHAY, 2017, p. 147, tradução nossa).¹¹ Nesse sentido, prossegue a autora, Bourdieu

[...] usou a noção de reflexividade para se referir à escrita das ciências sociais que não privilegia o individualismo do autor (que ele sentia ser a abordagem padrão equivocada da autobiografia), mas, ao contrário, reflete uma consciência do posicionamento do pesquisador em vários campos sociais e espaços sociais, bem como uma crítica mais ampla das maneiras como as ciências sociais constroem seus objetos. (REED-DANAHAY, 2017, p. 147. Tradução nossa).¹²

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

Com uma abordagem crítica e reflexiva, examinamos nossos próprios contextos institucionais e profissionais com um olhar não apenas para uma melhor compreensão de nós mesmos como etnógrafos, mas também para uma reflexão mais vigorosa sobre as práticas institucionais e os campos em que atuamos. (REED-DANAHAY, 2017, p. 152. Tradução nossa).¹³

Ainda em consonância com Bourdieu (2001, p. 145), chama a atenção para a importância de perceber-se que não existe objetividade absoluta na medida em

8 In many ways, the problems of autoethnography are the problems of ethnography compounded by the researcher’s involvement and intimacy with his subjects.

9 Subjectivism and personal involvement, then, need not necessarily be methodological “problems,” but can be assets to deepen ethnographic understanding.

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

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

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

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

que o cientista, enquanto sujeito, constrói “objetividade”.

Como mencionei na introdução do artigo, foi a partir da minha posição como gestor na Secretaria da Cultura do Ceará que comecei a indagar sobre a pertinência e legitimidade de certos processos de implantação de propostas formativas no *campo* cultural. Na condição de agente e pesquisador envolvido com o objeto a ser investigado, intuí a necessidade do exercício da reflexividade para poder abordá-lo de maneira crítica e analítica. Dessa forma, entendi que a proposta metodológica da pesquisa, mesmo não configurando uma etnografia no sentido mais estrito do termo, poderia conduzir-se nas proximidades da autoetnografia crítica proposta por Reed-Danahay. Essa escolha implicava o estranhamento de algo que me era extremamente familiar – o projeto da Formação Básica em Dança –, bem como o perscrutamento das disposições que infletiram sobre a concepção desse projeto.

Nesse sentido, além de investir nas memórias dos processos vivenciados na instituição, realizando uma espécie de “etnografia da experiência da política” (GUSSI; OLIVEIRA, 2016), o exercício da reflexividade é uma marca desta metodologia. Tal traço constitui-se, sobretudo, pela realização de uma espécie de “autoanálise”, na acepção bourdieusiana do termo, tendo como finalidade, a partir do exame da minha trajetória artística e profissional, a compreensão da constituição do *habitus* que, acredito, foi determinante para o desenho da Formação Básica em Dança. Apoiando-me nessa compreensão e explorando três noções teóricas desenvolvidas por Bourdieu – *habitus*, *campo* e *capital* –, procuro analisar e problematizar o processo ora discutido. Por meio dos tópicos que seguem na próxima seção, busco constituir um arcabouço para o desenvolvimento da discussão aqui proposta.

A incorporação de uma tradição e a constituição de um *habitus*

Como relatei na introdução deste trabalho, as formações não formais em dança, sobretudo aquelas mais consolidadas e de caráter público, com frequência determinam suas configurações curriculares a partir de certa *tradição conservatorial* (PEREIRA, 2014). Embora, é importante que se diga, a análise de Pereira

seja voltada para a formação musical, é possível traçar um paralelismo em relação à dança. Nesta área, como já mencionado, tal tradição desenvolve-se na Europa a partir do século XVI, vindo, posteriormente, a espalhar-se pelo mundo.

Remetendo-se à pesquisadora Jardim (2008 apud PEREIRA, 2014) indica que esta autora já observara

[...] a consolidação de uma forma conservatorial presente na formação do “músico professor” – cuja formação era especializada, com caráter essencialmente técnico, estético, artístico e profissional (com forte apelo à performance). [...] aponta ainda que tanto a forma conservatorial quanto as práticas de ensino a ela intrínsecas estariam tão arraigadas e vistas de forma naturalizada na formação do músico que, de um modo geral, as pesquisas que se ocupam deste tema dispensam a sua exposição, comentários ou alusões a respeito. (PEREIRA, 2014, p. 91).

