

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Escola de Educação Física
Departamento de Educação Física
Curso de Licenciatura em Dança

Fernanda Bertoncello Boff

Artistando e educando:
um estudo a partir das perspectivas de quem dança e faz dançar

Porto Alegre
2014

Fernanda Bertoncello Boff

Artistando e educando:
um estudo a partir das perspectivas de quem dança e faz dançar

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Licenciada em Dança ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica Fagundes Dantas

Porto Alegre
2014

Fernanda Bertoncello Boff

ARTISTANDO E EDUCANDO:
um estudo a partir das perspectivas de quem dança e faz dançar

Conceito final:

Aprovado em dede.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ms. Rubiane Zancan – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Orientadora - Profa. Dra. Mônica Dantas – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Momento de agradecer é sempre um momento adorado. É quando a gente se permite utilizar de todos os clichês possíveis para retomar, rememorar, fazer lembrar daqueles que desde o início da jornada em questão nos acompanham e nos incentivam. Esse trabalho simboliza o fechamento de um ciclo muito importante em minha vida e, quando penso nisso, inevitavelmente as pessoas mais importantes desta se fazem presente também nesse pensamento

Agradeço, então, primeiramente e principalmente, a minha família, que desde sempre me apoia, não só nas minhas escolhas em si, mas em levá-las adiante. São também desde sempre os mais interessados pelo o que faço e minha plateia mais assídua. Destaco a participação, a constância do incentivo e o suporte da minha mãe, Joseane, e do meu companheiro e namorado, Diego. Sem vocês eu tenho certeza de que seria extremamente mais difícil chegar até aqui.

Agradeço aos meus amigos e amigas, que de longe tentam se fazer presente. Aos meus colegas de fazer, do NECITRA e do Guia, amigos também para a vida toda, nos quais me espelho e vejo uma fonte fértil de troca e compartilhamento. Aqui não posso deixar de citar alguns nomes especiais: Juliana Niehues, quem eu conheço desde os meus 2 anos de idade e nunca mediu esforços para estar junto, ser companheira e amiga; Paola Vasconcelos, meu braço direito durante grande parte da graduação e, hoje, colega das mais competentes que conheço; Airton Tomazzoni, pessoa incrível que tive a sorte de conhecer, me incentiva desde o primeiro momento que me viu e também me inspira; Wagner Ferraz, que cutuca meus pensamentos e sempre me abre portas.

Agradeço aos professores e professoras que fazem parte dessa minha história, em especial a Mônica Dantas, pela crença, pelo apoio, pelo incentivo também, mas principalmente pelo jeito amigo de ser, pela parceria. Não poderia deixar de agradecer, lógico, a Andrea López e a Nicole Fischer: duas pessoas com quem me identifico muito e poderia ficar conversando por horas a fio. Obrigada por me concederem a honra de conheça-las. Agradeço também aos meus alunos e alunas, meus principais incentivadores.

Por fim, agradeço a Ana Klacewicz e a Maiara Viégas, que além de amigas muito especiais, aceitaram realizar a transcrição das entrevistas desse trabalho. Muito obrigada a todos e todas!

RESUMO

Como se dão os fazeres no processo de autoconstrução de artistas e professores? Motivo para esse trabalho, tal questionamento fez com que se notasse a importância de gerar outros mais, conseqüentemente transformados em entrevista semiestruturada. Tendo como ponto de partida tais entrevistas, o objetivo geral da pesquisa é de reconhecer os movimentos realizados no decorrer dessa autoconstrução, de modo que seja possível analisar os arranjos e rearranjos, as escolhas e buscas, que traçam o caminho constitutivo de cada uma das entrevistadas. Na presente proposta, não só recusa-se a suposta neutralidade da pesquisadora em questão, mas também inclui-se a mesma como contribuinte na coleta de dados, ou seja, eu mesma, assumo também o papel de entrevistada nesse estudo. Nesse sentido, buscou-se inspiração na etnografia e autoetnografia. Foram escolhidas duas outras pessoas para serem entrevistadas, além de mim, são elas: Andrea López e Nicole Fischer. Para essa escolha, foram pré-estabelecidos os seguintes critérios: já estar exercendo as funções de artista e professor(a); querer e gostar de estar atuando nessas áreas; ter algum trabalho escrito reflexivo sobre suas práticas. O procedimento de realização das entrevistas ainda envolveu a gravação e transcrição destas. Além disso, foi solicitado às participantes autorização para desvelarem suas identidades através de um termo de consentimento. A etapa seguinte consistiu em analisar essas entrevistas através de leitura minuciosa. Emergiram assim alguns temas de análise, os quais dão nome aos capítulos do trabalho: “Preparada e pronta: possíveis antônimos”; “O contemporâneo na arte e na educação: um olhar sobre as diferenças e possibilidades”; “Artistando e educando: vontade por entrelaçar”. Agrupar as informações acabou sendo um trabalho também bastante intuitivo, pois muitos assuntos poderiam entrar em mais de uma temática. De um trabalho que se propõe a perguntar mais do que responder, sobram ainda outras questões e vontades. As importâncias de todo o texto residem então nas ideias possíveis de que somos construtores de nós mesmos. Que podemos buscar nos preparar, nos transformar, sempre, em processo contínuo de fabricação de si, de artistar a vida, de educar-se. Dessa forma, pode-se também buscar outras e mais ferramentas para o aprimoramento de nossos fazeres, em comunhão com tudo aquilo que está para além da forma e do conteúdo, de modo a acreditar na potência educativa e artística de nossos cotidianos. Contemporaneamente, posicionarmo-nos de forma crítica e questionadora, no intuito de problematizar, se faz tarefa importante no caso de quisermos acompanhar essa perspectiva. Em tudo, o exercício ou a vontade de entrelaçar arte e educação está para o esforço de segmentar cada vez menos nossas ações/pensamentos, sem ignorar a importância das divisórias, utilizando-se delas também, mas buscando o conjugar como tarefa humanizadora. Entender como a própria vida os nossos fazeres, tornará mais fácil a não segmentação entre o “prazer” e o “trabalho”, por exemplo, entre o que “queremos” e o que “devemos”. Nossas escolhas viram lindas, responsáveis e sérias brincadeiras.

Palavras-chave: Arte. Educação. Dança. Artista. Professor. Educador. Professor-artista. Processo. Autoconstrução.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 Nota sobre o uso das palavras <i>professor</i> e <i>educador</i>	10
1.2 Nota sobre abordagem metodológica.....	10
1.3 Notas bibliográficas sobre as entrevistadas.....	13
2 PREPARADA E PRONTA: POSSÍVEIS ANTÔNIMOS	16
2.1 Nota sobre ferramentas para o aprimoramento do fazer	20
2.2 Nota sobre os aspectos que potencializam.....	23
3 O CONTEMPORÂNEO NA ARTE E NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS DIFERENÇAS E POSSIBILIDADES	26
4 ARTISTANDO E EDUCANDO: VONTADE POR ENTRELAÇAR	30
5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	36
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada às artistas e professoras	40
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Modelo)	41

1 INTRODUÇÃO

O que você quer ser quando crescer? Não tem muito como saber quando essa pergunta surge para a gente, mas tenho a sensação de que nos acompanha desde cedo. Parece que, mesmo ela não sendo feita explicitamente, mesmo nem sendo dita, a gente se põe a respondê-la sem querer, já de pequenos. É uma pergunta que parece pairar. E as respostas brotam nas brincadeiras de ser. Brincar de ser. Brincar de estar.

Bem, seria possível, a partir dessa colocação, começar a fazer uma análise sobre a influência da mídia em nossas vidas, por exemplo. Poderia falar sobre o tal sistema capitalista que nos indica modos, ou modalidades, de viver. Falar das verdades que se cristalizam, do senso comum, das frases faladas repetidamente (assim como essa pergunta, a qual inicia o texto). Eu poderia traçar uma crítica negativa a essa “situação”, mas não é esse o caso. Prefiro direcionar meu olhar para os pontos positivos e buscar aquilo que escapa. É sempre uma tentativa. Então, voltando...¹

Fazer de conta que... Experimentar o que quiser: de vendedora de roupas a apresentadora de programa de televisão; de advogada a espiã; de datilógrafa a diretora de creche; de jogadora de vôlei a secretária...

E, engraçado, eu nunca quis ser astronauta...

A facilidade que temos, quando crianças, de transitar entre tantos fazeres, de reproduzi-los de forma reinventada, acaba por ser esquecida ao longo dos anos em paralelo a uma exigência que vai ficando cada vez mais valorizada: escolher efetivamente o que “se quer fazer da vida”. E, aqui, voltamos para a bendita pergunta inicial: o que você quer ser quando crescer? É inegável o fato de que, para aqueles que pretendem seguir um caminho de formação, uma escolha concreta deve ser feita, uma resposta: eu quero ser “nome”! E, esse nome, encontramos nas listas de cursos. Mas, essa escolha, apesar de muito palpável e necessária nesse contexto, não precisa ser estanque.

Nesse momento, começa a ficar mais clara a proposta desse trabalho e por isso reitero: não me interessa “reclamar da situação” e propor um outro modo de vida. Falar mal de um contexto tentando negá-lo em prol de outro. Interessa-me pensar sobre, tentando discutir diferentes possibilidades de se relacionar com.

Ou seja, acredito que não deveríamos esquecer, não deveríamos parar de brincar! Fazer com que essa escolha seja uma linda brincadeira. *Por quê?* Buscando primeiramente na etimologia, a palavra brincar tem sua origem na palavra brinco, do

¹ Durante a introdução, optei por explicitar aqueles pensamentos que surgiam em meio à escrita. Pensamentos esses que não necessitariam estar aqui, mas que escolhi colocar por crer que fazem parte desse processo inicial de escrita. Meu “eu-comentarista” se manifestando. O leitor tem por opção não ler esses “comentários”, pois, de fato, o texto deverá fazer sentido sem eles. Todos estão caracterizados, diferenciados através da fonte da letra e parágrafo simples.

latim *vinculum*, quer dizer laço. Brincar é estabelecer laços, prender-se, seduzir e deixar-se seduzir. É envolver-se! E estar envolvido com alguma coisa implica no gosto, certamente na curiosidade por ela.

Parece um pouco bobo e até meio clichê falar disso, aquela velha história de que devemos escolher aquilo que gostamos de fazer: vai um teste vocacional, aí? Mas não é isso, ou pelo menos não é só isso, meu interesse nessa ideia está um pouco mais adiante.

