

O GRUPO EXPERIMENTAL DE DANÇA DA CIDADE: PERSPECTIVAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO EM PORTO ALEGRE

*Airton Ricardo Tomazzoni dos Santos**

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de contribuir na reflexão e produção de conhecimento relativo a práticas artístico-pedagógicas a partir da explicitação e do entendimento dos princípios que guiaram a criação do Grupo Experimental de Dança da Cidade de Porto Alegre. Dessa forma, buscou-se apresentar e discutir conceitos e bases que fundamentaram a construção do modelo de aulas e de currículo do projeto desenvolvido pelo Centro Municipal de Dança da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre.

Palavras-chave: Educação, Dança, Pedagogia

Abstract

This article aims to contribute for the reflection and production of knowledge concerning artistic and pedagogic practices from the presentation and understanding of the principles that guided the creation of the Experimental Dance Group from the City of Porto Alegre, RS, Brazil. Therefore, concepts and fundamentals on the bases of the model for classes and the curriculum itself, developed by the City Hall center of the City Cultural Bureau, are presented and discussed here.

Key-words: Education, Dance, Pedagogy

* *Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Diretor do Centro Municipal de Dança. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre. RS. Brasil. E-mail: airtontomazzoni@gmail.com*

Introdução

As experiências de educação em dança na esfera pública são cada vez mais evidentes na cena contemporânea. A pesquisa MUNIC* 2006 apontou a dança como a segunda atividade artística mais praticada nos municípios brasileiros, contudo, poucos subsídios teóricos têm-se das experiências que são desenvolvidas. Quais suas metodologias, quais princípios pautam o ensino em dança, quais as perspectivas artístico-pedagógicas que orientam seu desenvolvimento? A lógica do fazer sobrepõe-se à da reflexão e sistematização dessas experiências, muitas vezes, pela urgência de tais ações. Mas, é urgente e necessário também que se comece a explicitar as escolhas e pressupostos que definem projetos de formação em dança, a fim de poder problematizar seus modos, seus fazeres e seus resultados a partir dos contextos em que são aplicados e frente às mudanças contínuas que a contemporaneidade vem trazendo. Por isso, esse artigo busca dividir percepções, conceitos e princípios que guiaram a elaboração do projeto do Grupo Experimental de Dança da Cidade, de Porto Alegre.

Definições a partir de cartografias

Um diagrama é um mapa, ou melhor, uma sobreposição de mapas. E, de um diagrama a outro, novos mapas são traçados. Por isso não existe diagrama que não comporte, ao lado dos pontos que conecta pontos relativamente livres ou desligados, pontos de criatividade, de mutação, de resistência; é deles, talvez, que será preciso partir para se compreender o conjunto. (DELEUZE, 1988, p.53)

Ao começar a tentar “ler” a cartografia que se apresentava no contexto da dança, em 2005, na cidade de Porto Alegre, acreditou-se oportuno resgatar a perspectiva de Michel Foucault referente a diagramas e mapas, trazida por Gilles Deleuze. Foi nesse sentido que assumiu-se, ao começar a elaborar o projeto do Grupo Experimental de Dança, que o contexto e contingências locais da área da dança deveriam ser entendidos como diagramas que se sobrepunham e que, a partir deles, podia-se começar lidar com as complexidades que se estabelecem nessa cartografia. Se um mapa propicia múltiplos percursos, uma sobreposição deles aumenta exponencialmente essa possibilidade.

Assim, trafegar por esses mapas foi (e continua sendo) um vagar por territórios não apenas estéticos, mas coletivos, relacionais, afetivos, econômicos, políticos, sociais, éticos. Afinal, estamos diante de territórios nos quais desenham relações de forças que dimensionam a experiência, também no que se refere à dança. E essa cartografia foi se desenhando com dados levantados pelo Centro Municipal de Dança da Prefeitura de Porto Alegre, em 2005. Dados relativos ao número de grupos em atuação, escolas de dança, professores e profissionais; bem como por vivências profissionais pessoais na experiência docente, artística e de gestão pública em dança. Isso incluía a atuação como bailarino e coreógrafo desde a década de 1990; a experiência docente no Curso de Graduação em Dança, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); a pesquisa no doutorado na FAGED/UFRGS; o intercâmbio contínuo pelo Brasil visitando projetos com o do Colégio de Dança do Ceará, em Fortaleza, e do Curso Técnico em Dança, em Salvador, na Bahia; a vivência no mestrado em Ciências da Comunicação na Unisinos, trabalhando com adolescentes, dança e videoclipe; e ainda a atuação junto à equipe da Coordenação de Artes Cênicas, da Secretaria Municipal da Cultura, de 1997 a 2001.

