

## Dança e formação professores: A História Oral como potência formativa

Mônica Corrêa de Borba Barboza<sup>1</sup>

Adriana Saballa<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo trazemos questões suscitadas a partir de uma pesquisa sobre a trajetória de formação de uma professora de Balé clássico da cidade de Pelotas, inspirada em estudos autobiográficos e com abordagem qualitativa. Trabalhou-se com as memórias da docente e com oito depoimentos. O principal aporte foi a metodologia da História Oral, que se mostrou uma fonte potente para o campo da Formação de Professores, promovendo a compreensão dos saberes e experiências mais significativas que constituíram a prática estudada, bem como as perspectivas metodológicas resultantes deste processo.

**Palavras-chave:** História Oral; Formação de Professores; Memória Docente; Ensino do Balé.

### Dance and teacher training: Oral History as power formative

**Abstract:** In this article, we bring questions raised by a research about the path of the formation of a classical ballet teacher from Pelotas's city, inspired by autobiographical studies and a qualitative approach. Worked with the faculty of docent's memory and eight testimonials. The main contribution was the methodology of Oral History, which proved to be a powerful source for the field of teacher's training, promoting understanding of the knowledge and experiences of the most significant that formed the studied practical as the methodological perspectives resulting from this process.

**Keywords:** Oral History; Teacher Training; Docent's Memory; Education Ballet.

### Introdução

Neste artigo, compartilharemos as mais significativas aprendizagens suscitadas a

---

<sup>1</sup>Pedagoga e Licenciada em Dança (UFPEL), Especialista em Psicopedagogia (UCPEL), Mestre em Educação (UFPEL), Doutorando do PPGE/Fae/UFPEL. Professora da rede pública municipal (Pelotas). E-mail: monica.cborba@gmail.com

<sup>2</sup>Licenciada e Bacharel em História (PUCRS), Mestre e Doutora em História (UFRGS). Docente do Centro de Artes/Universidade Federal de Pelotas/UFPEL. E-mail: vivianesaballa@gmail.com

partir de um estudo com inspiração autobiográfica, realizado junto ao Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) no ano de 2013. O referencial teórico-metodológico deste trabalho foi fundamentado na História Oral (LOZANO, 2000; HALBWACHS, 2003; ALBERTI, 2005; DELGADO, 2010; MEIHY, 2013), proposta que se revelou como uma possibilidade pertinente ao campo da formação de professores.

No período em que realizávamos este estudo, o curso de Dança-Licenciatura da UFPEL (criando em 2008), redimensionava seu “novato” currículo. A referida graduação passou por diferentes momentos e constituiu-se com diferentes projetos de formação desde sua criação (BARBOZA, 2015).

Naquele momento, o Curso visava à formação do que denominava de professores-artistas-pesquisadores da Arte da Dança. Dentre as discussões e os debates acompanhados estavam: a necessidade da maior relação do acadêmico com o cotidiano da sala de aula de Dança, a importância da experiência como artista na constituição do ser professor de Arte, a possibilidade de experimentação mais profunda de diferentes técnicas de Dança dentro do currículo obrigatório... entre outros. Indagavam-se, os docentes formadores, sobre quais seriam as “bases” ou as aprendizagens essenciais a um futuro professor de Dança.

É importante considerarmos que o fenômeno da Dança, como formação no ensino superior no Brasil, tem uma trajetória bastante peculiar e de certo modo recente do ponto de vista histórico, o que acaba provocando uma multifacetada e complexa condição para a área. Este contexto influencia diretamente, tanto as propostas pedagógicas dos Cursos de Formação, quanto a inserção de seus egressos no campo profissional.

É possível afirmar que tradicionalmente o ensino da Dança no Brasil e a formação destes professores de Arte se dá, na grande maioria dos casos, através de práticas não-formais. Strazzacapa (2003, 2010) e Terra (2010) nos trazem subsídios neste sentido. A formação dos professores de Dança tem ocorrido principalmente nas academias, através de uma prática cíclica em que, normalmente, o professor inicia o exercício da docência nas escolas de Dança que frequenta, sob a tutela dos seus mestres.

Naturalmente, não pretendemos de nenhum modo cometer generalizações, tampouco desconsiderar a importância destes processos de formação que acontecem nos

espaços das academias e escolas de Dança, mas é necessário ponderações e reflexões. É possível inferir que muitas destas práticas formativas podem estar ocorrendo com falta de consistência e de preparo metodológico, tanto do ponto de vista artístico quanto pedagógico.

Se por um lado temos a tardia e ainda pequena oferta de cursos superiores de Dança no Brasil, e por outro a Dança tem práticas de ensino sistemáticas há muito mais tempo nos espaços não-formais, ao abordarmos a Licenciatura em Dança, especificamente, precisaremos pensar em questões bastante específicas.