“Não brinque com coisa séria” – diria a minha avó. Mas e quem disse que brincar não é uma coisa séria? Huizinga (2000) não opõe a seriedade ao jogo, muito pelo contrário, diz inclusive que é possível o jogo ultrapassar a seriedade. Creio que, afinal, se estou me envolvendo com aquilo que jogo, necessariamente isso há de ser sério. Rubem Alves, em entrevista para Viviane Mosé (2013, e-book), lembra-se de Nietzsche: “ele disse que o ponto mais alto da maturidade que o homem pode ter é quando ele tiver a seriedade que tem as crianças ao brincar.”

Sério como comprometimento, sabe? E não como algo carrancudo e duro, porque assim realmente seria o oposto do que se propõe a ser uma brincadeira. Tornar essa escolha uma linda brincadeira é comprometer-se com ela para além da pressão existente em responder a pergunta. É tomar consciência de que, talvez, não exista uma resposta certa e única, mas várias. Ou mesmo uma que seja inventada. Permitir-se inventar, permitir-se errar e recomeçar: isso é brincar. Estar disposto a tentar, livre para o já citado envolvimento e conseqüente desenvolvimento, reenvolvimento.

Klisy (2010) nos coloca a brincadeira, o jogo, também como um modo de usufruir o tempo de forma totalmente desprendida de qualquer obrigação. Nesse sentido, afrouxar a tensão que mora na necessidade dessa escolha *ou de qualquer outra* também se torna saudável. Segundo a mesma autora, o jogo é o espaço comprometido com o processo e não com o produto. Brincadeira como processo, está aí o mais importante de tudo. Brincar a vida. A vida como processo contínuo e eterno de transformação, de nos transformar, pois somos nós os inventores dessa brincadeira. Dessa forma, podemos pensar então em um processo contínuo e eterno de autoconstrução.

Estabelecido este recorte de pensamento, que faz introdução ao trabalho, retomo, novamente, a pergunta inicial, e a respondo: escolhi a arte e, como já anunciava na infância, essa resposta não viria seguida por um ponto final, escolhi também a educação (*e mais algumas outras coisinhas que aqui não vem ao caso*). Finalizando agora o curso de Licenciatura em Dança, encontro-me ainda mais pensativa sobre o

caminho que tracei e que venho traçando. Nesse sentido, tenho um interesse especial em pensar sobre minha autoconstrução como artista e professora. Não só a minha, mas também de colegas.

Surgiu, assim, o questionamento que é motivo deste trabalho: como se dão os fazeres no processo de autoconstrução de artistas e professores? Foi diante dessa ampla pergunta que se notou a importância de gerar outras mais, conseqüentemente transformadas em entrevista semiestruturada realizada com três pessoas.

Tendo como ponto de partida tais entrevistas, o objetivo geral da pesquisa é o de reconhecer os movimentos realizados no decorrer dessa autoconstrução, de modo que seja possível analisar os arranjos e rearranjos, as escolhas e buscas, que traçam o caminho constitutivo de cada uma dessas pessoas. Essa análise será a todo tempo atravessada por referências da literatura, principalmente no que se refere à filosofia da educação.

Muitas experiências no campo educacional, graças à boa vontade, à afetividade, ao empenho e à criatividade dos professores abnegados, dão-nos esperança de que educar, apesar dos pesares, é tarefa humanizadora factível. [...] Uma possível garantia de que tais empreendimentos sobrevivam sem a presença de seus idealizadores reside no esforço teórico. Na teoria, permanecem vivos e ativos os princípios e critérios que já alimentaram ou podem vir a alimentar iniciativas educacionais bem-sucedidas. (PERISSÉ, 2008, p. 37)

Tornar, de certa forma, perene experiências positivas é também uma motivação desse texto. Ao falar sobre a construção do artista e professor, busca-se também registrar esforços e iniciativas bem-sucedidas. Pensar em uma autoconstrução é pensar em indivíduos que se preocupam em transformar-se sempre, direcionando seus esforços a um aprimoramento singular, em comunhão com o coletivo, com o ambiente. Dividir essas preocupações, em forma de texto, torna-se relevante pelo fato de que “Teorizar é ver com perspicácia e responsabilidade” (PERISSÉ, 2008, p.38). Essa é uma escrita responsável: responsável em comunicar, na esperança de resultar em possíveis retomadas, readaptações dessas experiências; de potencializar outros pensamentos àqueles que a acessarem.

Um elemento importante, e diria até central, dessa investigação é dialogar com a ideia de processo educativo como processo criativo, e vice-versa. Gerar

apontamentos sobre o encontro entre arte e educação para tecer vontades diante desse entendimento. Tendo essa perspectiva como disparadora, também as perguntas da entrevista foram elaboradas com o intuito de trazer à tona o que as entrevistadas teriam a contribuir sobre essa abordagem.

1.1 Nota sobre o uso das palavras *professor* e *educador*

Quando a proposta de pesquisa começou a delinear-se, surgiu a dúvida: qual palavra usar, *professor* ou *educador*? Veio, então, a necessidade de saber quais significados essas palavras carregam em sua origem e, por isso, fui buscar mais uma vez na etimologia. Do latim, *professor* indica pessoa que professa, que declara (*fateri*) diante de todos (*pro-*); ser *expertem* em algum saber. Os professores professam, confessam saber algo e afirmam saber ensinar. A palavra *educador* também vem do latim: *educator*. É formada a partir da partícula *ex-* com o verbo *ducare* e significa “conduzir para fora”, um conduzir a pessoa para fora de si mesma ou para fora do reduto familiar. O educador, sendo assim, é aquele que alimenta, orienta e prepara.

Sabido isto, outro questionamento veio à tona: será mesmo necessário escolher por uma ou outra palavra? Decidi, assim, que essa não seria uma preocupação do trabalho. Professor e educador serão sinônimos aqui. Primeiro porque o uso das palavras não é foco; segundo porque há uma contínua e atual desvalorização da palavra professor em prol da palavra educador; terceiro porque me parece que seus significados de origem se completam e, antes de mais nada, ambos referem-se à educação.

1.2 Nota sobre abordagem metodológica

A partir da temática escolhida para essa pesquisa, verificou-se o viés qualitativo da mesma. Dessa forma, não houve uma hipótese estabelecida para iniciar o estudo, mas sim questionamentos disparadores da investigação, os quais encaminharam a construção desse trabalho, que optou por fundamentar-se, em primeira instância, nos dados coletados a partir desses questionamentos. Além disso, na presente proposta, não só recusa-se a suposta neutralidade da

pesquisadora em questão, tendo consciência de sua interferência no encaminhamento do estudo, mas também se inclui a mesma como contribuinte na coleta de dados (nesse caso, a entrevista semiestruturada). Ou seja, eu mesma, enquanto pesquisadora, assumo também o papel de entrevistada nesse estudo. A importância dessa escolha se dá devido à estima que tenho pelo tema abordado, despertando o desejo de inserir também aquilo que penso sobre o assunto, antes do cruzamento direto com a literatura.

Nesse sentido, buscou-se inspiração na etnografia e autoetnografia, por serem métodos nos quais “o quesito pessoas se torna central” (URIARTE, 2012, pg.04). Diz-se, aqui, inspiração, pois o método etnográfico em si é de grande complexidade e exige um aprofundamento tanto teórico, para embasamento da metodologia, quanto de campo, de análise no e do interior do contexto a ser estudado, o que não é o caso dessa pesquisa.

[...] o método etnográfico é um método específico da pesquisa antropológica. Outras ciências sociais recorrem não obstante a determinadas técnicas de pesquisas que são singulares ao método de pesquisa qualitativa. Mas neste caso trata-se de adotar alguns procedimentos técnicos próprios da pesquisa etnográfica como a observação e as entrevistas, vinculadas agora a outros campos teóricos de interpretação da realidade social que não a teoria antropológica. (ROCHA e ECKERT, 2008, p. 01 e 02)

FORTIN (2009) destaca, assim como outros autores, a distinção entre estudos etnográficos e dados etnográficos: é possível “tirar proveito” de dados etnográficos sem necessariamente estar realizando uma etnografia. Além disso, a autora também disserta sobre a importância da autoetnografia nos estudos artísticos citando Ellis et Bochner (2000):

No turbilhão da crise da representação, os dois autores questionam o nosso relato do real. [...] eles introduzem imediatamente a noção de responsabilidade. Destacando uma pesquisa que não tem por objetivo a representação dos fatos, mas principalmente a evocação e a comunicação de uma nova consciência da experiência, eles definem o caráter de resistência e de *empowerment* que pode oferecer uma narratividade se afirmando sobre a base da experiência sensível e singular. (FORTIN, 2009, p. 07)

Como já mencionado, a entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) foi escolhida como instrumento para a coleta de informações, isso “(...) pelo fato do instrumento possibilitar um roteiro para o diálogo e pela flexibilidade que permite aos

participantes incluir contribuições relevantes e novas questões sobre o foco do estudo.” (NETO, 2010, p. 134), uma abertura para eventuais perguntas ou assuntos complementares que venham a surgir no momento da entrevista, e que possam vir a somar. Foram escolhidas, assim, duas outras pessoas para serem entrevistadas, além de mim, são elas: Andrea López e Nicole Fischer. Para essa escolha, foram pré-estabelecidos os seguintes critérios: já estar exercendo as funções/papéis de artista e professor(a); querer e gostar de estar atuando nessas áreas; ter algum trabalho escrito reflexivo sobre suas práticas (de relatório de estágio a artigo, sem restrições).

Adotou-se um cronograma de realização das entrevistas que se efetivasse após o meu cumprimento do papel de entrevistada, essa escolha justificou-se pela possibilidade de as outras entrevistas virem a influenciar a minha. Para realizar a entrevista comigo, convidei Diego Esteves, colega de profissão e parceiro de vida, também artista e professor, por acreditar ser importante o fato de esse entrevistador afinar-se com a temática, já que poderia vir a ser um colaborador efetivo para a pesquisa, graças à característica agregadora e de abertura da entrevista. E, bem, de fato o mesmo tornou-se um colaborador efetivo para a pesquisa. Mesmo assumindo o papel de entrevistador, pôde contribuir através de algumas falas que se tornaram parte importante deste estudo. O procedimento de realização das entrevistas ainda envolveu a gravação e transcrição destas. Cada transcrição foi revisada pela sua respectiva entrevistada para validação do texto e possíveis modificações.

Além disso, foi solicitada às participantes autorização para desvelarem suas identidades através de um termo de consentimento (APÊNDICE B). Dantas (2009) expressa a importância, no caso de uma pesquisa com esse viés, de revelar o nome daqueles que participaram, pois isso significa reconhecer suas trajetórias e suas contribuições, valorizando esse compartilhamento.