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

Como é perceptível, trata-se de uma concepção específica de formação artística, pautada por valores próprios e por uma visão própria do processo de ensino-aprendizagem. No caso da dança, tal visão se traduz, por exemplo, pela primazia de tipologias particulares de dança e códigos coreográficos, pela valorização de determinadas formas de organização do corpo para o movimento dançado, pela ênfase no treinamento técnico e pela prevalência de certos biótipos (COSTA, 2021).

Tal tradição foi exportada para grande parte do mundo, vindo a ser copiada e adotada pela maior parte dos países que desenvolveram uma cultura coreográfica, notadamente os países do chamado “mundo ocidental”. Trata-se de uma tradição construída ao longo de mais de três séculos, incorporada e naturalizada de forma ampla no contexto do *campo* da dança, configurando certa padronização para a qual não há um marco legal, mas que se tornou uma espécie de senso-comum quando falamos de modelo de formação em dança.

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

Pierre Bourdieu, em seu *Esboço de auto-análise*, indica que para se compreender uma trajetória profissional é necessário “[...] primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez.” (BOURDIEU, 2005, p. 40).

Em se tratando de uma investigação de caráter autoetnográfico, parece-me importante mencionar algumas vivências importantes para a constituição do *habitus* que norteou meus agenciamentos pedagógicos. Face à restrição de espaço, limito-me a apresentar resumidamente alguns marcos da minha trajetória profissional. Esta inclui um período de cerca de um ano, no qual viria a iniciar minha formação em dança, em Fortaleza. Em seguida, passaria três anos em Campinas (SP), como aluno de uma importante escola de dança (frequentada pela classe média e pela elite da sociedade local) e integrante do corpo de baile desta mesma escola. Na sequência, viria a fazer parte do Balé da Cidade de São Paulo, de onde, passados dois anos, partiria para a Europa. A temporada no velho continente envolveria uma estadia de seis meses na Holanda, “fazendo bicos” como bailarino, e sete anos e meio na Alemanha. Neste país, viria a dançar profissionalmente por três anos e depois formar-me em pedagogia da dança, no Instituto de Dança Cênica de Colônia. Faria ainda uma pós-graduação na Folkwang Hochschule, escola superior de fama internacional, por desenvolver e passar adiante a tradição da dança expressionista alemã. Na Alemanha, viria a tornar-me professor de dança. Passaria ainda cerca de um ano e meio entre a Costa Rica, Alemanha e Israel, trabalhando como professor convidado para diversas companhias.

Ao retornar ao Brasil, em 1998, viria a ser professor, por cinco anos, de uma ONG que tinha o ensino da dança como atividade central em seu trabalho social. Paralelamente, assumiria funções de gestão cultural, nos âmbitos estadual e municipal. Atuei como gestor

no Colégio de Dança do Ceará, uma iniciativa pública de formação em dança que existiu entre 1999 e 2002. Seria ainda coordenador de dança do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, equipamento cultural vinculado à secretaria da cultura do Ceará. Em 2007 coordenaria a implementação da Escola Pública de Dança da Vila das Artes, permanecendo como coordenador da escola de 2009 até 2017. Nesse ínterim, em 2008, passei um ano sabático em Paris, oportunidade em que pude conhecer um pouco mais do *campo* da dança da França.

Havendo realizado previamente uma análise reflexiva acerca dessa jornada profissional, apresento uma breve síntese de aspectos que a marcaram, a saber: a) uma formação artística pautada pela centralidade do treinamento técnico, este tendo como base primordial a técnica da dança clássica; b) a absoluta prevalência de referências técnicas, estéticas e artísticas de origem, sobretudo, europeia, mas também norte-americana, em detrimento de outras referências possíveis; c) uma vivência profissional que se consolida e afirma, sobretudo, num país estrangeiro, um *campo* com paradigmas e características próprias; d) a constituição de uma visão específica acerca do agente/profissional de dança, notadamente do(a) aprendiz, bailarino(a) e professor(a), perspectivada pela vivência nesse *campo*; e) o desejo de fazer o treinamento em dança clássica dialogar com necessidades da dança contemporânea, ou seja, de abrir o *campo* de possibilidades a partir de uma tradição específica; f) a construção de toda uma concepção acerca do que deve ser a formação em dança baseada, sobretudo, em experiências formativas em duas escolas alemãs; g) a configuração de um padrão de qualidade e de excelência formativa e performativa em dança referenciado, predominantemente, pela cena da dança produzida na Alemanha, mas também na Holanda e, posteriormente, na França, países em que também vivi e, de uma forma ou de outra, atuei profissionalmente; h) o desejo de, a partir da minha posição na gestão pública da cultura/dança, contribuir para o fortalecimento e ampliação do *campo* da dança, aos moldes, aproximadamente, daquilo que havia vivenciado na Europa.

