A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DO BALÉ CLÁSSICO NA CIDADE DE GOIÂNIA, UM RECORTE

Renato Gonçalves Rodrigues[1]

Marlini Dorneles de Lima[2]

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo propor possibilidades para a prática pedagógica no balé clássico, a partir do que foi diagnosticado numa pesquisa na cidade de Goiânia. "A prática pedagógica no ensino do balé clássico na cidade de Goiânia". Através de entrevistas semi-estruturadas e observações coletamos dados de quatro professoras da cidade de Goiânia, que atendiam aos critérios adotados. A análise dos dados foi realizada a partir de algumas categorias, adotadas como centrais, para entender o fenômeno. Os procedimentos didático-pedagógicos utilizado pelas professoras, em sua maioria, são de uma pedagogia tradicional no ensino do balé. Percebemos no decorrer da pesquisa que o repensar da prática pedagógica em questão precisa ser cogitado pelos professores que atuam, hoje em dia, na formação de bailarinos clássicos. Aproximando o ensino do balé clássico à algumas proposições de autores que estudam educação, trouxemos algumas das possibilidades para a docência dessa arte tão tradicional. Essa aproximação nos mostrou que os papéis adotados pelos professores e pelos alunos, dentro de uma aula de balé, se dão de forma hierarquizada, e que para repensar essa relação descendente para uma relação dialógica é necessário rever esses papéis. As relações entre os corpos do professor e do estudante também nos deram uma visão de qual é o conceito de corpo desse professor. Esse trato com o corpo se deu das mais diferenciadas formas. Além de entendermos um pouco mais sobre o fenômeno, prática pedagógica em balé clássico, pudemos trazer algumas contribuições no sentido de propor estudos que adentrem mais a fundo na discussão.

Palavras-chave: Balé Clássico. Educação. Métodos de Ensino.

Renato Gonçalves Rodrigues: Licenciado em Educação Física. Professor de dança da Rede Estadual de Ensino em Goiânia/GO. Membro do Laboratório Physis (Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza) e do grupo de pesquisa em Dança, Arte e Educação, ambos da FEF/UFG.

[2] **Marlini Dorneles de Lima**: Licenciada em Educação Física. Mestre em Educação Física pela UFSC. Professora da FEF-UFG. Membro do Laboratório Physis (Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza) e coordenadora do grupo de pesquisa em Dança, Arte e Educação, ambos da FEF/UFG.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa que tem como tema "a prática pedagógica no ensino do balé clássico na cidade de Goiânia". Em minha experiência profissional paralela à formação acadêmica me deparei com algumas problemáticas do ensino dessa arte, que me levaram à curiosidade que resultou nesta pesquisa. Essas problemáticas se referem à forma com que os professores de balé, nos dias de hoje, têm trabalhado o seu ensino, em relação a didática, englobando metodologia e procedimentos metodológicos. Os métodos de ensino do balé clássico: Royal, Cubano e Vaganova são conhecidos em grande parte do mundo. Tem como finalidade direcionar os professores, dividir o conteúdo e transmitir certa padronização de estilos. Através da análise desses métodos, correlacionados com a prática pedagógica de cada professora, pudemos ter uma visão, ainda que limitada, de como o ensino do balé tem acontecido nesses métodos de ensino. A escolha destes métodos se deve pelo fato de que eles são os mais correntes atualmente.

Neste artigo objetivamos relacionar a prática pedagógica de cada uma das quatro professoras investigadas, bom como analisar qual é o trato pedagógico dessas professoras com seus alunos. Pensar outra perspectiva para o ensino do balé clássico que o aproxime mais de uma concepção de educação do que de treinamento.

A pesquisa se caracteriza descritiva pautada numa abordagem qualitativa. Realizada através de entrevistas semi-estruturadas e observações das aulas de quatro professoras da cidade de Goiânia. Utilizamos o instrumento da entrevista semi-estruturada, na perspectiva de Triviños (2009). Segundo o autor este instrumento permite que o pesquisador parta de alguns questionamentos principais, que se apóiam em algumas hipóteses, mas oferecendo a possibilidade de novas interrogativas que podem surgir no momento da coleta.

A observação se caracterizou como um importante instrumento de coleta de dados, quando se tem como objetivo uma pesquisa de cunho qualitativo por partir da realidade, como afirma Lüdke e André (1986, p.26): "Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.". Foram realizadas quatro observações de aula das quatro professoras, seguindo um roteiro comum. Esse roteiro foi construído com a finalidade de termos parâmetros para a comparação dos

dados. As turmas observadas foram de pelo menos três níveis diferenciados em relação a cada professora.

RELACIONANDO O ENSINO DO BALÉ CLÁSSICO COM UMA CONCEPÇÃO AMPLA DE EDUCAÇÃO

Discutimos questões de ordem metodológica no processo de ensino e aprendizagem. Abordando teoricamente conceitos da educação/pedagogia, veremos as possibilidades da didática aplicada às aulas de dança e de balé. A justificativa de abordarmos pontos específicos da teoria da educação, se pauta na visão de que para ensinar balé, além do domínio da técnica, é necessário que o professor domine aspectos pedagógicos que o amparem (CAMINADA; ARAGÃO, 2006). Também utilizaremos autores que estudam a metodologia do ensino da dança, mais especificamente.

