

Sobre caminhos não formais de educação em dança: a experiência do Grupo Jovem de Dança entre 2013 e 2016

FERNANDO BORGES BARCELLOS

■ 324

Fernando Barcellos é bailarino, coreógrafo, diretor e professor. Licenciado em Artes Visuais, Mestre em Artes (UFMG) e Doutorando em Estudos Literários (UFU). Tem lecionado nos diversos níveis de ensino, desde a educação infantil até a graduação, e criado trabalhos independentes em que a dança é investigada como campo expandido, atravessada por outras manifestações artísticas e saberes.

Site: <http://fernandobarcellos.com>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0212216056662038>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2898-2125>

■ RESUMO

A partir do relato da minha experiência de trabalho como diretor do Grupo Jovem de Dança, entre setembro de 2013 e outubro de 2016, proponho-me a construir uma autoetnografia que busca analisar as estratégias não formais de educação em dança nas experiências do grupo, referenciando-me à discussão de Maria Glória Gohn (2006; 2014) sobre o assunto. Assim, pretendo dar pistas sobre como essas estratégias podem ampliar a formação construída nas escolas, entendidas como contextos formais de educação.

■ PALAVRAS-CHAVE

Dança contemporânea, educação, educação não formal, processos criativos, autoetnografia.

■ ABSTRACT

Based on the narrative of my work experience as Grupo Jovem de Dança's director between September 2013 and October 2016, I build an autoethnography that analyses non formal educational dance strategies in the group experience, based on the discussion of Maria Glória Gohn (2006; 2014) about the subject. Thus, I aim to give clues about how these strategies can broaden the education built in schools, understood as formal educational contexts.

325 ■

■ KEYWORDS

Contemporary dance, education, non formal education, creative processes, autoethnography.

O objeto de pesquisa

Ainda que existam diversos(as) artistas e praticantes de manifestações culturais populares em Ibitaré¹ (das danças, do congado, da capoeira, da música etc.), o panorama artístico-cultural da cidade é bastante limitado, dentre outros motivos pela carência de políticas públicas municipais nos campos da arte e da cultura. Como consequência, a população tem poucas oportunidades de acesso a atividades locais de formação e capacitação na área cultural e artística.

Em contrapartida, o município de Ibitaré tornou-se conhecido no campo da educação pelas importantes obras criadas por Helena Antipoff² (1892 - 1974). Dentre elas, destaca-se a Associação “Milton Campos” para Desenvolvimento e Assistência a Vocações de Bem-Dotados – ADAV. Criada em 1973, ganhou destaque no cenário educacional brasileiro como espaço de aprendizagem e de experiências no âmbito da educação de superdotados³.

Entre o final da década de 1980 e meados dos anos 2000, dificuldades financeiras e administrativas resultaram numa progressiva diminuição das atividades da ADAV, culminando em sua quase paralisação. Contudo, o fortalecimento da parceria entre alguns(mas) arte-educadores(as) e políticos(as) de Ibitaré resultou na criação do projeto “Espaço Cultural ADAV”, em 2009, visando revitalizar o sítio onde é sediada a associação. Atualmente sem o foco no atendimento a superdotados, o Projeto Espaço Cultural ADAV desenvolve atividades que beneficiam mais de 400 pessoas da comunidade (ESPAÇO ADAV, 2018).

Em complemento às oficinas do Espaço Cultural ADAV, o Grupo Jovem de Dança (GJD) teve início em 2010 como um grupo de dança contemporânea experimental, composto pelos(as) alunos(as) que participavam há mais tempo das oficinas de dança da ADAV. Foi fundado pela artista e professora de dança Maria Virgínia Franco, atual diretora do grupo. Atualmente, o GJD é composto por 4 (quatro) bailarinas que possuem entre 17 e 23 anos.

A partir do relato de minha experiência de trabalho como diretor do GJD entre setembro de 2013 e outubro de 2016, pretendo indicar, nos procedimentos empregados na condução do grupo, a existência de modos de formação de jovens bailarinos(as) alternativos às escolas tradicionais, isto é, modos não formais de educação em dança.

¹ A cidade de Ibitaré faz parte da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), e possui uma população de mais de 170 mil habitantes (BRASIL, 2016).

² Psicóloga e educadora russa que chegou ao Brasil em 1929, a convite do governo de Minas Gerais para contribuir com a implantação da Reforma de Ensino iniciada por Francisco Campos em 1927. (ANTIPOFF, 2010).

³ Segundo Guenther, o termo “superdotado” foi primeiramente utilizado por Helena Antipoff e posteriormente adotado pela legislação do ensino especial, especificamente a partir de 1995, pela Política Nacional de Educação Especial (que emprega “superdotado” ou “portador de altas habilidades”). Entretanto, a própria pesquisadora defendeu, mais tarde, em seu artigo “O bem-dotado no meio rural”, de 1972, o uso do termo “bem-dotado”, ao invés de “superdotado”. Segundo ela, o último representa algo “raro” ou “incomum”, o que dificulta sua operacionalidade no campo da educação (GUENTHER, 1984). Atualmente, entre os(as) teóricos(as), não há consenso quanto à terminologia em razão da variedade de pontos de vista. Segundo Cecília Andrade Antipoff, que em 2010 escreveu uma dissertação de mestrado sobre os dez primeiros anos de funcionamento da ADAV, é recorrente nas publicações sobre superdotação a ideia de que a operacionalidade deste conceito depende de uma série de fatores, entre eles a multiplicidade de habilidades e variáveis culturais e sociais a serem consideradas. Ainda, vários(as) autores(as) concordam que a superdotação é uma característica construída, não inerente.