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

A elaboração da proposta formativa da Formação Básica em Dança se deu tendo como ponto de partida alguns pressupostos. O primeiro deles era o de que deveria ser uma proposta que, em termos de conteúdos e práticas, pudesse ser mais multirreferenciado do que cursos análogos que eu havia pesquisado em outras capitais do Brasil. Essa diferença consistia, principalmente, no investimento em algumas dimensões que eu julgava importante estarem presentes na formação básica e que eu via como negligenciadas nas formações mais tradicionais, a saber: a presença da dança contemporânea desde o princípio da formação; o estudo de repertórios diversos, não restritos ao repertório da dança clássica; o estímulo à experimentação, improvisação e ao protagonismo criativo; o desenvolvimento de um olhar analítico com relação ao movimento dançado.

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

Finalmente, a convicção que eu tinha em relação à necessidade de realizarmos um forte investimento no trabalho técnico dos alunos como forma de aquisição de capitais específicos que possibilitassem a eles uma inserção bem-sucedida no *campo* da dança. Para tanto, na minha percepção, o estudo da dança clássica associado ao treinamento em dança contemporânea constituiria o eixo estruturante da formação. Havia aí a crença de que as habilidades corporais desenvolvidas e informadas pela dança representavam uma forma importantíssima de capital – em alguns contextos a mais importante – para um bailarino.

Dito isso, podemos indagar: de quais habilidades técnicas estamos falando? Nesse ponto, retomo a questão do *habitus* conservatorial. Não é necessário grande esforço para perceber que todas as formas de dança, mesmo as mais simples, pressupõem algum tipo de técnica para sua execução. Acontece, entretanto, que quando se trata da dança feita para os palcos teatrais, algumas dessas técnicas são altamente valorizadas enquanto outras nem tanto. Estamos falando aí de epistemes hegemônicas do *campo* da dança.

No que tange aos saberes do corpo na dança, essas formas de conhecimento são obtidas por meio do

estudo de técnicas específicas, cujo domínio resulta na aquisição de capitais próprios do campo da dança e que nesta discussão estamos chamando de *capital corporal*. No entanto, como veremos mais adiante, qualquer forma de capital é sempre relativa a um *campo* específico e, portanto, por ele condicionado.

Dessa maneira, no momento em que um currículo se propõe a investir no desenvolvimento de determinados capitais, pressupõe-se uma visão particular de campo (da dança). No tópico que segue, falarei um pouco sobre a relação entre capital e *campo*. Em seguida, discutirei a noção de *capital corporal* na dança para, posteriormente, investigar como essas relações se materializam no currículo da Formação Básica em Dança.

Bourdieu e Wacquant (1992) indicam que um campo pode ser visto como uma rede de relações objetivas entre posições. Para disputar e ocupar posições num determinado campo, é necessário que o agente disponha de capitais específicos que equivalem a formas de poder neste espaço social. Tais formas de poder permitem a participação no jogo e o acesso às vantagens aí disputadas.

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

Eles têm trunfos, ou seja, cartas mestras cuja força varia de acordo com o jogo: assim como a força relativa das cartas muda de acordo com os jogos, também a hierarquia das diferentes espécies de capital (econômico, cultural, social, simbólico) varia nos diferentes campos. Em outras palavras, há cartas que são válidas, eficientes, em todos os campos - essas são as espécies fundamentais do capital - mas seu valor relativo enquanto trunfos varia de acordo com os campos e até mesmo de acordo com os estados sucessivos de um mesmo campo. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p.74, tradução nossa).¹⁴

14 Ils disposent d'atouts, c'est-à-dire de cartes maîtresses dont la force varie selon le jeu: de même que la force relative des cartes change selon les jeux, de même la hiérarchie des différentes espèces de capital (économique, culturel, social, symbolique) varie dans les différents champs. Autrement dit, il y a des cartes qui sont valables, efficaces, dans tous les champs – ce sont les espèces fondamentales de capital -, mais leur valeur relative en tant qu'atouts varie selon les champs et même selon les états successifs d'un même champ.

