

NATÁLIA MARTINS CARNEIRO

A dança
no processo formativo do educando:
elementos para um entendimento da
dança na/da escola.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2003

NATÁLIA MARTINS CARNEIRO

A dança
no processo formativo do educando:
elementos para um entendimento da
dança na/da escola.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Educação: formulação, implementação e avaliação.

Orientador: Prof. Dr. Neidson Rodrigues.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2003

C289d
T

Carneiro, Natália Martins.
A dança no processo formativo do educando : elementos para um entendimento da dança na/da escola / Natália Martins Carneiro. - UFMG/FaE, 2003.
151 f., enc,

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador : Neidson Rodrigues.
Inclui bibliografia.
1. Educação -- Teses. 2. Dança na educação -- Teses. 3. Dança -- Estudo e ensino -- Teses.
I. Título. II. Rodrigues, Neidson. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 793.307

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Aparecida Paiva - Co-orientadora

Professor Doutor Rodrigo Antônio de Paiva Duarte - FaFiCH/UFMG

Professora Doutora Eustáquia Salvadora de Sousa - FaE/UFMG

Professor Doutor Bernardo Jefferson de Oliveira - FaE/UFMG - Suplente

O meu terno reconhecimento a meu pai (in memoriam), a minha mãe e aos meus irmãos pelo apoio, carinho e estímulo.

Dedico este trabalho aos “meus pequenos”, Gustavo e Sofia, na esperança de que experienciem a dança como um modo de viver.

AGRADECIMENTOS

O meu reconhecimento ao professor-mestre Rodrigo Duarte pelos preciosos esclarecimentos, através dos quais pude reaprender a estudar e melhor interpretar o pensamento de Adorno; aos professores e também colegas da área de Educação Física, cujas contribuições propiciaram crescimento e ânimo para a pesquisa: Tarcisio Mauro Vago, Eustáquia Salvadora , Meily Assbú Linhales, Cláudio Márcio;

O meu agradecimento à amiga Mariângela Paraízo pelo exemplo, pela disponibilidade e pela generosa e competente revisão de português; aos caros colegas, pela convivência alegre, amiga e incentivadora: Adriana Duarte, Márcia, Leonardo, Adriana Lobo; às funcionárias Gláucia e Rose pela dedicação e gentileza; ao Wellington Srbek pelo carinho e discussões “filosóficas”;

O meu agradecimento especial ao professor Neidson Rodrigues pelo empenho, dedicação e Orientação criteriosa e competente a este trabalho; à professora Aparecida Paiva pela confiança e compreensão indispensáveis à conclusão do mesmo.

“Quando tentamos explicitar qualquer parte da realidade, qualquer pedaço do mundo, só conseguimos realmente produzir algo provisório, nosso “trabalho final” não passa de um rascunho a ser passado a limpo.”

Professor Neidson Rodrigues

RESUMO

Este trabalho consiste num esforço teórico por uma compreensão da dança histórico-socialmente construída e objetiva um entendimento da sua dimensão educativa no contexto escolar.

A discussão dos conceitos de formação, de experiência e de arte representa o primeiro passo para um entendimento da dança como elemento educativo. Constituem-se em ferramentas teóricas para o passo intermediário, que busca uma análise da dança e suas relações com esses conceitos. Por fim, pretende-se responder à questão fundamental deste trabalho: *Dança, experiência formativa na escola?*

Discutir teoricamente o caráter mediador da dança na escola significa construir um olhar sobre um fazer pedagógico da dança ou sobre a sua realidade no contexto escolar, refletindo como a sua promoção (enquanto experiência de um fazer artístico) e o seu desenvolvimento (enquanto possibilidade de formação) podem se apresentar na escola com o propósito de formação humana.

SUMMARY

This work is a theoretical effort towards the understanding of the historically and socially built dance and its aim is to understand its educational dimension in the school context.

The discussion of education, experience and art concepts represents the first step to understand the dance as an education element. These are theoretical tools for the intermediate step, that seeks an analysis of the dance and its relationships with these concepts. At last, we intend to answer the fundamental question of this work: *“Dance, education experience in school?”*

Discussing the mediation aspect of the dance in school is to build a view over the pedagogical aspects of the dance in school or its reality in school context; analyzing how its incentive (as experience of art) and its development (as education possibility) can be presented in school with human education goal.

SUMÁRIO

DANÇA: PRODUÇÃO SOCIAL? ARTE? EDUCAÇÃO?.....	10
--	----

CAPÍTULO 1: CONCEITOS

Introdução.....	15
1.1. Formação.....	16
1.2. Experiência.....	32
1.3. Arte.....	38

CAPÍTULO 2: DANÇA E CONCEITOS

Introdução: Dança como produção social.....	57
• Formas de realização social da dança.....	59
• Formas de realização social da dança e a indústria cultural.....	73
2.1. Dança e Arte.....	92
2.2. Dança e Experiência.....	116
2.3. Dança e Formação.....	117

CAPÍTULO 3: DANÇA NA/DA ESCOLA.....	122
-------------------------------------	-----

DANÇA, EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA ESCOLA?.....	136
--	-----

BIBLIOGRAFIA.....	141
-------------------	-----

DANÇA: PRODUÇÃO SOCIAL? ARTE? EDUCAÇÃO?

Esta dissertação faz parte de uma etapa do meu fazer profissional. Com a promoção do conteúdo dança nas aulas de Educação Física para adolescentes, busquei os estudos sobre arte na Filosofia, no sentido de construir alguns elementos para se pensar a dança, como modalidade artística e como produção social, no contexto escolar. Assim, esta dissertação se constitui num esforço teórico por uma compreensão da dança histórico-socialmente construída, como primeiro momento e, como momento posterior, da dança como prática pedagógica na escola. Esforço teórico que estabelece a todo instante interações e versões sobre e com uma prática, que é a minha prática profissional com a dança. Esse esforço teórico poderá se constituir futuramente num estudo com intervenção prática, talvez como outra etapa do meu fazer profissional.

Portanto, esta dissertação objetiva contribuir para um entendimento da dimensão educativa da dança no contexto escolar. A tentativa de um entendimento da dança como componente educativo revela-se como importante para este trabalho pela riqueza do seu conteúdo e pela maneira como se apresenta na escola.

A dança caracteriza-se como uma rica experiência pelas interações e conexões de elementos, que possuem inserção em várias atividades da produção humana. Ela é uma produção social cujos elementos apresentam atrelados ao processo histórico da humanidade e vinculados aos afazeres domésticos, ao trabalho, ao lazer, às inquietudes do pensamento, aos valores de cada época e de cada grupo social. A dança é, também, uma atividade artística que se constitui numa produção técnica, cujo material é o movimento corporal humano e que em determinado espaço e tempo adquire forma, a qual constitui o conteúdo dessa produção. Assim, dança é uma atividade humana de caráter artístico com alcance social diverso.

Duas das maneiras como a dança se apresenta na escola são: a dança na escola e a dança da escola. Por considerá-la elemento educativo, a escola

se apropria das danças produzidas no contexto social extramuros e as desenvolve nos seus diversos espaços e tempos, isto é, as danças sociais são reproduzidas pela escola nas suas festas, datas comemorativas, aulas de Educação Física, de Educação Artística, ou como atividade complementar ou, mesmo, recreio. Essa dança que “entra” na escola é a dança na escola. A dança da escola é a dança produzida pelos próprios alunos, ou seja, a criação da dança é de autoria dos alunos. Desta maneira, a escola produz sua própria dança.

Esta dissertação defende a idéia de que a dança é uma produção social, que em diferentes contextos sociais adquire formas de realização diferenciadas. Configura-se como arte, daí a proposição de dança-arte. É também uma experiência que faz parte da formação humana, e a maneira como ela é desenvolvida e promovida na escola, pode se constituir importante parcela no processo formativo do educando.

Considera-se, assim, para efeitos de estruturação desse trabalho, a hipótese de que a dança pode ser formativa na escola mediante a promoção e o desenvolvimento de experiências em dança-arte.

Uma compreensão do caráter formativo da dança na escola é possível com uma reflexão sobre a dança como produção social e artística e a sua análise como experiência de formação humana. Desta forma, discutir os conceitos de formação, de experiência e de arte representa o primeiro passo para um entendimento da dança como elemento educativo, pois, constituir-se-ão ferramentas teóricas para a construção do passo intermediário, que busca uma análise da dança e suas relações com o conceito arte, com o conceito experiência e com o conceito de formação.

Uma análise da dança no processo formativo do educando se faz importante porque tanto a área da Educação, quanto a da Educação Artística ou a da Educação Física, problematizam a temática dança na/da escola, mas ainda é pouco explorada. Essa temática é uma preocupação recente. Os estudos de Valter Bracht sobre a tensão existente entre o esporte na/da escola propiciaram novas abordagens. Também, apareceu a partir da mídia e através de alguns grupos sociais preocupados com essa temática em virtude do papel

que a dança vem desempenhando junto aos jovens. Assim, essa análise é importante tendo em vista algumas brechas encontradas na literatura. É igualmente importante a metodologia escolhida para realizar tal análise, porque promove a constante relação e interação da temática dança no contexto social mais amplo, com aquela do contexto escolar e vice-versa.

Se essas brechas encontradas na literatura sobre a dança no campo educacional caracterizam, por um lado, uma lacuna importante a ser analisada, representam, por outro, um ponto de dificuldade para a mesma análise, ao indicar a possibilidade de se fazer um estudo exploratório do tema. Por isso mesmo, pretende-se, com este estudo, contribuir com uma reflexão sobre a dança ao examinar as possíveis relações e conexões estabelecidas com os conceitos de formação, de experiência e de arte e, na medida em que isso for bem sucedido, discutir o seu papel educativo.

Para realizar esta análise, será utilizada a literatura existente especificamente sobre a temática em questão, como também os estudos realizados sobre a dança no contexto escolar, sobretudo aqueles vinculados à Educação Física. Esta, a partir de 1980, re-significou como importantes em sua prática pedagógica conteúdos como a dança, estimulando discussões e algumas publicações. Se a dança era um conteúdo presente nas aulas de Educação Física antes mesmo do fenômeno do esporte, hoje ela ganha realce e importância devido a um interesse explícito por espaço equânime ao alcançado pelo esporte, conteúdo hegemônico nas escolas durante anos. Mas o embasamento teórico para a estruturação dos conceitos e construção das relações e conexões existentes com a temática dança, propostos nesta dissertação, é oriundo de estudos da filosofia crítico-social, sobretudo da Teoria Crítica, sendo que parte representativa é relativa ao pensamento de Theodor W. Theodor Adorno.

Alguns dos estudos de Theodor W. Theodor Adorno apoiam este trabalho, pois o seu pensamento abre perspectivas mais positivas ao objetivo desta dissertação, no que se refere às reflexões sobre arte e sociedade, educação e formação. Mas isso não significa que se limita apenas a essa contribuição. Ela aparece reforçada por uma pluralidade de autores que, dentro

de um horizonte comum, colaboram nessa proposição como: Kant, Marcuse, Benjamin, dentre outros. O que se pretende não é dizer que a fixação em um determinado autor e a colaboração de outros tantos, na mesma linha de pensamento, irá favorecer o encerramento de uma discussão sobre a temática dança na/da escola, mas, sobretudo, determinar em que medida a escolha desse autor, coadjuvada por outros, permite uma reflexão mais aproximada da temática dança na realidade do contexto educacional.

Neste sentido, se o pretendido é a consideração da dança no processo formativo do educando, a partir do seu entendimento como arte, como experiência formativa e, assim, como componente da formação humana, os conceitos de arte, de experiência e de formação, formulados por Theodor W. Adorno e por alguns outros autores, tornam-se relevantes para o que se pretende, ao abrir novas perspectivas para considerar o tema dança na/da escola.

A estrutura deste trabalho segue passos que expressam as relações da dança com os conceitos propostos. Pretende-se partir do conceito de formação por considerá-lo mais amplo e categoria chave para a consideração da totalidade do tema. Em seguida, pelo conceito de experiência introduzir a idéia de mediação e chegar ao conceito de arte. Posteriormente, articular a dança com os conceitos de arte, experiência e formação, refazendo o caminho. Por último, examinar se, seguindo essa ordem demonstrativa, a análise da dança na/da escola é capaz de responder ao objetivo proposto.

Dessa forma, após esta Introdução, o primeiro capítulo trata dos **conceitos** de formação, experiência, e arte, partindo do conceito mais amplo para o mais específico neste estudo.

O segundo capítulo trata da **dança e** a sua relação com os **conceitos**. A forma que se pretende dar às relações da dança com os conceitos é agora inversa ao capítulo anterior. Da dança e arte para dança e experiência e, por fim, dessa para dança e formação. A ordem desse capítulo é inversa, porque o primeiro capítulo tratou de explicitar os conceitos que auxiliam num entendimento sobre a dança na/da escola. O segundo capítulo se propõe a uma análise da dança como arte, como experiência de um processo de

formação humana, indo, agora, do conceito mais específico para aquele mais abrangente.

Dessa forma, pretende-se discutir teoricamente o caráter mediador da dança, como possibilidade de experiência formativa ou educativa, na escola, isto é, pretende-se discutir o caráter mediador da dança na escola sem ter realizado análise de uma escola e suas práticas de dança. Discutir teoricamente o caráter mediador da dança na escola significa construir um olhar sobre um fazer pedagógico da dança na escola ou sobre a sua realidade no contexto escolar, refletindo como a sua promoção, enquanto experiência de um fazer artístico e o seu desenvolvimento, enquanto possibilidade de formação, podem se apresentar na escola com o propósito de formação humana.

O terceiro capítulo, **Dança na/da Escola**, trata de como a teoria anteriormente construída colabora para um entendimento da dança como produção social e como arte e discutir o seu conteúdo formativo, sua inserção e seu desenvolvimento no contexto educacional. A dança como conteúdo da Educação Física ganha especial atenção neste capítulo.

A conclusão pretende evidenciar o significado do trabalho e principalmente a forma como ele tenta responder à questão fundamental: *Dança, experiência formativa na escola?* Também apresenta os limites e as possibilidades do trabalho teórico proposto como indicativo de necessidade de se aprofundar os estudos sobre a dança como ação educativa nas escolas.

CAPÍTULO 1: CONCEITOS

INTRODUÇÃO

Este capítulo considera alguns dos conceitos básicos que refletem aspectos gerais e essenciais da realidade social, suas conexões com a atividade social da dança e relações que podem ser estabelecidas entre educação e dança. Esses conceitos são o de formação, o de experiência e o de arte. Eles procuram compreender essa realidade social a partir de um pressuposto: a realidade concreta é melhor compreendida quando observada a partir de conceitual abrangente.

Observa-se que tais conceitos são produtos das condições concretas de cada tempo e lugar. Eles têm sentido como instrumento metodológico de análise; por isso, devem estar contextualizados no tempo e nos lugares historicamente situados.

Os conceitos adquirem significação quando elaborados a partir de um contexto. A realidade, por estar em constante movimento, exige que os conceitos, que possibilitam a sua abordagem, não se isolem em estruturas formais puras e rígidas. Contexto, assim, quer dizer um conjunto de elementos originários e intervenientes de uma específica condição social historicamente produzida. Isso significa que os conceitos não são formas puras e rígidas que dão conta de toda e qualquer realidade. Eles estabelecem relações e conexões com a realidade e, simultaneamente, são estruturados no pensamento em dado momento histórico-social.

Considerados isoladamente, os conceitos são abstratos, modelos do entendimento. Ao incluir os conceitos no movimento dinâmico da realidade, isso permite que eles iluminem a própria realidade, ao mesmo tempo em que os deixa abertos para incorporar novas significações que ampliam a

compreensão da realidade ao observador. Todo o momento que se procura fazer uma significação, ele se apresenta como uma síntese inacabada.

Se a conceituação aqui proposta deve ser considerada como indicador teórico que se aproxima da realidade, não se tem a pretensão de esgotá-la em toda a sua riqueza, mas sim apontar para as múltiplas determinações que nela são sintetizadas. Dessa maneira, a conceituação deste trabalho resulta num estudo em aberto, que indicará uma realidade ainda não-realidade e uma realidade-futuro, cujas bases são deslocadas a partir do presente momento.

A consideração desses conceitos representa um esforço sistemático e crítico que objetiva compreender o que pode ser entendido a partir de cada um deles, bem como compreender os fenômenos que ocorrem na sua esfera. Nesse sentido, os conceitos deixam de ser meras abstrações e se convertem em relações e conexões essenciais, de caráter objetivo, cuja compreensão possibilita o entendimento da realidade.

Este capítulo do trabalho examinará cada um desses conceitos isoladamente para, em seguida, se construir uma relação com a dança e se conseguir, posteriormente, uma compreensão do caráter formativo da dança na/da escola.

1.1. FORMAÇÃO

O conceito de formação, no âmbito deste trabalho, está intrinsecamente relacionado com o de cultura e são praticamente equivalentes. Ao se falar de formação está-se falando em produção no mundo da cultura ou a inserção do ser humano no mundo da cultura.

Buscar o significado de cultura é travar um confronto entre os significados que o termo tem sido utilizado. Do ponto de vista antropológico, do qual este trabalho se aproxima, cultura significa uma conformação à vida humana, um modo de vida de uma sociedade: as práticas sociais, os rituais, as instituições. Nesse sentido, o mundo humano é o mundo da cultura, o que

justifica dizer que nenhum ser humano pode estar “fora” do universo cultural. Isso distingue da concepção de cultura como posse de saber ou domínio de produtos da civilização, como o que se atribui aos homens “cultivados”, o que identificaria a cultura com níveis de conhecimentos sobre arte, filosofia, ciências, educação, entre outros.

Theodor Adorno tinha interesse por um conceito mais amplo de cultura (*bildung*), baseado na interação entre a realidade material e a realidade ideal ou espiritual, porque o conceito centrado em uma única realidade desloca-se para o outro extremo e retira o potencial transformador do homem e da sociedade. Por exemplo, cultura no sentido restrito de saber, de aquisição de conhecimentos e acúmulo de informações desloca o conceito para a esfera espiritual e promove uma visão da realidade material como algo dado e imutável, confirmando a impotência do homem frente a ela. Nesse sentido restrito, o conceito de cultura é deslocado para a esfera objetiva e só restaria ao homem a sua adaptação à realidade tal como se encontra, sem possibilidade de nela intervir.

De outro lado, reconhecer a cultura apenas nos termos de sua transcendência, sem relação com as preocupações objetivas, seria negar o potencial crítico e emancipatório do conceito frente a realidade, ou ainda, seria negar o conteúdo objetivo da subjetividade .

Desse modo, é da tensão existente entre a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva do conceito de cultura que se origina o conceito de formação. A subjetividade contida nos produtos humanos e objetivada pela intervenção do agir formativo. Nesse sentido, necessita tanto de um momento de distanciamento, quanto de um momento de aproximação da realidade e esse momento transforma o subjetivo pela presença do mundo concreto e a subjetividade é transformada pelo exercício da atividade racional aplicada à compreensão do mundo concreto.

Enquanto a cultura se caracteriza pelas realizações humanas objetivas, a formação vincula-se às transformações decorrentes na esfera subjetiva, isto é, a formação é o correlato subjetivo da cultura. Formação “... nada mais é que

a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. (ADORNO, 1996, p. 389).

Em Kant encontramos uma primeira aproximação conceitual de formação, conceituação que abre novas possibilidades de entendimentos na linha que desemboca em Theodor Adorno.

É de autoria de Kant a seguinte frase: “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1996, p.11). Assim, para Kant, o que faz o homem ser homem, isto é, ter a condição humana no humano, é a sua “saída da menoridade”. Saída da menoridade é a condição para o esclarecimento, na medida em que a “... menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (1974, p. 100). “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (1996, p.15).

Formação, para Kant, é entendida como educação no sentido amplo. A formação humana resultaria na transformação do homem, do seu estado de natureza, em um novo ser, um ser de cultura, mediante processos educacionais, processos estes que o capacitariam para assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais na condução de sua própria formação.

Nesse sentido, Neidson Rodrigues (2001, p. 242), inspirado em Kant, compreende que a educação, entendida como processo de formação humana,

“... é uma totalidade, pois sua ação formativa abarca tanto a dimensão física quanto a intelectual, tanto o crescimento da competência de cada educando para se auto-governar quanto a formação moral que o leve a um adequado relacionamento com os outros homens”.

O homem a ser educado, em Kant, é aquela criatura que nasce como o mais frágil de todos os animais, que vem ao mundo em estado de natureza rude, “em estado bruto”, incapaz de fazer uso de sua própria razão. “Mas, o homem tem necessidade de sua própria razão” (1996, p. 12), e os outros devem fazer por ele enquanto não tem a capacidade imediata de o realizar. O homem precisa, inicialmente, de cuidados que garantam a sua sobrevivência animal, mas depois é preciso transformar a animalidade em humanidade, com

a disciplina. “A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais” (1996, p.12).

Se, para Kant, o estado de natureza rude do homem consiste na “independência de qualquer lei”, somente através da sua inserção no mundo da cultura (disciplina e instrução), de seu submetimento aos preceitos da razão e à constrição das leis, o homem estará preparado para o exercício da liberdade e à sua destinação total.

O pensamento kantiano fundamenta-se no pressuposto de que a lei moral se realiza na prática, isto é, a lei moral é reguladora da razão pura prática. Os germes da moralidade existentes no homem só podem ser desenvolvidos pela educação. Só a educação enquanto formação pode conduzir à superação das experiências, e fazer com que o homem se esforce conscientemente para alcançar a sua finalidade, a sua destinação.

À educação está reservada a tarefa de desenvolver progressivamente esses germes depositados no homem. Para Kant “... não há nenhum princípio do mal nas disposições naturais do ser humano. A única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas” (1996, p. 24). A educação estará cumprindo seu papel se elevar a razão até os conceitos do dever e da lei. O homem não “... é um ser moral por natureza” (1996, p. 102), ele “... poderá se tornar moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo” (1996, p. 102). Portanto, “... deve-se procurar desde cedo inculcar nas crianças, mediante a cultura moral, a idéia do que é bom ou mal” (1996, p. 81). “O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, a princípio, as que podem ser formuladas na educação escolar e, mais tarde, devem ter por referência toda a humanidade.

