

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Curso de Dança-Licenciatura



Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso

Profissão: professor de Dança!

A trajetória de formação de uma professora de Balé Clássico na cidade de Pelotas

Mônica Corrêa de Borba

MÔNICA CORRÊA DE BORBA

**PROFISSÃO, PROFESSOR DE DANÇA!
A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE BALÉ CLÁSSICO
NA CIDADE DE PELOTAS**

Trabalho apresentado ao Curso de Dança-
Licenciatura da Universidade Federal de
Pelotas, como pré-requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em Dança.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Viviane Saballa

Pelotas, 2013.

Banca examinadora:

.....
Profª Drª Viviane Saballa (Orientadora)

.....
Profª Me. Carmen Anita Hoffmann

.....
Profª Drª Lígia Cardoso Carlos

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à minha avó materna, Ester Firmina Corrêa, inspirada senhora que viu a bailarina na pequena netinha, antes que a menininha desse os primeiros passos.

À minha mãe, pela honra, dignidade e força que me é o maior exemplo e foi minha maior incentivadora sempre.

À Diclêa Ferreira de Souza pelos ensinamentos e vivências que me proporcionou.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora “Vivi”, professora Viviane Saballa, por acreditar na proposta, manter-se firme ao meu lado e mostrar o caminho.

A todos os professores que conheci, em especial àqueles com os quais compartilhei a docência no dia-a-dia da sala de aula e que cito com orgulho: Eleonora Campos da Motta Santos, Nicole Gonzales, Daniela Souza, Rosane Veiga, Thiago Amorim de Jesus, Daniela Castro, Alexandra Dias, Maria Fonseca Falkembach e Gustavo Duarte.

A todos os alunos com os quais tive o privilégio conviver, de ensinar Balé e de aprender a ser professora. Em especial aos queridos depoentes, pela entrega, cumplicidade e seriedade.

Ao meu amado Everton pelo carinho, incentivo e dedicação em todos os momentos.

À minha amiga-irmã Liane Corrêa de Borba, pela torcida.

À Ândrea Rodrigues e Taís Botelho pelo valioso auxílio com as transcrições, sorrisos e vibrações.

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse:

“Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra.

É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava.

É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (José Saramago)

RESUMO

BORBA, Mônica Corrêa. **PROFISSÃO, PROFESSOR DE DANÇA! A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE BALÉ CLÁSSICO NA CIDADE DE PELOTAS.** 2013. 124f. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Dança-Licenciatura. Universidade Federal de Pelotas.

O presente trabalho trata-se de um estudo autobiográfico, que teve como objetivo investigar que saberes e experiências vivenciadas na trajetória de vida de uma professora de Balé influenciaram a metodologia de trabalho desenvolvida em sua prática pedagógica. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados os recursos da memória pessoal e a oferta de depoimentos de ex-alunos e professoras que acompanharam sua formação. Foi possível, a partir de exercício crítico reflexivo, destacar saberes e experiências mais significativas, bem como encontrar as perspectivas metodológicas que resultaram deste processo, destacando o papel da reflexão como possível mobilizadora de processos de autoformação e autotransformação.

Palavras chave: Ensino do Balé. Formação de Professores. Professor Reflexivo.

RESUMEN

BORBA, Mônica Corrêa. **PROFISSÃO, PROFESSOR DE DANÇA! A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE BALÉ CLÁSSICO NA CIDADE DE PELOTAS.** 2013. 124f. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Dança-Licenciatura. Universidade Federal de Pelotas.

El presente trabajo es un estudio autobiográfico, que tuvo como objetivo investigar qué tipos de conocimientos y experiencias en la trayectoria de la vida de un profesor de Ballet influyeron en la metodología de trabajo desarrollada en su práctica. Se utilizaron como instrumentos para recolectar los datos la memoria y los testimonios personales de antiguos alumnos y profesores que acompañaron a su formación. De ejercicio crítico reflexivo fue posible, destacar el conocimiento y la experiencia más significativas, así como encontrar las perspectivas metodológicas que surgieron de este proceso, destacando el papel de la reflexión como posible movilización los procesos de uno mismo y la auto-transformación.

Palabras clave: Enseñanza de Ballet. Formación del Profesorado. Profesor reflexivo.

Lista de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Primeira foto do Balé..... | 20 |
| Figura 3 - Programa do Primeiro Espetáculo II | 21 |
| Figura 2- Programa do Primeiro Espetáculo | 21 |
| Figura 4 - Aula preparada pela professora Eleonora..... | 22 |
| Figura 5 - Aula Preparada pela Professora Eleonora/Parte II | 23 |
| Figura 6 - Amigas de Kitry | 27 |
| Figura 7 - Velvet Moon | 27 |
| Figura 8 - Mercedes em Don Quixote | 28 |
| Figura 9 - Escrita feita pela aluna Sophia..... | 34 |
| Figura 10 - Momento antes da cena..... | 36 |
| Figura 11 - Momento em cena | 36 |
| Figura 12 - Coreografia Pintos, primeira composição | 38 |
| Figura 13 - Elenco do espetáculo "Âmago" | 40 |
| Figura 14 - Trio Benditas, um momento <i>Jazz</i> | 42 |
| Figura 15 - Atividade na escola Municipal de Ensino Fundamental Piratinino de Almeida | 44 |
| Figura 16 - Foto na luta com Sindicato dos Municípios..... | 45 |
| Figura 17 - 5º semestre, disciplina de Composição Coreográfica III | 47 |
| Figura 18 - Festival em Nazca/Peru | 49 |
| Figura 19 - Festival no Uruguay | 50 |
| Figura 20 - Momento de correção em aula | 53 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 DOS PRIMEIROS PLIÉS AOS “PORTÉS PEDAGÓGICOS” | 18 |
| 1.1 Minha história na Dança..... | 19 |
| 1.2 Dos balés de hoje..... | 52 |
| 2. DAS TEORIAS QUE TRANSFORMO EM CORPO QUE BAILA E (SE) EDUCA.. | 57 |
| 2.1 Formação de Professores | 57 |
| 2.2 O ensino do Balé Clássico | 62 |
| 2.3 A (auto)formação e o papel do professor reflexivo | 65 |
| 3. “COREOLOGIA METODOLÓGICA”: OS PASSOS, O LIBRETO, O BALÉ..... | 69 |
| 3.1 Dos passos ensaiados e dançados..... | 72 |
| 3.2 O libreto (escrito a várias mãos)..... | 74 |
| 3.2.1 Mas quem compõe este elenco?..... | 76 |
| 3.3 O Balé | 79 |
| 3.3.1Primeiro ato: os saberes e experiências formadoras | 79 |
| 3.3.1.1 A observação como formação..... | 81 |
| 3.3.1.2 Compartilhamento da docência..... | 84 |
| 3.3.1.3 O professor orientador..... | 87 |
| 3.3.1.4 A artista do corpo | 90 |
| 3.3.1.5 A formação acadêmica | 92 |
| 3.3.1.6 A sala de aula como práxis | 95 |
| 3.3.2 Segundo ato: as metodologias que ganharam corpo | 96 |
| 3.3.2.1 O prazer como inerente ao aprender e ensinar | 97 |
| 3.3.2.2 A aprendizagem da teoria como constitutiva do saber/sabor | 101 |
| 3.3.2.3 Os princípios somáticos na aprendizagem do Balé..... | 102 |
| 3.3.2.4 A afetividade como o laço das sapatilhas..... | 105 |
| 3.3.2.5 O papel híbrido professora-aluna | 108 |
| 3.3.2.6 A Criação como parte do processo de aprendizagem do Balé..... | 109 |
| 3.3.3Terceiro ato: as “ <i>Sylphides</i> ” que ainda levo | 110 |
| 3.3.3.1 Os momentos pré-espetáculo | 110 |
| 3.3.3.2 Quando a bailarina foge da cena... .. | 111 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 114 |
| REFERÊNCIAS..... | 120 |
| Apêndices..... | 125 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca contribuir para a formação de futuros licenciados em Dança e para com as discussões que vem sendo realizadas no âmbito da universidade dentro do processo de formação inicial e/ou continuada de professores de Dança. Na medida em que se dedica a registrar os diferentes atravessamentos que compuseram o processo de formação de uma professora de Dança na cidade de Pelotas, atuando no ensino do Balé Clássico, tal estudo poderá trazer à tona aspectos significativos que estão de certo modo, “linkados” com a discussão sobre o atual currículo do Curso de Dança-Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas.

O curso de Dança-Licenciatura da UFPEL atualmente discute e redimensiona seu currículo na perspectiva da qualificação do processo de formação de seus futuros licenciados. Vem, através de seu corpo docente e discente, discutindo as diversas abrangências desta formação inicial que objetiva a graduação de professores-artistas-pesquisadores da Arte da Dança. Dentre as discussões e debates acompanhados, estão a necessidade da maior relação do acadêmico com o cotidiano da sala de aula de Dança, a importância da experiência como artistas na sua constituição como professores de Arte, a possibilidade de experimentação mais profunda de diferentes técnicas de Dança... entre outros. Indagam-se então, sobre quais serão as “bases” ou as aprendizagens essenciais a um futuro professor de Dança.

Dentro de certa “tradição” que envolve o ensino da Dança ao longo dos anos, observamos práticas pautadas pela informalidade e reprodução. Isto é, o que costuma acontecer nas escolas de Dança, se efetiva na realização de uma prática cíclica em que, normalmente, o professor inicia o exercício da docência da seguinte forma: os bailarinos indicados por seus mestres ou que se voluntariam para ensinar Dança, começam sua formação de professores nas salas de aula de academias;

embasados por sua vivência como alunos, boa parte das vezes, acabam reproduzindo as aulas de seus professores, sem maiores reflexões sobre o corpo, Pedagogia ou a própria Dança. Acontece um processo “natural” em que os alunos mais adiantados, recuperando sua trajetória como alunos-artistas, começam a vivenciar “ensaios” de docência e então, seguem sua “própria” trajetória como professores. Alguns destes professores de Dança seguem a vida acadêmica, a maioria na área da Educação Física. Sabemos da divergência que há entre a abordagem da Dança dentro de um curso de Educação Física e dentro de um curso de Arte, especialmente a Dança.

Não raro, outros professores seguem sua atuação como professores de Dança com pouco ou nenhum vínculo com discussões que envolvam noções de Pedagogia, ou Anatomia, por exemplo, tampouco com a universidade. Poucos conseguem, inclusive, discutir sua própria Arte na sua amplitude estética, ética e filosófica.

É importante, para melhor análise deste contexto, analisarmos brevemente a história dos processos de formação dos professores de Dança no Brasil. Embora não seja o objetivo proposto pelo presente trabalho, faz-se necessário fazermos algumas considerações com o intuito de melhor nos situarmos nas reflexões.

Os Cursos de Dança no Brasil, em nível superior, tiveram maior expansão a partir das décadas de 90 e 2000. Segundo Wosniak (2010), o Curso de Dança da UFBA, é o mais antigo do país, que data de 1956. Posteriormente, nos anos 80, houve abertura dos cursos em Curitiba, (Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em 1984), no Rio de Janeiro (na UniverCidade, em 1984) e em Campinas, (UNICAMP, em 1986). No Rio Grande do Sul, por muitos anos foi oferecido apenas um curso de graduação, oriundo do ensino privado na cidade de Cruz Alta, fundado em 1998. Somente em 2002 surge outro, em Montenegro, também licenciatura. Atualmente, temos ao todo no Estado cinco Cursos de Licenciatura em Dança.

Na nossa região, sul do Estado, não havia até 2008, nenhuma graduação na área, motivo pelo qual muitos dos professores que atuam no campo da Dança acabaram realizando outras graduações no ensino superior, ou nenhuma. A produção científica e acadêmica dentro do campo da Dança na nossa região, é um tanto escassa, se pensarmos no tempo em que processos de formação em espaços não-formais vem acontecendo. A “tradição” de leitura, escrita e uma reflexão mais teórica acerca da arte da Dança e dos processos artísticos produzidos e

vivenciados, também acaba por se configurar com uma prática mais efetiva somente a partir da ampliação da oferta de cursos nesta área no Estado. Embora tenhamos uma farta vivência de festivais de Dança no Rio Grande do Sul há muitos anos, são pouquíssimos ainda os eventos de caráter científico e que possibilitam a formação continuada destes professores no que tange à prática pedagógica e artística no campo da Dança.

Neste cenário, o Curso de Dança- Licenciatura surge na cidade de Pelotas em 2008, formando sua primeira turma ao final do ano de 2012. Surge uma nova “cena” que provoca “movimentos” instigantes. Movimentos que podem influenciar no processo formativo até então vivenciado, realizando uma possível interlocução importante para ambos, os professores que “vivem da Dança”, produzindo-a e ensinando-a e a universidade, que também está se constituindo por profissionais oriundos do meio das Artes Cênicas e Educação. Embora este movimento de aproximação e troca seja pertinente e possível, temos poucos docentes dos chamados “espaços não-formais¹” matriculados no curso, mas, já vemos a inserção de vários licenciandos em Dança nos espaços não-formais, ministrando suas primeiras aulas.

Em algumas circunstâncias chegamos a observar certo preconceito destas escolas com relação ao Curso de Dança, enraizado por um discurso de que o saber da prática “dá conta” das demandas e exigências da formação de um professor. Em algumas conversas informais, ouvimos “ruídos” de que na universidade se estaria tratando de uma “outra Dança”. Talvez também, porque novas abordagens “dançadas e pensadas” na perspectiva acadêmica, aos seus olhos, causem certa estranheza. Há ainda, a questão da Dança na escola, principal foco de formação do Curso de Dança da UFPEL que muitas vezes, é um âmbito da Dança menos considerado e compreendido pelos artistas dos espaços não-formais. Uma pesquisa aprofundada sobre o tema traria grande contribuição ao presente contexto.

A escolha do tema surge de um desejo investigativo no qual coloco minha própria experiência como professora de Balé Clássico como um possível material de pesquisa, para refletir criticamente sobre processos de formação de professores de Dança, observando, a importância do ato reflexivo no processo de formação de um

¹ A expressão “espaço não-formal” de ensino de Dança, refere-se aos locais diferentes de instituições formais como a escola e a universidade; por exemplo, academias de Dança e Clubes, nos quais o ensino da Dança tradicionalmente também ocorre.

professor. Destaco enfim, o papel deste tipo de investigação como possibilidade formadora, fundamental, através da qual o exercício de reflexão crítica, torna-se elemento chave, no processo de descoberta pessoal, profissional e autoformativa. Assim, o percurso avaliado criticamente, pode ganhar novos subsídios e paradigmas que impulsionem uma prática transformada, por consecutivas “idas e vindas”.

Creio na pertinência de uma análise sobre os vários atravessamentos que corroboraram para com uma atuação no ensino de Balé Clássico, que através do tempo pode “hibridar-se” com os preceitos da Pedagogia, mas também da observação, da reflexão teórico-prática, e, cujos “saberes da prática” foram fundamentais. Durante os mais de 15 anos em vivi a docência do Balé na cidade de Pelotas, foram muitos os movimentos transformadores e descobertas como professora de Dança e que culminaram com meu ingresso no curso de Dança-Licenciatura da UFPEL, lá vivenciando a condição híbrida professora-aluna. Já nos primeiros semestres do curso vivi privilegiadas reflexões corporais que me suscitaram memórias de todo este processo vivido e que por fim, instigaram a necessidade por este estudo. Este percurso sobre o qual “me debruço” poderá auxiliar a pensar metodologias de ensino do Balé, nos espaços onde se efetiva o ensino não-formal, mas também da universidade, pois pensando nas possibilidades e importância desta técnica, muitas vezes temos nos questionado sobre quais seriam as abordagens mais “produtivas” pedagogicamente do Balé Clássico dentro de um curso de Licenciatura em Dança.

Neste sentido, ao resgatar uma história de formação docente que está se constituindo na interface destes dois campos de abrangência e formação, (a aprendizagem da prática não-formal e as reflexões e vivências dentro da universidade) na perspectiva de apontar as contribuições de ambos analisando-os criticamente, é que está a pertinência deste estudo.

Diante da realidade já apontada anteriormente no texto, vemos a experiência da “informalidade” como o principal espaço de realização da formação, pelo menos inicial, da maioria dos professores de Dança, dentre eles os de Balé. Há, obviamente, muitos mestres da Dança, com profundo e reconhecido saber que não se pode, em hipótese alguma desconsiderar, que foram formados pelo espaço não-formal, ou seja sem uma instituição de ensino superior que os habilitasse, porém com saber notório de uma prática desenvolvida ao longo de muitos anos, com inúmeros e bons professores com práticas consistentes e coerentes como artistas e

educadores. Entretanto, há muitas formações superficiais, baseadas na reprodução não reflexiva, ou então, processos “aligeirados” de inserção destes artistas nas salas de aula de Dança.

A cidade de Pelotas mantém certa “tradição” na produção da Dança, história que atravessa os últimos 50 anos com número cada vez maior de academias e escolas de Dança. A Dança está presente nas escolas públicas e privadas, nas igrejas, nos clubes de idosos, nas ONGS... e em diversos espaços sociais, educativos e artísticos, mas, em virtude de discutirmos a formação de professores de Dança pode ser pertinente pensar sobre a seguinte questão: como vem se dando os processos de formação inicial e continuada destes professores?

É interessante pensar que, tendo a cidade um curso “novato”, de formação de licenciados em Dança, que acaba de completar seus quatro anos, temos uma oportunidade bastante interessante de dialogar com ambos os aspectos e instâncias do processo de formação.

Como professora, vivi experiências distintas, como por exemplo, a observação de muitas aulas. Via os meus e outros professores ensinando Balé Clássico e mais tarde outras técnicas de Dança. Observava suas didáticas, o modo de intervenção e correção da Dança de seus alunos, a estrutura de suas aulas, o modo como explicavam e demonstravam aquilo que estava sendo ensinado. Acompanhei outros professores como assistente e esta experiência de “coautoria na docência” foi bastante significativa, pois ela me colocava na prática da sala de aula e na relação com os alunos e ainda havia um respaldo de um colega mais experiente no qual “me espelhava”. Pude aprender a partir da relação simultânea das minhas experiências como aluna e como aprendiz de professora. Havia pouca teoria e recursos pedagógicos específicos disponíveis na época. Fui me aproximando das teorias da educação quando cursei a Pedagogia, e então, inevitavelmente, pude compreender com profundidade como o ser humano aprende e se desenvolve, foram processos de crescimento, através de “erros” e “acertos” que influenciaram meu modo de preparar e ministrar aulas.

Além de momentos fundamentais em que recebi acompanhamento e supervisão de professores mais experientes, fosse compartilhando a sala de aula, fosse observando práticas, fosse recebendo orientações pedagógicas e técnicas, passei por um longo período em que me vi exercendo a docência de modo mais solitário. Este se configurou como um tempo de amadurecimento, de desafios de

reformulação de práticas e de um exercício de reflexão cada vez mais contínuo. Novas experiências surgiram, diferentes escolas e academias de Dança, outras técnicas, outras coreografias, outros passos e novas maneiras e sentidos para ensinar Balé.

Mas acredito que ao ingressar no Curso de Dança-Licenciatura como estudante, pude pensar de modo mais filosófico e consciente a Dança que fazia, refletia com maior profundidade. Neste momento, deparei-me com a Dança na dimensão da teoria, ou melhor, da práxis², e este aprendizado me ajudou a ressignificar minha trajetória. Conheci um novo universo da Dança, amplo e plural, com novos sentidos e reflexões. Com novas Danças que constituíram uma nova professora de Balé.

Pude acompanhar diferentes discussões junto ao corpo docente do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL. Tem-se pensando ao longo do tempo sobre quais seriam as melhores abordagens para a formação de um educador. O que minimamente deve saber um professor de Dança? Que bases deveriam constituir sua formação? Que experiências seriam importantes? E o ensino da técnica codificada em que medida contribui na sua formação? Estas e outras questões têm permeado as discussões do corpo docente e discente, em diferentes momentos e espaços.

Foi quando tive a possibilidade de atuar como professora temporária deste curso no qual também sou aluna³, que estas questões tomaram uma dimensão ainda mais profunda. Ao ensinar a disciplina de Formação Livre Dança Clássica I, houve um processo novo e que considero importante: o desafio de ensinar Balé Clássico a futuros professores de Dança. E então, planejamento e prática pedagógica receberam novos e instigados olhares para que se pudesse efetivar um processo de aprendizagem para além da experiência vivida como bailarino: a

² A expressão “práxis” utilizada ao longo do texto está referendada e inspirada em Paulo Freire (2011, 2006, 1982) que preconizava o fim da dicotomia teoria-prática, propondo que os educadores vivenciassem o contínuo processo de transformação que envolve a ação-reflexão-ação na prática pedagógica. A práxis, então, seria a união da prática com a teoria através da consciência crítica e constante ato reflexivo docente, extremamente necessária, no meu ver, em nossos fazeres como professores e como artistas.

³ Esta experiência como aluna-professora foi muito importante no ponto de vista da reflexão sobre a prática. Estava ao mesmo tempo com a vivência “na pele” de professora e aluna, nutrindo minhas ações, escolhas e exigências tanto com a estudante como com a formadora de outros professores. Percebi-me uma aluna mais “aplicada” e uma professora em pleno processo de aprendizagem, desafiada pela experiência que exigiu competências muito novas pra mim. Na sequência do presente estudo, abordarei melhor como se deu esse processo, oportunizado através de um concurso público para professor temporário, quando já estava no quinto semestre do curso.

transposição didática deste conhecimento e a instrumentalização destes estudantes para que possam se utilizar destes saberes ao ensinar Dança.

Diante de tais reflexões e indagações é importante pensarmos: Que saberes e experiências durante minha trajetória como educadora e artista influenciaram a metodologia de trabalho que desenvolvo hoje no Ensino do Balé Clássico? E este questionamento norteará o presente estudo.

Com este trabalho de pesquisa, objetiva-se investigar e registrar aspectos que constituíram o processo de formação de uma professora de Balé Clássico desde os processos iniciais, empíricos, até o ingresso na Universidade primeiramente como estudante e posteriormente como professora atuando na formação de outros professores de Dança. E neste sentido, possivelmente, elencar saberes que possam contribuir com a formação de futuros licenciados em Dança, bem como apontar alguns aspectos relevantes e também limites de um processo de formação docente em Dança, tanto no espaço não-formal, quanto dentro da universidade. Na medida em que for possível investigar e registrar a própria prática a partir da autobiografia e da reflexão crítica sobre esta práxis, objetiva-se, fundamentalmente, qualificar e prospectar futuras atuações no campo da Dança e especialmente, no ensino do Balé Clássico.

Buscando desenvolver o presente estudo, percorre-se um caminho metodológico que começou com as leituras em busca da fundamentação teórica que orientaria a pesquisa. Então, foram feitos fichamentos e um levantamento das obras básicas e complementares, que embasariam o trabalho, para que se pudesse abordar os temas: Formação de Professores, o Ensino do Balé Clássico, Autoformação e o Professor Reflexivo. Feita esta leitura, partiu-se em busca de outras fontes que pudessem ajudar a reconstruir a trajetória de formação da professora de Balé. Estas “outras fontes”, foram acessadas via arquivo pessoal onde foram selecionados documentos, fotos e materiais dos mais diversos guardados, e, naturalmente foi a partir da memória que se retomou as imagens, lembranças e questões fundamentais que acompanharam minha docência-artística durante o passar dos anos. Logo depois, buscou-se organizar uma forma de selecionar os possíveis depoentes para o estudo e foram então, feitos os contatos iniciais. A partir destas etapas, iniciou-se o período de elaboração das questões das entrevistas e o trabalho de sua efetivação. Concluídas as entrevistas, desenvolveu-se o processo de transcrição de cada uma delas, que retornaram aos entrevistados para obtermos

a versão final (que se encontram nos apêndices ao final do trabalho). Em posse do material, analisou-se o conteúdo, buscando uma possível categorização para os dados encontrados, através de estudo detalhado. Por fim, retomando todo o trabalho, algumas considerações finais foram escritas com a retomada do problema de pesquisa, das hipóteses iniciais e seus objetivos.

O presente trabalho está organizado em três capítulos. Na introdução, há o problema que origina esta pesquisa bem como sua justificativa, objetivos e hipóteses acerca dos possíveis resultados. O primeiro capítulo é composto pela minha trajetória na Dança desde a infância buscando trazer das memórias e da reflexão, elementos que compuseram a pesquisa. Os referenciais teóricos que embasam o estudo seguem no segundo capítulo, onde constam as fundamentações acerca dos temas: Formação Docente, Ensino do Balé Clássico, Autoformação e o Professor Reflexivo. No terceiro, apresento a abordagem metodológica da pesquisa, assim como uma análise dos dados encontrados. Por fim, realizo as considerações finais a partir de todo processo vivido, “dançado”, pesquisado e analisado.

1 DOS PRIMEIROS PLIÉS AOS “PORTÉS PEDAGÓGICOS”

O texto que segue, e que comporá o *corpus* inicial deste capítulo, é parte integrante de minha trajetória dentro do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, onde ingressei no ano de 2008, junto à primeira turma, composta por 30 estudantes na época muito ansiosos pelo que seria aquele curso superior de Dança-Teatro⁴.

Foi na disciplina de *Ensino e Aprendizagem da Dança*, ainda no segundo semestre do Curso que comecei a escrevê-lo. Na ocasião, a professora solicitou que observássemos uma prática de ensino de Dança na cidade, a partir dos pressupostos estudados sobre as diferentes abordagens de ensino. Cada acadêmico deveria fazer uma análise crítica e reflexiva acerca da realidade estudada. Foi então que pela primeira vez “repousei” sobre minha trajetória como professora de Balé para escrever academicamente sobre ela. Solicitei à professora da disciplina que possibilitasse uma autoanálise, ao invés de ir investigar outra prática, o que foi plenamente aceito e significativo para mim, naquele momento inicial do curso.

Quando estava no 4º semestre, o mesmo texto foi “revisitado”, para atender à solicitação da professora que regia a disciplina de *História da Dança II*. Na ocasião, o objetivo proposto era que cada aluno registrasse sua história na Dança, através de um Portfólio individual. Retomei aquela análise que tinha começado a fazer sobre minha prática como professora de Balé Clássico, trazendo então, a “linha de tempo” desta trajetória de bailarina que começou em tenra idade. Foi então, que incluí

⁴ Fundado em 2008, como uma Licenciatura em Dança-Teatro, teve esta habilitação até a primeira reformulação de currículo, quando se tornou um curso de Licenciatura em Dança - ênfase em Dança-Teatro em 2009. O curso passou a ser Dança-Licenciatura somente em 2012, habilitação que formou a primeira turma e vigora hoje, concomitantemente ao novo ingresso de estudantes no turno vespertino, contendo novo currículo.

alguns depoimentos que recolhi de alunos e pais, e pude refletir de modo mais aprofundado sobre minha história.

Alguns semestres depois, ao iniciar na disciplina de *Trabalho de Conclusão de Curso I*, no início de 2013, e procurar o problema de pesquisa que nortearia este estudo retomei este texto que aqui, mais uma vez revisito e busco qualificar. O presente escrito foi também “atualizado” e recarregado de memórias que foram suscitadas ao longo das leituras e sugestões que fui recebendo nos encontros de orientação.

Na segunda parte do texto, que intitulei “Dos balés de hoje”, trago a memória mais recente, através da qual reflito sobre a vivência híbrida e profunda como professora e estudante deste Curso de Dança, no qual constitui boa parte do percurso formativo e que hoje me possibilita investigar e analisar esta trajetória, na perspectiva do campo teórico-prático. Esta escrita é, sobretudo, um relato reflexivo da minha história de vida, que se entrelaça com minha história na Dança, como professora de Balé Clássico.

1.1 Minha história na Dança

Minha história de vida parece ter começado com a Dança, às vezes penso que já dançava no útero da “mamãe”... Desde que tinha três anos de idade já estava envolvida com o Balé, sempre muito apaixonada com aquilo que fazia. Foi em março de 1985 que entrei na Escola de Ballet Dicléa Ferreira de Souza⁵ na turma do *Baby Class*. Minha trajetória dentro de uma escola de Balé tradicional, isto é rigorosa com a aprendizagem da técnica, baseada no esforço e no virtuosismo, na perfeição de corpos e desempenhos técnicos exemplares, representa um tempo de minha infância e de minha adolescência, cheio de vida e de emoção. Por outro lado, um tempo também carregado de conflitos internos que me faziam repensar inclusive minha condição econômica, já que convivia com o abismo social de ser uma menina da periferia e da rede pública escolar, entre as meninas de classe média da cidade que podiam “pagar” o Balé. Anos mais tarde perceberia as questões que permeiam

⁵ A escola de Ballet Dicléa Ferreira de Souza é bastante tradicional e reconhecida em todo país. Fundada em Pelotas no ano de 1960, se preserva em atividade ininterrupta até hoje. Muitos bailarinos profissionais, coreógrafos e professores de Dança importantes no cenário da Dança foram formados por ela, ao longo dos anos. Foi criada e é até hoje dirigida pela artista paulista Dicléa Ferreira Souza. (Formada pela Escola de Ballet do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, *maître* de Balé, fez cursos de aperfeiçoamento com grandes mestres brasileiros, europeus e norte-americanos).

“o poder” que há em ser e fazer certas coisas na nossa sociedade. Visto a disparidade de condições econômicas e sociais do nosso País, bem como as ainda escassas políticas de acesso à cultura, para uma menina pobre, era uma oportunidade ímpar, cujo esforço de meus pais demonstrava sua preocupação com minha educação e formação. Penso que, naquele período em que minha mãe esforçou-se para pagar o Balé, estávamos, de certo modo, na contramão social.



Figura 1 - Primeira foto do Balé

Fonte: Arquivo pessoal

Ilustrando o texto, minha primeira foto de Balé, na época com uniforme preto e fita colorida, que as turmas de *Baby Class* da escola usavam.

Nesse tempo, fui muito feliz, e guardo algumas cenas nos “escaninhos da memória”⁶... (A primeira apresentação e meu pai chorando muito no final, emocionado... as horas de ensaio... os figurinos... os exames de final de ano... o dia que minha babá chegou atrasada e fui sozinha até o centro para não faltar... a professora passando as coreografias... os “mini solinhos” e o medinho de não dar conta deles... e muitas outras imagens lindas e intensas...) Hoje, me analisando nas Danças e piruetas, e em tantas salas de aula de Balé, penso no quanto esta “memória” se faz viva e me ajuda a ensinar, “outrando-me”⁷ no lugar dos jovens, adultos e crianças aprendizes, com os quais posso me relacionar através do ensino do Balé. Abaixo, o Programa que registra a primeira vez que subi ao palco.

⁶ Aqui, roubo a expressão do escritor Simões Lopes Neto, utilizada no livro “Casos do Romualdo”, cuja obra conheci mais profundamente no projeto de Extensão Tatá Núcleo de Dança-Teatro.

⁷ A expressão “outrar-se” aqui utilizada, está referenciada no conceito defendido por Otávio Paz, citado por Isabel Marques ao abordar a ideia de “outrar-se dançando”. Nas palavras de Otávio, “outrar-se é permitir que o outro se coloque dentro de nós, é saber escutar as vozes poéticas e não se sobrepor a elas com argumentações e discussões antes dessas vozes serem ouvidas”. (apud: MARQUES, 2010A, p. 33)

ESCOLA de BALLET

DICLEA FERREIRA de SOUZA
apresenta

**QUADROS de UMA
EXPOSIÇÃO
e LA PERI**

Dia 16 Dezembro
21 Horas
Teatro Guarani
Pelotas

Este espetáculo é dedicado a sra. Baby Nunes Ferreira, uma das precursoras do ensino da dança nesta cidade, antiga colaboradora e admiradora de nossa escola.

| | |
|------------------------|---|
| DIREÇÃO | : Diclea Ferreira de Souza. |
| ASSISTENTES | : Eliana Oliveira e Elizabeth Lemos. |
| COREÓGRAFOS | : Ruben Montes e Walter Arias. |
| GUARDA-ROUPA FEMININO | : Diclea Souza e equipe. |
| GUARDA-ROUPA MASCULINO | : Ruben Montes. |
| CENÓGRAFO | : Túlio Oliver. |
| SONOPLASTIA | : Viger Som. |
| ILUMINAÇÃO | : Paulo Martin. |
| CENOTÉCNICA | : Felisbino Rocha. |
| SECRETÁRIAS | : Beatriz Cunha e Edith Rodrigues. |
| SERVIÇOS GERAIS | : Jaimes Costa. |
| RELAÇÕES PÚBLICAS | : Lizette Dias da Costa. |
| COLABORADORA | : Adalgisa Amaral. |
| COSTUMEIRAS | : Amanda Mendes, Ethelvina Garcia, Neila Braunner, Nely Mansur e D. Terzinha. |

A G R A D E C I M E N T O

As nossas alunas e seus pais.
A todos que ajudaram na realização deste espetáculo.

À Túlio Oliver, destacado artista, que confeccionou os cenários com tanta dedicação.

"QUADROS DE UMA EXPOSIÇÃO"
Música de Mussorgsky
Coreografia de Ruben Montes

VISITANTES - Eliana Oliveira, Elisabeth Lemos, Ruben Montes, Alice Brod e Gustavo Brod.