Temos clareza de que o balé como está posto se aproxima muito mais de um método de treinamento do que de uma proposta de educação. No entanto isso não nos impede de repensar essa prática a partir de um novo olhar. Esse olhar não dá primazia ao virtuosismo em detrimento aos aspectos expressivos e sensíveis.

A educação compreende processos formativos que estão no meio social, e o envolvimento dos indivíduos se dá de forma inevitável pelo fato de conviver em sociedade, sendo assim a prática educativa compreende diversas esferas desta. Essa influência pode ser direta, indireta, intencional ou não intencional, mas não deixa de acontecer. Devemos ressaltar que o processo educativo, onde quer que se dê, está sempre contextualizado político e socialmente, refletindo assim a dinâmica da relação entre classes. Isso nos diz que os conteúdos e objetivos do ensino são determinados por essas relações, mesmo quando não se tem conhecimento (LIBÂNEO, 1994).

Didática aqui será uma das categorias básicas para pensarmos o processo ensino-aprendizagem. O ensino é objeto de estudo da didática e esta se caracteriza como um dos ramos de estudo da pedagogia. Para Libâneo (1994, p.16):

> A ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global é a Pedagogia. Sendo a Didática uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo

> de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na pedagogia; é, assim, uma disciplina pedagógica.

Ao estudarmos o processo de ensino aprendizagem não podemos deixar de abordar o conceito de instrução e de ensino. O primeiro se refere a uma formação intelectual, na qual capacidades cognitivas são desenvolvidas através da apreensão do conhecimento sistematizado. O segundo é correspondente aos meios, condições, técnicas as pelas quais acontece a instrução. Instrução se diferencia de educação e pode-se dizer que a segunda contém a primeira. Pode haver até níveis elevados de instrução, mas se isso não leva o indivíduo a uma mudança de atitude não houve processo educativo. Quando acontecem processos formativos durante no processo de ensino aprendizagem "[...] os conhecimentos, habilidades e capacidades propiciados pelo ensino se tornam princípios reguladores da ação humana, em convicções e atitudes reais frente à realidade." (LIBÂNEO, 1994, p.23).

O processo de ensino é definido por Libâneo (1994) como uma sequência de atividades do professor e dos estudantes em que se visa o aprendizado de conteúdos e desenvolvimento de habilidades, sendo assim aprimoram capacidades cognitivas. Nesse processo a característica principal do trabalho docente é a mediação da relação do estudante com o conteúdo a se ensinado. Nessa perspectiva não existe ensino bem sucedido sem que os objetivos do professor sejam os mesmos objetivos dos estudantes.

O trabalho educativo defendido por Newton Duarte se caracteriza como: "[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.". Dessa forma não é qualquer processo educativo que caracteriza como trabalho educativo, não aqui não intencionalidade.

Para Marques (2003) é necessário trazer alguns esclarecimentos terminológicos para essa discussão, o primeiro se refere à confusão que está posta no senso comum, em relação ao conceito de didática e de metodologia de ensino. Para a autora, metodologia estabelece o caminho por onde o professor decide caminhar na direção de transmitir conhecimento. A didática seria todo o conjunto formado por metodologia (o caminho), procedimentos (o que usar para percorrer esse caminho) que culmina no estilo do professor. Também na mesma direção, Libâneo (1994) afirma que o que intermedia o processo de ensino aprendizagem são os métodos de ensino, que devem ser compostos por ações, passos e procedimentos ligados à uma reflexão e compreensão da realidade, visando a sua transformação.

Partindo desse pressuposto podemos verificar que a metodologia adotada depende da história de vida e das experiências do professor como pessoa, artista, docente e etc.. A partir do momento em que o corpo é entendido enquanto soma, compreendendo únicos: o psicológico e o físico, a relação do professor no processo de ensino aprendizagem muda. O bailarino deixa de ser um corpo a ser moldada para um fim específico e passa a ser visto como autônomo e potencialmente criativo.

Para Libâneo (1994) um método de ensino:

> [...] implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com os outros objetos e fenômenos sob vários ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimentos tem a sua razão de ser na sua ligação com necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social. (p. 151).

Outro aspecto a ser analisado ao se falar de metodologia do ensino da dança é o conceito que o professor tem de dança. Marques (2003) traz algumas possibilidades conceituais para o termo, que nos dará uma idéia do que isso quer dizer: execução técnica, expressão individual, forma, transformação, construção social, recurso educacional, linguagem artística ou conhecimento. Cada um desses conceitos definirá, mesmo sem que o professor esteja consciente disso, qual será a metodologia adotada. Lembrando que metodologia não determina o conteúdo, ou o contrário. A forma com que o professor vê o estudante, digo, ele enquanto corpo, também determina o seu papel dentro na prática pedagógica. Em suma a análise de todos esses conceitos nos levam a dizer que os conceitos de mundo, de sociedade e de vida em comunidade determinam a atividade docente do professor (MARQUES, 2003).