Para possibilitar à educação o seu objetivo máximo da formação do homem, enquanto ser moral, Kant propõe uma espécie de plano de educação, que inicialmente a divide em duas: a física e a prática. “A *educação física* é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados

com a vida corporal”. Ela consiste na disciplina, em “domar a selvageria” para que a animalidade não faça com que a humanidade se perca. A *educação prática ou moral* diz respeito à construção (cultura) do homem, que se divide em três níveis. O primeiro e mais elementar é o da “cultura escolástica ou mecânica”, que compreende a instrução e os ensinamentos que possibilitam a formação de habilidades e o desenvolvimento da individualidade. O segundo nível é o da “cultura pragmática”, à qual se refere a formação da prudência, que prepara o homem para tornar-se um cidadão. No terceiro nível, deve-se velar pela moralização do homem. É o momento da “cultura moral”, que promove a disposição de escolher apenas os bons fins, empenhar-se em conduzir a posteridade a um grau mais elevado do que o homem atingira até então. É para a moralização que deve convergir a educação. Formar o homem para que ele pense por conta própria, tenha coragem de servir-se de seu próprio entendimento e seja capaz de sair de sua menoridade, é o fim da educação moral.

Theodor Adorno (1995, p. 165) inicia seu texto “Educação e Emancipação” dizendo que “... este programa de Kant [‘Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade’], mesmo com a maior má vontade não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me (lhe) ainda hoje extraordinariamente atual”. Para ele, educar significa, assim como em Kant, formar o ser humano nos três níveis assinalados. Há de se inserir o homem no mundo da cultura, promover a sua adaptação ao mundo social, desenvolver nele a capacidade de pensar, sentir, criticar, refletir sobre a realidade, promover a sua emancipação, a sua autonomia, e prepará-lo para compreender-se como partícipe da situação social e promover a desbarbarização, isto é, injetar-lhe a formação moral.

Para Theodor Adorno, o distanciamento ao *telos* da educação formativa vigora em nossa sociedade, porque historicamente foram negados à humanidade os pressupostos básicos da formação cultural. Esses pressupostos são oriundos de um tipo de racionalidade não-instrumental. A racionalidade instrumental, hegemônica na sociedade, ao estabelecer separação entre corpo e mente, construiu o fazer dicotomizante do homem:

separação do trabalho corporal do trabalho mental, valorização do conhecimento teórico, desvalorização da expressão, adulteração da vida sensorial, atrofia do pensamento crítico, desvalorização da memória, da reflexão filosófica, dominação da natureza interna:

"Quanto mais desperta a espiritualidade, mais mecânica: nem mesmo Descartes dividiu tão claramente. Divisão do trabalho e coisificação são levadas ao extremo: corpo e alma numa vivissecção igualmente perene separadas uma da outra." (1992, p. 326-27)

"A inverdade ideológica na concepção da transcendência é a separação de corpo e alma, reflexo da divisão do trabalho. Ela leva à idolatria da *res cogitans* enquanto princípio dominador da natureza, e ao interdito material, que dissolver-se-ia no conceito de uma transcendência para além do estado de culpa." (1986, p. 392-3)

A perpetuação do fazer dicotomizante na cultura é oriunda da cultura na qual a racionalidade instrumental apresenta-se como hegemônica, pois a visão dicotomizante entre corpo e mente e a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho corporal podem ser reproduzidos pela própria cultura, na medida em que essa mesma cultura, que se originou na cisão radical de trabalho intelectual e corporal, cria seus próprios mecanismos (como o processo educacional) que lhe dão forças e reproduzem a lógica do pensamento instrumental.

O tema da formação humana, da educação como saída da menoridade, apresenta-se na atualidade como necessária para desmascarar essa mesma atualidade marcada pelo processo histórico de uma racionalidade fundada no valor da troca, que reduz grande número das vivências e das relações humanas às determinações reducionistas própria da noção de utilidade ou permeadas por ela. Essa noção é também produzida pela racionalidade instrumental que cria nas relações e nos fazeres humanos um enorme sentido de pragmatismo. A articulação que a racionalidade instrumental produz nas idéias de utilidade e pragmatismo acaba por perpetuar a lógica da reprodução, a hegemonia dos processos adaptativos e o cerceamento à circulação das noções de autonomia e de liberdade dos sujeitos.

Sendo uma promessa do esclarecimento, na medida em que anunciava o conhecimento da natureza e decreta a necessidade de ousarmos pensar por conta própria, o exercício da verdadeira liberdade se apresenta hoje aprisionado pela racionalidade instrumental do controle, da dominação, da exatidão. A racionalidade instrumental aparece tanto como possibilidade objetiva, quanto como capacidade subjetiva, devido ao conformismo político e científico, que se faz passar como única forma possível deste pensar e construir o mundo humano.

A dominação do processo adaptativo e o cerceamento da noção de autonomia e de liberdade não se limitam às pessoas não escolarizadas, mas a crise da cultura se apresenta objetivamente declarada. As pessoas “cultas” também participam da perpetuação da cultura orientada pela racionalidade instrumental, pois, mesmo com todo o desenvolvimento científico e tecnológico, pode-se desconfiar de que o domínio de conhecimentos e de habilidades não é garantia do desenvolvimento humano nos homens e, assim, da formação ética do ser humano.

O processo formativo dos homens reduzidos aos esquemas de produção, organização e distribuição de conhecimentos e habilidades é considerado por Theodor Adorno como produção da semiformação. Essa produção, organização e distribuição de conhecimentos e habilidades colaboram para a semiformação na medida em que promovem uma formação com objetivos adaptativos à vida social, tal como se encontra, e em função do cerceamento ao processo de autonomia e liberdade. Theodor Adorno afirma:

"Os sintomas do colapso da Formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da Educação, sob a crítica de sucessivas gerações. (...) A Formação cultural agora se converte em uma Semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à Formação cultural, mas a sucede." (1996, p. 388-390)

Muitos têm se valido dos conceitos de "emancipação", "justiça", "autonomia" para praticar o inverso, colocando a educação a serviço do poder, da opressão, da dominação e do lucro. No auge do progresso científico e tecnológico, o indivíduo transforma-se em objeto passivo de um "sujeito" coletivo que é o mundo civilizado, "mundo administrado". O sujeito individual se "reifica", tona-se "coisa" manipulada.

Theodor Adorno demonstra em *Prismas* o angustiado sentimento de impotência diante da situação social que se apresentava:

"Escrever poemas após Auschwitz é barbárie. E isso corrói até mesmo o conhecimento da razão porque é impossível escrever poemas hoje. A reificação absoluta, que pressupôs o progresso intelectual como um dos seus elementos, agora está se preparando para absorver inteiramente o entendimento." (1998, p. 26)

Theodor Adorno nos revela que, com a expansão global do mercado da indústria cultural, a contradição entre a formação cultural e a sociedade de consumo não apresenta como resultado a não-cultura, o não-saber e sim a semicultura. Portanto, tem-se uma contraposição entre formação e semiformação. Ele quer demarcar essa idéia considerando que

"o entendido e experimentado medianamente - semi-entendido e semi-experimentado - não constitui o grau elementar da Formação, e sim seu inimigo mortal" (1996, p. 402).

Na cultura não existem valores aproximados, meios-valores, meias-verdades. Colabora para tal afirmação o seguinte comentário:

"A meia-experiência não é o caminho para a experiência; a meia-verdade não é parte da verdade, mas falsidade. Não há nas coisas do espírito um caminho aproximativo da verdade. O que é entendido pela metade não é um passo em direção à Formação, mas seu inimigo mortal. Uma semicultura não é um passo para a cultura, mas um fortuito fora de um processo de continuidade." (LEO MAAR, 1992, p. 91)

Uma semiformação utiliza elementos formativos acrílicos que reificam a consciência, não oferecendo condições de se ir além da superfície, o que pode causar escassez ou ausência de pensamento autônomo e "... uma relação

cega com os produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva." (1996, p. 403)

Uma semiformação é o próprio cancelamento da experiência formativa. Ela se dá pela repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada e a repressão do processo em prol do resultado isolado. Uma característica da semiformação seria a aceitação da experiência positiva e a negação da experiência negativa. Ao contrário, a experiência formativa confronta-se com sua limitação, recusa o existente, pela via da contradição e da resistência. É somente com a insatisfação em relação ao mero imediatismo da coisa, à própria experiência falseada, que se inicia a possibilidade da liberdade.

Elementos de formação podem ser identificados a partir de brechas deixadas pela semiformação generalizada. A educação escaparia da reprodução da semiformação generalizada ao promover momentos de crítica e reflexão intensos e profundos sobre a realidade do próprio sistema educacional, além de possibilitar práticas pedagógicas nas escolas não baseadas na lógica do mercado e do consumo. Elementos de semiformação são identificados como elementos que aparentam ser formadores, por se apropriarem do discurso da formação, mas representam oposição e distanciamento ao *telos* da educação formativa.

Ao questionar contundentemente a semiformação no presente, Theodor Adorno não quer a volta ao passado nem abrandar a crítica a ele, mas considera que potencialmente foram cortados os recursos para se escapar da formação cultural tradicional e sobrepassá-la. Ele diz:

"No entanto, é ainda a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada, o que expressa a gravidade de uma situação que não conta com outro critério, pois descuidou-se de suas possibilidades" (1996, p. 395).

Portanto, o que se denuncia agora como semiformação não pode deixar de se relacionar com a sua antiga ou tradicional figura, que, também, é ideológica, pois a medida da generalização social do negativo na cultura é a

anterior; entretanto, é somente pela formação cultural e não por qualquer *laudatio temporis acti* que se deveria recorrer à formação tradicional.

É imprescindível que se busquem os resquícios da dimensão formativa presentes no contexto da semiformação. “Não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto” (1995, p. 116).

Há poucos meios educativos na vida contemporânea, co-responsáveis pela educação como formação humana, e que podem atuar ao lado da ação educativa escolar. A única instituição que ainda mantém uma participação no processo formativo da humanidade é a instituição escolar, mesmo diante da possibilidade da semiformação generalizada. É a escola que, cada vez mais, exerce o papel de formadora do humano nos seres humanos. O processo de escolarização, isto é, a produção, a organização e a distribuição de conhecimentos e habilidades, tem se constituído como correlato à educação, devido à identificação das concepções de educação escolar ou escolarização e de educação, chegando até a dissolução do sentido de formação humana. A concepção de formação ficou reduzida à escolarização, fazendo parte até mesmo do processo de semiformação.

Faz-se necessário, portanto, alertar para a urgência de "uma política cultural socialmente reflexiva" e "... trabalhar energicamente para fazer uma Educação para a contradição e para a resistência" (1995, p. 183). E está reservada à escola a tarefa de se ocupar com a formação integral do ser humano e a missão suprema de formação do sujeito ético, pois não se pode comprometer todo pensamento que pretenda resistir à semiformação, simplesmente por essa se encontrar generalizada. Theodor Adorno afirma que

"identificar a cultura unicamente com a mentira é o que há de mais funesto no momento em que aquela está se convertendo efetiva e inteiramente nesta, exigindo zelosamente uma tal identificação, de modo a comprometer todo o pensamento que pretenda resistir. (...) O fato de que a cultura tenha fracassado até os dias de hoje não é uma justificativa para que se fomente seu fracasso." (1992, p. 36)

Para Theodor Adorno, educar significa emancipar. Emancipação, segundo ele, aproxima-se do esclarecimento kantiano ao pressupor "a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento" e vai além, na medida em que busca a emancipação coletiva, na qual a autonomia e a liberdade representam resistência à dominação e à alienação. Assim, emancipação significa o mesmo que conscientizar, pensar, criticar, refletir sobre a realidade para a autonomia e a liberdade, e construir o indivíduo livre.

Educar para a autonomia e para a liberdade significa educar com vistas à emancipação, promovendo a "negatividade", a crítica, a capacidade de resistência, como também ajustando os indivíduos a essa realidade que se move, que muda e que se transforma pela ação crítica dos sujeitos livres.

Dessa forma, a educação como emancipação traz dentro de si uma ambigüidade ao colocar uma tensão entre adaptação e autonomia. De um lado, a educação precisa integrar as pessoas à realidade em que vivem, isto é, ajudar as pessoas a se adaptarem a realidade em que vivem. Por outro lado, ela não pode ser apenas adaptação, construindo pessoas bem ajustadas, dependentes de mandamentos, de normas que são assumidas pela razão do indivíduo, mas deve ser, também e simultaneamente, autonomia, pois a própria realidade está em constante movimento.

O conceito de autonomia, elaborado a partir de Kant, com Theodor Adorno adquire sentido próprio que representa um momento de possibilidade de se ir além da adaptação. Ela incorpora as idéias de poder para a reflexão, de autodeterminação e o de não participação (o não entrar no jogo). O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações construídas anteriormente à sua participação. Ele deve participar ainda que na forma de livre adesão.

Pensar em educação emancipatória na escola é ter por método, o do pensamento negativo, ou seja, ter como método a crítica permanente, a busca da negatividade interna das coisas, para se situar com autonomia no plano do conhecimento da realidade. O pensamento negativo pode ser resumido da seguinte forma: o que aparenta inicialmente ser algo, somente efetiva-se por

ser o que é pela contradição àquilo que não se é. É confrontando sempre o pensamento com o que não se é que ele chega a se superar. Theodor Adorno diz: "... quando o diferente choca contra seu limite é para forçar a superação" (1986, p. 13).

Pode-se reconhecer que o pensamento crítico na escola é decisivo na busca do conhecimento e da formação humana dos educandos. Theodor Adorno faz da negatividade o instrumento central de sua reflexão:

"Receber algo que se oferece à mente sem refletir sobre ele, é potencialmente o mesmo que aceitá-lo tal como é; ao contrário, toda reflexão verdadeira impulsiona virtualmente o pensamento na direção de um movimento negativo. O fetiche se desfaz quando se compreende que o que existe não é simplesmente assim ou só assim, e sim que chegou a ser assim sob determinadas condições. (...) A consciência se degenera pela carência de reflexão. Onde falta a reflexão, instala-se em seu lugar a ideologia. Tudo o que legitima de algum modo a filosofia provém de algo que é negativo." (1986, p. 58)

Se, para que haja formação, deve haver educação emancipatória, isso traz implicações políticas, isto é, essa idéia é uma exigência política. A emancipação "... precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional" (1995, p. 143) para se construir uma sociedade fundada na democracia, a qual demanda pessoas emancipadas. A emancipação pressupõe duas premissas: a primeira é a educação infantil, isto é, que o processo de esclarecimento com vistas à emancipação comece desde os primeiros anos e a segunda que é a do esclarecimento em geral, pois "... uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto sociedade de quem é emancipado." (1995, p. 142)

A seriedade moral da educação reside na educação emancipatória como desbarbarização. Há que se considerar como fundamental a reflexão sobre o que existe hoje como barbárie, no sentido de criticar a sua existência sob diferentes formas na cultura, impulsionando o pensamento na direção de sua negação. Assim, estar-se-á impulsionando para o movimento em direção a uma educação emancipatória. "Uma sociedade desbarbarizada pressupõe seres emancipados" (1995, p. 165).

Fica, pois, reservada à educação emancipatória, a tarefa de esclarecimento e de desbarbarização, pois o esclarecimento é a negação da repressão, da dominação da indústria cultural, através do resgate de suas possibilidades reflexivas e dialéticas, e a desbarbarização é a negação do “preconceito delirante, da opressão, do genocídio e da tortura”.

“A Educação tem sentido unicamente como Educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. (...) O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação.” (1995, p. 121e 125)

Uma outra temática freqüente nos textos de Theodor Adorno em relação à educação com vistas a emancipação é a reeducação dos sentidos. Trata-se da importância da educação dos sentidos para se poder usufruir criticamente da arte. Isso porque, para Theodor Adorno, arte e filosofia estão intimamente ligadas na busca da “verdade”, através da eticidade que tem sua base na negação radical do *status quo* do “mundo administrado”.

A Filosofia precisa da arte, na medida em que a arte consegue na sua objetividade expressar o indizível, que a própria filosofia busca conceituar. Nesse aspecto, Rodrigo Duarte exemplifica bem, ao considerar que o comportamento mimético, que é especificidade no âmbito da manifestação estética, no seio de uma atividade essencialmente racional, como é a Filosofia, pode engendrar um saber alternativo, na medida em que apresentaria

“... radicalmente diferente da ciência dominante da natureza e coadjuvante na opressão dos homens, recuperando a possibilidade de esperança na superação do sofrimento a partir de uma experimentação radical do mesmo.” (1993, p. 64 e 95)

Educação pode, assim, ser ao mesmo tempo educação dos sentidos e educação das faculdades racionais, quando trabalhada sob a dialética mimesis-racionalidade.

“A mimesis é o momento da sensibilidade, da emoção, da pré-logicidade; sem ela a obra de arte deixaria de ser arte e se confundiria com o simples artefacto. A racionalidade é o momento da construção, da logicidade, do espiritual; sem ela seria uma

manifestação de irracionalidade inconseqüente." (PUCCL,1997, p. 189)

Essa formulação Theodor Adorno transporta para a Educação como um todo e vincula a ela a Educação Estética. A Educação estética ou reeducação dos sentidos trabalha para captar o momento expressivo presente na reflexão (no momento racional) e o momento intelectual presente na manifestação estética (no momento mimético).

Eliminar da arte a reflexão, o momento racional, significa caminhar as trilhas marcadas pela indústria cultural. Na "teia" do mundo administrado, a arte é oprimida e manipulada, estraçalhada, e zomba-se de sua dignidade transformando-a, através da indústria cultural, em "simulacros de arte", instrumentos de dominação e regressão.

Contraditoriamente a esse movimento de dominação na arte há o que se chama de "jogo agônico da arte", isto é, a arte como filosofia da resistência no "mundo administrado", uma vez que a produção artística pode se tornar independente do consumo e do domínio da indústria cultural. O jogo de forças torna-se cada vez mais desigual, ameaçando não só a existência da arte, mas a própria existência da consciência livre do sujeito na atualidade.

A indústria cultural, prostituindo os valores estéticos, dando-lhes uma imagem voltada à sedução e manipulação das massas, despreza a arte e produz um objeto para surtir efeitos determinados de modo a serem desejados e repetidos. A aposta em novas produções artísticas, a oportunidade de rompimento com a tradição já administrada da indústria cultural e a busca por estratégias de protesto e denúncia radical se faz necessário para se construir autonomia de pensamento frente aos ditames da indústria cultural. Sobre isso Theodor Adorno diz:

"Quem oferece algo único que ninguém quer mais comprar, representa mesmo contra sua vontade, a liberdade de troca. (...). É no olhar para o desviante, no ódio à banalidade, na busca do que ainda não está gasto, do que ainda não foi capturado pelo esquema conceitual geral, que reside a verdadeira chance do pensamento." (1992, p. 26)

A música é utilizada pela indústria cultural para embriagar e rejeitar qualquer pensamento com vistas ao conhecimento, à reflexão. É a cultura da regressão auditiva, do cultivo da mediocridade, da inconsciência cega, mas convencionalmente satisfatória. É regressão porque se escuta sem ouvir realmente a música e se reage a seus acordes de modo estereotipado. De repente a música passa a ser tocada e ouvida segundo regras do mundo administrado ou operacional: fundo musical, música para descansar, para dançar, para jantar, dentre outras.

Theodor Adorno retrata o poder da dominação, da apropriação sobre os sentidos e a regressão dos mesmos da seguinte maneira:

"Nossos órgãos não captam o sensível isoladamente, mas reparam se a cor, se o som, se o movimento é para si ou para outra coisa; eles se cansam com a falsa multiplicidade e convertem tudo em cinza, decepcionados pela enganosa pretensão das qualidades de ainda existir, quando na verdade são orientadas para fins de apropriação, aos quais apenas devem em larga medida sua existência. O desencantamento do mundo sensível é a reação do sensorium à determinação objetiva desse mundo como "mundo das mercadorias". Só as coisas purificadas da apropriação seriam ao mesmo tempo coloridas e úteis: sob a coerção universal esses dois predicados se conciliam." (1992, p. 199)

Quando se fala de arte e não de mercadoria ou produto da indústria cultural, fala-se de um objeto e de seu processo de produção, cuja materialidade alude a uma nova possibilidade de ver o mundo, de se relacionar com a natureza, em que os sentidos (mímesis) e a razão (racionalidade) se tensionam na crítica e no resgate do humano no ser. Assim, a arte é uma possibilidade de "dizer o indizível", de "redenção humana".

A obra de Theodor Adorno, *Teoria Estética* não deixa de ser uma mensagem estético-filosófica que critica radicalmente a "deseducação" dos sentidos pelo poder da indústria cultural e, ao mesmo tempo, uma promessa de como a arte pode ser um instrumento de formação humana, cuja educação se baseie na sensibilidade estética, no estranhamento, na admiração e na resistência.

A arte se caracteriza tanto como obra social quanto como obra autônoma. Ela é obra social enquanto artefato, produto do trabalho social, isto é, na construção do objeto artístico aparece a interferência de elementos de ordem social que lhe dão forma e correspondem a seu conteúdo. A arte é obra autônoma enquanto possibilidade de transcender a realidade, na medida em que protesta contra ela, não se assemelhando às coisas (objetividade) das quais provém.

Esse duplo caráter da arte (obra social e obra autônoma) constitui a sua potencialidade, por ela estar penetrada de componentes significantes e componentes sensoriais, que não estabelecem uma comunicação direta, mas que provocam, instigam o indivíduo, como ser integral, não-dicotomizado, a refletir sobre si mesmo e sobre o mundo. Essa reflexão que a arte provoca a faz aproximar-se da filosofia, na medida em que a reflexão filosófica procura se aproximar do que a arte tenta dizer e não diz, na tentativa de captar elementos para a compreensão da realidade. A importância, para a educação, da articulação arte e pensamento crítico apresenta-se como uma forma de resgatar um novo olhar crítico, de possibilitar que a subjetividade humana seja em si objetividade também e, vice-versa, de objetivar a emancipação.

Nesse sentido, a educação dos sentidos na escola é, para este trabalho, uma tarefa importante quando se pensa em formação humana dos educandos, pois, assim como Theodor Adorno coloca a arte no cume de sua filosofia, a arte na educação possui um espaço único e ímpar. Espaço esse que dependendo do uso pode fazer da linguagem artística um instrumento de resistência ao status quo, mesmo que essa linguagem artística não esteja reservada ou objetivasse tal instrumentalização. Aí está a *promesse du bonheur*, a esperança de um mundo melhor, mesmo diante da barbárie e mesmo sendo uma promessa que se quebra, que não se efetiva diretamente. O caminho do esclarecimento é, pois, a Filosofia, a Ciência, a Arte e, na práxis, a Educação. O seu *telos* é a redenção da Humanidade.