1º QUADRO - OS PINTINHOS - Simone Lorenzi, Alessandra Silveira, Alexandra Colvara, Andressa Tonial, Bárbara Santos, Carolina Falcão, Cristiane Pouey, Evelise Fabres, Fabiane Carvalho, Fernanda Diaz, Fernanda Falcão, Gabriela Amoz, Gabriela Caetano, Giselle Honscha, Graciela Santos, Helena Braga, Isabel Teixeira, Lucimar Pinto, Maria Lessa, Mônica Borba e Samanta Farias.

Figura 3- Programa do Primeiro Espetáculo
Fonte Arquivo pessoal

Figura 2 - Programa do Primeiro Espetáculo II
Fonte: Arquivo pessoal

Costumo dizer que aos treze anos, comecei minha formação como professora. Lembro-me do dia em “Tia Beth”⁸, uma das minhas “mestres” veio dizer que precisaria de mim para auxiliar nas aulas infantis como assistente de outra professora. Isso significava na época para uma mente adolescente um outro *status*: o de ser professora. Então, eu comecei a ensinar Balé. Auxiliava a professora da turma... Eleonora⁹, (que “lindamente” reencontrei mais uma vez, no Curso de Dança-Licenciatura como minha professora e colega de trabalho) e assim, ia observando e

⁸ Professora Elisabeth Amaral Lemos, carinhosamente chamada de “Tia Beth” pelos seus alunos, é uma bailarina que foi formada na Escola de Ballet Diclea Ferreira Souza. Professora por muitos anos consecutivamente responsável pelas aulas teóricas e pelos adiantamentos básicos da escola. Também foi parte do corpo técnico e pedagógico, umas das responsáveis pela formação de outros professores.

⁹ A professora Dr^a. Eleonora Campos da Motta Santos é bailarina formada pela Escola de Ballet Diclea Ferreira de Souza. É licenciada em Dança pela UFBA e atualmente professora efetiva do curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL.

fazendo minhas relações sobre o que e como ensinar, sobre como me “comportar” no lugar do professor.

Veza ou outra eu ministra aulas sozinha, então, ficava com um planejamento elaborado e repassado pela professora para me “guiar”. Nas fotos, que seguem, o registro de uma dessas aulas, cujas figuras estão aqui, divididas em duas partes.

Considero que esse foi um período bastante importante na minha trajetória

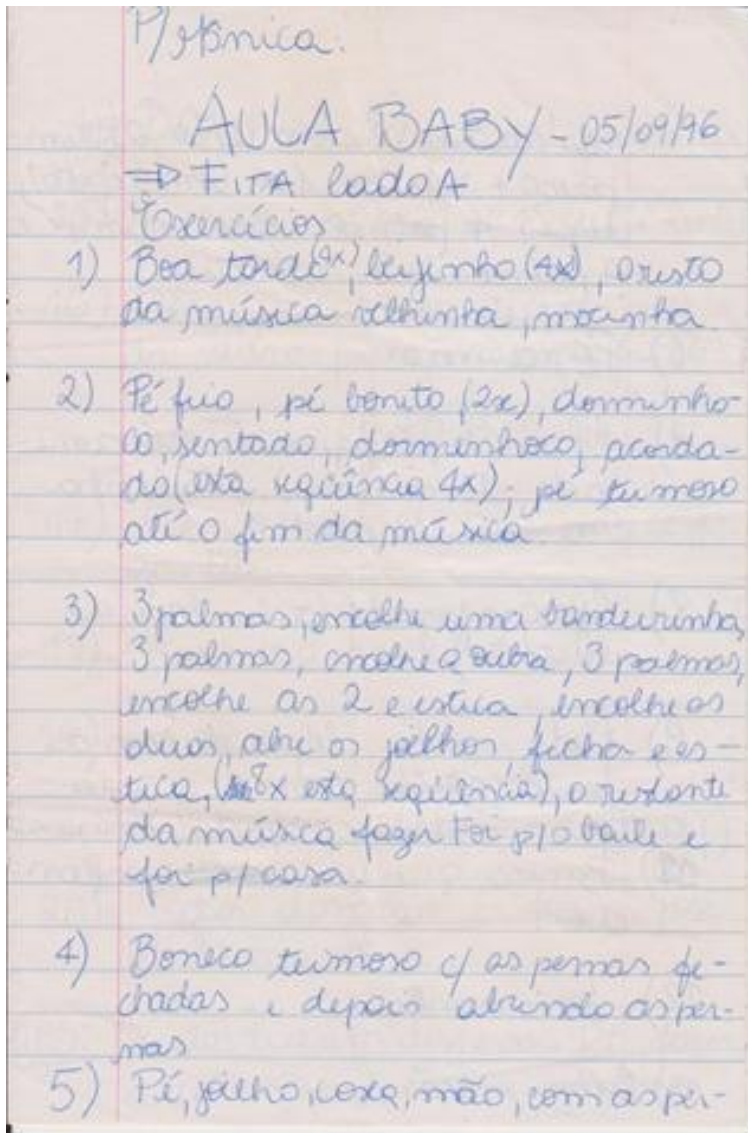


Figura 4 - Aula preparada pela professora Eleonora

Fonte: Arquivo pessoal

em que fui aluna-bailarina e ao mesmo tempo professora de Balé. Estava eu na condição híbrida de professora-aluna pela primeira vez. Eu tentava reproduzir nas minhas aulas, primeiro o que vivia até então como aluna e também daquilo que havia “aprendido” e apreendido com a professora que eu acompanhava e copiava.

Analisando as fotos, podemos observar o cuidado na elaboração desta aula, as indicações ilustradas dos exercícios, as sugestões sobre o que fazer caso houvesse algum imprevisto, o detalhamento da fita a ser utilizada na ordem das músicas e lados. Também

podemos perceber o direcionamento pedagógico das aulas, cujos nomes das ações ou movimentos têm indicativos lúdicos. A ordem das atividades que eram realizadas nas aulas seguem as orientações que recebíamos da professora Dicléa. (Na seqüência do texto discorrerei um pouco mais sobre a metodologia de ensino da escola)

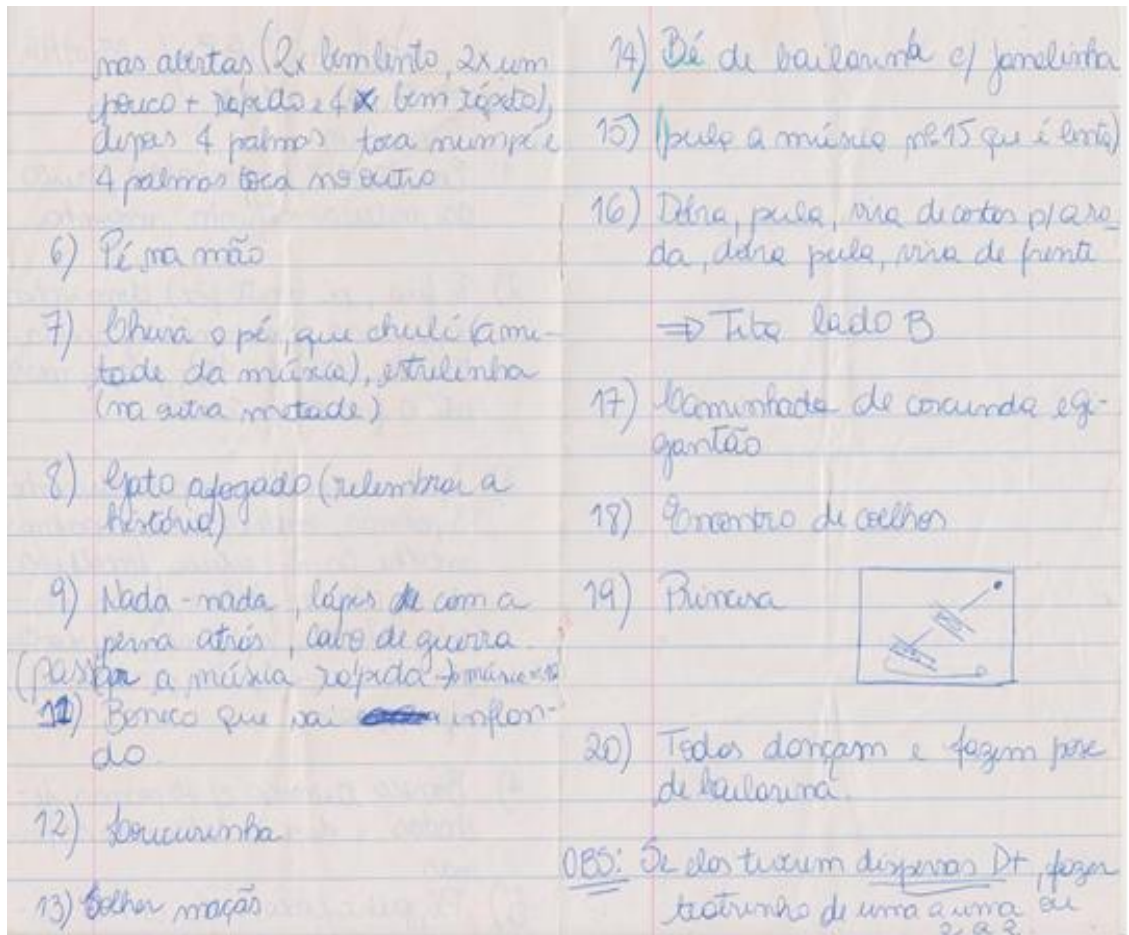


Figura 5 - Aula Preparada pela Professora Eleonora/Parte II

Fonte: Arquivo pessoal

Logo após este período minha referência, professora Eleonora, se afastou da cidade por motivos pessoais, por volta de três anos após o período em que começamos a ministrar aulas juntas. Comecei então, a ser assistente da professora Daniela Souza¹⁰, atividade que desenvolvi por alguns meses. Em seguida, fui chamada pelas minhas professoras a assumir as turmas das crianças. Estava como professora regente e sozinha, pela primeira vez, diante de olhos e pequenos corpos desejosos por aprender Balé.

Neste período inicial, recebi orientação da própria Dicléa Ferreira de Souza. Foram alguns encontros e conversas nos quais recorro ter recebido alguns vídeos de DVD para assistir com sugestões de atividades a serem desenvolvidas com as

¹⁰ Filha de Dicléa Souza, Daniela foi bailarina profissional em companhias de renome como o Theatro Guaira de Curitiba e a Cia Nacional de Bailados, de Portugal. É formada pela escola da Dicléa e atualmente lá atua como professora e coreógrafa.

crianças. Também recebi orientações sobre como organizar a rotina da aula, como proceder com as crianças, elaborar e montar as fitas k7, e também recorde de ter sido levada a conversar com uma professora bastante experiente também formada pela escola, Eliana Oliveira¹¹. Neste encontro de formação, a professora Eliana retomou as questões que envolvem: a estrutura das aulas, ordem dos exercícios, as exigências possíveis às crianças naquela faixa etária, o tipo de abordagem a ser feita e o repertório de exercícios possíveis para desenvolver ao longo do ano letivo.

Em muitos momentos eu era “supervisionada” para ver se estava ensinando dentro da proposta e metodologia da escola. Recebia visitas, principalmente da professora Dicléa, que sentava ao meu lado para assistir a aula, ou passava pela sala com seu olhar experiente e observador.

Este “modo certo” de ensinar Balé para minha *maître*, estava relacionado ao seu modo de conceber a prática docente de uma professora de Balé Clássico para crianças de 4 e 5 anos. Era preciso seguir suas orientações com relação à estrutura das fitas k7, por exemplo, que já estavam prontas previamente com a ordem de músicas a serem utilizadas relacionadas, respectivamente com o repertório de atividades que desenvolvia com as crianças. Havia prevalência de *allegros*¹², algumas valsas e apenas um ou outro *adágio*¹³, certamente um deles, para o momento final da reverência. Segundo a professora o que seria mais adequado para o trabalho com crianças nesta faixa etária. Ao me “autorizar” a montar minhas próprias aulas a partir dos originais em vinil, a orientação era de que deveria ter um modo de organizá-las para que atendessem a necessidade de corresponder sempre a mesma estrutura de aula: “chão” (com exercícios de cabeça, costas, pés, flexibilidade e alongamento), exercícios em pé (iniciação à primeira posição de pés,

¹¹ A professora Eliana Oliveira é coreógrafa pelotense premiada e reconhecida pelos seus trabalhos autorais e de remontagem de repertórios do Balé Clássico. É também formada pela Escola de Ballet Dicléa Ferreira de Souza, onde atuou como primeira bailarina, professora e coreógrafa.

¹² *Allegro*, na tradução do francês para o português, significa, segundo Pavlova(2000) e Rosay (1980), vivo, esperto. O ritmo de músicas clássicas que tem esta característica favorece a execução de passos como *cabriolés*, *assemblés*, *entrechats*, e outros, normalmente pequenos saltos, que também são chamados de “passos de *allegro*”, pois são executados com vivacidade e suavidade ao mesmo tempo. Segundo Sampaio (2013) é o momento da aula de Balé, onde os bailarinos podem desenvolver sobremaneira, sua expressividade.

¹³ *Adágio* é um ritmo próprio de música clássica, cujo andamento é lento e as melodias melancólicas, normalmente. Segundo Pavlova (2000) é um conjunto de exercícios executados em uma aula de Balé ou coreografia, de forma lenta, pausada, lírica, ao som de música clássica, com as mesmas características. Nos adágios, bailarinos trabalham a sustentação de pernas, aprimoram as poses, desenvolvem equilíbrio, leveza e graciosidade.

elevés, *pliés*, *tendus*¹⁴ e alguns saltitos e *por de brás*¹⁵), em seguida atividades “de cantinho” (exercitando os princípios do Balé de forma lúdica, iniciação à caminhada na meia ponta e “corridinha”) e no fim, a reverência para a professora. A metodologia de ensino lá desenvolvida tem como base a formação da escola russa, embora a professora Dicléa tenha feito cursos com outras linhas de trabalho no ensino do Balé e reconheça que realiza uma mescla entre elas. Fui compreender mais aprofundadamente as características de cada uma, através de cursos realizados em Festivais de Dança.

O repertório de exercícios que me foram repassados e observados durante as aulas em que assistia à professora titular eram pré-determinados, elaborados com tom lúdico que a escola, através de cursos, vídeos e alguns livros havia sistematizado. Então assim o ensino se perpetuava, buscando sempre o trabalho correto da técnica, aspecto que aprendi, considero, na vivência como aluna. A escola possuía uma estrutura curricular que, organizada em bimestres ou pequenos ciclos durante o ano, deveria ser atendida incluindo novas atividades deste repertório ao longo das aulas. Nesse momento, havia muita insegurança principalmente nos primeiros anos e para que pudesse me encorajar a dar as aulas esta estrutura já pensada e estabelecida me ajudava, pois tinha, além do respaldo da observação de várias aulas, um “rumo”, uma estrutura básica que orientava meu planejamento. Por outro lado, as aulas já estavam “prontas” e minha atuação como uma professora criadora, ficava, de certo modo, adormecida. Não recorro neste período de ter sido estimulada a criar exercícios ou buscar outros modos de estruturar estas aulas.

Havia ainda a premissa da disciplina, da obediência. Apesar das risadas e brincadeiras que inevitavelmente surgiam, visto a proposta lúdica, era preciso silêncio. Diálogo entre as alunas não era desejado. Regras para uso do banheiro e

¹⁴ *Elevés*, *Pliés* e *Tendus*, são três passos de ballet, cujos nomes assim como os outros passos da técnica são em francês. Segundo Pavlova (2000) *Elevé*, quer dizer elevar, subir. O passo é executado sempre que o bailarino sai da base de uma das pernas para a meia ponta ou ponta, sem realizar um *plié* antes. O *Plié*, que quer dizer dobrado, se efetiva, quando os joelhos são flexionados, pode ser *Demi-plié*, (pequeno) ou *Gran Plié (grande)* e é realizado em todas as posições dos pés. Os *Pliés* são fundamentais no início e final de saltos, pois protegem a articulação dos joelhos. O *Tendu*, que na tradução quer dizer esticado, é um passo em que uma das pernas está parada como base de apoio (*a pied plat*) enquanto a outra se estica, até a ponta do pé, nas direções, frente (*devant*), lado, (*à la second*) e atrás (*derrière*). Segundo Sampaio (2001) é um importante passo para tonificação muscular.

¹⁵ *Port de Bras* são exercícios realizados nas aulas de Balé que compõem diferentes movimentos com os braços, passando pelas suas diferentes posições.

da vestimenta deveriam ser cumpridas e cobradas já das pequenas de quatro e cinco anos. A disposição das alunas durante a atividade deveria ser em círculo para que todos pudessem ver a professora e não deveria ser diferente. Nesta época eu pensava que o professor era o sujeito responsável por ensinar e controlar as crianças para que pudessem aprender. Professor para mim era símbolo de autoridade e alguém incontestável.

E assim segui por alguns anos exercendo uma prática que, podemos pensar como reprodutivista. Eu tinha ainda rasa consciência pedagógica, pouca compreensão mais específica no campo teórico, no sentido de compreender de modo mais profundo sobre “o porquê” do modo como eu ensinava, me relacionava com os alunos e preparava minhas aulas. Mas que estava alicerçada pelos ensinamentos recebidos nos diferentes momentos e encontros com as professoras que constituíram minha formação inicial. E nesses dezenove anos em que estudei na Escola de Ballet Dicléa Ferreira de Souza, eu aprendi muito e sobre muitas coisas... experiências inexplicáveis de aprendizagem... vivências únicas... Dançamos em muitos lugares... Balés de repertório¹⁶ ... muitos corpos de baile... e amigas de Clara, e amigas de *Coppélia*.e lá se vai...

Quando entrei para o Grupo Ballet de Pelotas, já estava mais adiantada, e dançava coisas “mais difíceis”... e então eu era “das maiores” como as crianças diziam. Na época, dançava na escola, com o grupo e era professora de Balé das turmas menores da escola. Embora eu não tenha me formado, cheguei a um adiantamento importante, já estava no Técnico (último ano), quando parei de dançar Balé. Sinto hoje, que parei no momento mais importante, no qual minha técnica poderia ter sido muito aprimorada. Mas naquela época as perspectivas para sobreviver da Dança eram muito remotas. Aprendi, ao observar as colegas maiores, que para “sustentar” minha arte eu precisaria ter uma profissão e, naquela época pensávamos, assim. Precisei me dedicar à vida profissional fora da Dança também. Na próxima sequência de fotos, diferentes momentos desta história. Primeiramente com Eleonora, em “*Don Quixote*”, em seguida em Porto Alegre representando o

¹⁶ Existem Balés Clássicos com argumento que são as chamadas obras clássicas do Balé: os Balés de Repertório. Criados a partir do século XVIII e XIX, aproximadamente, normalmente incluem um libreto (histórias). Foram em maioria compostos na França e Rússia, e se perpetuam e são remontados por grandes companhias de Balé até hoje. A maior parte desses Balés teve música e libretos criados especialmente para que os coreógrafos pudessem montá-los. São exemplos de Balés de Repertório: *La Fille Mal Gardée*, *Lago dos Cisnes*, *Quebra Nozes*, *Giselle*, *Sherazade* e *a Bela Adormecida*. (RENGEL, 2006)

Grupo Ballet de Pelotas em um concurso de Dança em 2001, com o *partner*, Pedro Sanchez e na sequência um registro no Teatro Guarani, como Mercedes também do Balé “*Don Quixote*”, anos mais tarde.



Figura 6 - Amigas de Kitry

Fonte: Fotógrafo Cláudio Etges

Ao ingressar no Ensino Médio, em 1996, decidi cursar o Magistério, provavelmente influenciada pela minha “iniciante” vida de professora de Dança. Esse foi um período que me levou a desejar o curso de Pedagogia. A forma superficial de abordar as questões teóricas e as aulas cheias de “receitas prontas” sobre o que e o como fazer, me deixavam angustiada e com receios e de certo modo aquela formação para atuar nos Anos Iniciais não reverberava tanto nas minhas práticas como professora de Balé.

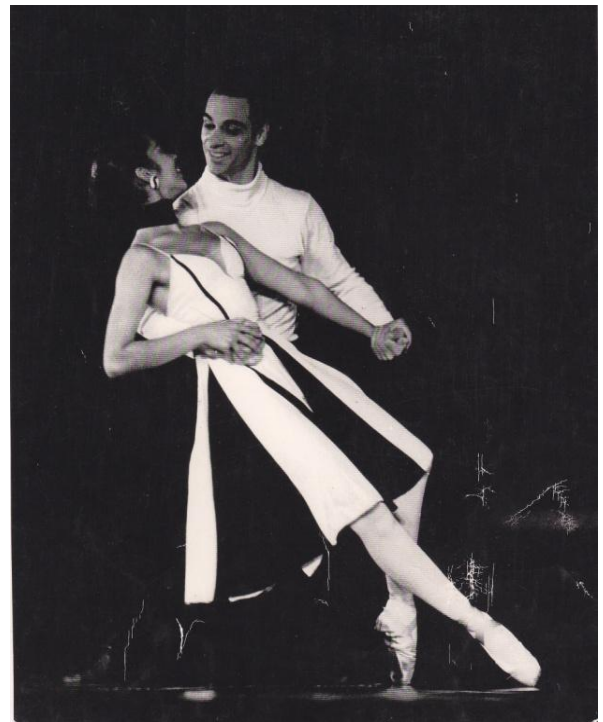


Figura 7 - Velvet Moon

Fonte: Fotógrafo Cláudio Etges



Figura 8 - Mercedes em Don Quixote

Fonte: Fotografia Cláudio Etges

Lá nas aulas do Magistério, eu conseguia fazer uma “leitura” sobre a corporeidade na escola, certamente influenciada pela experiência desde sempre com a Dança. Eu percebia o quanto a Dança poderia ser importante para o desenvolvimento das crianças e para seu bem-estar como um todo. A necessidade do movimento me parecia óbvia. Mas encontrava muito raras

oportunidades para discutir ou problematizar a questão da corporeidade na educação.

Foi no curso de Pedagogia (Licenciatura), na UFPEL (2000-2004), que conheci autores com os quais me identifiquei e que marcaram profundamente minhas práticas pedagógicas. Com Piaget (1994, 1979, 1978, 1969) aprendi sobre o desenvolvimento infantil, sobre como e com que condições as crianças aprendem em cada etapa da sua vida.

Piaget aborda a importância da intervenção do educador, e da ação, do pensamento da criança acerca do que está fazendo. Todo o referencial teórico apreendido a partir de Piaget foi e ainda é a base que estrutura minha forma de ensinar, como proponho as atividades e focando-me em como a criança aprende é que busco organizar meu trabalho; também considero as contribuições de Vygotsky (1984) muito importantes, na medida em que ampliaram minha visão sobre o desenvolvimento humano, agora enfatizando o meio social como aspecto fundamental na sua construção identitária e cognitiva. Passei a tentar criar e propor intervenções adequadas à faixa etária das crianças e ao seu momento de desenvolvimento. Pude refletir sobre a importância do prazer no ato de aprender, e buscar despertar nas crianças momentos alegres e descontraídos. A perspectiva era a de que as crianças fossem felizes e se expressassem através do seu Balé.

Esta consciência, agora aprofundada sobre o desenvolvimento infantil me ajudou a refletir lá, na prática na escola de Dança, sobre o modo de ensinar e

aprender Balé. Passei a compreender o motivo pelo qual a proposta de ensino da escola da Dicléa era lúdica, vi com clareza que a proposta metodológica que aprendi era muito adequada e fundamentada em preceitos da Ciência, e esta maior clareza me trouxe mais autonomia e segurança. Também reconheci a importância do espaço de criação dentro de uma aula de Dança. Percebi que minhas aulas tinham um espaço muito pequeno para que as crianças pudessem explorar a Dança no sentido mais pleno, criar seus movimentos, descobrir modos de fazê-los, falar sobre suas Danças, ver outras Danças, enfim, refleti que era necessário uma didática que não subestimasse as pequenas bailarinas e que sim, diversos recursos e materiais poderiam, não só tornar as aulas mais interessantes como facilitar e potencializar as aprendizagens feitas pelas crianças. Lembro que quando pequena, fazíamos aula acompanhadas do “Seu Pereira¹⁷”, um velho pianista que tocava nas aulas. O momento que eu mais amava era o “teatrinho final” que consistia em uma atividade final na qual podíamos escolher uma canção e dançar livremente. E com as músicas do “Balão Mágico”, dançava por aquela sala cheia de espelhos que me parecia uma imensidão.

Estes teatrinhos também faziam parte das aulas que eu ministrava, mas, na medida em que as alunas ficavam maiores, iam ficando cada vez menos cotidianos. Podemos pensar na importância destes momentos no processo de descobertas das crianças, mas ao longo do tempo, passei a investigar possibilidades de estes exercícios de criação livre, serem em diferentes momentos também direcionados, visando intervenções por parte da professora e maior crescimento por parte das alunas.

Paulo Freire (1982, 1996, 2006, 2011) grande homem e educador, mostrou-me o papel do professor (ser “transformador”) e do verdadeiro sentido da educação. Educação, como um meio de emancipação, de humanização, de dizer-se no mundo e com o mundo. A concepção humanista da educação sempre fez parte do meu trabalho, já que, mesmo no início, acreditava que podia ser diferente a relação professor-aluno. Esta amorosidade rigorosa de Freire me encantou. Freire (2011) me ajudou a compreender o conceito de autonomia e sua importância no ato educativo que dialeticamente, contribui para ambos e precisa ser conquistado pelo

¹⁷ O pianista pelotense carinhosamente chamado por nós como “Seu Pereira”, trabalhou durante anos na Escola de Ballet Dicléa Souza. No início da década de 80 as aulas acompanhadas por piano já eram somente as de *Baby Class*. Após sua aposentadoria e falecimento, a escola não teve mais pianista.

professor e pelo aluno. Eu começava a pensar na dimensão da reflexão crítica lendo seus textos e encontrava também em sua obra o lugar da alegria e da esperança fundamentais segundo o autor ao exercermos a docência. Foi em Freire também que encontrei a práxis. Para o referido mestre, não basta o conhecimento teórico, pois ele sozinho vira um “verbalismo” que nada transforma; tampouco, a prática não é suficiente, quando se dá de modo não reflexivo e quando não está balizada pela teoria, pois aí se torna um “ativismo” vil. A práxis freireana nos direciona, amorosamente à “boniteza” da ação pautada pela contínua ação- reflexão-ação e que pode “vir a ser mais”, através deste atos intencionais de vivência da prática teorizada e da teoria praticada. Neste caso, da dança-teorizada-ensinada-aprendida-praticada.

Identificava, enquanto estudava os teóricos importantes da educação, o quanto minhas primeiras aulas estavam estruturadas a partir de referenciais comportamentalistas e tradicionais. Visava o silêncio, a rigidez e o “disciplinamento”. Então, o crescimento ia se dando a partir de reformulações e constantes reflexões. Muitas vezes realizava ou “inventava” coisas de forma “intuitiva”, penso que embora a Pedagogia não abordasse diretamente como ensinar Dança, estava modificando minha forma de pensar e embasando minhas ações educativas. Eu estava teorizando coisas que repercutiam diretamente no meu modo de dar aulas.

Desde pequena, tinha ouvido falar que a Dança era sinônimo de disciplina e esforço, sendo o Balé uma referência disso para as outras modalidades. O mestre, professor, devia ensinar o que devia ser feito, reproduzido e executado com destreza pelos alunos. Tal excesso de rigidez nas aulas que eu vivenciava como aluna, causava uma relação de medo e não de respeito mútuo do professor com o aluno. Havia um distanciamento entre professor e aluno, e assim, muitos bloqueios afetivos que impediam ou prejudicavam a aprendizagem.

Talvez por ser na época magra, longilínea (na época) e “*en dehors*”¹⁸, não tenha sofrido como muitas das minhas colegas. A ideia de que só os corpos “perfeitos” podem corresponder ao que é certo e esteticamente belo, acabou com muitos dos sonhos e deixava marcas negativas em muitas pessoas. As reflexões sobre padrões de corpo vieram muito mais tarde, quando comecei a pensar a Dança

¹⁸ A expressão “*en dehors*” utilizada na Dança de modo geral, se origina do Balé, e do termo em francês que no português significa “para fora”. O posicionamento “*en dehors*” fundamental do Balé, se localiza a partir da rotação externa da articulação coxofemural de onde se originam, na técnica, a quase totalidade dos movimentos oriundos dos membros inferiores.

para além do Balé Clássico. Lembro de ir assistir ao *Dança Sul*¹⁹ na década de noventa, aqui na cidade e olhar com muito preconceito para corpos diferentes daquele padrão que eu considerava na época o único ideal para ir à cena. Havia em mim também um preconceito muito grande com relação a outros gêneros diferentes do Balé, que me pareciam “menos Dança”. Naquela época eu não tinha, mesmo convivendo nos festivais com diferentes gêneros e estilos de trabalhos, uma concepção ampla e respeitosa sobre a Dança na sua amplitude. Parecia que havia uma supremacia do Balé sobre outros gêneros de Dança, ele era para mim a base “certa” para qualquer bailarino. Lembro também que tinha um pensamento muito equivocado com relação ao papel da Dança na educação, muitas vezes desconsiderando de modo empírico os trabalhos que eu via, possivelmente por não valorizarem o virtuosismo e um tipo de estética erudita. Também na época acreditava que as Danças Populares e Folclóricas eram “dancinhas” sem técnica.

O percurso formativo que vivi dentro da educação acabou por influenciar minhas aulas ao ensinar Balé para crianças. Atuei de 1994 até 2011 com crianças de quatro a nove anos. As aulas foram mudando, conforme as gerações de crianças foram se transformando, assim como eu. Por outro lado, ainda via muito enraizadas algumas práticas e ações que refletem meu imaginário sobre a Dança, mais especificamente sobre ser uma professora de Balé. Muitas vezes, me via com atitudes extremamente autoritárias e disciplinadoras, e, se não fosse muito atenta, algumas coisas continuariam acontecendo sem que eu se quer refletisse sobre as mesmas. Isso não significa que eu não desenvolvia a disciplina nas aulas, pelo contrário, ser disciplinado com a sua trajetória de aprendizagem é no meu ver um dos aspectos importantes que podem ser aprendidos na Dança, mas tenho refletido sobre como isso pode ser feito de modo não repressor, com compreensão e não por medo, com responsabilidade e não porque “alguém mandou”.

Muitos momentos da minha aula eram tradicionais, já que no Balé os exercícios são codificados, possuem uma estrutura correta de execução, e há toda

¹⁹ O Encontro Meridional de Dança de Pelotas, conhecido como “Dança Sul”, foi um importante evento da Dança gaúcha, promovido e financiado pela Prefeitura Municipal de Pelotas de 1988 a 1995. Em uma semana de muita Dança a cidade recebia em palcos abertos e no Teatro Sete de Abril, grupos de Dança de diferentes gêneros do Paraná, Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, recebendo também grupos do Uruguai e da Argentina. Após o ano de 1995 o evento deixou de ser realizado, ficando a cidade desde então, sem eventos deste porte no campo da Dança.

uma ideia de perpetuar o modo como os passos devem ser feitos. Porém, preocupei-me ao longo dos anos em buscar uma prática pedagógica que pudesse possibilitar aos estudantes perceberem o porquê de cada exercício que executavam, para quê serviam e como deveriam ser feitos de modo correto, que na verdade seria o modo que facilitaria suas aprendizagens futuras; busquei encontrar ações que promovessem às crianças o desejo de realizar tarefas, brincadeiras e exercícios e que não tivessem medo de errar, ou de não conseguir fazer algo, já que o erro é parte importante do processo.

Buscando avançar com relação às concepções iniciais, empíricas, tentei demonstrar que a tentativa é importante, e na Dança o processo de aprendizagem de cada aluno não é menor que o produto. Na verdade, não consigo avaliar se realmente atinjo estes objetivos, mas as teorias da aprendizagem me ajudaram a criticar e “vigiar” as ações cotidianas no ensino da Dança, buscando que este laboratório que é a sala de aula seja um espaço de constante aprendizagem. Busquei ao longo do tempo, ser bastante afetuosa com as crianças e muito influenciada pela visão humanista.

Seria produtivo pedagogicamente que as aulas de Balé proporcionassem às crianças momentos felizes e que as permitissem realizar a Dança como um meio de se expressarem e de se tornarem seres humanos melhores. Durante o processo de crescimento e amadurecimento teórico passei a ampliar os momentos de criação e brincadeiras para explorar a individualidade e a expressão das crianças, aspecto importante para seu desenvolvimento. Passaram acontecer também, espaços e tempos de diálogo dentro das aulas sobre o que estava se fazendo e acertos sobre o que faríamos. Em posse de poucos materiais teóricos específicos de ensino do Balé, na época, inseri no meu trabalho as aulas teóricas. Acho muito importante contextualizar o conhecimento. É mais significativo para quem aprende compreender a origem dos saberes com os quais está em contato, como e por que as coisas surgiram e como se configuram na atualidade. Adequando à faixa etária trabalhada, a história do Balé, sua origem, nomes e objetivos dos passos, posições, Balés que já foram incorporados ao repertório... são conteúdos que ajudam a dar sentido ao que está sendo aprendido na prática.

