

Educação e criatividade na formação docente

Entrevistador: Edson do Prado Pfutzenreuter¹

Entrevistado: Guilherme do Val Toledo Prado²

Entrevistada: Ana Maria Rodriguez Costas (Ana Terra)³

Resumo

Com a intenção de oferecer visões diversificadas sobre as relações entre processos educacionais e criativos, apresentamos entrevistas com duas pessoas que trabalham na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) no âmbito da formação docente, sendo que o professor Guilherme do Val Toledo Prado trabalha com as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Pedagogia e a professora Ana Maria Rodriguez Costas trabalha com disciplinas que abordam a mesma questão no curso de Licenciatura em Dança.

Palavras-chave: Processo criativo. Formação docente. Pedagogia. Dança. Pedagogia da arte.

Abstract

Offering diversified views about educational and creative processes, we showed interviews with two professors who work at Campinas University (Unicamp) in teacher education. Professor Guilherme do Val Toledo Prado who works with the disciplines Teaching Practice and Supervised Practice in the Pedagogy course; and professor Ana Maria Rodriguez Costas who works with similar disciplines in the University Dance course.

Keywords: Creative process. Teacher education. Pedagogy. Dance. Art Pedagogy.

-
- 1 Professor Livre Docente do Instituto de Artes da Unicamp, responsável por disciplinas relacionadas a design, serigrafia e metodologia de pesquisa em artes visuais. Desenvolve pesquisa voltada para os estudos de processos criativos envolvidos na criação de imagem. Atualmente ocupa a presidência da APCC
 - 2 Professor Livre-Docente da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenador do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada e participante do Nozoutres - Círculo de Estudos Narrativos em Educação.
 - 3 Nome artístico Ana Terra. Professora Livre-Docente do Instituto de Artes (IA)/Unicamp. Pós-doutorado (2016) no Programa de Pós-Graduação da ECA/USP, sob supervisão da Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo com a pesquisa Processos de criação e pedagogia da dança: configurações de um ideário relacional.

A ampliação dos objetos de estudo da crítica genética tem acompanhado esta abordagem teórica desde seu início e, atualmente, entre as diferentes pesquisas podemos encontrar aquelas relacionadas aos processos educacionais, que é o assunto tratado neste número da revista *Manuscrita* e que orientou a escolha das duas pessoas aqui entrevistadas.

As entrevistas destacam a unidade que existe entre os aspectos pedagógicos e criativos da prática docente, tanto aqueles que aparecem no trabalho em sala de aula do professor e da professora, assim como no trabalho dos(as) seus(as) alunos(as): docentes em formação.

Ambas entrevistas iniciaram com a colocação da proposta da revista e uma pergunta sobre como entendiam os processos criativos, os processos educacionais e a relação entre os dois. A partir disso, tanto o professor do curso de Pedagogia quanto a professora do curso de Dança desenvolveram suas ideias com pouca interferência do entrevistador, a qual não foi considerada na transcrição.

O professor Guilherme apresentou suas reflexões destacando o trabalho criativo por parte das alunas⁴ na construção do que ele tem chamado de Teoria pedagógica pessoal, construída por meio da conscientização do trabalho pedagógico que ocorre através de narrativas pedagógicas feitas por estudantes de suas disciplinas. A sua fala tem uma estrutura de narrativa em que ele conta histórias relacionadas ao desenvolvimento desta sua proposta pedagógica.

A professora Ana também faz uma narrativa que abrange sua formação como artista de dança e sua atuação como professora das disciplinas do curso de Licenciatura em Dança, destacando o quanto, desde o começo, os aspectos formativos, criativos e educacionais estavam presentes e como isso foi ganhando corpo até o seu pós-doutorado.

As duas entrevistas oferecem muitos elementos para entendermos as relações complexas entre processos criativos e educação, representando um material importante para pesquisas nessas áreas.

Guilherme do Val Toledo Prado

Edson Pfutzenreuter (E. P.): Gostaria de ouvir o que você pensa sobre como os processos criativos se interligam na educação, levando em consideração seu trabalho com narrativas educacionais, na quais existem muitos aspectos criativos.

Guilherme Prado (G. P.): Uma coisa que é interessante que a gente tem percebido, principalmente nós, professoras e professores que resolvemos trabalhar no contexto das disciplinas que fazem uma interface com a profissão, as quais, no curso de Pedagogia ou mesmo numa outra licenciatura, seriam aquelas discipli-

4 O curso de Pedagogia conta com a participação majoritária de mulheres e, por conta disso, o professor Guilherme refere-se ao grupo no feminino.

nas que, de um certo modo, trabalham com “ensino de ...”: uma metodologia de ensino e, no meu caso, que me aproximo sempre da área de alfabetização, do ensino das primeiras letras para as crianças, ou numa metodologia de ensino para o ensino fundamental dos anos iniciais, que é a formação na Pedagogia; e também nas disciplinas que temos chamado de práticas de ensino ou o estágio.

Esse grupo de professoras e professores trabalha com uma perspectiva de ouvir as narrativas das estudantes sobre o que viveram na escola, as situações que elas encontram hoje, ou mesmo as situações que elas vivenciam quando estão no estágio supervisionado. Isso para nós tem um valor interessante porque, quando a estudante opta por narrar o que ela viveu, a gente está entendendo que ela está criando um enunciado, uma formulação, uma narrativa que vai condensar sentidos daquilo que ela viveu. Ela cria, faz seleções, vai escolhendo do próprio repertório o que ela tem, na relação que ela foi tendo com a vida e também com as diferentes reflexões sobre formação que ela está tendo no curso, seja de linguística, de artes visuais ou, no meu caso, de pedagogia, ela vai fazendo escolhas para fazer sentido para ela aquilo que ela está contando para o outro.

Ela vai criando marcos organizativos dos processos formativos que ela está vivendo. Então ela condensa, numa narrativa, uma experiência que é impossível de ser integralmente exposta, mas ela opta por narrar algumas coisas e vamos entendendo que, nessa criação, que ela vive ao narrar, ela também vai se dando conta de coisas que a narrativa conta para ela sobre ela mesma.

Tem a ver um pouco com essa questão da linguagem: a gente está expressando algo que a expressão começa a dar sentido para aquilo que a gente está expressando. Porque é tão ampla a vivência que a estudante teve que, ao expressar de algum modo, no nosso caso é uma narrativa escrita, criamos situações para que ela narre oralmente, ajudamos produzindo algumas marcas daquilo que ela narra oralmente, depois devolvemos para que essas marcas possam ajudá-la a produzir uma narrativa escrita daquilo que ela narrou oralmente.