1.2. EXPERIÊNCIA

Experiência representa um desses temas considerados pelo pensamento humano nos mais diversos momentos históricos. Para o homem “comum”, experiência implica em melhor compreensão da vida, segurança na resolução de problemas, eficiência para agir. O indivíduo que tem experiência sabe o que deve fazer, quando e como fazer; conhece melhor os segredos da vida e, por isso, suas chances de acertar são maiores do que as de errar. A experiência caracteriza o homem amadurecido na prática da vida. A experiência na visão do senso comum produz mais vantagens do que riscos aos que a possuem.

O conceito de experiência é um conceito chave aos que procuram resolver o problema gnoseológico. De um lado, a experiência se configura como atividade meramente sensorial, como mecanismo de contato do eu com o mundo exterior. Nesse sentido, a sua função é meramente passiva, receptiva e documental. Por outro lado, a experiência pode ser atitude com função de explicação do real, como forma inicial de contato com o mundo, ou como condição de prova ou demonstração de um argumento.

Em todos esses casos a experiência é tomada como algo exterior à atividade do indivíduo, atua por contato sensível e só é considerada como forma documental. Ela diz da vida das pessoas, mas é considerada como a própria vida. Ela é o modo para se iniciar a contra-prova do conhecimento, mas não é o conhecimento.

Uma marcante característica da noção de experiência se constitui pela oposição entre arte e experiência, por um lado, e entre experiência e conhecimento racional, por outro. Experiência, em relação à arte, estaria restrita a sensações repetidas. Em relação à ciência estaria relacionada aos primeiros impulsos que suscita a procura de entendimento, base para a construção do pensamento científico. O empirismo e o idealismo consideram os dados da experiência como restritos ao mundo sensorial, que exercem uma função passiva no processo gnoseológico.

Kant, a quem não satisfaz nem as soluções do racionalismo nem as do empirismo, admiti, pelo menos em princípio, a validade do conhecimento empírico derivado da experiência. Por isso, retoma com vigor e penetração o problema da articulação da experiência sensível com o conhecimento crítico.

Pode-se dizer que todo conhecimento começa com a experiência, pois, o homem, ao ser inserido no mundo da cultura, através da disciplina e da instrução, deve aprender sobre o mundo a partir do conhecimento dos objetos. Nosso poder de conhecer é despertado inicialmente pelas impressões sensíveis dos objetos que movimentam nosso entendimento. Este conhecimento é a base inicial sobre a qual se constrói o mundo humano.

Kant ao examinar o alcance desse conhecimento empírico, nos adverte de que ele, embora fundamental, não é suficiente para abarcar a totalidade do que provável conhecer. Por isso, afirma que "... embora todo o nosso conhecimento comece com a experiência, nem por isso se origina todo ele justamente da experiência" (1991, p. 11). Isto porque o conhecimento pode resultar da experiência, no âmbito das impressões sensíveis, mas também pode ser produzido pelo poder de conhecer, independente da experiência e de todas as impressões dos sentidos. Esses conhecimentos independentes da experiência são os conhecimentos a priori.

Ora os conhecimentos empíricos se acham subordinados aos conhecimentos a priori, pois "... todo conhecimento empírico dos objetos é necessariamente conforme a tais conceitos, porque, sem a sua pressuposição, nada é possível como objeto de experiência" (1991, p. 14). Assim, toda experiência carece de um conceito. Os conceitos inicialmente são produzidos pela capacidade de simbolização própria do ser humano e se encontra em intensa relação com a experiência. Mas, à medida em que o entendimento amadurece, os conceitos ganham autonomia frente à experiência e se tornam condutores da experiência. Só a partir desse nível de relação entre os conceitos e a experiência que o conhecimento, enquanto produções humanas, pode ser considerado possível e real. É a subjetividade que dá sentido a objetividade.

A possibilidade de conhecimento começa a emergir para além dos limites da experiência sensível. Os enunciados produzidos nesse instante, reúnem todas as condições de validade e são capazes de fazer progredir o conhecimento.

O conhecimento é a resultante conjugada desses enunciados com os dados fornecidos pela experiência sensível. O conhecimento das coisas é o que conhecemos sobre o objeto enquanto objetos para o entendimento. O objeto só existe na mediação com o sujeito; não é possível conhecer as coisas em si, mas, sim, as coisas para o sujeito cognoscente.

No dizer de Kant, "... as impressões dos sentidos fornecem o primeiro impulso para abrir a eles (os conceitos) a inteira capacidade de conhecimento e constituir a experiência" (1991, p. 13).

O conceito de experiência, desde a formulação kantiana, se move e amplia em direção a novas dimensões. Entretanto, não sofre transformação enquanto componente do processo gnoseológico que auxilia a produção do conhecimento como instância primária, ou seja, como componente sensorial que propicia a ação do pensamento e, assim, instaura a produção do conhecimento. Dessa forma, a experiência sempre antecede o pensamento, pois o elemento sensorial é mero desencadeador da produção do conhecimento, não podendo conter ou expressar o conhecimento em si.

Esse trabalho reconhece a experiência como campo de conhecimento a ser valorizado e não apenas como um substrato para o conhecimento. O momento sensorial se constitui parte integrante da produção de conhecimento, na medida em que o seu processo já encerra sentidos e significados próprios. A forma de conhecimento se constitui numa forma diferenciada de conhecimento próprio à relação sujeito-objeto mediada pelos sentidos e elementos formais dos objetos.

Deste modo, as impressões dos sentidos, estabelecidas na relação sujeito-objeto, abririam as portas da capacidade do entendimento e constituiriam a dimensão essencial da experiência. A valoração das experiências sensíveis, aqueles primeiros impulsos do processo de construção

do conhecimento, passa a fazer parte do processo de construção do pensamento racional. Nesse sentido, se a experiência se constitui no fato sensorial que põe em movimento o processo gnoseológico, é conferida a ela maior amplitude conceitual, sendo ela considerada como capacidade de conhecimento. Ao mesmo tempo em que estabelece percepções diferenciadas sobre si próprio, elabora novos significados e descobre nexos relacionais sobre o objeto. Assim, "... a experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua 'objetividade'" (LEO MAAR in: ADORNO, 1995, p. 24).

A experiência é essencialmente pessoal devido ao momento material de sua realização, isto é, à disponibilidade individual ao contato com o objeto, mas também colabora para a experiência coletiva, devido ao momento histórico, isto é, a apreensão da atualidade presente nos múltiplos e variados conhecimentos acumulados pela humanidade, tais como crenças, tradições, hábitos, recursos tecnológicos, ideais, enfim, tudo o que compõe o vasto patrimônio cultural da humanidade.

O conceito de experiência adquire ainda uma dimensão complementar quando se refere à memória. A memória compõe os conhecimentos advindos tanto de impressões sensoriais quanto de pensamentos, acumulados de maneira rigorosa por fixação ou inconscientemente.

E, nesse sentido, o conceito de experiência adquire outra dimensão e, então, consiste em conhecimentos advindos tanto das impressões sensíveis quanto das abstrações, adquiridas individualmente ou provenientes do conhecimento histórico-social acumulados, sedimentados na memória (involuntária). Ela se distingue da vivência, pois esta consiste em dados isolados, fatos, elementos fixados na memória (voluntária) e responde a uma necessidade imediata, contingencial. Contudo, a vivência pode ser integrada à experiência, na medida em que alcançar amplitude, amadurecimento e aprofundamento em suas relações e conexões.

Sobre as diferenças entre os conceitos de vivência e experiência, Leandro Konder (na nota de rodapé nº 12 do texto de BENJAMIN, 1989, p. 146), analisa que

“Erfahrung é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como uma viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo. Erlenbis é a vivência do indivíduo privado, isolado, é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos”.

A experiência tida como autêntica é aquela que efetiva o momento no qual o sujeito encontra-se em abertura para a relação com o objeto, com o outro, e onde não são negadas as impressões básicas ou primárias, tidas como sensoriais e reconhecidas, nesse estudo, como conhecimento. Todavia, a experiência autêntica efetiva também o momento histórico, no qual o sujeito estabelece relação com o próprio processo de formação e o patrimônio cultural da humanidade, no sentido de “tornar-se experiente”, isto é, “... aprender pela via mediada da elaboração do processo formativo, assumindo-se a relevância tanto dos resultados quanto do próprio processo” (LEO MAAR in: ADORNO, 1995, p. 24).

A experiência autêntica recusa o existente na medida em que coloca o sujeito em relação ao objeto sem pré-formulações a seu respeito ou entraves a esse processo. Para isso, exige-se tempo de mediação e continuidade, a fim de se buscar o diferenciado, o não-idêntico, o não-eu no outro, pois, na relação com o objeto, o sujeito torna-se efetivamente o que é na relação com o que não é, isto é, o que aparenta ser inicialmente, somente efetiva-se por ser o que é por contradição àquilo que não é. É notável que expor a negatividade interna das coisas leve o homem a se situar com autonomia no conhecimento da realidade, pois “... quando o diferente choca contra seu limite é para forçar a superação” (ADORNO, 1986, p. 13).

O travamento da experiência autêntica deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade e à repressão do processo

em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Para Theodor Adorno, o travamento da experiência se constitui num defeito grave com que nos defrontamos, pois, para ele, “... os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (1995, p. 149).

Para Theodor Adorno “... a constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização¹ e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência” (1995, p. 150). A inaptidão à experiência não se trata apenas de ausência de consciência, ou de formação, mas do rancor, da hostilidade frente a um ato de consciência, à formação plena, àquilo de que as pessoas são privadas mas que no íntimo desejam.

A experiência estética se identifica com a experiência autêntica, na medida em que é evidenciado o seu momento material: o imprescindível e exemplar fazer na arte, o qual encerra uma complexa relação sujeito-objeto e restringe o fosso entre o sujeito e o objeto, e o seu momento histórico: o passado presentificado na obra de arte, o qual se constitui na dialética da sua conformação. Theodor Adorno propõe a possibilidade de experiência estética autêntica ou a própria arte autêntica atual ao demonstrar atenção para o fato de que mesmo a realidade prescrita e descrita pelo conhecimento racional traz algo de inflexível em relação ao conhecimento racional: o sofrimento. O sofrimento, ao ser definido, reduzido ao conceito, é subsumido, feito um meio de pacificação; contudo, o conhecimento racional não pode exprimi-lo através da sua experiência, pois, assim, seria irracionalidade. Estaria reservada à arte a possibilidade de receber, na sua conformação, a infelicidade da realidade humana, como experiência do sofrimento, através do seu conteúdo de expressão. Sofrimento humano por não ser o homem que ele ainda não é; daí sua infelicidade diante da identificação, da uniformização. Theodor Adorno diz: “Ao exprimir a infelicidade pela identificação, antecipa a sua perda de poder”

¹ Consciência, para Theodor Adorno, corresponderia à faculdade de pensar, não apenas o desenvolvimento lógico formal, mas a capacidade de fazer experiências. Theodor Adorno diz que: “pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais” (1995, p. 151).

(1970, p. 156). Daí se pensar que a experiência estética é a possibilidade de se experimentar a felicidade, como expressão do sofrimento da humanidade frente a si mesma, pela impossibilidade de rejeitar-se a si mesma. “A arte é a promessa de felicidade que se quebra”. (loc. cit.)

A experiência do contemplador no contato com a obra de arte só se realiza com os elementos formais dessa obra, em uma relação direta, o que faz com que aquilo que constitui a sua própria conformação permaneça uma charada, cujo enigma não parece ter sido totalmente percebido.

A experiência formativa, ao contrário é libertadora porque projeta a possibilidade de superação do sofrimento humano, na medida em que coloca o ser aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado, implicando numa transformação do ser-sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade, pressupondo uma aptidão à experiência. A partir disso, considera-se de grande valor enquanto experiência formativa a experiência estética ou experiência artística. É essa experiência que nos conduz à necessidade de examiná-la como arte.

1.3. ARTE

O que é a arte? Há tempos as teorias tentam responder a esta questão, mas nenhuma goza de aprovação unânime. A definição teórica da arte apresenta tantas dificuldades que muitos sugerem o abandono de tal projeto, outros chegam ao ponto de negar o valor ou a possibilidade da teoria em geral. Este estudo propõe uma discussão sobre um conceito de arte por considerá-lo uma questão central para ser desprezada. Assim, o conceito de arte afigura-se irrealizável e, ao mesmo tempo, inevitável.

Ars, *artis*, palavra latina da qual a nossa derivou, corresponde ao termo grego *tékne*, que significa todo e qualquer meio apto à obtenção de determinado fim, e que é o que se aplica à idéia genérica de *arte*. De

significado semelhante a *tékne*, *póiesis* contém a idéia estrita do termo para designar a poesia e também a arte.

Assim, *ars*, *tékne*, é arte em sentido amplo: meio de fazer, de produzir. Arte é, desse modo, a própria disposição prévia que habilita o sujeito a agir de determinada maneira, pertinente ao seu fazer, orientado pelo conhecimento prévio daquilo que quer fazer ou produzir. Nesse sentido, artísticos são todos os processos que permitem a realização bem feita de uma determinada coisa, mediante o emprego de meios adequados. Dentro desse conceito cabem tanto aquelas artes consideradas manuais, cujos objetos destinam-se ao uso, quanto as básicas, arte da medida e da contagem, e por fim, as artes imitativas ou figurativas, como a pintura, a poesia, a música, a dança, dentre outras.

Póiesis, é produção, fabricação, criação. Significa uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um novo objeto, um ser. Entendendo criação como produção que impõe à matéria preexistente uma forma determinada.

Arte é, enquanto processo produtivo, o que chamamos de técnica, *tékne*, e, enquanto atividade prática, que encontra na criação de uma obra o seu termo final, é *póiesis*. Não há um distanciamento entre tais significados, ambos se complementam: arte é uma atividade prática que produz um novo objeto através de meios e técnicas específicas historicamente construídas.

O significado de Arte, até aqui discutido, referente aos termos *tékne* e *póiesis*, ainda não dá conta da sua complexidade e de sua especificidade, pois, pode ser claramente confundido com outro fazer humano, cuja produção é um artefato, como por exemplo a tecelagem. A arte é reconhecida como uma atividade prática, pelo seu produto final ser um novo objeto, elaborada por meio de técnicas apreendidas pelo artista, mas, sobretudo, é considerada uma atividade de alcance ímpar, da soma de idéias, pensamentos, sentimentos, imagens, intuição numa relação direta com o material (objeto) a ser conformado, as técnicas e recursos disponíveis. Dessa forma, se a pintura fosse combinar linhas, luzes e cores com recursos e efeitos técnicos variados, seria algo mecânico e prático e não arte. Para ser arte a pintura precisa ser

considerada para além dos seus elementos constituintes, dos recursos e técnicas utilizados, e entendida como uma produção diferenciada, na qual estão em constante interação o artista e a sociedade.

A arte distingue de todas as formas de produção humana porque

- a arte não é filosofia. Filosofia é pensamento lógico das categorias universais do ser e arte é pensamento não lógico, possui uma lógica interna, mas que difere da lógica dialético-conceitual;
- a arte não é história. História implica na distinção crítica entre realidade e irrealidade, entre realidade de fato e utopia, entre imaginação e desejo: a arte está aquém de tais distinções. A arte possui o seu movimento histórico, estabelecendo relações com o passado, o presente e o futuro e sofre continuas influências do processo vivido pela humanidade, mas, ao mesmo tempo, é fantasia, imaginação, utopia, desejo;
- a arte não é ciência natural. Ciência natural é realidade histórica classificada e tornada abstração. O que possivelmente provoca uma certa aproximação deve-se ao fato do critério para com a criação artística, usando-se de métodos e técnicas específicas, chegando-se, às vezes, próximo a um certo rigor no fazer semelhante ao procedimento científico. Ou ainda porque o engendramento das partes de um objeto artístico se alinharem de tal forma perfeita, demonstrando uma unidade, simetria e proporções vistas por exemplo na geometria ou matemática;
- a arte não é devaneio. Devaneio é passagem de imagem a imagem, impelida pela necessidade de variação, de pausa para deter-se no momento aprazíveis ou de interesse afetivo ou emocional. A arte é impulsionada pela preocupação de converter o sentimento, ou pensamento, ou intuição em fruição artística ou impulso criativo;
- a arte não é um sentimento imediato. Os sentimentos imediatos são expressos, mas a arte não é a expressão dos sentimentos de forma imediata. Os sentimentos na arte constituem um dos elementos que impulsiona o criador para a criação e atrelada à forma do objeto artístico expressa mais, não se

limita ao se contingente e imediato fator que lhe deu origem, e sim difundem-se, ligam-se e intercomunicam-se em largos círculos por todo o domínio do mundo em suas infinitas ressonâncias: alegria, dor, prazer, ânsia, força, renúncia, seriedade, angústia, etc.;

- a arte não é oratória. A arte submetida ao objetivo de dizer algo, seja até mesmo uma verdade filosófica, histórica, ou de predispor-se a um determinado sentimento tira o seu poder de expressão e torna-a um meio de comunicação direta, dissolvendo-a nesse fim, de falar diretamente;
- a arte não são formas de ação que visam produzir certos efeitos de prazer, volúpia, virtude ou fervor. A experiência artística possui um valor autônomo, independe de qualquer finalidade exterior: é um fim em si mesma. A satisfação desinteressada da arte não pode ser medida por uma finalidade exterior, objetiva, determinante.

Até aqui pode-se dizer que a arte é um modo de ação produtiva do homem, ela é fenômeno social e parte da cultura. Está relacionada com a totalidade da existência humana, mantém íntimas conexões com o processo histórico, e possui a sua própria história, direcionada por tendências que nascem, desenvolvem-se e morrem, e às quais correspondem estilos e formas definidos. Foco de convergência de valores religiosos, éticos, sociais e políticos, a arte vincula-se à religião, à moral e à sociedade como um todo, suscitando problemas axiológicos, tanto no âmbito da vida coletiva como no da existência individual, seja esta a do artista que cria a obra de arte, seja a do contemplador que sente os seus efeitos.

Considerar que a transformação do objeto natural em obra de arte ou em manifestação artística adquire essência própria e única equivale a considerar que a arte se opõe ao que ela era antes da sua transformação: natureza. Nesse sentido, pode-se afirmar que a arte é, num primeiro momento, afirmação (objeto da natureza ou conformado pelo trabalho do homem), como também é negação do seu primeiro momento, a partir da sua conformação em algo que adquiriu forma e conteúdo próprios.

O momento de negação na arte se caracterizaria, dessa forma, pela conformação do objeto natural ou de elementos do existente em objeto de arte, que pressupõe a negação do primeiro em detrimento do último. A ação do homem no objeto natural ou em elementos do existente faz com que esses adquiram nova conformação, negando a sua forma original. Entretanto, "... ao atacar o que, ao longo de toda a tradição, parecia garantir o seu fundamento, ela [a nova conformação] transforma qualitativamente e torna-se um outro" (ADORNO, 1970, p. 12).

Ao tornar-se um outro, a obra de arte fecha-se em si mesma e recusa a própria realidade, constituindo essência própria com conteúdo único. A obra de arte não só deriva de uma experiência da realidade – pelo homem – como precisa ser construída, precisa tomar forma através do processo de conformação do objeto natural ou de elementos do existente – pela objetivação. Assim, a tensão e a contradição dialética são inerentes à arte, isto é, na arte está presente a dialética do sujeito e da sociedade, na medida em é necessária à arte a transformação da experiência individual e coletiva do homem em expressão, da matéria em forma.

Mediante a tensão e a contradição dialética inerentes, a arte aparece aberta para o seu próprio conceito, torna-se incerta. Ou seja, a arte está em constante indefinição, incerta quanto ao conceito, porque o homem, estando constantemente em interação com a realidade, ao produzir um objeto de arte parte de elementos do existente – objetos dados na realidade – que ao se conformarem voltam-se contra o existente, contra o estado de coisas persistente.

A arte estando dessa forma imbricada à sociedade e decorrente da ação individual e particular do homem, que é também social, torna-se impossível defini-la como uma fórmula universal, que seja fiel ou tampouco lógica. Theodor Adorno afirma que: "Tornou-se manifesto que tudo o que diz respeito à arte deixou de ser evidente, tanto em si mesma como na sua relação ao todo, e até mesmo o seu direito à existência. (...) O lugar da arte tornou-se nele incerto" (1970, p. 11). O autor demonstra a dificuldade de conceituar a arte,

aponta para a incerteza de sua existência e tenta explicitar a complexidade que a envolve:

“A arte tem o seu conceito na constelação de momentos que se transformam historicamente, fecha-se a definição. A sua essência não é dedutível da sua origem, como se o primeiro fosse um fundamento, sobre o qual todos os seguintes se erigem e desmoronam logo que são abalados.” (1970, p. 12)

A arte é condicionada pelo seu tempo, pode representar a humanidade em afinidade com as idéias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte pode ir além dessa situação histórica particular e, mesmo mergulhada nela, pode criar constância, estando sempre atual.

Theodor Adorno salienta que a arte apenas é legitimada por aquilo em que se tornou, aberta ao que pretende ser e àquilo em que poderá talvez tornar-se. As obras de arte esperam sempre dizer algo ao longo dos tempos, modificam-se em si qualitativamente, metamorfoseiam-se em arte ao longo da história, ou deixam de sê-lo.

Se for pedido hoje a uma pessoa que exemplifique o que é arte, provavelmente ela citará a Monalisa de Da Vinci, Nona Sinfonia de Beethoven, Guernica de Picasso, o Davi de Michelangelo, ou o Lago dos Cisnes do Ballet Bolshoi, o que sugere que a definição do que é arte é sempre dada pelo que ela já foi no passado. Não se pode pensar que o conteúdo da arte passada não sobreviverá, mesmo que ela possa estar suprimida, esquecida, ou mesmo que isso seja decisivo para que ela prossiga no desespero e caminhe para o seu declínio. Sobre a perspectiva hegeliana de uma possível morte da arte, Theodor Adorno diz:

“Atualmente, a estética não tem nenhum poder sobre se virá a ser ou não o necrológico da arte, mas também não deve brincar às orações fúnebres; não tem em geral que constatar o fim, reconfortar-se com o passado e, independentemente de seja a que título for, transitar para a barbárie, que não é melhor que a cultura, a qual mereceu a barbárie como represália pelos seus excessos bárbaros” (1970, p. 14).