A primeira percepção que essa cartografia forneceu era de que, no cenário local de dança

* *Suplemento de Cultura da Pesquisa de Informações Básicas Municipais - MUNIC 2006 foi um levantamento realizado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em parceria com o Ministério da Cultura, que deu início ao trabalho de criação de um sistema de informações culturais no Brasil.*

de Porto Alegre, estava perdendo-se uma certa “cultura” de se fazer aulas, de se manter um treinamento diário, de se manter uma rotina de aulas. Uma realidade que se dava especialmente pelo custo financeiro elevado para um estudante pagar. Além disso, identificou-se a dificuldade de encontrar um espaço que tivesse reunidos e articulados diferentes saberes, abordagens e professores a quem tinha interesse em formação mais ampla e efetiva em dança. A maioria dos espaços de ensino em dança se concentrava no ensino de técnicas específicas, como o balé, as danças de salão, dança do ventre e dança flamenco, por exemplo, com uma ou outra modalidade também oferecida, mas de forma isolada. E, cabe lembrar que, naquele momento, Porto Alegre não contava com nenhum curso de graduação em dança.

Ao mesmo tempo entendeu-se a necessidade de ampliar o acesso à formação em dança pautada não pelo restritivo critério de aptidões físicas e técnicas, mas sim pelo interesse e disposição em tráfegar por esses saberes e trocar com esses agentes.

Tendo essa cartografia como balizadora começou-se, mesmo que tateante num primeiro momento, deva-se admitir, a procurar um espaço para realização das aulas (o maior entrave para o início e continuidade do projeto), a delinear um programa de aulas e a reunir artistas-educadores que aceitassem entrar nessa experiência. Para isso foi fundamental iniciarmos a alinhar alguns pontos fundamentais que guiarão a construção de um projeto pedagógico, ainda que ele só tenha vindo a se desenhar no andamento do projeto com maior clareza.

A todo esse contexto e movimento, somavam-se leituras provocativas de arte, filosofia e educação por onde conviviam pensadores como John Dewey, Michel Foucault, Jorge Larrosa, Georges Noverre, Henry Giroux, Luigi Pareyson, Gilles Deleuze, bem como as contribuições valiosas de pesquisadores brasileiros de dança como Sandra Meyer Nunes, Mônica Dantas, Isabel Marques, Thereza Rocha e Silvia Soter. Leituras conectadas com diálogos com artistas e educadores em atuação em Porto Alegre e no Brasil, como Eva Schul, Luciana Paludo, Tatiana da Rosa, Roberto Pereira e Neka Machado.

Assim se definiu a proposta de criação de um espaço de formação com viés contemporâneo. Não uma escola de dança contemporânea, mas um espaço contemporâneo de formação em dança. E aqui a ordem dos fatores muda o resultado sim. A perspectiva contemporânea se estabelece não no sentido de tentar enquadrar-se dentro de parâmetros (sempre redutores e insuficientes) do que é identificado como dança contemporânea, mas sim pelo objetivo de refletir, pensar, fazer, experimentar as relações da dança com as questões do mundo contemporâneo, com a vida essa que nos apresenta condições singulares no nosso tempo. Condições de sociabilidade, da globalização, de redimensionamento de tempos e espaços, de transformações tecnológicas constantes, de novos modos de conviver, de perceber e interagir com o mundo e com o outro. Esse foi o alicerce do projeto. Fruto de uma série de percepções do contexto local de dança e que ajudaram a definir algumas premissas ao longo desse percurso, como o entendimento de arte como experiência; da problematização da questão da técnica de dança; da valorização do rico e da descoberta nos processos criativos e de formação; da aposta na heterogeneidade do corpo discente e docente; do vínculo da ética com a estética e da não separação entre prática, racionalidade e afetividade.