Isso vai ajudando o sujeito a formar, numa perspectiva profissional, os marcos da sua própria profissão, daquilo que eu particularmente tenho chamado **teoria pedagógica pessoal**.

As alunas ficam muito com aquela coisa muito distante: Paulo Freire, Freinet, Decroly, Claparède, Montessori. “Ah, nunca vou chegar a ser o que eles são”. No entanto, todos eles, principalmente o Freinet, que eu mais gosto, foram professores que registraram suas experiências, contaram suas experiências para os outros e nesse contar essas experiências para o outro foram criando, para eles, o material que os ajudou a construir uma pedagogia.

Então, tentamos fazer isso com as alunas, cada uma tem um início, um rascunho de uma teoria pedagógica pessoal. “Por que isso que é o importante?” “O importante não é você seguir o modelo. É você, na relação com as crianças, com os estudantes ir construindo um conjunto de conhecimentos que favoreça a formação do outro, e não se basear no modelo de formação que tivemos, que, infe-

lizmente, ainda é muito forte e que fica sendo replicado para que forme o outro”. “Tá, eu aprendi assim, então, vou ensinar assim”. “Não é essa ideia!”⁵

Já faz uns quatro ou cinco anos (teve a pandemia [da Covid-19] que atrapalhou tudo) que estou construindo isso com elas e elas falam assim: “mas essa é minha pedagogia professor?” “É! É a sua pedagogia”. “Mas eu não tenho que ir atrás de um modelo?” “Não! Você tem que, olhando para os modelos, ver aquilo que te interessa a partir do que você vem construído”.

O interessante desse processo são as “porradas” que elas mesmas se dão, porque ficam achando que são marxistas, são super-críticas, são pós-modernas, e na hora de olhar para aquilo que fazem na sala de aula e começar a pensar porque contou o que fez, elas falam assim: “Nossa, mas isso parece uma coisa meio comportamental, né professor?” “Pois é, parece! Por que será, né? Então pense sobre o que você está falando, leia sobre comportamento e veja o que você precisa construir para chegar naquilo que é o seu desejo de ser uma ou marxista, freiriana ou vigotskiana, né?”, porque sempre gostam desses modelos.

Ela vai dialogando com as referências que quer se aproximar, mas, às vezes, tem que dialogar com as referências que ela pensou que estava negando, porque, às vezes, as práticas que elas vêem que elas realizaram são de comportamento, de reforçar comportamento infantil, de reforçar um certo comportamento, por exemplo, é muito comum na pedagogia e principalmente nas crianças pequenas a coisa de ficar sentado quieto para trabalhar, com uma imaginação de que se está sentado quieto é porque está trabalhando. Isso é um reforço de comportamento; não tem nada a ver com Vygotsky, muito menos até com o próprio Piaget. É o reforço de comportamento skinneriano. Então, você tem que entender o que que você está fazendo, para, se você não quer fazer, desconstruir isso. Então, que valores, que reflexões você precisa fazer para desconstruir isso que está marcado em você.

Isso tudo para dizer que eu penso que isso é criação na formação. É quase que isso: “Mas professor, para alfabetizar não tem que fazer igual a ela?” Eu falei: “não! O que você precisa é, com os recursos que você tem, com o aparato cultural que você tem e com o diálogo que você faz com as teorias, construir um jeito próprio para produzir alfabetização das suas crianças. Isso demanda alguns aprendizados, tem a ver com a cultura que você tem, então se você se diz vigotskiana, você precisa mediar uma outra cultura, você precisa conhecer outra cultura; precisa, na relação que você vai estabelecendo com as crianças, criar situações para compreender as diferentes culturas que estão emergindo ali e só depois poder agir sobre elas para ensiná-las a escrever e a ler”. “Nossa, professor, mas isso demora?” “Não demora. Você tem 200 dias letivos”.

É possível! Tivemos algumas estudantes que saíram do curso de Pedagogia convictas de que elas precisavam compreender essas dinâmicas e já tenho na minha mão cinco exemplos de ex-alunas da Unicamp que alfabetizaram as crianças no primeiro ano de trabalho.

5 Deixaremos entre aspas as menções que o entrevistado faz aos seus diálogos com as estudantes durante as suas aulas.

Eu tenho que dizer como sempre: deu trabalho, elas trabalharam muito mais, conhecendo a cultura das crianças nas escolas públicas, tanto estadual quanto municipal, tanto de Campinas [SP] quanto de Sumaré [SP] e Hortolândia [SP], elas conseguiram alfabetizar as crianças em um ano. “Então, agora vocês estão perdidas, sempre falo isso para elas, “porque são cinco ex-alunas nossas que alfabetizaram as crianças, porque elas entenderam radicalmente essa postura”. Os processos de trabalho delas, cada uma é de um jeito. Cada uma construiu isso de uma maneira diferente, isso é um processo criativo, porque tem a compreensão do contexto, é muito legal!

Quando uma aluna descobre, por exemplo, felizmente já aconteceu, de que ela queria tanto ser vygotskiana, e que na verdade ela estava proferindo, do ponto de vista das ações e das reflexões, muito mais enunciados no campo do comportamento da teoria behaviorista, ela falou: “mas eu tenho que estudar isso professor?” “Se você estudar, você é uma ótima professora”.

E. P. : Até para ela desconstruir esse conhecimento.

G. P. : Isso! Ou assumi-lo como dela, que foi este caso. Ela passou por mim e depois voltou no TCC, ela falou: “É professor, realmente eu não sou vygotskiana, eu trabalho com a teoria comportamental.” Falei: “Ótimo! Isso não é problema nenhum, isso não é demérito. Essa teoria te ajuda. A teoria, depois de Skinner, foi se aprimorando e tem até a nova teoria comportamental, então você vai ter que estudar para ter como base isso, para poder alfabetizar as crianças no primeiro ano”. Acho que é isso que também é importante, porque também foge um pouco da minha reflexão: li muito Marx, muito Vygotsky, gosto muito do Bakhtin, tudo na área do Marxismo, mas se vem uma aluna que viu que os valores e as ações que ela fazia estavam dentro desse outro campo, que não é o meu, eu tenho que favorecer ela estudar isso. A teoria passa a ser uma teoria que sustenta as práticas de uma profissional que é comprometida com as crianças, que quer que elas aprendam; o que que ela vai fazer é: trabalhar em cima de ações que sejam orientadas por essa teoria.