Três modalidades educacionais

Maria da Glória Gohn (2006; 2014) estabelece uma diferenciação básica entre os conceitos de educação formal, educação informal e educação não formal. A análise de Gohn ancora-se na ideia de que a educação formal ocorre em escolas ou espaços legalmente instituídos, regidos por normas específicas. Nesse contexto educacional, é fundamental que os processos estejam adequados às leis que regem a educação, pois toda a estrutura formativa se orienta por diretrizes de órgãos do Estado. Já na educação informal, a ideia de “socialização” é fundamental, pois a construção dos saberes ocorrerá nos espaços que o sujeito frequenta, em função da convivência com sua família e amigos(as), da religião que pratica, dos bens culturais aos quais tem acesso etc. Segundo a autora, a educação informal opera em ambientes espontâneos (uma vez que não há normatização desses contextos a priori), em que a preferência, o gosto e o comportamento herdado atuam com maior força. Por fim, na educação não formal, os processos de formação se dão em espaços fundados a partir do encontro intencional de pessoas que querem interagir e trocar experiências, sendo a questão da intencionalidade fundamental nesse modo de educação.

A diferenciação proposta por Gohn é útil, pois nos permite compreender como cada modalidade educacional pode contribuir para o processo de formação do sujeito de maneira mais ampla. Sua ideia não é defender a substituição de um modo por outro, mas entender como eles podem operar juntos.

327 ■

Um rápida reflexão sobre a formação do(a) bailarino(a) no Brasil

De maneira geral, a formação do(a) bailarino(a) no Brasil ocorre por duas vias formais⁴: os cursos técnicos, ofertados por escolas e conservatórios; e os cursos superiores, ofertados por universidades, em sua maioria públicas. Nos dois casos há frequentemente a predominância de um ensino de dança com referências fortemente europeias e/ou estadunidenses, ancorado: (1) na técnica clássica; (2) nas danças modernas estadunidense e europeia; (3) em um ou mais “modos” de dança contemporânea derivados das práticas citadas em (1) e (2); e/ou (4) nas diversas concepções/práticas do que se convencionou chamar “dança pós-moderna”.

Nos cursos técnicos e superiores de dança (os últimos em sua maioria bastante recentes), esse cenário tem sofrido mudanças, em grande parte resultado de ações como a implementação da Lei No 11.645 de 2008, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino, nos níveis fundamental e médio, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e a Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 17 de junho de 2004, que instituiu diretrizes

⁴ Não incluirei neste artigo a discussão sobre as academias de dança, ainda que reconheça que constituem um importante locus de formação em dança no país. Há diferenças marcantes entre os contextos das universidades e escolas técnicas, entendidas aqui como espaços formais de educação, e os cenários das academias de dança. Ainda que eu acredite que as estruturas organizacionais, metodologias, métodos de avaliação e progressão frequentemente empregados nas academias aproximam-se bastante daqueles adotados pelas escolas regulares, a partir do referencial teórico utilizado neste artigo não é possível incluí-las na categoria de modos formais de educação. Tal análise é complexa, e merece maior atenção, mas não é o escopo deste artigo.

curriculares nacionais para a educação para o debate sobre as relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis de ensino. Tais medidas resultaram na inclusão – nos currículos de cursos técnicos e superiores, incluindo os de dança – de disciplinas em que tais temáticas são abordadas, contribuindo, ainda que timidamente, para a decolonização (GROSFOGUEL, 2011) do pensamento etnocêntrico nos cursos superiores brasileiros.

Neste artigo, proponho-me a refletir também sobre os modos não formais, tomando a experiência de trabalho no GJD como objeto de tal análise.

Caminho metodológico utilizado

Para a construção deste artigo, foi adotada uma metodologia qualitativa de investigação que consistiu em duas etapas: 1) pesquisa exploratória sobre o tema da educação não formal, que me conduziu aos estudos de Maria da Glória Gohn; 2) pesquisa autoetnográfica⁵ a partir da minha experiência como diretor do GJD.

De modo geral, a análise de Gohn (2014) dos processos de educação não formal enfatiza o caráter de participação social dessas práticas, tecendo um debate que:

Se nutre da crítica feminista, dos estudos pós-coloniais, da pedagogia freireana e de aportes da tradição ensaística latino-americana das décadas de 1960 e 1970 que avançaram na definição de uma investigação da ação participativa. Contudo, não se restringe a essas correntes e revela a aposta estratégica de muitos atores sociais pela necessidade de lutar também no plano das ideias, dos discursos e na construção de um conhecimento de acordo com suas realidades, interesses e experiências (GOHN, 2014, p. 35).

Compreendo que tal abordagem conceitual está em consonância com o corpus deste artigo: a experiência de diversos atores sociais em um grupo de dança da região metropolitana de uma grande capital, formado quase que em sua totalidade por jovens (mulheres ou homens homossexuais) de ascendência negra, integrantes de famílias de baixa renda e moradores de bairros periféricos.