A arte como experiência

A primeira perspectiva que assumiu-se dizia respeito a encarar o projeto como experimental, ou seja, de ter como foco a valorização da experiência e seus possíveis desdobramentos. Não se objetivava que o Grupo Experimental fosse um “grupo oficial”, uma “companhia” representativa da cidade, mas sim um espaço que permitisse experimentar a dança, a articulação de saberes, a reflexão crítica, a criação, com todos os riscos e sabores aí envolvidos.

A ideia que no início era atravessada mais do que por uma construção teórica por uma intuição, uma percepção e também pelo desejo, encontrou mais tarde a sua tradução na filosofia de John Dewey em sua obra *A arte como experiência*, especialmente no que se referia ao entendimento de valorização e enriquecimento que a experiência que realmente afeta os sujeitos, pode produzir. Afinal, “o gosto pelo fazer, a ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente quem que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais” (Dewey, 2010, p.123).

O projeto do Grupo foi norteador pela tentativa de poder nutrir esse tipo de experiências em dança, de poder dar tempo e cuidado para um outro tipo de vivência, para aquilo que pudesse proporcionar em alguma medida o enriquecimento da experiência.

Esse princípio encontrava também eco nas colocações de Benjamin (1985) no lúcido texto em *Experiência e Pobreza*, ao reconhecer que “[...] uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (p.115). E, se, no referido texto, o autor remete à tecnificação do trabalho imposta pelo capitalismo, também podemos pensar na tecnificação do ensino da dança, como forma de empobrecimento da experiência.

Técnica: como entender e proceder com ela no cenário contemporâneo

Conseqüência desse primeiro princípio foi a problematização da questão da técnica de dança, do seu entendimento dentro do projeto. Técnicas são saberes importantes, fundamentais na formação em dança, mas dois aspectos precisavam estar devidamente compreendidos.

O primeiro era referente a não se trabalhar com a ideia de que existe uma técnica universal para o ensino da dança. Na perspectiva contemporânea é impossível eleger uma única técnica que “resolva” os problemas de criação de um mundo e de uma vida tão complexos. Isso afastava muitas concepções tradicionalmente arraigadas no ensino da dança, como a crença de que o balé possa vir a ser a base para qualquer prática, como já apontaram Geraldi (2005) e Silva (2007). Preferimos assumir que “Cada projeto coreográfico terá de forjar seu suporte técnico” (TOMAZZONI, 2005, p.21). Ou melhor dizendo, cada processo de criação tem e deve escolher o seu próprio caminho técnico. E, conseqüentemente, a impossibilidade de se trabalhar apenas com um tipo de técnica de dança no projeto.

Assim, não se pretendeu partir da premissa de que há técnica universal ou superior, mas sim a mais adequada a singularidades de cada projeto, seja a partir dos corpos que solicita, dar idéias que mobiliza, das crenças que afirma. Por isso a proposta mais do que “formar” artistas nesta ou naquela técnica, a proposta de poder oferecer um horizonte de saberes sobre o corpo e sobre a dança, para que cada aluno possa ter como desdobramento, escolhas individuais mais significativas e críticas.

Como segundo aspecto, partiríamos da compreensão de que técnica não é um fim, mas pode nos dar valiosas e fundamentais pistas, sinalizações, orientações para a elaboração de

um caminho. Afinal sair viajando simplesmente pode levar ao vagar ou ao dar voltas no mesmo lugar. A noção que pretendíamos imprimir no projeto era a de que

[...] educar em dança significaria formar um criador desenvolvendo no artista-em-formação um outro sentido de técnica. Uma vez que não há técnica sem conceito, faz-se necessário uma noção de técnica imbricada na estética, uma que permita ao artista-em-formação aprender correlato ao passo ou ao movimento, mais importante, a negociar e escolher a partir de si. (ROCHA, 2009,p.65).

