

# Perspectivas colaborativas de formação docente a partir de uma experiência no ensino de balé

*Collaborative perspectives of teacher training from an experience in ballet education*

Mônica Corrêa de Borba Barboza

Mestre em Educação. Docente do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria  
[monica.cborba@gmail.com](mailto:monica.cborba@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4628-0311>

Eleonora Campos da Motta Santos

Doutora em Artes Cênicas. Docente do Curso de Dança da Universidade de Pelotas  
[eleonoracamposdamottasanto2@gmail.com](mailto:eleonoracamposdamottasanto2@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4628-0311>

Viviane Saballa

Doutora em História. Professora do Departamento de História da Universidade Federal de Pelotas  
[vivianesaballa@gmail.com](mailto:vivianesaballa@gmail.com)

## RESUMO:

Neste artigo compartilhamos reflexões sobre formação docente em Dança no ensino não formal, tomando-se a análise de trajetórias formativas de professoras de balé clássico, em Pelotas-RS, originadas de entrevistas semiestruturadas, realizadas em 2013 e referenciadas nas contribuições de Nóvoa (2009) e Shulman (1986). A análise mostra que conhecer a docência pela perspectiva da colaboração e do respeito à experiência que nos antecede pode favorecer a disposição para a atuação coletiva, além de apontar o quanto experiências empíricas de docência em Dança aparecem como significativos pontos para o enriquecimento da formação e da prática pedagógica no espaço formal.

Palavras-chave: *Dança; Formação docente; Ensino de Balé.*

## ABSTRACT:

In this essay we share reflections about dance teacher training in non-formal education, based on the analysis of classical ballet teachers' trajectories in Pelotas, RS - Brazil. In order to achieve that the study presents semi-structured interviews conducted in 2013, referenced in the contributions of Nóvoa (2009) and Shulman (1986) to this context. The analysis shows that the experience of teaching education through a collaborative perspective, paying respect to the experience of those who preceded us, could foster collective action, in addition to emphasizing how teaching experiences in dance / ballet appear as important issues for teacher training and pedagogical practices in formal spaces of education.

Keywords: *Dance; Teacher Training; Ballet Teaching.*

Artigo submetido em: 11 de Junho de 2018.  
Aceito para publicação em: 15 de Setembro de 2018.

## Contextualização inicial

O estudo que mobilizou a escrita deste artigo foi desenvolvido no ano de 2013, naquele momento, era uma pesquisa com inspiração autobiográfica. Logo que concluído o trabalho e ainda durante a sua escrita, emergiram reflexões que ora compartilharemos. Esses "achados" envolvem o processo de formação de duas das pesquisadoras envolvidas na investigação como professoras de Balé. A riqueza dos dados possibilitou repensar e teorizar sobre experiências como alunas e professoras de Balé da *Escola de Ballet Dicléa Ferreira de Souza*, na cidade de Pelotas, RS.

Dicléa é um ícone na Dança gaúcha e, tendo dedicado sua vida ao ensino do Balé, fundou, nesse município, há 58 anos (1960), a escola que leva seu nome, desenvolvendo um trabalho ininterrupto até os dias atuais. Após atuar como integrante do *Ballet Society* e ter sido solista do corpo de baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, entre os anos de 1953 e 1958, Dicléa optou por

interromper a carreira de bailarina para constituir família no interior do Rio Grande do Sul. Imediatamente após chegar em Pelotas, passou a ministrar aulas de Balé e abriu seu próprio espaço dois anos após (MICHELON, 2004). Ao longo do tempo de docência foi constituindo no seu entorno equipes de professores, bailarinos e coreógrafos, que ofereciam aos pelotenses não apenas sua competência de ensinar e a oportunidade de aprender Balé mas também a possibilidade da experiência artística intensa.

As aprendizagens mobilizadas pela narrativa da professora Dicléa serão tomadas, ainda que de forma não absoluta, para apresentar os principais aspectos que podem nos ajudar a pensar nas contribuições dessas práticas para o campo da formação do professor de Dança. Em nosso campo, ainda são poucos os registros e estudos em torno das práticas que envolvem o desenvolvimento profissional dos docentes tanto nos espaços formais de ensino quanto nos espaços não formais nesses mais escassos ainda. Temos, pois, compreensão de que este tipo de trabalho pode contribuir com a formação dos licenciados e bacharéis em Dança.