A coleta de dados autoetnográficos foi feita nos registros escritos (diários de trabalho, relatórios mensais, relatórios anuais e documentos diversos) do meu cotidiano de trabalho, bem como nos registros audiovisuais (fotografias e vídeos) da rotina de trabalho do GJD. Enfatizo que, mesmo que eu tenha participado das experiências que são objeto deste artigo, durante a escrita me propus ao exercício de “oscilar” entre o pesquisador que reconstrói as próprias memórias (imerso na queda livre de lembranças e esquecimentos da memória) e aquele que observa suas experiências com distanciamento, amparando-se na coleta de dados autoetnográficos. Ainda, recorri à teoria de Gohn (2006; 2014) para propor atravessamentos entre a experiência narrada e a discussão conceitual sobre a educação não formal.

⁵ “Auto-etnografia (próxima da autobiografia, dos relatos sobre si, das histórias de vida, dos relatos anedóticos) se caracteriza por uma escrita do ‘eu’ que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si” (FORTIN, 2009, p. 83).

Este relato será desenvolvido em três seções, cada uma correspondente ao ano em que ocorreu cada experiência relatada (entre 2013 e 2015). Nas considerações finais, serão abordadas as perspectivas de trabalho do grupo para 2016 e tecidas algumas apreciações acerca do panorama atual do grupo.

2013 – Primeiras aproximações

Quando fui convidado, em setembro de 2013, por Maria Virgínia Franco para oferecer um workshop de um mês para o então Grupo Experimental de Dança da ADAV, não imaginei que meus trabalhos com aquele grupo de jovens se estenderiam por mais de cinco anos, tampouco que me tornaria seu diretor.

A princípio, eu trabalharia durante o mês de setembro com o Grupo Experimental de Dança por meio da oferta de um workshop de criação coreográfica. O grupo estava em processo de criação de algumas coreografias que comporiam o espetáculo *Quando uma criança sonha uma estrela nasce no céu*, apresentado nos dias 16 e 17 de novembro de 2013 no Teatro do Centro Educacional de Ibité. Durante outubro e novembro, atuei também como coreógrafo convidado do grupo, auxiliando-o no aperfeiçoamento das coreografias previamente criadas.

O quadro de bailarinos(as) do grupo era numeroso e heterogêneo. Havia 20 bailarinos(as), absolutamente diversificados em termos de técnica e experiência artística: jovens que mal dominavam procedimentos básicos de dança misturavam-se a bailarinos(as) mais experientes. Ainda, alguns(mas) bailarinos(as) eram mais assíduos(as) do que outros(as), o que dificultava o desenvolvimento de um processo criativo contínuo e mais aprofundado. Eu era capaz de perceber neles(as) um desejo latente de empenhar-se em processos criativos mais elaborados, mas as questões citadas constituíam um desafio.

Acredito que o “desejo latente” (termo que utilizei em meu diário de trabalho) que identifiquei no coletivo de bailarinos(as) relaciona-se a alguns dos atributos da educação não formal listados por Gohn:

Ela (a educação não-formal) não é organizada por séries/idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes destaques da educação não-formal na atualidade); ela pode colaborar para o desenvolvimento da autoestima e do *empowerment* do grupo, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo. Fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo (GOHN, 2006, p. 30).

Durante os meses de 2013 em que trabalhei com o grupo, percebi que a presença de muitos(as) jovens bailarinos(as) naquele contexto não estava relacionada simplesmente ao desejo de fazerem aulas de dança e “evolüem” tecnicamente em algum estilo específico. Mais do que aprender sobre dança, integrar o Grupo Experimental de Dança significava, para os(as) bailarinos(as), fazer parte de

algo maior, isto é, de um projeto importante e representativo dentro da ADAV. No grupo, ao mesmo tempo em que se “formavam” no campo da dança, jovens teciam “laços de pertencimento” a partir da troca de experiências diárias. Um processo de “construção da identidade coletiva do grupo” estava a todo vapor, e mais tarde poderia culminar (como de fato penso que ocorreu) na criação do seu “capital social” – conceito empregado por Gohn na citação anterior, elaborado por Bourdieu (1980; 1985). Acredito que Maria Virgínia Franco, então diretora do grupo, estava ciente desse processo, mas o volume de trabalho como coordenadora da ADAV a impedia de construir estratégias específicas para viabilizá-lo. Ao convidar outros(as) artistas para trabalharem com o coletivo, entendo que seu objetivo era justamente potencializar a criação do capital social do grupo. Através dessas experiências, além de desenvolver-se técnica e artisticamente, os(as) bailarinos(as) teriam contato com procedimentos éticos atrelados às práticas desses(as) artistas, o que contribuiria para o “processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo”.