A etapa seguinte consistiu em analisar essas entrevistas através de leitura minuciosa. Durante cada leitura, foram destacados os trechos mais relevantes de cada entrevista, para cada trecho atribuiu-se um título, visando estabelecer a ideia geral da frase e/ou parágrafo em questão. Em seguida, todos esses títulos foram listados para então, a partir daí, realizar um agrupamento por assuntos em comum. Emergiram, assim, alguns temas de análise, os quais dão corpo ao trabalho. Agrupar as informações acabou sendo uma tarefa também bastante intuitiva, pois muitos assuntos poderiam fazer parte de mais de uma temática. Na verdade, foi

difícil enxergar o trabalho com essas divisórias, tudo me parecia sempre muito *linkado* e relacionado. É paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que me é difícil enxergar essas divisórias, tenho certeza da importância delas para organização e explanação. Foi de tal modo que busquei, e por isso digo bastante intuitivamente, perceber em qual tema de análise esse ou aquele conteúdo viria a somar mais. A análise de cada temática foi feita em cruzamento não só com a bibliografia estabelecida no projeto de pesquisa, mas também com as necessidades de leitura que surgiram ao longo do processo. Os próprios temas dão nome aos capítulos dessa pesquisa.

1.3 Notas bibliográficas sobre as entrevistadas

Andrea López não se encaixa em nenhuma etiqueta, e não gosta mesmo de se encaixar. Brinca ao preencher as lacunas dos formulários, no item “profissão”: um dia coloca estudante, noutro dia professora de música, outra vez bailarina ou compositora. “Artista” talvez seja a palavra que mais a agrada, por ter um caráter abrangente. Ela começou muito cedo a estudar música e dança – e outras coisas – isso porque, desde sempre, teve a oportunidade de assistir a espetáculos, de participar de eventos artísticos. Sempre achou muito divertido ver e estar presente... Não seria mais divertido então fazer? Entrou para o conservatório de música aos oito anos, na Argentina, seu país natal, e, dez anos depois, já estava dando aulas. Destaca a época em que dançou e treinou mais, por volta de seus vinte anos, e, hoje em dia, vivendo em Porto Alegre, está no sétimo semestre do curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. A busca por esse curso de graduação se deu muito pelo fato de acreditar que o conservatório não supriu algumas necessidades sobre a área da educação, algumas curiosidades que tinha. Fez parte do Grupo Experimental de Dança da Cidade e foi bolsista de iniciação à docência no curso de graduação em dança. De modo geral, Andrea acredita que seu caminho artístico e pedagógico se deu muito naturalmente, ela destaca o fato de ser prazeroso para ela e, se deixa de ser prazeroso, é porque não se deve mais fazer. Além disso, sua crença está para o que se faz, sem dar importância para os rótulos, mas sim considerando esses fazeres como forma de estar no mundo e de se relacionar com ele.

Nicole Fischer, desde que se conhece por gente, sempre teve a certeza de que gostava muito de dançar, era como se sentia bem, estava praticamente o tempo inteiro fazendo isso. Sentia que era sua maneira de se expressar. Inspirando-se em suas irmãs, começou aos dois anos e resolveu levar adiante até pensar na dança como uma profissão. Mas se deu conta de que realmente era isso que gostaria de fazer quando, aos dezoito anos, teve vergonha de dizer que fazia escola técnica de segurança do trabalho. Bem mais nova que isso, já era monitora na ginástica e, aos quatorze anos, aventurou-se a ministrar uma aula: a primeira e mais traumatizante. Não pela aula em si, mas pelos comentários que recebeu depois, de uma outra professora. Depois disso, abandonou as salas de aula por um bom tempo, mas voltou ao entrar para o curso de Bacharelado em Dança, na UFRJ, o qual finalizou como Licenciatura já de volta a Porto Alegre, na ULBRA. Hoje, dá aulas de dança contemporânea e de preparação para a cena, além de estar esperando ser chamada na rede estadual de ensino. Foi bailarina do Grupo Experimental de Dança da Cidade de Porto Alegre e da Cia Municipal de Caxias do Sul. Além disso, tem um trabalho encantador e autoral com videodança e é sócia da Produtora Bigode de Gato Produções Artísticas - Dança, Cinema e Poesia Visual.

Fernanda Boff, não diferente, conheceu a dança bem cedo, mas por uma ignorância médica parou de fazer aulas, já que a culpa da dor nas costas era justo da dança, na opinião do “Doutor”. Entretanto, parar de fazer aulas não significou parar de se mexer: qualquer lugar e momento eram certos para colocar o corpo em movimento. O que ela nunca tinha percebido era justamente a vontade intrínseca a tudo isso: dançar para sempre, seja como for. Acabou entrando no curso de Licenciatura em Dança da UFRGS por acaso, pois o curso foi criado e divulgado justamente na época em que nenhum outro curso lhe despertava curiosidade. Aquela lista de escolhas para o vestibular parecia tão pequena e sem graça. Então apareceu a graduação em dança, junto com o interesse, tantas dúvidas... E a necessidade de recuperar o tempo perdido, o tempo de vida sem aulas de dança. Correu atrás e, como uma amiga depois comentou com ela, estava em todos os lugares possíveis onde estivessem fazendo e falando de dança. Fez cursos, leu, foi a seminários, torceu (e depois participou) por um grupo de pesquisa na universidade... Entrou para o Grupo Experimental de Dança da Cidade, no qual permaneceu por três anos. Descobriu a arte circense com o NECITRA, em 2011, núcleo no qual desenvolve até hoje seus principais trabalhos artísticos. É intérprete

e criadora de um espetáculo que é seu xodó, o Guia improvável para corpos mutantes, dança contemporânea para crianças. E por falar em crianças... Sua paixão eterna por elas despertou também a vontade de trabalhar com elas: mas o que se faz e se pensa de dança para crianças? Correu atrás de novo a estudar. Iniciou um trabalho voluntário em uma escola infantil para se colocar em aprendizado. Hoje também trabalha com arte circense para crianças e dá aulas em três lugares diferentes.

Assim estabelecidas as informações iniciais e de procedimento, temos um panorama introdutório à análise das informações. Passo, a seguir, a discutir os temas de análise que emergiram das entrevistas.

2 PREPARADA E PRONTA: POSSÍVEIS ANTÔNIMOS

Você se sente preparado? Está pronto pra isso? Enquanto alguns brincariam respondendo: “eu nasci pronto!” Nós, artistas e professoras, consideramos que nunca chegaremos a essa condição. Mesmo assim, para início de conversa, tomemos “preparada” e “pronta” como sinônimos, como preocupação presente ao se exercer nossas funções, como motivo de questionamento ao assumirmos esses papéis.

Não me lembro da primeira aula que dei, eu lembro da certeza de não me sentir preparada e de saber que ter o conhecimento teórico não tinha nada a ver com poder ajudar a criatura a fazer alguma coisa com isso. (Andrea López, informação verbal)

Com certeza, Andrea. Ter a furadeira na mão não significa que conseguiremos fazer um furo, que saberemos manuseá-la a nosso favor ou a favor de quem precisa do furo. Com a furadeira na mão e nada mais, até podemos dar a sorte de fazer um furo bacana na parede, mas também corremos o risco de fazer um belo estrago. É nesse sentido, Nicole, que se dá a tua preocupação com a preparação dos estudantes que se formam na universidade, não é? Será mesmo que saem preparados para assumirem suas funções? E essa é uma preocupação ainda maior quando falamos em arte e educação, isso porque, ao nos envolvermos com essas áreas, estamos necessariamente nos envolvendo com pessoas, o que aumenta a responsabilidade ao se tomar essas posições. Para Perissé (2008), a filosofia da educação persiste em perguntar quem está apto a educar, e como tornar-se apto a educar.

Mas eu não sei, eu não sei se é a falta de... Se é uma autocrítica grande de achar que não se é bom o suficiente pra dar aula. [...] É óbvio que a gente vai ser aprendiz para sempre [...] (Nicole Fischer, informação verbal)

Não se achar bom o suficiente faz parte dessa preocupação, dessa tomada de consciência da responsabilidade que assumimos. Nesse sentido, uma autocrítica nunca será grande demais, será negativa se for danosa, se fizer um desserviço. Do contrário, podemos considerar a autocrítica intrínseca a nossa autoconstrução. Essa perspectiva fala do indivíduo que entende a vida como um processo contínuo e eterno de fabricação de si, de modificação e transformação... E isso seria impossível sem uma autocrítica. Do lado desta, sempre de acompanhante, vem a

autoexigência, também elemento importantíssimo dentro desse processo, e visível na tua fala, Nicole. Além do mais, traz em reflexo a humildade e a confiança de que sempre podemos fazer mais e melhor. “O homem não é uma essência imutável, ele é processo.” (MOSÉ, 2013, e-book) Mas, então, se sempre podemos fazer mais e melhor – contudo, à medida e de forma adequada - se para sempre estaremos aprendendo, será que algum dia estaremos plenamente preparadas na arte e na educação? Para o que der e vier? Saberemos manusear todo tipo de furadeira? Até consertá-la se estragar?

Eu acho que nunca vou sentir que eu sei o suficiente como para entrar num lugar e dizer ‘vou te ensinar alguma coisa’, mas mais por uma postura minha [...] Eu vejo [...] que tem muito problema de ego e as pessoas tem muita dificuldade de ser vulneráveis e de aceitar que não se sabe muito. (Andrea López, informação verbal)

Aceitar a vulnerabilidade não é fácil para os (c)egos. Facilmente acalentam-se abraçados em uma certeza pré-estabelecida, apegam-se juntinho a uma verdade invariável. Acreditam que está ali, está feito, está dado, está pronto. Bom mesmo seria se puséssemos-nos todos a enxergar que a certeza, de certa, só tem o fato de ser incerta e que a verdade, de verdadeira, só tem o fato de ser um acordo inventado. “O professor não é aquele que sabe tudo, mas aquele que se interessa por tudo, que se dispõe a conhecer junto com os alunos.” (MOSÉ, 2013, e-book)

O que é estar preparado pra alguma coisa? [...] Tomara que tu nunca estejas preparada porque só assim tu vais estar aprendendo constantemente, tu vais estar disposta a trocar com os teus alunos. [...] Se um dia eu esperasse estar pronta para dar aulas, talvez eu nunca tivesse começado, esse dia nunca teria chegado porque eu não sei o que é estar pronta, e eu não quero saber. (Fernanda Boff, informação verbal)

A essa altura, já podemos ponderar sobre o uso das palavras “preparada” e “pronta” no contexto de nossos fazeres. Essa ponderação se faz necessária, já que inquieta-nos a preocupação sobre o assunto. Totalmente válida e indispensável, a dúvida de se estar preparada sabe que nunca estaremos prontas. Nessa direção, entender “pronto” e “preparado” como possíveis antônimos não quer dizer que os entenderemos como contrários um ao outro. As contradições aqui são aceitáveis.