Uma coisa que foi marcante para mim, que virou um bordão e os alunos acham que eu sou uma pessoa chata de tanto que eu falo isso: Marx fala que não é a consciência que determina a realidade, mas a realidade que determina a consciência. Está na “Ideologia alemã”. Na teoria que eu trabalho, a partir de Bakhtin e do próprio Voloshinov, consegui compreender que não é a consciência que determina a expressão, mas são os modos de expressão que constroem a consciência.

Como você trabalha com semiótica, sabe disso a partir de Peirce, Barthes e outras perspectivas. Temos feito uma leitura de Augusto Ponzio e uma aluna dele, a Susan Petrili. Eles também trabalham com essa perspectiva da linguagem: a narrativa vai organizando a consciência do sujeito por esse modo de expressão. Quanto mais a aluna toma as situações vividas e tenta fazer escolhas para narrar, melhor vai construindo a organização da consciência e essa consciência vai orientando a fazer escolhas no campo tanto do que ofereço como professor, quanto daquilo que toma do processo formativo que ela está tendo. Isso é muito legal.

Estou vivendo isso, fazendo pesquisa sobre o meu próprio trabalho para um memorial para o concurso de titular. Na medida em que eu vou fazendo a narrativa, a narrativa vai me dizendo coisas que eu não sabia que estava dizendo. Eu vou atrás de outras coisas e aquele projeto de narrativa que eu tinha feito se transforma. Na medida em que a gente toma consciência que, ao narrar, a narrativa vai produzindo consciência, essa consciência também vai me orientando a narrar outras coisas, a tomar outras coisas para o meu trabalho.

É super contínuo. O que dificulta é que isso te leva para lugares que, às vezes, não têm saída, porque é muito complexo e você tem a questão do prazo que está determinado por um tempo, uma certa condição de trabalho, e o que você faz: você para e parece que está inacabado.

Eu acho que isso é criação. Não estava dado; foi você que criou. E aí a mesma coisa que eu sinto; eu tento dar um sentido olhando para um passado e na hora que eu estou no presente olhando para esse passado, um futuro outro se apresenta. Aí você fala: “nossa! como eu não pensei nisso!”

Eu acho que isso é criação porque não estava lá no passado, ele foi orientado quase que assim: eu fui no futuro e voltei para o presente para dizer que aquilo é, e não era. Vai abrindo caminhos, então realmente é um processo bem interessante isso.

Eu trabalho com duas disciplinas: *Prática de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, que é no primeiro semestre e depois eu trabalho na do segundo semestre, que é *Estágio do ensino fundamental*. Isso que eu acabei de contar é uma coisa que eu tenho feito desde 2001, só que foi aprimorando e faz uns cinco ou seis anos que está bem. Estou com essa disciplina desde 1996.

E. P. : Você se lembra de alguma prática dessa época que mudou radicalmente?

G. P. : A única coisa que, desde o começo, olhando os programas, é muito forte, é o hábito de ler. Fazer uma leitura literária no início da disciplina, então sempre leio um conto pequeno de duas, três ou quatro páginas. Eu abro a disciplina lendo um conto e depois faço sempre leituras toda semana. Isso não mudou, continua porque eu pratico o que eu indico, então, eu sempre falo para os professores: “precisa ler todos os dias para as crianças”. Isso não tem querer. “Ah, mas não dá”. “Tem que dar! Tem que ler todo dia para as crianças, porque a escola é o lugar do encontro com a cultura, então quanto mais coisa você ler para elas, pode ser uma bula de remédio, mas tem que ler todo dia”. Hoje, já tem pesquisas tanto do Ceale,⁶ quanto do Centro de Alfabetização da Universidade Federal de Pernambuco, que dizem que é importante isso.

No começo, na disciplina de estágio, tinha sempre aquela ideia assim: primeiro vocês observam a professora, vê o que que ela está fazendo, se o que ela está fazendo favorece a alfabetização das crianças ou não, faz a crítica e faz uma pro-

6 O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português.

posta em cima dessa crítica. Desde 2009, que a gente trabalha com Pibid⁷ a gente fala o quê? “Entre em parceria. Vai no estágio, vai na prática de ensino no estágio, entre parceria com a professora. Procure conhecer a linha de trabalho dela, procure conhecer as crianças e, mapeado aquilo que você reconhece com as professoras e com as crianças, faz uma proposta de alfabetização que potencializa o trabalho da professora”. Isso foi uma mudança quase que radical

O fato de também ter sido coordenador do Pibid e, agora, da Resistência Pedagógica,⁸ ajuda muito a conhecer muitas crianças, muitas escolas e muitas professoras que trabalham com crianças de diferentes maneiras, mas que querem uma parceria. Então, as estudantes vão para salas de aula de professores que querem uma parceria. Isso é muito rico.

O Pibid é uma visada para estudante em formação, para compreender o lugar da profissão e compreender que é um lugar que não precisa ser sozinho, então, ela pode experimentar como estagiária. Ela dá apoio para a professora e essa experimentação de dar apoio à professora pode se converter em ter apoio de outras pessoas. Eu acho que é uma coisa assim hoje.

No começo, eu tinha um projeto Pibid em que eu tava na escola. No RP, eu não consegui trabalhar na escola.

E. P. : Havia alguma mudança nas narrativas por parte das alunas que participavam do Pibid?

G. P. : O Pibid é você mergulhar de corpo inteiro no cotidiano da escola, um mergulho que acontecia desde o momento que as estudantes entravam na escola até o momento que entravam em contato com a professora e com as crianças.

As narrativas, a gente sempre sugeria, como aconteceu naquele livrinho⁹ em que apareceram várias: “você conta daquilo que você tá vivendo, então, quando a gente sentava em grupo, e, às vezes, acontecia isso o que você escreveu na sua narrativa. “Ah, eu escrevi tal coisa”. “Então leia essa parte que você disse na narrativa. Agora leia você, então a gente fazia uma roda e todos liam pequenos pedaços”. “Vi aquela, mas a gente foi na mesma escola”.

7 “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.” (<https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>)

8 “O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.” (<https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>)

9 AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ELAINE, Prodócimo (ORG.). **PIBID-Unicamp: narrando cotidianos e histórias**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017. (Coleção Formação Docente em Diálogo, Edição Especial).

As narrativas eram assim: “o que você conta daquilo que você está vivendo?” Quando a gente sentava em grupo, fazia uma roda e todos liam pequenos pedaços, a reação era: “mas a gente foi na mesma escola!” “Isso que é bonito, gente! É isso que está acontecendo com vocês, vocês estão indo na mesma escola, com a mesma professora, mas vocês vivem experiências diferentes. Na hora que a gente está compartilhando isso, a gente está vivendo o que os estudantes estão vivendo. Eles estão escutando uma aula de português, de história, de artes, mas cada um está ouvindo e construindo um sentido próprio”.