Como desdobramento disso adotou-se a noção de que técnica não é só o que está devidamente codificado e/ou reconhecido/oficializado, um conjunto rigidamente organizado, mas sim todos os procedimentos que nos instrumentalizam o fazer, e talvez , mais do que isso, a reflexão crítica sobre esse fazer.

Orientação e incerteza

Outra questão importante, em se considerando um projeto de pautado pela experimentação artística, estava a determinação de, ao lado da orientação, também estabelecer-se espaço para a incerteza que envolve o processo de invenção/criação. Ou seja, ter-se o foco nos processos, tendo as montagens, espetáculos, performances como desdobramentos possíveis e valiosos, mas não fins obrigatórios. O importante era poder dar ênfase ao percurso, poder ir e voltar quantas vezes fosse necessário, avaliar, reavaliar, recomeçar de outro ponto se necessário for, ou mesmo insistir. O propósito era o de poder criar mecanismos de "orientar-se através de uma série de tentativas e escolhas, através de uma peripécia de tentativas, ensaios, retomadas, correções, repúdios, refazimentos" (PAREYSON, 1997, p.191).

A busca era de escapar com determinismos que pudessem impedir ou minimizar as possibilidades de experiência, envolvendo o erro e o risco, de poder trafegar sem certezas.

A condição de tentar é uma união de incerteza e orientação, em que a incerteza não está nunca tão abandonada que ignore outros recursos além do acaso e a orientação não é nunca tão precisa que garanta o êxito. (PAREYSON, 1997, p.188)

E isso valeria para as aulas ou uma montagem, como para a ideia de currículo, de proposta pedagógica, que não se estabelece como um modelo dado, rígido, mas está em constante processo de elaboração frente à dinâmica dos encontros, dos acasos, da vida. Isso não significa não se ter definições, não estabelecer regras, mas estar sempre disposto a reavaliar os percursos frente às experiências. Por isso esse relato é uma verdade modesta e provisória. Procurou-se estabelecer um permanente estado de reflexão e construção. Tanto nos processos das aulas quanto no processo de constituição do próprio projeto do Grupo Experimental.

Diferença como potencialidade

Não partir da homogeneidade, unidade, uniformidade, mas apostar na diferença como riqueza da experiência. Essa perspectiva, que nascia da práxis encontrou eco na ênfase nas diferenças e, a partir delas, na criação de novas possibilidades estéticas e éticas de existência como tanto aparece na obra de Deleuze. Por isso, a seleção por alunos com diferentes experiências,

tanto de muitas danças, como das muitas artes, muitas idades, muitas trajetórias. Dessa forma poderia-se trabalhar com corpos já treinados em dança, em certos tipos de dança, ou mesmo com nenhuma experiência em dança formal, bem como jovens, adultos, atores, artistas plásticos. E essa escolha, nunca foi entendida como limitadora do desenvolvimento no processo de formação, mas como condição de trabalho. Como reflete Muller (2012), os diferentes corpos – do adulto, da criança, do ator, do indivíduo comum podem e se tornam dançantes.

Por isso o reconhecimento e ênfase na singularidade como condição para o trabalho. Isso no que se referia aos alunos, mas também se estendendo às aulas, e ao corpo docente do projeto.

Ética e estética

As maneiras e formas com que escolhemos para atuar na dança, seja em sala de aula ou no palco, legitimam, autorizam, desautorizam, estabilizam e desestabilizam. Em cada ação dessas afirmamos sobre que corpo pode e não pode, de que jeito o corpo pode ou não pode. As escolhas de dança não carregam apenas desdobramentos artísticos, mas afetam quem pratica, quem ensina, quem aprecia.

Enfim, os modos de ensinar, praticar e exhibir dança são escolhas que não passam impune-mente, ajudam a consolidar um certo modo de vida, um certo tipo de mundo. Uma coreografia não é apenas um entretenimento, por mais que possamos simplesmente nos deleitar com ela, mas é um modo de ver e falar do mundo. Assim, como uma aula de dança não é apenas uma escolha de treinamento, é uma escolha de postura para consigo e com os outros. Portanto entendia-se que questões estéticas envolviam sempre questões éticas**.