ENSINO DA DANÇA E OS MÉTODOS DE BALÉ

As artes e entre elas a dança, há muito foram consideradas práticas somente como de lazer, considerando ciência, portanto conhecimento, somente aquilo que se pautava em bases positivistas. O quanto uma coreografia foi boa, impressionante, impactante não se pode medir, e por muito tempo aquilo que não cabia numa escala e com padrões estabelecidos, não podia ser considerado como conhecimento.

A ciência evoluiu e encontrou outros caminhos, ou prismas, para olhar o mundo, surgiram outros modos de se produzir conhecimento como a fenomenologia. Um marco no ensino das artes no Brasil foi, em 1996, a promulgação da Lei nº 9.394/96, que reconhece as artes "[...] como disciplina curricular obrigatória nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos." (TADRA, 2009, p.47). O ensino das artes estabelecido nessa lei previa a vivência de quatro áreas artísticas: artes visuais, dança, música e teatro.

Por todos os tempos a arte segundo Soares e Madureira (2005, p.77) tiveram papel educativo na sociedade:

> A arte sempre educou as sociedades em todos os tempos. A dança, a música e a linguagem pictórica eram os espaços freqüentados por todos. Foi trabalhando, conversando, festejando, cantando, ouvindo, olhando e dançando que as sociedades do mundo, em grande parte iletradas, puderam humanizar-se.

Tratando aqui da dança enquanto conhecimento a ser aprendido. O ensino da dança perpassa duas visões de dança. Uma de que aprender dançar é aprender alguma técnica em específico, e outra de que além de se valer de alguma técnica para se aprender dança, é necessário aprender a ser artista. Partiremos do pressuposto de que o corpo é o ponto de partida e chegada da arte (SOARES; MADUREIRA, 2005), seja por um ou outro sentido, ou até por sensações sinestésicas. A experiência artística ou estética está ligada à comunicação, mesmo que não formal ou não intencional.

Nessa perspectiva vê-se a necessidade de uma educação do sensível, de uma educação estética. A educação estética é vista por Duarte Júnior (1995) *apud* Barreto (1998) como fundamentada pela construção do conhecimento a partir das percepções, da sensibilidade, da imaginação e da criatividade humana. Sendo assim o conhecimento se daria em função da percepção e da experiência no mundo para posteriormente tratado pela racionalidade. Para o autor o ensino da arte, possibilitando uma consciência estética, faria com que estudantes passassem a ver e vivenciar arte como algo que vai além da apreciação ou fruição.

Acreditamos que a dança tem o potencial de desenvolver esse tipo de educação em seus praticantes, quando o processo de ensino não se pauta numa perspectiva mecanicista (TADRA, 2009). Ainda na visão de Tadra (2009) o ensino da dança não pode estar pautado

numa unilateralidade, os conceitos trabalhados em aula não devem ser encarados de forma absoluta. Sendo assim, o objetivo principal da dança vem a ser o de proporcionar desafios de criação, comunicação, instigar saberes e a partir disso construir significados durante o processo.

Existe uma vertente da educação que reafirma que esta se dá pelo ensino de técnicas que objetivam um fim. Se manifestando a partir da segunda metade do séc. XX no mundo, e no Brasil a partir dos anos 60/70. Pedagogia tradicional está ligada fortemente no tecnicismo, onde o aprendizado acontece de forma unilateral, do professor para o estudante. Influenciada por mudanças que ocorreram na sociedade industrial e tecnológica,

> [...] o professor tende a ser responsável pelo seu planejamento, que deve se mostrar competente e incluir seus elementos curriculares essenciais: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação. A dinâmica do ensino e da aprendizagem não é questionada, pois o *elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e no curso*. Orientados por uma concepção mais mecanicista, os professores brasileiros começaram a tratar seus planejamentos e planos de aula centrados nos objetivos que eram operacionalizados de forma minuciosa. Com isso podiam verificar as mudanças nos comportamentos dos alunos segundo o estabelecido nesses objetivos, e assim atender às normas sociais. (FERRAZ; FUSARI, 1990, p.54).

Para Freire (1987) esse tipo de educação se caracteriza como bancária de forma que o professor tem o papel de depositar o conteúdo e o estudante de reproduzir aquilo que lhe é passado. Não se trata aqui de negar o elemento técnico, que é necessário, o que é considerado um problema é a supervalorização dessa técnica sem bases sólidas de reflexão.

No campo das práticas corporais não foi muito diferente, as técnicas desportivas tomaram contas das aulas de educação física, nas décadas de 70. Década de 70 essa teoria tecnicista foi muito difundida no Brasil e tem como princípios fundamentais a racionalidade, a eficiência e a produtividade, o que reordenou também as práticas corporais no campo escolar.

Isso nos mostra a dicotomia posta entre corpo e mente. Áreas do conhecimento considerados mais concretas estavam reconhecidas em campos das ciências exatas ou biológicas. O corpo não pensava, quando na prática alguma atividade corporal a mente se desligava, assim era o pensamento corrente na época, e podemos dizer que no senso comum

até os dias de hoje. Surge então um novo modo de olhar para as práticas corporais, não somente como algo relacionado ao corpo, mas tendo corpo e mente como um só.