O que é mais importante? É ficar fixado só no conteúdo ou, a partir do conteúdo, criar possibilidades para que cada estudante se relacione diferentemente com esses conteúdos e expresse isso de diferentes maneiras? Não dá só para ser a prova, tem que ter outras oportunidades: aquela coisa de fazer feira, exposição, troca, uma sala contar o que viveu com os pibidianos para outra sala.

Foram dois anos muito interessantes que conseguimos ver que isso deixa marcas para os estudantes, ver o quanto é importante um trabalho mais coletivo, um modo mais participativo de construção de avaliação de escolhas de conteúdos a serem estudados. Eu sempre falo quando os estudantes fazem questões para sua área: “você vira o melhor professor, porque você vai ter que estudar aquilo que você estudou”.

E. P. : Estava pensando que é um trabalho coletivo, mas vivenciado individualmente; as narrativas são individuais e são compartilhadas coletivamente, criando outras construções, é isso? Ou seja, pelo que eu entendi, no seu trabalho, você tá pensando o tempo todo em processos, em continuidade.

G. P.: O máximo que é possível, porque é tudo constrangido; pelo tempo, pela relação pelo fato de serem só 15 semanas, de ter determinados horários de encontro, né? Então é isso tudo. Não é um problema, eu acho que é a condição, não podemos nunca perder de vista,

Os anos da pandemia, que foram 20 e 21, foram horríveis do ponto de vista da organização do trabalho, porque as estudantes foram premidas, muitas não podiam sair dos seus lugares e não tínhamos a coisa da parceria. Elas fizeram estágio em escolas que não tínhamos controle. O pior não é não ter controle, é não ter interação. Então, a reflexão sobre as práticas do ensino nessas condições foram horríveis; algumas chegaram até a dizer: “para de perguntar professor, pelo amor de Deus, eu não quero pensar no que eu estou fazendo. Eu estou fazendo só para me manter viva, porque eu recebo um salário e você fica fazendo essas perguntas aí professor, não quero”.

E. P. : É interessante o caso das alunas que fizeram alfabetização de crianças de um ano, mas, além dessas, tem algum caso que você lembra e queria destacar.

G. P. : Tem muitos casos. Hoje, particularmente, eu estou super tocado porque eu recebi uma mensagem do WhatsApp de uma aluna que estava apresentando um TCC, orientado por um colega, sobre educação libertária. Ela queria que eu lesse, recebi o TCC, comecei a ler e não entendi direito porque ela mandou para mim. Ela falou: “por favor professor, leia os agradecimentos, eu não queria deixar

passar em branco, né? Isso que o senhor fez por mim.” Ela agradecia pelo trabalho com essa turma de 2018 em uma disciplina chamada *Introdução à Pedagogia*.

Na disciplina, resolvi trabalhar com leitura literária e propor como avaliação uma coleção de registros poéticos de cada encontro nosso. Cada encontro era construído a partir da leitura do registro poético anterior, fazíamos uma reflexão e definíamos o tema da próxima aula. Com isso, eu levei gente para falar do trabalho de artes na escola, levei uma das orientadas: a Tamara, que alfabetizou suas crianças no primeiro ano e eles viram a quantidade de coisas que a Tamara fez naquele ano. O resumo da obra foi: “nossa professor, como dá trabalho”. Aí eu falei: “isso dá trabalho e é possível, mas não sozinho”. Ela procurou ajuda das professoras de alfabetização. Ela voltou naquele ano que ela estava alfabetizando, um ano depois formada. Eu falei para elas: “dá trabalho, é possível, mas tem que ser junto”. Ela disse que isso virou o mote da turma dela.

Fiquei super tocado porque, assim, é isso que faz sentido: você criar uma situação para que os alunos consigam construir um conhecimento profissional e pessoal que dê segurança e foi isso que ela disse: “eu estou muito segura de ser professora. Eu quero muito ser professora.”

E. P. : Quero te deixar à vontade para falar o que você acha mais necessário.

G. P.: Como eu falei para você, parece um bordão, mas o trabalho com a narrativas, começou exatamente naquele momento que eu saquei que parece que não deve estar de todo errado esse tal de Marx, que a realidade que determina a consciência e, tanto Bakhtin quanto Voloshinov, comentam que são os processos de expressão que vão construindo as consciências e os diferentes modos de expressão, que são essas capacidades humanas inesgotáveis. Quanto eles contribuem para a construção dessa consciência? Quanto dimensionamos isso em diferentes linguagens, daí a importância do trabalho não só na linguagem, mas também com a linguagem visual, com outras linguagens, os gestos, o corpo.

E. P. : Quando você fala de seu trabalho com narrativas, tenho a impressão é que houve um insight, uma epifania, durante a leitura de Marx, mas provavelmente você já tinha feito alguns experimentos dessa abordagem.

G. P. : Em verdade, isso foi na graduação, eu trabalhava com a professora Corinta Geraldi com a ideia de professor pesquisador, que ela acreditava que todo mundo tinha condição de pesquisar o próprio trabalho, que não era só o pesquisador da academia que ia dizer o que o professor tem que fazer, mas o próprio professor poderia, ao pesquisar o próprio trabalho, compreender o que estava fazendo, dialogar com os acadêmicos. Eu fui formado nessa perspectiva.

Quando eu comecei a minha ação docente, eu ia perguntar as coisas para as outras professoras, e as professoras me respondiam contando coisas. A epifania se deu aí. Quando eu faço uma pergunta, ela não me responde o que eu quero, a resposta que eu preciso, ela conta uma história, que é a narrativa. É quase que assim: eu narrando de novo o que ela tinha me narrado, isso me organizava para eu realizar o meu trabalho como professor de escola básica de terceiro ano, na época da terceira série. Então foi um pouco nesse momento.

E. P. : Em um livro de Bachelard, eu li a frase de Anaxágoras "o homem pensa porque tem mãos", parece estar relacionada com o que você falou.

G. P. : Agora você falou isso, essa era proposição do Angel Pino, que era um estudioso de Vygotsky, colega da faculdade, um professor antigo que já faleceu. Ele tomou da proposição vigotskiana: foi o gesto que construiu a escrita. Foi o gesto que construiu um ícone para a escrita e, conseqüentemente, ajudou o homem a pensar. De diferentes lugares, as pistas estão dadas por aí.