Bourdieu e Wacquant (1992) evidenciam, a partir dessa comparação do campo com uma espécie de espaço de jogo, a relação de interdependência entre capital e *campo*. Os autores ressaltam que a validade ou não de determinados tipos de capital está atrelada ao campo no qual esse capital venha a ser utilizado. Eles salientam, entretanto, que enquanto certos capitais teriam sua validade restrita a campos muito específicos, outros teriam a propriedade de uma abrangência mais ampla. De forma clara, ainda remetendo-se à imagem do jogo, eles enfatizam que, para que haja capital, é necessário que exista um *campo*, evidenciando, assim, a relação de imanência entre capital e *campo*:

Como disse sobre o jogo e os trunfos, o capital só existe e funciona em relação a um campo: ele confere poder sobre o campo, sobre os instrumentos de produção ou reprodução materializados ou incorporados cuja distribuição constitui a própria estrutura do campo e sobre as regularidades e as regras que definem o funcionamento normal do campo e, portanto, sobre os lucros que lá são gerados. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992 p. 77, tradução nossa).¹⁵

Tal constatação leva-nos a uma questão importante no âmbito desse debate: quais são os capitais necessários para jogar o jogo do *campo* da dança? Buscando pistas para responder a essa pergunta, sigo com a reflexão.

Partindo das considerações feitas acima, constata-se que algumas formas de capital são intrínsecas a *campos* específicos. Passo a discutir aqui um tipo de capital particular que na constituição curricular da Formação Básica em Dança funcionou como um referencial estruturante. Ainda que à época não tivesse clareza quanto a essa noção (de capital), o *habitus* conservatorial gerado por minha experiência na dança indicava que aquele era o caminho a seguir. Refiro-me, aqui, ao *capital corporal*, uma tipologia singular de capital, um desdobramento da ideia de *capital cultural* que, mesmo não sendo exclusivo do campo da dança, nele assume traços peculiares. Lançar luz sobre essa forma particular de capital possibilitará, mais adiante, que compreendamos o tipo de ênfase

conteudística que se atribuiu à proposta formativa do curso em análise.

Ao utilizar a noção de *capital corporal*, sigo, além do próprio Bourdieu, os passos de alguns pesquisadores que, dialogando com este autor, se utilizaram desta categoria. Entre eles, destacamos Wacquant (1995), com sua pesquisa sobre pugilistas em Chicago, e Weber (2011), que realizou uma investigação junto a artistas da dança no Canadá. Além destes, podemos citar outros, como Barbero González (2005), cuja pesquisa se desenvolve na área da educação física, e Medeiros (2011), que discute o lugar do corpo na obra de Bourdieu. Pela limitação de espaço, discutiremos aqui apenas algumas formulações trazidas por Wacquant e Weber, por julgá-las bastante úteis para nossa discussão.

Loïc Wacquant (1995), discípulo e parceiro de Bourdieu em algumas obras, é autor de uma pesquisa etnográfica realizada junto a lutadores boxe em Chicago, nos Estados Unidos. Nesta, ele identifica que os corpos dos pugilistas, com as capacidades e destrezas adquiridas por meio do treinamento, se constituem como uma forma específica capital (capital no campo do pugilismo). Essa experiência etnográfica é descrita em seu artigo *Pugs at work: bodily capital and bodily labour among professional boxers*. Neste texto, Wacquant recorda que, segundo Pierre Bourdieu, o capital pode ser definido como

[...] trabalho acumulado (em sua forma materializada ou em sua forma ‘incorporada’, corporificada) que, quando apropriado em uma base privada, isto é, exclusiva, por agentes ou grupos de agentes, permite que eles se apropriem da energia social na forma de trabalho reificado ou vivo [...] (BOURDIEU, 1986 apud WACQUANT, 1995, p. 66, tradução nossa).¹⁶

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

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

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

[...] conceber os boxeadores como detentores e até mesmo empresários de capital corporal de um tipo particular; e a academia de boxe na qual passam a maior parte do tempo como uma máquina social projetada para converter esse capital corporal “abstrato” em capital pugilístico de um tipo particular, isto é, para transmitir ao corpo do lutador um conjunto de habilidades e tendências passíveis de produzir valor no campo do boxe profissional na forma de reconhecimento, títulos e fluxos de receita. (WACQUANT, 1995, p. 66-67, tradução nossa).¹⁷