A realidade da área no Brasil apresenta particularidades importantes do ponto de vista da formação docente. Tradicionalmente, os professores formam-se diretamente nos espaços em que estão inseridos como bailarinos, nas escolas e academias de Dança. É consenso dizer que em outras áreas da licenciatura o mesmo não ocorre, uma vez que, historicamente, os processos formativos estão institucionalizados nos espaços formais, mais especificamente na universidade.

Podemos verificar que a inserção da Dança como área de conhecimento no ensino superior faz parte de uma trajetória consideravelmente nova, aspecto diretamente ligado aos percursos das políticas públicas nacionais e do contexto de sua prática constituída no decorrer da história. Essas questões levam ao campo da formação desafios e perspectivas bastante motivadoras e complexas. Se essas ações de formação ainda ocorrem nas escolas de Dança do país, durante um longo tempo de duração e de forma sistemática, uma vez que continuam surgindo novos mestres, temos um tipo de saber e de prática que merece nosso olhar investigativo.

O que podemos aprender com esses processos e quais são os desdobramentos que envolvem esse modo de formar professores? Como a universidade pode dialogar com esses saberes? Essas questões nos movem, principalmente porque incidem diretamente em nosso percurso de formação, que teve as duas instâncias: espaço não formal e universidade, de modo complementar e denso. Talvez seja por essas reflexões que nos predispomos a desenvolver a presente escrita.

## **Práticas, profissão, pessoa, partilha, público: por uma formação construída dentro da docência**

O texto basilar da discussão teórica que ora fazemos é primeiramente uma inspiração para pensarmos, do ponto de vista científico, nosso próprio processo formativo. Assim, a obra "*Professores, imagens do futuro presente*," Nóvoa (2009) convida-nos a pensar uma necessária transformação nas práticas de formação docente. O autor deixa claro que sua defesa põe em jogo um debate inevitável: oportunizar o protagonismo, colocando o professor efetivamente como parte do "pensar e agir", e não como um mero receptor.

A proposta de Nóvoa (2009) foi ancorada pelo que ele chamou de medidas que "podem ajudar a superar muitos dos dilemas" (p. 17) enfrentados no campo educacional. É possível afirmar que as questões apresentadas pelo autor ainda refletem aspectos da atualidade brasileira. O primeiro tópico abordado na obra é a compreensão de que "é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão" (p. 17). Em nosso entendimento essa é uma questão central. Desse modo, o autor demarca a necessidade de que os professores em serviço, os formadores e os docentes em formação constituam uma comunidade cada vez mais articulada e inter-relacionada, tendo a prática docente papel crucial. Nesse contexto, o *locus* principal do fazer docente é a sala de aula.

Em nosso campo, é de caráter essencial e determinante pensarmos nas dificuldades próprias da área. Sabemos que, como disciplina obrigatória, a Dança ainda não está instituída no Ensino Básico; além disso, temos reduzido número de licenciados na área atuando nesse segmento. Considerando essa realidade, acreditamos que seja possível e pertinente concebermos os espaços de formação

não formal, seus casos, experiências e modos de fazer como dotados de saberes não só dialogáveis como também fecundos do ponto de vista da formação. Por sua relevância, voltaremos a discutir essas questões na sequência do texto.

Para formar um “bom professor” Nóvoa (2009) defende que é preciso investir na sua “*personalidade*” (p. 30) para construirmos a “*profissionalidade docente*” (p. 30). De forma didática, o educador retoma dimensões importantes que envolvem o que chamou de *disposições* que devem ser construídas ao longo da formação. O primeiro aspecto está relacionado ao *conhecimento*, pois o docente precisa compreender e conhecer profundamente aquilo que ensina. Em uma segunda dimensão, aborda a *cultura profissional*, espaço fundamental de aprendizagem sobre a profissão, que se dá na interação com os pares e com o contexto educacional. A terceira questão refere-se ao *tato pedagógico*, saber intimamente ligado à capacidade de tornar o conhecimento ensinável. Na quarta dimensão, Nóvoa (2009) destaca o *trabalho em equipe* como uma capacidade crucial para efetivação de uma prática consistente. O último aspecto é o *compromisso social* que envolve um esforço coletivo dos profissionais da educação.