O Licenciado é o professor de Dança que atuará no ensino básico. Ele necessitará de uma formação diferenciada, que se dê, sobretudo nas universidades, em cursos de formação de professores. Sua formação deverá ser consistente, sistematizada e séria, perspectiva que ora defendemos. Deverá atender às diretrizes e orientações que envolvem a formação docente no País. Naturalmente, o diálogo entre as diferentes práticas de Dança nos diferentes contextos em que ela se insere na vida em sociedade, é fundamental dentro deste processo, com destaque às experiências, aos conceitos e às expectativas com relação à Dança que este professor em formação traz consigo.

Durante o trabalho de pesquisa de onde se originam as questões que apresentaremos neste artigo objetivou-se investigar e registrar aspectos que constituíram o processo de formação de uma professora de Balé Clássico, desde os processos iniciais e empíricos em uma academia de Dança, na cidade de Pelotas/RS, até o ingresso na Universidade em um Curso de Licenciatura e os passos seguidos a partir deste momento. E então, pretendeu-se elencar os principais desdobramentos destas experiências formativas na prática pedagógica de ensino do Balé ao longo dos anos de docência.

Buscando desenvolver esta investigação, percorremos um caminho metodológico que começou com as leituras em busca da fundamentação teórica que orientaria a pesquisa. 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. Foi a partir da memória que se retomou imagens, lembranças e questões fundamentais que acompanharam aquela docência-artística durante o passar dos anos.

Após esta etapa foi possível elaborar o que chamamos de “linha de tempo da formação”, uma “divisão” através da qual buscamos encontrar os principais momentos que envolveram rupturas ou mudanças bem demarcadas, nesta história narrada a partir

dos aspectos que emergiram das memórias. Buscando de algum modo sistematizá-la, encontramos antigos alunos e colegas professores com os quais mantínhamos contato e que pudessem e desejassem colaborar com o estudo, cada um deles demarcando um período histórico desta “linha de tempo da formação”. Mas este convite não se deu de modo aleatório.

A pesquisa inicial possibilitou perceber a presença de três professoras fundamentais neste processo e estas se tornaram depoentes. A mestre da escola de Balé responsável pela formação docente sistematizada em um espaço não-formal, ainda na juventude; a professora que guiou as primeiras aulas, compartilhando a docência de ensino do Balé; e uma professora que acompanhou toda a trajetória acadêmica no Curso de Dança, aproximadamente quinze anos após estas primeiras experiências. Os estudantes depoentes foram cinco, cada um correspondendo a um período histórico bem específico em que os marcos, elencados nesta linha de tempo, foram observados.

Os momentos de coletas de dados foram, antes de tudo, encontros. Havia cuidado dos depoentes que demonstravam respeito ao trabalho e ao mesmo tempo um clima de afetividade profunda, de emotividade intensa. Olhos lacrimejantes, pausas e silêncios, sorrisos, lembranças, novos sentidos... Estas “conversas” tocaram, sem dúvida, não só às pesquisadoras, mas também e de modos diferentes a cada um dos depoentes, pelo que expressavam durante ou após os encontros, manifestando o caráter profundo que aquele instante lhes permitia.

Provavelmente toda esta mobilização que abordamos se deu, não pelo fato de que as pessoas se encontravam “debruçadas” sobre a trajetória de uma professora em formação, mas sim, porque ao encontrarem perpassando suas histórias de vida, podiam falar de si. Podiam narrar-se! E as três professoras depoentes 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, e afetar! Não podemos, como pesquisadoras, deixar de ressaltar e descrever esses significativos apontamentos, que obviamente, precisam ser considerados e relativizados durante a análise dos dados. E não podemos, como professoras-aprendizes, deixar de demarcar o caráter formador, também de todos esses momentos.

A partir dessas etapas, iniciou-se o período de elaboração das questões abordadas durante os depoimentos e logo a seguir, sua efetivação. Desenvolveu-se, posteriormente, o processo de transcrição de cada um, que retornaram aos depoentes para obtermos o trabalho

final. Este material totalizou em torno de 40min/50min de áudios gravados para cada encontro.

Para que fosse possível atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, foi traçada uma proposta metodológica que, como já destacamos, teve a História Oral como referência teórico-metodológica. A escolha da fonte oral como elemento fundamental, mobilizador dos novos saberes e dos dados que seriam utilizados no trabalho, tem consonância e coerência com o referencial teórico que serviu de aporte para o estudo e que abordaremos na sequência.

No decorrer do texto discutiremos inicialmente a Formação de Professores, de modo que possamos expressar ao leitor as bases que norteiam os conceitos balizadores desta investigação. Também abordaremos a História Oral e o papel da memória como sua fonte privilegiada. Por fim, traremos os principais aspectos resultantes da pesquisa, buscando assinalar a importância da História Oral como potente via de trabalho no campo da formação de professores e mais especificamente no Ensino de Arte.