Como é possível perceber, Wacquant não está a referir-se a um *capital corporal* genérico, mas sim a um capital particular (pugilístico), que se constitui na forma de um conjunto de habilidades e disposições que possuem valor no *campo* do boxe profissional. A construção desse capital é objeto de investimentos que, com frequência, assumem a forma de muitos anos de treinamento. Dessa maneira, se, como destaca Wacquant, a academia de boxe é o local de treinamento e construção do capital pugilístico, na dança, as escolas e conservatórios exercem a mesma função quando se trata do desenvolvimento de um capital “dancístico”.

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

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

Em consonância com as observações apontadas por Bourdieu (2017) em *A Distinção*, a pesquisadora descreve o capital corporal como uma propriedade que tanto pode remeter-se à aparência física da

pessoa, como também àquilo que, por meio de suas habilidades, o corpo é capaz de gerar de valor no *campo* em que se insere. No caso da dança, em termos de aparência, estamos a tratar de aspectos que incluem beleza, modo de se vestir, postura, proporções do corpo (biótipo), para citar alguns. Ao mesmo tempo, falamos também de habilidades adquiridas que dizem respeito, por exemplo, à mobilidade articular, ao domínio de técnicas de dança, à coordenação motora, à rapidez para aprender e memorizar sequências de movimento, à capacidade de interpretar artisticamente as partituras coreográficas propostas, entre outros elementos percebidos como capital no *campo* da dança.

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

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

Para concluir este tópico, lembramos que Weber, assim como Wacquant, percebem na escola de dança ou na academia de boxe, um lugar privilegiado para a construção de capitais corporais inerentes a campos específicos. Alinhado com tal percepção, concebo o processo formativo em dança como a primeira instância para o desenvolvimento e a aquisição de *capital corporal* na trajetória do potencial futuro profissional da dança. Assumindo este pressuposto, passo a discutir e problematizar as principais bases epistêmicas que, na Formação Básica em Dança, serviram como referência para o desenho de sua estrutura curricular.

Inflexões sobre a concepção do currículo da Formação Básica em Dança

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

Como exposto anteriormente, minhas vivências artísticas pessoais moldaram em mim uma forma específica de perceber e pensar a dança, bem como o campo desta linguagem. Tal trajetória, acredito, findou por conduzir-me a desenvolver um *habitus* que possui uma dimensão conservatorial e que produz disposições específicas para minha atuação no *campo*.

Entre os principais traços desse *habitus*, ressalto algumas disposições que me parecem ter exercido uma inflexão na maneira como concebi o currículo daquela formação.

A primeira delas, provavelmente em razão de haver tido uma formação e atuação artísticas fortemente pautadas pela centralidade do treinamento técnico, consiste na tendência a sobrevalorizar os aspectos técnicos da formação em dança.

Um segundo aspecto configura-se na forma de hierarquizar/legitimar as bases epistêmicas da (formação em) dança. Com toda uma história atravessada pela prevalência de referências técnicas, estéticas e artísticas de origem europeia e/ou norte-americana, estas acabaram por conformar minha noção acerca das “boas e legítimas” bases de conhecimento na área. Geralmente, sem problematizar tal processo, acabamos por tornarmo-nos agentes a serviço da reprodução e perpetuação dessas epistemes. Esses códigos são tão cultivados, incorporados e reificados nos processos formativos, que se tornam parte de nosso *habitus*. A memória motora/corporal opera, nesse caso, tal qual uma razão prática (BOURDIEU, 1996b); é ela que vai permitir ao artista da dança sentir-se à vontade para participar do jogo do campo da dança.

Um terceiro traço diz respeito à imagem que construí para mim acerca do *campo* da dança, altamente influenciada pelas experiências profissionais vividas em contextos externos, tais como Campinas, São Paulo, Holanda e Alemanha. Essas vivências, eu viria a perceber mais tarde, marcariam profundamente a forma como eu, a partir da minha posição de gestor, idealizaria uma projeção de futuro para o *campo* da dança local.