2014 – Reconhecendo potências e desafios

Foi apenas em agosto de 2014 que me reencontrei com o Grupo Experimental de Dança da ADAV. Durante o primeiro semestre desse ano, as atividades do grupo ficaram sob a coordenação de Elton de Souza⁶. Durante sua gestão, Souza investiu no aprimoramento técnico dos(as) bailarinos(as). Após uma audição realizada no início do ano, o quadro de bailarinos(as) reduziu-se de 20 para 14, e, ainda assim, continuou diverso: tipos físicos muito diferentes, experiências em dança distintas, jovens de baixa renda, outros de classe média alta... Acredito ser importante reconhecer Souza como o artista que deu início ao processo de estruturação do Grupo de Dança da ADAV, nome que o Grupo Experimental de Dança da ADAV assumiria em 2015. Tal reconhecimento está na esteira do pensamento de Gohn (2006), que dá especial importância aos agentes mediadores do processo de ensino e aprendizagem⁷ na educação não formal, pois “eles se destacam no conjunto e por meio deles podemos conhecer o projeto socioeducativo do grupo, a visão de mundo que estão construindo, os valores defendidos e os que são rejeitados” (GOHN, 2006, p. 32).

Quando me responsabilizei pela coordenação dos trabalhos do grupo em agosto de 2014, recebi de Souza um grupo menor e mais coeso, o que possibilitou que eu investisse mais energia nos processos criativos futuros. Assumi já com a incumbência de criar três coreografias para o espetáculo final do Espaço Cultural ADAV, *Memórias de um Sítio Mirabolante*. Escolhi três momentos do roteiro como referências para a elaboração das coreografias, e cada um deu origem a uma coreografia, quais sejam: *Pesadelo*, *Pétala* e *Árvore*.

⁶ Atualmente bailarino da Companhia de Dança de Diadema (SP).

⁷ Para uma discussão mais aprofundada sobre os conceitos de ensino e aprendizagem, consultar Kubo & Botomé (2001). Frequentemente esses conceitos são utilizados para fazer referência aos processos de “ensinar” (aquilo que compete ao professor) e “aprender” (aquilo que compete ao aluno). Para os(as) autores(as), “raramente fica claro que as palavras referem-se a um ‘processo’ e não a ‘coisas estáticas’ ou fixas. Nem sequer pode ser dito que correspondam a dois processos independentes ou separados. Nesse sentido, é melhor usar verbos para referir-se a esse processo, fundamentalmente constituído por uma interação entre dois organismos” (KUBO & BOTOMÉ, p. 4, 2001).

Para a criação de *Pesadelo* (Figura 1), propus aos(as) alunos(as)-bailarinos(as)⁸ que trouxessem uma pequena sequência de movimentos com a temática pesadelo. A partir desse compartilhamento, lancei-me em um processo de edição do material disponível. Concomitantemente ao levantamento de elementos feito pelos(as) bailarinos(as), também me envolvi em uma pesquisa individual sobre o tema. Assim, a edição e a montagem de *Pesadelo* funcionaram basicamente através de um mecanismo de colagem e seleção de células coreográficas⁹ criadas pelos(as) bailarinos(as) do grupo.

Por sua vez, *Pétala* (Figura 2) foi criada de forma mais simples, pois eu tinha uma proposta coreográfica prévia: uma coreografia dançada apenas por mulheres, composta por duos nos quais uma bailarina “busca” a outra. Ao final, porém, todas permaneceriam solitárias. A exemplo de *Pesadelo*, também estimei a criação de sequências de movimentos pelas alunas-bailarinas, mas fiz mais escolhas definitivas do que na primeira.

Finalmente, *Árvore* (Figura 3) foi a coreografia cujo nascimento foi o mais difícil. Se em *Pesadelo* e *Pétala* incentivei os(as) bailarinos(as) a proporem sequências de movimentos de modo a estimular a noção de coautoria, em *Árvore* escolhi criar quase que integralmente a coreografia¹⁰ (apenas o solo dançado por uma das bailarinas foi criado pelo antigo coordenador do grupo, Elton de Souza). Assim como em *Pétala*, eu tinha uma proposta coreográfica prévia: faríamos árvores brotarem por meio dos corpos dançantes.



Figura 1 – *Pesadelo*. Fotografia de Yeshe Matos (2014).

⁸ Entendo que a nomenclatura “bailarino(a)” é suficiente para falar da função dos(as) jovens que dançavam no grupo. Creio que, como artistas, seguimos também como alunos(as), sempre aprendendo algo sobre nosso ofício. Entretanto, usarei o termo “alunos(as)-bailarinos(as)” em alguns momentos deste artigo, pois é o vocábulo presente em meus diários de trabalho de 2014.

⁹ Utilizo o termo “célula” com significado análogo àquele empregado na Biologia: o de uma estrutura individual, com funcionamento próprio, mas que, em associação com outras células, cria um todo completamente novo.

¹⁰ Talvez *Árvore* tenha sido a última coreografia que eu tenha criado quase que totalmente sozinho. Desde 2014, todos os trabalhos que tenho elaborado acionam os(as) bailarinos(as) como intérpretes-criadores(as).



Figura 2 – *Pétala*. Fotografia de Yeshe Matos (2014).



Figura 3 – *Árvore*. Fotografia de Yeshe Matos (2014).