A proposta, depois de tanto tempo estudando Bakhtin, é: o quanto é importante essas outras linguagens. Por isso que é importante o trabalho das artes visuais, do teatro, da dança. Infelizmente, a escola está decaindo por conta disso. Estão tirando essas possibilidades languageiras. Não tinha que ficar só com a linguagem verbal, tinha que ser ao contrário. Tudo isso favoreceria o diálogo entre as linguagens e, conseqüentemente, ampliaria nossa consciência, porque com outras formas de expressão você consegue dizer coisas que você só com a escrita não diz.

Ana Terra

Edson Pfitzenreuter (E. P.): O Guilherme termina sua entrevista falando da importância de diferentes tipos de linguagem para ampliar nossa consciência, por isso sua entrevista é importante. Gostaria de saber como você articula a criação e a educação em seu trabalho de professora da área de formação de docentes artistas.

Ana Terra (A. T.): Falar disso, por um lado, é algo que diz respeito ao que eu venho estudando, não estudando no sentido assim só teórico, mas interessada, vinculada, acho que desde 2013, quer dizer, está fazendo 10 anos.

Eu vou fazer uma digressão aqui.

Meu processo formativo com artes foi bem pouco tradicional. Hoje em dia, talvez seja mais comum acontecer casos como o meu, mas não era tão comum na minha época. Eu comecei a fazer dança muito tarde, com uma idade bastante avançada. Hoje a gente tem concepções de dança mais flexíveis para receber corpos mais velhos, a partir de uma certa concepção de dança.

Eu nasci em Santos [SP] e tive experiências de teatro amador com um grupo de amigos. Então, a minha primeira linguagem artística foi o teatro, o que a gente chama de teatro amador, que foi uma experiência de ir para a cena. A gente fazia com um grupo de amigas da minha irmã pequenas montagens de apresentações de poesia, não era de texto teatral. A gente trabalhava com poemas.

Dessa relação, eu me vi depois envolvida com as artes visuais. Convivi com alguns artistas importantes de Santos: a Beatriz Rota-Rossi, que se tornou uma grande amiga, uma pessoa que eu admiro muito, ela é uma artista argentina, mas está no Brasil há muitos anos. O Daniel Bezerra, que também era um artista super importante em Santos. Por uma série de questões, até de vínculo com a política, dentro da atuação política, eu me encontrei com essas pessoas que eram artistas na minha cidade. Pessoas bem mais velhas que eu naquele momento, então eu primeiro comecei com o teatro amador, com as artes visuais. Eu

fazia trabalho de modelo vivo, e fiz cursos com eles, principalmente cursos não para aprender a desenhar e pintar, mas de história da arte. Então eu tinha todo esse interesse.

É interessante porque eu estudei na escola pública onde havia uma miséria total de presença de professores artistas. Não havia essa disciplina, eu não me recordo de ter tido alguma disciplina interessante no campo das Artes. Era aquela coisa básica, que todos nós que estamos nessa faixa etária entre 50 e 60 anos: tivemos na escola em pleno período da ditadura militar e tudo isto não existia.

A minha formação foi muito no campo da educação não formal, fora da escola. Talvez, por esses caminhos um pouco irregulares, eu cheguei na dança que se tornou minha área mais específica.

Eu vim trabalhar em São Paulo como assessora parlamentar e estudar Ciências Sociais. O meu vínculo era com a área da política, da Ciência Política. Eu tinha uma atuação muito forte nos movimentos sociais de Santos e foi uma série de casualidades que me levaram de novo para as artes, por meio de um evento que aconteceu em Santos, tematizando a questão do corpo. Trouxeram na época o Klauss Vianna, que se tornou depois uma grande referência para mim, e o Roberto Freire que era antipsiquiatra, criou a somaterapia e que tinha criado um método de trabalho terapêutico muito vinculado ao teatro do Augusto Boal. Ele tinha toda uma relação com a coisa das Artes, então foi um pouco aí minha porta de entrada. Somente com 21 anos, é que eu, em São Paulo, vi que havia a possibilidade de uma pessoa com essa faixa etária se vincular com a área das Artes.

Você vê que foi tudo por fora da formalidade assim. Geralmente, as pessoas de dança, naquela época, eram pessoas que tinham feito balé desde pequena. Eu tive uma entrada nas Artes pelo contemporâneo. Todos os meus contatos com esses artistas, fossem em que área fosse, já aconteceram dentro de uma proposta de trabalho interessante, na qual eu estava envolvida com o processo da criação.

Eu não tive a experiência de ter sido intérprete, essa divisão entre quem executa e quem é criador, que naquele momento era muito forte. Eu faço parte de uma geração, de um momento histórico na qual isso estava sendo muito questionado.

Quando eu comecei, não pretensiosamente, mas porque até por eu ter uma certa idade, uma certa maturidade diante da vida, para mim não fazia muito sentido dissociar: estar com a dança e só querer dançar algo que chegasse para mim pronto. Isso já vem um pouco da minha história, não é que isso é melhor.

Talvez, porque eu tive acesso a conhecer o trabalho do Klauss Vianna, que já propunha, dentro de uma visão contemporânea, que o artista da dança fosse intérprete e também criador; alguém que conhecesse seu corpo e fosse também capaz de produzir linguagens. Acho que a gente estava num momento histórico em que isso era muito importante dentro da criação contemporânea.

Como eu vinha de uma ação política muito forte (a gente fez parte daqueles que fizeram o processo de luta pela redemocratização etc.), talvez seria impensável mesmo eu me acomodar dentro de alguma estrutura de companhia ou grupo que tivesse uma hierarquização muito radical.

Estou trazendo um pouquinho dessa história porque eu acho que talvez seja importante, porque quando você me coloca a relação entre o processo de criação e educação, para no que eu te falei, que, desde 2016, eu estou muito relacionando essas duas questões, vem um pouco essa ideia de trazer essa trajetória.

Eu acabei o curso de Ciências Sociais, mas já fiz o curso totalmente engajada, de manhã, à tarde e à noite, quando eu podia, com a dança. Então, a partir da hora que eu decidi que eu ia realmente por esse caminho, eu comecei intensamente, porque sabia que eu tinha que correr atrás de uma formação que exigia muito estudo. Eu não fiz uma formação acadêmica em dança e fiz muito toda a minha formação, como muitas pessoas em grande parte fazem até hoje: em estúdios, academias, oficinas culturais e alguns projetos de formação mais longos.