Uma quarta disposição constituinte desse *habitus* diz respeito à percepção de que o treinamento em dança clássica e em dança contemporânea deveria ser o eixo central de uma boa formação em dança cênica hoje. Este tipo de compreensão estava profundamente ancorado nas experiências formativas que vivenciei nas escolas de dança onde estudei, sobretudo na Alemanha.

Uma quinta característica a ressaltar remete à noção, ao mesmo tempo enraizada e não de todo consciente, sobre a imagem do que seria um bom bailarino: um agente com habilidades corporais multirreferenciadas, porém informadas pelas técnicas das tradições hegemônicas da dança cênica, ou seja, portador de um corpo treinado em dança clássica e em diversas técnicas presentes na paisagem da dança contemporânea.

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

A ideia central era que o curso pudesse proporcionar uma sólida formação técnica, tendo como eixo principal as disciplinas de balé clássico e dança contemporânea, e, ao mesmo tempo, oportunizar o acesso a uma série de outros conteúdos e atividades que pudessem complementar a formação do aluno. Em última instância, a proposta era já dar início, desde o princípio, ao processo de formação daquele perfil de “bom bailarino” mencionado no tópico anterior. Ademais, o curso deveria estabelecer uma relação de proximidade, em termos curriculares, com o Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Dança, um potencial espaço de continuidade para o prosseguimento da formação dos alunos e alunas. É importante ressaltar que também este curso, anos antes, havia sido concebido, em sua quase totalidade, por mim.

A proposta curricular em discussão foi concebida com a premissa de que o estudo dos conteúdos previstos naquele currículo seria capaz de desenvolver junto aos alunos a aquisição de competências e atributos corporais que, segundo minha percepção, constituiriam formas importantes de capital no *campo* da dança. Aqui se faz necessário mencionar que, mesmo atribuindo-se centralidade ao desenvolvimento do *capital corporal*, outras formas de capital, em princípio, também deveriam ser contempladas pela formação. A título de exemplo, havia disciplinas de cunho mais teórico, como veremos adiante, deveriam estimular tanto a capacidade analítica como a ampliação do repertório cultural dos alunos, alargando o *capital cultural* destes.

Seguramente, o descobrimento e a tomada de consciência da criação artística também aportaria uma contribuição para o desenvolvimento deste capital.

A Formação Básica em Dança foi concebida para ter uma duração de 6 anos que se dividem em dois ciclos, o ciclo básico e o ciclo intermediário. Cada um desses ciclos possui duração de 3 anos, subdivididos em níveis I, II e III. (GADELHA, 2011, p. 9).

O curso pressupõe a entrada de alunos a partir dos 8 anos de idade e a permanência destes por um período de 6 anos na formação. Trata-se de uma faixa etária na qual o corpo está altamente suscetível ao desenvolvimento de coordenações complexas.

Um traço a ressaltar sobre esse curso diz respeito à prevalência de componentes curriculares que investem no treinamento e técnico e artístico a partir do corpo. Entre estas, figuram: Dança Clássica, Dança Contemporânea, Danças Tradicionais e Populares, Ateliê de Repertórios, Ateliê de Experimentação e Composição, Ateliês de Análise e Estudo de Obras Coreográficas. A estas disciplinas somam-se outras de caráter mais teórico – Elementos da Música, Introdução à História da Dança e Introdução à Análise do movimento.

Um segundo aspecto que me parece importante mencionar é a expressiva carga horária destinada ao estudo das disciplinas Dança Clássica e Dança Contemporânea. Constitui-se, assim, uma espécie de eixo não só das práticas e técnicas corporais do curso, mas do curso propriamente dito.

Um terceiro elemento a destacar remete à importância atribuída, no escopo do projeto pedagógico, à incorporação, bem como ao domínio, aprofundamento e diversificação das aquisições técnicas a partir de referências múltiplas.

A presença ostensiva dessas duas modalidades de dança no currículo – Dança Clássica e Dança Contemporânea – não era aleatória e apoiava-se não somente, mas, sobretudo, na relevância do *capital corporal* que elas, na minha percepção, seriam potencialmente capazes de desenvolver junto aos alunos.

Feitas as considerações acima, poderia listar elementos que possam contribuir para a compreensão da posição hegemônica dessas formas de dança no contexto internacional da dança cênica. Entretanto, no escopo espacial deste artigo, isso não será possível. Dessa forma, tendo em conta a perspectiva apresentada,

assumo que estamos tratando de duas formas de dança que se tornaram, em termos epistêmicos e estéticos, por meio de processos de ordem histórica, política, social e econômica, dentre outros, referências hegemônicas para o *campo* da dança.