Nessa tensão permanente da obra, fechada em si mesma, com o exterior, é aludida uma tensão no processo histórico da arte: tensão entre a tradição e o novo e, ao mesmo tempo, o inverso: tensão entre o novo e a tradição. O que é sempre ressaltado sobre a condição das obras novas é que elas sempre deveriam superar o velho, o tradicional, como algo que surge de fora, como feitiço, como algo indispensável para ser arte, como modelo. Para Theodor Adorno, a imersão na dimensão histórica deveria resolver o que antes permaneceu insolúvel; só assim importa religar o presente ao passado. Ele diz: “A tradição, como toda a categoria filosófico-histórica, não deve entender-se como se, em eterna corrida de estafetas, uma geração, um estilo, um mestre passassem a sua arte ao seguinte.” (1970, p. 32)

O novo na arte se impõe como incontestância histórica, pois nele se articula a junção do indivíduo e da sociedade, que na arte aparece na própria forma, como conteúdo sedimentado. O novo surge na arte no momento de sua produção, o que possibilita a objetivação da crítica, que passa a ser inerente à forma. “Graças ao novo, a crítica, a recusa torna-se momento objetivo da própria arte.” (ADORNO, 1970, p. 35)

Diante do fato de que o novo aparece do interior da obra, no momento de sua produção, sugere-se que o sujeito artístico pratica métodos cujos resultados concretos ele mesmo não pode prever, sendo projetada, então, importância maior aos procedimentos, à construção, do que àquilo que poderia antecipar o sujeito na tentativa de promover o novo. Nisso observam-se os “ismos” instalados, determinando e conformando os procedimentos artísticos de uma determinada época. “Ismos” são as correntes artísticas programadas, representadas, se possível, por grupos. Observa-se que neles distingue-se o artista individualmente, mas há aqueles que são a própria escola. Assim, ao mesmo tempo em que os ismos são criados a partir de algo que na produção da obra não podia o sujeito intervir, assumem um caráter formalista na produção artística.

O que se viu com o movimento da nova arte, radicalização do moderno contra o modernismo, é que o prazer pelo processo da sua própria produção

substituiu as próprias obras. Segundo Theodor Adorno, “... em viva oposição à arte tradicional, a arte nova salienta o momento outrora oculto do fabricado, do produzido” (1970, p. 39). Em outro momento da *Teoria Estética*, sobre o movimento da arte, Theodor Adorno critica desta vez o movimento da anti-arte, por sua busca pela preponderância da racionalidade, do espírito, em detrimento do material, do materialismo, de forma dissociada ou antecedendo a este último:

“Se toda a arte é secularização da transcendência, toma parte na dialética da Aufklärung. A arte entregou-se a esta dialética com a concepção estética da anti-arte; mais nenhuma é pensável sem este momento. Isto apenas diz que a arte deve ir além do seu próprio conceito para lhe permanecer fiel. A idéia da sua morte honra-a, na medida em que presta homenagem à sua exigência de verdade. No entanto, a sobrevivência da arte deslocada não exprime apenas o cultural lag, o abalo demasiado lento da superestrutura. A arte tem a sua força de resistência no fato de que o materialismo realizado seria igualmente a sua própria destruição, a do domínio dos interesses materiais. Na sua fraqueza, a arte antecipa um espírito que só então poderia surgir. A isso corresponde uma necessidade objetiva, a indignância do mundo, contrária à necessidade subjetiva da arte, necessidade que é hoje apenas a necessidade ideológica dos homens; a arte com mais nada pode contar senão com esta necessidade objetiva.” (1970, p. 42)

Não se deve negar a arte do passado. A arte do presente não é a única que teria algo a falar na atualidade. No entanto, reconhecer o valor da arte do passado por ela ter valido algo ou por revelar-se mais genuína do que a arte atual, não é o que justificaria sua sobrevivência. Se o presente constitui o passado, tem-se algo no presente que não foi resolvido nem pelo passado, tampouco pelo próprio presente. A sobrevivência da arte do passado e, às vezes, sua predominância sobre a atual pode se dar por aspectos não aludidos nem no contexto que lhe deu origem nem coincidentes com o atual. Theodor Adorno diz que

“Na sobrevivência das obras, porém, manifestam-se diferenças qualitativas que de nenhum modo coincidem com o grau de modernidade de sua época. No comum bellum omnium contra

omnes, que enche a história da arte, é possível que, como passada, a arte moderna mais antiga predomine sobre a arte mais nova” (1970, p. 55).

A arte reflete a infinita capacidade humana para a circulação de idéias e de experiências, correspondendo à estreita relação do homem com a sociedade, que não se dá por uma identificação, mas que passa por sua negação, na medida em que diante de sua objetivação, objeto mediado, a arte sugere uma oposição ao que era antes da sua conformação: objeto natural e/ou objeto da imediatidade, tal como se apresenta na realidade. Assim, “... a arte é antítese social da sociedade, e não deve imediatamente deduzir-se desta” (1970, p. 19). Relacionada a essa afirmação está a constituição da interioridade do sujeito da arte como espaço da representação do meio.

Mediante isso, a arte é definida como sublimação na teoria do psiquismo. A arte como sublimação considera a obra de arte essencialmente como projeções do inconsciente daquele que a produziu, esquecendo as categorias formais da hermenêutica dos materiais. A ficção nas obras de arte é valorizada pela sua suposta analogia aos sonhos. Este elemento projetivo, a ficção no processo de produção do sujeito da arte, é para a psicanálise decisivo na arte, enquanto que o material, a própria obra, tem um peso irrelevante, mas que sempre surpreende. As obras de arte, diz Theodor Adorno

“... são para a psicanálise, sonhos diurnos; ela confunde-os com documentos, transfere-os para os que sonham enquanto que, por outro lado, os reduz, em compensação da esfera extramental salvaguarda, a elementos materiais brutos, de um modo aliás curiosamente regressivo em relação à teoria freudiana do ‘trabalho do sonho’”. (1970, p. 19) “As obras de arte são incomparavelmente muito menos reflexo e propriedade do artista do que o pensa um médico, que apenas conhece o artista no seu divã.” (1970, p. 20)

O conteúdo da obra de arte é deduzido do seu Outro, isto é, daquilo que em sua transformação constituiu-se. O que confere à obra de arte o caráter artístico específico é a sua objetivação. Desse modo, é dada legitimidade ao material. A estética materialista dialética encerra-se no movimento da própria arte: o caráter artístico específico que existe na obra de arte deve deduzir-se,

quanto ao conteúdo, daquilo que em sua conformação constituiu-se do seu Outro. A obra de arte agora existe somente na relação ao que se constituiu: no Outro objetivado, objeto que, ao adquirir nova forma, deu origem a um outro como culminação de um processo artístico, que o acompanha na sua forma.

A obra de arte, ao se objetivar, ganha autonomia com o seu conteúdo, ou seja, ao ganhar forma fecha-se em si mesma, como abordado anteriormente; todavia, não se pode esquecer que se comunica com o exterior, com o mundo perante o qual ela se fecha: eis porque ela se revela quase sempre refratada. A obra aparece aberta ao conformar-se, devido à incontestável história das idéias influenciarem a evolução dos procedimentos artísticos, como também o estilo do sujeito. Entretanto, adota uma determinada posição diante desse exterior, “sempre concretamente e de modo inconscientemente polêmico contra a sua situação a respeito do momento histórico” (1970, p. 16). Daí, Theodor Adorno dizer

“... que as obras de arte, como mônadas sem janelas, ‘representem’ o que elas próprias não são, só se pode compreender pelo fato de que a sua dinâmica própria, a sua historicidade imanente enquanto dialética da natureza e do domínio da natureza não é da mesma essência eu a dialética exterior, mas se lhe assemelha em si, sem a imitar” (loc. cit.).

A obra de arte, na tentativa de se realizar sem intervenção de forças ou agentes externos, encontra em seu interior, na sua produção, o seu contrário, a força social. A tensão presente no interior da obra é significativa na relação com a tensão externa. Daí o caráter ambíguo da arte, como autônoma e como mecanismo social.

A arte como fazer social não é a reprodução fiel dos elementos na realidade como, por exemplo, manifestação política, transgressão à norma social, modelo para minimização das diferenças sociais de classe, pois, assim, seria ideologia. Tampouco, elementos de irrealidade: o não-ente que aparece na arte está distante do ente, dos momentos de realidade. Não são estruturas inventadas, mas são estruturadas a partir do próprio ente, pela sua

insuficiência, pelo seu caráter contraditório e pelas suas potencialidades, que vibram relações com a realidade.

Da autonomia da arte, surge algo antagônico na relação da psicanálise com a arte, que se configura como reconhecimento de que as obras constituem algo melhor. As obras são melhores na medida em que lhes é dada maior importância pelos consumidores, adquirindo o caráter fetichista das mercadorias. O que a mercadoria e não a obra de arte faz nada mais é do que forçar o consumidor a projetar suas emoções diante dela, fazendo com que se sinta semelhante à ela, não alienando-se da obra e sim procurando violentamente que ela lhe dê alguma coisa.

“Como tábula rasa de projeções subjetivas, a obra de arte desqualifica-se”, diz Theodor Adorno. Ele considera como pólos da perda de identidade da arte os seguintes:

“Por um lado, torna-se coisa entre coisas; por outro, faz-se dela o veículo da psicologia do espectador. O espectador substitui o que as obras de arte reificadas já não dizem pelo eco estandardizado de si mesmo que percebe a partir delas. A indústria cultural põe em andamento este mecanismo e explora-o.” (1970, p. 29)

Fazer da obra de arte coisa entre coisas significa não deixá-la falar por si própria, não reconhecê-la objeto pelo seu valor de uso na recepção dos bens culturais, como prazer, conhecimento e, sim, reconhecê-la como objeto pelo seu valor de uso como valor de troca, aquilo que desperta a paixão pelo palpável, pois o que se busca é assistir e estar informado, conquistar prestígio. Deixar a arte falar aos homens significaria um risco aos interesses da indústria cultural uma vez que a diferença humilhante entre a arte e a vida dos homens, na qual não querem ser perturbados porque seria desgosto, contrariedade, pessimismo, tem de desaparecer. A indústria cultural é a cultura do divertimento e do relaxamento. “Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 135). A mercadoria da indústria cultural se idiotiza ao estar de acordo somente com o divertimento e o relaxamento e abandona “... a

pretensão inescapável de toda obra, mesmo a mais insignificante, de refletir em sua limitação o todo” (ibidem, p. 135).

A obra de arte como veículo da psicologia do espectador significa que a identificação que o espectador realiza perante a obra de arte é a de torná-la semelhante a si mesmo. Nesse sentido, o espectador espera que a obra de arte lhe dê alguma coisa, ao buscar uma identificação onde ele se coloca numa posição hierárquica para exercer o seu poder e lhe cobrar o esperado: emoção, diversão, catarse. Esta identificação, a de tornar a obra de obra semelhante a si mesmo, é o contrário daquela proposta como sublimação estética, a qual consiste em se assemelhar à obra e na qual o sujeito, ao contemplar a obra, esquece-se de si, desaparece nela. Na medida em que a arte transformou-se numa grande empresa governada pelo lucro, correspondendo a uma necessidade social real de entretenimento, que persiste enquanto for rentável, ajuda a reconhecer a sua morte. O contrário, a arte sem interferência da indústria cultural, é a arte autônoma. Arte autônoma é arte que reflete a realidade, como negação, como componente autônomo da experiência do sofrimento. Arte autônoma que é autêntica relativamente à objetividade obscurecida. Isso não quer dizer que ela seja útil, por ser negação da realidade, mas que sua promessa de felicidade para a humanidade é quebrada, rompida, devido à sua limitação e ao fato de que as obras implicam em si mesmas uma relação entre o interesse e a sua recusa.

Mas seria possível a arte autônoma perante a administração total da indústria cultural, tal como a sociedade se encontra? Ao concordar com Wellington Srbek (1999, p. 53-57) que, mesmo “... num campo dominado pelos padrões da indústria cultural há espaço para a afirmação da liberdade”, entende-se que a arte, ao acompanhar a trajetória humana, transforma-se continuamente, podendo concorrer para novas formas de percepção e novos valores estéticos, pois, ao considerar que “... o medium não é a mensagem”, ele entende que por mais que o meio (veículo) seja dominado pela indústria cultural, servindo, sobretudo, como mecanismo de reprodutibilidade - como é o caso do cinema, da literatura de bolso, dos quadrinhos dentre outras manifestações artísticas do século XX -, é na mensagem proposta pelo artista

que se produziria liberdade e autonomia ao representar uma postura crítica estabelecendo "... intertextualidade com o grande 'texto' que constitui a existência humana" (SRBEK, loc. cit.). Dessa forma, mesmo veiculada pela indústria cultural, a arte atual encontra brechas para se apresentar de maneira autônoma.

Concordando com a possibilidade de existência de arte autônoma na atualidade, Theodor Adorno colabora nesse sentido ao utilizar a frase de Schönberg: "Quem não busca não encontra" como slogan do Novo. Ele considera que o Novo na arte "... não constitui nenhuma categoria subjetiva, mas brota forçosamente da própria coisa" (1970, p. 34), isto é, o Novo é elemento presente na objetivação da obra; que, graças a ele, a crítica, a recusa, torna-se momento objetivo da própria arte. Isso ajuda na compreensão de que no momento de objetivação da obra é possível existirem elementos de recusa, existindo um modo de livrar-se da heteronomia. Daí, pode-se concluir que "algo aspira objetivamente à arte", no sentido da possibilidade de existência de arte mesmo diante dos imperativos da indústria cultural, ou seja, é real a possibilidade de "uma arte que dá testemunho do que o véu oculta", mesmo que coexistam mercadorias que difundem sua lógica, onde "... o que conta é o número de cópias vendidas, não o que está sendo copiado" (BAUMAN, 1998, p. 130), como também existam aquelas que se limitam a protestar em vão, como "fotografias da infelicidade e da falsa beatitude", como testemunhos fiéis do obscurecimento do mundo. Portanto, é plausível pensar na possibilidade de existência de obras de arte que exerçam o direito de autogoverno e a auto-afirmação, sem, contudo, dissociar-se da vida social e renunciar ao direito de influenciar o seu curso, permitindo a experiência do negativo pelo contemplador em sua entrega à própria obra, identificando-se com o Novo objetivado.

Theodor Adorno propõe a possibilidade de arte autêntica atual ao demonstrar atenção para o fato de que mesmo a realidade prescrita e descrita pelo conhecimento racional traz algo de inflexível em relação ao conhecimento racional: o sofrimento. O sofrimento, ao ser definido, reduzido ao conceito, é subsumido, feito um meio de pacificação; contudo, o conhecimento racional

não pode exprimi-lo através da sua experiência, pois assim, seria irracionalidade. Estaria reservada à arte a possibilidade de receber na sua conformação a infelicidade da realidade humana, como experiência do sofrimento, tornando-se expressão humana? Seria ela, então, arte de autêntica experiência de expressão humana? Theodor Adorno diz: “Ao exprimir a infelicidade pela identificação, antecipa a sua perda de poder; isto (...) circunscreve a posição de uma arte atual autêntica relativamente à objetividade entenebrecida” (1970, p. 31).

Pode-se destacar alguns aspectos inerentes às obras de arte que oferecem elementos para se pensar em caracterizar a arte autônoma. Alguns desses aspectos serão abordados a seguir, na tentativa de uma aproximação do conceito de arte autônoma do autor. Os aspectos inerentes às obras de arte que serão abordados são: os dois princípios presentes na obra, mimesis e racionalidade; a técnica e a expressão; o enigma e a linguagem da arte e o seu conteúdo de verdade.

É importante para Theodor Adorno o reconhecimento de que uma obra de arte é autêntica ou de qualidade não por ela reduzir-se à polaridade do mimético e do construtivo, mas sim por oscilar entre os dois princípios: “Mimesis e racionalidade pertencem-se, mutuamente, uma à outra, e sua dialética só se realiza plenamente no interior de uma obra de arte” (DUARTE, 1993, p. 136). O princípio de mimesis identifica-se como sendo a expressão, enquanto imitação sensível, que apresenta tanto resistência como concordância com a realidade. A racionalidade ou princípio de racionalidade diz respeito ao momento da construção.

O processo histórico da arte dá exemplos fiéis de obras que contêm a força de um dos dois princípios. As obras adquirem força quando os dois princípios são trabalhados dialeticamente para a construção das mesmas, de modo que é apenas num princípio que o outro se realiza, “não no meio”. Para Theodor Adorno:

“Em artistas exemplares desta época, como Schönberg, Klee e Picasso, o momento expressivo mimético e o momento de construção encontram-se com igual intensidade, não certamente no

meio medíocre da transição, mas na tendência para os extremos (...).” (1970, p. 287)

Configura-se aí a relevância da necessidade ou da planificação no fazer arte, que tem levado os movimentos em arte a construírem suas obras a partir de categorias determinadas com rigor, a priori em relação ao artefato, que se resumem na supremacia de um dos princípios, como o surrealismo, com a mimesis, e o funcionalismo, com a racionalidade.

O princípio mimético está relacionado à categoria de mimesis, que na versão de Theodor Adorno se distancia da versão tradicional. A versão tradicional platônica considera a mimesis como “imitação da natureza”, com sentido negativo, de modo que o homem com seu fazer tenta imitar a natureza, sendo falso; em última instância, “mentiroso”. A versão tradicional da filosofia aristotélica considera também mimesis imitação da natureza, mas assume um papel ativo, de modo que a imitação atua como elemento propulsor no processo produtivo. Theodor Adorno distancia-se tanto da versão platônica como da versão aristotélica, por considerar que “... a arte é, em vez de imitação da natureza, uma imitação do belo natural” (1970, p. 87). Theodor Adorno considera a reflexão sobre o belo natural inalienável na teoria da arte.

“Totalmente feita pelos homens, a obra de arte contrapõe-se pela sua aparência ao não-fabricado, à natureza. Como puras antíteses, porém, referem-se uma à outra: a natureza à experiência de um mundo mediatizado, objetivado; a obra de arte à natureza, ao representante mediatizado da imediatidade.” (1970, p. 77)

A obra de arte, enquanto artefato (algo produzido pelo homem), ao querer ser mais do que é, diz sempre mais pela eloquência ao mesmo tempo obrigatória e incompreensível, assim como faz a natureza, esperando interrogativamente a sua resolução. “Belo natural é a expressão da natureza, é o que aparece como algo mais do que o que existe literalmente no seu lugar.” (1970, p. 87) “O belo natural é indefinível.” (1970, p. 89)

A expressão é objetivada na obra de arte, a qual garante à primeira a sua duração: nessa medida é conceito, só que não é compreensível pela lógica discursiva; daí seu caráter de enigma. Assim, não é o sujeito que fala na obra,

mas ela imita, pela sua linguagem, “o indizível da linguagem da natureza”. Theodor Adorno diz:

“A fraqueza do pensamento perante o belo natural, enquanto fraqueza do sujeito, e a sua força objetiva exigem que o seu carácter enigmático se reflita na arte e, por conseguinte, se defina pelo conceito, embora não se trate aqui de conceitual em si.” (1970, p. 89)

“A expressão (...) não é mais do que a manifestação especificamente artística da mimesis e não se encontra (...) em oposição a ela.” (DUARTE, 1993, p. 137) A expressão não se encontra em oposição à mimesis porque não é simples adaptação à realidade, enquanto imitação, mas, sobretudo, por se igualar à realidade, procura resistir-lhe simultaneamente.

O princípio da racionalidade, por constituir-se no aspecto da construção, caracteriza essa construção como sendo o aspecto representante da lógica e da causalidade. O sujeito realiza esse aspecto arrancando os elementos do real ao seu contexto e modifica-os profundamente em si até eles se tornarem novamente uma unidade, diferente da inicial, mas igualmente influenciada por fora e que se volta para o interior. “O sujeito, na sua generalidade quase-lógica, é o funcionário deste ato, enquanto a sua manifestação é neutra no resultado”. (1970, p. 73) O sujeito vê-se influenciado, nesse momento de construção, pela técnica, que para Theodor Adorno é o nome estético para o domínio do material. Sobre a técnica, Theodor Adorno adverte:

“... a técnica pode tornar-se adversária da arte na medida em que esta representa, em graus flutuantes, o não factível oprimido. A tecnificação, primazia do fazer tecnológico em detrimento do sujeito na construção, recalca a contingência do indivíduo que produz a obra como também aliena a obra da sua linguagem.” (1970, p. 76)

Rodrigo Duarte (1993, p. 140) chama a atenção para o posicionamento de Theodor Adorno diante da recomendação de Walter Benjamin a favor do emprego de recursos tecnológicos na confecção das obras. Inicialmente, o autor aponta Theodor Adorno discordante do pensamento de Walter Benjamin, quando aquele afirma que somente pelo nome o conceito de técnica na indústria cultural é o mesmo que nas obras de arte, pois o conceito na arte está

relacionado à sua lógica interna enquanto, na indústria cultural, ele permanece exterior ao produto, antes de tudo enquanto difusão e reprodução mecânicas. Posteriormente, Rodrigo Duarte aponta Theodor Adorno revisor dessa posição, ao considerar que o filósofo reconheceu a possibilidade de se ter uma boa educação musical com os discos de alta fidelidade. Entretanto, Rodrigo Duarte aponta novamente Theodor Adorno desconfiado diante dos meios industriais de produção e reprodução, citando-o diretamente:

“De um conceito estético enfático do novo não se podem excluir os procedimentos industriais, que dominam crescentemente a produção material da sociedade. Se – como Benjamin parece ter suposto – a exposição entre ambos mediou, fica suspenso. As técnicas industriais, porém, repetição de ritmos idênticos e produção repetida do idêntico segundo um modelo, contêm, simultaneamente, um princípio contrário ao novo. Isso se impõe na antinomia do novo estético.” (1993, p. 140)

Se o momento mimético (a expressão), parece ser o único que concede autoridade ao caráter de enigma da obra de arte, com o momento racional (o espírito) é que realmente é concedida prerrogativa à obra, pois, quanto mais planejada é a obra, mais evidente se torna o enigma. A presença do enigma evidencia a dialética entre mimesis e racionalidade: “A condição do caráter enigmático das obras de arte é menos a sua irracionalidade do que a sua racionalidade; quanto mais metodicamente são dominadas tanto maior relevo adquire o caráter enigmático” (1970, p. 140) .

O enigma na obra de arte está em sua linguagem. A obra de arte, sob o caráter do enigma, imita o silêncio, unicamente a partir do qual fala a natureza. A linguagem da natureza é muda. A arte, ao tentar falar, recusa-se a tal tarefa. A arte tem uma linguagem, mas não comunica diretamente, isto é, a arte não estabelece uma comunicação direta, a qual pressupõe obviedade, esgotamento.

Para compreender o posicionamento de Theodor Adorno diante da linguagem da arte como comunicação própria, é interessante a consideração de Benjamin de acordo com a qual há uma linguagem própria das coisas:

linguagens da coisas que são inacústicas, desprovidas de nome, linguagens a partir do material.