É de se pensar, relativizar a diferença entre estar pronto e estar preparado. Quando a gente está pronto, a gente não muda mais, quando a gente está preparado a gente se organiza com o que tem, se prepara com o que tem... Quando a gente se acha pronto, a gente não acha que tem mais de se preparar, porque já está previamente pronto. (Diego Esteves, informação verbal)

Esse “pronto” de que tu falas, Diego, e do qual estamos falando aqui, PERISSÉ (2008) chamaria de “defunto”: já cumpriu a sua função na vida.

Quando alguém (e particularmente no campo educacional) dá por concluídas todas as suas tarefas, desinteressa-se, desatualiza-se, dá também por terminada sua presença nesse mundo, ou ao menos no mundo da educação. Um defunto cessou suas atividades, já não está mais atento ao importante... (PERISSÉ, 2008, p.41)

Buscando a diferenciação entre essas duas palavras e seus usos, vale a pena pensar sobre o modelo conteudista no qual nossa educação está pautada – a nossa, brasileira, e a de grande parte do mundo.

Aula na qual o conteúdo é o fim, tu podes estar pronto como professor, no sentido de que tu vai ter que dar conta de apresentar, informar o aluno daquele conteúdo, então tua aula vai ser sempre a mesma, o conteúdo vai estar pronto, logo, tu, como apresentante, um proponente, um falador sobre o conteúdo, mais ou menos está pronto. Quando tu és um professor que trabalha sob uma perspectiva criativa, vai estar voltado pra arte, que nunca vai estar pronto, porque tu vais estar sempre trabalhando em cima do presente, em cima dos corpos. Os corpos são diferentes, o teu corpo muda, não tem como estar pronto, claro. A possibilidade de se pensar em estar pronto tem a ver com o modelo de aula do professor, e a proposta pedagógica, e a ética que este tem como professor. Se ele quer só informar o aluno, uma pedagogia diretiva [...] basicamente ele tem de ter aquele conhecimento [...] Quando o conteúdo é o meio, o meio é do tamanho que a gente quiser, e cabe no meio quanto conteúdo a gente quiser, pra inflar esse meio, potencializar esses fins. Talvez quanto maior esse meio, maior são as possibilidades de fins, quanto menor esse meio, menor possibilidades de fins. (Diego Esteves, informação verbal)

Viviane Mosé (2013) lembra que Paulo Freire vai chamar esse modelo de “educação bancária”, “uma educação que, sustentada na aquisição passiva de conteúdos pela memória, ignora a formação humana em sua totalidade, ignora a ação, a escolha, e se sustenta na passividade e na obediência.” (MOSÉ, 2013, e-

book) O mesmo autor defende a ideia de que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24). Não vamos nos ater a historicizar, a falar como surgiu essa estrutura e como reverbera a logística industrial iniciada no século XIX². Atentaremos aos momentos mais recentes. Do agora, podemos falar de um dos culpados por essa lógica conteudista:

Em vez de dedicar-se ao objetivo maior da educação, a ampla formação do ser humano em seus diversos aspectos, a escola brasileira passou a ter de atender às exigências do exame [vestibular] e a se dedicar especialmente à formação de um banco de dados na memória dos estudantes. (MOSE, 2013, e-book)

Quando o vestibular, em seu formato mais conhecido, se torna o modo de entrada na universidade - destino praticamente indiscutível dos estudantes que conseguem concluir o ensino médio – o ensino das escolas acaba totalmente desvalorizado e sucateado. Não é a toa que alguns autores como Rubem Alves defendem a entrada na universidade através de sorteio, por ser um formato menos danoso, com injustiça também, como tudo na vida, mas “Os pobres têm mais chance. Os estudantes ficam livres daquele sentimento de não passar no vestibular. Libera aquelas escolas de preparar para o vestibular. As escolas podem se dedicar a educar.” (ALVES, informação verbal; MOSE, 2013, e-book)

Outros modelos de avaliação também já estão sendo pensados há algum tempo, como é o caso, aqui no Brasil, do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, organizado. Tal modelo, desenvolvido pelo Inep – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (Ministério da Cultura), busca incentivar uma educação que seja importante para a vida, que não se sustente no acúmulo de conhecimento. Identifica formas de raciocínio, capacidade de análise e síntese, argumentação, resolução de problemas.

A ênfase do Enem, portanto, não está mais na memória, que é valiosa na constituição das estruturas mentais, mas que, sozinha, não é suficiente para produzir conhecimento; o foco agora é a resolução de problemas, a capacidade de selecionar e articular

² Resumidamente, o ensino básico dirigido às massas surgiu a partir do século XIX para atender às necessidades de mão de obra da sociedade industrial: uma educação fragmentada, dividida e sem contexto. Inspirado na linha de montagem, que fragmentou o trabalho no intuito de aumentar a produtividade, esse modelo chega no Brasil no século XX e utiliza-se da segmentação como modo de ação, como método. Uma escola que está voltada para o desenvolvimento industrial, não para o desenvolvimento humano. (MOSE, 2013, e-book)

dados e produzir interpretações, o raciocínio argumentativo, o gosto estético, a capacidade de ler o mundo. O Enem tem sofrido uma campanha de difamação, e isso apenas mostra o quanto incomoda.[...] Muitos problemas ainda precisam ser enfrentados para que o Enem atinja seus objetivos [...] mas precisamos defendê-lo, precisamos brigar pelo seu aperfeiçoamento. (MOSÉ, 2013, e-book)

Considerar o conteúdo como fim é decorar para dar a resposta certa; como meio, é pensar para abrir um leque de incertezas, possibilidades e invenção. O conhecimento só se torna importante se em uso: a furadeira parada, abandonada, de nada adianta, ela é útil quando está produzindo furos. O conteúdo como meio de colocar em prática a tarefa humanizadora da qual são encarregados os professores e artistas, em diálogo, claro, com aqueles que se relacionam. O conteúdo como um meio de estar na vida, uma escola que não se separa do cotidiano, uma arte que não é apartada do viver. Se desejarmos dominar o conteúdo, nós é que seremos dominados por ele.

A aprendizagem deve ser importante no presente pelo seu valor de uso, não pelos benefícios prometidos para o futuro [...] Uma educação padronizada, estruturada por um currículo denso, inflado de conteúdos descontextualizados, que não se relacionam entre si e que não dizem respeito à vida dos alunos, administrados em escolas hierarquizadas e excludentes, que não dão voz ao aluno e não se relacionam de forma transparente e ética consigo mesmas, não tem mais espaço no mundo hoje. (MOSÉ, 2013, e-book)

O mundo de hoje é o mundo da democratização da informação, embora ainda acessada de forma desmedida e sem os devidos “filtros”, atitude resquício da costumeira passividade que não se preocupa em pesquisar a fonte ou mesmo aprofundar-se nos assuntos de interesse. Já estamos vivenciando algumas mudanças nas quais “o professor como observador atento e incansável pesquisador demonstra no seu próprio agir como devem agir os estudantes insatisfeitos e insaciáveis” (PERISSÉ, 2008, p. 103). A esperança é que “Haverá o dia em que nos lembraremos com ironia do tempo em que era necessário saber ‘de cor’ uma infinidade de conteúdos.” (MOSÉ, 2013, e-book) De todo modo, também “O fato de nos sentirmos livres da perigosa obsessão pelos resultados não deve nos fazer cair em uma não menos perigosa e irresponsável indiferença por eles.” (PERISSÉ, 2008, p. 42)

2.1 Nota sobre ferramentas para o aprimoramento do fazer

Bem, se vimos então que é possível preparar-se da melhor forma possível, se podemos nos tornar cada vez mais aptas a realizar nossas funções, podemos citar aqui algumas do que vou chamar de “ferramentas para o aprimoramento do fazer”. Mas, antes, não posso deixar de falar que, para que essas ferramentas se tornem possíveis, é preciso descolar-se de vez da mania de passividade que herdamos da escola. É preciso entender, e acreditar, que nem a escola, nem a universidade, são “como lugares privilegiados do saber, lugares onde o conhecimento está...” (PERISSÉ, 2008, p. 137) Que não é preciso necessariamente estar frequentando um curso, ou uma aula para estar estudando. Que não nos tornamos competentes em nossas tarefas simplesmente pelo diploma que recebemos. É urgente levar em consideração tantas outras práticas educativas que nos agregam assim como, ou às vezes até mais, os locais “super valorizados”.

Em referência ao trabalho artístico, todas nós destacamos a importância da *continuidade*, tanto de um *trabalho físico regular* – falamos em aulas de dança contemporânea, de arte circense, de pilates, de treinamento individual com combinação de elementos – quanto do *trabalho de laboratório* mesmo, de *criação*, *composição*. O fato de experienciar diferentes técnicas corporais, ou artísticas em geral, também foi elemento bastante citado como enriquecedor do fazer artístico de cada uma. Além disso, cursos esporádicos, como *workshops*, também são um recurso bastante recorrido.

Autoavaliar-se, conversar, trocar com outras pessoas, assistir a palestras e vídeos ou *documentários* surgiram como aspectos enriquecedores tanto para o trabalho artístico quanto educacional. A *autoavaliação* como um momento de afastar-se de si, exercitar um olhar de fora sobre sua prática – Paulo Freire (2011) chamaria de “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p.39) – é um distanciamento da prática que serve para nos aproximar ainda mais dela. A *conversa* e a *troca* não só para saber o que as outras pessoas estão pensando sobre, sejam elas dessas áreas ou não, mas também porque, ao falar, ao transformar em palavras, nossas ideias se tornam mais claras. Os *vídeos* possibilitam assistirmos, por exemplo, a espetáculos estrangeiros que dificilmente viriam ao Brasil, às vezes conseguimos ver somente alguns fragmentos, mas o que já nos coloca dentro “do que está acontecendo no mundo”. Além de

poder ouvir pessoas do mundo inteiro falando dos assuntos mais variados e relevantes, como é o caso da plataforma TEDtalks.³

Frequentar lugares de arte como *exposições, feiras, eventos, shows, concertos, cinema* e, obviamente, não poderíamos deixar de citar os *espetáculos, mostras, festivais, intervenções*, etc, é indispensável para quem se dedica ao trabalho artístico e educacional. Estar atento ao que acontece no mundo, como comentei agora há pouco com relação aos vídeos, começa por estar atento ao que acontece em nossa cidade e arredores. “Ver arte”, a arte que acontece perto ou longe da gente, também não se trata somente de nos atualizar. Quando prestigiamos o trabalho de outros artistas, estamos também nos alimentando, exercitando o senso crítico e estético – e isso não significa ter de sair com uma opinião sobre o que se viu, muito pelo contrário, a opinião é rasa; significa estar aberto para o que se vê e deixar ser penetrado pelas sensações ou outras coisas mais. É aguçar, então, nossa sensibilidade, despertando outras curiosidades mais, remexendo e dando combustível para nossas próprias criações, construindo referências outras. Além do mais, se nós, próprios e próprias artistas, não valorizamos a produção em arte, seja local, seja do mundo, quem o fará? Se nós, em ato, não valorizamos a arte como campo de conhecimento, como irão nossos alunos e alunas?