Essa forma de perceber e atribuir relevância a essas epistemes, constituída a partir de um *habitus* específico, foi um elemento que exerceu um papel na configuração da proposta de ensino da formação em discussão. Embora não seja possível afirmar que existe um único e uniforme *campo* da dança, no âmbito desta pesquisa eu posso falar de uma visão de *campo* da dança que prevaleceu naquele momento: um campo que possui certo caráter “transnacional” e que serviu como referência para a concepção do currículo do curso ora discutido. Partindo de tal visão, essas matrizes de conhecimento gozam de centralidade e norteiam tanto a formação como a produção artística em dança. Talvez possamos dizer que são “arbitrários culturais” (BOURDIEU; PASSERON, 1992) que conseguiram impor-se mundo afora, irradiando-se do “centro” para as “margens periféricas” do mundo.

Dessa forma, num movimento que buscou espelhar, para além do contexto local, esse campo transnacional no qual tais formas de dança se consolidam como referências hegemônicas, a Formação Básica em Dança adotou essas disciplinas como conteúdos centrais da formação. Parte-se, aí, do princípio que o estudo intensivo, numa perspectiva de complementação mútua, desses dois componentes curriculares pode favorecer o desenvolvimento de capitais fundamentais para o campo dança. Trata-se de uma escolha feita a partir da visão de um agente, visão esta coextensiva a um *habitus* específico, que percebia o *campo* da dança e seus respectivos capitais de uma forma particular.

Algumas considerações finais

Acredito ser importante lembrar que o propósito aqui não foi discutir o mérito e as limitações da visão de campo da dança e de formação em dança acima descritas. Não obstante a importância de se discutir a qualidade, pertinência e legitimidade de uma visão de formação, o cerne da proposta foi problematizar como tal visão, a partir de um gestor, findou por exercer inflexões em decisões fundamentais para a concepção de uma política pública de formação em dança.

Em última instância, do ponto de vista das políticas públicas, sobretudo no *campo* da cultura, faz-se necessário questionar a legitimidade desse tipo de fenômeno.

Quando formulei a proposta curricular da Formação Básica em Dança, eu vinha de uma acumulação significativa de experiências em contextos externos, no Brasil e no exterior. Foi a partir delas que se constituiu, para mim, uma ideia específica de *campo* da dança, um pouco à imagem e semelhança, sobretudo, daquilo que vivenciei na Alemanha. Refiro-me aqui a um espaço social com uma boa centena de companhias estatais de dança, um número significativo de companhias independentes, instituições públicas e privadas prestigiosas de formação em dança, um amplo circuito de teatros para a difusão da dança e a presença de artistas da dança de inúmeras nacionalidades.

Outra dimensão da acumulação supramencionada diz respeito a minha atuação profissional local, após meu regresso a Fortaleza. O reconhecimento profissional resultante dessa trajetória contribuiu para legitimar minha posição frente à elaboração da proposta da Formação Básica em Dança.

Hoje, parece-me claro que a principal referência de *campo* que eu tinha dessa linguagem permanecia sendo aquela que eu vivenciara como artista, estudante e professor na Alemanha. Ao mesmo tempo, no decorrer de minha pesquisa constatei que, de alguma forma, desde os primórdios da dança cênica em Fortaleza, as referências epistêmicas preponderantes (técnicas, estéticas, poéticas, teóricas etc.) foram praticamente assimiladas a partir de contextos estrangeiros (COSTA, 2021). Ou seja, poderia afirmar que, de certa forma, tais referenciais norteadores não só estavam presentes no *habitus* que guiava minhas decisões, mas também eram reforçados pelo próprio *campo* da dança local, na medida em que eles haviam sido marcos epistêmicos predominantes nessas quase sete décadas de história da dança cênica local.

A Formação Básica em Dança surge assim, em 2011, em meio a um campo de dança já constituído, ainda que precariamente. Sua proposta formativa busca estabelecer uma relação de coextensividade com o campo da dança. O campo que tomei como parâmetro, entretanto, não espelhava precisamente o campo da dança local, mas sim algo que transcendia esse campo. Nesse processo, no currículo da Formação Básica em Dança, projeta-se uma disposição particular (irradiada

a partir de um *habitus* específico) que busca alinhar o campo da dança local aos parâmetros artístico-culturais de contextos hegemônicos de produção em dança, como aqueles que vivenciei em minha trajetória.