O processo de criação coreográfica experimentado entre agosto e novembro de 2014 foi muito poderoso. Os(as) alunos(as)-bailarinos(as) entregaram-se ao projeto com extrema confiança, por vezes ausente até mesmo em artistas experientes. Considero as propostas coreográficas de *Pesadelo* e *Pétala* bastante ousadas no contexto de criação daqueles(as) bailarinos(as); não porque eram tecnicamente difíceis ou extremamente elaboradas, mas justamente por terem envolvido mais do que mera propriedade técnica para a execução dos movimentos: requeriam que os(as) bailarinos(as) trouxessem para o processo suas próprias questões, medos, conflitos, desejos, dúvidas e incertezas, utilizando tudo isso como material criativo. Além disso, as coreografias resultantes eram essencialmente coletivas: havia poucos momentos de destaque individual. Sendo assim, considero que as duas maiores conquistas dos(as) bailarinos(as) a partir do trabalho desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2014, particularmente no que diz respeito à criação das duas coreografias citadas, foram (1) a descoberta da autonomia na criação e na execução das coreografias, ou seja, a revelação da dimensão do(a) intérprete-criador(a)¹¹, e (2) o estabelecimento de uma dinâmica inventiva calcada na coletividade.

É possível afirmar que a segunda conquista enumerada está atrelada à “construção da identidade coletiva de um grupo”, meta da educação não formal listada por Gohn (2006, p. 30). Ainda, entendo que todo o processo que culminou na primeira conquista elencada por mim no parágrafo anterior relaciona-se a um ponto específico apresentado pela autora ao discutir os resultados da educação não formal esperados em jovens:

Quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam, simplificada, como a autoestima); ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.) (GOHN, 2006, p. 30-31).

Acredito que a proposta de trazer os seus medos, conflitos, desejos, dúvidas e incertezas para o processo criativo foi muito importante para os(as) bailarinos(as), pois deu a eles(as) as condições (indicadas por Gohn) para desenvolverem seus sentimentos de autovalorização, de rejeição de preconceitos, de empoderamento e de valorização de suas diferenças.

Gohn nos aponta ainda que, nos processos de educação não formal, “os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática” (GOHN, 2006, p. 31). Entendo que essa ideia se relaciona à capacidade de ação dos indivíduos, sem necessidade de “autorização” ou “licença”. Extrapolando para a experiência vivenciada na criação das coreografias citadas, adquirir “conhecimento de sua própria

¹¹ A partir da década de 1980, estabeleceu-se na dança contemporânea a figura do intérprete-criador. Com a diluição da hierarquia coreógrafo-bailarino, emergiu um intérprete mais propositivo, não apenas executor, mas que dialoga com a construção cênica nos mais diversos níveis, interferindo diretamente no processo criativo, transformando-se em co-autor da obra (FERREIRA, 2012).

prática” implicaria engajar-se como “criador(a)”, não somente “executor(a)”, o que coincide, ao meu ver, com a dimensão do intérprete-criador(a).

Através de minha experiência de trabalho em 2013 e 2014, compreendi que as atividades do grupo estavam orientadas exclusivamente (1) para esporádicas apresentações solicitadas pelos(as) patrocinadores(as) e (2) para a criação de coreografias a serem apresentadas no espetáculo final do projeto social Espaço Cultural ADAV. Portanto, havia no coletivo um grande potencial artístico que estava sendo suprimido pela sua função social. Ainda, o papel social do grupo era exercido de forma limitada, uma vez que havia poucas oportunidades de compartilhamento dos resultados do trabalho com a comunidade de Ibirité. Tal diagnóstico me motivou a tecer as reflexões a seguir.

Em meu relatório final de 2014 – entregue à equipe de coordenação do projeto Espaço Cultural ADAV –, fiz uma série de apontamentos que eu acreditava ser fundamentais para que o Grupo Experimental de Dança se consolidasse como um grupo jovem de caráter profissionalizante¹². Indiquei que considerava a estrutura organizacional do grupo falha, pois apenas um profissional acumulava um volume imenso de trabalho (dirigia, ministrava aulas, criava coreografias, geria), e isso gerava problemas. Propus que, para 2015, a nova estrutura fosse formada por um(a) diretor(a), um(a) professor(a) de técnica de dança clássica e um(a) professor(a) de prática de dança contemporânea¹³. Aliviado(a) da função de professor(a), o(a) diretor(a) poderia dedicar-se a organizar atividades e criar projetos a serem desenvolvidos pelo grupo. Inicialmente, o(a) diretor(a) ficaria responsável pela criação coreográfica, mas recomendei fortemente que o grupo tivesse contato com diferentes coreógrafos(as). Ainda, aconselhei que professores(as) de outras práticas de dança (além da técnica clássica e de práticas de dança contemporânea) trabalhassem eventualmente com o grupo¹⁴. No que se refere à carga horária dos profissionais, sugeri que fosse aumentada para abarcar as indicações feitas anteriormente.

Os levantamentos feitos por mim em meu relatório revelam um desejo de construção de metodologias de trabalho para o grupo, de modo a potencializar sua experiência e, assim, os resultados alcançados. De fato, Gohn (2006) discute que uma das lacunas dos processos de educação não formal diz respeito à sistematização e construção de metodologias que permitam acompanhar e avaliar o processo. A autora reconhece que na educação formal e informal a construção das metodologias está relacionada à reprodução de objetivos pré-estabelecidos, de um modo ou de outro: seja por meio da reprodução de modelos legalmente instituídos, seja pela reprodução de saberes de um grupo social, espontaneamente ou hereditariamente.