Observar outros artistas e professores apareceu também como prática salutar a julgar pela possibilidade de espelhar-se ou, do contrário, evitar as mesmas atitudes destes. A observação, nesse caso, refere-se a pensar sobre aquilo que nos atravessa ao assistir um espetáculo, por exemplo, ou ao frequentar uma aula: O que aconteceu nessa aula para eu ter gostado tanto? Como e por que saí tão cheia desse lugar, me sentindo tão viva? Encontrar, mesmo que em parte, as repostas para essas perguntas é buscar para si, como artista e professor/a, apropriar-se, a seu modo é claro, das mesmas práticas. Ou do contrário: O que nessa aula me fez detestar tanto? Como e por que saí tão vazia desse lugar, me sentindo sem vida? Das respostas a essas perguntas, procura-se então evitar as mesmas práticas.

³ TED é uma fundação privada sem fins lucrativos dos Estados Unidos. A sigla significa: *Technology, Entertainment, Design* (em português: *Tecnologia, Entretenimento, Design*). A organização se dedica a realizar conferências, de até dezoito minutos, sobre ideias que merecem ser disseminadas, assim como diz seu *slogan* “*ideas worth spreading*”. Para saber mais: <http://www.ted.com/>

E, por fim, de tudo, de todas as ferramentas discutidas em nossas entrevistas, a *leitura* se mostrou uma das mais importantes. Claro que, quando falamos de leitura, estamos falando dos livros, artigos, ensaios, revistas, tudo quanto é texto que esteja relacionado com nossas áreas, ou não. Até porque, muitas vezes, é quando lemos algo aparentemente desconectado de nossas práticas que surgem pensamentos diferentes daqueles aos quais estamos acostumados, que conseguimos fazer relações outras. Mas também não pensamos na leitura especificamente como fonte de conhecimento e saber, pois, se assim fosse, estaríamos entrando na lógica puramente conteudista a qual recém criticávamos negativamente. Vemos a leitura como um exercício de vida:

O essencial não é ter um método para ler bem, mas saber ler, isso é: saber rir, saber dançar e saber jogar, saber interiorizar-se jovialmente por territórios inexplorados, saber produzir sentidos novos e múltiplos. (LARROSA, 2009, p.24)

Nesse sentido, não deveria ser permitida a leitura por obrigação. “Quanto mais se é obrigado a ler, menos se pensa” (ALVES, 2004, p.11) e isso é um perigo, quando o texto pensa pela gente. Deveria mesmo obrigar-se o ensinamento do amor pela leitura. “A leitura é algo ao qual cada um deve se aplicar com lentidão, levando tempo, despreocupadamente, sem esperar nada em troca.” (LARROSA, 2009, p.14) Além disso, ainda existe “uma outra condição suplementar para a leitura: o saber sair do texto, o saber terminá-lo e deixá-lo a tempo, a arte do esquecimento” (LARROSA, 2009, p. 20)

Também a partir disso, consideramos o ato de ler como experiência amplamente sensorial. Larrosa (2009), nos fala sobre o leitor ao qual Nietzsche aspira: aquele que lê com o corpo todo. Um leitor dançarino.

As pessoa me perguntam o que fazer para criar o hábito de leitura. Nada. Hábito é cortar as unhas, escovar os dentes, tomar banho. São automatismos. E a leitura nunca pode ser um exercício de automatismo. Em relação aos livros, você tem que criar o amor, a leitura tem de ser um exercício de prazer, de gozo. (ALVES, informação verbal, MOSÉ, 2013, e-book)

2.2 Nota sobre os aspectos que potencializam

Como podemos pensar então, a partir de nossas entrevistas, sobre aquilo que está para além do conteúdo, da forma, e que pode vir a potencializar o trabalho

artístico e educacional? Para nós, alguns aspectos bem específicos potencializam a arte e a educação. Extraí de nossas entrevistas esses aspectos e busquei agrupá-los por afinidade. Exponho a seguir os grupos que se formaram e, logo em seguida, busco escrever um pouco sobre cada um. Esses elementos em si já carregam muitos significados, é difícil falar sobre eles, mas, ao mesmo tempo, não podemos simplesmente e somente listá-los, como as compras do supermercado.

Grupo I: Coerência, sinceridade, responsabilidade e humildade;

Grupo II: Presença, improviso, crença, e surpresa;

Grupo III: Curiosidade, desejo, pesquisa, autonomia e crítica;

Grupo IV: Troca, encontro e vínculo.

Paulo Freire (2011) traz muito de tudo isso em sua obra, evidentemente ele será o autor chave dessa seção, o que não significa, por ele ser um escritor da área da educação, que estamos dissertando somente por esse campo. Como falei anteriormente, todos esses aspectos surgiram como potencializadores do trabalho educativo e artístico. Além disso, se queremos aos poucos tentar entrelaçar essas áreas, peço ao leitor que considere ambas, a todo tempo da leitura.

Grupo I: Freire (2011) considera a *coerência* uma virtude, é o esforço para diminuir cada vez mais a distância entre o que dizemos e o que fazemos, entre o que parecemos ser e o que estamos sendo. Completaríamos: diminuir também a distância entre o que fazemos quando ninguém está vendo e fazemos diante dos outros. Trata-se de sermos *sinceros* conosco. Quando isso acontece, a sinceridade para com o mundo é consequente. Nesse sentido, tornamo-nos *responsáveis* por nossos fazeres, tornamo-nos seres éticos, políticos, conscientes, críticos e atuantes. Tal responsabilidade agrega o cultivo da *humildade*, como forma de respeito a todos incluídos em cada processo.

Grupo II: “A qualidade da *presença* do ator está associada a sua capacidade de encarnar o presente do presente, tempo da atenção. [...] cuidadosamente atento a si, ao outro, ao meio; é o corpo da sensorialidade aberta e conectiva.” (FABIÃO, 2012, p. 02) É o corpo dilatado no agora, agindo a partir de seus planejamentos/ensaios, mas disposto a mudar o percurso se necessário. Disposto a aceitar e potencializar qualquer mudança de direção, ou frear o andamento para modificar novamente o caminho. A habilidade da abertura e aceitação reside na capacidade de *improviso*. Em dança, por exemplo, o improviso também serve como método de criação/composição. Aqui, falamos mais especificamente daquele “jogo

de cintura” que acontece unicamente relacionado ao momento, contexto e pessoas do presente em que acontece. Pensando assim, os elementos *surpresa* são sempre bem vindos, é um desfibrilar na vivência. Alves (2003) nos fala sobre a “experiência do espanto”: apreendo quando algo me surpreende. E completando o grupo II, está a indispensável *crença* naquilo que se faz. Indispensável, pois, se não acreditamos em nossos fazeres, quem mais iria? Quem confiaria?

Grupo III: “Curiosidade é uma coceira que dá nas ideias...” (ALVES, 2003, p. 19) É uma vontade inexplicável de se envolver com a coisa curiosa em questão. A *curiosidade* é um direito, tão viva e reconhecível nas crianças, tão escassa nos adultos. É um direito, é uma capacidade, a capacidade de perguntar, de querer, de *desejar*... Posso dizer de “furunfunfar”? É, cavocar, cada vez mais fundo, porque curiosidade não sara; se quer sempre saber o que vem depois, o que tem mais. “A curiosidade como inquietação indagadora [...] Não haveria criatividade sem curiosidade” (FREIRE, 2011, p.33) Isso é *pesquisar*, um exercício de indagar e aprofundar, a pesquisa na sua mais pura e simples ação, sem rigor metodológico, sem preocupação com resultados. Pesquisa pelo puro prazer de pesquisar. “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 2011, p. 31). E a novidade pode ser nova somente para mim, e tudo bem. No entanto, para colocar em prática o “eu-pesquisador”, é necessária *autonomia*, acompanhada de *críticidade*. Quem melhor do que eu mesmo para saber meu desejo de pesquisa? Quem melhor do que eu mesmo para aguçar minha curiosidade? Quem melhor do que eu mesmo para, através de um olhar crítico, estabelecer rigor ao que faço/pesquise?

Grupo IV: Um processo, um “evento” educativo e artístico deve ser considerado, antes de mais nada, um *encontro* entre pessoas. Se tomamos isso como premissa, a rede de relações é possível, e facilmente não separamos qualquer um desses “eventos” de nossas próprias vidas. Eles se tornam vida. Além disso, encontros pressupõem *trocias*, e essas são um infinito de possibilidades e “formatos” de acontecerem. No entanto, só acontecem se há *crença* e disponibilidade, as quais são consequência do estabelecimento de um *vínculo* entre os envolvidos. “Viver a abertura respeitosa aos outros [...] tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica [...] a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo.” (FREIRE, 2011, p. 133)

3 O CONTEMPORÂNEO NA ARTE E NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS DIFERENÇAS E POSSIBILIDADES

Pensar a contemporaneidade, ou pensar contemporaneamente, não quer dizer simplesmente pensar a seu tempo. O contemporâneo, nesse caso, não se mostra como um sinônimo de atual ou moderno, recente ou do presente, como sugeririam as ferramentas do Word⁴. Pelo menos não somente e simplesmente isso. Thereza Rocha (2012) sugere um entendimento, em nota de rodapé do seu texto, e acredito ter tudo a ver com o que surgiu em nossas entrevistas. Andrea e Nicole, vejam se concordam comigo: “Contemporaneidade entendida como admissão da diferença nos processos corporais; um estado ou uma condição permanente de impermanência, de exercício de diferença em relação a si.” (ROCHA, 2012, p.40). E é porque está para si que está também para o outro.

Contemporizar, se é que tenho permissão de torná-lo verbo, é problematizar. Muitas pessoas veem no problema um grande problema, digo, é, isso, bem nesse sentido. Mas o problema só é um grande problema se a ele somamos a apatia, se acreditamos que para ele não há solução, se aceitamos essa condição como já dada e sem perspectivas de transformação. Por outro lado, se tomamos o problema como motivo para produção, o tornamos solucionável, mesmo que as soluções sejam inúmeras e mesmo que as soluções sejam elas mesmas outros problemas.