A linguagem da arte estabelecida pelo material pressupõe a existência de componentes significantes, como também a presença de componentes sensíveis, não traduzíveis pelo processo de inteligência humana; componentes significantes que também possuem caráter de enigma, uma vez que resultam de um processo de inteligência cujos elementos presentes são a apresentação do material, do movimento - com informação produzida socialmente sobre ele - e o valor, a idéia atribuída pessoalmente sobre o movimento, representando um número de infinitas possibilidades de atribuições e valores, pois dependem de estruturas presentes na conformação da arte, especificamente da relação dialética do artista e do objeto, identificadas como interesses pessoais do artista, contexto social, limitação do material, dentre outras, bem como estruturas presentes na contemplação da arte pelo espectador como, por exemplo: informações, modo de se comportar diante da obra, freqüentação àquela linguagem. Componentes sensíveis que têm conteúdos próprios, não passíveis de inteligência, sendo percebidos e sentidos, o que não lhes confere menor importância ou qualidade, assim como a indústria cultural considera, atribuindo-lhe um grau de insignificância juízo para o qual a racionalidade instrumental colabora em grande medida.

Se é negada à arte a comunicação do que lhe é próprio, que advém do seu material, ela torna-se adaptação do espírito ao que é útil, carrega uma intencionalidade, uma finalidade explícita; não lhe é permitido o momento de expressão, de enigma.

Se a arte realiza uma linguagem não conceitual, um falar do não-humano, ela "... procura imitar uma expressão, que não incluiria intenção humana" (1970, p. 95). O caráter enigmático da arte, ao articular-se como um estranhamento, adquire um sentido que faz com que a obra proponha a solução do seu enigma insolúvel. Adquirem sentido as questões, perante a obra: "para quê tudo isso? É pois verdadeiro?" Assim, atravessa a obra a questão do conteúdo de verdade diante do seu enigma:

“O conteúdo de verdade das obras de arte é a resolução objetiva do enigma de cada uma delas. Ao exigir a solução, o enigma remete para o conteúdo de verdade, que só pode obter-se através da reflexão filosófica.” (1970, p. 149)

Para se compreender o conteúdo de verdade da obra, precisa-se da crítica, o que justifica a estética.

“Que nelas [nas obras] nada houvesse para interpretar e simplesmente ali estivessem, apagaria a linha de demarcação da arte. Em última análise, mesmo os tapetes, o ornamento, tudo o que não é figurativo esperam impacientemente a decifração.” (1970, p. 149)

A obra com o seu conteúdo de verdade exerce um efeito social indireto, participa do espírito que contribui, por processos subterrâneos, para a transformação da sociedade. Assim, “... a necessidade da própria arte é em larga medida ideologia” (1970, p. 272), sendo que considerar a sua inutilidade também é ideologia. A arte é influenciada pelo contexto histórico-social da humanidade ao mesmo tempo em que participa da transformação desse contexto. Assim, não se pode deixar de confirmar o movimento que a arte promove para a condição humana dos homens.

Este capítulo do trabalho examinou os conceitos de formação, experiência e arte isoladamente. Em seguida, teremos a tentativa de construção de uma relação desses conceitos com a dança e se conseguir uma compreensão do caráter formativo da dança na/da escola, posteriormente.

Para a construção de uma relação desses conceitos com a dança, buscamos compreender, como introdução, a dança como produção social, uma análise das formas de sua realização social e uma relação com a indústria cultural. Isso se justifica como importante no estudo, diante do entendimento da dança como produção humana de conteúdo construído histórico-socialmente.

CAPÍTULO 2: DANÇA E CONCEITOS

INTRODUÇÃO: Dança como produção social

“Esta cena gravada na gruta de Addaura apresenta uma roda de sete personagens dançando em torno de dois personagens centrais que se contorcem no chão – um deles parece estar na posição de ponte. Estes últimos são itifálicos, enquanto os outros não o são. Todos estão nus, mas usam as máscaras com o focinho pontudo. (...) O movimento vai da direita para a esquerda, ou seja, é o da direção aparente dos grandes astros, o sol e a lua.” (BOURCIER, 1987, p. 8)

Assim Paul Bourcier descreve esse desenho rupestre, datado de 8.000 a.C., considerando-o a mais antiga representação da dança como um ato cerimonial de grupo. A roda é uma característica marcante para a compreensão da dança como atividade de identidade de grupo. Observa-se que as rodas espontâneas, mesmo as atuais, comumente giram na mesma direção e estão ligadas a um ato cerimonial canalizador da energia do grupo.

A dança em grupo, quase sempre, propõe não somente a participação de todos os participantes, mas, sobretudo, propõe um culto à relação entre todos, pois o que importa é a identidade de grupo que se estabelece com o ritual, fazendo com que cada um dos participantes da roda estabeleça a relação com os demais, a fim de que, com a dança, haja um abandono de ao menos uma parte da identidade pessoal em proveito da identidade do grupo.

Cada grupo tem formas de organização que adquirem personalidade própria, de acordo com os interesses e os valores reconhecidos. Ao estabelecer formas diferentes de organização, cada grupo terá, portanto, a sua ou as suas danças próprias. Logo, o ato de dançar seria uma atividade de identidade grupal, a

qual permite ao indivíduo experienciar sua condição humana em relação comunal com os outros homens, com o mundo.

“A dança é então um modo total de viver o mundo: é, a um só tempo, conhecimento, arte e religião.” (GARAUDY, 1980, p. 16) Roger Garaudy considera, assim, a dança como um modo de viver, pois, a partir da dança, o homem se afirma como membro de uma comunidade que o transcende. Ele quer que a dança - como atividade em que o homem encontra-se não dividido e sim entregue plenamente ao mundo - alcance toda a dimensão da vida humana, tornando-se um modo de vida e não somente atividade.

Quando Mary Wigman, em 1932, diz que “... dança é um reconhecimento da existência humana. (...) Dança é humanidade, existe para o homem e volta-se para o homem” ((in: ECKARDT & GILMAN, 1996, p. 113), ela se aproxima da consideração de Roger Garaudy ao analisar a dança como atividade ímpar, na qual o ser humano encontra-se unificado e exprime “movimento invisível por meio de movimento visível”, estando este último enraizado em tudo, em constante relação com o mundo.

Assim, o ato de dançar seria uma prática social milenar, que se caracteriza como experiência humana na qual o indivíduo não está separado de si mesmo, mas sim inteiramente presente no que faz.

Como se organiza essa atividade grupal e o que se dança? Em cada grupo, a dança adquire forma única que, ao ser realizada em um contexto específico, traz uma organização própria em que são produzidos os seus próprios movimentos. Observa-se que a dança pode ser uma manifestação religiosa, um culto, uma festa, uma preparação militar, um motivo do cotidiano (nascimento, núpcias, banquete, morte). Em cada uma dessas manifestações, encontra-se uma organização: roda, fileira, figuras geométricas, ocupação aleatória do espaço, entre outras que, em concordância, estabelecem um repertório de movimentos ora fechado - sendo os movimentos padronizados e repetidos - ora aberto, quando os movimentos são redefinidos constantemente.

A standardização dos movimentos, isto é, a padronização dos movimentos, sugerindo a produção de um repertório que defina uma dança

específica de um grupo, constitui uma característica fundamental da dança social, que lhe é inerente. Cada uma das danças de um grupo possui um repertório de movimentos, seja fechado ou aberto, em concordância com a organização do grupo e, conseqüentemente, com o contexto social em que se encontra o grupo.

Se a *carola* e o *tripudium*² eram danças muito praticadas, na Idade Média, por qualquer pessoa, para manifestar sentimentos e valores do grupo social, confirmando a comunhão entre os participantes, a dança *metrificada*, inventada meio século mais tarde pelas camadas privilegiadas da nova civilização que surgia, continha movimentos que realçavam a beleza das formas e acompanhavam a métrica da música e da poesia. Paul Bourcier (1987, p. 58) considera a dança *metrificada* proveniente de uma adaptação da *carola* para o contexto social da classe dominante e a inclusão da figura do *momo* no contexto desta dança como determinante para a conformação do balé-teatro. A dança *mourisca*³ executada pelo *momo* tornou-se espetáculo quando, repetindo com precisão o seu padrão de movimento, passou a ser utilizada como atração nas festas da classe dominante.

As danças acompanham as transformações sociais, de modo a verificar na estruturação de cada uma delas estreita relação com o contexto histórico e social em que se originou.

- *Formas de Realização Social da Dança*

A dança está presente na atual civilização ocidental como atividade humana de três formas diferentes, no que diz respeito ao modo de apresentação. A dança se apresentaria como atividade de tradição, atividade modelar e atividade de espetáculo. Formas distintas que, ao longo dos tempos,

² Danças da Idade Média, dançadas apesar da Igreja: carola, que indica a organização em roda, muito praticada nas noites de Páscoa; tripudium (do latim, quer dizer transporte de alegria e, em sentido figurativo, quer dizer libertinagem, licenciosidade) é dança religiosa em que os executantes não se tocavam, dançada aos sons dos tropos, conduits, rondós e canto gregoriano (BOURCIER, P., 1987, p. 48).

³ A dança Mourisca consistia nos seguintes movimentos: “bate calcanhar direito / bate calcanhar esquerdo (bis) – bate calcanhares (pés juntos) / suspiro” (Orchésographie, p. 94 in: BOURCIER, P., 1987, p. 59).

foram se configurando a partir do desenvolvimento de características próprias que lhes conferiam identidade. Essas formas de danças estão de certa maneira sempre se comunicando, não estão dissociadas por completo, pois constituem a atividade humana de dança.

Dança de tradição

Dança como atividade de tradição é identificada como fenômeno oriundo de uma comunidade ou grupo que adquiriu forma com conteúdo mítico, étnico, de trabalho e ou religioso que, ao se cristalizar, adquiriu identidade cultural.

As danças de tradição não são reconhecidas como uma forma definitiva. São muitas e se distinguem em sua maioria; mesmo tendo objetivos diversos, elas têm uma característica comum: são produzidas por uma comunidade com específicos laços culturais que a distingue das demais. Desses laços resultam danças, que os reforçam.

Onde mito e história se confundem na Grécia antiga, tempo de Homero, a dança tinha tanto o caráter de evocar os deuses, quanto o de participar das circunstâncias especiais, como as matrimoniais, bélicas, funerárias, agrícolas. Algumas dessas circunstâncias estão gravadas no escudo de Aquiles, descrito na *Ilíada*, outras estão presentes na *Odisséia*. De caráter étnico, a dança de tradição é própria de uma comunidade, transmitida de geração em geração, com acréscimos, como as danças dos índios, as do estilo *Bharat Natyam* da Índia, as do *Nô* japônes. Ligadas à religiosidade estão as danças do *Candomblé*⁴, em que se celebra ou apazigua uma entidade, também identificada a um santo do catolicismo, ou do *Maracatu* (antigo costume africano que visa preservar o chefe tribal do mau-olhado), da *Congada* (associada à Páscoa), do *Reizado* (típico da época do Natal), sendo que todas essas danças contêm um enredo complicado⁵, envolvendo reis, negros e brancos, lutas entre cristãos e mouros, pastores, aparições milagrosas.

⁴ Para se ver mais sobre o *Candomblé*, conferir a obra *História da Dança* de PORTINARI, M., 1989, p. 271.

Relacionadas às questões do trabalho ou da atividade laboral estão aquelas danças que a comunidade produz estabelecendo estreita vinculação com a liberação, festa, diversão, como são as danças presentes no carnaval, descendente das lupercais romanas: o frevo, o forró.

Se a dança de tradição remete ao passado, isso não significa que ela não seja praticada na atualidade. O que acontece é que a dança de tradição, própria de um contexto à margem do meio urbano, só encontra seu sentido de ser no contexto social que lhe deu origem. Pode-se pensar na possibilidade de extinção dessa dança, uma vez que esses contextos que se encontram à margem do meio urbano estão sendo engolidos pelos próprios grandes centros em expansão ou que essa dança está perdendo o que lhe dava identidade social em virtude da generalização dos valores sociais urbanos. A manifestação da dança de tradição em outro contexto social não ficaria forçada à comunicação, no sentido de que ela ficaria desprovida de sua identidade, que confere expressão ao meio social de origem, forçada a dizer algo a outro contexto?

Atualmente, as danças de tradição têm sido comumente alteradas no processo de transmissão, assumindo o caráter estereotipado do “folclore”. Elas são realizadas em concursos, festivais, escolas ou mesmo na própria comunidade que lhe deu origem, como atividade de reconhecimento da cultura, de fortalecimento da identidade cultural, de perpetuação de valores tradicionais, da memória cultural de um povo. Geralmente, são reproduzidos os figurinos, a formação coreográfica, os comportamentos típicos da dança tradicional. Exemplos são muitos: *Tarantella*, da Itália; *Quadrilha*, do Brasil, entre outras.

Dança Modelar

Já a dança como atividade modelar é uma atividade de expressão individual e grupal encontrada nos salões, nas discotecas, nas festas. Ela é

⁵ Mário de ANDRADE, escritor brasileiro, ao considerar essas danças de complicado enredo, que contam uma história com significado dramático, configura-as como *danças dramáticas*, nome com o qual intitula a

própria da cidade, dos espaços de convivência social dos trabalhadores urbanos, dos comerciantes, da família; sobretudo, de uma parcela da sociedade: as classes médias e a burguesia.

As danças modelares são produzidas numa relação direta com valores mais amplos da sociedade que, mesmo sendo criadas por determinado grupo, são dançadas por outro em outro lugar ou em outra época e possuem um certo grau de atualidade. Não se definem, ao contrário das danças de tradição, a priori como atividade de um grupo étnico. Diferem das danças tradicionais pela abertura com relação ao tempo, isto é, não há rigidez com relação ao figurino, à formação coreográfica, ao comportamento; o que importa é a identificação com o ritmo, com os movimentos padronizados e, sobretudo, com a expressão dos seus valores sociais.

Qualquer dança modelar estabelece com a música uma estreita relação, de quase dependência. Isso se justifica porque não existe dança modelar dissociada de um ritmo padronizado. Muitas vezes, a execução de uma dança modelar que se faz por batidas de palmas, batidas de tambor, ruído de paus se chocando, sons metálicos não é considerada como própria de uma relação de dependência da dança com a música, quando esses sons não são caracterizados como sendo música e, sim, sons organizados para produzirem efeitos sobre os seres humanos. Mesmo que esses efeitos sonoros não sejam reconhecidos como música, não existe música social sem a incorporação desses mesmos efeitos. É próprio da música social evocar emoções coletivas, tornando-se um meio de atordoar ou excitar os sentidos, de prender por encantamento ou impelir à repetição de movimentos.

Para Hanns Eisler (citado por FISCHER, s.d., p. 215), “... certos ritmos, seqüências de tons e imagens sonoras passíveis de definição provocam ‘associações automáticas’”. Grande parte dos efeitos da música são obtidos através desse tipo de “associações automáticas”, como é o caso dos ritmos da dança modelar. Eles possuem como característica comum a repetição (*hit*), sendo o *hit* até mesmo inerente à estruturação interna da dança modelar.

O movimento social urbano produz modelos de ritmo e de movimentos capazes de motivar ou até mesmo de impelir as pessoas a se relacionarem com as suas idéias e os seus valores. É conferido, dessa forma, à música e à dança, o poder de produzirem emoções coletivas, de igualarem emocionalmente as pessoas por algum tempo. Exemplos de danças modelares são muitos: *Valsa, Swing, Salsa, Rock, Tango, Bolero*, entre outros.

Dança de Espetáculo

Enquanto atividade de espetáculo, a dança constitui também uma atividade da classe social dominante, mas possui características marcantes que a diferenciam tanto da dança modelar como da dança de tradição, tais como: a necessidade de afirmação do poder dominante como meio de prosperidade e propaganda para os seus pares e não para “o povo”, a elevação do nível técnico, o surgimento de dançarinos profissionais e mestres de dança, a consciência das possibilidades de expressão estética do corpo humano e da utilidade das regras para explorá-lo, a utilização do palco pelas evoluções geométricas dos dançarinos que eram concebidas para que eles fossem vistos do alto, a necessidade individual de expressão, a ação dramática.

Muitas são as características da dança de espetáculo que a diferenciam da dança modelar e da dança de tradição, sendo que a cada época uma dessas características é mais realçada. Por exemplo: no século XVI, a característica que marcava a diferença era o uso do palco; já na atualidade, o palco não pode ser reconhecido como a diferença, porque ele está sendo até mesmo negado pela nova dança. Essa negação é justificada pelo desejo da dança contemporânea de interação com o contemplador, o que na dança de tradição sempre foi possível devido aos participantes e contempladores se revezarem na mesma dança pela busca de interação.

Assim, há um movimento na dança de espetáculo que está sempre fazendo com que os seus elementos de diferenciação para com as outras duas formas de apresentação se alterem constantemente. Entretanto, uma

característica que a faz em qualquer época se diferenciar das demais é o uso de técnica.

A técnica, na dança de espetáculo, para muitos é ou foi sinônimo de beleza, disciplina, virtuosismo, em suma, um fim em si mesmo, mas, para outros tantos, constitui ou constituirá "... apenas uma forma de organizar e difundir um determinado conhecimento a respeito do próprio corpo e das possibilidades de movimento" (VIANNA, 1990, p. 102), sendo assim, um meio para expressar aquilo que se busca expressar, ganhando autenticidade, beleza, verdade. A técnica na dança de espetáculo representa, em termos objetivos, um conjunto de regras que direcionam o movimento, estabelecendo códigos próprios.

São muitas as técnicas de dança de espetáculo produzidas ao longo de quatro séculos. Há um episódio que marca a sua origem como tal: o surgimento da figura do *momo*, citada anteriormente, que, nas festas da classe dominante, executava com precisão o conjunto de regras de movimentos da dança *Mourisca*.

O espetáculo apresentado através dessa figura determina a forma do balé-teatro, adiantando elementos do balé da corte que se desenvolverá mais tarde, tais como bailarinos, músicos, efeitos de maquinaria. Faltava no espetáculo do *momo* a ação dramática coordenada, presente no balé da corte e na dança que o sucedeu, a dança clássica.

Para compreender como se encontra hoje a dança de espetáculo, torna-se importante um pequeno delineamento da trajetória da dança como espetáculo, do início do século XVI até o final do século XX.

A dança do século XVI é marcada pela *Quattrocento*, de origem francesa, que assinala a passagem da dança *metrificada* para a dança erudita, onde será preciso não somente saber a métrica, mas também a gramática do movimento, baseada em cinco elementos: métrica, memória, comportamento, percurso e aparência. Mas essa dança, assim como as outras comuns nos bailes da corte, faltava organizá-las como espetáculo, no sentido de fazê-las

progredir em virtuosismo como meio de propaganda da prosperidade da corte⁶. O balé da corte sobrevive até meados do século XVIII, pois se procurava, ao mesmo tempo, uma nova forma de espetáculo dançado e uma técnica mais específica do que a das danças da corte.

O século XIX foi a época que permitiu a produção do balé clássico, com a criação do palco, e, para tanto, utilizaram-se elementos da Ópera e das preferências da aristocracia precedente.

A dança como espetáculo tem seu momento crucial nos séculos XVIII e XIX, com a dança clássica, por esta conseguir reunir um grande público potencial⁷, um sentido de festa mais marcada pelo prazer dos ouvidos e dos olhos, “... uma técnica que evolui para essa forma de felicidade imediata que é o virtuosismo como material do espetáculo” (BOURCIER, 1987, p. 150).

O chamado “balé clássico”, mesmo tendo seu auge no final do século XIX, ainda hoje é desenvolvido. Muitos coreógrafos o consideram importante para a formação técnica dos bailarinos e é um dos estilos de linguagem da dança, com códigos próprios, que constituem a base de muitos estudos coreográficos contemporâneos. Não é rara a apresentação, nos melhores teatros dos grandes centros metropolitanos, dos mais famosos espetáculos da dança clássica, como *O Lago dos Cisnes*, *A Bela Adormecida*, *Giselle* ou *La Sylphide*, bem como são comuns manifestações contemporâneas produzidas com a técnica desse estilo não presas a alguns elementos da dança clássica do passado.

A dança clássica explora uma história contada pela música, que determina o roteiro e a estruturação da coreografia, a qual é uma interpretação da primeira. A dança no movimento clássico sempre se vê dependente da música na medida em que seu conteúdo é a própria história narrada pela música, definindo, assim, passos, movimentos, formações, explorações do

⁶ Em 1564, “aparece o primeiro balé de corte com seus elementos constituintes, dança, música, poesia, cenário com máquinas, ligados a uma ação dramática” (BOURCIER, 1987, p. 81).

⁷ Grande público potencial diz respeito ao público que assistia aos espetáculos nos grandes teatros. Ter um camarote na Ópera era um privilégio dos nobres e ricos (7 libras e 150 lugares) e continua sendo. Somente em 1966 foi dado ao pobre (mas nem tão pobre assim) lugar nos teatros (2 libras e 800 lugares) (BOURCIER, 1987, p. 151)

espaço e do tempo. O corpo no balé clássico busca o espaço aéreo, dando maior realce e alcance à dança como espetáculo. Necessita de grandes cenários, nos quais se desenrola a história de alguma música erudita, de Tchaikowski, Chopin, Stravinsky. Caracteriza-se pelo uso imprescindível das sapatilhas e pelo desenvolvimento perfeito da técnica pelas estrelas, que atraem as platéias. Nomes como os de Maya Plisetskaya, Anna Pavlova, Mikail Baryshnikov, Rudolf Nureyev são inesquecíveis.

A dança de espetáculo é própria do contexto chamado artístico e reconhecido como o campo do domínio de técnicas do “fazer arte”. No campo do “fazer arte” em dança, a técnica que inaugura esse movimento é a dança clássica. A dança clássica é fundamentada numa técnica própria, que consiste na produção de um conjunto de movimentos e suas relações com elementos do tempo e do espaço, construindo uma especificidade de contexto técnico que determina o seu desenvolvimento. A determinação desse contexto faz com que todas as produções baseadas nessa especificidade técnica tenham a mesma codificação de movimentos, a mesma exploração de tempo e espaço, constituindo, assim, numa linguagem da dança.