Estar em processo de criação foi algo que fez parte de toda a minha formação em dança pelos professores com os quais eu me deparei. A minha formação, basicamente, envolveu todas aquelas pessoas que estavam trabalhando no final dos anos [19]80 e no começo dos anos [19]90 com o Klauss Vianna e pessoas que estavam ao lado dele como professores: a Zélia Monteiro, o José Maria Carvalho, que foram duas grandes referências para mim. E, paralelamente, eu estudei com vários professores vinculados aos estudos do Rudolf Laban, que foi um dos pioneiros da chamada Dança Educativa Moderna, título de uma das suas publicações. Hoje, não se usa essa nomeação para se referir ao trabalho de Laban no âmbito educacional, o trabalho do Laban foi estudar o movimento, decupar o movimento dançado, a dança, e abrir esse campo de estudos para uma dança não estudada por via da codificação de passos e sequências, mas estudando por meio de conceitos que estão na base da experiência do movimento.

As duas referências principais, tanto os estudos do Rudolf Laban como o do Klauss Vianna, propunham, no processo de aprendizado, estar em estado de criação, estar em investigação do movimento, em conhecimento do seu próprio corpo e investigação de relações espaço-temporais. Mesmo que você não quisesse ser um coreógrafo, alguém que concebe uma obra, cria uma obra, éramos formados de um modo a trabalhar inclusive com processos de outros coreógrafos, mas estávamos muito mais prontos para improvisar, para estar em processo de criação junto na composição.

Essa minha formação culminou em que tive uma carreira de palco curta, por uma série de motivos, mas, enquanto eu estive, em pouquíssimas experiências eu estive só na condição de intérprete. Isso aconteceu quando eu ia fazer um trabalho comercial, e era chamada por um coreógrafo para fazer um trabalho. Fora isso, eu sempre estive ligada a processos de dança em que eu estava envolvida com a criação, com a concepção do trabalho, fazendo um trabalho de pesquisa.

Creio que quem trabalha por essa vertente, no momento em que vai se vincular com as questões da Educação, não vou dizer que é mais fácil, mas acho que as minhas bases formativas são bases que dialogam muito bem quando a dança se coloca dentro do ambiente escolar, porque não vamos dar uma aula de domínio de uma certa técnica estilística de dança, de passos, mas temos inúmeras ferramentas para colocar as estudantes em processos de conhecimento do corpo, do movimento da dança, envolvendo processos de criação.

Estou querendo dizer que essa minha base, essa formação - e eu fui para ela porque eu me identificava, obviamente -, me levou a um tipo de atitude em relação à Arte, mas tenho que fazer um parênteses. Vou começar outro raciocínio.

Quem trouxe a dança educativa para São Paulo foi a professora Maria Duschenes, mas que a gente chamava de Dona Maria Duschenes, uma senhora que dançou e estudou diretamente com o Laban. Veio da Europa fugida do processo da guerra e ela já conhecia o trabalho dele, flertando e dialogando com processos educacionais. Então, meus mestres, digamos assim, eles já estavam, principalmente Dona Maria Duschenes, muito vinculados e preocupados em que a arte estivesse na escola, que a Arte estivesse acessível a diferentes segmentos da população e apostando que isso era muito fundamental para o desenvolvimento cidadão.

Esse processo todo acontece pelo menos do final dos anos [19]80 e começo dos anos [19]90. Quase uma década entre [19]86 e [19]96. O Klauss Vianna morre em [19]92, mas eu continuei estudando ainda com pessoas vinculadas a ele. Tem uma exposição belíssima do processo da Dona Maria no Museu da Dança, que é um museu virtual.¹⁰ Eu não lembro exatamente quando ela chega no Brasil, mas acho que o ápice do trabalho dela começa nos anos [19]70, ao longo dos anos [19]80, que é todo o movimento da Arte Educação, e está totalmente vinculado com essa e com o processo de redemocratização.

Para você ter ideia: eu tive, por exemplo, uma experiência maravilhosa. Eu fazia muitas aulas com a professora Cibele Cavalcante, que já faleceu e foi uma grande artista / educadora e nunca foi vinculada ao universo acadêmico, nem ao universo escolar. Ela tinha o seu estúdio e dava cursos e formou muitos artistas, ela dava aulas para crianças e para jovens e para adultos e a gente tinha um grupinho com ela e ele investia muito em nós porque a gente já estava dando aula em oficinas culturais. Então, ela trazia para nós todo o trabalho que a Dona Maria tinha desenvolvido (naquela época já estava bem idosa), nos preparando para ensinar.

Eu fiz parte de um grande projeto em 1990, no qual os mais jovens em que eu me incluía) eram monitores e todos os professores formados pela Dona Maria como coordenadores e a dona Maria na concepção. A gente trabalhou em várias oficinas culturais em toda cidade de São Paulo com vários tipos de público: crianças, jovens, funcionários da área de saúde, funcionários da área de educação, gente de várias localidades; e se construiu uma dança coral, que era um conceito do Laban, que foi apresentada no Teatro Municipal com mais de 200 pessoas no palco. O Teatro Municipal lotado de cabo a rabo, porque as portas foram abertas para toda e qualquer pessoa da população. É uma história que me arrepiava sempre que eu lembro e tem pequenas imagens nessa exposição da Dona Maria que está na internet no Museu da Dança.

Essas experiências foram marcantes em termos de me formar professora, porque, talvez, mais do que no lado do Klauss Vianna, o trabalho da Dona Maria sempre foi

¹⁰ <http://www.museudadanca.com.br/maria-duschenes/>

entre a educação e a arte, sempre teve nesse lugar e sempre tentando aproximar, no caso mais a dança, apesar de que ela era uma pessoa multilinguagens.

Ela era casada com um professor de história da arte chamado Herbert Duschenes. Ele tinha um grupo de estudos na casa deles e o ateliê dela de dança, de movimento, era lá, e os alunos dele também frequentavam esse espaço.

Tudo isso para dizer que eu acho que tem sementes muito grandes entre Arte e Educação já desde dos primórdios da minha formação, mas diante do cenário péssimo no início dos anos [19]90 para sobreviver de dança cênica, eu acabei indo buscar uma vida acadêmica. Estava acontecendo isso com um monte de gente, ninguém tinha mais trabalho. Aí eu resolvi fazer mestrado sobre Dança¹¹ no Instituto de Artes na Unicamp e eu fui da segunda turma do mestrado Unicamp, entrei em [19]93.

O meu mestrado foi sobre o processo criativo em dança. Fiz o mestrado com a professora Marília de Andrade, que foi a professora que criou o Curso de Dança da Unicamp. Minha dissertação chama-se “Corpo veste cor: um processo de criação coreográfica”. Naquele momento, não tinha quase nada de bibliografia em português e eu procurei trabalhar reunindo vários materiais sobre improvisação e composição para tentar dizer de que maneira a gente podia vislumbrar um processo criativo tomando o corpo sendo construído.