Sobre esta abordagem teórica recordo que durante aproximadamente oito anos na escola da Dicléa havia uma aula teórica semanal de trinta minutos. Naquele período eu achava muito interessante conhecer os libretos dos Balés, compreender

a História da Dança, saber os nomes dos passos e os respectivos significados em português, conhecer a estrutura de um teatro... Mas, no final do ano éramos avaliadas pelo que havíamos aprendido e eu, que não “memorizava” me saía mal nas provas. Estas aulas eram momentos ricos nos quais víamos vídeos e podíamos falar sobre as “coisas da Dança”. Mas durante a prática as professoras não faziam, pelo que recordo, uma clara relação com o que estávamos aprendendo na teoria, tampouco haviam momentos dentro das aulas para estas abordagens. Pela minha experiência como aluna, passei a introduzir estes aspectos teóricos nos diferentes momentos: na barra, nos exercícios de chão, no centro... e permitir que se “perdesse” um tempo da barra para conversar, sentir melhor, repetir, observar, conhecer mais um ou outro passo. A “conversa” durante as práticas foi se confirmando como uma possibilidade pedagógica aproveitada e desfrutada pelos alunos. Cabe ressaltar aqui, que as concepções sobre o ensino de Balé e a rotina didática de uma aula modificaram-se daquela época até hoje, assim como os alunos-bailarinos são outros, em um movimento contínuo de transformação. O aumento das produções acadêmicas possivelmente contribuiu para isso, através das “conversas” com conhecimentos de outras áreas.

Também passei a solicitar tarefas que davam seguimento ou aprofundamento das questões trabalhadas na prática. Como exemplo do tipo de produção que as crianças realizavam, ilustro na página seguinte um tema de uma das bailarinas. Na ocasião, foi pedido, à turma do adiantamento Básico, na Cia da Dança, que cada aluna trouxesse por escrito algumas coisas que estivesse aprendendo com as aulas de Balé.

O trabalho apresentado por esta aluna, extremamente, cuidado e caprichoso, foi entregue em formato de envelope todo colorido e feito à mão. É interessante observar alguns aspectos deste texto, organizado, pelo que parece de modo tão “entregue” desta menina. Observo que ela se coloca como uma aprendiz, mas vê-se também como alguém que ensina, quando afirma que a professora deve ter aprendido com ela, ao mesmo tempo em que a ensinou; também parece ver o grupo, a turma, como uma verdadeira comunidade aprendente. Ela então salienta que suas colegas a ensinam “a cada dia [...] mais e mais”. Chama-me atenção o fato de ela parecer compreender a Dança para além da técnica do Balé afirmando, que “tudo pode ser transformado em Dança”. Outro aspecto que ressalto é sua concepção de que a Dança é movida pelos sentimentos, o que pode nos levar a

pensar que para ela, dançar não seria apenas reproduzir passos, mas expressar! Aponto ainda, sua relação com erro, quando afirma, de certo modo que, errar faz parte do processo... “levante a cabeça e siga!”, ao mesmo tempo em que afirma “sempre pode ser melhor”, ela pode nos levar a pensar que, embora o erro faça parte é necessário buscar o melhor desempenho possível. E afirma: “é muito melhor fracassar, que desistir”.

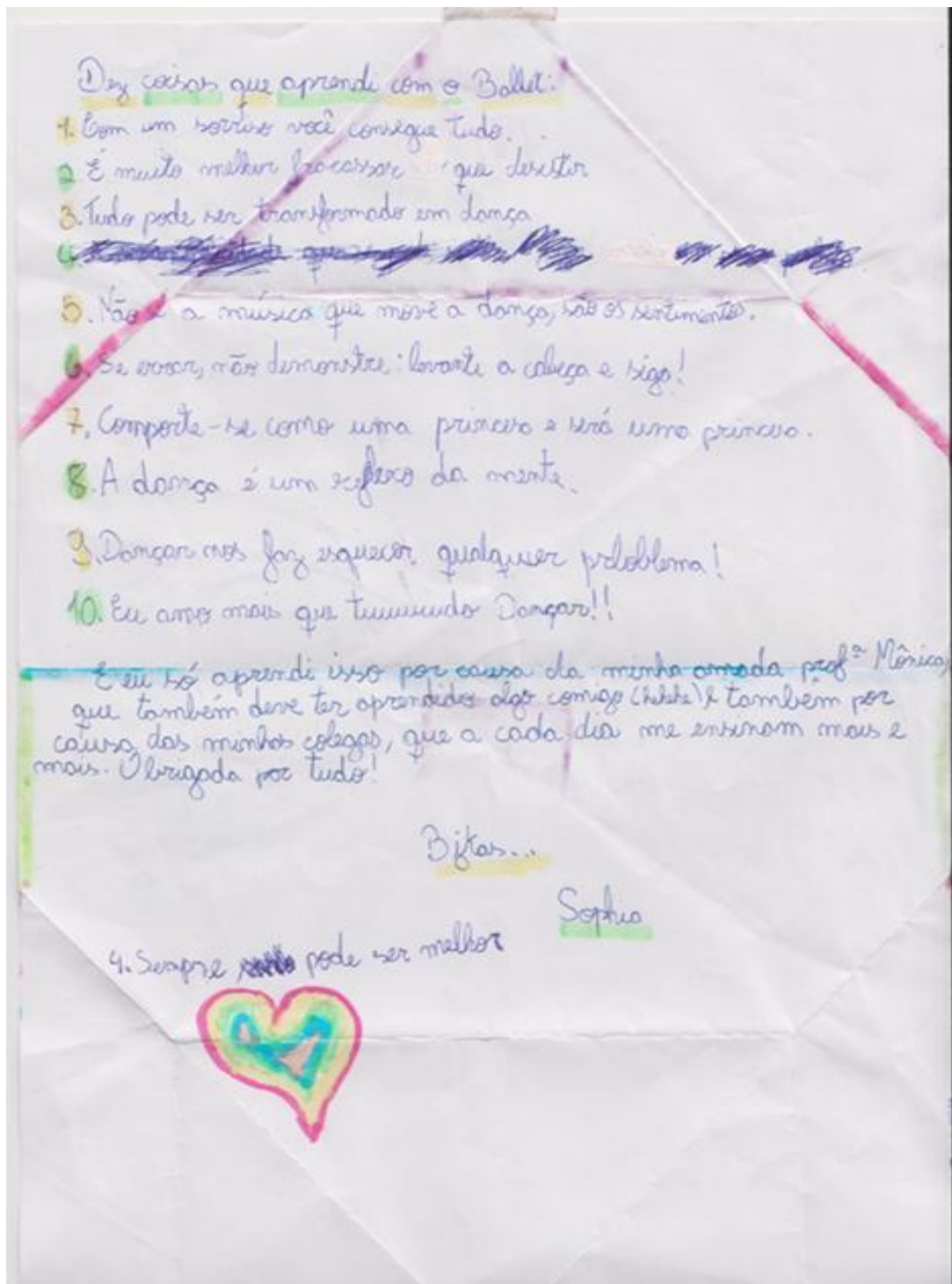


Figura 9 - Escrita feita pela aluna Sophia

Fonte: Arquivo pessoal

Não sei precisar exatamente a data desta escrita, mas pelo período em que a menina foi minha aluna, pode ter sido entre 2008 e 2012.

Também, quando amadureci meus conceitos sobre Arte e Dança, vencendo muitos preconceitos, e este amadurecimento atribuo ao curso de Dança, passei a valorizar fortemente que as alunas estivessem em contato com o que é produzido em arte na cidade; a formação de plateias passou a ser pra mim, papel de nós artistas e professores de Arte. Então estimulava bastante que as crianças participassem dos eventos que aconteciam na cidade e que depois pudéssemos conversar sobre eles.

Ao ler as teorias propostas por Ana Mae Barbosa (apud: PILLAR, 1992), nas reuniões do Projeto “*MóBILE de Dança*”²⁰ percebi que estava trabalhando intuitivamente com a Metodologia citada pela autora como Triangular. Fundamentada em três eixos: fazer artístico, apreciação de arte e reflexão/contextualização da arte, essa metodologia triangular propõe um ensino mais amplo, que não fica só apegado ao “fazer”, até porque para fazer é preciso conhecer, apreciar e refletir muitas vezes. Trata-se de proposta que se origina nas Artes Plásticas, mas que bem se encaixa a prática da Dança.

Desejei e desejo como educadora, que as crianças e adultos se sintam à vontade nas minhas aulas e não fiquem constrangidas quando não conseguem realizar algo, ou quando simplesmente não desejam fazer algum tipo de atividade solicitada. Para tanto, o diálogo sempre foi um recurso que ajudou. Gostaria de propor aulas que despertassem o desejo de aprender, mas sem impor o medo que em alguns momentos tive das minhas professoras de Balé. De fato, é importante investigar com alunos e ex-alunos se realmente pude alcançar este objetivo. O que tentaremos, entre outros aspectos, analisar ao longo deste trabalho.

Aproximadamente dez anos após este início como professora, e já atuando em outros espaços²¹ que não a escola de Balé, tive a oportunidade de ensinar Balé para adultos, e o começo foi com pessoas que nunca haviam feito aulas desta técnica. Uma experiência fantástica e com a qual cresci e aprendi muito, a cada

²⁰ O “*MóBILE de Dança*” foi um dos primeiros projetos de extensão do curso de Dança-Licenciatura da UFPEL, criado no primeiro semestre de 2009 e coordenado pela professora Dr^a Luciana Cesconetto. Tinha como um dos objetivos aproximar o curso com a comunidade pelotense, através do ensino de diferentes gêneros de Dança.

²¹ No transcorrer do texto seguirei descrevendo as experiências com adultos nos diferentes espaços em que atuei.

aula. Tentava desmistificar a ideia que muitas vezes permeia o imaginário das pessoas de que o Balé é muito difícil, ou impossível para um adulto, que é chato e massante.

Na imagem, momentos antes da entrada em cena e na sequência em cena com alunas em 2008.

Foi um caminho bonito, percorrido coletivamente com os grupos de alunos com os quais convivi e dancei.



Figura 10 - Momento antes da cena

Fonte: Arquivo pessoal

Quando já estava cursando a Licenciatura em Dança em 2009, visando uma investigação acerca do tema, pedi que algumas alunas adultas escrevessem sobre a relação professor-aluno nas nossas aulas. Na época, eram alunas da Cia da Dança. Alguns depoimentos foram assim:



Figura 11 - Momento em cena

Fonte: Arquivo pessoal

A relação professor-aluno é fundamental no aspecto confiança. O vínculo se estabelece de forma natural...

É uma relação de respeito e admiração, tornando as aulas dinâmicas e alegres, sempre muito produtivas...

Os alunos se sentem a vontade, mesmo que iniciantes, adquirindo assim uma plena confiança...

Estes depoimentos me ajudaram a perceber o papel forte que a afetividade foi instituindo na maneira de

ensinar o Balé que aprendi. Certa vez, fiquei surpreendida com uma escrita postada na rede social de uma aluna. Ao lado do nome dela dizia: “Adoro balé é muito divertido!” Fiquei bem tocada por essa frase espontânea da menina, que mostrava a

relação feliz que ela construiu com o Balé. Solicitei também, a algumas alunas pequenas com as quais trabalhava na Cia da Dança em 2009 e que já eram minhas alunas a pelo menos dois anos, que escrevessem em casa e me trouxessem por escrito o que achavam das nossas aulas. Destaco a tarefa de uma delas:

Ser bailarina é meu maior sonho, dançar para mim é perfeito. Gosto das aulas teóricas, adoro fazer o passo de polca [...] Gosto na verdade de tudo nas aulas. Gosto muito do jeito da professora de dar aula, ela faz brincadeiras e torna as aulas mais legais ainda.

Aproveitando a temática de um trabalho acadêmico que realizei no curso de Dança, pedi que as mães de algumas dessas alunas que apontassem suas percepções por escrito sobre o trabalho desenvolvido nas aulas colocando suas considerações com relação à metodologia de trabalho desenvolvida e à relação professor-aluno construída nas aulas. Estas mães acompanhavam já o trabalho há pelo menos dois anos, algumas mais, e haviam assistido diferentes aulas, em momentos de chamamento aos pais que fazia com certa frequência²². Algumas respostas nos apontam:

Os métodos usados deixam as crianças interessadas, concentradas e admiradas...

Me faz crer que sente-se seduzida pelas aulas e na minha concepção, educação é isso: o bom professor seduz o aluno ao aprendizado. Não entendo de pedagogia muito menos de ballet, porém, acredito que o método é bom, muito bom. Antes a Sophia não conhecia termos, posições, e, percebo que aprendeu muito, também noto que está mais flexível e com novas habilidades. Acredito que seja resultado da metodologia da professora.

O método utilizado é ótimo pois dentro das atividades propostas ela além do balé trabalha valores e posturas que são importantes não só para a vida de bailarina mas na vida do ser humano e que pela idade precoce das meninas, ela os desenvolve através de brincadeiras e com isto elas assimilam de maneira esplêndida.

²² Aulas abertas aos pais passaram a acontecer nas minhas turmas quando já não estava mais na Escola da Dicléa. Comecei a fazê-las para evitar que as mães principalmente, ficassem na sala ou espiando nas janelas, prejudicando a concentração e participação das alunas. A prática passou a ser muito frutífera, pois proporcionava trocas com as mães sobre o processo pedagógico e o desenvolvimento das crianças, além de proporcionar-lhes momentos dedicados às suas filhas. Além de pelo menos duas aulas abertas semestrais em que podiam vir convidados das meninas, também realizava atividades alusivas ao Dia das Mães e encontros de confraternização no final de ano. Aulas em que as mães também dançavam, entre outros.

A visão que estes pais e as crianças tinham naquele momento sobre o trabalho realizado me ajudou a refletir sobre de fato quais concepções e práticas estavam fomentando as aulas de Balé.

Quando era época de final de ano, me via incoerente, muitas vezes, dominada pelo desejo da perfeição extrema; pensava que embora crianças, o trabalho quando vai ao palco, deve estar muito coeso, “limpo”, bem ensaiado... nessa época ficava muito tensa e “autoritária” e acabava transferindo isso para as crianças. Isso é algo que me incomoda, mas confesso que não “conseguia relaxar”, quando estávamos ensaiando. É óbvio, que não estou aqui, menosprezando as crianças, é fundamental sim, um trabalho com preocupação técnica e estética, bem ensaiado, mas, são crianças e sei que não posso passar a elas essa tensão “pré-espetáculo”, de modo exagerado, o que não seria adequando à sua faixa etária e na construção de uma relação prazerosa com a Dança. Um rigor amoroso seria a medida necessária. Na foto abaixo, momento de ensaio geral, em 2002 com minhas alunas que estavam interpretando minha primeira composição coreográfica, para o espetáculo “*La File Mal Gardé*”.

Foram muitas menininhas neste período e muito Balé Clássico, dançado, ensinado, ensaiado, vivido. Mas, embora o Balé esteja entranhado na minha memória afetiva e corporal e eu tenha atuado 17 anos ininterruptos como professora desta técnica, também me aventurei por outros palcos, em outras andanças. E estas vivências trouxeram novas marcas.

Quando tinha meus dezessete anos mais ou menos, rompi com o “cordão umbilical” da minha professora e me atrevi a participar de uma seleção para um elenco de um



Figura 12 - Coreografia Pintos, primeira composição
Fonte: Arquivo pessoal

espetáculo de Dança Contemporânea: era o Centro Coreográfico do Teatro Sete de Abril²³. Fui aprovada e comecei a vivenciar uma atuação remunerada como bailarina. Foi uma experiência diferenciada e importante. Era naquele momento, um corpo atravessado por outras possibilidades de movimento, embora, em um estilo bastante preso a “base clássica”. E dançamos pelo Estado inteiro. Tínhamos que conhecer bem todas as coreografias, pois às vezes mudávamos os papéis no espetáculo. Também, mais no período final, dei aula de Balé por alguns meses na companhia, para meus colegas.

Nesta época, por influência dos colegas, dancei alguns *jazz* com a professora Anaí Sanches²⁴ da Cia da Dança. Meu Corpo Clássico estava “viciado” por aquele modo de se mover que até então era a única Dança vivida “na pele”, tive muita dificuldade de conseguir soltar tronco e bacia, realizar movimentos ondulados e acelerados. Mesmo que estivesse dançando outros gêneros de Dança, nunca me afastei de uma sala de aula de Balé até o ano de 2011. Começava a viver a partir deste rompimento, experiências com outros “modelos” de professores²⁵. Outros modos de me relacionar com a Dança destas pessoas, podem ter me levado a pensar o meu “ser professor” e por outro lado, a “reforçar certezas”, sobre como seria essa atuação como professora de Balé. Movia meu corpo em outras possibilidades, que “flexibilizavam” também o meu pensamento.

Quando estava concluindo o curso de Pedagogia, em 2003, ingressei na rede municipal de ensino como professora de Anos Iniciais. Aproveitando o ingresso no mundo do trabalho, me desliguei da escola e decidi não mais ensinar Balé. Naquele momento em que eu assumia o concurso, um curso de formação continuada foi oferecido. Havia vários temas para serem escolhidos e eu resolvi fazer o que mais me chamava atenção: Dança Afro-brasileira. No primeiro dia da oficina, o professor me chamou pra conversar no final da aula. Perguntou sobre minha experiência com Dança, pois “tinha visto a dança em mim”. No mesmo dia fui convidada para

²³ O Centro Coreográfico do Teatro Sete de Abril foi uma Cia de Dança Contemporânea, fundada em Pelotas em 1995, pelo professor e coreógrafo Otávio Augusto Lima. Entre outros trabalhos o grupo apresentou o espetáculo “A flor do Sal” por diversas cidades do Rio Grande do Sul. A companhia permaneceu em atividade até o ano de 2004, aproximadamente.

²⁴ A professora Anaí Sanchez, hoje professora de *Jazz* em Niterói, Rio de Janeiro, formou a academia Cia da Dança em Pelotas em 1992 com algumas sócias. Hoje a escola é dirigida pelos professores e bailarinos Leandro Pizzani, Janaína Madruga e Ranieri Ilha.

²⁵ Durante os anos em que estudei na escola da Dicléa, tive oportunidade de fazer cursos com outros mestres, seja nos festivais para os quais viajavamos, seja com os convidados que ela trazia até a cidade.

participar do elenco da sua companhia, que montava um novo espetáculo. O professor era Daniel Amaro²⁶ que então me acolhia na Cia de Dança Afro-brasileira que leva seu nome. Então, preparamos e dançamos o espetáculo “Âmago”. Era um grupo coeso de cinco bailarinos e tínhamos grande sincronia em cena. Este grupo marcou minha vida. Dançar afro foi bem difícil, porque meu “corpo clássico” tinha ainda muita dificuldade para se “desprender”, soltar, “ser livre”. Mas esta dificuldade foi por pouco tempo, porque o afro-brasileiro já estava em mim, foi só lembrar minha ancestralidade. Voltei-me a minha história, a minha raiz... minha origem étnica. E a dança me proporcionou mais este belo encontro. Na foto, com o elenco em reportagem sobre a estreia de “Âmago”.

Logo em seguida, a pedido dos colegas do grupo, comecei a dar aulas na companhia, auxiliando na preparação corporal, e então, após alguns meses, já estava novamente envolvida com o ensino do Balé.

Esta experiência foi extremamente instigante, estava diante de um grupo de bailarinos que tinham pouco contato com este gênero de Dança e que naquele momento buscavam no Balé, não um virtuosismo visando levar a técnica aos palcos, mas pensavam que este tipo de trabalho poderia auxiliá-los a compreender melhor seus corpos e possibilidades de movimento, ampliando-as. Este desafio fez com que eu pensasse pela primeira vez no ensino do Balé com propósito diferente do de dançar o



Figura 13 - Elenco do espetáculo "Âmago"

Fonte: Jornal Diário Popular, 06/06/2003, p. (n.e)

²⁶ O professor e coreógrafo Daniel Amaro, iniciou suas experiências analisando e vivenciando o movimento e a cultura afro-brasileira, através do terreiro de umbanda de sua mãe, Dona Maria Amaro. É pelotense e atualmente mantém a Cia de Dança-afro Daniel Amaro que apresenta trabalhos de Dança Afro-contemporânea por diferentes cidades do Estado e país.

repertório ou a técnica propriamente dita. Precisava selecionar exercícios de centro que os auxiliassem, e “descartar” aqueles cuja especificidade fosse mais performática. Para preparar as aulas que ministrava, precisava elencar os saberes que eram importantes e propor aulas que ajudassem, por exemplo, nos giros, saltos... compreendendo ali naquele contexto coreográfico e gênero de Dança quais seriam as contribuições do Balé neste processo; e então foi possível elaborar uma barra simples que os ajudasse na preparação corporal, alinhamento, resistência e força, trabalhar flexibilidade, coordenação, fragmentação e precisão de movimentos através dos preceitos desta técnica.

As aulas na Cia de Afro enriqueciam meu corpo-balé-afro nesta mescla intensa. Com Daniel e este grupo de jovens bailarinos participei do processo de criação do espetáculo *Âmago*, experiência muito rica e nova na qual vivenciei uma nova aprendizagem bonita, instigante e profunda na minha relação com o meu corpo em relação aos colegas bailarinos. Ainda no período em que atuava na Cia de Dança-afro, fui convidada para atuar na preparação corporal e cênica de mestre sala e porta bandeira mirins de algumas escolas de samba da cidade. Em parceria com as aulas de samba pude exercitar mais uma vez uma proposição pedagógica baseada no Balé Clássico. Na época as condições que tinha para perceber o potencial do Balé como técnica versátil e bastante didática, era bastante reduzida, porém era a ele, que recorria sempre que um novo trabalho se apresentava. Durante o período que antecedeu o carnaval, aprendia sobre esta festa popular, para mim, nada cotidiana, para que pudesse me aproximar do contexto e também do resultado desejado pelas crianças. Então, era preciso elaborar uma nova aula, agora para auxiliar a postura, a leveza e a graciosidade, a coordenação, a presença cênica, os giros e braços, daquele “*pas de deux*” em ritmo de samba.

Por conta do trabalho com o Daniel Amaro, fui convidada para dar aulas de Balé na Academia Adágio²⁷. Então lá eu dava aulas e também dançava, fui responsável pela concepção cênica de dois espetáculos, e para isso me reportei às lindas e importantes experiências que tinha tido com a professora Eliana Oliveira na escola de Balé. Fiquei aproximadamente três anos trabalhando nesses dois lugares

²⁷ A *Academia Adágio* é uma escola de Jazz da cidade de Pelotas, fundada pela professora e bailarina Juliana Resen, em 1997. Esta escola também se dedica ao ensino de outros gêneros de Dança como Danças Urbanas, Balé Clássico e Dança do Ventre.

e mais na Cia da Dança²⁸, que estava com outros donos e precisava de uma professora de Balé para crianças. Fiquei trabalhando na Cia da Dança até o ano de 2011. Lá pude desenvolver trabalhos com crianças desde o *Baby Class* até chegarem na faixa etária de iniciação às pontas e também atuei com grupos de adultos iniciantes. Não danço mais afro, mas o afro nunca mais saiu de mim.

Fui convidada para dançar com o grupo Estímulo²⁹, no qual também auxiliei na preparação corporal do grupo adulto de Dança Contemporânea e *Jazz* e pude participar de alguns processos colaborativos de composição coreográfica. Na foto,



Figura 14 - Trio Benditas, um momento Jazz

Fonte: Arquivo pessoal

cena da coreografia “Benditas”, um trio de *Jazz* avançado. Ao mesmo tempo em que atuava nas academias como professora de Balé estava atuando com os Anos Iniciais na rede municipal. Mais uma vez a professora de Balé tinha oportunidade de encontrar outros espaços de atuação, transformação e crescimento.

No terceiro ano como professora municipal tive a possibilidade de desenvolver um projeto extraclasse de Dança, que foi realizado em parceria com uma professora de Educação Física. Este trabalho envolvia crianças entre 6 e 12 anos de idade e a proposta era oportunizar aos estudantes aproximações com o universo da Dança, visando pedagogicamente contribuir para

o seu desenvolvimento nos diferentes aspectos. Foi um desafio para o qual me sentia despreparada, e realmente estava. O que eu deveria ensinar? Como começar as aulas? Que gênero de Dança ensinar? E tantas outras questões permearam

²⁸ A Cia da Dança é uma academia da cidade que foi fundada em 1992, entre os sócios a professora Anaí Sanches que logo depois passou a administrar o trabalho sozinha. Hoje a escola está sob direção de Leandro Pizzani, Janaína Madruga da Rocha e Ranieri Ilha.

²⁹ O grupo estímulo foi um grupo independente que estava associado ao trabalho desenvolvido na Academia Estímulo, de Pelotas, escola de Dança fundada e dirigida pela professora Berê Fuhro Souto que permaneceu em atividade de 1983 a 2011.

minhas reflexões e inquietações diárias. Meu único recurso eram as aulas de Balé que eu “sabia” ministrar, e lá estava para ensinar Dança. Então, a professora de Educação Física me orientava e ajudava ao iniciar e concluir nossas aulas. Comecei naquele período a refletir sobre a importância de conhecimentos sobre Anatomia, Cinesiologia (que na época não fazia ideia deste termo) e, fundamentalmente sobre o papel da Dança dentro do espaço escolar. O grupo de alunos, na maioria negros, foi me levando, possivelmente através das suas “corporeidades afro-brasileiras” a buscar uma proposta de trabalho com muitos elementos da Dança Afro e recordo que na época ficava muito provocada por aquela “naturalidade” com que os corpos bailavam ao som dos tambores e ritmos africanos. Parecia-me que a Dança também já estava em seus corpos e eu não os ensinava, instigava.

Anos mais tarde, também por conta do meu vínculo como professora municipal, fui desenvolver outro projeto de Dança, desta vez na zona rural. A Escola Municipal de Ensino Fundamental João José de Abreu, (onde atuo ainda hoje, mas não mais com o ensino de Dança) já tinha um projeto de Dança desenvolvido por uma professora de Educação Física que havia se afastado da escola. Então, ao assumir o trabalho me deparei com crianças e adolescentes que já tinham uma história de dois anos neste projeto. Também era organizado na modalidade extraclasse, em turno inverso aos das aulas regulares, na época não havia uma proposta de trabalho escrita e precisa criá-la a partir dos pressupostos que tinha sobre a Dança dentro do espaço educativo da escola. Esta foi uma oportunidade muito importante para me relacionar com esta realidade cultural nova.

Atuando em uma comunidade de pomeranos localizada próximo a um Quilombo, pude acompanhar a partir daqueles corpos e suas Danças, suas culturas híbridadas e ao mesmo tempo “apartadas” pelo preconceito “invisível”. Muitos meninos participavam destas aulas e este elemento foi um fator novo. Lidar com os “desejos” daqueles alunos por vivenciar aulas muito “presas” a concepções de Dança enraizadas na mídia, tanto com relação aos gêneros da Dança quanto aos ritmos musicais foi desafiador. Na época, ainda não estava no curso de Dança-Licenciatura, mas pensava na necessidade de que os alunos descobrissem sua própria Dança. Havia feito alguns cursos de capacitação oferecidos pela prefeitura, e estava buscando estimular suas descobertas através de criações coletivas e jogos. Mas o ensino do Balé continuava como uma forte técnica da qual eu extraía, as

noções de trabalho de chão, de alinhamento, de educação rítmica, de conhecimento teórico sobre a Dança, de flexibilidade, de expressividade.

No segundo ano em que atuei no projeto entrei para o curso de Dança e então, fui me retroalimentado das discussões iniciais sobre a Dança na escola e sobre aquela experiência pedagógica muito viva. Agora, os subsídios teóricos do Curso de Dança-Licenciatura, me ajudavam a dialogar com os alunos a partir de suas concepções iniciais, ampliando sua visão sobre a Dança, seus próprios corpos e sua cultura. Como sempre minha referência como estrutura técnica de Dança era o Balé, a que recorria, junto aos elementos novos que vinha aprendendo e desenvolvendo.

Destaco estas duas experiências que tive com o ensino da Dança na escola, mas poderia falar de outras três, quando atuei junto ao Grupo Canto e Dança³⁰ no município de Morro Redondo, ou em escola de Educação Infantil na rede privada, no bairro em que cresci. Também fui professora de uma escola particular na cidade com atividade extraclasse de Dança. Na foto, atividade realizada em uma escola municipal, sobre o Balé.



Figura 15 - Atividade na escola Municipal de Ensino Fundamental Piratinino de Almeida

Fonte: Arquivo pessoal

Mesmo não sendo atuações com o ensino do Balé especificamente, foi a partir da minha dificuldade inicial teórica e técnica, que percebi o quanto estes anos todos, especialmente de formação inicial na Escola Dicléa Souza, foram importantes e consistentes na medida em que construíram uma base profunda de formação que norteou todas as ações que realizei e realizo ao longo dos anos de docência. Era esta técnica que me subsidiava de recursos pedagógicos, de conteúdos de Dança a ensinar, de vocabulários corporais para o ensino de Dança na escola. E as muitas horas de “chão” de madeira das salas de Dança que auxiliavam profundamente.

³⁰ O Grupo Canto e Dança, é um antigo projeto desenvolvido na Escola Estadual Nosso Senhor do Bomfim, no município de Morro Redondo. Sob regência do professor Wilson Feldens, engloba atividades com a aprendizagem de música (voz e instrumentos) e mantém um grupo de Dança. Suas atividades tem reconhecimento grande pela comunidade escolar visto a grandeza e comprometimento educativo do trabalho desenvolvido.

Mais adiante esta base foi “remexida”, “invertida” e reconfigurada no corpo da professora-artista-pesquisadora que se repensava com o Curso de Dança-Licenciatura.

Acredito que as discussões realizadas dentro do Curso de Pedagogia, não só na perspectiva de Freire, mas ao ouvir falar de Marx (2006, 1998) e de outros teóricos do campo da Filosofia e da Sociologia, influenciaram significativamente minha atuação dentro da luta pelos direitos dos educadores. Participar dos atos, assembleias e mobilizações que o sindicato mobilizava na categoria dos municipais, foram e são, possivelmente aulas de cidadania no sentido pleno e que, somente quando comecei a atuar lá no Curso de Dança-Licenciatura como professora temporária, pude compreender sua dimensão.

O conteúdo ideológico que nutre e nutriu muitas das discussões e leituras de mundo que fiz e faço com os alunos nas aulas seja de Pedagogia da Dança, seja de Balé Clássico, possivelmente vem deste processo “dançado” na militância. É muito provável que as aproximações que fui fazendo, por exemplo com as Danças Populares mais tarde, com o papel da Arte como agente transformador e do artista como um ser político tenham “sofrido” influências fortes deste processo que começou ainda em 2003 e que bem mais tarde, por volta de 2012 me aproximou dos textos de Marx (2006, 1998), Engels (2005) e Lênin (2008, 1978) junto à militância política. E neste sentido, compreender e pensar “o lugar social da Dança” ou melhor, das Danças, me fez refletir sobre o Ensino do Balé mais uma vez. Erudito e popular.



Figura 16 - Foto na luta com Sindicato dos Municipais

Fonte: Arquivo pessoal

Dança da elite e das classes populares. Partir da realidade e ficar nela ou ampliar as possibilidades de conhecimento dos alunos? Dicotomias que precisavam ser relativizadas. Que Dança levar às periferias? Que Dança pode ser esta? Por que somente alguns têm acesso ao Balé? Como torná-lo acessível a todos? E

compreender a constituição histórica desta técnica, sua realidade e suas infinitas possibilidades tomou “outro corpo”.

Continuava atuando como professora de Balé durante todo este período, e naturalmente todas estas transformações reverberavam nos *pliés* e *tendus* que ensinava, e a quem ensinava. Estava entre a academia e a escola, entre os panfletos e as barras. Entre a Educação e Arte. Eu começava a me enxergar como negra, operária e filha de operários, artista, educadora e jovem aprendiz.

Durante este período estive em diferentes academias, com grupos etários diversos e com pessoas cujas expectativas eram muito diferentes com relação ao Balé, seguia refletindo sobre as possibilidades, ou melhor, as necessidades pedagógicas de ensino.

E então percebia a abrangência do Balé Clássico e a urgência por aprofundar cada vez mais meus conhecimentos teóricos sobre a Dança. A educação ajudava a compreender e estruturar a prática pedagógica a partir de referenciais sobre o processo ensino-aprendizagem, mas tinha consciência de que devia avançar, porém, antes de ingressar no curso de Dança- Licenciatura eu não tinha a dimensão do quanto as discussões teóricas no campo estavam amplas e também, quão significativo seria o curso no meu modo de dançar, de me mover, de pensar e de fazer a “minha Dança” e as minhas militâncias. Iniciava, em 2008 um momento de retomada, mas, sobretudo de crescimento teórico como professora de Balé.