Estudos atuais revelam que o corpo e a mente são um só, um conceito utilizado para representar esse novo ideal de corpo é "soma". Este termo se refere ao corpo que pensa, que tem uma alma de sentimentos, de forma que o psicológico não se separe do biológico (DOMENICI, 2010).

Essa tendência mecanicista no balé vem desde o seu nascimento, na corte italiana do séc. XVI. Mesmo considerando o bailarino como artista a valorização de formas e execuções era o que predominava na prática do balé. Algumas transformações ocorreram durante todo esse tempo até os dias de hoje, no entanto pode-se perceber que a técnica prevalece sobre outras qualidades que um bailarino deve ter. Características como expressão, capacidade de comunicar algo enquanto dança ou até mesmo capacidade de sentir e fazer as pessoas sentirem o que a dança manifesta. Por exemplo: Quais são os testes para ingressar numa companhia de grande porte? São ressaltadas qualidades técnicas para avaliar a formação de uma artista?

Com relação à formação dos professores e professoras temo no caso específico do balé temos uma figura de grande importância, no que diz respeito ao seu ensino. O *maître*, que em português se traduz por mestre, comumente ex-bailarinos que já não tem condições de realizar atividades práticas, são condecorados por alcançarem o auge da carreira como bailarinos e como professores. São comuns casos em que a atuação profissional de um bailarino é interrompida por motivos diversos, muitas vezes lesões sérias. De acordo com a professora IV, com base em informações do Conselho Brasileiro de Delegados da Dança, são somente 13 *maîtres*[3] de balé clássico reconhecidos em todo o Brasil, sendo que ela é um deles. Comum também percebermos que principalmente no Brasil, bailarinos começam a dar aulas muito cedo, em muitos casos aos quatorze anos. A formação desses professores, muitas vezes, se dá na prática docente, com ou sem orientação de um professor mais experiente, como no caso das professoras I e III, entrevistadas, que são brasileiras.

Dentre as professoras pesquisadas duas delas têm curso superior e duas não. Todas elas tiveram vivência profissional longa em dança, uma delas atuou dois anos numa das

[3] No caso do balé não se usa maitreese para o feminino.

melhores companhias do país e dez anos na Europa. Com relação à formação específica para o ensino do balé clássico, somente uma das professoras possui cursos na área, muitos deles no exterior, os quais a deu o título de *maître* em vários métodos. As outras professoras aprenderam o fazer docente a partir da prática e da orientação de professores mais experientes.

Queremos aqui levantar outra discussão sobre qual deve ser essa formação do professor de dança. É necessário que o professor de dança antes seja bailarino, ou é possível ensinar a arte do balé sem antes experienciá-la? Essa pergunta divide opiniões. Resende (2010) defende que para o professor iniciar uma carreira docente é necessário que ele tenha tido experiências artísticas. Segundo ela o distanciamento do professor em relação a vivência na dança influencia diretamente o modo como ministra o conteúdo. Possíveis dificuldades que ele próprio teria vivido e superado, serviriam para orientar seus alunos numa melhor forma de realizar um movimento no balé. O balé enquanto arte, para ser ensinado precisa primeiro passar pelo corpo de quem ensina, não é somente uma prática corporal, mas deve estar cheio de subjetividade.

O estilo de o professor ensinar nada tem a ver com os conteúdos que ele ensina. Os professores de balé têm fama de utilizarem uma pedagogia tradicional, em função do ensino da técnica, mas o que revela isso é por onde ele escolhe seguir para transmitir o ensino dessa técnica. Um professor sendo muito rígido não quer dizer que sua metodologia seja tradicional. Professores mansos e doces também podem muito bem ser tradicionais, a partir do momento em que exigem seja de qualquer forma a cópia calada de movimentos (MARQUES, 2003).

O caminho metodológico escolhido por cada professor revela:

> [...] o conceito de corpo subjacente tanto à prática artística quanto educacional do professor. Como o professor vê, percebe, trabalha, pensa o seu corpo e os corpos dos outros? O corpo é o “instrumento da dança”? Ou o corpo é o dançarino? Esse corpo executa movimentos ou é capaz de criar, de pensar, de escolher? As escolhas que o corpo dançante faz ou pode fazer são “naturais e inatas” ou são socialmente construídas? Se o corpo é um instrumento executor, nada mais adequado que uma aula em que a metodologia seja a cópia calada. (MARQUES, 2003, p.178).

Eusébio Lôbo (1993) quando discute metodologia do ensino integral da dança, que é tema de sua tese de doutorado, parte da teoria da tendência atualizante de Carl Rogers, que diz que todo ser humano tem uma tendência natural, potencial inato de se atualizar, de aprender, de crescer. De acordo com Rogers (1977) *apud* Lôbo (1993) existem três atitudes que o professor deve desenvolver para facilitar a aprendizagem: congruência, consideração positiva incondicional pelo estudante e empatia. Conceitua congruência como uma relação com o estudante, na qual o professor é ele mesmo, não representa personagens. Para ele quanto mais o facilitador (professor) for real consigo mesmo na relação maior será a possibilidade de mudança construtiva. O professor nessa perspectiva não é somente um profissional fazendo o seu trabalho, ele está aberto a sentimentos.