Toda a problemática e as propostas elucidadas por Nóvoa (2009) trazem considerações de intrínseco valor para nosso campo. Nosso foco, na sequência deste texto, incide na abordagem do capítulo 2 do livro citado, no qual o pesquisador apresenta a proposta de “uma formação construída por dentro da profissão” (p. 25). Para expor suas proposições, Nóvoa (2009) enfatiza cinco tópicos que, segundo ele, iluminam nosso pensar em torno da tarefa principal: a de formar por dentro da profissão. Ele traz as noções de “*práticas, profissão, pessoa, partilha, público*” que, conforme sua abordagem, trata-se, ao mesmo tempo, de perspectivas de ação e problemáticas para a implementação da sua proposta.

Ao abordar o “*P de práticas,*” coloca o espaço do fazer docente (escola) como potente âmbito de formação, imprimindo a compreensão de que é preciso desfazer a clássica dicotomia teoria e prática. Nóvoa (2009) deixa bastante claro que, uma vez tomando como centro do trabalho a prática pedagógica, não está defendendo um simples praticismo, mas, sim, a sala de aula como um lugar profícuo em que novos saberes emergem a partir da realidade concreta.

Sobre a discussão em torno do primeiro “P,” Nóvoa (2009) esclarece, inspirado em Lee Shulman (1986), algumas dimensões fundamentais. A primeira delas discute o “*estudo de casos*” como um tipo de prática formativa importante. Em sua visão “a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferencialmente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa” (p. 34), pois essas situações já vividas por pares “só podem ser resolvidas através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos” (p. 34).

A segunda, e em nosso entendimento, dimensão de grande relevância, refere-se à importância de que o professor adquira conhecimento do conteúdo que ensina. Essa categoria, conforme Shulman (1986), é decisiva para o bem ensinar. O conhecimento do conteúdo é muito mais do que dominar determinados aspectos que envolvem campos do saber, mas significa conhecê-lo profundamente, compreendendo os princípios que o cercam e fundam nas mais diferentes conformações.

Tomando como pressuposto de que a vivência de formação deve centrar-se na prática profissional, o autor afirma que os docentes mais experientes têm uma tarefa crucial e que essa nova organização fortalecerá a própria docência como profissão para construir uma nova cultura profissional. No caso da Dança, como podemos constatar em Barboza (2015, p. 49), não teremos realidade favorecida. É uma estrutura que está por vir, constituindo-se numa história da Dança e dos professores de Dança na escola.

Quanto a este segundo “P,” Nóvoa (2009) destaca que é preciso dar especial atenção aos anos iniciais de trabalho do professor, pois é nesse momento que precisará de um acolhimento especial. Segundo o autor, nesse momento de inserção no campo profissional, vivemos desafios extraordinários que são inerentes ao processo formativo e que marcam profundamente nossa trajetória futura e é preciso:

consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise de prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 38).

O “*P de pessoa*” traz o terceiro bloco de proposições do autor. Nessa abordagem, Nóvoa (2009) tributa empenho para pensarmos na dimensão pessoal no processo de formação profissional do professor. Sua percepção é de se faz necessário que os docentes “tomem as rédeas,” estejam no comando de seu processo de desenvolvimento, assumindo, com a propriedade que lhes cabe, cada vez maior protagonismo e autonomia. Ele defende a ideia de que seja impossível separar as dimensões pessoais das formas de ensinar dos professores. Explicita também que é fundamental que os professores adquiram conhecimentos que os instrumentalizem a refletir e analisar sua própria prática, dotando-lhes da habilidade de produzir novos conhecimentos com base no seu próprio fazer pedagógico. Nesse sentido, o hábito do registro é determinante. Nas palavras do autor, uma importante síntese a respeito disso:

refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 39).