Tomei como experiência a minha própria experiência criativa que está em total diálogo com as artes visuais. Criei três estudos corporais que eram monocromáticos, então eu fiz uma dança de branco, uma de vermelho e outra de preto. É uma trilogia. Então, a questão do processo criativo é bem forte na minha história de vida.

Aconteceu uma coisa no mestrado que eu acho que as gerações atuais estão resolvendo melhor. Entrei para fazer um processo de criação e fazer uma reflexão sobre ele, mas o teórico e o prático eram dois universos paralelos, muito difíceis de se articularem e a sensação que eu tive é que morreu um pouco a artista e ficou a teórica.

Nós somos da época em que o Zamboni estava fazendo aquele primeiro livrinho pesquisa em artes.¹² Não tinha nada escrito, pelo menos em português. Havia uma preocupação muito grande de uma sustentação teórica formal e esse investimento não ia junto com o próprio processo de criação. Hoje, eu tenho orientandos que fazem as duas coisas de uma maneira muito mais fluida, porque eu acho que houve um avanço metodológico. Não que seja fácil, mas eu acho que se tornou muito mais possível dentro do ambiente acadêmico, pelo menos da Unicamp, onde a gente está.

11 O mestrado, que abordou a temática da Dança, foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Artes, que reunia professores de diversas áreas artísticas e deixou de existir em 2010, dando origem aos programas de Artes Visuais e Artes da Cena.

12 ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte um paralelo entre arte e ciência**. [s.l.] : Autores Associados, 1998.

Como consequência desse processo, e na tentativa de conseguir trabalho, fui para a Universidade Anhembi Morumbi e foi-me colocada uma oportunidade nas mãos muito interessante, porque lá não havia coordenadora de curso e aí assumi a coordenação do Curso de Dança para criar o projeto, o currículo etc.

Então aconteceu um lugar para pensar o processo formativo de um artista e de um professor, pois já concebemos o curso como licenciatura e bacharelado. Ali, eu tomei um rumo que se faz presente até hoje: que é conviver o tempo inteiro com um processo de formação de artistas e professores. Comecei a pensar não só nas disciplinas de técnicas, improvisação e composição, mas também nas disciplinas de práticas de ensino que iam fazer laboratórios vinculados a esses conteúdos em diálogo com questões de didática, de metodologia de ensino e de estágio. Então, acho que a partir dali, foi em [19]98, de [19]98 para [19]99.

A relação entre processo de criação e educação no ambiente universitário, isso se tornou muito forte. Até 2002, eu era coordenadora e professora e, num primeiro momento, estava vinculada com disciplinas de educação somática aplicada à dança, que são técnicas de consciência corporal. O nosso curso tinha esse diferencial, além do estudo das técnicas de dança, uma base somática, desse olhar para o trabalho corporal a partir da consciência do próprio corpo.

Minhas áreas de conhecimento eram improvisação e composição, nunca tive vínculo com disciplinas de técnica de dança. Meu primeiro trabalho mais sistematizado, que vai ser no meu doutorado [em Educação], feito na Faculdade de Educação da Unicamp, com a Márcia Strazzacappa e fui caminhando mais para essas relações da arte com educação.

Acho importante dizer que, até chegar na Unicamp, eu estive muito mais vinculada com processos formativos em ambientes não formais, porque eu estava numa universidade privada em São Paulo, então, a relação com a escola pública foi uma relação pouco desenvolvida, diferente da Unicamp.

Em São Paulo, no final dos anos [19]90 e ao longo da primeira década dos anos 2000, não tinha quase ninguém que pudesse receber alunos nossos para estagiar em escola, porque não tinha professor de dança atuando. Fazer convênio com lugar público era muito difícil, então, os alunos faziam um estágio principalmente no terceiro setor, em ONGs [organizações não governamentais] e muitos em casas de cultura, em espaços que acolhem as crianças no contraturno e em projetos de formação, projetos que aconteceram nas casas de cultura do município, estaduais, tínhamos esse ambiente muito efervescente nos anos 2000.

O doutorado foi novamente sobre o processo de criação, por outro viés. Eu assumi uma disciplina que chamava *Atelier Somático em Dança*¹³, em que trabalhava com abordagens de consciência corporal, mas preparando o aluno para, a partir desse conhecimento do corpo, começar a experimentar processos de criação. Então, a minha investigação era movida pela pergunta: como favorecer que

13 Essa disciplina foi ministrada pela professora no curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi.

os alunos se sintam potentes ao ato criativo, era uma disciplina oferecida antes da disciplina de improvisação¹⁴?

Muitos dos nossos alunos vinham para a universidade de uma iniciação em dança cursada em academias, às vezes de pedagogias mais tradicionais, nas quais eles tinham o hábito ser apenas intérpretes. Então, esse trabalho no atelier favorecia um trabalho de descondicionamento de certas rotinas corporais técnicas. Não que essa técnica prévia não nos fosse favorável para uma série de ações de movimento, mas quando você vem de uma formação técnica muito sistematizada, muitas vezes, quando você propõe para o aluno outras possibilidades de uso do corpo, não existe uma resposta.

Vou te dizer como eu fiz isso. De novo, eu estive vinculada com as artes visuais e criei o projeto “Porque Lygia Clark”. Eu dei esse ateliê pelo menos seis vezes, trabalhei com objetos que favoreciam certas experiências corporais de movimento, que favoreciam a emergência de gestualidades e de movimentos fora de um repertório mais constituído.

Meu trabalho foi uma investigação de como trabalhar com processos que estimulem o desenvolvimento da inventividade, a partir de trabalhos muito apoiados na sensação e na percepção por meio de objetos. Entrávamos também num estudo das poéticas e estéticas anos [19]70, que, de uma certa maneira, estão numa base de toda uma transformação que a dança viveu para chegar naquele momento, nos anos 2000, com toda aquela diversidade de possibilidades que a gente tinha.

Nesse ateliê, eram desenvolvidas tanto a parte artística como a dimensão prática de ensino desse trabalho, então sempre foi legal para mim porque eu podia fazer também as discussões de caráter mais pedagógico.

O que aconteceu foi uma certa coincidência, eu já trabalhava com objetos, sempre trabalhei com saquinhos de água, coisa que a Lygia também utilizava. No campo da somática, se trabalha muito com objetos para sensibilizar o corpo e para trabalhar a regulação do tônus muscular e, às vezes, trabalhamos com os objetos para trabalhar com improvisação. Os objetos nos ajudam, favorecem a abertura de um campo de imaginário, de diálogo, para você dialogar com um outro que não é você ou que não é só um parceiro corporal.