### **A formação de professores: caminhos possíveis**

O campo de estudos em formação docente, segundo André (2010), é compreendido a partir de diferentes abordagens e conceitos construídos historicamente. Entre estas definições, cita Marcelo Garcia (1999) que defende o entendimento do processo de formação de educadores como sendo contínuo e ocorrido ao longo da vida profissional e não somente durante a graduação. Alarcão (2011) também chamou-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. Em suas palavras:

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) já ressaltava que o processo formativo é composto por diferentes experiências e oportunidades vivenciadas. 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, seus contextos, seus saberes e a sua própria prática.

No que tange à abrangência deste campo de estudos, Pinto (2010) aponta para a necessidade de maior valorização para a prática docente. A autora coloca, ainda, a importância do protagonismo do professor nesse processo, ou seja, é preciso colocar a prática no âmbito da formação, mas é possível e necessário, também, formar os educadores para que possam pensar, estudar e sistematizar seus próprios fazeres.

André (2010) pondera 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.

Antônio Nóvoa (2009) tem contribuído consideravelmente com o campo da formação de professores no País, sua defesa é de que a formação docente precisa acontecer “por dentro” da profissão. Para o autor, o caminho passa por reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa, investindo-se fortemente na dimensão pessoal dentro do processo de formação profissional docente. A este processo ele vai chamar de “pessoalidade na profissionalidade”. Abordando o papel do professor como um agente ativo do seu processo de formação, podemos pensar na perspectiva reflexiva como fundamental nesta trajetória.

Com relação à abrangência da reflexão na ação docente, temos em Alarcão, (2011), algumas indicações fundamentais. Para ela, 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. É um educador que “se pensa” refletindo sobre modo de ensinar e para isso, precisa atingir um nível de profunda capacidade de sistematização e crítica de suas experiências práticas, que lhe permita de fato, a transformação. 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.

Uma possibilidade emergente dentro de uma proposta de formação reflexiva é o estudo da/na prática pedagógica, principalmente quando ele emerge do próprio docente olhando para si, seus saberes e fazeres. O olhar do docente sobre seu modo de ensinar e constituir-se professor, pode ser potencializado quando analisado por seus pares e os principais envolvidos com sua intervenção profissional: os estudantes.

Tendo esta discussão como mote do estudo, compreendemos que a História Oral, tornar-se-ia fonte rica de subsídios formativos. Na continuidade do texto, vamos abordar a importância da História Oral neste processo e naturalmente, a memória como via de acesso a essas riquezas.

### **A História Oral como riqueza formativa**

Delgado (2010) ao conceituar História Oral, ajuda-nos afirmando que:

[...] é um procedimento integrado a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva. [...] Não é a História em si mesma, mas um dos possíveis registros sobre o que passou e sobre o que ficou como herança ou na memória (p. 18).

Lozano (2000), ao discutir a História Oral como uma fértil perspectiva de estudos e logo, de aprendizagens, compartilha o entendimento de que ela é *“muito mais que uma decisão técnica ou procedimento”* (p. 16). Defendendo-a como uma proposta metodológica coerente, Lozano (2000) vai evidenciar o quanto este tipo de prática de pesquisa coloca diferentes atores sociais e suas experiências no cerne do processo de produção de conhecimentos. Mais do que isso, afirma, ela se ocupa de construir novas fontes históricas, uma vez que os dados orais coletados podem servir de subsídios ricos para outros pesquisadores e estudos complementares.

Enfatizando a superação de uma prática meramente instrumental ou tecnicista que poderia ser realizada pela via da História Oral, Lozano (2000) defende que *“fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência”* (p. 17).

Para Lozano (2000) a História Oral tem, cada vez mais, conquistado espaço em outras áreas, nos outros diferentes campos das Ciências Sociais. Destacamos sua importância no campo educacional. Delgado (2010) aborda, ainda, o caráter interdisciplinar desta proposta metodológica. Para a autora, quando realizamos um estudo com abordagem da História Oral, “*História, tempo e memória estão interligados*” (p. 17) e eis nesta tríade a riqueza para a produção de conhecimento.

Referenciando Thompson (1992), Delgado (2010) apresentou o que o autor chamou de potencialidades da História Oral, demarcando sua força como metodologia, ajudando a legitimar os aspectos que já apresentamos. Entre outras dimensões apontadas, a autora destaca que a História Oral apresenta uma possibilidade muito relevante ao contribuir para dar visibilidade e oportunizar o “*registro das visões de personagens ou testemunhas da História, nem sempre denominados pela história oficial*” (p. 19). Ou ainda, ao permitir “*recuperar informações sobre acontecimentos ou processos que não se encontram registrados em outros tipos de documentos*” (p. 19).