Seguindo sua lógica argumentativa, Nóvoa (2009) apresenta o “*P de partilha*”, que assevera a importância da formação para o espírito colaborativo. Mais do que isso, consideramos que nesse tópico ele toca em uma dimensão significativa e necessária que se baseia na solidariedade e na abertura “para o outro”, no contexto dos saberes profissionais docentes. Ele tece suas considerações, enfatizando a ideia de “professor coletivo e do professor como coletivo” (p. 40), abordando os diferentes desdobramentos desta concepção. O professor, em sua visão, precisa constituir-se um profissional colaborativo, participando das coletividades que envolvem seu campo de atuação. O professor que partilha, para Nóvoa (2009), é generoso, comprometido com uma comunidade de atores que constituem “uma cultura profissional docente, um conjunto de modos colectivos de produção e regulação do trabalho” (p. 40).

E como tarefa urgente, Nóvoa (2009) destaca que é preciso constituir “*comunidades de prática*”, em que professores de diferentes etapas e instituições possam, juntos, discutir e propor pesquisas e inovação a partir das exigências reais oriundas da atividade docente. A esse intento, podemos observar o que em outro estudo chamamos de “diálogos” (BARBOZA, 2015) imprescindíveis ou obrigatórios que os profissionais da Dança podem e precisam fazer. Ganharemos muito aproxi-

mando bacharéis de licenciados; mestres de Balés sem formação universitária com professores da academia; práticas sociais de Dança com práticas “institucionalizadas;” estudantes de licenciatura em Dança com professores de outras áreas, em especial, aqueles que já trabalham com a cultura corporal e artística; artistas, docentes, pensadores, formadores, enfim, a comunidade da Dança como um todo.

O último item da proposta de Nóvoa (2009) trata do “*P de público*”, que vai realçar a importância da comunicação dos docentes com a sociedade. Estaria diretamente associado à ideia de diálogos que mencionamos anteriormente para o campo da Dança. Isso, segundo o autor, poderia contribuir para com a visibilidade social da profissão.

### **No chão da sala de Balé: *plié e pas de bourré*, quais são mais os nossos “Ps”?**

Ao retomarmos nossa trajetória de formação na escola de balé, uma das primeiras questões evidentes é a intencionalidade pedagógica existente no processo formativo conduzido pela mestre Dicléa. Havia grande preocupação com o trabalho desenvolvido e com a continuidade do ensino de balé, de acordo com os propósitos de sua escola. Nas palavras dela, algumas das questões que discutiremos a seguir ficam evidenciadas como diretrizes instituídas ao longo dos anos para a formação de seus professores:

abrange um adiantamento “x” [...] se ela é assim... uma pessoa cumpridora de seus deveres, entendeu? [...] 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 (SOUZA, Dicléa Ferreira de. Depoimento cedido em 09/08/2013. In: BORBA, 2013, p. 89).

Como podemos observar, a questão colocada pela professora está muito próxima ao que Shulman (1986) chamou de “conhecimento do conteúdo.” Para ela, existe um mínimo grau de saberes da técnica para que se possa ensiná-la. A fala a seguir apresenta uma narrativa que corrobora essa afirmativa:

[...] 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, primeiro lugar contar a música, que é o que eu me bato muito, custo muito a ter professora de baby, que é daí que começa, né? A criança a contar as coisas, a saber. A música que tu vai dar pra criança dançar tem que ser uma música que condiz com a criança, com a idade dela, com a compreensão dela (SOUZA, Dicléa Ferreira de. Depoimento cedido em 09/08/2013. In: BORBA, 2013, p. 89).

Ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade do conhecimento do conteúdo, a professora expõe sua compreensão de que existem saberes que se referem à capacidade de torná-lo ensinável, tal como evidenciou Nóvoa (2009), ao citar o *tato pedagógico*. A professora expressa sua preocupação com a preparação de profissionais na área. Havia um cuidado com o que Nóvoa (2009) chamou de *transposição deliberativa*, podemos dizer em outras palavras uma intencionalidade em “ensinar a ensinar” a técnica do balé. Pelas reflexões que anexamos na sequência, podemos vislumbrar alguns aspectos desta perspectiva:

[...]eu lembro dessa orientação...da gente já ter essa indicação do uso da voz como uma coisa boa pra agrupar a atenção das crianças e ao mesmo tempo da sequência da aula, e da questão da ludicidade, da relação da prática do movimento, com alguma imagem lúdica [...] (SANTOS, Eleonora C. M. Depoimento cedido em 30/07/2013. In: BORBA, 2013, p. 20, APÊNDICES).