O bailarino de dança moderna, Murray Louis, relata alguns dos motivos que fizeram com que a linguagem da dança baseada no contexto da técnica do balé clássico fosse questionada. Ele diz:

“O vocabulário e a forma do balé tornaram-se rígidos e presos, não necessariamente em função do que era coreografado, mas por causa do que se ensinava nas aulas. A repetição de determinados padrões, de determinada maneira, com determinada música e determinada postura, tornava os bailarinos inflexíveis a qualquer coisa diferente do que lhes era ensinado. Como poderiam lidar com uma música nova, quando só praticavam Chopin? Como poderiam curvar as costas, quando lhes era ensinado mantê-las eretas?” (LOUIS, 1992, p. 57)

Sobre a crítica ao balé clássico, é interessante um comentário da personagem Sócrates, de Paul Valéry, sobre a bailarina clássica, em *A Alma e a Dança*:

“Um olhar frio tomaria facilmente por demente essa mulher bizarramente desenraizada, que se arranca sem cessar da própria forma, enquanto seus membros enlouquecidos parecem disputar entre si a terra e o ar; e que sua cabeça vai para trás, arrastando sobre o chão a solta cabeleira; e que uma de suas pernas está no lugar dessa cabeça; e que seu dedo traça não sei que sinais sobre a poeira!... Afinal, por que tudo isso? – Basta que a alma se fixe e faça uma recusa, para só conceber a estranheza e o repulsivo dessa agitação ridícula ... Se quiseres, alma, tudo isso é absurdo!” (1996, p. 44)

O movimento crítico que originou o expressionismo, o cubismo, o dadaísmo, a música dodecafônica ou o surrealismo também influenciou a dança em direção ao questionamento de sua transformação em arte decorativa e à contraposição ao academicismo e aos artifícios do balé. Ao contrário do balé, a dança moderna procurou compor a forma do movimento como expressão de um significado interno, voltando-se para o corpo e suas energias.

“Contra o exclusivo virtuosismo mecânico [do balé, a dança moderna] pôs o corpo todo para trabalhar, privilegiando, em lugar dos membros, periféricos, o centro gerador de todo movimento, o tronco, a partir do qual a energia interna se expande em ondas sucessivas de explosão.” (GARAUDY, 1980, p. 49)

Na dança moderna, o corpo procura encontrar meios de exprimir novas experiências de vida, diante de uma nova época. Essa nova época é marcada pela Modernidade, que na dança rompe com a ação dramática coordenada, como aparece pela primeira vez em *A Sagração da Primavera*⁸ de Nijinski. Entre os nomes mais expressivos do movimento da dança moderna, do início do século XX, além do próprio Nijinski, estão: Isadora Duncan, Ruth Saint-Denis, Ted Shawn, Martha Graham, Mary Wigman, Rudolf Von Laban.

⁸ Sobre a estréia de *A Sagração da Primavera*, EKSTEINS no seu livro, intitulado como a coreografia de Nijinski (1991, p. 33-34), relata o seguinte: “Aquela noite tempestuosa se destaca, com razão, como um símbolo de sua época e um ponto de referência deste século. Do cenário no recém-construído e ultramoderno Théâtre des Champs-Élysées, em Paris, passando pelas idéias e intenções dos protagonistas principais, até a reação tumultuosa do público, aquela noite de estréia de *Le Sacre* representa um marco no desenvolvimento do ‘modernismo’, modernismo como, acima de tudo, uma cultura do acontecimento sensacional, através do qual a arte e a vida se tornam ambas uma questão de energia e se fundem numa coisa só. Dada a significação crucial do público nesta cultura, devemos olhar para o contexto mais amplo de *Le Sacre*.”

Isadora Duncan, norte-americana que realizou trabalhos na Europa Ocidental e Rússia, dizia-se dançarina, revolucionária e inimiga do balé. Ela não trouxe uma técnica nova, mas uma nova concepção da dança:

“Para mim, a dança é não apenas uma arte que permite à alma humana expressar-se em movimento, mas também a base de toda uma concepção da vida mais flexível, mais harmoniosa, mais natural. A dança não é, como se tende acreditar, um conjunto de passos mais ou menos arbitrários que são o resultado de combinações mecânicas e que, embora possam ser úteis como exercícios técnicos, não poderiam ter a pretensão de constituírem uma arte: são meios e não um fim.” (in: GARAUDY, 1980, p. 57)

Nessas palavras de Isadora Duncan vê-se uma identificação do corpo como natureza e na natureza. Ela explorava os movimentos espontâneos do corpo ao ar livre, com pés descalços, roupas leves e flutuantes, em contato direto com a natureza, o vento, as ondas do mar, as árvores, permitindo senti-lo mover-se e daí produzindo sua dança. A dança, para Isadora Duncan, é o contrário da tensão; relaxamento, é exploração do sensível: “dança como arte de libertação”.

Por sua vez, Ruth Saint-Denis e Ted Shawn criaram uma escola chamada Denishawn que foi considerada a sementeira de onde saíram três gerações de criadores da dança moderna: Martha Graham, que formou Merce Cunningham, que formou outros tantos.

Ted Shawn e Ruth Saint-Denis tiveram influência religiosas e não-ocidentais. Ted Shawn realizou um estudo sistemático dos movimentos do corpo humano e das leis de expressão, a partir de François Delsarte, que muito influenciou o ensino da dança, por centrar o movimento do corpo na relação contração-relaxamento. A dança de Ted Shawn era carregada de elementos estruturais, reconhecidos por ele como componentes que facilitariam a melhor expressão do seu trabalho. Explorando, por exemplo, o corpo no espaço com utilização de paralelismos, oposições, sucessões, ele considerava que a manifestação corporal atenderia a uma manifestação do espírito, manifestação mística.

Já Martha Graham, mesmo rejeitando o balé, é contrária a Isadora Duncan, pela identificação desta última com a natureza, e a Ruth Saint-Dennis e a Ted Shawn, pela identificação destes últimos com os misticismos. Martha Graham se preocupava com os problemas sociais do século, como a guerra. Na dança de Martha Graham, vê-se em igual medida o momento sensível e o momento racional, o entrelaçamento entre o individual e o social. Ela, em 1937, escreveu:

“A dança tem sua origem no rito, esta eterna aspiração à imortalidade. O rito nasceu, fundamentalmente, do desejo de conseguir uma união com os seres que poderiam conceder a imortalidade do homem. Hoje, praticamos um rito de outro gênero, apesar da sombra que pesa sobre o mundo, pois buscamos uma imortalidade de um outro tipo – a grandeza potencial do homem.” (in: GARAUDY, 1980, p. 94)

A alemã Mary Wigman tem uma concepção radicalmente diferente de espaço, movimento e música. Ela foi aluna e companheira de Rudolf Von Laban, que criou uma notação para os movimentos a partir da análise dos movimentos do corpo no espaço, elaborando um sistema de notações (labanotation). Este sistema, que consiste na relação entre as diversas orientações do movimento e a organização harmoniosa de suas seqüências no espaço, muito influencia o ensino da dança na atualidade e muito influenciou Mary Wigman. Ela considerava o espaço como campo de tensão entre a resistência do finito, espaço do corpo do bailarino, e a realidade, espaço exterior: nesse campo de tensão realizava-se o movimento. A música deveria ser composta ao mesmo tempo em que a dança, não como pano de fundo (música e movimento dissociados), ou dado a priori para a interpretação (música serve como conteúdo para a dança), ou a apresentação da música como transposição (o movimento é a própria organização musical).

Há uma mudança interna (nos elementos formais) da dança moderna com Mary Wigman, que tenta legitimar a dança como produção artística cujo conteúdo está imbricado ao contexto social. Ela entendia que a dança tem a mesma raiz que a existência, daí a arte ser a “manifestação extática [de êxtase] da existência”.

Nos meados do século XX surge, do movimento da nova arte, a “nova dança”. Caracterizada pela ausência do personagem e da ação, a dança passa a ser, sobretudo, formas coloridas e dançantes, típicas da arte abstrata. Merce Cunningham é o coreógrafo norte-americano mais representativo dessa nova dança, na qual o movimento é separado do sujeito, do meio, de tudo, e ganha independência, levando a coreografia ao *happening*.

Posteriormente, aparecem danças cujos movimentos se parecem com os da nova dança enquanto intenção – pós-moderna - não sendo representações ou espetáculos, mas ações que tentam criar novo repertório de movimentos a partir do “grau zero da dança” – sem a técnica do balé e da dança moderna – baseados em ações do cotidiano. São as performances que têm Lucinda Childs, Trisha Brown, Yvonne Rainer como nomes de expressão.

Como movimento antagônico ao da nova dança surge, em meados do século XX, na França, a dança prospectiva de Maurice Béjart. Não se prendendo nem à dança clássica nem à dança moderna, mas numa síntese de ambas, traz em si uma mudança incessante para a dança. Para Roger Garaudy, “... o mérito histórico de Béjart é o de ter ressacralizado a dança, ter-lhe devolvido, nas condições específicas de nosso século, seu papel social” (1980, p. 173).

Hoje, presencia-se o movimento de dança contemporânea, que se vê sob influência do alargamento do material em dança, com adição de elementos formais de outras modalidades artísticas: o vídeo na Companhia DV8, o teatro no Grupo 1º Ato, ora com preponderância do momento sensível, ora da música-expressão, como no Grupo Corpo, ora do momento racional, como em Ur=H0r. Há uma plêiade de tendências que visam aproximar mais o sujeito criador em busca do diálogo com o espectador ou com o próprio métier da dança. Além desse alargamento do material, observa-se a tendência de valorização do presente, restando, aos coreógrafos, a experimentação.

Sygmun Bauman (1998, p. 138) considera a experimentação como característica do vanguardismo pós-moderno, diferente da vanguarda modernista, por não estabelecer diálogo com a arte passada, nem mesmo

como oposição, mas por solapar a própria possibilidade de qualquer acordo futuro, universal e, desse modo, sufocante. A experimentação representa o “partir do zero”, isto é, a produção da arte no escuro, buscando elementos destituídos de qualquer interferência da dança já produzida até então, apostando na existência da infinidade de possibilidades até agora desconhecidas da realidade estética.

Cabe refletir se a dança pós-moderna, com a liberdade conquistada, significará autonomia e autenticidade, ou, então, se o coreógrafo, destituído de qualquer interferência da dança de espetáculo já apresentada, por considerar essa produção constituída de esquemas engececedores e de métodos infalíveis, irá produzir uma dança sem a visão da totalidade, por estabelecer para si próprio uma cultura livre da primazia da metafísica e suas extensões ideológicas, e que, ao mesmo tempo, resista ao mundo exterior, quebre o consenso e amplie as possibilidades que a racionalidade instrumental não pode antecipar. Ou, ainda, se ao espectador será possível liberdade e autonomia na contemplação da dança contemporânea, diante da tirania do consenso, que é excludente e incapacitante, uma vez que a dança contemporânea propõe libertar as possibilidades individuais de leitura e percepções do mundo. Portanto, cabe refletir sobre os elementos presentes na complexa rede que envolve a arte e a sociedade, na dança como produção social.

Duas considerações devem ser feitas quanto a essa divisão da dança em três diferentes formas quanto à sua realização social (que caracteriza a dança como atividade de tradição, atividade modelar e atividade de espetáculo): a comunicabilidade entre essas três formas, demonstrando flexibilidade na realização social dessas danças, e a diferenciação por níveis entre essas três formas de realização social da dança, evidenciando a tentativa de determinação de qual delas constitui-se como arte autêntica.

Quanto à primeira consideração - a de que as três formas de realização social da dança constituem formas que se encontram constantemente em interação - ela demonstra que uma dessas formas pode transitar pelo contexto da outra com desenvoltura ou, até mesmo, pode constituir-se em outra forma.

Essa comunicabilidade existente entre a dança de tradição, a dança modelar e a dança de espetáculo demonstra que cada uma não se apresenta isoladamente da outra, mas, sobretudo, que todas elas participam de um movimento de permanente interação, que possibilita a formação de uma unidade, que é a dança. Como exemplos dessa interação, tem-se o *Forró*, que é dança de tradição e é, também, desenvolvida como dança modelar, o *Flamenco*, que é dança de tradição e é, também, desenvolvida como dança de espetáculo, e o *Tango*, que é dança modelar e é, também, desenvolvida como dança de espetáculo.

A segunda consideração refere-se à diferenciação por níveis entre as três formas de realização social da dança, evidenciando a tentativa de se determinar qual delas constitui-se como arte autêntica. O que acontece é que essa divisão da dança é geralmente aceita e encarada como uma diferença de níveis entre as formas de realização social da dança, isto é, tenta-se diferenciá-las estabelecendo níveis quanto ao que se julga ser dança como arte autêntica. Dessa forma, observa-se a consideração de que dança como arte autêntica é dança de tradição, sendo que em outros contextos é a dança de espetáculo ou a dança modelar. Por exemplo, no contexto da TV, todas as danças modelares, incluindo as danças do movimento axé-music, são apresentadas como arte; entretanto, no contexto artístico, elas não são assim consideradas.

Essas duas considerações realizadas sobre as três formas de realização social da dança são importantes para o postulado de que qualquer uma dessas três formas pode ser dança como arte, ou seja, não é a forma de realização social da dança que determina, a priori, se ela é arte autêntica: qualquer manifestação em dança pode ser dança-arte.

A diferenciação entre as formas de realização social da dança é compreendida até certo ponto como uma possibilidade de entendimento da maneira de apresentação da dança como produção social; entretanto, a procura pela delimitação dessa diferenciação por níveis tão definidos, fazendo com que o valor atribuído a cada uma das formas seja considerado independente do valor da outra e chegando ao ponto de se identificar cada

uma indistintamente da outra como se não formassem unidade em dança, parece suscitar a existência de elementos e interesses que interferem para a não aceitação imediata de tal compreensão. O fato de que cada uma das formas não estaria somente independente da outra, mas também estaria concorrendo para se colocar em um nível melhor do que aquele em que se encontra a outra forma, demonstra que essa busca por níveis de diferenciação das formas de dança encontra-se estreitamente vinculada aos interesses do que demarca a diferença.

- *As formas de realização social da dança e a indústria cultural*

A demarcação da diferença por níveis entre as formas de realização social da dança é mais observada entre a dança modelar e a dança de espetáculo. Observam-se tentativas de alguns grupos de reconsiderar a dança de tradição como dança-arte através da importância do resgate da cultura, da memória cultural e da preservação da tradição e, assim, para justificar tal discurso, demarcam uma diferença, convertendo-a em dança de espetáculo, a qual é melhor aceita pela sociedade como sendo verdadeiramente manifestação artística. O movimento folclorista é um exemplo dessa atitude, pois, se por um lado, ele tem contribuído para o reconhecimento da dança de tradição como arte, cultura, conhecimento, a partir da sua divulgação e difusão como componente da cultura popular, por outro lado, apresenta dois problemas: primeiramente, descaracteriza e descontextualiza a dança de tradição ao reproduzi-la em outro contexto diverso daquele de sua origem, sendo, na maioria dos casos, reproduzidas para o público urbano; o segundo problema se refere à tentativa de transformar a dança de tradição em dança de espetáculo, baseando-se na expectativa de caracterizá-la como arte ao buscar legitimá-la através do seu desenvolvimento como dança de espetáculo, que socialmente é reconhecida como a de melhor nível artístico, que, por sua vez, é o nível que a classe economicamente mais favorecida, elitista e dominante, promove e incentiva.

Portanto, observa-se mais uma tendência à demarcação da diferença por níveis somente entre a dança modelar e a dança de espetáculo.

Para melhor entendimento das razões que levam à real diferença entre dança modelar e dança de espetáculo na sociedade, utilizar-se-ão as reflexões de Theodor Adorno sobre a “música popular” e a “música séria”. É imprescindível a consideração de que a música e a dança constituem experiências artísticas diferentes, não tendo este trabalho como proposição a comparação ou mesmo a confluência dessas duas linguagens. O que se pretende é refletir sobre a diferenciação entre a dança modelar e a dança de espetáculo, tendo como fundamento teórico a teoria adorniana sobre a música, por considerar que os problemas levantados pelo autor podem ser cambiáveis para a dança, respeitando-se as diferenças que separam a linguagem da dança (tempo e espaço) e a linguagem da música (tempo).

O que inicialmente precisa ser colocado para tal reflexão é que se estará levando em consideração a existência tanto da dança modelar de qualidade (configurando-se como experiência artística em dança-arte ou como a própria dança-arte), como da dança modelar de má qualidade (vivência artística ou mercadoria), podendo-se considerar da mesma maneira a dança de espetáculo.

A diferença entre a dança modelar e a dança de espetáculo pode ser fixada em termos mais precisos do que aqueles que se referem a níveis de dança como simples e elaboradas, ingênuas e sofisticadas, pobres e complexas, isto é, outros fatores são mais precisos para se demarcar a diferença do que aqueles usuais que julgam a dança de espetáculo, por exemplo, como sofisticada ou elaborada, e a dança modelar como ingênuas ou simples.

Segundo Theodor Adorno, “... um julgamento claro no que concerne à relação entre música séria e música popular só pode ser alcançado prestando estrita atenção à característica fundamental da música popular: a standardização” (1994, p. 116). Standardização pode também ser compreendida como uma diferença entre a dança modelar e a dança de

espetáculo de maneira diferente daquela considerada por Theodor Adorno, pois toda dança contém esse elemento na sua estruturação, mas ele aparece de modo diferenciado em cada uma das formas de realização social da dança, sendo que, na dança modelar, pode-se estabelecer estreita vinculação com a estandardização considerada para a música popular.

A estandardização da dança modelar apresenta de maneira imanente a sua forma, entendendo-se assim que os elementos da sua forma (passos, seqüências) são construídos dentro de um modelo, um padrão, ou de acordo com uma forma estrutural definidos a priori, como, por exemplo, o *Tango*, que apresenta passos, seqüências, combinações, pausas, movimentações já construídos. Basta aos casais executá-los que estarão executando a dança do *Tango*, não importando as escolhas pessoais quanto à estruturação; sabe-se, de antemão, que acontecerá o desenvolvimento desses elementos.

A estandardização da dança de espetáculo se apresenta de forma livre quanto à estruturação, podendo não desenvolver os passos, as seqüências, combinações, apoios, giros e, mesmo assim, constituírem em dança de espetáculo, ou seja, a estandardização aparece dentro do estilo de cada dança de espetáculo, não sendo imanente a sua forma, podendo variar os movimentos, os passos, embora seja necessário seguir o estilo estandardizado; mas não se sabe de antemão o desenvolvimento de seus elementos. Como exemplo, pode-se considerar o estilo de dança clássica, que, mesmo possuindo passos, movimentações, seqüências, pausas, giros que lhe são próprios e padronizados, podem não estar presentes na estruturação de uma dança clássica, garantindo liberdade no trabalho coreográfico e, conseqüentemente, a imprevisibilidade da utilização dos seus componentes. De maneira mais específica, o *Arabesque*, mesmo sendo uma posição muito praticada nas aulas de formação em dança clássica e possuindo muitas variações (no método Cecchetti, são cinco; na escola russa, quatro, e na francesa, dois), não garante que a priori saiba-se do seu desenvolvimento num espetáculo de dança clássica.

A estandardização na dança modelar corresponde a uma característica fundamental, é inerente a ela; a dança modelar precisa da estandardização na sua estruturação. De forma alguma a estandardização faz com que a dança modelar seja de pior ou de melhor qualidade do que a dança de espetáculo, ou colabora para que a dança modelar seja ou não dança como arte. A estandardização faz parte da sua estruturação interna, que lhe é imprescindível como identidade.

Muito conhecida é a regra de que a dança de casal, de música lenta, é “dois-prá-lá, dois-prá-cá”, ou de que o bolero, nos grandes salões, é “vai-e-volta”. “A estandardização se estende desde os traços mais genéricos até os mais específicos” (ADORNO, 1994, p. 116), na dança modelar. Até mesmo os detalhes não são menos padronizados. São chamados de “quebra”, “pausa”, “inversão”, “elementos de ligação” e conhecidos como “efeitos”, onde o bailarino ou o casal pode dar um toque “individualizado” de livre escolha, dentro do repertório da modalidade, ocupando posições estratégicas na coreografia (estrutura geral), como as “poses”, passos enfáticos ou acrobáticos. O efeito da relação entre a coreografia e o detalhe é que o espectador fica inclinado a ter reações mais fortes para a parte do que para o todo, da mesma forma que o bailarino ou o casal de bailarinos.

Na dança modelar, o todo é preestabelecido e previamente aceito; por isso, parece não influenciar a reação dos detalhes. A coreografia não depende dos detalhes e esses não interferem na coreografia. Assim, sabe-se o que se espera de uma *Valsa*: os conhecidos giros, seqüências, a utilização do espaço, a postura, e durante a execução nenhuma ênfase dada por um detalhe influencia o todo, nem tampouco a estrutura do todo depende dos detalhes. É aceitável que qualquer elemento seja dispensado sem alteração do todo.

Em comparação, a dança de espetáculo, com a preocupação de se constituir como algo fechado, como coreografia, faz com que seus elementos derivem da estrutura geral (da coreografia), que consiste na conformação dos seus elementos, na relação entre os detalhes. A coreografia, mesmo sendo previamente estabelecida e seguindo uma padronização de estilo, tem um

certo grau de liberdade na sua estruturação e amplitude quanto à inserção de novos elementos. Portanto, numa dança de espetáculo, o espectador não sabe o que encontrará, não conhece o “modelo” seguido por aquela coreografia; além disso, sendo a coreografia estruturada, por exemplo, no sistema⁹ ABA', cada uma de suas partes, identificadas por esse sistema como sendo a parte A, a parte B e a parte A', não podem ser consideradas isoladamente, o que comprometeria a estrutura do todo. Da mesma maneira, pode-se transpor essa consideração para o nível interno de cada parte, isto é, se cada parte do sistema de estruturação temática, que é constituída por elementos como os passos, as seqüências, as evoluções, as figuras espaciais, as formações de grupos, é indispensável para a constituição total da dança, torna-se igualmente indispensável para a conformação de cada parte todos os elementos que dela participam, os quais também não são conhecidos previamente, mas sim configurados de acordo com uma ordem lógico-formal interna.

Na dança contemporânea de espetáculo, não se encontra, na maioria das produções, essa estruturação como ação dramática (sistema ABA' ou outros), sendo comum a fragmentação, mas isso não quer dizer que os fragmentos podem ser retirados sem alteração do todo.