A atitude de aceitação positiva incondicional pelo estudante se caracteriza como uma valorização do estudante, estima, aceitação do seu valor pessoal. Esta valorização é colocada antes de qualquer julgamento ou classificação. Nessa perspectiva o aluno se torna o centro do processo, que é dirigido pelo professor.

Compreensão empática, ou comunicação empática faz referência ao fato do professor perceber e transmitir, com exatidão, sua compreensão dos sentimentos e significação pessoal, a partir do mundo interior do aluno.

Para entendermos o processo de ensino aprendizagem é necessário que fique claro quais são as questões que permeiam essa relação. De acordo com Veiga (1989) essa relação deve ter características horizontais, nas quais o professor se nivela com o aluno, para que possa haver diálogo. Como abordamos anteriormente o processo de ensino aprendizagem não tem sucesso quando os objetivos dos professores são diferentes dos objetivos dos estudantes. O professor precisa se preocupar e se interessar por aquilo que interessa aos estudantes, para que dessa forma possa influenciá-los.

Numa aula de balé essas relações são bastante intensas, de forma que, muitas vezes, as atitudes do professor determinam, em certa medida, o sucesso de seus alunos. Ao professor cabe transmitir a técnica embasada nos ideais artísticos do balé e incentivá-lo a amar essa arte, para que esse estudante, diante das dificuldades que estão presentes na formação de um bailarino/bailarina, tenha forças e motivação para prosseguir.

Algumas escolas trabalham com a metodologia de nunca elogiar, para que seus alunos não pensem que estão prontos, que não precisam melhorar, como na fala da professora III: “No nosso tipo de educação nós nunca ouvimos elogios, nós somos sempre cobrados a mais, a mais, mais. Se a pessoa te elogia significa que você chegou onde precisava, não posso dizer que só tem que fazer desse jeito”. Outras optam por sempre elogiar como forma de incentivo. Acreditamos que os dois extremos são prejudiciais, acreditando que não existe receita para o trato com o estudante, deve-se olhar para aluno como único e com qualidades e necessidades peculiares. Na realidade nos deparamos com salas cheias, nas quais o trato individual fica a desejar, mas o professor diante das dificuldades não pode desistir de buscar uma melhor educação para seus alunos.

Em nossas observações pudemos perceber que o ensino no balé clássico se dá de forma que a demonstração e a correção dos movimentos têm papel fundamental nesse processo. Esses procedimentos metodológicos não são padrão, só porque os professores adotaram um método, eles são determinados pela experiência, personalidade e forma de ver o aluno. Pude perceber nas observações essas diferenças. A demonstração pode ser num ritmo diferente da música, sem música ou pode ser feita no tempo real que os alunos devem executar. Às vezes não é necessário que se demonstre o exercício até o final, mas somente até o ponto em que os alunos entenderam a sequência lógica. Enquanto um professor prefere corrigir seus alunos no coletivo ou tocando no corpo desse estudante, outros corrigem individualmente à distância e quando em contato com o corpo do estudante acontece de forma abrupta.

O professor de balé clássico muitas vezes se pauta na tradição, como sempre aconteceu para transmitir o conhecimento aos seus alunos. Na verdade é muito difícil mudar algo que está posto. É mais fácil tornar-se professor a partir dos conhecimentos adquiridos como bailarino e ensinar com base na forma aprendeu, do que repensar a prática a prática docente. Estamos nos referindo aqui à construção do novo, por que não? O balé enquanto arte:

> [...] é sempre um processo inacabado, um eterno vir-a-ser, uma obra aberta. O artista deforma a realidade transmutando-a em artifícios que desestruturam a fixidez das sociedades e desintegram o pensamento reto e que se quer único. Como então pensar na expressão poética de um corpo minuciosamente vigiado e mudo? (SOARES; MADUREIRA, 2005, p.76).

Enquanto o ensino da dança estiver atrelado à moldes antigos de educação, tecnicistas ou espontaneístas será impossível possibilitar ao estudante uma arte que o leve a decidir, criticar, criar e se expressar. A realidade que vemos na maioria das aulas de balé clássico, tradicionais, é aquela relação de professor como o que domina o conhecimento e os alunos, no seu significado radical, quietos calados esperando algo do professor. Esse tipo de educação não instiga o estudante a desenvolver autonomia de pensamentos e de atitudes (BARRETO, 1998). Ao questionarmos uma das professoras sobre o papel do aluno na aula de balé, ela só mencionou questões relacionadas a disciplina, que o estudante deve estar quieto e submisso:

> Eu falo "A sala é como uma Igreja", você tem que entrar e respeitar, tem que respeitar o professor, tem que respeitar o ambiente, na sala de aula tem linóleo, você não vai entrar caindo coisa no chão, você não vai sentar a hora que você quiser, você não vai escorar na barra, tem hora pra sair, tem hora pra entrar, você não vai sair na hora que você quiser.