Penso ser muito pertinente para o presente estudo, ressaltar que, durante aproximadamente cinco anos, estive sem a figura de um mestre, orientador da minha prática, e possivelmente neste período vivi um processo autoformativo diferente e de maior autonomia na minha práxis como professora de Balé. Após o período como professora na Escola Dicléa Souza (a partir de 2003), segui rumos profissionais outros e estive “sozinha” no lugar da professora de Balé. A figura de um professor-orientador foi retornar no meu processo formativo somente em 2008, quando ingressei no Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL e pude me engajar em projetos de Extensão.

Ao mesmo tempo, atuei como formadora de outros educadores. Através de ações que realizava quando fui supervisora de ensino na Secretaria Municipal de Educação e em momentos posteriores, com estas experiências começava a me aproximar do campo da formação de professores. Este período foi a partir de 2006. Ressalto nesta época, uma bela experiência que tive na Cia da Dança. O aumento

de turmas e o número crescente de alunos começaram a apontar a necessidade de haver uma assistente que pudesse auxiliar no trabalho com as crianças. Então, me via, tal como a professora Eleonora, “guiando” o percurso de uma futura professora nas suas aproximações com o ensino. Na época a então estudante de Educação Física Nicole Gonzales, fazia aulas de Balé adulto comigo e tinha experiência de alguns anos com diferentes gêneros de Dança. Ela foi minha professora assistente por dois anos aproximadamente. E, utilizando das aprendizagens que “herdei” da professora Eleonora, busquei contribuir para que aprendesse ainda mais sob a técnica e começasse a exercer seus primeiros “ensaios docentes”.

Cursar uma segunda faculdade foi, naquele momento, e tem sido uma oportunidade rica, na qual a vivência anterior e a maturidade ajudam a “desfrutar” das oportunidades de avanços que o curso apresenta. Sinto que os elementos da prática destes anos estão vivos, “dançantes”, e se aprofundam, mesclam e hibridizam com novos olhares sobre a Arte, sobre a Dança e sobre o próprio Balé.



Figura 17 - 5º semestre, disciplina de Composição Coreográfica III

Assim que entrei no Fonte: Arquivo pessoal

curso de Dança, comecei a ministrar aulas de Balé através do projeto *Móvil de Dança*, que era um espaço de troca entre a universidade e a comunidade local, com diferentes gêneros de Dança. Agora, tinha acompanhamento mais uma vez de uma professora que além de fazer as aulas como uma das alunas, orientava planejamento, estruturação do trabalho e avaliação.

As turmas eram bastante heterogêneas, havia adultos de diferentes faixas etárias, funcionários da universidade, ex-alunas de Balé, alunos do curso, também novo na universidade, de Teatro e pessoas da comunidade que nunca haviam feito aulas deste gênero de Dança para os quais estava apresentando um “universo diferente”. Pela segunda vez estava ministrando aulas para pessoas que não

poderiam ou não puderam aprender Balé, devido a questões financeiras. Havia duas turmas, uma em nível iniciante e outra intermediário, pois alguns alunos já tinham certa experiência com este gênero. Após observar, com os primeiros alunos adultos que tive, a dificuldade de trabalhar elementos “básicos” como alinhamento e a sua consciência corporal, passei a experimentar um “trabalho de chão”, assim como eu “brincava” com as meninas do *Baby Class*. Fui percebendo o quanto este trabalho também ajudava os alunos adultos na sua aprendizagem sobre as posições e passos de barra e centro posteriormente. Estes exercícios adequados e adaptados foram se tornando uma prática de iniciação das aulas de Balé que desenvolvia em todas as faixas etárias. Na foto acima, um registro com as colegas no 5º semestre, na disciplina de Composição Coreográfica.

Naquele período em que atuei no *MóBILE* (dois semestres iniciais do curso de Dança), fazia uma disciplina na qual estudávamos o “Mimocorporal”³¹ e me aproximei de exercícios básicos de alinhamento que fui incorporando a este “chão” das aulas. As primeiras leituras e estudos sobre Anatomia que pude fazer aconteceram também neste período e certamente me ajudaram a compreender a estrutura das aulas de Balé que havia aprendido a organizar com a professora Dicléa com maior apropriação e consciência.

Dentro do curso, tive oportunidade também de participar do projeto de Extensão *Tatá Núcleo de Dança-teatro*³², e fui bolsista por um ano. Neste grupo amadureci com uma experiência até então nova: a criação coletiva, compartilhada, desta vez como bailarina. Um grupo de Dança em que não existem protagonistas e primeiros papéis, mas um coletivo de pessoas fazendo laboratórios e investigando a interface possível entre a Dança e o Teatro, uma sala de aula que ajudou a refletir sobre uma possibilidade dialógica no sentido da criação em Dança. E as noções metódicas do Balé ajudavam e vinham para o grupo, colocando-se nestes processos de criação coletiva, de ensaios, de organização técnica das obras. Na contagem dos tempos e frases musicais e auxiliando na preparação corporal do grupo.

³¹ O Mimocorporal é uma técnica codificada de trabalho em Teatro, que pode ser utilizada como preparação corporal. Data da antiguidade grega, mas foi retomada e sistematizada por Etienne Decroux e seus colaboradores. É conhecido pelo trabalho de dramaticidade corporal a que são orientados os atores e sua técnica de ensino bastante estruturada e precisa.

³² O Tatá Núcleo de Dança-Teatro é um Projeto de Extensão elaborado e coordenado pela professora mestre Maria Fonseca Falkembach. Ainda em plena atividade, foi um dos primeiros Projetos de Extensão do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL, criado no primeiro semestre de 2009.

Ainda por influência do curso e a convite de amigos, me aproximei das Danças Populares e no ano de 2011, passei a participar do elenco de uma Cia de Danças Brasileiras, a *Abambaé Cia de Dança*³³. Meu corpo vivendo a efervescência que o estudo de Rudolf Laban proporcionava através do curso, ressignificando toda a trajetória do Balé, estava diante de novas possibilidades de movimento e de crescimento da minha Dança, instigadas pela corporeidade de outras culturas e corpos. Nesta companhia, pude experienciar as corporeidades, ritmos, personagens e sensações enriquecidas pela cultura popular e sua brasilidade, e agora, com um sentido estético e ético muito diferente daquele pensamento lá do “Dança Sul” da década de noventa. Esta relação com a cultura brasileira me ajudava, ao entender o meu corpo na relação com esta diversidade, a refletir sobre o corpo brasileiro, ao



Figura 18 - Festival em Nazca/Peru

Fonte: Arquivo pessoal

apreender uma técnica originada por um povo europeu: o Balé, e a necessidade de observarmos este aspecto.

Durante as viagens pelos festivais e eventos de Folclore e também das discussões teóricas proporcionadas pelo *Núcleo de Folclore da UFPEL*³⁴, pude, ao dançar

e pensar, encontrar neste campo de saber, um potencial pedagógico muito grande e valioso para o ensino da Dança na escola. Desde então, tenho podido refletir e estudar o Folclore junto ao grupo de estudantes que participam do Projeto de Ensino que desenvolve estudos sobre o tema. Mas também, na medida em que íamos

³³ A *Abambaé Cia de Danças Brasileiras* foi fundada em Cruz Alta, no ano de 2005 formada por um grupo de estudantes e recém licenciados em Dança. Entre eles o atual professor do Curso de Dança-Licenciatura, Me. Thiago Amorim de Jesus. Atualmente o grupo está com sede em Pelotas.

³⁴ O Projeto de Extensão NUFOLK, (Núcleo de Folclore da UFPEL) é um projeto de extensão do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL, coordenado pelo professor Thiago Amorim de Jesus.



Figura 19 - Festival no Uruguay

Fonte: Arquivo pessoal

aprofundando os estudos, percebíamos a necessidade de um trabalho de preparação corporal que atuasse nesse campo. Eu começa a me indagar, buscando na minha formação “referência de todos os momentos”, o Balé, sobre seu potencial neste sentido. Nas fotos, dois momentos em viagem com a companhia. No primeiro, na página anterior, um desfile de rua com a companhia em Nazca, Peru (2012). Na sequência, dançando no Festival de Folclore no *Uruguay*, apresentando um pouco do Folclore da região norte do Brasil.

Então, ainda na Abambaé, através de um Projeto de Extensão ligado ao Núcleo de Folclore, fui desafiada a realizar um trabalho de preparação corporal do elenco. Mais uma vez o Balé surge como elemento potencial de trabalho. Sentia-me habilitada a pensar em uma proposta fundamentada no Balé Clássico e estava convencida da sua importância como saber legitimado no campo da Dança. Então, foi necessário repensar mais uma vez aquela estrutura da aula de Balé, para que auxiliasse os colegas na aprendizagem e desempenho do repertório da companhia. Como uma Dança erudita poderia contribuir para a formação de um bailarino de Danças Populares?

Começamos a investigar dentro do Núcleo de Folclore sobre estas possibilidades de trabalho e descobrimos a carência de publicações sobre trabalhos de preparação corporal específicas para as Danças Populares, cuja tradição da aprendizagem geracional era a principal fonte de saber, fonte fundamental e própria do campo do Folclore. Mas, como atuamos em uma companhia semiprofissional, ao levarmos estas Danças à cena, precisávamos de algumas intervenções visando a qualificação cênica do trabalho e a aprendizagem dos bailarinos. Estas aulas a quem vê, não se configuram como uma aula de Balé tradicional, mas sua estrutura e exercícios estão pautados pelas contribuições que esta técnica pode proporcionar

aos bailarinos. A cada novo repertório ensaiado, era preciso analisar os passos que compunham a coreografia e “capturar” quais seriam os conhecimentos de Dança necessários para executá-los. Então, dentro de uma aula com barra simples e a maior parte dos exercícios com base de “*en dedans*”, trabalhamos equilíbrio, fortalecimento muscular, precisão dos movimentos, direções e braços, técnica para executar giros, zelo ao realizar os saltos protegendo os joelhos e o próprio condicionamento físico. Trabalhávamos também com exercícios próprios do balé de “chão” e de centro, desenvolvendo estes aspectos já ressaltados, entre outros.

Dentro do curso de Dança o ensino Balé foi citado, algumas vezes, como o exemplo do que “não é certo”. Digo isso porque ouvi em alguns momentos que ele seria o modelo do tradicional, do reprodutivo, do impositivo, do burguês, do não criativo. Tenho refletido e amadurecido ao longo do tempo sobre isso. Poderá haver muitos profissionais que não têm essa postura no ensino do Balé, mas a impressão que eu tinha logo no início do curso de Dança era essa. Passei por momentos iniciais de choque com alguns conceitos que me fizeram crescer e refletir profundamente, no que se refere a minha Dança e sobretudo, o ensino do Balé. Felizmente as discussões foram se aprofundando cada vez mais e no diálogo fomos pensando, encontrando reflexões mais profundas e menos rasas.

Descobri o potencial de um corpo outro, diante de infinitas possibilidades de combinações de movimentos. Aprendi a pensar a Dança na perspectiva filosófica. Minha visão sobre a Dança ampliou-se sobremaneira, criando tantas possibilidades como os cristais de Laban³⁵. Compreendi com profundidade teórica qual seria o verdadeiro papel da Dança na educação. Aprendi a escrever e teorizar sobre a Dança. Encontrei um “Balé Somático”, que já vinha desenvolvendo, provavelmente como fruto dos diversos atravessamentos durante este percurso formativo, o que ocorreu de certa forma, de modo “intuitivo”, então pude me aproximar de toda uma gama de estudos que já vinham sendo desenvolvidos dentro da Dança. A abordagem somática, para o ensino do Balé, nestes diferentes espaços e com

³⁵ Os “cristais de Laban” são poliedros regulares que são utilizados pelo teórico a partir de leis da Matemática. Segundo Falkembach (2005), através destas linhas imaginárias Laban buscou oportunizar aos artistas o trabalho do corpo na tridimensionalidade, visando também o aprimoramento da expressividade do movimento. Alguns destes cristais utilizados são: o tetraedro, octaedro, cubo, icosaedro e dodecaedro, dentre deles, o autor criou sequencias de exercícios para o treinamento da espacialidade. Através destes estudos, artistas podem encontrar infinitas possibilidades de combinações entre os fatores do movimento e suas direções e níveis.

diferentes objetivos se apresentou não só como extremamente pedagógica, mas como necessária.

O curso de Dança-Licenciatura influenciou de modo profundo minhas reflexões sobre o tema e tem ajudado a olhar criticamente para minha prática. Tenho pensado que o que deve ser observado não é a técnica com a qual o professor trabalha, mas como ele atua e o que ele faz com essa técnica, a serviço de quê e para quem. Já vi muitos professores de contemporâneo, altamente tradicionais, rigorosos e intransigentes. Tenho aprendido a não generalizar, mas sim a conhecer os trabalhos que são diferentes/diversos, dialogar com eles, com seus saberes, e assim cresço junto no que faço. Crescemos em troca, assim como acenava Freire.

O que posso resumir sobre este tempo todo vinculada ao Balé, é que um profundo comprometimento com a Arte da Dança e pela educação é o que me move a ensinar, todas as influências e saberes são importantes e tudo vem influenciando a minha prática, na perspectiva de que ela se torne cada vez mais reflexiva e sempre aprendente.

Destaco com consciência, hoje ampliada e ainda mais corporeizada, que todos os palcos, Balés, danças, olhares, gestos, correções, ensaios, colegas, alunos, músicas estão presentes em cada nova aula de Balé. Ter tido a oportunidade rica e séria de ter como formação inicial a Escola de Ballet Dicléa Souza é um privilégio. Lá vivi a Dança na sua amplitude artística e esta vivência se enriquece e me enriquece cada vez que as memórias são suscitadas ou evocadas e o presente estudo me ajuda a percebê-la, valorizá-la e repensá-la. Penso que “a luz” que dá visibilidade e traz esta riqueza “aos meus olhos” seja a oportunidade de cursar a Dança no ensino superior. O curso de Dança-Licenciatura pôs minhas verdades “de cabeça para baixo” e hoje continua me transformando, encorpando de autonomia minha prática e colocando a insatisfação e a dúvida constantes, tão necessárias ao processo de formação contínuo do professor-artista, ao mesmo tempo em que possibilidade investigar a minha prática como professora de Balé com olhar reflexivo filosófico e inacabado.

1.2 Dos balés de hoje

Quando ainda estava no 5º semestre do Curso de Dança, surge uma oportunidade diferente e inesperada pra mim, pelo menos naquele momento. Um

concurso para professor temporário do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL, ao qual eu cumpria as exigências mínimas e que seria para a área pedagógica do ensino da Dança. Não pensei em fazê-lo no primeiro instante, mas fui desafiada por alguns professores a tentar e quem sabe, compor o corpo docente do curso. Pensava eu que se tratava de uma oportunidade rara de “unir” todas as minhas formações de até então: como artista, como professora de Dança, mais especificamente de Balé e como Pedagoga e especialista em Psicopedagogia.

Receosa e ansiosa participei do processo seletivo e pude viver uma das mais intensas experiências da minha formação: o fato de ser aprovada como professora mesmo já sendo aluna de um curso, ao mesmo tempo e com o qual eu tanto me identificava.

Então foi nesse momento que precisei dar uma pausa no ensino do Balé na academia, para que pudesse assumir a nova função. Acontece que o Balé permaneceu na minha prática vivo e “dançante”, pois logo no primeiro semestre como professora comecei a ministrar uma disciplina de Formação Livre em *Dança Clássica I*. Um novo desafio se colocava diante dos meus olhos e da minha Dança: ensinar o Balé pensando no processo de formação de futuros professores de Dança e de Teatro. Foi motivante, complexo e me exigiu muito. Esta vivência me mobilizou a retomada de todo o meu processo de formação repensando-o, desde então até a presente pesquisa. Esta disciplina foi ministrada duas vezes e posteriormente, como aluna do 6º semestre, realizei o Estágio III, dentro do Projeto de Extensão Dança Pelotas³⁶, mais uma vez ensinando Balé. Na foto acima, registro de uma das alunas de um momento de correção coletiva do *tendu* de um aluno.

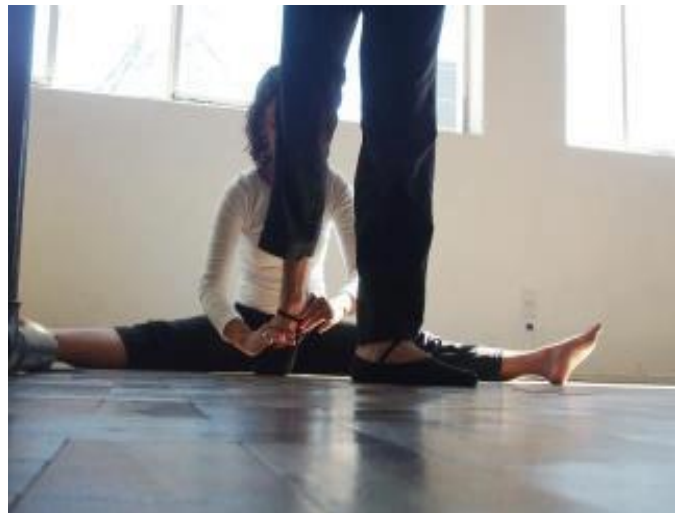


Figura 20 - Momento de correção em aula

Fonte: Arquivo pessoal do aluno Vagner Vargas

³⁶ O Projeto de Extensão *Dança Pelotas*, criado e coordenado pelo professor Dr. Gustavo Duarte, tem como um dos seus objetivos a maior aproximação do Curso com as academias da cidade e com a comunidade em geral. São oferecidas aulas de diferentes gêneros de Dança a um público variado de acadêmicos e população interessada.

Tanto as duas vezes com a disciplina de Dança Clássica I quanto à experiência do Estágio, foram espaços importantes através dos quais precisei refletir de modo ainda mais aprofundado, crítico e ético.

Utilizando o recurso de Diários de Processo dos alunos, pude ter “feedbacks” diferentes. Antes, nas academias e aulas que ministrava, tinha os diálogos durante e a após as aulas e minha observação como dois recursos de avaliação, mas os depoimentos escritos dos alunos, suas percepções, dúvidas e impressões me colocavam nas mãos um material rico para reestruturar o planejamento continuamente; ajudam-me a ressignificar o processo pedagógico e se transformaram em potencial pedagógico que eles próprios “me doavam” e, naturalmente, se beneficiavam deles.

Neste momento em que eu encontrava um “Balé Somático”, objetivava que os estudantes pudessem se relacionar com a técnica do Balé de modo consciente, prazeroso e significativo. Um desafio que fui construindo com os grupos de estudantes. Agora dar aula de Balé não era somente para ensinar a técnica em si, para preparar corporalmente, para proporcionar lazer, para oportunizar aprimoramento artístico... como em tantas outras situações em que havia trabalhado com este gênero de Dança. Naquele momento, encontrei o Balé como parte da trajetória de formação de outros professores. Nas aulas, foi intenção provocar tensões e reflexões acerca do ensino desta técnica, sua utilidade, propósito e contribuição para com a formação destes futuros professores de Dança e de Teatro.

Durante as aulas, conversávamos e dançávamos uma possível prática pedagógica de ensino que pudesse contribuir com o autoconhecimento dos estudantes, o aprimoramento de suas habilidades corporais, a consciência e autonomia através do movimento e mais, com o ensino, planejamento e avaliação no campo das Artes. Obviamente, em nenhuma hipótese, esperava-se formar professores de Balé, visto as demandas de estudos e vivências por longos anos que este trabalho exige e exigiria, mas sim, propúnhamos mais uma possibilidade pedagógica e artística dentro do seu repertório de conhecimentos e recursos pedagógicos dentro do campo.

Outro aspecto peculiar deste trabalho foi a heterogeneidade das turmas. Havia na mesma classe, estudantes da Dança, do Teatro, da Filosofia, das Artes Visuais... alunos com larga experiência em Dança e nenhuma com Balé; Tinha alunos bem adiantados na técnica, havia alunos que nunca haviam feito uma aula

prática fora das disciplinas de Análise do Movimento, alunos com algumas noções de Balé, outros com memórias tristes relacionadas ao seu ensino, outros curiosos, alguns por necessidade de carga horária... diferentes semestres... enfim, um grupo diverso quanto aos interesses, desejos e também de idades. O quadro era: de um lado, a disciplina, que se propunha à iniciação aos conceitos, posições e exercícios básicos do Balé, “no meio”, a professora pela primeira vez vivendo este desafio, e de outro, a diversidade real da turma que se apresentava. Foi um processo profícuo de aprendizagem e o caminho percorrido foi novo para todos. Foi possível observar que mesmo aqueles alunos que estavam muito desenvolvidos dentro do Balé, nunca tinham tido oportunidade de pensá-lo de modo consciente no que tange ao seu próprio corpo anatômica, somática e/ou cinesiologicamente falando.

O viés pedagógico encontrado foi proveitoso e rico, segundo seus relatos e registros. Outro recurso que busquei foi o diálogo constante, neste sentido o “aproveitamento” da experiência de todos foi aspecto utilizado quando seus saberes eram evocados e portanto, úteis pedagogicamente. Então aquele aluno que já tinha conhecimentos mais aprofundados demonstrava o exercício ou falava teoricamente sobre ele. Havia uma troca constante, dialógica e dançante.

Ainda no curso, no dia-a-dia dos “fazer docentes” pude crescer e crescer muito. Os colegas-alunos foram surpreendentes com sua atitude generosa e de entrega com minhas aulas. Todos os momentos e ações foram importantes e foram nutrindo cada vez mais minha prática como professora-artista-pesquisadora. Observei durante este período que havia uma espécie de identificação dos estudantes comigo por ser colega e já ter passado por quase todo curso. Havia expectativa, desejo de ver como seriam estas vivências. Já nas primeiras aulas e disciplinas percebi um respeito gostoso e recíproco.

Foi um período de estudo muito, muito estudo. Exigiu de mim aprofundamento teórico sobre o campo da Dança, especialmente no campo das Metodologias de Ensino. A interdisciplinaridade com os saberes da área da Educação foram cruciais e necessárias. Naquele momento em que ministrava as aulas de Pedagogia da Dança, eu tinha, no meu fazer de tantos anos um repertório fundamental de saberes que vinham à tona nas discussões e encaminhamentos pedagógicos. Foi preparando aulas, vivendo-as, avaliando-as, que percebi de fato o quanto aquela trajetória dentro do curso de Dança-Licenciatura havia sido, profunda, transformadora e fundamental para meu crescimento como artista-educadora. As

leituras, tecituras, danças, sonhos, ensaios, aulas, textos, escritas, análises, partituras, contatos, improvisações, rupturas, crises, reformulações, reencontros, passos, sons, silêncios, novas “verdades”, memórias, amalgamaram-se com as minhas memórias afetivas, didáticas e corporais, constituindo a Mônica professora universitária. Então, o lugar como “formadora” de futuros professores de Dança exigiu novamente estudo, reflexão e planejamento consciente.

Atuando com os Estágios em Dança como orientadora, vi também este desafio “posto em cena”. Foi necessário pensar nos processos de formação de professores, e no nosso campo, promover debates que instigassem a autoformação dos meus alunos-colegas-bailarinos. Ouvir e ver suas experiências, “estar junto” de seus experimentos e desafios lá na escola, foram aprendizagens profundas, compartilhadas e também a mim formativas.

O que ressalto e repenso dentro de toda esta caminhada dentro da Dança é o fato de nunca ter me afastado do ensino do Balé, em diferentes momentos, lugares e instâncias. Tal relação com esta técnica ao longo dos anos e de tantas transformações me provoca a este estudo.

A disciplina de Estágio em Dança III, cursado no primeiro semestre de 2012 foi a última vez que atuei com uma turma de Balé Clássico. Desde então, vivo o primeiro período de afastamento das barras e sapatilhas como professora, e este distanciamento que vai completando um ano, pode ser importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

2. DAS TEORIAS QUE TRANSFORMO EM CORPO QUE BAILA E (SE) EDUCA

Buscando um melhor aprofundamento sobre a temática pesquisada do referido estudo, estarei, na sequência do trabalho, apontando alguns referencias teóricos que ajudaram a pesquisar e analisar o tema proposto a partir dos objetivos e do problema inicial do presente trabalho. Para tanto, é necessário discutir três aspectos fundamentais, à luz de algumas produções teóricas. Primeiramente a Formação de Professores, (André, 2010; Pinto, 2010; Gatti, 2009; Dorneles, 2003; Morin, 2000; Freire, 1982 e 2011; Garcia 1999; Duarte Jr., 2001; Leite, 2012; Marques, 2010A; Brandão, 2003.) em seguida o ensino do Balé Clássico (Fortin, 2003; Bourcier, 2001; Caminada e Aragão, 2006; Sampaio, 2001 e 2013; Aragão, 1997.) e por fim o conceito de autoformação junto ao perfil do Professor Reflexivo (Pinto, 2010; Aliança, 2001; Duran, 2009; Nóvoa, 1995; Alarcão, 2001; Garcia, 1999, Freire, 2011)

2.1 Formação de Professores

O campo de estudos em formação docente, conforme salienta André (2010), tem se constituído como um “espaço” importante e necessário para que possamos vislumbrar maiores avanços na educação na perspectiva de chegarmos a “novos olhares” acerca da nossa atuação, frente às aprendizagens dos alunos. A referida autora aponta para as diferentes abordagens e conceitos sobre a linha de estudos em formação docente. Entre estas definições, cita Marcelo Garcia (1999) que defende o entendimento do processo de formação de educadores como sendo contínuo e ocorrido em longo prazo, (em relação aos processos de formação inicial e continuada) não somente durante sua graduação. Alarcão (2001) chama-nos

atenção para uma necessidade cada vez mais emergente em busca de uma formação em ação que seja encarada como contínua e inacabada.

Pinto (2010) nos coloca um conceito bastante amplo sobre o processo de formação, que segundo a mesma é uma aprendizagem que se dá em percurso multifacetado, plural, e sem um fim, isto é, contínuo.

Não nos formamos em um único lugar, por meio de uma única instituição. Nossa formação é pela informação visual, textual, comportamental, pelo dito e pelo não dito. Daí a formação ser eminentemente um processo socializador e, como tal, inclui considerar o outro como elemento constitutivo dessa formação. (PINTO, 2010, p. 2)

Neste sentido, Garcia (1999), ressalta que este processo formativo é composto por diferentes experiências e oportunidades de estudo. Sua abordagem nos leva a refletir sobre a possibilidade de uma dimensão colaborativa no percurso de pesquisa em formação docente e, para isto, compreende ser necessário considerar as concepções destes sujeitos educadores, suas representações, contextos, saberes e a própria prática. No que tange à abrangência da formação docente, Pinto (2010) retoma teoria e prática, ressaltando o papel de cada um, suas especificidades e entrecruzamentos. E propõe, a partir de seus referenciais, significativa valorização para a prática docente. Coloca, ainda, a importância do protagonismo do professor nesse processo, ou seja, é preciso colocar a prática no âmbito da formação, mas é possível também, formar os educadores para que possam pensar, estudar e sistematizar a seus próprios fazeres.

Para tanto, André (2010) destaca que ao nos aproximarmos do que pensam e sentem os educadores, precisamos “avançar” no sentido de aprofundar e relacionar suas opiniões com a sua própria trajetória de aprendizagem e com as repercussões desta trajetória no cotidiano da sala de aula.

Neste sentido, é possível encontrar na teoria de Freire (2011) uma dimensão que dá sentido ao ato colaborativo de pesquisar e exercer a docência, conforme também sugeriu Brandão (2003) e que, nos coloca diante do desafio de ampliar as discussões no âmbito da formação docente:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo

e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p. 38)

Na busca por refletir e repensar minhas experiências como educadora também estarei, tal como Freire (2011) “inspira”, construindo novas visões sobre minhas práticas na medida em que também me vejo, em construção, neste percurso.

André (2010) ao refletir sobre as concepções que cita afirma:

Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um **ensino de qualidade**, que se reverta em numa **aprendizagem significativa** para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande (...) (GRIFO NOSSO, p. 176)

Analisando o trecho acima citado cabe-nos também, para este estudo, fazer alguns apontamentos e questões: O que seria este ensino de qualidade? Como conceituar uma aprendizagem significativa?

Gatti (2009) ao analisar o contexto das condições e problemas atuais que envolvem nossa sociedade e a educação, nos coloca um quadro emergente, em busca de uma educação que “dê conta” dos atuais níveis de desigualdade social e cultural que nos lança desafios cada vez maiores diante da docência. Dentro destes desafios que estão imbricados à sociedade do conhecimento, a autora ressalta para a necessidade de discussão e “revisão” dos percursos formativos de professores, cada vez mais necessitando os aspectos transversais e polivalentes. E sobre o cenário atual de desigualdades sinaliza:

Nesta sociedade que se delinea como informático-cibernética a educação é chamada a priorizar o domínio de certas habilidades a ela relacionadas e, os que não possuem as habilidades para tratar a informação, ou não tem os conhecimentos que as redes valorizam, ficam totalmente excluídos. Fossos e diferenciações entre grupos humanos estão abertos. Assim, as ações educacionais, formais ou não, estão em questão e colocam-se entre propiciar transformação ou exacerbar a exclusão. (2009, p. 93)

Dornelles (2003) aborda o termo “disposição ético-estético-afetiva” para se referir à necessidade de um “novo olhar” dentro do campo das pesquisas em educação. Utilizando-me de sua concepção e terminologia, arrisco afirmar que temos a necessidade de “educar o olhar” dos educadores para seus processos

teórico-práticos e para perceber seus alunos respeitando suas necessidades. Podemos neste caminho retomar a proposta de Morin (2000) quando, ao citar os saberes necessários e emergentes a educação do futuro, (e podemos pensar atual), não desconsidera a dimensão humana e humanizante dentro dos saberes a serem considerados no fazer docente e, obviamente, nos seus percursos formativos.

Ao apontar esta emergência que o contexto atual nos coloca, Dornelles (2003) no faz pensar sobre “o entendimento da natureza da educação” e afirma que devemos considerar a educação:

(...) não apenas como um lugar de produção e aprendizado de conhecimentos, mas também como um lugar de cultura, de arte, de espiritualidade e de vida; como um processo intercultural, humano, humanizador, que se constitui e se expressa como movimento e no movimento de produção, organização e gestão da vida e do viver; como gestão do cuidado. (p.11)

Neste sentido, gosto de destacar que toda a ação em que se dão as relações de ensino e aprendizagem é uma prática de educação e portanto, no espaço formal ou não-formal do ensino de dança, estamos realizando educação.

Analisando a educação e os processos de ensino-aprendizagem a partir das reflexões e abordagens já mencionadas, percebemos a pertinência de refletir melhor acerca da proposta de formação na perspectiva do “saber sensível” apontada por Duarte Jr. (2001). O mencionado estudioso vai atribuir à Arte o “poder” de desenvolver nos sujeitos uma dimensão da potencialidade humana muito pertinente ao contexto aqui abordado: o saber sensível. Mas, refletindo sobre as diferentes práticas já observadas de ensino de dança, podemos pensar sobre o quão necessária esta dimensão sensível se faz inclusive aos professores-artistas. E assim, o autor explica:

Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam, um saber direto, corporal, anterior as representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para esta sabedoria primordial que devemos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre. (p. 12)

Duarte Junior dedica seus estudos a ressaltar a importância da Arte como possibilidade e necessidade de “revisitação” da educação, mas, sobretudo, de um

ensino de arte mais humanizante. E podemos pensar que este saber pode gerar um “olhar sensível” e levar-nos ao exercício tão importante da “outridade”.

Sobre a expressão saber sensível, Leite (2012) ao citar as concepções de Dr. Jr. Explica:

Com isso chegamos a ideia de um saber sensível (estesia), apontada por Duarte Júnior (2006, p. 127) como “saber” ao invés de “conhecimento” por entender que há uma relação direta entre o inteligível e o sensível: O inteligível (conhecimento) comporta todo aquele conhecimento capaz de ser articulado abstratamente por nosso cérebro através de signos eminentemente lógicos e racionais, é coisa mental, intelectual, enquanto que o sensível (saber) diz respeito a uma sabedoria detida pelo corpo, residida também na carne, no organismo, na união mente-corpo. O saber tem parentesco com o “sabor”: fala aos sentidos, agrada ao corpo, integrando-se, feito um alimento, à nossa existência, incorporam-se ao sujeito. (p. 72-73)

À experiência do “sabor”/saber, podemos acrescentar outra reflexão importante que Marques (2010) nos traz e que “conversa” com os conceitos anteriormente trabalhados neste referencial teórico. Ao citar Freire (1982), a autora relembra que existem, segundo este educador, dois modos básicos de posicionamento dos homens “diante do ato de conhecer: os contatos e as relações” (p. 27). Atrevo-me a considerar que estas duas possibilidades também “habitam” os modos dos professores constituírem seus percursos formativos e de se relacionarem e compreenderem (ou não) seus alunos. Na sequência, a autora explica:

(...) Considerando que o conhecimento é para Paulo Freire um interlocutor entre os sujeitos e o mundo em que vivemos, poderíamos inferir que há também, que há duas formas básicas dos indivíduos estarem/serem no mundo: por meio dos contatos e/ou das relações. Paulo Freire (1982) afirma que os contatos são reflexos, enquanto que as relações são reflexivas. Contatos são inconsequentes, já as relações consequentes. Para o autor, os contatos não transcendem, são intranscendentes; transcendentem são as relações. Os contatos são intemporais ao passo que as relações são temporais. Em suma, os contatos são unívocos, monólogos, estáticos. As relações são plurais, dialógicas, transformadoras. (p. 27)

Considerando as reflexões apontadas por Marques (2010) podemos pensar que “contatos” são excludentes e que “relações” são inclusivas. Podemos pensar em processos formativos e em aulas de dança que são “relações” ou contatos. Queremos “aulas-relações” e estamos buscando processos de formação que possam estar pautados pela “outridade”. Para a continuidade do presente estudo é fundamental pensarmos na tradição de ensino mais eminente dentro da Dança Clássica, e suas abordagens pedagógicas e artísticas.