Na dança modelar, se um dado elemento fosse retirado da coreografia ou, simplesmente, mudado de lugar, isso não alteraria o todo, não modificaria sua estrutura geral. Na dança de espetáculo, se é alterada a ordem das partes, muda-se tudo e configura-se uma outra produção coreográfica. Por exemplo: se é construída uma coreografia baseada no sistema ABA e não ABA', muda-se completamente a sua forma e, conseqüentemente, a coreografia produzida, pois a coreografia baseada no primeiro sistema tem na terceira parte (A) uma

⁹ Sistema de estruturação em dança corresponde, na maioria das vezes, ao sistema utilizado no processo coreográfico da dança, quanto ao assunto de cada parte da coreografia relacionada com a temática a ser explorada. Assim, a coreografia pode, por exemplo, ser estruturada como união de vários assuntos diferentes e sucessivos da temática, constituindo na seguinte escrita: sistema ABCD, em que, correspondendo à temática, emoções, os assuntos explorados seriam, A=alegria seguida por B=decepção, seguida por C=perda e finaliza em D=solidão. Se é mudada a estruturação para a exploração da mesma temática, muda-se o sistema. Segundo esta última consideração, o sistema sendo ABCA', poderia ser baseada nos seguintes assuntos ou partes: A=alegria, seguida por B=decepção, seguida por C=perda e finalizada com o retorno a A com variação A'=nova alegria. O importante é perceber que a dança de espetáculo possui uma estruturação podendo ser baseada em vários sistemas para se trabalhar a temática, podendo ser linear, paratático, sobreposto, entre outros.

repetição da primeira parte (A), sendo completamente diferente da coreografia baseada no segundo sistema, que, mesmo sendo ABA, tem a terceira parte (A') que é a primeira parte (A), mas com uma variação, que talvez tenha ocorrido pela influência da segunda parte (B).

Então, na dança modelar, a relação entre o todo e os detalhes é fortuita. O detalhe aparece como uma estrutura extrínseca ao todo, que é inalterada, não modificada, o que demonstra não ter, essa estrutura, nada a ver com a simplicidade ou complexidade da dança, pois o complicado na dança modelar nunca funciona como um elemento individualizado, como "ele mesmo", diverso, não-idêntico, mas só como um disfarce ou um embelezamento do esquema que existe como suporte, como parece ser uma "tesoura" logo após uma "trança", no samba. Já na dança de espetáculo, todo elemento, mesmo o mais simples, é "ele mesmo" e, quanto mais altamente organizada é a coreografia, a manifestação artística, menor é a possibilidade de substituição entre os detalhes.

Tem-se, assim, na estrutura da dança modelar, como qualidade inerente, a sua standardização. Mesmo sabendo que "toda produção industrial de massa necessariamente resulte em standardização" (ADORNO, 1994, p. 121), a dança modelar poderia ser chamada de industrial somente em sua promoção e distribuição, pois a sua construção resiste como "individualista".

Um dos problemas culturais que interferem decisivamente e de modo específico na promoção e distribuição da dança modelar é sua manipulação não só pela ação daqueles que a promovem, como a indústria cultural, mas, de certo modo, também pela natureza inerente dessa própria dança: a padronização. O que se vê, enquanto manipulação da dança modelar, no que confere a sua natureza inerente, a sua padronização, é a destituição da espontaneidade do sujeito dançante, em nome do pré-determinado da modalidade de dança; e a promoção de reflexos condicionados, em nome da aprendizagem e apropriação dos elementos da dança.

A produção da dança modelar só pode ser chamada de industrial pela adoção de métodos industriais para a técnica de sua promoção, estando assim

mais ligada à promoção do que à sua produção. A competição das academias que se apropriam dos movimentos de cada modalidade de dança modelar, buscando para si os melhores profissionais e instrumentais, controla o acesso e a aprendizagem dessas modalidades. As modalidades de dança modelar que eram originais, agora são estandardizadas, desenvolveram-se num trajeto competitivo.

Ao considerar essa estandardização, Theodor Adorno aborda também o seu congelamento como algo socialmente imposto ao mercado pelos próprios consumidores, isto é, os próprios consumidores impõem às academias, às escolas de dança, a perpetuação da exploração dessa característica. No caso específico, o consumidor seria o sujeito dançante que, pelas suas demandas, exerce influência também para o congelamento da estandardização. O autor aponta para duas demandas dos consumidores: “Uma é a de estímulos que provoquem a atenção do ouvinte [do sujeito dançante]. A outra é a de material que recaia dentro da categoria daquilo que o ouvinte [sujeito dançante] sem conhecimentos musicais [de dança] chamaria de música ‘natural’ [de dança universal]” (1994, p. 122).

A estandardização da dança estaria sendo congelada pelo sujeito dançante, enquanto consumidor, impondo às academias duplo desejo: o de que a academia seja estimulante, apresentando passos “novos”, seqüências “elaboradas” que se desviassem de algum modo da dança universal, daquilo que todos podem fazer; e o de que, ao mesmo tempo, a academia mantenha a supremacia do universal contra tais desvios, ou seja, que as convenções e as fórmulas materiais, como o posicionamento do tronco e da cabeça, o controle do peso e do equilíbrio, a postura e a expressão facial, reconhecidas pelo sujeito dançante como a linguagem simples e intrínseca à própria dança universal, sejam mantidos para que ele sintasse incluído, acostumado, ambientado na dança.

Essa estandardização contém um correspondente necessário: a pseudo-individação. Theodor Adorno diz:

“Por pseudo-indivuação entendemos o envolvimento da produção cultural de massa com a auréola da livre-escolha ou do mercado aberto, na base da própria estandardização. A estandardização de *hits* musicais mantém os usuários enquadrados, por assim dizer escutando por eles. A pseudo-indivuação, por sua vez, os mantém enquadrados, fazendo-os esquecer que o que eles escutam já é sempre escutado por eles, ‘pré-digerido’”. (1994, p. 123)

A dança modelar, principalmente em suas modalidades aceitas em festas, boates, danceterias, é marcada pela pseudo-indivuação, por projetar nos sujeitos dançantes algo que lhes confere certo grau de liberdade quanto ao movimento, o de dançar por conta própria. Entretanto, esse grau de liberdade é prescrito pela estandardização, no sentido de que os movimentos já se tornaram normatizados ou padronizados, a ponto de serem identificados em todos os dançantes, mesmo que dancem separados um do outro e não queiram dançar juntos. É restrita a possibilidade de sair da estereotipia de movimento, sendo severamente delimitada qualquer espécie de movimento espontâneo, não prescrito pelo ritmo da música, pelo ambiente ou mesmo pelos sujeitos envolvidos. O sujeito dançante se submete à estandardização para sentir, em primeiro lugar, que está pisando em solo firme, que não está dando vexame e, em segundo lugar, que qualquer novo detalhe acrescentado deverá ser percebido como embelezamento, podendo, assim, facilmente adaptar os movimentos dançados ao ritmo *beat* para o ritmo *techno*, sem sair da moda, sentindo-se à vontade ou, ao contrário, chamar a atenção pela espontaneidade de movimentos e sentir-se exposto e, talvez, criticado.

Se “a música popular impõe os seus hábitos de audição”, o mesmo acontece com a dança modelar.

“Hoje, os hábitos de audição das massas gravitam em torno do reconhecimento. Música popular e sua respectiva promoção estão orientadas para a criação desse hábito. O princípio básico subjacente a isso é o de que basta repetir algo até torná-lo reconhecível para que ele se torne aceito. Isso serve tanto à estandardização do material quanto à sua promoção. O que se faz necessário para entender as razões da popularidade do tipo corrente de música *hit* é a análise teórica dos processos envolvidos na transformação da repetição em

reconhecimento, e do reconhecimento em aceitação.” (ADORNO, 1994, p. 130)

Na dança modelar, a correlação de música e movimento é similar à correlação entre letra e música na música popular. A música provê o estímulo sensorial, e o movimento acrescenta dinamicidade, que tendem a fixar a “mercadoria” (baseada na dança modelar), na mente do público. O reconhecimento e a aceitação tornam-se elementos importantes de análise, mesmo que seja difícil identificar o início e o término de ambos e determinar o seu afastamento, pois torna-se problemático separá-los ou estabelecer qualquer seqüência temporal. Theodor Adorno considera cinco componentes envolvidos na experiência do reconhecimento e da aceitação (1994, p. 132), são eles:

- uma vaga recordação: experiência mais ou menos vaga de já ter visto ou dançado algo (“- Eu já devo ter dançado isso antes...”);
- uma efetiva identificação: súbito reconhecimento, com aparência de ser algo novo, da experiência (“- Parece ser a mesma dança que há algum tempo...”);
- um elemento de subsunção: interpretação da experiência da identificação por uma experiência de reconhecimento dado pela mídia, por exemplo, que possui a intenção de institucionalizá-la e de que todos a identifiquem (“- Essa dança é aquela daquele grupo, que apareceu naquele programa de TV...”);
- um elemento de auto-reflexão no ato de identificação: satisfação pelo reconhecimento após a identificação, percebendo-se como proprietário daquela experiência, transformada agora em objeto (“- Ah! Essa é a dança tal...”);
- um elemento de transferência psicológica: “... tendência de transferir a gratificação da propriedade para o próprio objeto e atribuir a ele, em termos de gosto, de preferência ou qualidade objetiva, o prazer da posse que se tenha alcançado [- A dança tal é boa mesmo ...]. O processo de rotulação vem aqui coletivizar o processo de apropriação” (1994, p.134). O sujeito

dançante sente-se lisonjeado porque sente-se incluído, ele tem o que todo mundo tem.

Esse elemento de transferência, quinto componente envolvido na experiência do reconhecimento e da aceitação, conduz a análise de volta à promoção, isto é, o reconhecimento só se torna efetivo socialmente quando lançado pela autoridade poderosa - grupo de dança, academia, emissora de TV, etc. A estrutura do reconhecimento não se aplica a qualquer modalidade de dança modelar, mas principalmente aos “sucessos do momento”.

Até aqui, a análise se ocupou da busca das razões que levam uma dança qualquer a ser aceita. Theodor Adorno aponta algumas considerações que podem levar ao entendimento do porquê desse tipo de dança manter o controle sobre as massas. O autor identifica duas estruturas que participam desse tipo de dança que, simultaneamente, interferem no controle social: a distração e a desatenção.

A distração, entendida em relação à situação social - liberação, “arejar a cabeça” - e não à psicologia individual - falta de concentração, dispersão -, está ligada ao processo de trabalho racionalizado e mecanizado, mais precisamente ao modo de produção que engendra stress mediante o desemprego, a perda de salário e diante da automação generalizada. A distração quanto à situação social dada pelo modo de produção tem o seu correlato não-produtivo no entretenimento: relaxamento sem esforço de concentração.

Sendo padronizada e pré-digerida, a dança modelar serve, por um lado, como entretenimento, poupando esforço; por outro lado, o prazer que ela proporciona permite uma escapadela da monotonia do trabalho mecanizado e racionalizado.

“Mas por que elas [as massas] querem esse tipo de coisa? Em nossa presente sociedade, as próprias massas são moldadas pelo mesmo modo de produção que o material a elas impingido” (ADORNO, 1994, p. 137). O tempo de lazer dos trabalhadores, também usuários da diversão da dança modelar, serve para repor a sua capacidade de trabalho. O momento do reconhecimento

é o do prazer sem esforço, que restringe o sujeito dançante ao âmbito da desatenção e distração.

A indústria cultural, segundo Theodor Adorno, enfrenta um problema insolúvel: se o dançante presta muita atenção na dança, corre-se o risco de ela não ser mais aceita, pois conhecê-la suficientemente pode gerar “enjôo”. Daí o esforço da indústria em estar constantemente renovando a dança da moda, considerando como ultrapassadas as suas danças, há pouco tidas como novas, e depois repetindo a manobra de novo.

Se hoje temos a lambada como “uma dança fora de moda”, não importa quão “legal” ela seja ou tenha sido, ela é considerada ridícula e, por isso mesmo, categoricamente rejeitada ou, em certa medida, apreciada com a sensação de que o forró, agora como a vedete da nova moda, é superior a ela. Embora sendo somente diante do forró que o sujeito sente-se livre para aceitar ou rejeitar o “novo”, ele fica, mesmo assim, privado da liberdade de rejeitar, pois seu gosto subjetivo é colocado em confronto com o que é coletivamente aceito e apresentado pela autoridade – mídia. Diante disso, “... a resistência [ao gosto de milhões de pessoas] é encarada como um sinal de má cidadania, como incapacidade de se divertir, como falta de sinceridade do pseudo-intelectual, pois qual é a pessoa normal que poderia se colocar contra essa música [dança] normal?” (ADORNO, 1994, p. 142) Se os sujeitos dançantes, diante dessa estrutura social, ajudam a apropriação industrial da dança modelar e assim a manutenção do *status quo*, o que significa dança para eles?

A dança adquire uma função socio-psicológica. A linguagem que a dança é “... se transforma por processos objetivos em uma linguagem que eles pensam ser a deles, em uma linguagem que serve como um receptáculo para os seus desejos institucionalizados.” (ADORNO, 1994, p. 138) Os sujeitos dançantes alcançam ajustamento aos modelos sociais vigentes, adquirindo alguns comportamentos de massa em relação à dança em geral e à dança modelar em particular. Um dos principais tipos de comportamento socio-psicológico de massa encontrado em sua maioria entre os jovens é o de “obediência”.

De modo similar à dança, o tipo de comportamento obediente na música se caracteriza, de acordo com Theodor Adorno, pela experiência basear-se na unidade enfatizadora e irreduzível: a sua “batida”. Para os jovens, ser dançarino significa ser capaz de acompanhar passos e seqüências já estabelecidos de modo eficaz, de modo que os faça dentro do ritmo, da “batida”. A resposta à dança e à música expressa de modo imediato o seu desejo de obedecer.

“No entanto, como o compasso padronizado da música para dança e marcha sugere os batalhões bem ordenados de uma coletividade mecânica, a obediência a esse ritmo pela superação da individualidade capaz de dar respostas leva-os a conceberem a si mesmos como aglutinizados com os incontáveis milhões de submissos que precisam ser superados de modo similar. Assim é que os obedientes herdaram a terra.” (ADORNO, 1994, p. 139)

Por outro lado, aqueles que dizem gostar da modalidade de dança – como, por exemplo, o forró atualmente -, o que poderia levá-los a ser identificados como obedientes, defendem suas preferências de qualquer imputação de que sejam manipuladas; dizer o contrário seria conscientizar-se do engano e confessar que a individualidade é tão ineficaz no entretenimento quanto na vida prática em geral, configurando o seu completo desaparecimento. E isso é coisa séria, não cabível na diversão.

Para se enganar, para se tornar uma das moscas¹⁰ em volta da lâmpada, que sem vontade autônoma são atraídas passivamente pela luz, o homem precisa daquela energia, do mesmo esforço que eventualmente poderia efetuar a sua transformação em homem.

Não há como negar a gigantesca influência da indústria cultural na produção artística. Tornou-se quase inviável pensar em produção de arte autêntica de dança diante dos imperativos culturais.

¹⁰ Theodor Adorno refere-se a uma mosca (bug) que tem espasmos e que é atraída passivamente por algum estímulo dado, como a luz, para fazer analogia ao termo etimológico jitterbug, cuja terminologia oficial quer dizer “última mania” em referência ao fã da música, do “ligadão” em determinado hit. A comparação dos homens a moscas sugere, segundo Theodor Adorno, o reconhecimento de que os homens tenham sido privados de vontade autônoma (1994, p. 1444; 1999, p. 99).

Entretanto, observa-se um movimento de produção artística em dança, mesmo mergulhada na indústria cultural. Seja de tradição, modelar ou de espetáculo, têm-se achado brechas para expressões de resistência e tensão - seja o break do *Hip-Hop* ou do *Grupo Quilombos Urbanos*.

O problema não está na indústria cultural propor diversão, entretenimento, permitindo o acesso das massas às danças de tradição, modelares ou de espetáculo, mas no fato de que ela falseia o prazer com o envolvimento de seus padrões comerciais, utilizando o controle da promoção e distribuição da dança, os clichês ideológicos da cultura, etc.

A indústria cultural utiliza-se de idéias de ordem, que são sempre as do *status quo*, para a manutenção da própria ordem, sendo aceitas sem objeção. Os homens não somente caem no logro, desde que lhes seja dada uma satisfação, como também desejam essa imposição, "... esforçam-se por fecharem os olhos e aprovam, numa espécie de autodesprezo, aquilo que lhes ocorre e do qual sabem porque é fabricado" (ADORNO, 1994, p. 96). O conformismo substitui a consciência e jamais a ordem transmitida pela indústria cultural é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens.

"A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio." (1985, p. 130-131)

A dança, enquanto atividade modelar, que se vê nas rodas de pagode, nos carnavais temporãos, nas festas familiares, é, geralmente, a expressão da atividade manipulada do gosto e do lazer ditados pela indústria cultural.

Mas não é somente a dança como atividade modelar que está imersa na indústria cultural: está também imersa a dança como atividade de tradição e, sobretudo, a dança como atividade de espetáculo. Não existe dança na

atualidade sem influência, ou com autonomia em relação à indústria cultural. Os coreógrafos, durante todo o processo de estruturação de suas danças de espetáculo, não conseguem anular a presença da indústria cultural, porque precisam de recursos para a produção, divulgação, apoio, patrocínio, ou seja, porque precisam sobreviver. O *Ballet Stagium* e o *Grupo Corpo* realizam seus espetáculos, vários deles podendo ser considerados como espetáculos em dança-arte, mas dependem dos recursos das empresas patrocinadoras para a continuidade dos trabalhos e, muitas vezes, devem ter sofrido influências no processo de produção diante dos interesses dessas mesmas empresas e do mercado como um todo.

Um exemplo quanto ao logro da indústria cultural é a dança produzida pelo fenômeno da axé-music, conhecida como a dança do tchan. É extremamente difícil ouvir o trecho da música: “Bota a mão no joelho/ E dá uma baixadinha/ Vai mexendo gostoso,/ balançando a bundinha”¹¹, sem que venham à mente os passos, os gestos, a coreografia largamente difundida. O reconhecimento é imediato. Crianças, moças, muitas pessoas dançaram e dançam as coreografias criadas pelo fenômeno da axé-music.

O movimento da axé-music deu origem a um modo de dançar que tem levado as pessoas a se movimentarem através de chamativos como: “Venha prá cá, venha quebrando,/ tá todo mundo te olhando,/ venha prá cá, venha mexendo, tá todo mundo te querendo”¹²/ “... requebrando gostosinho/ com seu shortinho da malhação”¹³.

Uma interessante abordagem da dança do tchan poderia se dar através de Herbert Marcuse em relação à fundamentação do seu conceito de “dessublimação repressiva”, como também pela concordância de Theodor Adorno com tal conceito e sua identificação como parte do logro da indústria cultural.

¹¹ REVOLUÇÃO, S. e SAMBA, G., Música: A Dança do Bumbum, in: GRUPO É O TCHAN, *É o Tchan na Cabeça e na Cintura*, 1998 –CD-ROM

¹² TATAU e GUERRILHA, L., Música: A Lourinha, in: GRUPO É O TCHAN, *É o Tchan na Cabeça e na Cintura*, 1998 –CD-ROM

¹³ CARECA, Música: Malhação, in: GRUPO É O TCHAN, *É o Tchan na Cabeça e na Cintura*, 1998 –CD-ROM

O conceito marcusiano de “dessublimação repressiva” pode ter como exemplo, na cultura atual, a dança do tchan, composta por movimentos que retratam fielmente a letra da música e acompanham ritmicamente suas batidas. As letras das músicas somadas aos movimentos que as traduzem adquirem forte apelo sexual, na medida em que colocam o sujeito dançante na busca pela aproximação de outra pessoa, a fim de realizar seus desejos sexuais após demonstração de seu poder de sedução.

O conceito de dessublimação repressiva foi baseado na teoria freudiana, precisamente quanto ao conceito de sublimação. A sublimação consiste na reorientação da libido para alvos não sexuais. A sublimação acontece quando a energia da natureza sexual é desviada de sua finalidade primária e encontra satisfação (incompleta) em objetivos e, conseqüentemente, em objetos socialmente valorizados. A sublimação desempenha um papel contraditório, pois, se funciona como poderoso instrumento civilizatório, realizando a defesa contra o impulso de Eros, coloca em risco o próprio Eros, desviando-o de sua finalidade primária e, conseqüentemente, enfraquecendo a pulsão de vida, obtendo, em sua atividade, o envolvimento do processo de dessexualização. Herbert Marcuse diz:

“A cultura exige sublimação contínua; por conseguinte, debilita Eros, o construtor da cultura. E a dessexualização, ao enfraquecer Eros, liberta os impulsos destrutivos(...) Originada na renúncia e desenvolvendo-se sob uma progressiva renúncia, a civilização tende para a autodestruição.” (1969, p. 87)

A sublimação, assim, é parte do processo civilizatório fazendo com que seja necessário o desvio da necessidade sexual para outros objetos ou outras atividades, ocorrendo a erotização por repressão.

Ao retratar a repressão, Herbert Marcuse inaugura dois conceitos: o de “mais-repressão” e o “princípio de desempenho”, relativo ao “princípio de prazer” e ao “princípio de realidade” freudianos. Em Sigmund Freud (1974), o princípio de realidade é aquele que se contrapõe ao princípio de prazer, alimentando a estrutura psíquica de racionalidade e de capacidades para operar com a realidade externa. Para Herbert Marcuse, a realidade externa é

uma realidade histórica, com capacidade para modificar os conteúdos do princípio de realidade, através de agências ou agentes sociais específicos que representam os princípios da “lei e da ordem” (1969, p. 50).

O princípio de desempenho seria “... a forma predominante do Princípio de realidade” (1969, p. 51), seria o princípio de realidade repressivo que governa a civilização, que progrediu como “dominação organizada”. Nesse princípio de realidade, os indivíduos são avaliados de acordo com o seu rendimento, isto é, “... de acordo com a sua capacidade de realizar, aumentar e melhorar as coisas socialmente úteis” (1969, p. 143).

Se “... segundo Sigmund Freud a história do homem é a história da sua repressão” (MARCUSE, 1969, p. 33), a repressão reside no conflito permanente entre o princípio de prazer e o princípio de realidade, na medida em que o princípio de prazer não consegue cumprir seu objetivo de satisfação de suas necessidades. Entretanto, se, para Herbert Marcuse, o princípio de realidade tende a apresentar-se como princípio de desempenho, devido à dominação (à repressão com vistas a interesses coercitivos), acontece uma repressão diferenciada, uma forma particular de organização social: a mais-repressão. Mais-repressão é considerada uma repressão excedente, o excesso de repressão utilizada pela dominação, com vistas à manutenção do status quo. “Mais-repressão: as restrições requeridas pela dominação social. Distingue-se da repressão (básica): as modificações dos instintos necessários à perpetuação da raça humana em civilização”. (MARCUSE, 1969, p. 51)

Exemplos de mais-repressão na análise crítica de Herbert Marcuse seriam a distribuição da escassez (repressão pulsional vinculada à satisfação adiada, à carência), a divisão hierárquica do trabalho e a organização da sexualidade em torno da primazia genital e da procriação (repressão do olfato e do paladar – prazer físico, não-sublimado/prazer pelo prazer – centralizando o prazer na genitalidade).