Será que podemos entender que comparando a sala de aula com uma igreja a professora também quer nos dizer que é um lugar de não contestação? O professor ficaria num lugar de destaque imune de questionamentos? Com certeza essa afirmação da professora revela o que ela espera de um aluno em sua sala de aula, o professor não deve passar o conteúdo como se o estudante fosse uma urna onde este depositaria o conhecimento. O aluno precisa ter espaço, voz para que alcance autonomia na apreensão do conhecimento e na vida. O balé sendo uma prática corporal não deixa de ser conhecimento, um conhecimento que passa pelo corpo e por ser uma arte passa pelo subjetivo, educação do sensível. O papel da educação no balé clássico não precisa ser simplesmente o de transmitir uma determinada técnica. Além de imitação, que se pauta na *mimesis*[4], a

> [...] imaginação e criatividade são, então, pontos fundamentais em um projeto de educação que tenha como objetivo a formação de pessoas que não apenas aprendam os conhecimentos elaborados pela humanidade como verdades absolutas e imutáveis, porém que saibam refletir e que se sintam capazes de interferir sobre esses conhecimentos, re-elaborando-os" (FIAMONCINI & SARAIVA, op.cit., p.98 *apud* SILVA; DAMIANI, 2005, p.71).

4 Imitação verossímil (BOSI, 1985).

Para o Coletivo de Autores (1992) o ensino sistemático da técnica, na dança, deve vir acompanhado do desenvolvimento do pensamento abstrato, pois é através dele que o aluno vai entender o significado dessa arte e sua exigência expressiva. Isso se justifica quando se entende que a técnica não pode estar separada das motivações psicológicas, ideológicas, sociais do estudante.

De acordo com a visão de Libâneo (1994) a interação professor estudante é fundamental para a organização da "situação didática". Na visão do autor, existem dois aspectos de interação professor-estudante que devem ser ressaltados: o primeiro deles é o aspecto cognoscitivo e o segundo é o sócio-emocional. Para ele o aspecto cogniscitivo se refere ao processo que ocorre no ato de ensinar e no ato de aprender, com relação à transmissão e à assimilação de conhecimentos, conteúdos. O aspecto sócio-emocional tem relação com os vínculos afetivos que são desenvolvidos no processo de ensino aprendizagem e também às normas e exigências objetivas que devem reger o comportamento dos alunos, a disciplina.

Os objetivos dentro de uma aula devem estar bastante claros, tanto para o professor quanto para o estudante. "Os objetivos propostos nos planos dão uma visão sintética, fornecendo indicações gerais para a organização do processo de ensino aprendizagem, definindo prioridades e decidindo sobre o que é válido ou não." (VEIGA, 1989, p.118). O desafio para o professor está posto, além de estar embasado em relação ao conteúdo, este precisa fazer com que o aluno entenda a importância de se realizar algo como na fala da Professora III: "Primeiro o que eu quero? Eu quero chegar em cada aluno pra eles entenderem pra que nós fazemos tudo isso.". Outra questão a ser abordada é que o aluno entendendo o porquê de se realizar determinado movimento corretamente muitas lesões podem ser prevenidas. Pude observar recorrentes vezes em que a Professora I e a Professora IV, em suas aulas, esclareciam seus alunos sobre a importância de se observar aspectos técnicos com vistas a prolongar o tempo de atuação do bailarino, que atualmente, com toda tecnologia, ainda é curto. Quando longa a carreira dura vinte anos, como no exemplo de todas as professoras, no caso da que teve mais tempo de atuação, foram vinte anos.

Na visão de Caminada e Aragão (2006) o balé não precisa ser isso que conhecemos. Podemos deixar de olhar para esse conjunto de técnicas sistematizadas como algo pronto e acabado. Ao se dominar a técnica clássica, podemos olhá-la com vistas a novas possibilidades

de desconstrução e reconstrução. Por tantos anos, muitos estudiosos se debruçaram para desenvolver aquilo que conhecemos hoje como balé clássico, e nós na posição de educadores precisamos prosseguir. Sem negar tantos conhecimentos construídos historicamente, continuar pensando e repensando essa prática.

Na visão de Resende (2010), o balé atualmente tem sido visto somente como uma quantidade de movimentos codificados e uma estética única, mas pode ser revisto. Numa experiência relatada a autora descreve um curso de férias realizado numa academia que propunha a não somente fazer balé, mas discutir, dialogar sobre aquela prática. Os corpos dos participantes tinham as mais variadas experiencias corporais, desde bailarinas com experiência até pessoas que somente se movimentavam.

> A proposta de ensino foi paulatinamente introduzida. Os bailarinos foram desenvolvendo suas percepções dia após dia e ao término de a apropriação do vocabulário proposto, movimentos conscientes, a turma desenvolveu uma atmosfera de grupo, na qual o diálogo e a cooperação foram pilares em suas relações, assim como, reconheciam seus próprios movimentos. (RESENDE, 2010, p. 19).

O ensino do balé clássico deve ser realizado tendo com base de que este não se dá pela simples transmissão da técnica. O professor tem como obrigação transmitir aos alunos o que a dança representa enquanto arte, e que a técnica deve ser tida como um meio de expressar essa arte e não como fim (CAMINADA; ARAGÂO, 2006). Por muitos professores e professoras a técnica é vista como meio de se expressar alguma arte. Podemos perceber essa visão na fala da Professora III: “Mas a técnica não é em primeiro lugar, a técnica você sempre que usá-la pra interpretar papéis, e que jeito você usa essa técnica.”.