[...] porque tinha sempre uma preocupação em orientar a sequência da aula... isso eu me lembro muito... cuidar para começar no chão, em roda, trabalhando os pezinhos, as costas, [...]e as pernas, pra depois ficar em pé, pra depois fazer um trabalho no espaço... salientar que é uma aula de Baby Class, não trabalhar na barra, propositalmente, pra quê, porquê, isso é um trabalho mais pra uma idade um pouquinho maior... as ideias de trazer sempre um contexto lúdico[...]. (SANTOS, Eleonora C. M. Depoimento cedido em 30/07/2013. In: BORBA, 2013, p. 20, APÊNDICES).

A formação que vivenciamos na escola, primeiro como alunas e depois como docentes, dava-se, primeiramente, como relatou Dicléa, pela sua observação. Segundo a professora, por algum tempo acompanha suas alunas e, ao perceber “*jeito*” e “*gosto*” de uma delas pelo processo de ensino e pelo

balé, passa a prepará-la para entrar em sala de aula. Esse preparo envolve uma série de encontros e conversas com professoras mais experientes. No relato que segue sobre suas memórias, podemos acompanhar o processo:

[...] um ano antes, a Dicléa e a Tia Beth pediram pra gente ir assistir as aulas da turma das professoras que iriam deixar de dar aula para aquela turma. Então, o exercício formador foi esse e no momento que a gente foi para a sala de aula, no primeiro mês, não só no primeiro, nos primeiros meses, além dessa, conversa anterior a aula, a Tia Beth assistia as aulas da gente, assistia e se não assistia por inteiro entrava num pedaço, entrava dava uma olhada... tinha essa figura que supervisionava...(SANTOS, Eleonora C. M. Depoimento cedido em 30/07/2013. In: BORBA, 2013, p. 15, APÊNDICES).

Durante um bom tempo havia a supervisão, como um acompanhamento. Ela assistia as nossas aulas e nos assessorava caso algo precisasse melhorar. Assim como Shulman (1986) e Nóvoa (2009) propunham e, muito provavelmente, sem conhecê-los, Dicléa instituía em sua escola uma *comunidade de prática* em que professores de diversos adiantamentos partilhavam seus saberes, investindo na formação de novos colegas. Mais do que isso, o processo que ciclicamente formava esses professores acabava por constituir uma cultura solidária que fica evidente na narrativa das docentes. Os excertos a seguir podem ajudar a perceber essas questões:

[...] assim eu acho que era essa a vontade de... " - Bom, se eu aprendi, isso, se eu me dei conta que é importante fazer isso eu quero compartilhar, eu quero mostrar pra ela..." [...] querer te dar todas as dicas possíveis para evitar que talvez tu passasse [...] os apertos que eu passei... e acho que é impossível a gente dar todas as dicas. Então eu me vejo assim, como uma orientadora. Uma orientadora, no sentido do que eu podia te oferecer de um pouco mais de vivências... e de uma facilitadora, na oportunidade de construir comigo uma... de ir galgando uma experiência, consolidando uma experiência de professora. (SANTOS, Eleonora C. M. Depoimento cedido em 30/07/2013. In: BORBA, 2013, p. 18, APÊNDICES ).

Os processos vivenciados na Escola de Ballet iam muito além da aprendizagem da técnica. Havia compromisso com que tivéssemos um grau de pertencimento ao universo da Dança. Tínhamos aulas teóricas semanais, logo que já estávamos alfabetizadas; e, nessas aulas conhecíamos o mundo da Dança e dos Balés de Repertório, sua história, expoentes, diferentes escolas, entre outras coisas. A professora Dicléa nos incentivava a participar dos diferentes momentos que envolviam o espetáculo, fazendo pequenos reparos em cenários, bordando figurinos, organizando material cênico e mais. Essas eram experiências formativas pelas quais as bailarinas da escola passavam. A

dimensão que tais experiências tiveram em nossa formação como artistas e docentes é profunda e diferenciada da educação formal. Éramos incentivadas a participar de festivais, ver outros gêneros de Dança e fazer aula com outros mestres que vinham à escola para dar cursos livres.