No caso da prática pedagógica de professores é uma questão bastante pertinente, já que há uma tendência em investir-se no registro de bons trabalhos docentes conforme apontou Schulman (1986, 1989, 2005) em suas pesquisas. Para o autor, os professores precisam formar-se para produzir novos conhecimentos a partir de suas vivências profissionais; boas práticas podem e devem servir como fonte de formação para outros educadores, constituindo um repertório de casos a serem analisados e estudados.

Há outro aspecto destacado por Delgado (2010) que tem uma dimensão educativa essencial, o fato de estudos com História Oral, possibilitarem ganhos no processo identitário. Em suas palavras:

“o registro da narrativa do homem comum – que pode, em decorrência, reconhecer-se como um sujeito integrante da História – é por si mesmo um estímulo inquestionável, que tende a mobilizar pesquisadores” (p. 20).

No caso de uma categoria profissional como os professores, esta é uma questão crucial que pode nos ajudar aos patamares anteriormente mencionados, de um professor como produtor de conhecimento.

Delgado (2010) apresenta-nos, ainda, um desafio que a História Oral nos coloca: o de ultrapassarmos o lugar da narração (que por si só já configura uma etapa importantíssima) apontando para uma perspectiva em que possamos:

[...] contribuir para que as lembranças continuem vivas e atualizadas, não se transformando em exaltação ou crítica pura e simples do que passou, mas,



sim, em meio de vida, em procura permanente de escombros, que possam contribuir para estimular e reativar o diálogo do presente com o passado” (p. 31).

Com destaque a essa questão, somada às anteriores, no campo educacional a História Oral pode nos evocar a um repensar, um defrontar-se com os limites, as potencialidades e os desdobramentos da própria prática, na perspectiva de partilharmos acertos e encontrarmos novos caminhos de “ensinância”.

### **A memória como mote para a História Oral**

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. (CANDAUI, 2012, p.61-62)

Dentro dos pressupostos que viemos discutindo, afirmamos que um trabalho com inspiração autobiográfica pode cooperar, sobremaneira, em processos de formação docente. Sua potencialidade pedagógica segundo Aliança (2011), Nóvoa (1995) e Duran (2009) está na possibilidade de transformação das memórias e narrativas de si, em processos autoformativos, promovendo crescimento profissional ao professor que pode organizar, repensar e redimensionar os movimentos de sua prática. Em oposição a uma abordagem 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 declarar 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. Destacam ambos os autores, que por outro lado, 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 das orientações metodológicas encontradas em Alberti (2005), encontramos na História Oral recurso expressivo, 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. Alberti (2005), 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 destaca 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.

Duran (2009) assegura 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:

[...]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 (HALBWACHS, 2012, p. 98).

Partilhando as memórias e suas percepções, os oito depoentes, entre eles ex-alunos e ex-professores, que trouxeram com inteireza suas narrativas, foi possível constituir um caminho profícuo do ponto de vista formativo.

Durante a categorização dos dados oportunizados pelos depoimentos foi possível encontrar três eixos de análise. Na sequência do texto apresentaremos alguns dos principais aspectos discutidos.

### **Saberes e experiências formadoras: observação, tutela, partilha, fazer artístico, estudo e prática pedagógica**

Um primeiro bloco de dados apontou os saberes e experiências que influenciaram na materialização da metodologia para o ensino do Balé, desenvolvida pela professora pesquisada. Na comunhão de suas memórias com as narrativas dos depoentes foi possível elencar seis pontos centrais neste processo. O primeiro deles refere-se ao papel da observação<sup>1</sup>.

A observação foi fundamental na constituição identitária e formativa da prática analisada. Conforme os próprios autores já haviam registrado e como destacam Fortin (2004) e Sampaio (2001), a experiência como alunos é a referência inicial que boa parte dos bailarinos utiliza na sua atuação como professor de Dança. Ensinam, reportando-se aos professores que tiveram 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 uma proveitosa fonte de saber e crescimento.

A observação foi uma constante na vida da bailarina e depois da professora. Essa experiência parece ter instigado o olhar observador da prática docente. Os exemplos e referências eram necessárias para construir a identidade professoral, para chegar a um modo próprio de ensinar e, em alguma medida a influenciaram, seja por desejar “copiar” formas de fazer, seja por querer opor-se a elas. No trecho abaixo, a própria professora retoma suas memórias para pensar o tema:

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. (BORBA, 2013, p. 81)

Ainda pensando na dimensão que a observação teve em sua prática, a docente pesquisada faz outro relato onde retoma a questão:

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...”. [...] 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. [...]. Neste momento, foi ao recurso de observação que me reportei, 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. (BORBA, 2013, p. 82, 83)

Foi possível também, através das memórias e depoimentos, perceber que a própria proposta de formação da professora formadora, impulsionava o “treinamento” da observação, conforme a reflexão que segue:

Embora 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. (BORBA, 2013, p. 83)

Outro aspecto importante encontrado esteve relacionado à “tutela” dada pela mestre de Balé: a figura do professor orientador foi o segundo ponto destacado. Havia a presença de uma colega que não só orientava o trabalho desenvolvido em termos de planejamento, mas que também participava ativamente como observadora das aulas iniciais e esse acompanhamento acabou por tornar-se um *feedback* valioso que se transformava em nova aprendizagem através das trocas posteriores à aula. Este foi um processo que, embora não-formal, foi sistematizado e profundo do ponto de vista formativo.