¹² Nos meus diários e relatórios, frequentemente utilizei o termo “profissionalizante” para caracterizar o Grupo Jovem de Dança. O que eu tentava nomear com esse termo era o caráter híbrido do grupo: ao mesmo tempo em que criava obras artísticas que pudessem participar do mercado da dança (o que o enquadraria como um grupo profissional), também se tratava de um espaço de formação em dança (o que o aproximava de um contexto educacional, de “profissionalização”). Entendo que ao utilizar “profissionalizante”, mais do que ressaltar o caráter de profissionalização do GJD, eu pretendia demarcar que aquele era um contexto profissional E de profissionalização.

¹³ A escolha da técnica clássica e das práticas de dança contemporânea baseia-se na própria trajetória do grupo. Desde sua fundação, os(as) bailarinos(as) sempre tiveram aulas de balé clássico, técnica de Graham e práticas de dança contemporânea influenciadas por outros métodos e técnicas de dança moderna estadunidense e europeia. Logo, pareceu-me coerente investir na continuidade desse trabalho.

¹⁴ Talvez eu já reconhecesse que as referências do grupo eram excessivamente etnocêntricas e, ao sugerir a experiência com outras práticas de dança, tentei construir estratégias de decolonização de nossos modelos.

Já na educação não formal, ela entende que não há metodologias a priori, mas que elas são construídas durante o processo e são altamente temporárias. Há elevado grau de provisoriedade, pois “o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não formal.” (GOHN, 2006, p. 32). Nos processos de educação não formal, as metodologias não são tão rígidas quanto aquelas empregadas frequentemente nos modos formais de educação. O fato de não estarem submetidos a legislações educacionais estatais permite que os modos não formais de educação reestruturem constantemente suas metodologias em função das necessidades do grupo, o que as torna mais provisórias¹⁵. Uma vez que o coletivo se envolve no processo por conta de uma intencionalidade comum, orienta suas práticas por caminhos, objetivos e metas que, embora possuam alto grau de efemeridade, são de algum modo desenvolvidos e codificados.

2015 – Reestruturar e avançar

Em 2015, o Espaço Cultural ADAV decidiu investir em um projeto mais audacioso para o GJD, e ele foi reestruturado, objetivando perseguir de maneira mais eficaz esse desejo.

A partir de 2015, tornei-me oficialmente diretor do Grupo de Dança da ADAV. Para a função de professor, escolhi o bailarino Davi Lopes Mero, do antigo Ballet Jovem da Fundação Clóvis Salgado (Belo Horizonte – MG)¹⁶. Ele seria responsável pelas aulas regulares do grupo, abordando as técnicas de dança clássica e as práticas de dança contemporânea. Além das aulas, Mero poderia assumir os ensaios do grupo, fazendo correções, alterando coreografias, selecionando elencos e desempenhando outras funções designadas por mim.

Em meu relatório mensal de março de 2015, como parte de uma estratégia de planejamento que orientaria as atividades do grupo a partir de então, defini uma série de objetivos como diretor: (1) construir continuamente a estrutura organizacional do GJD; (2) clarear as características que delineiam a linguagem singular (em constante processo de cunhagem) do grupo; (3) promover uma radical ampliação nas fronteiras de conhecimento dos(as) integrantes do grupo; (4) estruturar financeiramente o grupo, viabilizando a remuneração dos(as) profissionais envolvidos(as); (5) ampliar o território de abrangência das atividades, conquistando projeção internacional; (6) firmar novas parcerias com outros grupos artísticos, artistas independentes, patrocinadores(as) e demais incentivadores(as); (7) criar obras artísticas independentes do espetáculo anual da ADAV; e (8) gerar atividades de caráter formativo ministradas pelos(as) bailarinos(as) integrantes do grupo.

Entre março e julho de 2015, desenvolvi, em parceria com Mero, o projeto “PERFORMANCES – Recortes coreográficos de um ateliê criativo em dança”, com-

¹⁵ Quem já foi ou é professor(a), universitário(a) ou não, sabe como são os processos de aprovação de um plano de ensino: ele é elaborado pelo(a) docente, enviado para um colegiado que irá aprová-lo (ou não), para que então fique arquivado caso algum cidadão interessado ou instância superior o solicite. Nos processos de educação não formal, não há esse trâmite: as metodologias podem ser alteradas diariamente - sem necessidade de aprovação de instâncias formais - se essa for a necessidade do grupo, o que as tornam bem mais provisórias.

¹⁶ Atualmente Ballet Jovem Minas Gerais. Davi dança na Curitiba Cia. de Dança.

posto por uma série de coreografias criadas pelos(as) próprios(as) bailarinos(as) do grupo, sob a supervisão de Mero, em um ateliê coreográfico desenvolvido ao longo do semestre. Todas as propostas partiram do desejo exercido e defendido pelos(as) próprios(as) bailarinos(as). Acredito que esse trabalho – no qual tentamos abarcar as diversas etapas processuais da criação coreográfica – foi fundamental, uma vez que colocou os(as) bailarinos(as) ora no lugar de intérpretes, executores das propostas coreográficas, ora no de coreógrafos(as), propositores(as) de um caminho coreográfico.