Para nos tornarmos professoras de Balé, todavia, mais do que essas vivências, precisávamos passar por uma série de práticas e rotinas, todas enraizadas pelo paradigma de uma formação integrada por vários professores. Não somente a mestre Dicléa, mas outros professores mais experientes da escola, que, em vários momentos, faziam reuniões e encontros em que discutiam conosco o ensino da técnica e dividiam seus saberes de forma comprometida e generosa. Havia uma lógica pedagógica vinculada à proposta da escola, que era claramente passada pelas gerações de professoras lá formadas.

A orientação das professoras que participaram da nossa formação e de nossas vivências como alunas foram essenciais, sobretudo porque, como recordamos, havia uma carência bastante grande de recursos pedagógicos voltados ao ensino do balé naquela época:

[...]a gente não tinha na época muito subsídio. Eu lembro de discos de vinil que a Dicléa tinha e montava as fitas K7, mas a gente não tinha livros pra estudar pra dar aula... (SANTOS, Eleonora C. M. Depoimento cedido em 30/07/2013. In: BORBA, 2013, p. 20, APÊNDICES).

Talvez uma das questões mais marcantes e que não seja encaminhada com tanta clareza teórica pela professora Dicléa é sua proposta da sala de aula partilhada e da presença de mestres com maior vivência, acompanhando o desenvolvimento profissional de suas bailarinas-professores. A *partilha* proposta por Dicléa provocou, em nosso entendimento, muito mais do que possibilidade de preparar uma pessoa que auxilia ou substitui a professora titular. Essa experiência foi determinante em nosso processo identitário e formativo. Havia uma lógica cíclica na qual a professora mais experiente tinha papel fundamental, mas, ao mesmo tempo, a troca com a professora menos experiente era incentivada.

Nossas memórias ajudaram a lembrar que, na estrutura formativa da escola, o papel de duas professoras em sala de aula era, principalmente, o de preparar a nova docente lentamente, tendo a *prática como centro* (NÓVOA, 2009), para formar a professora que assumiria a turma mais tarde. Assim, a escola preparava seus mestres continuamente, ao longo dos anos, e temos clareza desse processo ao analisá-lo, hoje:

Eu tenho [...] a sensação da memória que vem agora... de que tu fosse me dando um caminho... me organizando um caminho de tomada de autonomia, de desenvolvimento de uma autonomia professoral, ao longo desse tempo que a gente deu aula junto... E... e me vejo, e me vejo no lugar de alguém um pouco que começa esse exercício de docência, um pouco assustado assim... o que é que é essa coisa ensinar? [...] Porque eu tava falando, tava olhando pra essa coisa ensinar do lugar do aluno... E aí...abruptamente, eu me vejo num outro *status*, que é o de ser professora! E tu me aparece como alguém que orienta o percurso, que me leva a tomar a autonomia na mão, vamos dizer assim...(SANTOS, Eleonora C. M. Depoimento cedido em 30/07/2013. In: BORBA, 2013, p. 19, APÊNDICES).

Recordamos de ter períodos longos em que ministramos aulas sozinhas, sem uma auxiliar. Antes desses momentos, porém, vivíamos pequenas incursões, experiências em que um ou outro dia estávamos “desacompanhadas” nas práticas. Nessas situações, a professora com mais *expertise* deixava um roteiro elaborado que deveria ser seguido pela aprendiz.

Essa aparece como uma questão importante para a professora Dicléa: que houvesse um profissional apto a substituir o professor caso se ausentasse, mas que não fosse um estranho e, para isso, deveria ser alguém que tivesse acompanhado o desenvolvimento do programa de trabalho, que conhecesse os alunos e a rotina da turma (BORBA, 2013, p. 43).