Ao orientar o trabalho, a mestre de Balé deixava claro o entendimento reiterado durante o depoimento de que, o processo de formação de um professor de Dança não pode se dar sem a presença desta figura que orienta, auxilia, acompanha...Esta orientação foi a segunda fonte importante de formação apontada no estudo. Esta orientadora foi uma figura de referência, que anos após, quando não havia mais seu acompanhamento, seguiu sendo um modelo, um repertório vivo na memória docente. Nas palavras de Dicléa “[...] *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).

Dentro de sua proposta como formadora, ela preparava também outra bailarina-professora sobre como compartilhar a docência em sala de aula, outro momento crucial deste processo formativo:

Quando recordávamos sobre o seu papel no meu processo de formação, eu e a 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 [...] (BORBA, 2013, p. 88)

Ao retomar, durante o depoimento, o como acontecia esta orientação na sua escola 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... às 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)

O compartilhamento da docência, então, foi o terceiro aspecto apontado. Estar dividindo o ambiente da sala de aula de Dança com um colega mais experiente foi uma oportunidade que também contribuiu com o processo identitário profissional e, conseqüentemente, influenciou a metodologia de trabalho. A partir de uma experiência generosa, vivida diretamente no ensino do Balé, oportunizou aprender sobre a docência, aproximou a professora iniciante dos saberes que constituem a prática do ensino Balé. Segundo a bailarina que dividiu a sala de aula nestes primeiros momentos, essa prática configura-se como uma experiência essencial:

*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).

Esta oportunidade foi determinante. 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 vividos com compartilhamentos de sala de aula. Tratar questões interdisciplinares, participar de processos colaborativos, atuar em equipes de trabalho, compor um grupo, tudo perpassa pelo saber que este tipo de vivência formativa proporcionou. Como concluiu a docente pesquisada: *“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”*. (BORBA, 2013, p. 87)

Uma quarta fonte foi a vivência como aluna em uma escola de Balé que foi decisiva, não só no aspecto da docência estruturada de forma intencional, mas através das diferentes experiências artísticas lá vividas. Destacamos para melhor compreensão do que queremos aludir, uma metáfora apresentada por Almeida (2007), que se referenciando à Schulman, afirma que *“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 este apontamento para o campo da Dança, podemos inferir que o professor de Balé, neste caso, precisa ter conhecimento da técnica para poder ensiná-la.

Quanto a isso, a mestre Dicléa destacou o “bom conhecimento” da técnica como fundamental para que alguém possa começar a pensar em se tornar professor, mas adverte que somente essa aprendizagem, não bastaria, diante da complexidade que é o ensino deste gênero de Dança. A professora afirma que é necessária variada formação e que outras experiências e saberes constituiriam este repertório de conhecimentos. Em um sentido amplo podemos pensar que o “simples” fato de fazer aulas de Balé, não garante a profunda apropriação da técnica, as diversas formas de relação com a mesma, na sua amplitude como gênero de Dança, são fundamentais neste processo de internalização.

Durante o depoimento, a mestre lembrou que em sua escola as estudantes faziam “de tudo um pouco” ajudando a preparar o papel para o cenógrafo trabalhar, cortando os figurinos, ajudando nos bordados, nos materiais cênicos e no que fosse necessário. Para uma das depoentes, sempre houve na metodologia da escola um esforço em desenvolver nas alunas um espírito de pertencimento a este universo. Ao repensar estas vivências a

professora analisou:

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. [...] O professor de Balé, já dizia Dicléa, precisa viver o Balé, dançá-lo, conhecer a técnica, conhecer seu universo. (BORBA, 2013, p. 91)

A formação acadêmica foi uma quinta fonte formativa apresentada. Ao fazer os exercícios de memória, destacaram-se dois momentos destaques relacionados ao tema: 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, mas os autores sustentam a necessidade da sua contínua reformulação e isto se dá através do conhecimento teórico. Olhando os diferentes atravessamentos que compuseram a trajetória pesquisada, fica evidente o papel sólido da prática. Observamos, a partir dos depoimentos, que havia um processo que, embora não tenha se desenvolvido em uma instituição formal de ensino, ocorreu de modo organizado e sério. Percebemos uma preocupação pedagógica na escola de Balé, quanto ao processo de preparação e de acompanhamento de seus professores.