Em complemento às ações descritas, implementei, a partir de outubro de 2015, o projeto “Workshops Temáticos - Conversações em Artes”. Identifiquei que o conhecimento dos(as) bailarinos(as) sobre outros aspectos do seu ofício – história da dança, dança e políticas públicas, dança e sociologia, pedagogia da dança, entre outros – era, em geral, escasso ou inexistente. Como artista e pesquisador em artes, entendo que filosofar, pensar, criar conceitos também são práticas artísticas, tão criativas quanto criar coreografias¹⁷. Ao longo dos trabalhos do Grupo de Dança da ADAV em 2015, percebi que a produção artística do grupo se aprimorou gradativamente, apresentando-se cada vez mais sofisticada. Compreendo que, se por um lado tal sofisticação devia-se ao enriquecimento do arcabouço técnico dos(as) bailarinos(as) – o que refletia na melhoria da qualidade de execução das coreografias, por exemplo –, por outro ocorreu devido, em grande parte, à participação dos(as) bailarinos(as) nos workshops.

Ainda em outubro de 2015, o Grupo de Dança da ADAV foi contemplado com R\$ 40 mil pelo Fundo Estadual de Cultura de Minas Gerais 2015 (FEC-2015), para desenvolver, em 2016, o projeto “Grupo Jovem de Dança Em Trânsito”, que visava à criação de um espetáculo de dança executado pelos(as) jovens bailarinos(as) do Grupo Jovem de Dança. O espetáculo Em Trânsito (Figura 4) estreou em Ibirité em outubro de 2016, cumpriu apresentações em Belo Horizonte no mesmo mês, e é composto por quatro peças criadas por bailarinos(as) belo-horizontinos(as) que trabalharam com o GJD ao longo de 2015¹⁸. Essa foi a primeira vez na história do GJD que um projeto de patrocínio foi aprovado para investimentos exclusivos em atividades do grupo, o que veio ao encontro de alguns dos meus objetivos como diretor, traçados anteriormente.

¹⁷ Lembremos do que nos fala o filósofo francês Gilles Deleuze, que afirma que lhe parece certo que o filósofo não é alguém que contempla ou reflete, mas alguém que cria conceitos, os quais “não nascem prontos, não andam pelo céu, não são estrelas, não são contemplados. É preciso criá-los, fabricá-los” (DELEUZE, 1988, p. 33). Para Deleuze, o filósofo fabrica conceitos, expondo-os, escancarando-os e tais conceitos não estão separados dos problemas de que tratam. Penso que a criação artística se assemelha à concepção de criação filosófica de Deleuze: criar obras de arte talvez seja dançar entre problemas e conceitos. Então não pode haver o que é da teoria e o que é da prática.

¹⁸ Além de mim, Caroline Rodrigues, bailarina da Companhia Jovem de Dança de Jundiá (SP), Dalton Walisson, bailarino do Grupo Primeiro Ato (Belo Horizonte – MG) e Ludmilla Ferrara, bailarina da Companhia Mário Nascimento (Belo Horizonte – MG).



Figura 4 - "Em Trânsito". Fotografia de Marco Aurélio Prates (2016).

Considerações Finais

A questão “o que você está se tornando?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. (DELEUZE, 1998, p. 10).

Seria estúpido, se concordarmos com Deleuze, refletir acerca do que estava se tornando o Grupo Jovem de Dança de ADAV¹⁹ em 2016. A ideia de que nos tornamos algo remete a um ideal distante e inalcançável, haja vista que no caminho da formação artística nos transformamos diariamente, a exemplo do que nos aponta Gohn (2006) em suas discussões acerca dos procedimentos metodológicos da educação não formal, altamente provisórios. Ora, se a transformação é contínua, talvez a questão mais pertinente não seja “o que o GJD estava se tornando?”, mas, sim, “quais transformações o GJD vinha vivenciando?”.

Entre os anos de 2013 e 2015, o GJD experimentou significativas transformações: afirmou-se como um grupo artístico jovem de caráter profissionalizante, estruturando-se organizacionalmente como tal, e conquistou sua primeira fonte de financiamento independente. Além disso, os(as) integrantes do coletivo sintonizaram-se quanto aos seus princípios estéticos e éticos; então, em 2016, não seria impreciso dizer que estávamos vibrando em uma mesma frequência, conscientes do devido valor de nosso capital social (BOURDIEU, 1985, 1980).

¹⁹ Em abril de 2016, o grupo resolveu denominar-se Grupo Jovem de Dança da ADAV ao invés de Grupo de Dança da ADAV. A partir de novembro do mesmo ano, o grupo passou a denominar-se somente Grupo Jovem de Dança.

Entendo que, como agente mediador do processo não formal de educação vivenciado no GJD, também estava me “formando”. Penso que, na educação não formal, o “eu”, o indivíduo que vivencia, também é “educador(a) de si mesmo” e agente do processo de construção do (seu próprio) saber. Parece-me que na educação não formal, o desenvolvimento do saber requer o encontro com o(a) outro(a), isto é, ele se dá a partir da fricção entre a própria experiência e a experiência do(a) outro(a). Tanto na educação formal quanto na informal, há uma predominância de instâncias detentoras do conhecimento, que transmitem, cada uma à sua maneira e por metodologias distintas, o saber. Já na educação não formal, as vias de compartilhamento do conhecimento não são tão determinantes para o processo de aprendizagem.