Prático, intelectual e afetivo

Alinhado a muitas experiências e perspectivas de arte contemporânea, tinha-se também o desejo de não separar instâncias muitas vezes tratadas em compartimentos separados. O projeto baseava-se na crença de que a experiência de dança envolve a prática, a racionalidade e também sentimentos. Razão e emoção, pensamento e sentimento, eram dicotomias que limitariam e reduziriam a possibilidade de vivência e entendimento do processo de criação em dança.

E de novo, o eco de Dewey delineou a perspectiva artístico-pedagógica do projeto: “Não é possível separar entre si em uma experiência vital, o prático, o intelectual e o afetivo e jogar as propriedades de uns contra as características de outros.” (DEWEY, 2010, p.138).

2 Grupo Experimental de Dança: processos em processo

Desde sua criação em 2007, 120 alunos passaram pelo projeto e seis montagens e duas performances*** foram realizadas, além de mostras coreográficas de solos dos alunos e professores. Nesses seis anos de desenvolvimento, o projeto não se deu sempre em um cenário pacífico no qual todos esses princípios se conectaram de maneira natural e progressiva. Acertos, revisões, frustrações, insistências, afetos, tensões, compartilhamentos fizeram parte de sua constituição.

** “[...] trata-se de regras facultativas que produzem a existência com obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida...” (DELEUZE, 1992, p 123)

*** *Follias Fellinianas (2007); Algo assim que me intrigue (2008); Eu me faço simples por você (2008); Alguma coisa acontece (2009); Faz de conta que (2010), Pulp dances (2010), Performances, happenings, instalações, atividades ou outras experiências (i) nomináveis (2011) e Sou muitos e mudo (2012).*

Também cabe ressaltar que muitas conexões conceituais e teóricas não antecederam a práxis, mas foram por ela sendo solicitadas, no fazer. Assim, reforçando a noção de que teoria e prática caminham juntas sem uma hierarquia ou linearidade pré-estabelecida. Da mesma maneira que muitos conceitos estiveram na gênese da criação do projeto, outros foram se forjando no andamento do mesmo, exigindo que buscássemos referências para dialogar e ajudar na fundamentação de toda essa experiência.

O intuito desse artigo, portanto, foi o de poder começar a refletir sobre esse processo e sistematizar os princípios e perspectivas artísticas e pedagógicas que permitiram esse percurso e o amadurecimento do projeto do Grupo Experimental de Dança.

Referências

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, W. Obras escolhidas. São Paulo, Brasiliense, 1985.

DANTAS, Mônica. Dança: O Enigma do Movimento. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

DELEUZE, Gilles. Foucault. Trad. Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. A Vida como uma Obra de Arte, entrevista a Didier Eribon, 23 de agosto de 1986. In: Conversações (1972-1992). Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992. p. 125-126.

DEWEY, John. Tendo uma Experiência. In: _____. A Arte Como Experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EWALD, François. Foucault, a Norma e o Direito. Lisboa: Vega, 1993.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. Michel Foucault: Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.253-278.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARA, Tony. Os descaminhos da nau foucaultiana: o pensamento e a experimentação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.271-279.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascarados. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MONTEIRO, Mariana. Noverre: Cartas sobre a dança. São Paulo: Edusp, 1998.

MULLER, Jussara. Qual é o corpo que dança? Cidade: Summus, 2012.

NUNES, Sandra Meyer. O criador-intérprete na dança contemporânea. Revista Nupeart, Florianópolis, v.1,n.1, p.83-96, 2002.

PAREYSON, Luigi. Os problemas da Estética. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROCHA, Thereza. Entre a arte e a técnica: dançar é esquecer. In: MEYER, Sandra; NORA, Sigrid; WOSNIAK, Cristiane. *Seminários de Dança: o que quer e o que pode (ess)a técnica?* Joinville: Letradágua, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

STAM, Robert. Mikahil Bakhtin e a crítica cultural da esquerda. In: KAPLAN, Ann (Org.). *O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. p. 149-184.

TOMAZZONI, Airton. *Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des)governados na mídia*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

_____. Esta tal de dança contemporânea. *Aplauso Cultura em Revista*, n.70, p.20-21, dez. 2005.