Ressaltamos que a profundidade teórica permitiu maior protagonismo da professora na medida em que havia maior contato com o conhecimento científico. *“Certamente, esta professora mais reflexiva começou a “nascer” durante o curso de Pedagogia”* (BORBA, 2013, p. 93). A partir daí, começavam a fazer novos sentidos diferentes momentos desta história. Gauthier (apud: Almeida, 2007), destacava, na ânsia de encontrar uma teoria geral do ensino, 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 deles que hoje são professores, 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, por exemplo, à formação em Pedagogia. Ao repensar sobre a Pedagogia e a Licenciatura em Dança a professora coloca:

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. (BORBA, 2013, p. 94)

Um último eixo discutido neste bloco das experiências formativas relaciona-se ao próprio espaço da sala de aula. Foi por este caráter auto-investigativo, acreditamos, que se pôde vencer desafios novos que se fizeram no caminho, quando não mais havia a figura de um professor orientador. Havia já saberes-base para 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 é necessário potencializá-lo dentro do exercício da docência. Segundo a autora:

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 aceito 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)

Acreditamos que, tanto a curiosidade epistemológica, quando o desejo pelo aprimoramento contínuo são aspectos essenciais 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. Ao longo do tempo, a educadora em formação foi enxergando este lugar da aula de Balé, como um laboratório no qual os “experimentos” da “ensinança” são postos à prova. O estudo rememorou práticas como o registro daquelas ações que “davam certo”, os exercícios e atividades com as crianças que ia testando, adaptando, criando. Estruturava-se certo repertório de atividades.

Com os adultos, a professora construiu uma prática constante de 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, destacamos 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. Então, como recorda a própria docente pesquisada:

[...] passei a sistematizar um percurso pedagógico para ensinar cada passo, para isso me utilizava dos diferentes momentos e saberes. Primeiro, pensando em como havia aprendido determinado passo, quais eram as explicações que me haviam sido dadas pelos diferentes professores? Em seguida, pensava em como o compreendia e compreendia estas explicações que



havia sido dadas no próprio corpo. Depois, buscando 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 (BORBA, 2013, p. 96).

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

### **Concepções e propósitos didáticos: o que a História Oral “ajudou a ver”?**

Durante a escrita do segundo bloco de análises, buscamos narrar e rememorar as intencionalidades pedagógicas construídas nesta trajetória. Dos diferentes momentos formativos vividos, emergiram concepções e propósitos didáticos através dos quais uma proposta pedagógica de ensino Balé própria foi se materializando ao longo do tempo. A partir dos relatos dos alunos depoentes foram apontados aspectos que se tornaram marcantes no modo de ensinar Balé, muitos deles superados e transformados a partir de uma concepção mais rígida e tradicional de ensino desta técnica de Dança.

Uma das questões abordadas pelos alunos foi a importância dos momentos de criação oportunizadas nas aulas. 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. No depoimento da aluna R., observamos uma percepção sobre esses momentos que eram significativos para 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 [...]*” (R., Depoimento cedido em 03/08/13).

O prazer como essencial ao ato de ensinar e aprender aparece fortemente como uma preocupação pedagógica e um fator positivo apontado pelos alunos que o consideram um elemento facilitador do trabalho. B., 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. B. lembrou que se sentia

muito bem nas aulas: *“Era sempre um clima bom [...] uma coisa alegre, era bom ir pras aulas de Balé.”* (Depoimento cedido em 02/08/13)

A partir da experiência da professora pesquisada, havia o seguinte questionamento: como encontrar o limite entre o rigor técnico o aspecto lúdico em uma aula de Balé? Esta pergunta a acompanhou nas reflexões sobre as aulas e sua prática. Encontramos nos relatos dos cinco alunos, unanimidade ao apontarem este aspecto como algo importante e destacado nos seus processos de aprendizagem da técnica. Para R., *“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 C. 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, V. afirmou que muitas vezes, o ambiente mais descontraído favorecia a aprendizagem dos estudantes, pois se sentiam à 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 K. 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 dava através da troca. Mais do que ensinar passos de Balé, buscava-se estabelecer relações com aqueles alunos que ali estavam. 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, muitas vezes, recheado de metáforas. Nas palavras da docente pesquisada: *“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”* (BORBA, 2013, p. 99)

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 pruma 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.” (V., Depoimento cedido em 26/07/13).

Outra escolha metodológica era o uso de estudos teóricos paralelos às aprendizagens práticas da técnica em aula, aspecto ressaltado como muito positivo pelos alunos. Estes espaços para estudo teórico não aconteciam em um momento pontual, mas principalmente quando um novo passo era ensinado, ou quando se precisaria retomar algum aspecto. Os alunos, por sua vez, atribuem, através das memórias, grande importância a estudo teórico, como um facilitador de suas aprendizagens. V. 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 K., 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 a 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...” (Depoimento cedido em 1º/07/13)

Estes momentos teóricos foram ficando cada vez mais intensos. No início, esta abordagem acontecia de modo mais ocasional e espontâneo, sem um planejamento mais estruturado. Para a professora, “*a medida em que foram incluídos dentro do planejamento das aulas, um resultado mais efetivo foi observado*” (BORBA, 2013, p. 102).