2.2 O ensino do Balé Clássico

Tradicionalmente, boa parte do ensino do Balé vem, conforme confirmam bibliografias disponíveis, seguindo pressupostos pedagógicos baseados na repetição, no virtuosismo, no disciplinamento e no rigor técnico. Aos profissionais bailarinos, é esperado um trabalho performático quase “atlético”, resultado de horas exaustivas de trabalho físico. Conforme afirma Fortin (2003) existe na formação dos professores de Dança, uma vivência historicamente reproduzida em que a maioria dos professores ensina a partir das experiências que teve ao aprender Dança, especialmente a Clássica, o Balé.

É bastante comum, entre os leigos e população em geral ouvirmos dizer que o Balé é chato, difícil, cansativo. Outras vezes, ouvimos que é uma Dança “para escolhidos”. Sabemos que de certo modo, trata-se de um gênero bastante elitista cujo custo alto ainda não permite que a maior parte da população tenha acesso a aulas e à apreciação de espetáculos.

A referida técnica, reconhecida em todo mundo por sua história e excelência, tem em seu princípio as cortes francesas e italianas, como afirmam Bourcier (2001) e Monteiro (1997). Este gênero que podemos afirmar como a primeira proposta formal de ensino de Dança difundiu ao longo dos séculos uma proposta de ensino que originou diferentes escolas em todo mundo. O Balé passou a ser considerado não somente um divertimento da corte, mas uma arte cuja sabedoria é, na contemporaneidade, utilizada por diferentes companhias de dança, tanto para manutenção dos grandes Balé de repertório quanto para preparação corporal de grandes companhias de dança-teatro como por exemplo, o Wuppertal criado pela ilustre bailarina e mestre Pina Bausch.

Caminada e Aragão (2006) defendem a concepção de que a técnica do Balé é muito bem sistematizada e sua organização pode permitir aos bailarinos, tanto a construção quanto à desconstrução de sua Dança. E quanto a isto afirmam:

Respeitado o chamamento interior que nele se inicia, os códigos do ballet não aprisionam, ao contrário: quem os domina, liberta-se para alçar voos cada vez mais altos, habilitasse a vivenciar a magia de pisar num palco com propriedade e consciência, utilizando-se desta técnica formadora - se esta for sua vontade. (p. 14)

Por outro lado, o trabalho excessivo ou descompromissado com a técnica muitas vezes causa lesões e traumas. Profissionais não preparados ou metodologias ultrapassadas podem inverter os benefícios desta prática sistematizada e anatômica, em um malefício. Quanto a isso, Sampaio (2001), é enfático ao afirmar que precisamos ter clareza de que o mundo mudou e portanto, o Balé também. Esta técnica, segundo o professor, está em constante transformação, assim como as práticas pedagógicas que envolvem o seu ensino precisam “respirar” novos ares. E afirma que é preciso respeitar o passado, entendendo o presente e vislumbrando o futuro de nossa Dança e de nosso ensino.

Segundo Aragão (1997) ao avaliar de modo bastante incisivo o ensino do Balé, muitos professores de Dança desconhecem os seus fundamentos e por este motivo acabam por chamar de técnica o que ela afirma ser “virtuosismo”. A referida autora destaca ainda, a importância da autonomia do professor, no sentido de que “um programa de ensino não ensina a ensinar” (p. 157), cabendo ao mesmo estudo, conhecimento e pró-atividade. Além disso, afirma, a experiência deste professor como bailarino, é fundamental.

Aragão (1997), não desconsidera a importância do respeito à tradição e a estrutura das diferentes escolas de Balé, porém ressalta:

(...) olhar os métodos, mesmo os mais recomendados como imutáveis, é reduzir a arte deste professor a uma padronização, como receita de bolo. As tradições dos métodos devem não apenas serem preservadas cuidadosamente, mas desenvolvidas com individualidade e criatividade. (p. 158)

Com relação ao tema, Fortin, (2003) referência no campo dos estudos e práticas em educação somática, pondera a importância de um ensino que considere os fatores subjetivos e sensíveis, privilegiando a compreensão dos sujeitos, a assimilação consciente, e a valorização do que chama de corpo/sujeito. E fala em “autoformação” aspecto que fundamenta no filósofo Richard Shusterman que nos conduz a um pensamento de “aluno-dançante” que é estimulado a pensar sua dança e a compreender o que, como e porque o faz. A autora afirma:

É desejável que o aluno possa ver o professor demonstrar o que ele propõe, mas a demonstração do professor deveria idealmente ser acompanhada de estímulos para que o aluno recolha, em sua experiência vivida, os verdadeiros índices que lhe revelarão como reproduzir o que viu. (2003, p. 168)

Aragão (1997), ao discutir o ensino do Balé, embora não cite especificamente a educação somática ou autores da área para referendar sua proposta, faz críticas importantes e pondera, a meu ver, a partir de uma concepção bastante somática, que o ensino desta técnica precisa de uma abordagem cada vez mais reflexiva e consciente por parte do educador, mas, sobretudo fomentando o mesmo no aluno-bailarino. E com relação a isto afirma:

(...) desta forma um gesto ou uma pose não devem ser um gesto ou uma pose academicamente correto, mas, neles, cada aluno terá que encontrar seu próprio modo de executar aquele gesto, imprimindo nele sua marca pessoal, sendo a forma preestabelecida apenas uma consequência de um trabalho consciente. Para criar, tirar este gesto de dentro de si, será necessário que ele procure a origem, conheça a essência, a história daquele gesto, para então buscar uma criação original a partir da **técnica – que é um meio e não um fim**. (1997, p. GRIFO NOSSO)

O professor e bailarino Flávio Sampaio (2001), também faz discussões defensoras de uma prática de ensino do Balé que respeite a subjetividade dos estudantes e instigue sua autonomia cada vez maior. O autor defende que não se deve esquecer o vocabulário tradicional da técnica, mas que o processo de aprendizagem da mesma precisa passar pela experiência, pela compreensão por parte do bailarino, visando um movimento intencional que “sai de dentro” do artista, porque está compreendido profundamente e portanto, internalizado. Cabe ao professor, para Sampaio (2001)

(...) fazer o aluno ampliar as suas possibilidades, desenvolver dentro dele a capacidade de conhecer o íntimo do movimento, seu ponto essencial, ativar dentro dele a noção de espaço e de espaço a seu redor, a sensação de tempo, a vitalidade, a dinâmica, as texturas, o ar, a respiração, a vibração do som dentro dele e impacto que seu movimento causa em alguém. (p.153)

Esta abordagem bem enfatizada por Aragão (1997) e Sampaio (2001) contempla uma visão bastante pedagógica do ensino da Dança, mas que, infelizmente, não é a realidade da maioria das escolas. Esta busca pela compreensão e pela ação-reflexão, segundo a autora, levará o bailarino à precisão, ponto chave para a construção de uma poética corporal que leve ao domínio total de sua atuação cênica. Podemos pensar também, na necessidade de que, antes de tudo o próprio educador tenha compreensão do seu processo pedagógico.

Com relação a isso, Caminada e Aragão (2006) e Sampaio (2001), defendem a postura de um professor autônomo, capaz de ser humilde e sobretudo de autoavaliar sua prática continuamente. Mais do que isso, esta autonomia deve ser ensinada e potencializada nos seus bailarinos-alunos, que precisam aprender a seguir percursos próprios, cada vez mais autorais e conscientes.

(...) é de responsabilidade do professor de ballet dissociar sua prática da mera reprodução, a cópia de movimentos previamente estipulados ao reproduzir um desenho preestabelecido não significa ausência de um processo individual de criação. (ARAGÃO, 2006, p. 38)

A efetivação de um ensino contextualizado também aparece nas suas falas sobre o papel do professor de Balé. Tão importante quanto compreender a execução do movimento, está a compreensão sobre sua contextualização histórico-cultural, afirmam Sampaio (2001) e Caminada e Aragão (2006).

O professor como um ser sensível em transformação e também constante aprendiz, aparece como fundamental aspecto do exercício da docência no Balé. Neste sentido, Caminada e Aragão (2006) baseados em preceitos bastante humanistas e ao citarem a proposta pedagógica de Nikholai Ivanovitch Tarasov, importante pedagogo da Dança russa, afirmam que “o professor de ballet não precisa tyrannizar seus alunos nem deve ter atitudes destrutivas. Respeito, competência, sensibilidade, é isso o que ele nos ensina.” (p. 17)

2.3 A (auto)formação e o papel do professor reflexivo

Entendendo o processo formativo na perspectiva histórica, social, permanente e múltipla, conforme assinala Pinto (2010) podemos entendê-lo como um ato político. Porque

(...) envolve a troca com o outro. Entretanto, tendo em vista os princípios educacionais almejados, não é possível aceitar que possa existir uma forma de alguém conscientizar outra pessoa, pois isso seria acreditar na possibilidade de “despersonalizar” o sujeito, de desapropriá-lo de sua condição de ser ator de seu destino, por mais que desconheça a significativa influência de uma cultura civilizadora. Entendemos assim, que todo processo formativo seja autoformativo.

Temos apontado então, segundo a autora, o aspecto autoformativo. Conforme afirmam Aliança (2001) e Duran (2009) o conceito de autoformação coloca o

professor como o elemento central do processo formativo. Essa concepção, mais avançada no sentido da emancipação e da atuação autoral do professor, lhe outorga maior responsabilidade e lhe tira do lugar passivo do receptor. Duran (2009) afirma que “trata-se de considerar processos que exigem do sujeito a apropriação do poder de se formar, para tornar-se ‘autor da produção de si’” (p. 30).

Podemos aproximar este aspecto de “empoderamento” do docente durante o processo formativo às ideias apontadas por Freire (2011), quando afirma que ensinar exige do educador a consciência do inacabamento e da necessidade de reflexão crítica sobre a prática. Mas, além disso, exige comprometimento e respeito com o ato de educar e educar-se, pois vai ressaltar o contínuo processo de aprendizagem de quem ensina e quem aprende em um recíproco percurso co-participativo. Mais que isso, Freire vai destacar a dimensão da práxis como sendo a ininterrupta necessidade de reflexão sobre a prática e de transformação da mesma através do olhar sensível, comprometido e atento à prática.

Nóvoa, (1995) disserta sobre o que chamou de “triplo AAA do processo indentitário dos professores” (p. 34) São, segundo defende, três aspectos que envolvem os professores no seu processo de formação: A de adesão, A de ação e A de autoconsciência. No primeiro aspecto ele vai apontar para a necessidade de uma adesão a valores e projetos aplicáveis. Neste ponto estaria também o investimento e a crença na capacidade de sucesso dos alunos. O segundo “A” estaria relacionado a ação, está imbricado com as escolhas metodológicas feitas pelo professor. No terceiro, ao qual desejo dar maior destaque no presente trabalho, o autor resalta a autoconsciência. Como escreve, refere-se ao “trabalho de pensar o trabalho” através do qual a atuação do professor é direcionada, como resultado do processo de reflexão. E explica, “a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo.” (NÓVOA, 1995, p. 34)

À essa concepção sobre o papel do professor como agente ativo do seu processo de formação, podemos pensar na perspectiva reflexiva como fundamental neste processo. Com relação à abrangência da reflexão na ação docente, temos em Alarcão, (2011), alguns apontamentos fundamentais. Para a autora, o professor reflexivo, é o profissional autônomo, capaz de analisar e refletir sobre sua própria prática, atuando sobre ela através de conhecimentos técnicos, científicos e sensíveis. Esse professor, segundo Alarcão (2011) age criativamente e não como um simples reproduzidor de ideias e práticas. Este educador que se pensa e pensa

sua prática, precisa atingir um nível de criticidade e sistematização profundas que lhe permitam de fato, a transformação constante e isto deve se dar a partir das suas experiências práticas. E afirma:

Nesses contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala (...). (ALARCÃO, 2011, p. 49)

Em seus escritos, a referida autora defende que a capacidade reflexiva é inata ao homem, mas que é necessária a vivência em contextos que favoreçam esse desenvolvimento. Neste sentido, podemos relacionar sua abordagem à importância da universidade como espaço instigador deste pensamento reflexivo, e da prática, como campo frutífero para efetivá-la. E Freire (2011) vai ainda colocar a prática como lugar fundamental da pesquisa. E destaca que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p.30) e este espírito curioso, metódico e pesquisador de que falou e com o qual atuou e teorizou, aponta-nos na perspectiva da reflexão.

Embora o papel do professor nesta perspectiva autoformativa seja fundamental e constituinte, há de se considerar, o papel do agente formador. Com relação a isso, Garcia (1999), enfatiza que ao apontarmos a dimensão pessoal da formação, não podemos esquecer que ela se não se dá de forma autônoma. Por outro lado, vai apontar o caráter individual, afirmando que “é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos” (p. 22).

Almeida (2007) retoma as principais discussões e aspectos que envolvem os estudos no campo da formação docente e coloca a dicotomia, teoria-prática, historicamente percebida nos processos de formação. Quanto a isso, podemos pensar no avanço que a perspectiva de formação a partir da prática, pôde e pode trazer à formação de professores, sobretudo com esta roupagem autoformativa e reflexiva. Estes estudos, segundo Pinto (2010)

Não se trata de teoria vazia, se é que ela existe. As práticas pedagógicas são construídas por professores e professoras. Portanto, garantir visibilidade para esses sujeitos se mostrarem, falarem de si é contribuir para transformar essa ação em um ato reflexivo. Não falamos simplesmente sobre nós, mas nos reconstruímos como pessoas e possivelmente como profissionais enquanto falamos. (p.3)

As palavras de Pinto (2010) ganham corpo e dançam, na medida em busco respostas para as questões deste estudo. Ganhamos então, fôlego e coragem para continuar o caminho da reflexão, compartilhada e coreografada em muitos pés, mãos e sentidos.

3. “COREOLOGIA METODOLÓGICA”: OS PASSOS, O LIBRETO, O BALÉ.

Através da memória o indivíduo capta e compreende continuamente o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem (tanto no tempo como no espaço) conferindo-lhe sentido. É aí que se encontra uma diferença radical entre a memória humana e aquela dos computadores. (CANDAÚ, 2012, p.61-62)

Ao compor esta dança-pesquisada (ou esta pesquisa dançada?), que tem cunho qualitativo, foi necessário encontrar os “passos” para que a composição pudesse ser realizada. Aqui, uma composição diferente de muitas tantas dos palcos e lembranças de uma bailarina na sua trajetória de formação inicial e continuada. Desenvolvido dentro dos campos da Arte e da Educação, este estudo tem seu foco, na subárea, Formação de Professores de Dança, enfocando o ensino do Balé Clássico.

Por ter sido realizada a partir das memórias e registros que “fundem”, pesquisador e objeto de estudo no seu desenvolvimento ao longo tempo, podemos classificá-la como uma pesquisa autobiográfica. Neste sentido quero chamar de “libreto”, esta história narrada a partir de minha experiência docente e atravessada pelas contribuições e olhares de colegas e alunos, mas, sobretudo, para além de uma narração, o libreto deste Balé, trata-se de um exercício de autocrítica, de reflexão e de formação continuada.

Este tipo de abordagem metodológica vem ganhando força e legitimidade, especialmente dentro do campo das Ciências Sociais. Sua potencialidade pedagógica segundo Aliança (2011), Nóvoa (1995) e Duran (2010) está na possibilidade de transformação das memórias e narrativas de si, em processos autoformativos pautados pela reflexão. Ao colocar sua própria história no âmbito da teorização acadêmica o professor tem, na perspectiva profunda de reflexão, novas

possibilidades de dizer a si e a sua prática sob um olhar que, se seriamente analisado, pode contribuir sobremaneira no seu crescimento profissional.

Em oposição a uma abordagem metodológica mais positivista do fazer científico, a metodologia autobiográfica, redireciona o debate do campo epistemológico e coloca a subjetividade dentro do processo de construção de conhecimento, o que não significa sob nenhum aspecto a ausência de rigor científico. E neste sentido, “o método biográfico provoca processos de tomada de consciência que podem ser emancipadores”. (DURAN, 2009, p. 30)

Aliança (2011) defende a ideia de que a memória é “matéria prima do método biográfico” (p. 202) e nela, estão os significados, os sentidos e as práticas vividas e carregadas pelo sujeito, que são ao mesmo tempo individuais e coletivas. Com relação a esse caráter duplo da memória, Halbwachs (2003), vai enfatizar o cunho social expresso nas “narrativas de si” e afirmar que as memórias individuais estão, inevitavelmente, impregnadas por sentidos, valores e hábitos, constituídos antes de si, na sua existência e intervenção na realidade e em relação com suas próprias vivências.

Examinemos agora a memória individual. Ela não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos, que são as palavras e ideias que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado do seu ambiente. (HALBWACHS, 2003, p. 72)

Portanto, como Borges (2005) e Halbwachs (2003) bem salientam, quando estudamos a memória de um sujeito, podemos compreender, ao mesmo tempo, os diferentes aspectos históricos e culturais que o atravessam nos diferentes momentos da sua trajetória de vida e profissional. Ao mesmo tempo, afirmam ambos os autores que o lugar singular da memória nunca se perde visto que, resulta sempre de uma construção pessoal e única, de um sujeito que constrói não só sua trajetória, mas também a sua reflexão sobre ela. Somente a pessoa em si mesma, poderá resgatar e narrar aquilo que viveu, sentiu, experienciou.

Dentro do campo de estudos da Formação de Professores as pesquisas autobiográficas ganham a riqueza autoformativa. Assim, é possível pensar que

No processo de relato autobiográfico, eu me distancio de mim mesma, estabelecendo uma relação dialógica comigo, e nesse distanciamento eu

consigo alcançar um nível mais alto de criticidade em relação ao que lembro e percebo. A partir do trabalho autobiográfico o sujeito também pode dar-se conta de seu maior ou menor grau de passividade diante da própria formação. (ALIANÇA, 2011, p. 206)

Ao citar Josso (2010), Aliança (2011), lembra que a autora construindo o conceito de biografia educativa, defende a perspectiva de que a memória possibilita ao pesquisador que “se narra”, o encontro com as subjetividades e percepções que emergem das suas lembranças e que constituem-se de elementos permeados por representações inconscientes que certamente interferem nas suas ações atuais. E quanto a isso, Josso (2010) afirma que “o sujeito-narrador de uma (auto)biografia educativa deve ter em mente a seguinte pergunta-motriz ‘o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que eu tenho hoje?’” (p.143). E esta questão central deve orientar seu olhar metodológico e investigativo, que precisa de engajamento ético e profundamente crítico no olhar de si mesmo.

Dentro das orientações metodológicas encontradas em Alberti (2005), encontramos na História Oral, recurso extremamente significativo quando tratamos de uma investigação autobiográfica e que se propõe a utilizar a memória como “documento” de coleta de dados. Halbwachs (2003) e Borges (2005) vão trazer o aspecto científico deste tipo de trabalho assim como o valor que a memória pode trazer aos estudos.

Segundo Alberti (2005), é fundamental que no trabalho com fontes orais o pesquisador organize sua ação investigativa em três etapas: preparação das entrevistas, realização e tratamento dos dados. Para tanto, defende a elaboração criteriosa das questões das entrevistas e a seleção clara e objetiva dos sujeitos entrevistados. A autora, entre outros aspectos aponta a relevância da história oral como fonte de pesquisa e afirma:

Uma das principais riquezas da História Oral está em permitir o estudo das formas como as pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram as experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas. (2005, p. 165)

E neste sentido ressalta que a partir dos relatos em que sujeitos colocam a memória “em jogo”, trazendo à tona suas formas de leitura do passado, podemos compreender melhor conjunturas mais amplas e alguns acontecimentos e

experiências vividos na coletividade, visto que ela também permite o conhecimento maior sobre modos de vida e práticas e tradições de diferentes grupos sociais.

No caso do presente estudo, as contribuições dos professores e alunos e suas visões das aulas de Balé e suas “leituras”, podem colaborar sobremaneira para responder a questão central do estudo. Neste sentido, podemos afirmar conforme apontou Duran (2010) que “as lembranças dos outros podem reorientar nossas lembranças” (p. 24) e, ao trazer suas narrativas temos apontamentos que nascem das suas memórias colocando “à cena” o que lembram e como lembram e nestas memórias temos a permanência daquilo que construiu significados. A escolha dos sujeitos depoentes, se pauta pela importância de sua contribuição no sentido de sua aproximação com a trajetória em estudo.

A natureza dos seres com quem vivemos deve ser descoberta e explicada à luz de toda a nossa experiência, tal como ela se formou nos períodos seguintes. O novo painel projetado sobre os fatos que já conhecemos, nos revela mais de um traço que ocorre neste e que dele recebe um significado mais claro. É assim que a memória se enriquece com as contribuições de fora que, depois de tomarem raízes e depois terem encontrado seu lugar, não se distinguem mais de outras de lembranças. Para que a memória dos outros venha assim a reforçar e completar a nossa, como dizíamos, é preciso que as lembranças desses grupos não deixem de ter alguma relação com os acontecimentos que constituem o meu passado. (HALWACHS, 2012, p. 98)

Fundamentando-me nos pressupostos acima mencionados buscaremos desenvolver o presente estudo.

3.1 Dos passos ensaiados e dançados

O primeiro passo “dançado” nesta pesquisa foi a retomada de textos que já haviam sido escritos durante minha trajetória como aluna de graduação e que continham fragmentos autobiográficos ou autoanálise da minha prática pedagógica como professora de Balé Clássico. Após esta nova leitura, dediquei-me a produzir um texto (capítulo 1 deste trabalho) que pudesse através das lembranças e reflexões sobre meus fazeres como professora ao longo dos anos, “delinear” uma linha do tempo trazendo as diferentes experiências que tive desde as primeiras aulas que ministrei. No exercício das memórias, também fui trazendo documentos que guardava, como aulas planejadas, fotos, programas de espetáculos, medalhas, certificados de cursos realizados, que foram ajudando a tecer este “cenário” e “seus

libretos”. Estes recursos “potencializadores da memória” contribuíram, de certo modo, para que a abordagem autocrítica não ficasse de lado da retomada de lembranças.

Após esta escrita, foi possível elaborar, nesta “linha de tempo da formação”, uma “divisão” encontrando os diferentes momentos que envolvia rupturas, ou mudanças bem demarcadas, nesta história narrada a partir dos aspectos que emergiram das memórias. Buscando de algum modo sistematizá-la, encontrei as seguintes fases ou momentos temporais mais evidentes: início da prática docente como professora assistente, primeiras turmas de Balé para crianças como professora titular, ingresso na universidade como aluna da Pedagogia, ensino de Balé para adultos, período “autônomo”, sem um professor orientador, ingresso no curso de Dança-Licenciatura, como aluna e posteriormente, como professora temporária do Curso.

Após serem elencados esses momentos analisados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco ex-alunas, e três professoras, buscando corresponder a cada um dos períodos elencados na memória. Foram então, elaboradas questões centrais que tinham como objetivo “direcionar” e orientar os exercícios de memória e os depoimentos no sentido de compreender suas percepções e leituras, a partir da evocação das suas lembranças.

Os cinco ex-alunos entrevistados foram “selecionados” a partir da facilidade de contato, especialmente os mais antigos, com os quais consegui acesso. Foram então, entrevistados os primeiros alunos contatados que se dispuseram a realizar o trabalho e que se relacionavam aos períodos estabelecidos.

Também foi possível observar, a partir do texto das memórias, a importância da figura do “professor orientador” durante momentos destacados deste processo. Foram contatados: a professora com quem atuei nas primeiras aulas, a professora *maître* de Balé que orientou minha formação inicial e uma professora que participou do meu processo de formação ao ingressar no curso de Dança, acompanhando-me, de certo modo, até a conclusão do mesmo. Também foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas para realizar a coleta de dados com estas professoras.

Concluídas as entrevistas, que foram gravadas e transcritas e tiveram a duração de aproximadamente 40min, tanto com as alunas quanto com as professoras, busquei traçar um “paralelo” sobre o “conteúdo” das mesmas com as minhas memórias e narrativas sobre todo o processo, fazendo uma análise qualitativa e apontando as possíveis categorias de análise, que serão discutidas posteriormente.

Postas as categorias, busquei elaborar um apanhado dos saberes que possam contribuir nesta autoanálise crítica e ao mesmo tempo, na medida das possibilidades, na formação de futuros licenciados em Dança. De tudo temos um Balé, pensando na composição colaborativa, alunos, professores, autopesquisa e orientador.

3.2 O libreto (escrito a várias mãos)

Então... uma história coletiva começou a ser escrita, um libreto de um Balé novo, inédito, que se baseava em memórias vividas...

Antes de começar a análise dos dados encontrados ao longo das entrevistas, considero que é necessário, apontar alguns aspectos, que creio, fundamentais. Durante estas duas semanas em que estive envolvida com a coleta de dados, foram muitos os momentos que “sobressaíram aos olhos”, aos olhos de ver, e aos olhos da alma. Na medida em que ia realizando cada entrevista, busquei captar e registrar através de “diários de bordo”, todas as reflexões, dúvidas, sensações e novas memórias que surgiam.

Quase todas as entrevistas foram realizadas nas casas dos entrevistados, ou em seus locais de trabalho, o que conferia um caráter próximo e um ambiente muito agradável e cordial nesses encontros. A sensação que eu tinha, observando também suas corporeidades, era de que havia uma entrega muito grande destas pessoas, uma seriedade imensa, com relação a aquilo que estávamos construindo juntos. Ao mesmo tempo em que havia esta seriedade, que considero um rigor científico, uma dedicação bonita ao estudos, havia, inegavelmente um clima de afetividade profunda, de emotividade e de reencontros intensos. Olhos lacrimejantes, pausas e silêncios, sorrisos, lembranças, novos sentidos...

As entrevistas mobilizaram sem dúvida, não só a mim, mas enfim, e de modos diferentes a cada um dos entrevistados. Que corporalmente expressavam ao longo das entrevistas, mas que também ao final, ou mesmo durante manifestavam o caráter profundo que aquele instante lhe permitia.

Uma das alunas, Carolina Piovesan, ficou tocada pela memória e após a entrevista foi buscar sua primeira roupinha, seus certificados, programas de espetáculo para compartilhar. A família se mobilizou... reencontraram DVDs de aulas filmadas, em 96 e em 99, onde ela e irmã faziam aulas com a “profi Mônica”.

Assistimos juntas e a cada colega que aparecia, uma lembrança, uma história para contar sobre aqueles anos no Balé.

Outra entrevistada, Karina Pereira, não abriu mão de colaborar com a pesquisa, e no dia do seu aniversário, me recebeu na casa da sua mãe.

A própria professora Dicléa, deixou seus alunos, esperando para que pudesse concluir sua fala, sua contribuição tão carinhosa ao meu estudo.

Com as professoras Maria e Eleonora, se oportunizaram verdadeiros momentos de recíproca formação, processos de co-formação, eu diria. Descobertas, novas reflexões sobre antigas memórias. Havia naquele momento de encontro novas questões que se colocavam, que nos desafiavam a continuar estudando. Surgiu o desejo de escritas posteriores e “saltaram” dados para estudo. Como a autora Szymanski (2004) destaca “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante do pensamento organizado de uma forma inédita até para si” (p. 14)

Sorrisos, risadas, de uma Carolina Pinto feliz com as recordações que lhe vinham, de um Vagner Vargas renovado ao se rever nas aulas como um cantante bailarino.

Uma professora Dicléa saudosa, recontando um tempo que a escola ainda se parecia com uma família, que havia uma rotina de vida das pessoas que lhes permitiam tempo para aprender mais do que passos. Para construir uma escola junto. Foi antes de tudo uma aula! Incrível perceber que um diálogo, de aproximadamente quarenta minutos, possa ter sido tão profundo em termos de crescimento e aprendizagem.

A “Robertinha” que hoje é uma moça com treze anos, que se emociona ao falar das aulas, dos passos, do que aprendeu...

Houve uma mobilização que foi, individual e coletiva ao mesmo tempo, como já assinalavam os teóricos, legitimando os estudos da memória e, por conseguinte, do seu papel no percurso de formação docente. Sobre isso, Nóvoa (1998) ressaltou que o processo autobiográfico nas pesquisas em educação

É um método de investigação que procura estimular a autoformação, o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e colectiva. (1998, p. 116)

Provavelmente, toda esta mobilização de que falo, se deu, não pelo fato de que as pessoas se encontravam “debruçadas” sobre minha trajetória, mas sim, porque, ao me encontrarem perpassando suas histórias de vida, podiam falar de si. Podiam narrar-se! E as três professoras que entrevistei trouxeram com peso e constância, suas próprias memórias e percursos formativos, durante a narração.

Neste estudo, falar de si é falar do outro. (Auto)Formar a si, é também formar e transformar o outro, afetar-se, é afetar!

Não posso como pesquisadora, deixar de ressaltar e descrever tão significativos apontamentos, que obviamente, precisam ser considerados e relativizados durante a análise dos dados. E, não posso, como professora-aprendiz do meu próprio fazer deixar de demarcar o caráter formador, também de todos esses momentos.

3.2.1 Mas quem compõe este elenco?

A escolha por identificar os sujeitos durante a pesquisa com seus próprios nomes, se justifica a partir dos aspectos metodológicos adotados. Além disso, o caráter colaborativo desta produção, demanda a garantia da legitimidade e autoria da fala de cada uma das pessoas envolvidas. E neste sentido, destaco o desejo de cada uma delas de terem suas falas e histórias “nomeadas”. Foi inclusive, preferência de todos.

Para que o leitor possa realizar uma melhor compreensão acerca de cada um dos depoimentos destacados, farei uma brevíssima explanação sobre quem são cada um desses importantes narradores de si, e de mim.

Utilizando a cronologia do presente trabalho, começo falando da professora Dicléa Ferreira de Souza, a quem devo os maiores e mais profundos saberes sobre a técnica do Balé. Na sua escola, estudei por aproximadamente vinte e dois anos. Neste longo e enriquecido período ela foi, minha professora, nos anos de maior adiantamento da técnica, minha referência em muitos aspectos como professora e minha grande formadora. Sua escola, por conseguinte me proporcionou experiências das mais variadas no âmbito, da fruição e do fazer artístico e pedagógico.

Na sequência desta narrativa, encontro a professora Eleonora Campos da Motta Santos. A seu lado, exerci pela primeira vez a docência, como sua assistente.

Experiência que compartilhamos por pelo menos três anos intensos e quase diários de convivência, fosse em ensaios, no envolvimento com os espetáculos da escola, fosse na sala de aula de Dança. Ela aparece como um “modelo” de educadora, que guia os meus primeiros “desenhos coreográficos” do fazer professoral. Muitos anos depois, nos reencontramos aqui no Curso de Dança da UFPEL, ela novamente na figura da minha professora trazendo a História da Dança outra vez pra minha vida. Voltamos a compartilhar a docência quando fui também professora do curso e nós, mais uma vez, “parceiras” como ela mesma gosta de citar. Embora não tivéssemos atuado em sala de aula juntas como professoras, vivíamos constantemente o diálogo de trocas salutares e positivas presente em muitas das práticas de educadores. Acho que a “Nora”, como a chamamos na escola, foi como uma “barra” dentro do meu processo de formação. A barra, na aula de Balé, serve como auxílio, não podemos nos escorar sobre ela, mas é com ela que começamos a aprender a desenvolver o equilíbrio, para só depois, podermos dançar sozinhas, sem sua ajuda. Acredito que com a metáfora da “barra” consegui “apresentar” a professora Eleonora.

Deste período, em que me deparei com as primeiras turminhas de bailarinas, trago a aluna Carolina Piovesan. Carol foi minha aluna nas turmas de Balé inicial (*Baby*, Iniciantes) com a “Nora” aproximadamente por três anos. Nos reencontramos por “obra dos caminhos da vida”, aqui na universidade, ainda neste ano, e desta vez como colegas da disciplina de Libras. Foi um momento muito bonito o de reconhecimento quando nos vimos na sala de aula juntas novamente. Carol representa uma percepção sobre as aulas daquele período, e suas memórias ajudam a compor o “corpo” deste texto.

Seguindo esta trajetória, tenho os depoimentos da querida colega Carolina Pinto. Esta grande bailarina, educadora e artista, foi minha colega na Cia de Dança Afro Daniel Amaro. Ela fez parte da turma de “experimentos” que fiz pela primeira vez dando aulas para adultos e tentando encontrar as perspectivas de trabalho com o Balé em uma companhia com propósitos muito específicos quanto ao seu gênero de Dança. Com Carol, dividi alegrias, sorrisos, festivais, descobertas e um processo de montagem muito marcante: do espetáculo *Âmago*.