Praticamente uma década se passou desde a implementação da Formação Básica em Dança. Já há algum tempo, são perceptíveis transformações que ocorrem no *campo* cultural, tanto num âmbito mais amplo, como, neste caso, numa escala local, notadamente a partir de meados da década de 2010. Vemos aí novos agentes adentrando e passando a disputar posições no campo das artes e da cultura. Oriundos, com frequência, de territórios periféricos, buscam afirmar suas identidades culturais, amiúde historicamente reprimidas ou silenciadas, e ocupar espaços que antes eram privilégio das elites culturais. Eles lançam um olhar crítico sobre as epistemes e certo *modus operandi* excludente que, via de regra, por muito tempo pautaram a concepção e implementação das políticas públicas para a cultura, aí incluídas as políticas de formação.

As referências onipresentes e “universais”, quase que exclusivamente euro-orientadas, parecem já não dar conta das questões e dos anseios aportados por esses agentes. Nesse sentido, em contraposição, reivindica-se uma perspectiva mais pluriepistêmica para as políticas de formação. Sem espaço para participação à época em que ocorreu o processo de implementação dessas iniciativas, não querem mais ser apenas espectadores dos processos de formulação e implementação das políticas públicas culturais, mas também ocupar espaços de decisão acerca destas.

O desenvolvimento da pesquisa tendo como referência a autoetnografia crítica permitiu uma análise na qual também minha relação com o objeto foi constantemente posta em questão. Utilizar a vivência pessoal do pesquisador para descrever, analisar e criticar uma experiência de formulação de política pública permitiu questionar práticas e procedimentos amiúde reificados e que agem como mecanismos de exclusão com relação a segmentos da sociedade.

Realizar o exercício de reflexividade crítica contribuiu para melhor “[...] compreender o campo contra o qual e com o qual [...]” (BOURDIEU, 2005, p. 40) eu me fiz, assim como entender a inflexão do meu *habitus* na concepção da política pública de formação em dança. Nesse processo, meu posicionamento e minhas disposições enquanto agente (gestor) no campo

cultural foram afetados pelos desdobramentos da pesquisa. Parece-me hoje que o debate e a ação contra a reprodução de práticas excludentes relativas à formulação e priorização de políticas públicas, nesse caso as de formação em dança, é incontornável, assim como a necessidade de instâncias de participação que permitam uma discussão mais ampla por parte da sociedade nesses processos. Se é possível aprender com a pesquisa em torno da experiência do pesquisador, esta aponta, entre outros elementos, para a escuta e o protagonismo da pluralidade de *habitus* que povoa o campo das artes e da cultura.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, L. Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, Thousand Oaks, v. 35, n. 4, p. 373-395, Aug. 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0891241605280449>. Acesso em: 21 fev. 2021.
- BARBERO GONZÁLEZ, J. I. La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 39, p. 25-51, 1 Sept. 2005.
- BESERRA, B. Dos riscos da diferença: etnografia de um percurso acadêmico. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2016.
- BOURDIEU, P. A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2017.
- BOURDIEU, P. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.
- BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004a.
- BOURDIEU, P. Esboço de auto-análise. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BOURDIEU, P. Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, v. 30, p. 3-6, 1979. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654. Acesso em: 23 fev. 2021.
- BOURDIEU, P. Meditações pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. O senso prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004b.
- BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996b.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. Réponses pour une anthropologie reflexive. Paris: Édition du Seuil, 1992.
- COSTA, Ernesto de Sousa Gadelha. Política pública, currículo e corpo: um estudo autoetnográfico da Formação Básica em Dança da Vila das Artes em Fortaleza. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.
- GADELHA, E. Projeto Pedagógico da Formação Básica em Dança da Escola Pública de Dança da Vila das Artes. Fortaleza: [s. n.], 2011.
- GADELHA, R. P. A dança possível: as ligações do corpo numa cena. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

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

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

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

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

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

REED-DANAHAY, D. Bourdieu and critical autoethnography: Implications for research, writing, and teaching”. International Journal of Multicultural Education, India, v. 19, n. 1, p. 144-154, 2017. Disponível em: <https://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/1368>. Acesso em: 12 jul. 2020.

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

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

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