Das quatro pesquisadas pudemos observar que três delas vêem o balé somente como para formar profissionais. Afirmaram que existem estudantes que fazem porque gostam, mas que o foco delas é a formação para competições e para possibilitar que seus estudantes entrem em grandes companhias. Claramente isso pode ser observado na fala da Professora IV: “Nós não trabalhamos aqui com um grupo de talentos e cinco ruins, então os talentos estão todos numa turma só, os que têm mais dificuldade estão juntas também, se não a aula não flui.”. Justifica-se aqui a separação de pessoas que tem um físico mais privilegiado, na visão do balé. O balé dançado por uma pessoa que não tem tanto *en dehor* não pode tocar uma platéia? Isso é decorrente da visão tecnicista imposta à arte da dança e consequentemente do balé clássico.

O balé por muito tempo esteve reservado à elite da sociedade, desde a sua criação, mas hoje existe um esforço por parte de estudiosos, de artistas e de professores de que a arte seja acessível a todas as camadas da sociedade. A partir do momento que entendemos arte enquanto conhecimento, e não somente como passatempo ou diversão, vemos a necessidade de que seja socializado. Como deveria ser garantido a uma criança pobre o mesmo conhecimento da matemática que a uma criança rica. Da mesma forma a arte deve ser tratada, como algo produzido historicamente e de direito de todos.

SABERES PARA O ENSINO

Existe um conjunto de saberes que o professor deve dominar para que possa desenvolver sua aula de forma competente a fim de cumprir os objetivos da educação numa perspectiva de mudança social, são esses os saberes docentes.

Existem três grupos de saberes que fazem parte do saber docente, são eles o saber da experiência, o do conhecimento e os saberes pedagógicos, segundo (PIMENTA, 2005). Brevemente traremos nesse texto aproximações do que alguns autores defendem por saberes da docência.

Os saberes da experiência se caracterizam pelas experiências, como pressupõe o nome, que os professores carregam consigo do que é ser professor, de qual seria o papel do professor. É uma visão do senso comum em ralação à prática docente. É o conhecimento que vem antes de qualquer tipo de formação (PIMENTA, 2005). Podemos relacionar isso a um bailarino que atuou profissionalmente durante muito tempo, como bailarino, e que após se aposentar decide, por vários motivos seguir a carreira docente. Mesmo tendo a técnica encarnado no seu corpo, ainda não possui conhecimentos sistematizados de didática, de como estabelecer metodologias, objetivos e distribuir o conteúdo nas aulas.

Os saberes do conhecimento, segundo a autora, são aqueles construídos e sistematizados, que devem ser transmitidos durante a aula. Esse saber também está aliado ao saber experiencial, na verdade todos esses conhecimentos tratados aqui se relacionam na prática docente. Mas esse conhecimento não deve ser transmitido de forma mecânica, porque sendo assim não haverá humanização. Entendemos o conhecimento o conhecimento como Edgar Morin (1993) *apud* Pimenta (2005) afirmam, como tendo três fases. A primeira delas se

refere à informação, que num segundo estágio precisa ser trabalhada de modo a classificá-la, analisá-la e contextualizá-la. O terceiro estágio se caracteriza pela intervenção da inteligência, a consciência ou sabedoria. A inteligência na visão da autora se remete ao trabalho com o conhecimento de forma útil, onde aconteçam novas formas de progresso e desenvolvimento. Sabedoria aqui está ligada a reflexão e consequentemente à produção de novas formas de existência e humanização. Ao conhecimento podemos relacionar ao conteúdo de uma aula de balé, que não precisa ser só informação (técnica), mas pode estar presente a reflexão e a reconstrução do que está posto.

Os saberes pedagógicos são aqueles necessários para transmissão do conhecimento. Enquanto o conhecimento seria o conteúdo, os saberes pedagógicos vêm a ser toda a bagagem acadêmica que o professor precisa ter pra entender como acontece o processo educativo, seu papel, o papel do aluno e as relações interpessoais que envolvem (PIMENTA, 2005). Esses saberes pedagógicos, na aula de balé, se referem àqueles saberes que nem sempre os professores dominam. Na maioria das vezes por não terem nenhum tipo de formação que os capacite para tal. A experiência, por mais que bem sucedida, não é o bastante para a prática docente.

Na realidade de professores de balé, o saber que tem mais influência na formação de professores é o saber experiencial. Aquilo que viveram antes de se tornarem professores tem mais importância do que aspectos didático-pedagógicos. No mundo da dança não se dá muito valor a uma formação acadêmica[5]. Mas ao quanto de saber especificamente técnico este professor possui. Em todas as entrevistas notei que nenhuma professora afirmava ser necessário que o professor de balé seja graduado, por exemplo em Educação Física ou em dança. Por ser uma área que discute de forma abrangente questões sobre metodologia do ensino de práticas corporais e também especificamente trata a dança como conteúdo de ensino.