Logo depois, através dos desafios que a Arte foi me “travando”, comecei a ensinar Balé em outros espaços. Na academia Adágio, desenvolvi por alguns anos o ensino do Balé para crianças pequenas associado ao ensino do Jazz, para a

preparação corporal dos grupos intermediários e adulto e também do Balé para adultos iniciantes na técnica. Karina Pereira representa uma dessas alunas de Balé adulto iniciante. Sempre muito aplicada, dedicada, interessada, esforçada, era uma bailarina muito boa de se ter nas aulas! Diferente do momento anterior, (Cia Daniel Amaro) as relação com o corpo e com a Dança destas meninas era nova, para elas e para mim. Como a própria Karina relata na sua narrativa, constituímos um laço de troca e de respeito muito bonito. Dos momentos de parceria nas aulas guardo carinhosamente, lembranças belas. Perdemos o contato mais direto por vários anos, mas nos reencontramos a mais ou menos um ano, através de uma rede social. Então através de divulgação da proposta de TCC, ela foi uma das primeiras pessoas a desejar, muito espontaneamente colaborar.

Neste mesmo período de inserção nas academias Adágio e Cia Daniel Amaro, começo a ensinar Balé na Cia da Dança, e é lá nesta escola que fico atuando com o ensino do Balé até o final de 2011. Roberta Brahm, a querida “Robertinha” acredito eu, pelas nossas lembranças, foi a aluna com a qual estive por mais tempo. Vi seu crescimento (hoje é mocinha de treze anos) e ela também acompanhou diferentes momentos da minha vida pessoal e profissional. Vibrando com o meu ingresso no Curso de Dança-Licenciatura e lamentando nosso “afastamento” das aulas de Balé, posteriormente. Não perdemos o contato e então, foi mais fácil acessá-la quando na época da “seleção” dos parceiros pesquisados. Hoje Roberta é também responsável por um dos momentos mais emotivos e profundos da minha formação: os minutos que compuseram a sua entrevista.

Assim como a Roberta, Vagner Vargas, no que se refere à Disciplina de Dança Clássica oferecida no curso de Dança, foi o aluno que, provavelmente acompanhou mais tempo meu trabalho com a técnica. Nas três vezes que a disciplina foi oferecida, duas como professora e uma como estagiária, ele estava lá. Disposto, entregue, alegre, “aprendiscinante”! As contribuições do Vagner como um curioso e sério ator e licenciando, foram sempre muito pertinentes. Acompanhar suas descobertas pessoais foi muito prazeroso pra mim. Dos seus relatos divertidos e comprometidos, surgem falas fundamentais para o meu processo de práxis, como educadora-artista-pesquisadora.

A última “colaboradora” é a professora Maria Falkembach. Esta professora cujo trabalho respeito muito, foi, a partir do texto do exercício das memórias, aquela que mais acompanhou meu percurso no curso de Dança. Com ela convivi do

primeiro ao último semestre, em alguns momentos mais, outros menos, mas suas disciplinas, trabalhos, conversas, concepções polêmicas sempre me suscitaram reformulações, crescimento e reflexões como educadora e sobretudo, como professora de Balé. Não poderia ser diferente, no seu momento de entrevista, também!

Embora cada uma destas belas pessoas seja fundamental para o presente estudo, com suas histórias pessoais e atravessamentos na minha trajetória é necessário, ressaltar o caráter “limitado” (entre muitas aspas!) de seu peso dentro de uma pesquisa acadêmica. Dado o universo de alunos e alunas que passaram pelas minhas turmas ao longo de tantos anos, são representantes estes oito entrevistados, de uma mínima parcela. É importante, portanto, relativizar os resultados; mas, ao mesmo tempo valorizar o teor que há no conteúdo da sua fala, das suas leituras e lembranças, pois, como ressaltamos ao delinear a metodologia do trabalho, as memórias são sempre individuais, mais ao mesmo tempo constitutivas e constituídas pela coletividade.

3.3 O Balé

Ao ouvir e, repetidas vezes, investigar o conteúdo transcrito das entrevistas, e “cruzá-los” com as minhas memórias, acabo por encontrar um Balé (in) completo dividido em três atos. Os três grandes eixos de categorias que destaque serão descritos e analisados no desenvolvimento deste texto.

3.3.1 Primeiro ato: os saberes e experiências formadoras

Buscando apontar os saberes e experiências que influenciaram a metodologia do ensino do Balé que desenvolvo hoje, a partir das narrativas dos pesquisados, destaque seis subcategorias para aprofundamento de estudos. Conforme afirma Pinto (2010), podemos pensar nos “saberes constitutivos da profissão do professor”, como sendo, tanto as experiências formais de ensino, quanto as sociais e biográficas, porque

Os saberes constitutivos da profissão do professor, independente do nível de atuação, começam antes e apesar de qualquer formação inicial institucionalizada. Aprendemos uma série de valores, mesmo profissionais, que nos permitem construir uma representação sobre o que é ser professor. (PINTO, 2010, p. 6)

Na sequência, buscaremos analisar cada um destes principais “saberes constitutivos” encontrados neste estudo. Podemos também encontrar nestas subcategorias os três aspectos do processo identitário do professor assinalados por Nóvoa (1995), que seriam os três “As”: de adesão, ação e autoconhecimento.

O “A” de adesão, vejo se “materializar” nos momentos que estarão desenvolvidos abaixo no texto e que intitulei como as seguintes subcategorias: “Observação como formação”, “Compartilhamento da docência” e o “Professor orientador”. Este “A” segundo Nóvoa (1995) estaria ligado a dois aspectos: o primeiro, relacionando-se à assumpção de práticas e metodologias já existentes por parte do educador, e o segundo, evidenciado através da crença na capacidade de aprender do outro. Este segundo aspecto pôde ficar mais explicitado através do depoimento da professora Eleonora quando coloca que desde os primeiros anos, a tímida professora Mônica já dava sinais de comprometimento com o processo de aprendizagem dos alunos, com seu sucesso, alguém que parecia “querer fazer dar certo” (Eleonora Campos da Motta Santos, depoimento cedido em 30/07/13). Com relação a isso, a professora Dicléa também declara na sua entrevista em mais de um momento, o gosto pela relação com o ensino que via na aluna Mônica e que chamou sua atenção. No que se refere à adesão metodológica, percebe-se a marca deixada pelas professoras Dicléa, Eliana e Eleonora, sobre as aulas de *Baby Class*, cuja proposta lúdica, até hoje é defendida e trabalhada por mim.

O segundo “A” o de ação, vai destacar um segundo momento, o das escolhas, e por consequência, da atuação mais autônoma por parte do professor. Podemos relacionar esta etapa aos tópicos que chamei de “A artista do corpo” e a “Formação acadêmica”, como etapas bem demarcadas deste período e que na continuidade do trabalho poderemos melhor analisar.

O “A” de autoconhecimento, fica expresso na dimensão deste próprio trabalho, nos seus objetivos, resultados e motivos. É neste processo de autoconhecimento, que segundo Nóvoa (1998), é possível, através da reflexão, uma ação transformada e protagonista por parte do professor. A este ponto, destaco “A sala de aula, o lugar da práxis”, ponto que encerra este primeiro bloco de subcategorias destacadas. Logo abaixo, alguns aprofundamentos e reflexões acerca de cada uma delas.

3.3.1.1 A observação como formação

Consigo perceber, a partir das narrativas das colegas professoras e dos alunos, o quanto foi importante o papel da observação no meu processo identitário e formativo como educadora. Conforme os próprios autores já haviam registrado, e como destacam Fortin (2011) e Sampaio (2001), a experiência que trazemos como alunos é a referência inicial que boa parte dos bailarinos utiliza na sua atuação como professor de Dança. Ensinamos, nos reportando aos professores que tivemos e seus modos de ensinar, seguindo modelos. Esta prática se dá primeiramente através de uma espécie de reprodução, segundo estes teóricos da Dança. Uma espécie de imitação natural.

Mas enfim, esta observação com o passar do tempo, quando consegue atingir a perspectiva crítica e epistemologicamente curiosa, pode se transformar em rica fonte de saber e crescimento. As muitas aulas, ensaios e vivências como aluna alimentaram meu percurso como educadora e isto fica claro na medida em que é possível exercitar a reflexão e um olhar mais aprofundado sobre meus fazeres. Sempre gostei de professores, do ensino e da aula de Balé, então, acabava por me aproximar, naturalmente, do hábito da observação.

No seu depoimento, a professora Eleonora, buscando evocar a memória sobre a minha atuação como sua assistente, nas turmas de *Baby Class*, lembra-se de uma Mônica mais tímida ao vestir o personagem da professora durante os primeiros anos, alguém que, possivelmente por estar vivendo as primeiras experiências docentes estava se “familiarizando” com este tipo de fazer e saber.

Ao assistir na casa da aluna Carolina Piovesan, o vídeo de uma aula no ano de 1996, fica clara essa postura mais calada, observadora, mas contemplativa ao mesmo tempo que colaborativa. O contato com as crianças era mais intimista e individual. Acredito que eu procurava, através daqueles momentos sentidos, vividos, compreender melhor o processo de ensino, a técnica, a rotina de uma aula e a postura do professor de Balé. Com esta observação, começava a encontrar caminhos, possibilidades de ocupar o meu próprio espaço, e, familiarizando-me com a atuação, a partir da observação, ia me constituindo na identidade da professora Mônica. Penso que esta referência das observações sempre foi um recurso, consciente e inconsciente que eu utilizei e utilizo em diferentes momentos.

Através da fala da professora Eleonora, podemos encontrar este aspecto quando ela traz suas lembranças sobre a colega Mônica nas aulas:

[...] Uma Mônica [...] num primeiro momento retraída, acho que pela própria inexperiência mesmo, né, retraída, num sentido tímida [...] eu acho que essa iniciativa [...] o protagonismo na aula comigo demorou um pouquinho de acontecer eu acho... pensando melhor [...] uma Mônica mais [...] cumpridora do que a gente combinava do que propriamente propositora [...] Mas eu acho que a Mônica professora propositora mesmo, talvez mais no final desse período que a gente deu aula. (Depoimento cedido em 30/07/13)

Quando recorda sua própria trajetória, Eleonora também destaca o importante papel que a observação teve na sua formação como professora, inclusive, relembando que foi uma das orientações recebidas da professora Dicléa no seu período inicial de atuação. Eleonora destacou que durante um ano, observou as aulas de *Baby Class*, das professoras que a antecederam para que pudesse se inteirar sobre a estrutura e rotina das aulas.

Também o papel da observação surge em outros dois momentos destacados, ambos envolvendo a composição em Dança. Foi a professora Dicléa, durante a entrevista que recordou o grande desafio que foi minha primeira composição coreográfica. Na sua fala dizia, “[...] lembro que eu [...] disse: te vira! É... e foi! E tá aí até hoje...”. (Depoimento cedido em 09/08/13). Antes de ter sido desafiada pela professora Dicléa, não tinha me visto como alguém que podia compor, eu não me enxergava nesta época na condição de coreógrafa. Lembro que foi um susto grande e o sentimento era de medo, eu pensava em como fazer... tinha a música, mas enfim, como seria coreografar? Foi um momento realmente de insegurança e desafiador. Tinha medo de desapontar a minha mestre, e, ao mesmo tempo em que pensava isso, hoje analiso que tinha no meu imaginário a figura do coreógrafo como alguém muito experiente, o que eu estava longe de ser.

Segundo a professora Dicléa em seu depoimento, eu já tinha condições de fazê-lo e ela apostou nesta possibilidade inclusive em função de ela poder verificar sua hipótese. Obviamente, após montar a coreografia dos pintinhos do Balé *“La Fille Mall Gardé”*, ela veio supervisionar a versão inicial, fazer alguns ajustes e autorizar a continuidade dos ensaios. Minha memória traz claramente meu sentimento de medo e de grande responsabilidade, trazendo ao hoje a importância daquele momento. Como afirmou Delgado (2010) “a memória atualiza o passado, tornando-o tempo vivo e pleno de significados no presente”. (p. 38)

Neste momento, foi ao recurso de observação que me reporte, lembrando dos diferentes períodos em que havia acompanhado a professora Eliana Oliveira, ou o professor Kyro (o bailarino e mestre uruguaio Ruben Montes), montando coreografias e criando à nossa frente, utilizando-nos como bailarinas de suas obras.

Muitos anos mais tarde, quando fui convidada a me responsabilizar pela concepção cênica do espetáculo da Academia Adágio: “*Quebra Nozes in Jazz*”, foi a observação novamente, recurso essencial, pois trouxe ao trabalho as minhas memórias das tantas vezes em que vi a professora Eliana organizando os momentos cênicos dos espetáculos e a professora Dicléa corrigindo a composição daquelas cenas e ensaiando o Corpo de Baile e os primeiros bailarinos. Sem ter acompanhado e observado estes momentos, certamente teria sido muito mais difícil realizar esta proposta.

Embora a professora Dicléa não tenha explicitado especificamente intencionalidade neste sentido, o fato de ela adotar a figura de duas professoras em sala de aula, impulsionava, instigava o processo de observação. Sobretudo, porque ela bem destaca o papel de cada uma. Uma com um o papel de formadora da outra. Através do seu depoimento, pude perceber, que também havia preocupação em que houvesse alguém apto a substituir o professor caso se ausentasse e para isso, deveria ser alguém que acompanhou o desenvolvimento do programa de trabalho, conhecia as crianças e a rotina da turma.

A própria Dicléa destaca o caráter da observação na “escolha” das professoras que formam sua equipe. Ao comentar como ocorre esta “seleção”, destacou que primeiro observa esta “menina” a acompanha em diferentes momentos, seja com relação à técnica, seja na responsabilidade, seja no trato com as pessoas e principalmente com as crianças. Citando como um dos exemplos minha trajetória ela afirma:

Eu sei que tu tava num ponto bom, que tu gostava de crianças, porque uma das coisas principais de uma professora de *Baby* é gostar, ter paciência, e isso eu via já nos nossos ensaios das grandes que tu lidava muito com as crianças. [...] e tem que gostar muito de crianças. E tinhas capacidade pra isso né? E precisavas também financeiramente. Então juntou... todas as coisas se casaram e foram felizes para sempre. (Depoimento cedido em 09/08/13)

Outro aspecto observativo e formador descrito pela professora Dicléa é sua forma de acompanhar o desempenho das professoras aprendizes. Em sua

entrevista apontou em vários momentos que fica assistindo aulas, “passa pelas salas”, observa de longe e se utiliza deste recurso para orientar a prática das docentes até que as sinta seguras e desenvolvendo práticas que estejam condizentes com a proposta pedagógica da escola. Somente hoje consigo dimensionar a importância que estes momentos tiveram na minha formação. Na época, ficava apreensiva com a presença da mestre ao meu lado nas aulas. Por outro lado, sua postura de não discordância mostrava que eu estava seguindo o caminho traçado e desejado por ela.

Esta primeira experiência pode ter instigado meu olhar observador da prática docente. Eu precisava destes exemplos, destas referências para construir a minha identidade professoral, para chegar a um modo próprio de ensinar. Na continuidade dos anos, mantive-me sempre atenta ao aspecto metodológico, observava meus outros professores, fosse nos outros gêneros de Dança nas academias, fosse na escola como pedagoga, fosse na universidade, e penso que todos estes diferentes modos de ser professor atravessam de algum modo meu jeito de ensinar seja por desejar “copiar” seus modos de fazer, seja por querer opor-me à eles.

3.3.1.2 Compartilhamento da docência

Este segundo aspecto considero um importante atravessamento no meu processo de formação. Estar dividindo o rico ambiente da sala de aula com um colega mais experiente, foi uma oportunidade que também contribuiu com meu processo identitário como professora de Balé e, conseqüentemente influenciou a metodologia de trabalho. A professora Eleonora, no seu relato, traz a palavra “parceria” para descrever este tipo de troca. Se pensarmos o compartilhamento da docência na perspectiva apresentada por Marques (2010), a respeito das formas de aproximação do homem com o conhecimento, podemos encontrar dois modos de dividir a sala de aula com outro professor: como um “contato-formação” ou como uma “relação-formação”. Podemos estar frente a um colega em sala de aula estabelecendo simples contatos com os fazeres docentes ali vivenciados, ou, podemos estar ao lado, junto ao outro, construindo um diálogo contínuo de trocas, configurando assim, uma relação. Os contatos são superficiais, as relações são profundas. Os contatos são aligeirados, as relações são atemporais. Acredito que

tive a feliz experiência de estar com colegas “entregues” à urgência da vivência da/na relação durante o ato educativo.

Vivi com a professora Eleonora uma experiência de “outridade” e de reciprocidade que só uma Dança pela via da “relação” pode proporcionar. Esta parceira se estabelecia nos ensaios, nas aulas, nas Danças, nos desafios, nos imprevistos diários de uma sala de aula de Balé. Mesmo que minha contribuição mais efetiva viesse um tempo depois, esta relação de cumplicidade permeou nosso trabalho. Segundo a professora Eleonora destacou em sua fala, com o passar do tempo esta cooperação foi se dando cada vez de modo mais efetivo.

Em outros momentos depois na minha carreira docente, dividi a sala de aula com outros colegas que me fizeram crescer sobremaneira. Atuei com a professora Rosane Veiga, em uma escola municipal através de uma proposta de Dança. E com ela vieram muitos subsídios teóricos que eu não tinha; seus conhecimentos da área da Educação Física foram muito importantes. Pude repartir a turma com a professora Daniela Souza, ainda na escola da Dicléa, logo após a professora Eleonora se afastar da cidade e então, nova parceria ficou estabelecida. Com Nicole Gonzales, na Cia da Dança, atuei como sua formadora e crescemos muito juntas através das trocas constantes. Já no curso de Dança-Licenciatura da UFPEL, dividi a coordenação do PIBID, com alguns colegas, ficando mais tempo ao lado de Alexandra Dias e Daniela Castro, com quem, em tantos encontros, fosse no grupo da nossa área, fosse na equipe interdisciplinar da escola, vivi uma parceria e exercício de admiração e colaboração constantes. Estive também com o professor Gustavo Duarte na disciplina de Estágio em Dança I, e penso que as trocas que fazíamos antes, durante e após as aulas foram enriquecedoras, nossos saberes se auxiliavam e apoiavam, inclusive nas “discordâncias”, sempre através de uma relação de respeito em que aprendia a admirá-lo mais a cada aula. Certamente aprofundei meus estudos da Análise do Movimento com a professora Maria Falkembach, quando dividimos o trabalho e buscávamos realizar uma prática interdisciplinar, utilizando os saberes oriundos das nossas diferentes e complementares formações. No Projeto de Ensino do Grupo de Estudos em Folclore com o professor Thiago Amorim de Jesus, acredito que muito mais aprendia do que ensinava, mas estou certa de que nosso compartilhamento foi um processo colaborativo e extremamente formador especialmente para mim.

Ao lembrar esta experiência de compartilhamento que tivemos, a professora Maria Falkembach destacou:

[...] A gente deu uma disciplina juntas e também foi muito legal porque a gente pode eu acho dividir esses nossos saberes, [...] que cada uma tem as suas especificidades da Pedagogia e da Análise do Movimento. [...] É claro que de um outro lugar e eu acho que foi muito tranquilo [...] Foi muito legal essa disciplina que a gente deu juntas porque tinha esse diálogo e [...] a gente se entendia... a gente realmente conseguiu dar aula juntas [...]. (Depoimento cedido em 08/08/13)

Na fala da professora vejo a perspectiva da “relação” e não do “contato”, pois não estávamos simplesmente as duas na mesma sala cada uma com sua formação, dando aula ao mesmo tempo, buscamos vivenciar uma experiência interdisciplinar, comprometida e corresponsável.

Sobre o papel do compartilhamento no processo de formação, Eleonora, apontou no seu depoimento um aspecto muito pertinente: o fato de suas primeiras experiências docentes, terem sido compartilhadas. Esta proposta de trabalho da professora Dicléa, possivelmente nos preparou, ensaiou para atuar de modo menos solitário e mais coparticipado ao longo da nossa vida profissional. Começávamos a estabelecer relações e não contatos com a docência. E quanto a isso Eleonora afirma:

[...] é, a minha experiência já começou compartilhada. E isso sempre foi muito rico, muito rico [...]. Eu tenho uma preferência sempre em trabalhar com outra pessoa, e talvez venha um pouco daí... porque essa experiência já nasceu assim. (Depoimento cedido em 30/07/13)

A partir desta experiência generosa, vivida com a professora Eleonora pude aprender sobre a docência, pude me aproximar mais dos saberes que constituem a prática do ensino Balé. Esta experiência foi fundamental, segundo o depoimento, para ela também. Começar a trajetória de atuação docente “ganhando” com a troca e com os saberes de alguém mais experiente, foi uma aprendizagem decisiva e que influenciou os outros momentos profissionais em que vivi compartilhamentos de sala de aula. Tratar questões interdisciplinares, participar de processos colaborativos, atuar em equipes de trabalho, compor um grupo, tudo perpassa por este saber que este tipo de vivência formativa proporcionou. Quanto questionada sobre isso, Eleonora salientou:

Eu acho Fun da men tal !! (fala pausada e enfática) Eu acho que a gente aprende com o outro, a gente ensina o outro. [...] talvez é nesse lugar do compartilhamento que a gente possa [...] aprender a perceber um pouco mais do porquê que aquela pessoa tem, defende determinados argumentos, determinadas posição, [...] com muito mais consistência do que propriamente só o ouvir o discurso da pessoa.[...] tu exercitar a abertura de escutar eu acho, de escutar o outro em todos os sentidos, um escutar que vem da escuta mesmo, que vem da escuta da observação, da postura do outro, da fala do outro, da proposição do outro, da ideia do outro. [...] Então, eu [...] acho que é muito mais difícil trabalhar de forma compartilhada, porque claro te desacomoda o tempo todo, mas eu [...] tendo a acreditar que é [...] é super importante [...]. (Depoimento cedido em 30/07/13).

Destaco enfim, que a oportunidade de realizar esta pesquisa, e conseqüentemente as entrevistas foi denso em termos de crescimento profissional, pois foi através das memórias pessoais e das memórias das colegas professoras, que pude fazer reflexões mais aprofundadas. As percepções se construíam ao ouvir suas narrativas e permitiram compreender a dimensão destas experiências no meu processo formativo. Quando entrevistava as três professoras estas considerações iam ficando cada vez mais claras e ao escrever sobre elas, o papel do compartilhamento da docência ia ficando cada mais denso e demarcado. Temos aqui, mais uma vez, o que enfatizou Delgado (2010) sobre as memórias, no seu aspecto de “construtora da identidade e solidificadora de consciências individuais e coletivas” (p. 38), as lembranças, postas em cena aqui, ajudavam a reconstruir vivências compartilhadas.

3.3.1.3 O professor orientador

Garcia (1999) destacou o caráter autoformativo, como extremamente importante na formação dos professores, mas salientou, por outro lado o papel do formador, ou da instituição formadora como responsabilizado pela formulação e condução das experiências e oportunidades formativas. Minha trajetória inicial é demarcada fortemente pela figura do professor orientador. Atribuo a esta orientação inicial, a conquista de minha autonomia como educadora ao longo do tempo, pois de certo modo, deu-me as bases pedagógicas para o ensino do Balé.

Foram diferentes momentos vividos no início da minha formação e já apresentados anteriormente neste trabalho. Após aproximadamente oito anos, desde esta etapa na escola da professora Dicléa, comecei um novo período em que não tinha mais este elemento formador ao meu lado. Foi só ao entrar no Curso de

Dança–Licenciatura após aproximadamente cinco anos, que tive novamente a figura do professor orientador me acompanhando.

Para melhor exemplificar como se deu a presença deste “orientador” na minha formação inicial, destaco alguns pontos apresentados pelas professoras Dicléa e Eleonora.

Quando recordávamos sobre o seu papel no meu processo de formação, eu e a professora Eleonora buscamos trazer à memória alguns momentos vividos naquele período em que compartilhamos a docência, ela como o principal elemento formador, como minha orientadora. Conversamos sobre as vezes em que ministrei aula sozinha, quando ela precisou se ausentar e como isto acontecia. Então, recordei que ela deixava aulas preparadas por escrito para que eu pudesse as executar. Eu havia encontrado nos meus “guardados” este material, que inclusive compõe o texto do capítulo um deste trabalho.

Em seu depoimento, a professora Eleonora descreve seu papel naquele momento:

Mas aí com a tua chegada, a minha figura tinha um pouquinho um outro lugar [...] É é aquela pessoa que já tinha a que tinha um pouco mais de experiência[...]. (Depoimento cedido em 30/07/13)

Vemos um sentimento de responsabilidade por parte da professora, colocando-se ali de modo mais do que colaborativo, formador. E sobre as aulas que deixava planejadas, no que tange a seus objetivos Eleonora ressalta:

Acho que era tentar prever situações que antecipavam... a preparação pra situações que pudessem acontecer [...], acho que te orientar mesmo assim, acho que a intenção era essa, [...] de facilitar com que a aula transcorresse da melhor forma possível, e que, talvez, já que eu podia conseguia antever coisas que podiam acontecer pelo pouco mais de experiência que eu tinha, era te prevenir [...] (Depoimento cedido em 30/07/13)

Para a professora Dicléa o processo de formação de um professor de Balé não pode se dar sem a presença desta figura que orienta, auxilia, acompanha... Dicléa foi a segunda figura referência, foi minha professora orientadora quando passei a dar aulas sozinha. Embora eu não soubesse na época e hoje tome consciência disso, ela orientava também a professora Eleonora sobre como atuar

como minha formadora. Ao retomar durante a entrevista sobre como acontecia esta orientação na sua escola a professora Dicléa explicou:

[...] então eu começo a testar essa pessoa. Aí eu coloco... e primeiro tu explica como é a aula, o que que eu quero, qual é o objetivo e então essa... essa menina, moça, vai dar aula e eu fico do lado sempre, durante um tempo acompanhando essa aula que ela está dando. Quando eu acho... as vezes até eu coloco uma ajudante, uma auxiliar, porque as vezes são muitas crianças dentro e a professora não dá conta. Quando eu acho que ela está bem aí então eu solto ela sozinha apesar de sempre eu passar... dar uma passadinha na sala pra lá e pra cá ficando de olho pra ver se a coisa realmente tá acontecendo como era pra acontecer.” (Depoimento cedido em 09/08/13)

Como fica claro na fala de Dicléa, é fundamental a figura deste professor que orienta e acompanha o aprendiz. O orientador como aquele que mostra o caminho, explica, adverte, está ao lado, ensina a ensinar, tendo como recurso fundamental a prática pedagógica, a sala de aula de Balé. Além disso, Dicléa demonstra uma preocupação com o caráter pedagógico em si, papel que caberia ao professor orientador exercer. Com suas palavras, ao falar do que seria necessário fazer ela destaca:

[...] Ah sim claro. Isso tu tens que ajudar, porque a pessoa é professora e não sabe. Pode ser uma ótima bailarina e uma péssima professora. Então tens que, além de [...] ensinar o conteúdo da dança, tu tens que ensinar como é que ela começa [...]. (Depoimento cedido em 09/08/13)

A fala da professora Dicléa me faz lembrar saudosamente deste tempo. Na época eu ficava apreensiva quando recebia estas “visitas”. Acho que naquele momento eu não tinha a exata dimensão do que significava aquele momento. Sua presença ao mesmo tempo que me respaldava, aumentava o sentimento de responsabilidade e o medo de não estar correspondendo ao esperado. Mais tarde, fui ganhando experiência, maior segurança e autonomia, maior espaço para autoria, então a figura de orientador continuava existindo, mas agora, com “outro tipo de presença”.

Olha, eu lembro que era um tempo que eu descansava (risos) das crianças, que já fazia... tu tava tão acostumada a lidar com aquilo que eu sempre me descansava nas aulas de Baby...” (Dicléa Ferreira de Souza, Depoimento cedido em 09/08/13)

Esta presença passava a ser mais distante, mas sempre acompanhado todos os passos, tirando dúvidas que surgiam, guiando o caminho. Penso que também o caminho de ganhar maior autonomia e segurança foi “estimulado”, na medida em que esta orientação foi tomando outra forma, esta “tutela” da professora Dicléa, posso dizer também guiou o caminho seguinte.

3.3.1.4 A artista do corpo

A experiência como aluna na escola da Dicléa, foi formadora, não só no aspecto da docência, intencional e diretamente, mas através das diferentes experiências lá vividas. Destaco para melhor compreensão do que quero aludir, uma metáfora apresentada por Almeida (2007), que referenciando-se a Schulman, afirma:

Os professores precisam dominar o conhecimento curricular para poder ensinar aos seus alunos, da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para poder receitar. (p. 288)

Se trouxermos esta metáfora para o campo da Dança, podemos afirmar que o professor de Balé, neste caso, precisa ter conhecimento da técnica do Balé para poder ensiná-la. Quanto a isso, a professora Dicléa destacou o “bom conhecimento” da técnica como fundamental para que alguém possa começar a pensar em se tornar professor, mas, como já analisamos anteriormente, a professora adverte que somente esse conhecimento, não bastaria, diante da complexidade que é o ensinar Balé. A professora afirma que é necessário variado conhecimento e que outras experiências e saberes formariam este repertório de conhecimentos do professor de Balé.

Em um sentido amplo e Vygotskyano, podemos pensar que o “simples” fato de fazer aulas de Balé, não garante em si o conhecimento profundo sobre a técnica. Neste sentido, as diversas formas de relação com o Balé, na sua amplitude como gênero de Dança, são fundamentais neste processo de internalização.

Boa parte do conhecimento teórico que eu trazia para as aulas de Balé vinha das aulas teóricas que eu tinha na escola da Dicléa. Mais do que isso, chego a pensar que a experiência como artista, estava presente, desde as ajudas nos bordados, como bem lembrou a professora Dicléa, quanto na magnitude do momento da cena de uma coreografia ou espetáculo.

Em seu depoimento Dicléa destacou a importância desta formação que agregava cultura às bailarinas e que trazia diferentes saberes. A professora lamenta o fato de que atualmente a maioria das estudantes não ter a mesma disponibilidade que tínhamos na época e, ao auxiliar na montagem do espetáculo estávamos nos enriquecendo enquanto artistas e obviamente professoras. Durante a entrevista Dicléa lembrou de que fazíamos “de tudo um pouco” ajudando a preparar o papel para o cenógrafo trabalhar, cortávamos figurinos se precisasse, ajudávamos nos bordados, nos materiais cênicos e no que fosse necessário. Para ela havia um espírito de família, que agregava a todos em torno do sucesso do espetáculo.

Através de seu relato, a professora Eleonora também expressa um sentido muito forte para estas experiências na sua formação e lembra que sempre sentiu na metodologia da escola um esforço por parte dos professores em desenvolverem nas alunas bailarinas um espírito de pertencimento ao universo do Balé. Eleonora lembrou também dos momentos em viagem pelos festivais, quando podíamos ter contato com outros grupos, gêneros de Dança, concepções cênicas... conhecíamos diversas cidades e teatros com seus palcos, plateias e camarins...

Quando vivi a experiência em uma companhia de Dança como o Centro Coreográfico do Teatro Sete de Abril, estas experiências iniciais como artista ampliaram-se. Com aquele grupo de pessoas e a rotina de trabalho intensa, na qual estávamos a cada final de semana em uma nova cidade, em uma diferente cultura em outro palco, prontos para levar nosso espetáculo à apreciação, foi muito rica. Também a experiência do corpo e na cena com diferentes gêneros de Dança, nas diferentes academias em que dancei, com as diferentes estratégias utilizadas pelos coreógrafos, com as diversas formas de condução do trabalho por parte dos professores, nos tantos festivais e salas de aula de Dança, foram enriquecendo a artista Mônica. Quanto mais conhecia o universo da Dança na sua amplitude, mais podia enxergar minha sala de aula e o ensino do Balé. Quanto mais produzia minha arte, mais surgia a professora.

Foi ao chegar ao Curso de Dança-Licenciatura como aluna, que pela primeira vez refleti sobre a dimensão da experiência artística na constituição da identidade do professor-artista. No curso, foi-nos sempre salientado o desejo por formar professores-artistas-pesquisadores e então comecei a pensar sobre a co-relação entre estes três aspectos. O professor de Balé, já dizia a professora Dicléa (Em

depoimento cedido em 09/08/13) precisa viver o Balé, dançá-lo, conhecer a técnica, conhecer seu universo.

A dimensão do pesquisador, na identidade do professor, que hoje considero essencial, eu passei a compreender de fato e com consciência somente a partir do ingresso no Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL. Embora eu hoje analisando o passado, veja que minha busca por uma prática que fosse cada vez se enriquecendo, minhas tentativas de auxiliar as aprendizagens dos alunos, minha preocupação com seu bem-estar e enfim, a reflexão constante sobre a prática, já fossem indicativos da professora pesquisadora que nascia lá. Hoje, vejo a pesquisadora “alimentada” pelas contribuições do curso da Dança, buscando cada vez mais atingi-la plenamente.