“Puxando a brasa para o assado” da dança contemporânea, afinal, foi dela que mais falamos nas entrevistas, trago mais uma citação de Thereza Rocha (2012): “[...] a dança contemporânea não é uma modalidade de dança. Ela é bem outra coisa. A dança contemporânea é uma pergunta. [...] uma pergunta sem resposta.” (ROCHA, 2012, p.36) Quando a autora nos diz “sem resposta”, se refere ao fato de que uma resposta única, concreta e segura, não seria satisfatória muito menos teria o poder de classificar. Mais do que isso, levaria às ruínas tal questionamento, se o concebemos como problema motor de produção, composição, criação... Uma resposta satisfatória seria o seu fim.

A dança contemporânea, por seu sentido não-classificatório, “não é uma escola, tipo de aula ou dança específica, mas sim um jeito de pensar a dança.”

⁴ O Microsoft Word é um processador de texto produzido pela Microsoft. Faz parte do conjunto de aplicativos Microsoft Office.

(TOMAZZONI, 2006, online). Não à toa, foi com o próprio Airton Tomazzoni que a dança contemporânea se fez presente na minha vida, e foi naquele momento – um dia de aula no Grupo Experimental de Dança da Cidade – que eu pude realizar... “É possível eu me entender com a dança sem necessariamente precisar saber dançar perfeitamente algum tipo de dança. A dança é mais do que isso.” (Fernanda Boff, informação verbal). Para quem não tinha nenhuma formação técnica em dança e recém havia iniciado um curso de Licenciatura, cheia de dúvidas, isso foi realmente o que me moveu, e me move até hoje. Isso, e as crianças...

[...] as crianças em si me movem, eu tenho curiosidade por elas, com elas - e a dança contemporânea, mais especificamente, também me despertou essa curiosidade... Então, que outra dança é essa que vai pra além da técnica em si? Que eu posso inventar com ela, me reinventar, inventar coisas, não ter que seguir um código, um padrão? (Fernanda Boff, informação verbal).

Para ti isso se deu de forma parecida, não é Nicole?

Eu vim de um aprendizado de aprender copiando o professor, sabe? Ficar na frente do espelho... E, aí, quando eu descobri a dança contemporânea, mudou todo esse pensamento, soube que era isso o que eu queria fazer. (Nicole Fischer, informação verbal)

Sei bem que estamos “puxando a brasa” para a dança contemporânea, mas é no sentido de apontar as potencialidades desse modo de pensar a dança, a arte, a educação, nessa vontade de deixar o corpo perguntar...

Nessa dança, ou melhor, nessas danças, “Não há modelo/padrão de corpo ou movimento. [...] E, dessa forma, pode-se reconhecer a diversidade e estabelecer o diálogo com múltiplos estilos, linguagens e técnicas de treinamento.” (TOMAZZONI, 2006, online). O reconhecimento da diversidade é base para ampliação das possibilidades, o contemporâneo carrega consigo um caráter múltiplo. No processo de contemporanizar a arte e a educação, pensamos que “O corpo pode infinitamente na diferença do que ele é. Neste sentido, a dança atual é mais do que nunca uma dança da diferença e da infinitude; ela acolhe movimentos quaisquer de corpos quaisquer.” (CALDAS, 2012, online).

Eu não vou fazer uma aula para alguém aprender a dançar, eu vou fazer uma aula para essa pessoa aprender a pensar diferente, para aprender a falar de outra forma, para saber que é possível tu te expressares, que tu não estás errado por ser diferente. (Nicole Fischer, informação verbal)

Também de forma alguma se nega aqui a importância das técnicas de dança - ou outras - e do aprendizado pela cópia. A criança, a pessoa, aprende por imitação, isso é inegável e também importantíssimo. Na dança chamaríamos de “aquisição de repertório de movimento”. Eu gosto de um termo que o Paulo Azevedo utiliza: a “imitação prestigiosa”. Trata-se aqui, repito, de apontar algumas potencialidades para uma educação, uma arte, que se prezam contemporâneas. Ao mesmo tempo que desejo não perder as potencialidades daquelas que não se colocam de tal maneira.

Eu acho que tu não podes ficar só com a técnica, porque só a técnica [...] não faz com que o produto artístico tenha valor, para mim tem que ter toda parte da vulnerabilidade, da emoção, do sentimento, não sei, da construção estética que tem de ser interessante, que é pra mim a parte divertida [...] acho que tem de existir essa conversa, senão é uma coisa mecânica e é muito fácil cair nessa repetição mecânica. (Andrea López, informação verbal)

Isso que tu colocas, Andrea, diz respeito a estar para além da forma. Fazer arte e educação contemporaneamente é mais do que ensinar a execução perfeita de um movimento, por exemplo, dada a partir de um modelo vigente. É bem mais do que repetir, é também questionar, problematizar para então produzir, criar.

Num mundo de tantas conquistas e descobertas sobre nós, seres humanos, seria no mínimo redutor ficar tratando a dança como apenas uma repetição mecânica de passos bem executados. [...] Creio que o ser humano pode ir mais longe que isso. Talvez este seja o incômodo proposto por esta tal de dança contemporânea. O de que podemos ser mais e muitos. (TOMAZZONI, 2006, online)

Sem dúvida essa perspectiva afasta-se do puro mecanicismo e da obsessão por padrões únicos de movimento, de corpo, de conteúdo e conhecimento. Trata-se de ser mais e melhor em sua diferença e singularidade, por caminhos característicos e particulares.

A pedagogia de hoje se complexifica: não se trata de adestrar o corpo numa técnica erigida como modelo transcendente (se é que em algum dia isso mereceu ser chamado de pedagogia), mas de dar consciência, sensibilidade e compreensão quanto a determinados modos de mover, de problematizá-los como aprendizado. Trata-se menos de reproduzir formas do que de experimentar forças, atualizando em movimento o circuito estabelecido no corpo como composição ou formulando-o como improvisação. (CALDAS, 2012, online)

O “mundo contemporâneo” está passando por um processo – lento, mas já visível – de “desintegração dos valores” (MOSE, 2013, e-book). Para Viviane Mosé (2013), estamos vivendo uma modificação dos meios, mergulhados em uma enxurrada de informações, motivos que trazem instabilidade e incerteza tanto econômicas quanto sociais, climáticas... Nesse sentido, tudo vai tornando-se provisório, multiplicam-se as interpretações, e “o modelo educacional vigente [...] fundado em verdades, em saberes acumulados, sem espaço para a invenção e para a dúvida, não foi preparado para isso.” (MOSE, 2013, e-book)

Estar problematizando os contextos e questionando os modos de fazer é estar contemporaneizando. Vivendo a condição de constante modificação, experienciando o meio de forma ativa. Por isso, faz-se sim necessário:

[...] inverter a direção de nossos esforços na escola: de um espaço de reprodução, transmissão, para um espaço de produção de conteúdos, de invenção. Não apenas receber e armazenar, mas produzir conhecimentos é, e sempre foi, uma das exigências daquilo que, em nós, chamamos humanidade, além de ser, hoje, uma das exigências do mundo contemporâneo, condenado a criar novos modos de viver [...] Pensar o múltiplo e o móvel é o desafio, ser capaz de lidar ao mesmo tempo com diversas interpretações e perspectivas. Não mais pensar de modo sucessivo, mas simultâneo, compor em vez de excluir, e retomar a difícil complexidade que é viver, pensar, criar, conhecer, querer, sentir... (MOSE, 2013, e-book)

4 ARTISTANDO E EDUCANDO: VONTADE POR ENTRELAÇAR

“O trabalho pedagógico e artístico criativo tem a ver com abrir portas.”

(Andrea López, informação verbal)

Sim! E penso que não só as portas, mas também as janelas. Não só abrir, mas passar por elas, ultrapassar. Tem a ver com olhar mais adiante através dos buracos e fendas, tem a ver com pular muros. Mas, vamos com calma, porque falando assim até parece tranquilo... Não dá para esquecer que, muitas vezes, a chave quebra na fechadura, a janela emperra de tão velha, os buracos e fendas são apertados e os muros altos demais.

A vontade pelo entendimento de arte como educação, e vice-versa, não é nenhuma novidade, Perissé (2008) coloca essa como uma questão central da filosofia da educação: “porque não conceber a própria educação como atividade estética?” (2008, p. 76). O autor traz à tona dois sentidos para a pergunta: tanto conceber a educação como arte, quanto como um convite ao desenvolvimento da consciência estético-existencial. No entanto, apesar de essa já ser uma vontade antiga, talvez ainda seja uma vontade de poucos. E esbarra constantemente em portas e janelas fechadas, em paredes duras e altas. Por isso, e por tantos outros motivos, não é simples embrenhar-se por essa empreitada. Nela não se encontram respostas acertadas e únicas, assuntos fixos a serem discutidos, nem receitas sobre como fazer para atingir plenamente esse entendimento. Por ela, “encontram-se desdobramentos, outras questões, curiosidade” (Fernanda Boff, informação verbal). É empreitada que perdura, porque – recontextualizando a analogia anterior – a cada porta aberta, outras mais estarão esperando para serem atravessadas logo adiante. E depois que começa a travessia, é difícil parar, pois seria impossível voltar para trás. A vontade se torna intrínseca ao seu modo de viver, pensar, agir.

Para mim [processo artístico e processo educativo] estão completamente relacionados, mas porque o meu jeito de viver a vida é esse [...]. Recubro tudo que eu faço com isso, e eu me interesso muito pelas relações humanas. [...] Então, para mim, estão completamente relacionados. O que eu faço pensando desde o lado pedagógico, por exemplo, eu faço pensando em mim como filha, [...] como irmã, como amiga ou como vizinha, eu faço pensando desde um lugar de relacionamento humano mesmo [...] mas é uma questão muito pessoal eu acho. De eu não querer separar muito as coisas. Não sei, digo, eu acho que se vou ver um espetáculo eu estou estudando de repente [...] Então, para mim, essas coisas de ensino,

aprendizagem, de criação, de produção artística, eu as faço desde o mesmo lugar. Para mim são quase a mesma coisa e, às vezes, eu aprendo mais, não sei, organizando um evento do que fazendo uma aula. Às vezes eu produzo mais artisticamente fazendo uma aula do que sentada tentando trabalhar em casa, sei lá, são jeitos de lidar. (Andrea López, informação verbal)

É possível dizer, sem medo, Andrea, que, para ti, essa “vontade” já é corpo e constância. Tua forma de pensar vem a conjugar e não a separar. Se partes das relações humanas, é porque percebes o quão entrelaçados se dão os nossos fazeres. Arte e educação são agregadoras, ou pelo menos deveriam. Educação e arte se prestam às relações humanas, se dedicam ao diálogo, ou pelo menos deveriam. Arte e educação se propõem a romper alguns limites e fronteiras, ou pelo menos deveriam. Educação e arte procuram as brechas, ou pelo menos deveriam. E me arrisco a dizer “deveriam” mesmo, lembrando: talvez essa vontade ainda seja de poucos. Vontade de agregar, vontade de estabelecer diálogos, vontade de derrubar barreiras e de escapar. Ir mais adiante do que os olhos podem ver, se é que me entendem.