A presença da auxiliar, portanto, era da professora que aprendia, que “ensaiava” a docência sob a tutela, primeiramente, da colega com quem dividia a sala. As memórias colocadas a seguir nos remetem a esse entendimento:

Mas aí com a tua chegada, a minha figura tinha um pouquinho um outro lugar. É aquela pessoa que já tinha um pouco mais de experiência. Eu acho que sempre foi muito tranquilo [...] acho que talvez pudesse ter algum tipo de tendência a direcionar um pouco no início a organização das coisas... mas do que eu me lembre eu sempre me penso assim aberta a mostrar o que eu tinha, o que eu queria propor... com uma espaço pra ouvir aquela outra pessoa... (SANTOS, Eleonora C. M. Depoimento cedido em 30/07/2013. In: BORBA, 2013, p. 88).

As lembranças também ajudam a registrar os belos momentos de “nascimento da docência” que ia surgindo neste dia a dia de trocas. É fundamental ressaltar que, por essa lógica de formação por meio de uma *comunidade docente*, formavam-se todas as professoras envolvidas no processo, mesmo as mais experientes. No relato a seguir, vemos a riqueza da narrativa que mostra a professora que nasce no “chão da sala de balé:”

E lembro também de ter essa sensação muito viva e tipo muito em seguida assim de compartilhamento dentro de aula. Talvez não diretamente na organização da aula, mas de reações tuas de uma postura tua interessada na aula e com uma vontade de fazer a aula dar certo. Então, começaram a nascer logo intervenções, ideias, modos de organização, propostas ali naquela hora da aula que a gente programou alguma coisa, mas que não deu certo... acho que tenho essa memória assim: de poder não ter sido combinado, ou proposto exatamente por ti ali no planejamento, mas, acho que sempre te percebi à vontade na aula pra... para ter esse espaço.. (SANTOS, Eleonora C. M. Depoimento cedido em 30/07/2013. In: BORBA, 2013, p. 80).

Uma formação para um outro tipo de docente, um professor que já se forma na partilha, que já inicia seu modo de ensinar alicerçado pela experiência da troca:

[...] é engraçado porque agora, não tinha nunca pensado sobre isso... Eu tenho uma preferência sempre em trabalhar com outra pessoa, e talvez venha um pouco daí, porque essa experiência já nasceu assim [...]. Eu acho que a gente aprende com o outro, a gente ensina o outro (SANTOS, Eleonora C. M. Depoimento cedido em 30/07/2013. In: BORBA, 2013, p. 87).

Pudemos observar, assim como propôs Nóvoa (2009), que há grande riqueza em um processo formativo docente pautado pela troca e construído pelo compromisso com a formação do outro. “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” (BORBA, 2013, p. 86). Enfim, essas vivências, embora não sistematizadas do ponto de vista formal, foram organizadas de modo comprometido e, cremos, bem-sucedido, porque foram elaborados com base nos saberes da prática e da experiência. Vivências profundas, porque calcadas pela generosidade da partilha:

Não estou dizendo de uma submissão a qualquer preço, mas de 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 (SANTOS, Eleonora C. M. Depoimento cedido em 30/07/2013. In: BORBA, 2013, p. 87).

## **“P” de pas de deux, uma possibilidade de formar o professor de balé?**

Ao entrar em contato com textos dos referidos autores, aqui trazidos como embasamento teórico da discussão proposta no artigo, imediatamente imaginamos escrever sobre as experiências que vivemos nesta formação no chão da sala de aula de balé. Chão esse delineado pela prática diária de ouvir, observar, viver o desafio de propor, ouvir novamente, experimentar, repensar, consultar, protagonizar. (Re)ações provocadas, percebemos, agora, não somente pela necessidade de fazer, mas muito pela vontade de ser e de se transformar (em professoras). As aprendizagens e o empoderamento que desenvolvemos nasceram da referência na experiência, ou seja, da confiança que transbordava nas orientações que recebemos do coletivo de professores mais experientes com quem convivemos na citada escola de balé, em especial da professora Dicléa.