Por fim, as outras diferentes experiências como a artista que tive no decorrer dos anos amalgamaram-se à formação inicial ampliando meu universo de entendimento em Dança, de um modo cada vez mais abrangente e consciente, ao mesmo tempo em que foram ressignificando o próprio ensino do Balé.

3.3.1.5 A formação acadêmica

Ao fazer os exercícios de memória, encontro como dois momentos destaques da minha trajetória, que estão relacionados à formação acadêmica, o ingresso no Curso de Pedagogia e no Curso de Dança.

É praticamente unânime entre os estudos e teorias sobre a formação de professores, a importância da prática como um espaço de formação, mas os autores sustentam a necessidade da sua contínua reformulação e isto se dá através do conhecimento teórico. Não haveria portanto, esta dicotomia.

Olhando os diferentes atravessamentos que compuseram minha formação, fica evidente um papel consistente da prática, mas através dos depoimentos nas entrevistas, vemos que havia um processo de formação que se deu na “informalidade”, mas que não se constituiu como espontaneista. Percebemos uma preocupação pedagógica na escola da Dicléa quanto ao processo de formação e de acompanhamento de seus professores.

Ressalto que a profundidade teórica que permitiu meu maior protagonismo surge na medida em que tenho maior contato com o conhecimento científico. A partir daí, começavam a fazer novos sentidos, diferentes momentos desta história. E então

a busca por uma abordagem que me levasse a um caminho de aprofundamento e crescimento: a reflexão.

Gauthier (apud: Almeida, 2007), na ânsia de encontrar uma teoria geral do ensino, destaca que é necessário vencermos dois obstáculos históricos: o de “um ofício sem saberes”, e o de “saberes sem ofício”. O primeiro, fundamentado no discurso de que a prática bastaria para conhecer o conteúdo e a realidade do ensino, e o segundo, pautado pelo academicismo, que desconsidera o papel da prática.

Através dos depoimentos dos alunos, especialmente de três delas que são professoras, (Carolina Pinto, Vagner Vargas e Karina Pereira) aparece a partir de seu olhar sobre as aulas, uma forte marca metodológica que eles atribuem à formação em Pedagogia. Associaram a questão do aspecto lúdico e do ambiente de aprendizagem que diziam ser acolhedor nas aulas, à formação em Pedagogia.

A professora Maria Falkembach quanto questionada sobre como via o pensamento da discente Mônica ao ingressar no curso ressaltou:

[...] E me lembro que desde o início tu já tinhas uma proposta freireana digamos dizer assim, então sempre houve uma expectativa de que tu partisse do diálogo, [...] embora trabalhando com o Balé.[...]Já tinha esta questão de partir do indivíduo [...] eu imagino que depois de todos os referenciais que tu foste agregando durante o curso, isso vai ficando mais fácil de pensar, (...) de como construir isso... como eu chegar com uma técnica de Balé dentro dessa proposta, a partir digamos lá [...] do conhecimento dos princípios e não conhecimento só dos movimentos talvez seja mais fácil. Eu sempre tive esta expectativa de uma Mônica que já tem outro olhar. [...] (Depoimento cedido em 08/08/13)

Certamente, esta professora mais reflexiva começou a “nascer” durante o curso de Pedagogia. As leituras e discussões das aulas me levavam às sapatilhas e coques do Balé, inevitavelmente me faziam olhar para minha prática e estavam influenciando minhas concepções sobre ensino, sobre o papel do professor, sobre metodologia e sobre tantos outros aspectos.

Este exercício da reflexão que comecei a fazer a partir do Curso de Pedagogia certamente foi o que mobilizou a professora de Balé a ingressar no Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL. Sabia da necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre o ensino da Dança, vinha pensando sobre a formação como

um processo inacabado. E foi um momento de muito conhecimento e sobretudo, de dar novo sentido a toda minha história na Dança.

Quando conversávamos sobre as contribuições do curso na minha formação a professora Maria disse:

Eu imagino que depois de todos os referenciais que tu foste agregando durante o curso, isso vai ficando mais fácil de pensar, [...] de como construir isso... como eu chegar com uma técnica de Balé dentro dessa proposta, a partir digamos lá[...] do conhecimento dos princípios e não conhecimento só dos movimentos talvez seja mais fácil. (Depoimento cedido em 08/08/13)

Na medida em que fui escrevendo o capítulo um deste trabalho, nas muitas “idas e vindas” que o exercício da memória fornecia, podia analisar com mais clareza os tantos atravessamentos que o curso de Dança deixou na minha atuação como professora de Balé. Parece que fui “dando” nome e uma forma mais precisa a toda minha trajetória na Dança. Fui compreendendo-a, resignificando-a, redimensionando-a.

Sobre as contribuições do curso na minha formação no olhar da professora Maria temos o seguinte apontamento:

[...] eu acho que é essa que é a grande diferença porque talvez no Balé não se trabalhe com isso... se trabalha muito mais alinha do movimento do que o como do movimento, do que a qualidade do movimento, eu acho que a qualidade do movimento é uma coisa nova que vem pra ti. (Depoimento cedido em 08/08/13)

Na medida em que me aproximava de novos conceitos como a teoria de Laban, as contribuições do campo do Teatro, a História da Dança de modo mais aprofundado, de Estética, das bibliografias sobre o ensino da Dança no campo pedagógico, a abordagem somática, a professora de Balé ia agregando novos conhecimentos que modificavam minha forma de ensinar. Agora, podia falar com mais propriedade sobre o corpo enquanto estrutura anatômica e cinesiológica, compreendia no meu corpo com mais consciência as qualidades do movimento e portanto, podia auxiliar meus alunos nas suas aprendizagens da técnica do Balé, encontrava um caminho de discussões sobre o ensino da Dança que no espaço das academias não encontrei, retomava o lugar do Balé como uma técnica de preparação corporal muito útil, bem sistematizada e importante.

E foi, por fim, minha atuação no curso como professora temporária o momento em que retomei a dimensão da formação de professores em Dança. Encontrei um campo para estudos, uma necessidade de qualificação e o incentivo para ir em busca deste trabalho acadêmico.

3.3.1.6 A sala de aula como práxis

O desejo de encontrar um caminho de ensino do Balé que se efetive pela práxis, conforme acenado por Freire, que se desse, materializada na vivência do contínuo exercício de reflexão na/com a ação, é o que motiva meu trabalho e o presente estudo. Considero que este desejo sincero de crescimento através da reflexão, surgiu da necessidade de melhorar minha prática do ensino do Balé, de compreendê-la com profundidade, de apreendê-la e de exercê-la cada vez melhor.

Foi por este caráter auto-investigativo, penso eu, que pude vencer desafios novos que se fizeram no caminho, quando não mais havia a figura de um professor orientador. Havia já saberes que eu podia transformar, mas havia também o desejo autoral da descoberta de novas possibilidades. Alarcão (2011) defende que o ato de questionar é inerente ao ser humano, mas que sim, é necessário potencializá-lo dentro do exercício da docência

A capacidade de questionar e de nos questionarmos a nós próprios é um motor de desenvolvimento e de aprendizagem. Pela questionação tudo é susceptível de vir a ser mais bem compreendido, mais assumidamente aceite ou rejeitado. Porém as perguntas, para merecerem a designação de pedagógicas, têm de ter uma intencionalidade formativa e isso, independentemente de quem a faz. (ALARCÃO, 2011, p. 62)

Acredito que, tanto a curiosidade epistemológica, quando o desejo pelo aprimoramento contínuo são aspectos fundamentais neste caminho em busca de uma prática reflexiva. E para isso, olhar para a realidade da sala de aula como um espaço de constantes transformações pode ser o ponto de partida.

Penso que ao longo do tempo, fui enxergando este lugar da aula de Balé, como um laboratório no qual os “experimentos” da “ensinança” são postos à prova diariamente. Lembro de começar a registrar aquelas ações que “davam certo”, os exercícios e atividades com as crianças que eu ia testando, adaptando, criando.

Estruturando certo repertório de práticas. Com os adultos, passei a estabelecer um constante diálogo durante as aulas, buscando compreender como aprendiam com mais facilidade, que aspectos poderiam ser redimensionados. Como se sentiam e percebiam a execução dos passos. Neste sentido, destaco a observação já citada anteriormente no presente trabalho, mas agora uma observação do professor sobre a turma, sobre os processos de construção de cada um dos alunos com os seus movimentos e nas suas relações com os direcionamentos e explicações.

Um caráter mais colaborativo passou a fazer parte das aulas mesmo das pequeninas do *Baby Class* e esta práxis começava a ser direcionada a partir deste retorno.

Então passei a sistematizar um percurso pedagógico para ensinar cada passo, para isso me utilizava dos diferentes momentos e saberes. O exemplo do pliê, que é um passo inicial e básico do Balé, pode ajudar a descrever o processo que fui construindo. Primeiro, pensava em como o havia aprendido, quais eram as explicações que me haviam sido dadas pelos diferentes professores? Em seguida, pensava em como o compreendia e compreendia estas explicações que me haviam sido dadas no meu corpo. Depois, buscava os melhores meios para ensiná-lo de modo que os alunos pudessem compreendê-lo: para que servia, como fazê-lo. Então, retomava, quando já tivesse, as explicações, os exemplos e as ações que tivesse realizado e que tinham dado mais resultado. Ensinava, observava novamente, conversava com os alunos, seguia estudando e ciclicamente, modificando a forma de ensinar o *pliê*.

Este foi o caminho da práxis do ensino do Balé que a sala de aula e tantos alunos com os quais estive, me ensinaram.

3.3.2 Segundo ato: as metodologias que ganharam corpo

Durante a escrita do capítulo dois deste trabalho, fui buscando narrar e rememorar, as intencionalidades pedagógicas que fui construindo ao longo dos anos de docência de Balé. Dos diferentes atravessamentos, que foram as experiências e saberes que me influenciaram de algum modo neste caminho, emergiram concepções e propósitos pedagógicos através dos quais venho a desenvolver minha prática pedagógica no ensino do Balé. A partir dos relatos dos entrevistados, chego a seis subcategorias e procurarei desenvolvê-las na sequência do texto.

A essa aprendizagem intensa que o processo de entrevistas proporcionou através do acesso às minhas memórias e às dos depoentes colegas e alunos, quero destacar mais uma vez a potencialidade da memória principalmente quando visibilizada, como constituidora de um processo de formação seja pessoal, seja profissional, seja coletivo.

3.3.2.1 O prazer como inerente ao aprender e ensinar

Uma das perspectivas que sempre busquei através das aulas foi a via do prazer como parte importante do ato de aprender. Inspirada em Freire (2011) que destacou a importância da alegria no ato pedagógico intencional do professor. Esperava, possivelmente influenciada também por teorias estudadas na graduação em Pedagogia, proporcionar um ambiente de aprendizagem nas aulas que fosse agradável, feliz, lúdico. E para isso, tentei sempre dosar a disciplina dentro de um ambiente de aprendizagem que fosse acolhedor. Encontrar este equilíbrio não é fácil.

Quando ouvia os depoimentos dos alunos sobre as aulas, durante as entrevistas de coleta de dados para este trabalho, vi o quanto se sentiam bem, o quanto emergiam recordações felizes. Ao questioná-los sobre como eram as aulas vinham sorrisos, imediatamente. Enquanto faziam seus relatos fiquei refletindo profundamente: Será que consegui desenvolver o espírito de disciplina necessário para a aprendizagem do Balé? Será que não perdi o rigor necessário com o ensino criando este ambiente que lhes reserva tanta alegria? Será que os alunos perderam em termos de aprendizagem da técnica com esta abordagem? Tentarei inferir algumas considerações sobre as questões abaixo.

Este aspecto de ludicidade nas aulas estava presentes lá nas minhas “turminhas” de *Baby*, no começo das minhas práticas docentes. Carolina Piovesan, ao falar sobre as aulas trouxe como principais imagens, as brincadeiras e os recursos utilizados pelas professoras como flores e cenourinhas recortadas para dançar Balé brincando. Carolina Piovesan lembrou que sentia muito bem nas aulas que “Era sempre um clima bom [...] uma coisa alegre, era bom ir pras aulas de Balé.” (Depoimento cedido em 02/08/13)

A professora Eleonora, ao lembrar das orientações que recebíamos para o desenvolvimento das aulas de *Baby*, destacou que havia um direcionamento

bastante lúdico. Ao falar sobre esta abordagem, a professora Dicléa ressaltou em seu depoimento que após ter feito cursos e estudos, sistematizou um trabalho próprio da escola a partir de uma concepção e metodologia de aprender o Balé brincando, isto seria o desejado para as turmas de *Baby Class*.

Mas enfim, eu acabava percebendo a partir da minha experiência como aluna e professora de Balé que havia no imaginário das pessoas a ideia de que ao longo dos anos esta brincadeira precisava acabar para dar lugar à aprendizagem da técnica propriamente dita. Com isto não quero afirmar que devemos ensinar Balé para adultos fazendo brincadeiras infantilizadas, mas este caráter da aula como algo divertido precisa acabar para que se aprenda a técnica com qualidade? Como encontrar o limite entre o rigor técnico o aspecto lúdico em uma aula de Balé? Esta pergunta acompanhou-me nas reflexões sobre minhas aulas.

Encontro nos relatos dos cinco alunos, unanimidade ao apontarem este aspecto como algo importante e destacado nos seus processos de aprendizagem da técnica. Para Roberta, “a aula era interativa, a gente brincava, a gente dançava, a gente era livre, [...] então eu acho que isso sim me estimulava... isso que fazia ‘Eba eu to indo lá!’” (Depoimento cedido em 03/08/13)

A aluna Carolina Pinto apontou no seu depoimento que havia um ambiente muito descontraído nas aulas e que nelas se sentia alegre. Ela ressalta na sua fala que passou a pensar o Balé de uma nova forma. “Ah eu acho que eu desconstruí a ideia que eu tinha do Balé principalmente... A ideia que eu tinha da coisa chata, da coisa sacrificante [...]” (Depoimento cedido em 26/07/13)

Durante sua entrevista, Vagner Vargas afirmou que muitas vezes, o ambiente mais descontraído favorecia a aprendizagem dos estudantes, pois se sentiam a vontade, como um grupo, em um ambiente que propiciava, mais tarde na própria aula, maior entrega e menos receios de errar. E ele afirma “a gente ia aprendendo [...] sem ser uma coisa rígida que fosse desconfortável.” (Depoimento cedido em 26/07/13)

Para Karina Pereira, este foi um diferencial em relação às suas outras experiências com Balé. “[...] e aí eu era feliz, eu tava trabalhando meu corpo, minha alma, principalmente minha alma.” (Depoimento cedido em 1º/08/13)

Nas aulas para adultos, este aspecto lúdico aparece, como um espaço em que a relação professora e alunos se dá através da troca. Mais do que ensinar passos de Balé, eu buscava estabelecer relações com aqueles alunos que ali

estavam. Não que eu precisasse disso para ensinar bem a técnica, mas enfim, sempre acreditei que quando as pessoas se sentem felizes a aprendizagem é favorecida. É claro que o fato de os alunos se sentirem bem não configurará em si o processo de aprendizagem, a intervenção intencional do professor é fundamental.

As aulas não aconteciam simplesmente com a professora passando sequências de passos a serem realizados e copiados. Para explicar como fazê-lo, como compreendê-lo melhor no corpo havia uma conversa coletiva, um diálogo explicativo, muitos vezes recheado de metáforas. Havia momentos de conversas no início da aula ou em um momento ou outro em que outros temas que se aproximavam dos nossos fazeres ali surgiam naturalmente, havia espaço para esta imprevisibilidade.

Em diferentes depoimentos, vemos falas sobre estas “conversas” que aconteciam, naturalmente nas aulas.

Ajudava, então às vezes precisava ter aquele momento de conversar [...] num contexto de hoje em dia que às vezes todo mundo chega de uma vida que tem um milhão de coisas e [...] vai ali pra pruma sala, pra viver experiências corporais, tu podes, parar, ser extremamente profissional e ir ali pra uma coisa técnica [...] e deu! Mas às vezes tu pode até barrar o teu corpo, porque tem coisas que tu traz lá do mundo e coisas que tu quer compartilhar ali e que tu precisa compartilhar até pra tu poder te entregar ao movimento, à algumas outras coisas. Então talvez quando tinha essas conversas paralelas ali, elas também serviam pra isso: deu, jogava, esgotava, criava um ambiente de intimidade entre aqueles corpos que estavam ali e tal, [...] e daí se permitia, porque às vezes as pessoas precisavam daquilo ali, e é importante este tipo de coisa [...]” (Vagner Vargas, Depoimento cedido em 26/07/13)

Analisando a narrativa do aluno Vagner Vargas, fica-me a dúvida: Estaria eu atuando corretamente quando permito estes momentos nas aulas? Posso ter pistas de quem sim, na medida em que os próprios alunos relatam que estes momentos eram importantes, pois os ajudavam a descontrair e desfazer uma tensão maior que uma aula de Balé pudesse provocar, gerando um ambiente de confiança, de aproximação entre todos. Abaixo uma dos relatos sobre isto:

Bom, eu acho que era uma relação bem gostosa, por que... todas éramos adultas [...] todo mundo ali vivia mais ou menos as mesmas coisas, ou trabalhavam, ou estudavam, enfim... chegavam naquele momento o que nos unia [...] essa questão de gostar de dançar, então nossa relação era boa, eu lembro que a gente conversava bastante, tu era de um time de futebol que eu não era, então sabe, sempre tinha esse tipo de conversa,

dentro da aula que tornava agradável ficar lá, pra não pensar, 'ah é só aula', só o teórico né...(Karina Pereira, Depoimento cedido em 1º/08/13)

Mas, além do prazer em aprender, através das narrativas de diferentes entrevistas, percebo hoje que os alunos e colegas costumam me ver como alguém feliz, que trabalha com realização ao ensinar. Provavelmente, porque eu o seja! Na fala da aluna Carol Piovesan, esta é a imagem que lhe fica “[...] eu me lembro de ti caminhando de um lado pro outro da sala assim bem alta e magrinha... e sempre muito, muito feliz com a gente assim, muito risonha. Muito... Não sei, eu tenho uma imagem muito feliz assim!” (Depoimento cedido em 02/08/13)

Na fala da professora Eleonora, um relato de como me via, nas primeiras aprendizagens de docência ao seu lado:

Eu acho que é uma Mônica feliz, [...] Interessada na aula, interessada nas crianças, assim interessada em [...] colaborar pra que aula acontecesse da melhor forma possível, pra que as crianças tivessem envolvidas na aula [...] acho que é uma Mônica satisfeita, assim de ta fazendo [...] (Depoimento cedido em 30/07/13)

Esta ideia de que aprender Balé pode ser divertido e agradável poderia ter gerado nos alunos uma certa conduta de descomprometimento, ou uma tendência de relegar a técnica à segundo plano. Como se aula de Balé fosse somente um lugar para se sentir bem. Esta nunca foi a minha intenção, mas é um risco que sempre corro. Também seria outro risco o de pressupor que ao gerar uma relação de proximidade com os alunos estaria favorecendo suas aprendizagens. Sim, é necessário como apontei anteriormente uma postura investigativa por parte do professor, planejamento intencional e intervenções adequadas. Pelas palavras dos alunos, havia aprendizagens da técnica, havia abordagens teóricas que ajudavam a compreender o que estava sendo realizado, havia um crescimento na Dança, que se dava através de uma aula na qual se sentiam felizes. Enfim, nas palavras de Freire (2011) podemos inferir que

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

3.3.2.2 A aprendizagem da teoria como constitutiva do saber/sabor

Inspirada nas aulas teóricas que tive na escola da Dicléa e posteriormente com aporte teórico recebido nas duas graduações (Pedagogia e Dança), busquei que os alunos conseguissem construir processos de aprendizagem o mais sólidos possíveis. Para isso, passei a inserir nas aulas momentos em que pudesse realizar explanações teóricas sobre os passos realizados, sobre a própria História da Dança, sobre as nomenclaturas utilizadas... Estes espaços para estudo teórico não aconteciam em um momento pontual, mas durante a aula, principalmente quando um novo passo era ensinado, ou quando através da observação eu percebia que precisaria retomar algum ou outro aspecto.

Os alunos, por sua vez, atribuem, através das memórias, grande importância a estudo teórico, como um facilitador de suas aprendizagens. Vagner Vargas destacou que “[...] muitas vezes tu parava pra explicar coisas também teóricas [...] mas que ajudava a compreender aquilo ali que a turma [...] não tava conseguindo fazer tecnicamente, numa movimentação corporal técnica [...]” (Depoimento cedido em 26/07/13). Para Karina, existia um processo contextualizado nesta abordagem teórica:

Sim, eu acho que tinha momentos assim, que a gente parava e vinha alguma determinada história com relação à aquilo ou tu citava alguma coisa [...]mas eu acho que as questões teóricas, elas estão sempre vindo, e também a tua formação pedagógica ajudava sabe, por que, tinha uma visão diferente, de ensinar dança, tu trazia muito de teu pedagógico, então eu acredito que essa relação com a teoria ela não era assim, agora é teoria, as coisas iam fluindo... tinha a hora do passo falava, ela não era solta, ela tinha um contexto assim.” (Depoimento cedido em 1º/07/13)

Quando questionada sobre os recursos que a professora utilizava para auxiliar a aprendizagem do Balé, Roberta Brahm lembrou

[...] eu lembro que a gente tinha um caderninho onde a gente desenha as bonequinhas, quando a gente não conseguia entender os passos. Então tinha que desenhar os passos da boneca no caderno [...]. A História da Dança, eu me lembro que uma vez [...] trouxeram uma TV pra sala de aula [...] e a gente começou a ver Quebra Nozes[...]. Eu lembro de uma vez que tu tava aprendendo sobre Anatomia na faculdade de Dança, e aí [...] tu falou pros teus colegas que as tuas alunas já sabiam o que era escápula... e tu me disse que eles ficavam assim ‘Mas como elas já sabem o que é escápula? E agente sabia mesmo! (Depoimento cedido em 03/08/13)

Como na minha experiência como aluna de Balé eu havia encontrado dificuldade em fazer sozinha a relação daquilo que aprendia nas aulas teóricas e a prática em sala de aula, fui buscando ao ensinar, fosse nas aulas de crianças fosse nas aulas de adulto, trazer este conhecimento com o intuito de ampliar as aprendizagens dos estudantes, mas também de auxiliá-los na medida em que desenvolvessem um conhecimento mais profundo que reverberasse na sua forma de executar os movimentos.

Penso que, a partir de seus relatos, estes momentos nas aulas foram ficando cada vez mais intensos basta perceber que é no depoimento do aluno Vagner Vargas que aparecem de modo mais sistematizado. No início, esta abordagem teórica acontecia de modo mais ocasional e espontâneo nas aulas, sem um planejamento mais estruturado. Na medida em que passei a incluir estes momentos teóricos dentro do planejamento das aulas, passei a ter um resultado mais efetivo e mais clareza dos alunos sobre a minha intencionalidade pedagógica.

3.3.2.3 Os princípios somáticos na aprendizagem do Balé

Na medida em que fui encontrando meu caminho como professora de Balé, fui, na tentativa de contribuir para que os estudantes aprendessem conscientemente a técnica, encontrando “maneiras” de conduzir seu processo de aprendizagem. Para isso, fui incluindo momentos de diálogo e de teorização nas aulas. Buscava o desenvolvimento cada vez maior da autonomia dos alunos. Pretendia ajudar a formar bailarinos capazes de realizar autocorreção e que pudessem se utilizar dos conhecimentos que dispunham a partir da técnica, em diferentes situações que se relacionassem com sua vida pessoal, corporal e profissional. Então, “intuitivamente”, baseando-me no meu modo de aprender e resgatando minhas experiências como aluna e como educadora, ia “experimentando ações”. Digo intuitivamente, pois não tinha encontrado nenhuma referência teórica específica que me mostrasse uma metodologia para chegar a esta intencionalidade.

Muitos anos mais tarde, quando ingressei no curso de Dança, identifiquei este meu modo de explicar os exercícios e ensiná-los, como sendo uma “abordagem somática” utilizada para o ensino do Balé. Algo que nunca tinha visto antes. Neste exemplo, retomo o aspecto da temporalidade dos saberes apontado por Tardif (2002, apud: Pinto 2010) quando afirma que o professor se baseia na sua

“experiência vivida enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. (p. 66)”.

Segundo Domenici (2010) e Fortin (2011), fazem parte dos princípios da abordagem somática não só a conquista da autonomia através do conhecimento profundo do seu próprio corpo, como, o refinamento sensorial, a fisicalidade e a materialidade do corpo, a relação do corpo com o ambiente entre outros aspectos, desenvolvidos sob esta perspectiva de aprendizagem pela via da compreensão de si mesmo. Através dos relatos dos alunos podemos observar alguns aspectos que podem evidenciar a abordagem somática nas aulas. O aluno Vagner Vargas ao definir sua aproximação o Balé, definiu que a experiência nas aulas lhe possibilitou uma “descoberta”, o conhecimento das possibilidades e necessidades do seu corpo.

[...]na verdade o que me faltava é o que o Balé dá: é a consciência corporal que o Balé dá, [...]a noção cinesiológica que o Balé dá, anatômica que o Balé dá, fisiológica que o Balé dá, e tudo de proteção da articulação de musculatura tudo, que daí, se eu tivesse tido isso tudo antes, todo meu trabalho depois poderia ter ido muito mais longe[...]. Mas igual foi uma descoberta assim, uma coisa que eu descobri ali que vou carregar pro resto da vida.(Depoimento cedido em 26/07/13)

Para Carolina Pinto, “eram aulas que contribuíam muito pra eu descobrir outras coisas possibilidades do meu corpo que eu não conhecia [...] foi uma experiência diferente” (Depoimento cedido em 26/07/13) A aluna destaca que as aulas a ajudavam a compreender como realizar os movimentos e isto ajudava nas suas vivências com outros gêneros de Dança posteriormente.

Karina Pereira, afirmou que “[...] melhorou muito a minha consciência corporal, que eu te falei que eu não tinha né, não tinha trabalhado [...] então isso melhorou de forma significativa”. (Depoimento cedido em 1º/08/13) E afirma que as aulas foram fundamentais neste sentido.

Este propósito principal de auxiliar os bailarinos no processo de ganho de maior autonomia foi evidenciado através de suas falas, o que pode demonstrar que a abordagem somática contribui para que, uma vez compreendendo mais profundamente os movimentos e seu modo de fazê-los tivessem sua aprendizagem favorecida. Quanto mais conhecimento teórico e somático tinham, mais facilitada e aprofundada sua aprendizagem do Balé. Em algumas narrativas que seguem, podemos observar as percepções dos alunos na perspectiva somática:

[...] tem que fazer um caminho certo que não vai te machucar, e o Balé o que faz? É te proteger, ele te protege, e daí ali, talvez, as coisas que eu não conseguisse fazer antes era porque o meu corpo [...] não deixava eu me machucar mais, e daí antes se eu soubesse o caminho certinho do Balé eu conseguia. [...] Se eu entender da onde começa, por onde passa e pra onde vai daí eu faço assim..ficava me dando conta no meu corpo, de que musculatura eu tava mexendo, que articulação era aquela ali, de que jeito é, e daí isso o Balé ajuda [...] a entender da onde ta indo então, eu ficava pensando eu tinha essa consciência[...] (Vagner Vargas, Depoimento cedido em 26/07/13)

Para a aluna Roberta Brahm, “além da aula de Balé tu ainda explicava da onde vinha os movimentos, da onde saía, então eu acho que a gente sabia bastante sobre o nosso corpo e como fazer os movimentos” (Depoimento cedido em 03/08/13).

Através das falas dos alunos sobre a estrutura das aulas, Vagner Vargas e Carol Pinto relatam alguns aspectos que também ajudam a visualizar a abordagem somática na metodologia desenvolvida. Nos seus depoimentos aparecem os exercícios de chão iniciais da aula que passei a realizar como uma rotina. Neste trabalho havia a intencionalidade de preparo do corpo no sentido de “acordá-lo”, reconhecê-lo para depois irmos realizar as atividades na barra ou no centro. Ali os conceitos fundamentais da corporeidade do Balé começavam a ser trabalhados como alinhamento postural, modo de articular e esticar o pé, o trabalho de alongamento das musculaturas das pernas e o “*en dehors*”. Abaixo, as descrições dos alunos:

[...] ela ia preparando todo o teu corpo parte por parte, pra ele depois fazer algo que envolvesse [...], uma amplitude, um conceito global do corpo, uma movimentação global. Então isso de tu ir aquecendo e alongando, despertando parte por parte, desde o dedinho do pé até o pescoço [...] (Vagner Vargas, Depoimento cedido em 26/07/13)

Tu fazia um relaxamento do corpo então englobava qualquer [...]estilo [...] não tinha uma coisa assim fechada, sabe. [...] Aquela técnica é necessária pra qualquer estilo, porém, a metodologia, tem que ser muito bem pensada porque eu me lembro de tu fazer também coisas diferentes, assim, tipo, fazer uma coisa, daqui a pouco, solta o ar... relaxa... então era uma coisa meio misturada eu já sentia isso... não era aquilo que eu já tinha visto... assim eu já tinha tido umas experiências não muito boas” (Carolina Pinto, Depoimento cedido em 26/07/13)

Ainda pensando no ensino do Balé a partir da vertente somática, cito a busca pela vivência do respeito ao limite, ao tempo e às possibilidades corporais de cada estudante, como aspecto vivenciado e identificado pelos próprios bailarinos:

[...] não pular etapas, de tu não botar alguém a fazer algo que o corpo ainda não pode... Ah, eu me lembro, por exemplo uma vez, numa aula, no meu lado da barra tava [...] aquela bailarina de Rio Grande, a Vanessa. E eu tava do lado. A Vanessa ia com a perna aqui assim, e a minha saia 2cm do chão (risos). Mas [...] daí no caso, pra Vanessa tu dava um tipo de orientação, porque ela já tinha [...] uma outra capacidade, e pra mim tu ia dentro daquilo ali, pra eu compreender [...] Então [...] tu respeitavas o, o tempo de desenvolvimento de cada um. (Vagner Vargas, Depoimento cedido em 26/07/13)

(...) Eu acho que a tua aula veio pra contribuir pra gente descobrir o limite do corpo e a possibilidade de fazer as coisas que tu achava muito impossível e tu podes fazer no teu limite e tu fazendo corretamente e isto vai te ajudar em outras coisas, em outros movimentos (...) (Carolina Pinto, Depoimento cedido em 26/07/13)

Por fim, penso que podemos ficar com uma indagação, eu pelo menos fico pensando se é a técnica do Balé em si que proporciona estas aprendizagens apontadas pelos alunos ou se a abordagem somática foi propiciadora de uma relação com o Balé mais compreensiva e autônoma. Mas podemos pensar que muitas vezes se aluno ainda não conhece a seu corpo suficientemente e se não consegue fazer estas relações apresentadas nos depoimentos, o fato de fazer uma aula de Balé apenas copiando sequências de passos provocaria esta aprendizagem? A partir das questões teóricas estudadas no presente estudo, fica o apontamento de que a metodologia faz grande diferença.

3.3.2.4 A afetividade como o laço das sapatilhas

O aspecto afetivo já aparece lá no texto da *“Minha História na Dança”* (capítulo um deste trabalho), como uma característica forte com relação à minha prática docente. Também nos relatos de cada um dos alunos e das colegas professoras percebo o quanto ele se evidencia através dos “laços” fortes que se estabelecem, em dimensões diferentes para cada um. Mas encontrar o equilíbrio entre ser a professora que permite uma relação próxima com o aluno e a professora “boazinha” que tudo permite é um desafio. Nas palavras de Freire (2011) podemos

encontrar a relação do afeto com a alegria de ensinar, e este desejado equilíbrio a ser alcançado

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. (...) A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade á alegria de viver. Justa alegria de viver que, assumida plenamente, não me permite que eu me transforme num ser adocicado, nem tampouco num ser arestoso e amargo. (p. 138)

Para Roberta Brahm, sempre houve uma relação de cumplicidade grande que ela chamou de amizade. Carolina Piovesan, no seu relato lembrou do encontro que teve com a professora após tantos anos e que a levou lembrar “do mesmo jeitinho” (Depoimento cedido em 02/08/13) com um sentimento de carinho pela professora e pelo Balé.