Paola Zordan (2005), falando de “Arte com Nietzsche e Deleuze”, traz algumas questões que vem ao encontro do que estamos tratando até esse momento:

Como uma aula pode ser arte, se tudo o que se faz durante seu acontecimento é discernir, identificar, representar? Todas as aulas estão repletas de afecções, percepções, sensações que não produzem afectos e muito menos criam perceptos. As instituições educacionais e salas de aula estão cheias de informações e opiniões que afugentam os devires da matéria. Uma aula só pode ser uma obra de arte com aquele professor que se confunde com a matéria, que deixa de ser o sujeito de um conhecimento e se torna o corpo pelo qual os devires da matéria deixam inundar os corpos daqueles que ali vieram aprender. (ZORDAN, 2005, p. 265)

Desculpem-me falar dessa forma, mas é lindo demais ler uma coisa dessas! É rico esse pensar e, por mais que alguns conceitos precisem ser estudados para apreender profundamente esse parágrafo, sinto acalento com ele. Uma massagem revigorante nessa vontade que, por vezes, nos deixa cansados e desanimados. Por não haver um jeito “certo” de se fazer e de se conceber arte como educação, e vice-versa, as tentativas práticas nesse âmbito parecem, por muitas e muitas ocasiões, não funcionarem. Então o que nos faz continuar? Será que deveríamos desistir? Mas esse caminho é sem volta, lembra? E, quem sabe, aceitar que é esse também

um processo contínuo e eterno de invenção, atualização, desenvolvimento, construção?

A mesma autora nos fala desse potencial desterritorializador da arte, o qual acredito também ser característica da educação, ou pelo menos deveria:

Ao se dizer 'fazendo arte' para crianças que estão saindo dos limites, quando aprontam alguma travessura, mostra-se o potencial desterritorializador da arte. A arte desorganiza. Não tanto como uma criança desterritorializa a vida dos adultos, mas num devir criança que arrasa as determinações de um plano e o revira sem dó, simplesmente brincando. (ZORDAN, 2005, p. 266 e 267)

Perissé (2008) traz um pensamento parecido e que também se afina com as nossas portas sendo abertas, lá do início dessa seção:

A arte perturba a ordem dos mundinhos fechados, fazendo-nos descobrir e exercitar outras maneiras de ver e pensar, interpretar e agir. A arte incomoda ideologias, teologias, e pedagogias também, recriando-as muitas vezes. Desestabiliza, sim, propondo, em silenciosa contrapartida, harmonizações outras. (PERISSÉ, 2008, p. 80 e 81)

“No cerne dessa questão está a criação. E aí pensar a criação de uma forma ampla, para a vida, na vida, com a vida, por causa da vida.” (Fernanda Boff, informação verbal) É cerne da tentativa de não separar as coisas. Não aqui, nesse momento. Admite-se, claro, a importância da separação também, para legitimação, para aprofundamento, para singularidades e especificidades. Mas, aqui, a proposta é encontrar os cruzamentos, apontar possibilidades e buscas para entrelaçar esses dois campos, o artístico e o educacional. Seria um erro não falar sobre caráter inventivo da vida e, por isso, de ambos.

A criação nasce de uma necessidade, e eu não sou a primeira nem a última pessoa a falar disso. Haveria seres mais necessitados que os humanos? Precisamos pensar e criar porque somos imperfeitos, somos só começo e esboço, diria Rubem Alves (2003), completando que pensamento e criatividade são filhos da imperfeição. Imperfeição essa deveras recusada pelos próprios “portadores”. Não admitir a condição de inacabamento é isolar-se. Chavear todas as portas ao seu redor, trancar todas as janelas, tampar os buracos e esconder as escadas. Aquele que se contenta – e por isso até pode ser contente – nada inventa. “Somente os doentes, portadores de deficiência, são obrigados a ser criativos...” (ALVES, 2003, p.

124). Para Paulo Freire (2011) “Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 2011, p. 50).

Nessa direção, me arrisco a trazer o segundo sentido que Perissé (2008) atribui a pergunta filosófica exposta mais para o início dessa seção, o de desenvolvimento da consciência estético-existencial. Esse momento também tem muito a dizer com relação à introdução e ao objetivo geral desse trabalho. O autor traz a ideia de uma pessoa que é artista da sua própria existência, traz a crença de uma educação que é processo de autocriação, em diálogo com o mundo a sua volta, um transformar-se, fazendo escolhas, produzindo (PERISSÉ, 2008, p. 76). E, se assim concordarei com ele, não posso deixar de dizer que o desejo é fundamental, além da necessidade já comentada. Pois o desejo é consequência de aceitar a condição de imperfeição, o desejo é contrário de estagnação, ele é potência. “A pessoa ‘em construção’ busca ser mais e melhor” (PERISSÉ, 2008, p. 77).

Thereza Rocha (2012) fala-nos sobre Foucault, o autor chama essa disposição de *vida artista*, o que não é sinônimo de vida artística, pois mesmo um artista por profissão pode não levar uma *vida artista*. Rocha (2012) ainda traz uma citação de Castelo Branco, a qual me permito roubar para cá:

Na perspectiva de Foucault, a vida artista é uma vida generosa, ágil, que recusa as formas de vida assujeitadas da ordem burguesa. A vida artista, portanto, é uma possibilidade real para todo sujeito ético, autônomo, com potencial de inventar-se e à vida dos outros a ele vinculados. (CASTELO BRANCO; VASCONCELOS apud ROCHA, 2012, p. 43)

Icle (2012) desenvolve a perspectiva de uma Pedagogia da Arte - em suas palavras, “termo tão aleatório quanto qualquer outro que procure descrever tal processo” (2012, p. 12) - interessante de trazer aqui, pois expõe pensamentos que conjugam com estes, tendo muito a somar se o objetivo é dar motivos para pulular nossas ideias sobre o assunto. O autor afirma que a dimensão pedagógica é inerente a arte:

Criar não é outra coisa senão inventar um modo de produzir concretamente ideias e sentimentos; sensações e inquietudes – ocorre que nesse processo não se inventa apenas o que se quer dizer ou expressar, mas, também, a forma por intermédio da qual isso toma lugar no mundo. Essa forma, portanto, é o que chamamos de pedagogia, pois ela implica um modo de fazer e uma maneira de dizer. (ICLE, 2012, p. 12)

Em seu texto, explana brevemente sobre a entrada das artes na escola, dando enfoque ao contexto brasileiro, onde, na situação do regime militar, torna-se obrigatória a disciplina de artes na educação básica de seus cidadãos. Longe de fazer um panorama sobre o ensino das artes, o objetivo do autor foi de mostrar a invenção desse professor de artes que não é um artista. “Pela primeira vez separa-se de maneira definitiva e acentuada o fazer, do pensar, do conhecer as artes” (ICLE, 2012, p. 16). Nicole, está aí aquela grande lacuna que tu me falaste, um grande vão que ainda existe entre artista e professor. É isso, nem sempre essa divisão existiu, foi uma separação inventada. A ênfase aqui está se dando no lado negativo dessa separação, mas não esquece da parte positiva também, que só será positiva se conseguirmos fazer um exercício de captar o que desse aprofundamento mais específico em uma ou outra área nos serve.

“O que acontece muito é de o professor ser um ex-artista. Não ser um artista atuante (...). Isso eu questiono. Como? Como tu vais dar uma aula de dança se tu não és bailarino?” (Nicole Fischer, informação verbal). Icle (2012) vai trazer o termo *professor-artista* para discutir essa relação e mostrar a possibilidade de se estabelecer um espaço onde criação e pedagogia não se diferenciam (2012, p. 13). Sua proposta é sair da lógica capitalista, moderna e cientificista; mas também não se trata de uma volta à tradição de aprender arte com um artista. “Um *professor-artista* não seria a soma de professor mais artista. Ele seria 100% artista e 100% professor.” (ICLE, 2012, p. 17) Ele próprio faria da escola o seu espaço de criação e produção, de desenvolvimento do seu processo poético e, então, por consequência, participariam os estudantes (2012, p. 18).

A importância das reflexões de Icle (2012) para este trabalho é indiscutível. Mas não irei me apegar ao termo “*professor-artista*” e suas acepções, pois, como podemos perceber, o ponto de partida e o caldo mais grosso dessa perspectiva está pautado no ensino de artes na escola. E a direção do pensamento traz em primeiro lugar o professor. Minha ideia é deixar tudo um pouco mais misturado. O recorte de Icle (2012) é preciso e muito claro, mas o autor também traz a ampliação de seu olhar:

O que é uma aula de arte senão um processo criativo no qual existe uma reconfiguração constante dos modos de pensar, dos papéis de sujeito, das posições de poder? E se essa arte é essa brecha possível para, azeitados, conseguirmos passar pela aridez da fenda que nos faz, ainda que um instante, escapar da verdade legitimada,

ela é, também, instrumento, conteúdo e **modo de viver**. (ICLE, 2012, p. 19, grifo meu)

Vejo a vontade de entrelaçar arte e educação como uma longa caminhada, com destino incerto, talvez sem destino, mas também sem chances de volta. Depois de iniciado o percurso, depois de alguns entrelaçamentos já feitos, fica difícil desatar as conexões. É uma caminhada às vezes muito lenta, arrastamos os pés; outras vezes ela acontece numa velocidade agradável, quase nem nos cansa; outras ainda, se torna tão rápida, praticamente uma corrida. Entretanto, não importa muito a velocidade nem os caminhos os quais tomamos, o que importa é: essa é uma caminhada que acontece sempre na direção contrária do “simplesmente”.

E embora não seja possível dizer do que se trata afinal esse entendimento de arte como educação, e vice-versa. Ainda que só consigamos trazer alguns apontamentos, pensamentos, questionamentos que se prestam a ser combustível para a caminhada. Mesmo assim, uma coisa é possível: dizer do que **não** se trata. Educação como arte não se trata simplesmente de “ensinar a fazer arte” e nem de “dar informações sobre arte” ou somente “exercitar uma técnica”. Arte como educação não se trata de “extrair algum tipo de lição ou moral de uma obra de arte”, não se trata de “buscar entender o produto artístico” ou de “analisa-lo, interpretá-lo, compreendê-lo por completo”.