Os princípios da Educação Somática e a afetividade foram outros dois pontos enfatizados nos depoimentos dos alunos. Em busca de que os estudantes aprendessem conscientemente a técnica, encontrando “maneiras” de conduzir seu processo de aprendizagem, “intuitivamente”, e baseando-se no próprio modo de aprender, a professora ia “experimentando ações”. Afirmamos que intuitivamente, pois inicialmente não havia uma referência teórica específica que me mostrasse uma metodologia para chegar a esta intencionalidade.

Muitos anos mais tarde, quando ingressou no curso de Dança, a professora relata ter entrado em contato com uma “abordagem somática” utilizada para o ensino do Balé. Segundo 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 da compreensão. Através dos relatos dos alunos podemos observar alguns aspectos que podem evidenciar a abordagem somática nas aulas.

O aluno V. ao abordar sua aproximação o Balé, definiu que a experiência promoveu a “descoberta” e o conhecimento das possibilidades e necessidades do seu corpo. Para C. *“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 a prática a auxiliava a compreender como realizar os movimentos e isto ajudava nas suas vivências com outros gêneros de Dança. A bailarina K. 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).

Este propósito de auxiliar os bailarinos no ganho de maior autonomia foi evidenciado através de suas falas, o que pode demonstrar que a abordagem somática contribuiu para que, uma vez compreendendo mais profundamente os movimentos e seu modo de fazê-los tivessem a execução dos mesmos favorecida. Quanto mais conhecimento teórico e somático tinham, mais facilitada e aprofundada sua aprendizagem do Balé.

Sobre a afetividade, R. afirmou que sempre houve uma relação de cumplicidade grande que ela chamou de amizade. Para K. 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. Para C. *tínhamos um espaço “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%.* (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 [...]”* (C. Depoimento

cedido em 26/07/13). Na fala da aluna K. o aspecto afetivo aparece quando ela avalia a metodologia utilizada:

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... [...] uma metodologia mais contemporânea, mais humana [...], mais, [...] próxima. (Depoimento cedido em 1º/08/13)

Um último tópico observado foi a condição híbrida de professora e aluna que acompanhou diferentes momentos da formação da docente pesquisada. Nos diferentes espaços por onde passou, aprendia Dança e se tornava professora ao mesmo tempo. De algum modo, esta experiência acabou por influir a relação professor-aluno, colocando a educadora no lugar de aprendiz.

Para os estudantes depoentes:

[...] 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.” (V., Depoimento cedido em 26/07/13)

Em suas palavras: “*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*” (BORBA, 2013, p. 108). E a pesquisa mostrou que esta experiência também foi bastante marcante.

### **Das fragilidades que o estudo mostrou e contou...**

Um terceiro bloco de análise vem trazendo dificuldades e fragilidades encontradas na prática docente estudada. Ficou-nos evidente, o quanto as experiências mais cristalizadas com o ensino do Balé, ligadas a toda uma cultura e ao imaginário que envolve a técnica, de algum modo condicionam e “põe em cheque”, as principais intencionalidades pedagógicas da prática pesquisada. Encontramos dicotomias entre a proposta pedagógica e momentos como os ensaios para espetáculos ou a própria exposição da educadora como bailarina e os padrões mais rígidos de corpo que a técnica mais tradicionalmente exige. Estes foram aspectos oportunizados pelo depoimento da professora Maria, que melhor acompanhou a sua trajetória dentro do Curso de Dança. Suas provocações durante o Curso e durante o depoimento foram fundamentais para mobilizar estas e tantas outras reflexões.

Segundo Maria, alguns “fantasmas” acompanhavam a professora em formação. Para refletir sobre tais apontamentos durante a pesquisa, ela utilizou a metáfora de que eram “*Sylphides*” que a acompanhavam. E para professora pesquisada, a primeira delas, apareceria nos 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. (BORBA, 2013, p. 110)

Com relação a isso, quando questionada sobre o “clima” dos ensaios, B.: “[...] *Ah sim, muito diferente, muito diferente*” (Depoimento cedido em 02/08/13). Para ela, eram momentos em que tudo se modificava, havia outro clima e ainda mais disciplina. “[...] *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 R. 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)

A fala de R. mobiliza reflexões na professora:

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 “*sylphides*” 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. (BORBA, 2013, p. 111)