Para Karina Pereira, a experiência nas aulas de Balé “foi [...] uma base mais humana [...] da coisa, uma abordagem mais humana da Dança.” (Depoimento cedido em 1º/08/13) E segundo a aluna, este foi um fator muito incentivador. Também quando solicitei à Carolina Pinto que descrevesse o ambiente de aprendizagem nas aulas, aparece este caráter incentivador narrado por Karina Pereira. Para Carolina Pinto, o ambiente de aprendizagem nas aulas de Balé era “De afetividade, ponto! Não tem outra (risos)... acho que deve ser isto em qualquer ambiente de aprendizagem, é o principal... assim, se não tiver isso, bah, se perde 50%. (risos) pra não dizer que [...] (risos). (Depoimento cedido em 26/07/13) Para ela, as aulas ajudaram a vencer um bloqueio que se criou em outros momentos seus de relação com a técnica do Balé, “[...] era uma aula de Balé, então, eu ficava tensa, mas era um tensa que eu tentava relaxar em função da afetividade. [...]” (Carolina Pinto Depoimento cedido em 26/07/13)

Na fala da aluna Karina Pereira, o aspecto afetivo aparece quando ela avalia a metodologia utilizada nas aulas e pode nos apontar a percorrida busca pelo equilíbrio entre afetividade e comprometimento com a aprendizagem dos alunos:

Bom, eu sou professora de inglês, então eu sei que tem várias metodologias para se trabalhar no ensino de aula, eu descreveria como uma metodologia, eu não sei se eu posso te dizer entre a rígida e a frágil, a... a... exata assim, aquela que chega num determinado momento, eu vou fazer as coisas, eu vou aprender e em um determinado momento eu vou relaxar, tem um

determinado momento eu vou fazer a correção, não te dá algo sem sentido, acho que de repente uma metodologia mais contemporânea, mais humana [...], mais humana, mais, [...] próxima. (Depoimento cedido em 1º/08/13)

Quando pedi à Roberta Brahm que falasse sobre a prática e o modo de ensinar na professora, seu relato emotivo/emocionante foi o de que, para ela a professora sempre foi muito amiga e comovida durante a entrevista dizia “[...] tu não vai encontrar outro curso onde a professora brinca e conversa direito contigo [...]” (Depoimento cedido em 03/08/13). Na narrativa da aluna, podemos encontrar algumas pistas de que ela via o lugar da amiga, mas ao mesmo tempo da professora que a respeitava.

Outro aspecto que observei a partir das narrativas dos estudantes, foi o laço de afeto que todos eles construíram com o Balé. Falam com carinho das aulas, com profundo respeito sobre a técnica, sobre as coreografias que dançaram e sobre as aulas que fizeram. E, penso que sempre encarei a aula de Balé com profundo afeto e o ato de ensinar também, posso ter atravessado, de algum modo os alunos pela afetividade, influenciando-os também nesta relação.

Após concluir a entrevista com a professora Eleonora, nós conversávamos informalmente sobre alguns pontos do depoimento e juntas, falávamos sobre esta “relação de amor com o Balé”, que começamos a construir e aprender na escola da professora Dicléa. E que penso, seguiu comigo e de algum modo com meus alunos. Então naquele momento nos dávamos conta de que, a escola nos proporcionara uma profunda relação de afeto com o Balé que perpassa nossas práticas.

Na fala da aluna Roberta um lindo depoimento que bem ilustra esse sentimento cultivado e alimentado conosco e entre nossos alunos

[...] Então eu entrei na tua aula e eu comecei a amar cada vez mais o Balé!
 [...] Eu acho que essas aulas contigo me estimularam bastante [...] porque eu percebi que o Balé não precisa ser uma coisa tão séria quanto ele parece ser... o Balé pode ser uma coisa feliz, ele não precisa ser uma coisa monótona, sempre naquele jeito, naquele estilo. Então eu acho que esse jeito teu ensinar, esse jeito teu de brincar, me estimulou a dançar Balé até hoje [...].(Depoimento cedido em 03/07/13)

3.3.2.5 O papel híbrido professora-aluna

Enquanto realizava as entrevistas de coleta de dados, ficou explícito que esta condição híbrida de professora-aluna já havia sido vivenciada antes da experiência no curso de Dança. Quando comecei a ensinar Balé como assistente da professora Eleonora, foi a primeira vez que me encontrei neste “lugar”. Ensina as pequenas meninas e aprendia a ser professora, observando e acompanhado a colega mais experiente. Continuei até o fim da trajetória na escola da Dicléa, sendo aluna do curso de Balé e professora das crianças. Mais tarde, quando ingressei na Cia de Dança Daniel Amaro, me encontrava novamente, aprendendo afro, e ensinando Balé aos meus colegas. Assim, na academia Estímulo e na academia Adágio, onde aprendia *Jazz*, e ensinava Balé às meninas que dançavam comigo, no Centro coreográfico onde aprendia sobre Dança Contemporânea e também atuei dando aula de Balé. Por fim, ainda no curso de Dança, vivi a experiência híbrida pela última vez.

Mas enfim, aprendi não somente por estar nesta condição muitas vezes, mas talvez também através dela, que, estes dois processos são indissociáveis. Ensinar e aprender, como já dizia Freire (2011), como dois fazeres próprios ao ato de educar. O autor afirmava que o professor aprende quando ensina e ao mesmo tempo ensina, quando no ato de aprender. Esta postura do lugar híbrido pode ter contribuído para estabelecer relações próximas, afetivas com os estudantes. Quando questionados sobre a relação professor aluno, os entrevistados parecem rememorar uma imagem de professor, parceiro, colaborador, companheiro:

[...] não tinha aquela rigidez formal que às vezes distanciada que alguns professores gostam de impor [...] da melhor maneira possível! Não tinha aquela coisa de um professor profeta, que profetiza em cima dum púlpito e ele detém o conhecimento e o restante são uns ignorantes e tal e obedecem, [...] isso não tinha.” (Vagner Vargas, Depoimento cedido em 26/07/13)

O fato de ter estado repetidas vezes nesta condição “híbrida” acredito que me ajuda a aproximar do meu pensamento e das minhas ações o ponto de vista do aluno. E me coloca em condição mais próxima que pode ajudar a construir uma relação também mais próxima dos colegas-alunos. Me coloca, fundamentalmente, no lugar de eterna aprendiz.

3.3.2.6 A Criação como parte do processo de aprendizagem do Balé

Outra intencionalidade pedagógica que faz parte da minha metodologia de ensino é a de oportunizar espaço para processos de criação nas aulas de Balé. Por ser uma técnica codificada e extremamente sistematizada, a maior parte das aulas e práticas de ensino do Balé não contemplam espaços para processos de criação.

Primeiramente porque havia percebido minhas próprias dificuldades quando colocada em situações de criação e posteriormente por vir percebendo ao longo dos anos o quanto a vivência de processos criativos poderia ser motivadora e pedagógica aos alunos, quando comecei a aprofundar teoricamente meus conhecimentos sobre composição coreográfica (no Curso de Dança-Licenciatura) tive ainda mais contribuições e subsídios para desenvolver esta prática.

No depoimento da aluna Roberta Brahm, observamos estes momentos nas aulas eram significativos a ela, “no teatrinho a gente tinha uma liberdade de expressão né, então a gente podia fazer o que quisesse [...]. Então eu acho que isso é bom, porque estimula a criatividade da pessoa...” (Depoimento cedido em 03/08/13). Relembrando como eram esses momentos nas aulas, a menina ainda explicou: “na nossa cabeça, eram coreografias magníficas que as bailarinas dançavam perfeitamente mas, eu acho que eram só umas coreografias criadas por crianças, só que com passos de Balé [...] (Roberta de Siqueira Brahm, Depoimento cedido em 03/08/13)

Ainda que o processo contínuo de reflexão e reformulação da prática tivesse me apontado para a importância do ato criativo do desenvolvimento do artista bailarino, esta abordagem só se efetivou mesmo nas aulas para crianças. Nas turmas com adultos não consegui ainda desenvolver um trabalho que proporcionasse estes momentos. E acreditando na sua importância sei que tenho aí um caminho pedagógico a trilhar.

3.3.3 Terceiro ato: as “*Sylphides*”³⁷ que ainda levo

Quando já estava realizando a penúltima entrevista, aos retomarmos a minha trajetória como aluna do curso de Dança, a memória da professora Maria Falkembach, trouxe pontos muito interessantes, pertinentes e profundos. Sobre os períodos em que acompanhou as minhas dificuldades e fragilidades, encontramos o que ela chamou de “fantasmas”. Aqui então discorreremos sobre quais seriam estas “*sylphides*” que ainda dançam com a aluna-professora Mônica e qual será seu papel no percurso formativo.

Além destes aspectos percebidos através da entrevista da professora Maria, trago, surge mais uma “*Sylphide*”, que aparece na minha memória e que destaco nas falas de duas alunas: os ensaios para o espetáculo.

3.3.3.1 Os momentos pré-espetáculo

Encontrar o equilíbrio entre o rigor com a qualidade da aprendizagem da técnica e a construção de um processo de aprendizagem saudável, afetivo, tranquilo, não é tarefa fácil. Afirmo isso, porque, o fato de defender uma abordagem humanista no ensino do Balé, não descaracteriza a importância da precisão da aprendizagem do código. Este é um dilema que carrego.

No cotidiano da sala de aula do Balé, pude observar, como já desenvolvido anteriormente, a enorme satisfação que os alunos sentem ao recordar das aulas e dos diferentes momentos compartilhados. Quando nos encontrávamos em períodos próximos aos espetáculos e apresentações, acontecia “naturalmente” um movimento de tensão que envolve a seriedade que a apresentação, a exposição à cena exigem. Esta preocupação e este comprometimento são salutares e necessários, desde que haja reflexão e “boas dosagens” neste processo.

Com relação a isso, quando questionada sobre o “clima” dos ensaios, Carolina Piovesan lembra: “[...] Ah sim, muito diferente, muito diferente. [...] Eu não sei, [...] ao mesmo tempo que era meio... eu acho que ficava todo mundo muito atento assim [...]. (Depoimento cedido em 02/08/13) Carolina relembra que eram momentos em que tudo se modificava, havia outro clima e ainda mais disciplinamento.

³⁷ Les Sylphides e La Sylphide são dois Balés de Repertório, nos quais em comum aparece a figura mitológica das Sílides que são seres espirituais do ar.

[...] a gente ficava tudo, assim olhando atenta, essa é a lembrança que eu tenho da gente sentadinhas num canto olhando os outros, mas era uma coisa que tinha todo mundo que respeitar assim, não era horário de brincadeira. (Depoimento cedido em 02/08/13)

Para Roberta Brahm estes períodos também eram diferenciados e na sua fala declara que se instaurava outra realidade, eram momentos em que todos se preocupavam e se contaminavam com este clima mais tenso.

[...] tinha... naquela parte do momento de tensão do final do ano, das coreografias de final de ano pra apresentação, tinha momentos bem barra pesada, por [...] que a gente tinha que treinar, treinar... e às vezes a gente errava e aí a gente se estressava, e essas coisas [...] naquele momento se ela se estressasse ou ficasse um pouco louca, acho que era muito normal... porque até a gente se estressa na hora do espetáculo, até a gente fica 'ai meu deus eu não posso errar!'... fica se cobrando. (Roberta de Siqueira Brahm, Depoimento cedido em 03/08/13)

No final da fala da aluna Roberta, podemos observar que ela coloca a professora como alguém que de algum modo impõe o medo do erro. Como dosar este momento em que o rigor é necessário sem que esta experiência seja ruim. Este é um dos desafios que tenho tentado vencer. É uma das “*sylyphides*” que acompanham minha prática. E com a qual venho tentando lidar ao longo dos anos. Destaco o papel da reflexão como fundamental para que eu pudesse identificar esta questão e trabalhá-la em mim mesma ao longo do tempo.

3.3.3.2 Quando a bailarina foge da cena...

Enquanto pensávamos sobre os diferentes momentos percorridos durante o curso, a professora Maria Falkembach lembrou de uma Mônica que “escapulia”...citando suas lembranças com relação ao Projeto de Extensão Tatá Núcleo de Dança-teatro. Buscando “ir mais fundo” sobre o que seria este “escapulir”, Maria trouxe uma outra lembrança: durante a disciplina de Montagem de Espetáculo, ela havia me desafiado a compor uma cena em que eu satirizava algumas questões que envolviam o Balé. Esta proposta surgiu porque através de suas observações a professora percebia algumas dificuldades minhas em lidar com questões como o meu corpo e o Balé. Ele recordou comentários do tipo, “preciso emagrecer, tantos

quilos pra fazer tal parte ou vestir isso...” ou “ assim meu movimento não está bonito...”.

Maria relata que não recebi bem a proposta e a rejeitei rapidamente. Enquanto dava seu depoimento ela relatou que percebia uma dificuldade grande minha em lidar com tabus que estavam cristalizados, ainda, provavelmente no meu inconsciente. Naquele momento percebi que mesmo que eu tenha transformado muito minhas concepções iniciais sobre Dança, ainda restavam verdades que de algum modo aprisionam a Mônica bailarina e “cutucam” a Mônica professora.

Lembro, e relatei durante o capítulo um deste trabalho, que por muito tempo achei que o Balé era a técnica, a base. Também tinha preconceito com a Dança contemporânea e achava que existia apenas um tipo ideal para Dançar: o corpo magro, magérrimo. Mesmo meu discurso tendo se transformado tanto, e minha prática seja constantemente a busca pela reflexão e pela coerência e jamais discrimine qualquer corpo em uma aula, ficou expresso através da narrativa da professora Maria, que a mim mesma como artista, restam resquícios destes conceitos e verdades, que de algum modo condicionam meu modo de produzir minha arte e que certamente me impõem uma cobrança absolutamente incoerente em relação à minha prática com educadora.

A partir da fala da professora Maria, vejo que muitas vezes me escondia no lugar da professora para proteger-me de me expor. Talvez lá no fundo a cobrança pelo erro, pela perfeição, pelo belo, ainda assombrem a bailarina-professora Mônica. Embora construindo um outro discurso com relação á prática pedagógica conservava a mim mesma grande dificuldade em lidar com meus limites, com minhas fragilidades de enfrentar meus próprios fantasmas.

No depoimento da professora alguns desses aspectos que me ajudaram a refletir:

Tu sempre se coloca muito como professora, parece que tu tem mais [...] disponibilidade, mais autonomia, mais, qual que é a palavra? Mais familiaridade, tu fica mais a vontade sendo professora do que tendo que ir fundo lá... entende? [...] É ponto de sofrimento é ponto de questões que vai fundo: é o Balé e o corpo que te funda toda tua trajetória... (Maria Fonseca Falkembach, Depoimento cedido em 08/08/13)

Haveria estas “*sylphides*” ao meu lado ainda? Que verdades são estas que se transformaram em fantasmas que me acompanham? Mais uma vez confirmo a importância do caráter reflexivo em todos os momentos da nossa prática e mais que

isso, o quanto todas nossas vivências e atravessamentos constroem nossa identidade como professores. E a Dança mais uma vez ensina, colocando em jogo nossas emoções, vivências, nossos bloqueios. A memória da professora Maria traz todo seu potencial formador ao trabalho.

Fico pensando que de algum modo essas “*sylphides*” tem me acompanhando no exercício da docência. Elas estariam auxiliando a buscar o caminho de uma prática pedagógica que não gere este tipo de dificuldades e bloqueios nos meus alunos? Tendo a pensar que sim. Talvez daí se alimentem muitas das minhas intencionalidades pedagógicas e fazeres no ensino do Balé. Nas minhas falas e ações, na minha atuação como formadora de outros artistas e educadores da Dança.

Oxalá que meus alunos construam verdades que também os impulsionem, e que eu possa auxiliá-los na construção de uma Dança sua, de um Balé que os faça felizes como me fez e que possam se relacionar com a técnica da melhor, mais livre e mais proveitosa maneira possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciar esta trajetória de pesquisa foi, sobretudo, transformador. Em todas as etapas percorridas, desde as indagações iniciais, até o fechamento deste ciclo. Ficam, em forma de novos registros de memória, muitas indagações, desejos, caminhos teórico-práticos por percorrer, neste contínuo e inacabado processo de formação docente. Foram conversas. Diálogos com os autores, com a orientadora, com as lembranças, com os ex-alunos, com os colegas professores e mestres. Belos e emotivos momentos. Reencontros...

Debruçar-se sobre o caminho autobiográfico não é fácil! Exige entrega, desprendimento, demanda defesa teórica consistente, pressupõe um caminho de reflexão e autocrítica permanente. Mas também pode ser gratificante e inspirador. Ao mesmo tempo em que gratifica, compromete. Compromete o pesquisador com o caminho que escolheu trilhar, com as palavras que disse, concluiu, apontou... Compromete os sujeitos envolvidos, suas falas, suas memórias. Senti-me mais uma vez em um Corpo de Baile, dançando um repertório já conhecido, mas remontado com todo cuidado que fosse possível! Uma Dança composta com muitos pés, um texto escrito através das diferentes memórias, em várias mãos.

Entre os objetivos iniciais deste estudo, estavam o de qualificar e prospectar o futuro da prática do ensino de Balé aqui detalhado, estudado, analisado. O caráter formativo deste estudo é inegável, seja pelos depoimentos dos colegas professores, ao longo dos encontros, seja pelo retorno dos alunos, seja pela transformação profunda sobre minhas “certezas”. É formativo, na medida em que me possibilitou sistematizar minha própria prática, repensá-la com maior rigor teórico e metodológico, senti-la, dançá-la, compartilhá-la. É possível a partir das colocações dedicadas dos alunos, redimensionar a prática buscando um caminho cada vez mais coerente, honesto e qualificado. É necessário continuar estudando, aprofundando

teorias, e se, possível, produzindo sistematizações sobre o campo, ainda carente do Balé. É necessário, conhecer os fantasmas que acompanham a professora e trazê-los pra barra do Balé para compor outra sequência de movimentos.

O caminho a ser percorrido é este, o da reflexão. O da práxis freireana. Um Balé que nunca se acaba, dançado no compartilhamento, na aprendizagem com o outro. Os desafios estão postos: encontrar maior espaço para os processos criativos, aprofundar os conhecimentos sobre Educação Somática, sistematizar o trabalho teórico dentro da prática pedagógica, construir uma contínua avaliação. Seguir buscando, autoformando-me, enriquecendo-me com os saberes de outros professores.

Também se buscou, através do registro de uma trajetória de formação, contribuir para com o campo de estudos sobre o ensino do Balé, é claro que na medida das possibilidades e limites deste estudo. Através do potencial social da memória, nos beneficiamos, com depoimentos de outras professoras. Trajetórias atravessantes e atravessadas, que se “costuram” umas às outras. Sobre o processo de formação de professores de Balé, encontramos algumas experiências que podem auxiliar outros colegas de profissão. Dentre elas, pudemos encontrar o possível potencial formativo da observação, prática que pode nos trazer referências na constituição da nossa própria metodologia; Além disso, os momentos de compartilhamento com outros professores podem auxiliar sobremaneira nossas primeiras ações, através da experiência e sabedoria de colegas, e, pode nos instigar a viver relações mais colaborativas e interdisciplinares ao longo da carreira. Também podemos pensar ainda, no papel do agente formador, daquele professor que nos indica o caminho, tira as dúvidas, ajuda a estabelecer metas, nos proporciona a segurança necessária para aprender a ensinar. Esta figura talvez seja essencial para que mais tarde possamos ensinar com protagonismo e autonomia.

E este educador da arte da Dança pode e deve ser artista e quanto mais experiências estéticas ele tiver, mais possibilidade de aumentar a compreensão sobre sua própria atuação. Ele pode ser um pesquisador e como pesquisador nunca perder o olhar investigativo diante de si, dos seus alunos e das suas aulas. Para isso, a formação acadêmica poderá ser o grande incentivador, e, a partir da postura do professor em formação, um potencializador de mudanças. É preciso estudo para ensinar. Conhecimento sobre aquela área que ensinaremos, o que a compõe, como se constitui, como se configura hoje, como é aprende, como se pode ensiná-la,

como torná-la ensinável? Temos na sala de aula a riqueza necessária para trazer estas e outras tantas questões, vesti-las com os textos e teorias estudadas e compor uma linda coreografia. Uma nova dança-formação!

No que tange ao processo de formação acadêmica de outros licenciados, ficam pistas, mas fica também um vasto campo de pesquisas que possam ser iniciadas a partir da perspectiva da formação. Tanto nos espaços formais quanto nos espaços não formais, há uma diversidade de saberes e experiências que podem constituir a formação de um professor-artista-educador. Podemos destacar também, tal como percebido na formação de professores de Balé, a importância de processos pedagógicos que se utilizem, da sala de aula de Dança como lugar da práxis, da aproximação dos alunos com a realidade do ensino, do compartilhamento da docência, da experiência “escuta do outro” através da observação, de trocas com professores mais experientes, do fazer artístico na sua plenitude, através do encontro com o artista que habita cada um. Porém, destaco com a mesma força que teve no meu caminho como professora de Balé, o papel da universidade como formação enriquecedora que pode dar todas as chaves para este professor encontrar o roteiro do seu próprio processo autoral. O estudo, o aprofundamento teórico, o pensamento sobre a prática pedagógica no ensino da Dança, o conhecimento sobre o universo da nossa área de conhecimento, sua história, seus princípios fundamentais... A formação acadêmica, como um farol que ilumine o caminho a ser trilhado, dançado.

Sobre a questão que norteou o presente estudo, busquei traçar aqui uma tentativa de sistematização de uma prática de ensino do Balé, amalgamada por diferentes saberes e experiências, que a constituíram e constituem ao longo dos anos em um processo de formação continuada e inacabada. Podemos elencar como saberes da prática, e que foram fundantes, nesta trajetória, o conhecimento da técnica e do universo da Dança, as experiências artísticas que ultrapassaram os exercícios de barra e centro, mas também eles, vividos no corpo, nos suores, dores, sorrisos, passos, Balés. A escola da Dicléa foi sem dúvida o lugar das primeiras e profundas experiências que começaram na infância. Começaram na infância como a pequena menina que começava a fazer os *pliés*. Essa menina cresceu, aprendeu a admirar a Dança, aprendeu admirar a figura do professor e se apaixonou definitivamente pela docência. Foi nesta escola que tive meus primeiros e tão importantes mestres. Lá me aproximei do universo do Balé com dedicação... em

muitas aulas, coreografias, personagens, figurinos, sapatilhas, bolhas no dedão, lágrimas, sorrisos, aplausos... Lá entrei em sala de aula pela primeira vez, ensaiei a docência e estreie minhas primeiras propostas. A proposta de formação conduzida na escola a partir das orientações da professora Dicléa, permitiu, que acompanhasse professores mais experientes, tivesse contato com materiais e recursos disponíveis, conhecesse os propósitos didáticos do ensino do Balé, fosse orientada “*in loco*” sobre como ensinar a técnica.

Mas todas estas experiências foram sendo transformadas em saberes, ancoradas pelo processo reflexivo que a própria prática do ensino do Balé exigia, na interface com as diferentes experiências com outros gêneros de Dança que pude ter. Conheci outros modos de relação com a Dança, outros professores, outras possibilidades de encontro do meu corpo com o Balé. Passei por desafios novos que a prática ofertou. Novas abordagens e possibilidades de trabalho com o ensino do Balé, novas necessidades me colocavam diante uma grande reformulação no modo de ensinar. Experiências de fruição e de produção artísticas inéditas pra mim. Certamente, o fato de ter circulado e atuado em diferentes academias e escolas de Dança, influenciou as novas configurações de metodologia de ensino que foram surgindo.

Emergia uma aula de Balé mais dialógica, pautada pela premissa de que as pessoas podem estabelecer relações felizes com a técnica. O aspecto lúdico como parte inerente ao ato de aprender. Um Balé Somático que tem como ponto de partida o conhecimento do estudante sobre seu próprio corpo, possibilidades e limites, a partir desta compreensão que vai além do conhecimento e reprodução de passos, mas que passa pela compreensão teórica que fundamenta e auxilia o ato de dançar. Uma prática com falhas, em construção, mas que vem buscando melhor compreender e fundamentar estes pressupostos que a constituíram. Uma prática que busca o caminho da autonomia dos alunos, e que ainda precisa garantir mais espaço a seus processos criativos.

Dentre as principais vivências transformadoras da minha metodologia, estão a formação acadêmica em dois momentos. Primeiro, a Pedagogia. Este foi o período em que comecei a pensar com maior propriedade e profundidade, o ensinar e o aprender, quando obtive elementos para refletir sobre minha prática e sobre minha própria formação. Quando comecei a ouvir falar nos teóricos, e a estudá-los utilizando suas abordagens sobre o desenvolvimento humano, o ensino, a pesquisa,

a aprendizagem... Considero que a professora reflexiva começa a aparecer com maior protagonismo aqui. Mas é no Curso de Dança que a professora Mônica ganha maior legitimidade, ganha fôlego, ganha novos palcos. No curso de Dança-Licenciatura vivi dois momentos fundamentais: como aluna e como professora. Esta vivência híbrida foi um aspecto muito instigante e que também influenciou minha metodologia de ensino do Balé. Eu estava tão próxima da condição de aluna, tão perto da formação que era vivenciada pelos alunos, que este lugar do discente, foi um forte influenciador no ensino. Mais uma vez pude compartilhar a docência, experiência enriquecedora e transformadora.

Para a aluna Mônica, o Curso de Dança-Licenciatura foi um período notório de transformação, principalmente com relação à apropriação teórica da prática que vinha realizando ao longo dos anos. No curso de Dança transformou-se ainda mais meu corpo e meu pensamento sobre o ensino do Balé. Conceitos foram transformados e as discussões, aulas e estudos ainda me ajudam a encontrar minhas fragilidades, meus limites, minhas próprias “*Syphides*”. O caminho da autoformação através da prática reflexiva ganhou força, com a vivência no curso, com o conhecimento produzido sobre a Dança. O curso redimensionou meu modo de ensinar Balé e de me relacionar com o campo em sentido mais amplo.

Minha hipótese inicial era a de que tanto a universidade quando a vivência artística como bailarina e os desafios do cotidiano da sala de aula, tinham sido os principais saberes e experiências que influenciaram a metodologia de trabalho que fui construindo ao longo dos anos. Mas a imprevisibilidade do ato que pesquisar é bela e sempre inédita. Surpreende-nos! Mais que isso, encontrei amplos aspectos para analisar e momentos que envolvem cada um destes três âmbitos.

Desejo entregar este estudo a quem interessar e se ele, contribuir de algum modo na formação de outros artistas e professores sinto-me gratificada. Este trabalho foi inicialmente um trabalho de autoformação, de olhar para dentro, para enxergar adiante. Nas palavras de Candau (2012)

(...) o trabalho de si para si mesmo, a preocupação, a formação e expressão de si, supõem um trabalho da memória que se realiza em três direções diferentes: uma memória do passado, aquela dos balanços das avaliações, dos lamentos, das fundações e das recordações; uma memória da ação, absorvida num presente sempre evanescente; e uma memória da espera, aquela dos projetos, das resoluções, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro. (p. 60)

Porém, este trabalho, de maneira alguma, se fecha no estudo pessoal, ao contrário, é a partir das memórias compartilhadas que se constitui. Este texto é nosso, é dos bailarinos, dos professores, dos amantes da aula de Balé. Para esperarmos nossas práticas e piruetas pelos palcos da vida.

Para encerrar, sem concluir a sensação do inacabamento fica, mas ela é salutar na medida em que se configura como a mola propulsora de um caminho sempre dançante desta professora de Balé. Há ainda muitos passos, muitas cenas, muitos *pliés* para fazer e ensinar. O processo de ensinar é um contínuo aprender e isto que o torna lindo e sempre inédito. Para tal podemos nos colocar como “professores-contato” ou como “professores-relação” (MARQUES, 2010 A). Torço para que eu sempre consiga estabelecer relações, como o Balé, com os alunos, com colegas de profissão, com a Dança, como conhecimento. Oxalá que os leitores possam também estabelecer suas relações com tudo que me dispus a pensar e trocar através do presente trabalho.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Histórias dentro da História.** In: PINNSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

ALARCÃO, Isabel. (org.) **Escola Reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo, Cortez, 2011.

ALIANÇA, Priscila. **Pesquisa (auto) biográfica e (auto)formação crítica do professor de Língua Inglesa.** In: HOLOS, 2011, Ano 27, vol 4.

ALMEIDA, Maria Cristina; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para propostas de formação.** Revista Educação e Pesquisa. São Paul, v. 33, n.2, p. 281-295, maio/ago, 2007.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Educação, Porto Alegre, V. 33, N. 3, P. 174-181, SET/DEZ. 2010.

ARAGÃO, Vera. **Reflexões sobre o ensino do Balé Clássico.** In Lições de Dança 1. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1997.

BEVILAQUA, Alúcio Pampolha. **A crise do capital em Marx e suas implicações nos paradigmas da Educação.** Rio de Janeiro: Inverta; Fortaleza: Edições UFC, 2011.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação.** Porto Editora, (n. e.)

BORGES, Vera Pacheco. **Grandezas e misérias da biografia.** In: PINNSKY, Carla Bassanezi. (org.) Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro; v. 1).

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator: da técnica à representação**. Campinas, Editora da Unicamp, 2001.

CAMINADA, Eliana; ARAGÃO Vera. **Programa de Ensino do Ballet: uma proposição**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. (coord.) **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, Salvador, V 17, n 30, p. 17-31, jul/dez. 2008.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DOMENICI, Eloisa. **O encontro entre a Dança e a educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo**. Proposições, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010.

DORNELES, Malvina do Amaral. **Disposições ético-estético-afetivas e desafios metodológicos na pesquisa em educação**. (n.e.) 2003.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Criar edições, 2001.

DURA, Marília Claret Geraes. **Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica**. Revista @mbienteeducação. São Paulo, v.2 n.2, p. 22-36, ago/dez. 2009.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao Socialismo científico**. São Paulo: Centauro, 2005.

FALKEMBACH, Maria. **Dramaturgia do corpo e reinvenção de linguagem: transcrição de retratos literários de Gerturde Stein na composição do corpo cênico**. Florianópolis, 2005. Dissertação de Mestrado em Teatro. IDESC.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Sicpione, 1997.

_____. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 5ª edição.

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

_____. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FORTIN, Silvie. **Transformação de práticas de Dança**. In Lições de Dança 4. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2004.

_____. **Nem do lado direito, nem do lado do avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo**. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. (org.) O avesso do avesso do corpo- educação como práxis. Joinville: Nova Letra, 2011.

GATTI, Bernadete. **A formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores. Cristalina/Goiás. V. 1, n.1, p. 90-102, maio/2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Para uma mudança Educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Desenvolvimento profissional: passado e futuro**. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, N. 08, P. 7-22, jan./abr. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LEITE, Vanessa Caldeira. **Apontamentos e indagações sobre o saber sensível na escola**. In: SILVA, Ursula Rosa da; MEIRA, Mirela Ribeiro. Ensinar e pesquisar: a reversibilidade da formação docente. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2012.

LÊNIN. V. I. **Que fazer?** São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

_____. **O imperialismo: fase superior do capitalismo.** São Paulo: Centauro, 2008.

MARQUES, Isabel. **Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações.** In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristine; MARINHO, Nirvana. (org.) Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville: Nova Letra, 2010 A.

_____. **Linguagem da Dança: arte e ensino.** São Paulo: Digitexto, 2010 B.

_____. **Metodologia para o ensino de Dança: luxo ou necessidade?** In: Lições de Dança. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.

_____; BRASIL, Fábio. **Arte em questões.** São Paulo: Digitexto, 2010 C.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2013.

MIRANDA, Regina. **Corpo-espaço: aspectos de uma geofisiologia do corpo em movimento.** Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2008.

MONTEIRO, Mariana. **Balé, tradição e ruptura.** In: Lições de Dança 1. Rio de Janeiro, UniverCidade, 1997.

MONTEIRO, Zélia. **A influência do trabalho de Madame Béziérs no ensino do Balé.** In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. (org.) O avesso do avesso do corpo- educação como práxis. Joinville: Nova Letra, 2011.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa.** In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.) Campinas: Papyrus, 1995.

_____; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa, Ministério da Saúde, 1998.

PAVLOVA, Anna. **Dicionário de Ballet.** Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia.** São Paulo: Difusão, 1969.

_____. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

_____. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

_____. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

PILLAR, Analice; VIEIRA, Denise. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte.** Porto Alegre: Fundação lochpe, 1992.

PINTO, Maria das Graças. **O Lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores.** Aeata Sientiarium Eucation. Maringá.v. 32. N.1 p. 000-000. 2010.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban.** São Paulo: Annablume, 2005.

RENGEL, Lenira. LANGENDONCK, Rosana Van. **Pequena viagem pelo mundo da Dança.** São Paulo: Moderna, 2006.

ROSAY, Madelleine. **Dicionário de Ballet.** Rio de Janeiro: Editora Nórdica,1980.

SAMPAIO, Flavio. **Ballet Essencial.** Rio de Janeiro: SPRINT, 3ª edição, 2001.

_____. **Balé passo a passo: história, técnica, terminologia.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

STRAZZACAPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a docência: a formação do artista da Dança.** Campinas: Papirus, 2006.

SOTER, Silvia. **Entre técnicas e métodos.** In: WOSNIAK, Cristiane; MEYER, Sandra; SINGRID, Nora. (org.). **Seminários de Dança: o que é e o que pode ser (ess)a técnica?** Joinville: Letradágua, 2009.

SZIMANSKI, Heloisa. (org.) **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

WOSNIAK, Cristiane. **Bacharelado e/ou Licenciatura: quais são as opções do artista da dança no Brasil?.** In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristine; MARINHO, Nirvana. (org.) **Algumas perguntas sobre dança e educação.** Joinville: Nova Letra, 2010.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VEIGA, Ilma Passos. **Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa.** In: VEIGA, Ilma Passos (org.) **Lições de didática.** Campinas, Papirus, 2006.

Apêndices