Quando eu comecei a desenvolver o primeiro ateliê, foi quando veio a exposição da Lygia Clark “Da obra ao acontecimento - somos o molde a você cabe o sopro...”.¹⁵ Eu comprei o catálogo e ali tinha um texto de uma teórica da dança que chama Laurence Louppe, em que ela dizia que a Lygia tem um legado que é um convite à dança contemporânea. A dança contemporânea tem de se debruçar sobre Lygia Clark. Por isso que o nome do projeto que eu criei era “Porque Lygia Clark”. Eu tomei esse convite para mim: eu vou olhar com mais atenção.

14 Essa disciplina também fazia parte do curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi, mas não era ministrada pela professora.

15 <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/10153/lygia-clark-da-obra-ao-acontecimento-somos-o-molde-a-voce-cabe-o-sopro>

No doutorado, eu narro e analiso quatro experiências desse ateliê: a experiência com sacos de água, com sacos de ar, com múltiplos objetos e uma experiência com a natureza, que foi levar um grupo de estudantes para uma praia mais deserta, perto de Bertioga [SP].

E. P. : Os processos educativos e criativos parecem que são inseparáveis para você. Educação está junta com criação.

A. T. : [A educação está ligada à criação] ainda quando eu estava num processo de formação artística, depois vai estar muito fortemente na universidade, porque eu fui trabalhar num curso que a proposta era que fosse bacharelado e licenciatura e depois eu entrei na Unicamp que também é um curso de bacharelado e licenciatura.

Realmente para mim é difícil ver as coisas talvez separadas.

O que eu queria colocar, agora chegando em 2013, é que eu já tinha acabado meu doutorado e queria muito ir para uma universidade pública. Resolvi fazer um pós-doc com a professora Maria Lúcia Pupo na USP, que é do teatro, uma pessoa da pedagogia do teatro. E foi ali que se deu o que eu chamo atualmente de giro relacional, pois decidi trabalhar com um tema que é “processos de criação e pedagogias da dança” e começo a investigar e a pensar que, quando um processo criativo está em percurso, uma pedagogia também está sendo criada. Princípios pedagógicos emergem desse processo de criação.

Isso veio de muitas conversas com a própria professora Maria Lúcia Pupo, mas tem um texto de Gilberto Icle, que abre uma coleção de dois volumes e que trata dessas relações entre arte e educação, tanto no ambiente escolar como no ambiente não formal. Tem um texto que é sobre Pedagogia da arte, na qual ele vai desenvolver exatamente esse conceito, vai dizer que um processo de criação não produz só uma obra, ele é gerador dos modos de fazer essa obra e, portanto, dos modos de poder ensinar como se faz essa obra.

Eu acompanhei três processos criativos de companhias de São Paulo que estavam vinculados com o que a gente chama de estética relacional, trabalhando com processos com público e em espaços públicos. Fui observar como, nos processos criativos deles, haviam princípios artísticos pedagógicos, que eu entendo que depois a gente vai encontrar lá na frente, pautando as nossas aulas na universidade, permeando o trabalho pedagógico de muitos arte educadores. Eu entendo que os processos artísticos são verdadeiros criadouros, né? Quase que um manguenzal.

Esse pós-doc teve um processo um pouco tumultuado, porque entrei na Unicamp antes de concluí-lo. Eu tenho um artigo em que desenvolvo um pouquinho sobre isso, não tenho nenhum texto que eu tenha conseguido ir a fundo, mas no conjunto do meu concurso de livre docência (recém realizado) consegui trabalhar um pouco mais essas questões. Venho ensinando e dou a disciplina de *Pedagogia e Didática da Dança* e o ponto de partida que eu trabalho com as alunas e alunos é esse: a gente lê esse texto do Gilberto Icle.

Eu começo com a turma assim: como que a gente pode fazer para que o bacharelado e a licenciatura não sejam coisas separadas? O que está te interessando

nos seus processos de formação artística que você poderia ver contemplado nos seus processos de estágio? No nosso caso de residência artística e do Pibid, como essas coisas se articulam? Não é tão fácil no início, mas tem sido muito legal fazer com que as alunas e os alunos realmente entendam que é extremamente importante a gente não se desvincular do processo de criar quando vai para o processo de ensinar, o que significa não só assim. “Ah então eu tenho que entrar na escola, eu tenho que fazer os alunos serem criadores?” “Eu não estou dizendo isso. É o professor, a professora estar em estado de criação”. Sempre falo que não estou na cena faz tempo, mas isso não quer dizer que eu deixei de ter processos de criação e que eu deixei de ter uma dimensão minha de ver o mundo do ponto de vista da arte.

Queria comentar uma coisa que falou do Guilherme em relação à sala de aula. Eu faço parte de um grupo de pesquisa que é sobre prática como pesquisa, mas isso já vinha desde a Universidade Anhembi Morumbi, que é uma coisa interessante, eu sempre trabalhei com práticas na formação da licenciatura com os alunos dando aula uns para os outros, quando eu vou dar a disciplina *Pedagogia e Didática da Dança*¹⁶ e tem uma outra que é para o Instituto de Artes, *Processos pedagógicos do corpo voltado para a arte*, eu sempre trabalho muito com a via prática dentro da sala de aula, tanto oferecendo algumas práticas de corpo, mas fazendo os alunos criarem planos de aula. Então, sempre tem um pequeno processo criativo de uma aula, de uma atividade. Nesse ano que passou, quando a gente voltou para o presencial, esse processo foi bem interessante.

Eu faço pequenos exercícios que, ao invés de começar por algum conceito, trabalhamos por algum texto, eu trago uma dimensão experiencial. Só vou te dar um exemplo: um dia eu preparei a sala de aula, eu estava com uma monitora, e a gente fez verdadeiras instalações com as cadeiras. Quando o pessoal entrou na sala, era uma instalação e a gente ia fazendo pequenas práticas e, a partir da proposta, os alunos organizavam as cadeiras de um jeito para criar pequenos grupos, duplas, uma grande roda, um centro e todos na periferia. A gente foi criando espaços e com isso eu falei sobre vários assuntos. O próprio processo de criação com os objetos, com espaço e com o corpo foi dando modos de contato e a primeira discussão era como o espaço tem a ver com as relações pedagógicas e as próprias relações entre professor-aluno. Toda essa discussão veio de um trabalho que era um misto de trabalho de artes visuais e dança, que é o meu forte.

16 A professora tem ministrado, no curso de graduação em dança, as disciplinas: Pedagogia e Didática da Dança, Estágio II, TCC Licenciatura em Dança e Processos pedagógicos voltados para o corpo na arte.