Cabe aqui discutirmos o papel do estudante e o papel do professor numa aula de dança. Existe uma visão posta, a qual tem o professor como o portador de todo o conhecimento, criando assim um antagonismo entre professor e estudante, que pode ser chamado de aluno, mas este termo já traz consigo um conceito que queremos combater. O termo aluno se refere a algo sem luz, quem se põe a aprender seria uma folha em branco na

[5] Refiro-me a nível de graduação.

qual o professor depositaria o conhecimento. Essa visão arraigada na prática educativa, muitas vezes, leva o professor a atitudes autoritárias (SILVA; DAMIANI, 2005).

Será que no balé clássico é possível romper com essa idéia de um estudante que deve estar a todo o momento calado, com sua participação reprodutiva, sem descobrir algo novo ou inventar um movimento? O ensino do balé clássico precisa ser revisto, é necessário que entendamos, enquanto professores de uma arte, que simplesmente ensinar um bailarino a executar movimentos virtuosos não faz dele um artista, este precisa entender essa arte como um todo, como transmissão de algo que vai além do objetivo. Uma formação ampla, artística, se faz necessária à realidade do balé clássico em Goiânia.

Trazendo de volta a discussão feita no tópico anterior, quando defende Marques (2003), que o conteúdo não determina a metodologia. O professor tendo um fim, que seria a transmissão da técnica clássica aliada à formação artística, não ficaria engessado a uma só forma de ensiná-lo.

CONCLUSÃO

Verificamos que as aulas de balé se pautam, ainda hoje, numa pedagogia tradicional. Nos casos das professoras pesquisadas, uma somente se aproxima de uma prática educacional mais crítica. As diferenças encontradas entre os métodos se relacionavam com os objetivos diferentes de cada professora e cada método. Esses objetivos estavam intimamente ligados à forma com que as professoras viam a formação profissional em dança, muitas vezes valorizando o aspecto técnico em detrimento de outros aspectos da formação artística.

O balé da forma que está posto se aproxima muito mais de um método de treinamento do que de uma proposta de educação. Isso não quer dizer que não podemos repensar essa prática tão tradicional. O balé não é só o vilão como o pintam na academia, quando a dança vai para a universidade muitos preferem escolher outro estilo de dança, e não o balé, quando objetivam estimular a expressividade e a criatividade. As aulas de balé podem sim ser um lugar onde os estudantes têm voz, um lugar onde cada físico seja respeitado. Proponho um novo olhar para o balé clássico, como na monografia de especialização de Resende (2010), na qual a autora através de uma pesquisa ação verifica que é possível ensinar balé clássico num espaço onde o estudante tenha mais espaço de intervenção.

O espaço dado ao estudante durante as aulas de balé, na maioria dos casos pesquisados, é restrito a ouvir e reproduzir o que o professor transmite. A transmissão do conteúdo, na sua maioria, é realizada de forma hierarquizada, na qual o professor se caracteriza como o detentor do conhecimento e o estudante podemos comparar à um papel em branco, sem uma história anterior que possa colaborar no processo de ensino aprendizagem.

Além de entendermos um pouco mais sobre o fenômeno, prática pedagógica em balé clássico, pudemos trazer algumas contribuições no sentido de propor estudos que adentrem mais a fundo na discussão. O ensino do balé clássico como campo de estudo da Educação Física e da Dança ainda tem muitas facetas a serem descobertas e analisadas. Este trabalho veio fazer uma descrição e uma análise inicial do que muito ainda tem a revelar.

REFERÊNCIAS

BARRETO, D.. **Dança...** Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola. 217f., 1998 Faculdade de Educação Física, UNICAMP. Mestre em Educação Física na área de concentração: educação motora.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

CAMINADA, E. ; ARAGÃO, V.. **Programa de Ensino de Ballet**: Uma Proposição. Rio de Janeiro: Univercidade Ed., 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 1992

DOMENICI, E.. **O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo.** Pro-Posições, vol.21, n.2, Campinas, maio/agosto de 2010.

FERRAZ, M. H. C. T. ; FUSARI, M. F. R. . **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, J. C.. **Didática**. São Paulo: Cortez,1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor)

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo:Cortez, **2003**.

PIMENTA, S. G (org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2005.

RESENDE, T. I. S.. **Outros olhares para o ensino do balé clássico**, 2010, 25 f., trabalho de conclusão de curso (especialização em Pedagogias da Dança), Centro de Estudos Avançados e Formação Integrada Goiânia, PUC, Goiânia, 2005.

SOARES, C. L.; MADUREIRA, J. R.. **Educação física, linguagem e arte**: possibilidades de um diálogo poético do corpo, Movimento, Porto Alegre, v. 11, 2005, n. 2, p.75-88, maio/agosto de 2005.
SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. **Práticas Corporais** (orgs). V. III, Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005.
TADRA, D. S. A. et al. **Metodologia do Ensino das Artes**: Linguagem Dança. Curitiba: IBPEX, 2009.
TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.
VEIGA, I, P.. **A Prática pedagógica do professor de didática**. 9 ed. Campinas, SP: PAPIRUS, 2005.