Durante o depoimento de Maria vieram memórias de momentos da aluna pesquisada em um projeto de extensão e na disciplina de *Montagem de Espetáculo*. Maria revela que a menina “escapulia”, citando suas lembranças. Buscando “ir mais fundo” sobre o que seria este “escapulir”, Maria conta que havia desafiado a professora a compor uma cena em que satirizava algumas questões que envolviam o Balé. Esta proposta surgiu porque através de suas observações; a professora percebia algumas dificuldades de sua aluna em formação em lidar com questões como o próprio 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...”. Era outra “*sylphide*” que se aproximava da artista. Maria relata que a proposta não só não foi bem aceita, como rejeitada rapidamente:

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 [...] 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. [...]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. (BORBA, 2013, p. 112)

Questionamentos se impunham: “*haveria estas ‘Sylphides’ ao meu lado ainda? Que verdades são estas que se transformaram em fantasmas que me acompanham?*” (BORBA, 2013, p. 113). Estes foram mobilizados profundamente pela dedicada contribuição de Maria ao final desta pesquisa. Nas palavras da docente na partilha de sua reflexão: “*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.*” (BORBA, 2013, p. 111)

E nas perspectivas de futuras práticas, analisa e projeta:

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. (BORBA, 2013, p. 113)

### **Considerações finais**

Vivenciar esta investigação foi, sobretudo, transformador. Em todas as etapas percorridas, desde os questionamentos 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 as lembranças, com os ex-alunos, com os colegas professores e mestres. Belos e emotivos momentos. Reencontros... Presentes e riquezas oportunizados pela via da História Oral.

Debruçar-se sobre o caminho autobiográfico não é fácil! Exige entrega, desprendimento, demanda defesa teórica aprofundada, de reflexão e autocrítica permanente. Mas também pode ser gratificante e inspirador. Ao mesmo tempo em que gratifica, compromete. Compromete o pesquisador com o percurso que escolheu trilhar, com as palavras que disse, concluiu, apontou... Compromete os sujeitos envolvidos, suas falas, suas memórias.

O caráter formativo desta pesquisa é inegável, seja pelos depoimentos dos colegas professores, ao longo dos encontros, seja pelo retorno dos alunos, seja pela transformação profunda sobre as “certezas”. É formativo, na medida em que possibilitou sistematizar a 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. A História Oral foi a fonte primordial destas aprendizagens.

Foi necessário conhecer os principais limites encontrados pela professora e sua metodologia, apontar possibilidades e, assim, redimensionar sua prática do Ensino do Balé.



Através do potencial social da História Oral, pela via da memória, nos beneficiamos com os depoimentos de outros docentes. 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 mestres, podem auxiliar nossas primeiras ações, através da experiência e sabedoria de colegas, e que 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.

O estudo permitiu, também, compreender o papel da formação acadêmica como um período que traz maior propriedade e profundidade, no ensinar e no aprender.

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 estudo é nosso, é dos bailarinos, dos historiadores da Dança, dos professores, dos amantes da aula de Balé. Para esperarmos nossas práticas e piruetas pelos palcos da vida.

## NOTAS

<sup>1</sup>É fundamental destacar que, pela grandeza e riqueza que a formação proporcionou e pelo peso que tem no presente estudo a *Escola de Ballet Diclêa Ferreira de Souza*, na cidade de Pelotas, RS, foi o local onde os principais momentos desta formação ocorreram.

<sup>2</sup> *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.

**REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, Isabel. (org.) Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. \_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2011.

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

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 Edição 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.

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. **O Projeto de Formação de Professores do Curso de Dança-Licenciatura da UFPel: uma trajetória em Movimento**. 2015. 176f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

BORBA, Mônica Corrêa de. **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.

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

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

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DURAN, 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.

FORTIN, Silvie. Transformação de práticas de Dança. In: **Lições de Dança 4**. Rio de

Janeiro: UniverCidade Editora, 2004.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança Educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Centauro, 2003.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Org.). **Usos e Abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 2000.

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

NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: **Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo.** Sindicato dos Professores de São Paulo. São Paulo: Via Imprensa Desing Gráfico, 2007. Disponível em [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em 10 de janeiro de 2014

\_\_\_\_\_. **Professores:** imagens de um futuro presente. Educa: Lisboa, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação.** 2ª edição, 1995.

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

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

STRAZZACAPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência:** a formação do artista da Dança. 3ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

STRAZZACAPA, Márcia. Reflexões sobre a formação profissional do artista da Dança. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silva. (Org.) **Lições de Dança 4.** Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado.** V.9,2, 2005.

\_\_\_\_\_. Paradigmas y programas de investigación em el estudio de la enseñanza: uma

perspectiva contemporânea. In: **La investigación de La enseñanza I**. Tradução Ofelia Castilo. Ediciones PAIDOS: Barcelona, Buenos Aires, México, 1989.

\_\_\_\_\_. Those who understand: the knowledge growths in teaching. In: **Education Research**, fev, pp 4- 14. 1986.

TERRA, Ana. Onde se produz o artista da Dança?. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. (Org.) **Algumas perguntas sobre Dança e Educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.