Ao mesmo tempo que ao falar de tudo isso não estamos querendo negar ou ignorar a tradição, o legado através do qual podemos e, aliás, devemos também nos alimentar. Como disse a Dani Lima em entrevistas para o programa Café Filosófico, mais ou menos com essas palavras: “Também não possível que relativizemos tudo. Se eu perguntar para você se isso é uma cadeira, você não vai me responder: ‘ah, depende!’”. Fala-se de tudo isso no intuito de movimentar, de nos colocarmos em constante pensar sobre nossos fazeres.

Talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até a sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo, naturalmente, que não se pode fazer de modo técnico nem de modo massificado. [...] Algo para o qual não há um método que sirva para todos, porque o caminho não existe. [...] uma viagem tortuosa e arriscada, sempre singular, que cada um deve traçar e percorrer por si mesmo.” (LARROSA, 2009, p.39)

5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

De um trabalho que se propõe a perguntar mais do que responder, sobram ainda outras questões e vontades. Não teria como ser diferente. De um trabalho que se considera feito em parceria e colaboração, pode-se dizer que sem essas pessoas o mesmo não existiria – entrevistadas, entrevistador, orientadora, autores e pessoas do meu cotidiano. São esses indivíduos corpo dessa escrita, junto com o meu. De um trabalho que faz questão de afirmar a “não-neutralidade” de qualquer discurso, reflete-se o olhar dessa pesquisadora sobre a vida (e o mundo?), a qual organiza as informações em texto e tece as conexões.

As importâncias, ou importações, de todo esse texto residem então nas ideias possíveis de que somos construtores de nós mesmos. Que podemos buscar nos preparar, nos transformar, sempre, em processo contínuo de fabricação de si, de artistar a vida, de educar-se. Dessa forma, pode-se também buscar outras e mais ferramentas para o aprimoramento de nossos fazeres, em comunhão com tudo aquilo que está para além da forma e do conteúdo, de modo a acreditar na potência educativa e artística de nossos cotidianos. Contemporaneamente, posicionarmo-nos de forma crítica e questionadora, no intuito de problematizar, se faz tarefa importante no caso de quisermos acompanhar essa perspectiva. Em tudo, o exercício ou a vontade de entrelaçar arte e educação está para o esforço de segmentar cada vez menos nossas ações/pensamentos, sem ignorar a importância das divisórias, utilizando-se delas também, mas buscando o conjugar como tarefa humanizadora. Entender como a própria vida os nossos fazeres, tornará mais fácil a não segmentação entre o “prazer” e o “trabalho”, por exemplo, entre o que “queremos” e o que “devemos”. Nossas escolhas viram lindas, responsáveis e sérias brincadeiras.

Aqui, fica também aquela sensação de as palavras não darem conta de tudo. Isso de forma ampla, não só na escrita, nessa escrita em específico, mas na fala, na linguagem. As palavras não conseguem dizer tudo, elas são apenas recorte, tentativa de comunicação, um modo de formatar os pensamentos ou qualquer outra coisa que passe pelo nosso corpo, ou melhor, que seja nosso corpo. Por entre as linhas, por entre cada palavra, cada letra, existe um infinito de possibilidades.

Além disso, o processo de escolha do que entra ou não entra no trabalho é árduo e penoso. Utilizei-me muito daquela máxima conhecida no campo das artes: “Desapega!” Muitas vezes foi a falta de tempo que escolheu por mim. O fato é que,

com o material que aqui não está, seria possível fazer um outro trabalho de conclusão. Disso eu não duvido.

Por fim, decido celebrar as parcerias. No intuito de agradecer a todos os meus colaboradores e, de certo modo, prestar uma homenagem, especialmente a Perissé, quem me acompanha em forma de livro desde um bom tempo. Finalizo, assim, esse estudo com o mesmo parágrafo que o autor finaliza seu livro:

O filósofo da educação não acredita em disciplina sem liberdade. Não acredita em liberdade sem autoridade. Não acredita que transmitir seja tudo na educação. Não acredita que a educação possa ser educação sem nada a transmitir. Não acredita que a inovação substitua a tradição. Não acredita numa tradição fechada à inovação. Não acredita que o professor seja o único a saber ensinar na sociedade. Não acredita numa sociedade que desvalorize o saber do professor. Não acredita que o todo deva prevalecer sobre o indivíduo. Não acredita que o indivíduo deva desprezar o todo. Não acredita que os fins justifiquem os meios. Não acredita que os meios se justifiquem sem finalidades. (PERISSÉ, 2008, p. 151)

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Ao professor, com o meu carinho** / Rubem Alves; [organização Raissa Castro Oliveira.] – Campinas, SP :Verus Editora, 2004.

_____. **Conversas sobre Educação** / Rubem Alves; [organização Raissa Castro Oliveira.] – Campinas, SP :Verus Editora, 2003.

CALDAS, Paulo. O Movimento Qualquer. **Revista Vila das Artes**, [2010-2014]
Disponível em: <<http://viladasartes.fortaleza.ce.gov.br/revista/o-movimento-qualquer/>>
>Acesso em 20 de abril de 2014.

DANTAS, Mônica *et al.* **Temas, técnicas e procedimentos de criação em dança contemporânea: construindo um mapa artístico, histórico e cultural da dança contemporânea no Rio Grande do Sul**. 2009. Projeto de pesquisa do Programa de Graduação em Artes Cênicas. Univeridade Federal do Rio Grande do Sul.

FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 10, n. 3, p. 321-326, set-dez 2010.

FORTIN, Sylvie. (Tradução Helena Maria Melo) Contribuições possíveis da etnografia e da autoetnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**, n. 7, p. 77-88, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

ICLE, Gilberto. O que é Pedagogia da Arte? In: ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola - volume 2**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012, p. 11-22.

KLISYS, Adriana. **Quer jogar?** São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação** (traduzido por Seramíramis Gorini da Veiga). – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S.; MOLINA NETO, Vicente (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. 2.ed.** Porto Alegre: editora da UFRGS/Sulina, 2004.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PERISSÉ, Gabriel. **Introdução à filosofia da educação**. Belo Horizonte: Editora Autentica. 2008.

_____. **O que professa o professor?**. 2010. Disponível em: <<http://palavrasedorigens.blogspot.com.br/2010/09/o-que-professa-o-professor.html>>. Acesso em 22 de junho de 2013.

ROCHA, Ana Luiza; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. **iluminuras**, v. , n. 21, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30176/000673630.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 de abril de 2014.

ROCHA, Tereza. Por uma docência artista *com* dança contemporânea. In.: GONÇALVES, Thais *et al.* (Org.) **Docência-artista do artista docente: Seminário Dança Teatro Educação** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, p. 32-49, 2012.

TOMAZZONI, Airton. **Essa tal de dança contemporânea**. 2006. Disponível em: <<http://idanca.net/esta-tal-de-danca-contemporanea/>>. Acesso em 22 de maio de 2014.

URIARTE, Urpi. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**, n. 11, dez 2012. Disponível em: <<http://www.pontourbe.net/edicao11-artigos/248-o-que-e-fazer-etnografia-para-os-antropologos>>. Acesso em: 15 de abril de 2014.

ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Revista Educação & Realidade**, v. 30, n. 2, p. 261-272, 2005.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada às artistas e professoras

1. Apresente-se falando um pouco sobre a sua trajetória na área artística e educacional, destacando aspectos que moveram e movem o seu fazer.
2. Você lembra-se da primeira aula que ministrou? E da primeira vez em que esteve em cena com um trabalho de sua autoria? De como se sentiu? E como se sente agora em situações similares?
3. Nesse percurso até aqui, você procurou e procura buscar ferramentas para o aprimoramento do seu fazer? Quais?
4. Pensando em uma transição “de aluno(a) a professor(a)”, que modificações você percebe em si? Independentemente do período de tempo que exista entre estar aluno(a) e estar professor(a) - que pode ser apenas questão de horas.
5. Que aspectos você considera, e destacaria aqui, importantes para uma boa aula e para uma boa obra artística?
6. Nesse sentido, você acredita que as produções em arte e em educação possuem aspectos que se cruzam? De que forma você costuma pensá-las?
7. Para que educar? Para que fazer arte?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Modelo)

1 Natureza da pesquisa: Você está sendo convidada a participar da pesquisa “Artistando e educando: um estudo a partir das perspectivas de quem dança e faz dançar”, trabalho de conclusão de curso na Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que tem por finalidade reconhecer os movimentos realizados no decorrer da autoconstrução de pessoas que escolheram ser artistas e professores, de modo que seja possível analisar os arranjos e rearranjos, as escolhas e buscas, que traçam o caminho constitutivo de cada um desses indivíduos. Nesse sentido, realizar apontamentos sobre as possíveis aproximações entre arte e educação. Se você aceitar participar da pesquisa, deverá participar de uma entrevista.

2 Participantes: A principal responsável pela pesquisa é a formanda Fernanda Bertoncello Boff, que pode ser encontrada através deste telefone e e-mail: (51) 9955.9789 e fernandabboff@gmail.com. Tal pesquisa está sob orientação da Professora Dr.^a Mônica Fagundes Dantas.

3 Sobre a entrevista: Trabalharemos com entrevista individual semi-estruturada, com duração entre 40 e 80 minutos. Esta entrevista será realizada em encontro pré-agendado. A entrevista será gravada, depois transcrita e posteriormente será enviada a você para que possa conferir o que foi registrado. Se você julgar pertinente, poderá retirar ou acrescentar alguma informação ao texto fornecido.

4 Riscos: Sua participação nesta pesquisa não traz complicações legais, nem riscos a sua saúde ou a sua dignidade. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da ética em Pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

6 Confidencialidade: Os dados obtidos serão utilizados pela pesquisadora responsável para a elaboração do trabalho de conclusão de curso na Licenciatura em Dança da UFRGS e possíveis artigos científicos. O material resultante do trabalho ficará depositado na Escola de Educação Física da UFRGS.

7 Benefícios: ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa traga informações relevantes e, de algum modo, subsídios para que se continue a pensar sobre o assunto abordado.

8 Despesas: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, venho solicitar o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Portanto preencha, por favor, os itens que seguem abaixo:

Eu _____ fui suficientemente informado a respeito do que li, descrevendo o estudo “**Artistando e educando: um estudo a partir das perspectivas de quem dança**”. Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização do mesmo.

Assinatura do sujeito

Local

_____/_____/_____

Data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável legal pela pesquisa

Local

_____/_____/_____

Data