O processo baseado em trocas que identificamos naquele ambiente, mesmo que inicialmente motivado pela necessidade de se ter mais “braços e pernas” para desenvolver o trabalho, aponta também o quanto foi feito com cuidado, atenção e desprendimento. A professora Dicléa declara, como vimos, que escolhe(ia) a quem chamar para a tarefa da docência pela percepção, ou seja, procede um período prévio de observação e considera, com franqueza, que não há uma relação causal entre ser boa bailarina e ser boa professora de balé. A atenção mantém-se no modo de orientar, na preocupação de provocar que a futura prática docente seja pautada também pela observação e no acompanhamento constante, mesmo que gradativamente menos presencial, ao trabalho desenvolvido pelas aprendizes. E assim, de modo sensível e generoso, compartilha sua experiência artística e docente. Tal experiência tornou-se, como percebemos, um importante alicerce para nós, que nos encontrávamos em processo de formação docente. Uma partilha que, pela segurança do acompanhamento, promoveu o desenvolvimento da capacidade de protagonizar quando foi preciso. Podemos dizer: essa segurança conduziu um processo de autonomia gradual, tão necessário para o exercício do ser professor.

Ao mesmo tempo, identificamos que a formação a partir da docência compartilhada marca fortemente nossa identidade e postura profissional hoje. Acreditamos que, por mais que tenhamos exercitado e refletido sobre tal prática, durante nossa formação superior em Pedagogia e Dança, ter “conhecido” a docência a partir da perspectiva da colaboração, do compartilhamento e do respeito à experiência que nos antecede é um ponto marcante e favorecedor para a disposição que temos e praticamos, hoje, na preferência pela atuação coletiva.

Por outro lado, ter a oportunidade de reconhecer tais referências e refletir teoricamente sobre os saberes e práticas que o chão da sala de aula de balé nos proporcionou ao longo da trajetória de formação na Licenciatura em Dança aponta o quanto as experiências, muitas vezes empíricas nos espaços não formais, devem ser um dos motes, um dos principais pontos de partida para o enriquecimento da formação em Dança no espaço formal.

Retomando a pergunta inicial deste artigo: o que podemos aprender com essa experiência? Encontrar formas e caminhos de diálogo talvez possa ser um grande mobilizador de troca entre os fazeres que ocorrem nos diferentes espaços em que a Dança e seu ensino se inserem.

Pensando na perspectiva inspiradora de Nóvoa (2009), uma comunidade dançante ensinante, que permite reconhecer o outro, suas experiências, seus saberes e sua prática, pode nos ajudar não somente a qualificar nossas intervenções formativas como também aproximar os mestres de todos os lugares, e contribuir para que nossa área se fortaleça cada vez mais, nos diferentes espaços e culturas, com práticas diferentes, mas em diálogo entre si, em partilha, em colaboração.

Essa perspectiva de formação implica o exercício da resiliência, instigando-nos a desenvolver habilidades sociais e emocionais importantes para nossa tarefa como professores ao atuarmos em diferentes coletivos, seja no próprio espaço não formal, mas principalmente no ambiente escolar. É preciso estar aberto ao outro, a ouvir, ceder, colaborar, repensar.

Não é um processo simples, pois estamos tratando de formação humana, logo, do campo das relações, o que nos leva a ressaltar que é preciso ponderar sobre alguns naturais limites e dificuldades durante o processo. Nesse sentido, Nóvoa (2009) ajuda-nos a elaborar uma proposição em que o

objetivo, a tônica e a dimensão do trabalho seja formar *para* a partilha. Isso significa esforço e cuidado muito maiores do que o fato de, simplesmente, agregar duas ou mais pessoas em uma tarefa de ensino. Pressupõe um caminho, pedagogicamente desenvolvido e acompanhado.

O intento de dividir nossa experiência e as reflexões suscitadas por ela, leva-nos, inevitavelmente, a avançar em nosso processo formativo, sobretudo porque nos permite repensar nossa prática como formadoras de professores de Dança e como pesquisadoras do campo. Essas indagações não se esgotam aqui, é preciso, pois, seguir repensando, escrevendo, analisando do ponto de vista teórico, redimensionando e praticando, em um movimento a ajudar o outro a crescer, avançando juntos, sempre!

## REFERÊNCIAS

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 (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal de Pelotas.

MICHELON, Francisca F.; BORGES, Beatriz N.; SCHPWONKE, Raquel S. (Org.). **Ballet em fotos.** Pelotas: Editora Universitária-UFPEL, 2004.

NÓVOA, António. **Professores: imagens de um futuro presente.** Educa: Lisboa, 2009.

SHULMAN, Lee. Those who understand: the knowledge growths in teaching. **Education Research**, February, p. 4-14, 1986.