Portanto, concluo que a experiência não formal de educação em dança vivenciada no GJD pelos(as) bailarinos(as) e por mim contribuiu para ampliar nossa experiência formal a partir de três perspectivas: (1) deu condições para o desenvolvimento de cidadãos(ãs) conscientes de seu papel social, isto é, sujeitos engajados, capazes de identificar problemas em seus contextos sociais e intervir neles; (2) valorizou a experiência coletiva e as diferenças entre sujeitos envolvidos no processo; e (3) viabilizou outras dinâmicas de construção do conhecimento, tais como as diversas práticas de criação, distintas da transmissão e reprodução de conteúdos.

Contudo, nossa caminhada não terminou em 2016, quando vivenciamos o processo criativo que culminou no espetáculo *Em Trânsito*²⁰. Este foi um processo muito instigante, mas ao mesmo tempo muito duro. Encontramos muitas dificuldades no âmbito institucional. A partir de 2016, o Espaço Cultural ADAV passou a não ver com bons olhos a presença de um grupo jovem de dança na instituição, pois acreditava que o GJD ocupava o espaço de oficinas que poderiam atender a um maior número de crianças, gerando indicadores que agradariam os patrocinadores e os políticos (bem como seus assessores e cabos eleitorais) envolvidos no projeto, sempre bastante preocupados com sua reeleição. Assim, fomos cerceados durante todo o processo: meu salário foi cortado, profissionais envolvidos na criação de *Em Trânsito* foram demitidos, éramos severamente criticados por vários(as) membros da equipe do projeto e recebemos pouco apoio institucional. A situação tornou-se insustentável após a estreia de *Em Trânsito* em outubro de 2016, e o GJD decidiu romper os laços com o Espaço Cultural ADAV, seguindo de forma independente. Atualmente – sob a direção de Maria Virgínia Franco, que tem se empenhado para dar continuidade às atividades –, o grupo encontra dificuldades para se manter financeiramente e desenvolver atividades contínuas, contando com apenas quatro bailarinas em seu quadro. Talvez este artigo esteja, de fato, bastante centrado nos êxitos alcançados pelo GJD entre 2013 e 2015. De algum modo, o tom exitoso é proposital. Pode ser que nos próximos meses o GJD não exista mais, e acredito ser necessário contar a história de êxito dos corpos que construíram sua trajetória. Acredito ser preciso narrar nossos sucessos, para que não sejamos apagados na fatalidade de nossos fracassos.

²⁰ Tal processo gerou um grande volume de dados autoetnográficos. Sua discussão foge ao escopo deste artigo, sendo mais oportuna a escrita de um trabalho específico sobre esse recorte.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ANTIPOFF, Cecília Andrade. **Uma proposta original na educação de bem-dotados:** ADAV – Associação Milton Campos Para o Desenvolvimento e Assistência a Vocações de Bem-dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973 – 1983. Belo Horizonte, 2010. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Le capital social: notes provisoires. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n. 31, p. 2-3, Janeiro 1980. DOI: <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, John. **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. Nova Iorque: Greenwood, 1985, p. 241-258. Disponível em: <http://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasics-bourdieu1986-theformsofcapital.pdf>. Acesso em: 30 Set. 2019.

BRASIL. Cidades: Apresenta informações sobre todos os municípios do Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=312980>. Acesso em: 9 Mai. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 de junho de 2004.

BRASIL. LEI n. 11645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União. Brasília**, 11 de março de 2008.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze: entrevista [1988 – 1989]**. Paris: Éditions Montparnasse. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acesso em: 30 Set. 2019.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

ESPAÇO CULTURAL ADAV. O projeto. **Espaço Cultural ADAV**. Disponível em: <https://adav.org.br/o-projeto/>. Acesso em: 30 Set. 2019.

FERREIRA, Alexandre. Intérprete-criador na dança contemporânea: um corpo polissêmico e co-autor. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – ANDA, II. 2012. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2012. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/6-2012-3.pdf>. Acesso em: 13 Out. 2018.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**. Tradução Helena Mello, Porto Alegre, n. 7, p. 77-88, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22456/2236-3254.11961>

GOHN, Maria Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, Porto, v. II, n. 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/in-ved/index.php/ie/article/viewFile/4/4>. Acesso em: 30 Set. 2019.

GOHN, Maria Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan/mar 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>

GROSGOUEL, Ramón. Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, Merced, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>. Acesso em: 30 Set. 2019.

GUENTHER, Zenita Cunha. Helena Antipoff e a sua preocupação com os bem-dotados. In: GUENTHER, Zenita Cunha; et al. **Dez anos em prol do bem-dotado**. Belo Horizonte: Associação Milton Campos, ADAV, Imprensa Oficial, 1984.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, 2001. DOI: <https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>

LEPECKI, André. **Exaurir a dança**: performance e política do movimento. Tradução Pablo Assumpção Barros Costa. São Paulo: Annablume, 2017.

LUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Tradução Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out/dez 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701151678>.

Recebido em 31/05/2010 - Aprovado em 19/09/2019

Como citar:

Barcellos, F. B. (2019). Sobre caminhos não formais de educação em dança: a experiência do Grupo Jovem de Dança entre 2013 e 2016. *OuvirOUver*, 15(2), 234-340. <https://doi.org/10.14393/OUV-v15n2a2019-48969>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.