A civilização construída com o trabalho sublimado de Eros, segundo Sigmund Freud (1974), funda-se a partir da restrição sexual, impedindo o livre curso da libido. O que ocorre é que essas restrições à libido enfraquecem o

próprio Eros, fortalecendo a pulsão de morte (agressividade e violência) e contraindo a pulsão de vida (deserotização).

Restringindo-se somente ao segundo item, quanto ao enfraquecimento de Eros a partir da contração da pulsão de vida, podem-se encontrar elementos de análise em Herbert Marcuse de crítica ao desenvolvimento tecnológico. A partir da análise sobre a realidade tecnológica, Herbert Marcuse afirma que o espaço de Eros se contrai, intensificando a sexualidade¹⁴. Intensifica-se a sexualidade, o impulso parcial de Eros, na medida em que se deserotiza a vida. Segundo o autor, a realidade tecnológica afastou de modo irremediável a gratificação erótica existente numa realidade não-tecnológica (1967, p.83). Quando os impulsos sexuais são desviados de sua finalidade original, através de descarga em objetos substitutos socialmente aceitos, ocorre redução da necessidade da sublimação. Em contrário, tem lugar a *dessublimação*. Para Herbert Marcuse, a dessublimação é a substituição da sublimação mediada por sublimação imediate. A sublimação imediata rompe com o processo de expansão de Eros, com a possibilidade de gratificação erótica.

“Mas como essa dessublimação visa, não promover uma libertação real, mas aprisionar mais eficazmente os indivíduos nas malhas da ordem existente, é lícito falar de uma dessublimação repressiva.” (ROUANET, 1989, p. 233)

O corpo dançante do tchan é o objeto substituto socialmente aceito, que representa a negação do processo de erotização e a primazia da genitalidade, gerando submissão e liquidando o potencial crítico da dança.

A dessublimação repressiva, como renúncia da gratificação erótica, preserva a necessidade de liberação, gerando, por exemplo, a “liberalização sexual”. Para Herbert Marcuse, a liberação sexual representa uma forma de repressão, cuja finalidade é a manutenção do *status quo*. A energia sexual é dominada e administrada em conformidade com as necessidades sociais, como procriação, unificação das relações sexuais, monogamia. Assim, tudo

¹⁴ Sexualidade aqui é entendida como “impulso parcial ‘especializado’”, e “Eros como o de todo o organismo”, pois Herbert Marcuse opta por fazer essa distinção na medida em que ele explica estar de acordo com a terminologia usada nas obras de Sigmund Freud.

que não se identifica com o padrão estabelecido por essa sociedade são problemas, muitos são tratados como exceções; outros, como indesejados, alguns como perversões.

“A sexualização permitida, na verdade é dessexualização, pois a libido deve concentrar-se apenas nas zonas erógenas, implicando na dessexualização do organismo como um todo.”
(CAMPOS, 1995, p. 42)

A dança do tchan não somente reprime a possibilidade de uma dança melhor, utilizando-se de movimentos corporais que visam à concentração da libido apenas nas áreas genitais (a deserotização), como também, de maneira mais concreta, constata-se uma regressão quanto à possibilidade de uma outra dança oposta a essa, explorando e exibindo o corpo a fim de reproduzir os valores sociais vigentes: a mulher (geralmente) dança, e o homem (quase sempre) observa; o corpo feminino é apresentado como objeto de prazer imediato; acredita-se que, para dançar, não precisa pensar; dança é para só relaxar, é entretenimento. Sobre a utilização do corpo como mercadoria na sociedade, Herbert Marcuse trata da transformação do corpo pela indústria:

“Esta é uma das realizações originais da sociedade industrial – tornada possível pela redução da sujeira e do trabalho físico pesado; pela disponibilidade de roupas baratas e atraentes, cultivo da beleza e higiene física; pelas exigências da indústria da propaganda etc.” (1969, p. 84)

Muitos são os que consideram que a vida é erotizada, que na sociedade tem-se acesso aos bens culturais e artísticos, mesmo com a presença da indústria cultural; mas a cultura reduzida à indústria utiliza-se do que deveria ser fonte de satisfação e, simplesmente, excita, falseia a experiência; convida ao prazer, mas não cumpre o prometido; nega a verdadeira experiência ao produzir e reproduzir corpos e movimentos embalados pelo tchan.

Nesse sentido, a dança do tchan, repleta de movimentos declaradamente obscenos, que apelam meramente à sexualidade, é repressiva e serve à indústria. Theodor Adorno, além de concordar com os conceitos de Herbert Marcuse, observa a utilização pela indústria cultural do que se pode

tirar de proveito com as conseqüências sociais e individuais da dança como dessublimação repressiva, na tentativa de reforçar o seu logro. Theodor Adorno e Max Horkheimer dizem:

“Eis aí o segredo da sublimação estética: apresentar a satisfação como uma promessa rompida. A indústria cultural não sublima, mas reprime. Expondo repetidamente o objeto de desejo, o busto do suéter e o torso nu do herói esportivo, ela apenas excita o prazer preliminar não sublimado que o hábito da renúncia há muito mutilou e reduziu ao masoquismo” (1985, p. 131).

Por estar mergulhada na indústria cultural a sociedade não consegue distinguir atualmente uma manifestação artística em dança de uma mercadoria em dança. Há muito o mundo é aceito como ele é preparado pela indústria cultural, que desperta nas pessoas a sensação confortável de que ele está em ordem, o que garante satisfação compensatória, mas também frustra as pessoas na própria felicidade, pois a indústria somente consegue propiciar uma ilusão de felicidade. Theodor Adorno diz:

“O efeito de conjunto da indústria cultural é o de uma antidesmitificação, a de um antiiluminismo (anti-Aufklärung); nela, como Horkheimer e eu dissemos, a desmitificação, a Aufklärung, a saber, a dominação técnica progressiva, se transforma em engodo das massas, isto é, em meio de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (1994, p. 99).

Na indústria cultural, o indivíduo reduz-se à capacidade do universal e é marcado pela pseudo-indivuação. Hoje, “... todos são livres para dançar e para se divertir, do mesmo modo que, desde a neutralização histórica da religião, são livres para entrar em qualquer uma das inúmeras seitas”. (ADORNO, 1985, p. 156) Todos são indivíduos livres para “... escolher o que é sempre a mesma coisa”. (ADORNO, 1985, p. 156) Assim, é regressivo também o papel que desempenha a dança modelar de má qualidade, como é a dança do tchan que interessa à Indústria Cultural, na psicologia das suas vítimas. As pessoas que se deixam levar pelo movimento corporal da dança do tchan,

dança modelar de má qualidade, não só são desviadas do que é mais importante, mas confirmam uma cultura heterônoma e autoritária.

É quase comum a eliminação da estranheza em relação às danças de má qualidade ou mercadorias, seja porque a estranheza já se tornou ao mesmo tempo longe demais de ser possível e ameaçadora para se ter próxima, como se admite a sociedade instalada, uma vez que se lucra com o prazer de se sentir sócio dos empreendimentos do “*Sr. Kannitverstan*”¹⁵ (1999, p. 92), com os quais se defronta em toda parte.

Se, na cultura heterônima e autoritária, já não se observa estranheza em relação ao movimento de massificação da dança de má qualidade, na qual o indivíduo é iludido a pensar que desenvolve sua autonomia (pseudo-individualidade) com a “liberdade” de escolha (pseudo-cidadania), somente o indivíduo é capaz de representar e defender, com conhecimento claro, o genuíno desejo de coletividade em face dos poderes que destroem a individualidade (1999, p. 108).

2.1. DANÇA E ARTE

Dança é linguagem artística composta por significantes e componentes sensíveis que se apresentam através do seu material, o movimento humano. O movimento humano é o que qualifica a dança a ser linguagem artística, pois ele constitui a materialidade da dança. Sem movimento humano não existe dança. Também não é qualquer movimento humano que corresponde ao movimento de dança. Ele não é gestual, pois os gestos, como um aceno de despedida, um pedido de carona, ou um convite para a aproximação, constituem significantes próprios de um contexto do cotidiano, devendo adquirir significação diferenciada no contexto da dança.

¹⁵ “Não-entendo-nada”, nome próprio criado por Theodor Adorno (1999), a partir de Kann (posso), nichts (nada), verstehen (entender), com intenção ironizante.

A linguagem da dança pressupõe uma infinidade de relações existentes entre significantes e componentes sensíveis, que no conjunto se constituem na forma da manifestação dança. Os significantes nela presentes encerram-se, também, numa rede complexa e infundável de relações entre os próprios componentes significantes, quais seriam: o movimento particular do bailarino, como unidade, em sua relação estrita de tempo e espaço, os movimentos em conjunto, como contexto amplo, em sua relação de tempo e espaço comum a todos os bailarinos e à coreografia como um todo, a técnica de movimento, o cenário, a iluminação, o programa, a música, o traçado de chão, o figurino, como exemplos de elementos que colaboram para a obtenção de informações a partir do objetivamente dado; e os conteúdos atribuídos por cada pessoa a esses componentes significantes, que seriam o seu sentido, representando valores, opiniões, qualidade. Já os componentes sensíveis da dança são aqueles que estão presentes no movimento e na coreografia, como um todo, constituindo elementos que são sentidos. A interação dos componentes significantes e dos componentes sensíveis, presentes em cada movimento, confere forma à dança como manifestação artística, a qual ganha expressão enquanto linguagem.

Na dança, os componentes significantes e os componentes sensíveis presentes no movimento corporal humano fazem com que cada coreografia seja única, pela interferência de cada bailarino, do coreógrafo ou da direção de arte no processo de produção da manifestação artística, bem como por cada contemplador diante da manifestação apresentada. Cada bailarino, o coreógrafo e a direção de arte na produção de trabalho artístico escolhem os movimentos, as seqüências, dentro de um jogo de tensão entre o mimético e o racional constituindo, assim, a coreografia, como um todo, numa manifestação que se expressa através de componentes significantes e sensíveis. Essa coreografia propicia ao contemplador a sua aproximação com a linguagem própria da dança, a qual é identificada nos movimentos enquanto unidade, como um conjunto “enigmático” de componentes significantes e sensíveis.

A consideração de que o movimento corporal humano se apresenta como estrutura complexa de relações, na qual está presente a dialética do

sujeito-objeto, da racionalidade-subjetividade, do espírito-matéria, dentre outras, insere-se na proposição da existência de uma corporeidade humana. Com isso, quer se propor que o movimento corporal seja considerado a partir de uma perspectiva ampla de corpo, de suas relações com o Outro, com os objetos, com o mundo, isto é, o movimento de um corpo como um *ser-no-mundo*, como dimensão fundamental do homem – *um ser-aí*, que pressupõe a sua inscrição existencial na cena imperativa da vida, como também, e ao mesmo tempo, como dimensão comunicativa do homem – *um ser-para-o-outro*, que pressupõe mediação com o mundo em direção a um fora dele. Assim, não é uma consideração reduzida do corpo, a qual o trata apenas do ponto de vista de sua anatomia, fisiologia, psicologia, mas sim como unidade indivisível que inaugura o ser como humano. Daí a aprovação da frase inspirada na *Fenomenologia da Percepção* de Maurice Merleau-Ponty (1971) que busca a compreensão do ser-homem, através da relação dialética entre o corpo como *ser-aí* e como *ser-no-mundo*, que quer dizer que o corpo é objeto para si mesmo e sujeito para o outro, ao mesmo tempo em que o corpo é objeto para o outro e sujeito de si mesmo: “Eu tenho um corpo que sou e sou um corpo que tenho!” (in: VENÂNCIO, 1998, p. 132)

Pode-se considerar que todo e qualquer movimento corporal humano, tal como se apresenta, ao ser colocado no contexto da dança, caracteriza-se como sendo movimento de dança? Há distinção do movimento corporal humano, tal como se apresenta, do movimento da dança? A linguagem do movimento da corporeidade difere da linguagem do movimento da dança? Quais são os elementos da dança que lhe conferem a dimensão de linguagem artística?

A seqüência dessas questões sugere refletir sobre alguns elementos presentes na manifestação artística de dança que lhe fariam concorrer na qualidade de dança-arte, isto é, elementos presentes em cada manifestação artística que proporcionariam a compreensão da dança como expressão de arte autêntica.

Theodor Adorno apresenta uma teoria estética que busca compreender a arte a partir do entendimento dos elementos presentes na sua unidade, enquanto obra de arte. Diante dessa consideração, compreende-se que o autor se propõe analisar cada obra em si mesma, a partir dos seus elementos constitutivos e de suas relações internas e, assim, busca refletir sobre quanto e como cada uma se distancia ou se aproxima do que se considera como arte autêntica.

Assim, a compreensão do conceito de arte construída no primeiro capítulo deste trabalho servirá de base para a formulação do conceito de dança-arte, que se apresentará sob a forma de reflexão sobre alguns elementos presentes na dança-arte, a qual procurará responder às questões anteriores responsáveis por sua gênese.

Como pensar a dança tendo como referência a teoria estética de Theodor Adorno? Pensar a dança a partir do pensamento de Theodor Adorno é estabelecer relações entre a arte como um todo e essa sua modalidade, a dança. O que significa refletir sobre quais são os elementos e como eles constituem particularidades na dança como arte autêntica, e analisar cada manifestação artística em dança em si mesma, a partir desses elementos e de suas relações no interior da coreografia como um todo.

Na introdução desse capítulo, buscou-se o entendimento da dança como produção social, a partir da instauração de três formas de sua apresentação: dança de tradição, dança modelar e dança de espetáculo. Neste primeiro item, busca-se o entendimento da dança como arte, a partir de como Theodor Adorno concebe esta: arte autêntica ou autônoma. Assim, compreende-se que dança como arte autêntica é dança-arte.

Dança-arte pode ser uma dança de tradição, uma dança modelar ou uma dança de espetáculo. Não é sua origem social ou a sua forma de apresentação que irá caracterizá-la como de boa qualidade, isto é, como experiência artística em dança ou a própria dança-arte. Não se pode endossar a admiração dos românticos por toda a arte do povo e, assim, por toda dança de tradição ou concordar com aqueles que consideram dança-arte somente

aquela produzida como espetáculo, por considerar que o fato de sua produção se realizar no e para o campo conhecido como artístico a legitima como tal. Há que julgá-las pelos mesmos padrões segundo os quais se quer julgar qualquer outra dança que se considere arte.

Dança-arte, entendida como modalidade artística do que Theodor Adorno considera arte, é ao mesmo tempo processo e instante: processo de produção artística compreendido pela tensão entre as particularidades (elementos constituintes da forma da dança: material, sujeito, conteúdo, procedimentos lógicos, dentre outros), como também pela tensão dessas particularidades com o exterior a elas; instante que se caracteriza pela culminação objetivada desse processo, que é a manifestação artística de dança, por ser linguagem, expressão. Daí, refletir sobre o seu material, seu conteúdo e sua forma, como também analisar o sujeito, a logicidade e o conhecimento da dança, além de pensar a sua linguagem, comunicação e expressão é importante para a definição do que é dança-arte.

Material, conteúdo e forma da dança

O material da dança não é a coreografia, o resultado final de um processo, nem tampouco o caráter de objetivação que ela adquire com seu fechamento em manifestação artística.

“A objetivação da obra de arte não se confunde com seu material, (...) mas constitui, pelo contrário, a resultante do jogo de forças vigente na obra, aparentada com o caráter de coisa enquanto síntese” (ADORNO, 1970, p. 107). A objetivação da obra consiste na sua forma, como resultante do jogo de seus elementos constituintes e o material não é a matéria - material natural -, por mais que este se apresente assim ao artista. O material com o qual se confronta o artista, encontra-se espiritualizado, modificado por um processo histórico-social na elaboração formal da obra. “Os materiais e os objetos são histórica e socialmente pré-formados como os seus procedimentos técnicos e

modificam-se de um modo decisivo em virtude do que lhes acontece nas obras.” (ADORNO, 1970, p. 108)”

Para se pensar no material da dança, será colocada uma questão já apresentada neste trabalho: Pode-se considerar que todo e qualquer movimento corporal humano, tal como se apresenta, ao ser inserido no contexto da dança, caracteriza-se como sendo o movimento de dança? A resposta a essa questão é possível mediante a consideração de que os movimentos do corpo na dança não são os movimentos corporais humanos, tal como se apresentam. Os movimentos corporais tal como se apresentam na atualidade são construídos sobre os pilares da cultura ocidental, distanciando-se dos pressupostos da concepção de corporeidade humana.

O corpo na dança não é o corpo físico (Körper) que a cultura ocidental distinguiu do espírito, “a quintessência do poder e do comando”, reconhecendo-o como objeto, matéria, coisa morta. O material na dança são os movimentos do corpo, enquanto corpo vivo (Leib), que se identifica com a concepção de corporeidade.

Mesmo que na atualidade haja uma supervalorização do corpo (viril, forte e belo), isso apenas se apresenta como idealização de algo “morto” e “fragmentado”, há muito desprovido de vida. O corpo cindido assemelha-se a uma coisa: no manejo de seus membros, como se esses já estivessem separados, no qualificar a pessoa como gorda, atlética, comprida; e também a um mecanismo móvel (objeto-máquina), ao ver as articulações como as diferentes peças desse mecanismo e a carne como o simples revestimento do esqueleto.

“Não se pode converter o corpo físico (Körper) no corpo vivo (Leib).” (ADORNO, 1970, p. 218) Esse corpo vivo pressupõe a inter-relação entre a sua objetividade (matéria) e a sua subjetividade (espírito). No corpo vivo, não há cisão do espírito e da matéria, de modo a se reconhecer na objetividade a subjetividade e nesta a materialidade.

A dança tem como material o movimento do corpo vivo no qual encontram-se intrinsecamente coligados matéria e espírito. Assim, os

movimentos que correspondem ao material da dança não são os movimentos da experiência natural, mas, sim, todos os movimentos corporais mediatizados pela forma e conteúdo, que somente assim apresentam-se como vivos. “As partes do corpo [na dança] não são mais acentuadas como na experiência natural: o tronco não é mais o fundamento de onde se elevam os movimentos e onde soçobram uma vez acabados.” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 293)

A dança, por ter como material o corpo físico do seu próprio criador, não lhe oferece prerrogativas especiais em comparação às outras artes, como quis Curt Sachs (1944, p. 13). Para ele, “... a dança é a mãe das artes” por considerar o criador e a criação, o artista e sua obra, uma coisa única e idêntica na dança. Contudo, a produção artística em dança não se diferencia das demais pelo fato de o sujeito criativo da dança ser um corpo, que é matéria para constituição do material de sua arte. Pensar que a produção da dança inicia-se antes que a produção de qualquer outra modalidade artística, simplesmente por seu sujeito ser corpo, é reforçar a cisão entre o corpo e sua subjetividade e não reconhecer no movimento corporal, enquanto material da dança, a sua negação e não-identidade. O objeto na dança, o material: o corpo vivo; e o objeto na realidade empírica: o corpo físico, são inteiramente diferentes.

“O objeto da arte é a obra por ela produzida, que contém em si os elementos da realidade empírica, da mesma maneira que os transpõe, decompõe e reconstrói segundo a sua própria lei” (ADORNO, 1970, p. 289).

“O material é aquilo com que lidam os artistas: o que a eles se apresenta em palavras, em cores, sons até as combinações de todos os tipos, até aos procedimentos técnicos na sua totalidade; nessa medida, podem também as formas transformar-se em material; portanto, tudo o que a elas se apresenta e a cujo respeito podem decidir.” (ADORNO, 1970, p. 170)

O material na dança, por sua vez, é mediado pela forma e pelo conteúdo. Há uma inter-relação na produção do artefato da dança: a coreografia.

A partir da consideração de que “a escolha do material, a utilização e a limitação na sua aplicação, são um aspecto essencial da produção” (ADORNO, 1970, p. 170), Theodor Adorno critica dois aspectos quanto à escolha do material pelo artista. O primeiro se verifica quando o artista acolhe em sua produção uma infinidade de possibilidades na escolha de materiais, ignorando o “constrangimento do material e para um material específico, que impera nos procedimentos técnicos e no seu progresso” (1970, p. 170). No contexto da dança, isso é observado, por exemplo, no coreógrafo que admite na sua produção a convivência harmoniosa de movimentos próprios da técnica clássica, com os da técnica de dança modelar, com os da técnica de improvisação, sem perceber algo de forçado, de imposição à adequação. Um segundo aspecto ocorreria com o artista em cuja produção as “formas teriam a ver com o pré-estabelecimento de formas predominantes e também com a obrigatoriedade dos materiais” (1970, p. 170), não admitindo que as soluções para o seu trabalho, para a formação da obra, requerem recusa, transformação, alteração. De certa forma, esse se mostra em oposição ao primeiro aspecto, na medida em que não é a infinita possibilidade na escolha dos movimentos na dança, mas a escolha por uma técnica específica sem, contudo, alterá-la, transformá-la, que implicaria na ampliação do movimento da técnica original.

Sobre a ampliação das possibilidades do material – a inclusão de gritos e falas, imagens, objetos cenográficos, como acontece na dança contemporânea – entre os gêneros artísticos é apenas o resultado da “emancipação histórica do conceito artístico de forma” (ADORNO, 1970, p. 170).

A tendência da dança contemporânea é negar os procedimentos e materiais da arte que lhe precedeu. Isso representaria, segundo Verlaine Freitas, “... uma faceta de normatividade na *Teoria Estética*: apenas o material mais progressista, mais atual e mais desenvolvido seria digno de ser utilizado numa obra que se queira arte” (1996, p. 67). Realmente, não há como negar esse contexto atual da dança; entretanto, há que se considerar que a busca técnica que garante o desenvolvimento da dança atual, pressupondo a

necessidade de novos movimentos, não se dá na anulação do já produzido (como se o novo brotasse do nada), mas sim a partir do próprio movimento historicamente produzido. Isso foi alcançado por Maurice Béjart que, ao negar o passado, provocou o presente, integrou o passado transformado na sua nova produção, projetando-se para além do presente, sendo reconhecida a dinâmica de sua obra como prospectiva¹⁶.

O movimento mediatizado do corpo, o material na dança, precisaria, assim, ser o mais “novo” possível para sua elaboração formal na arte atual, no sentido de estar imerso no contexto social do corpo que o originou para carregar em si o conteúdo da obra? Qual a relação entre material e conteúdo da obra?

O conteúdo da obra não coincide com o que se lê de imediato em suas particulares ou com algo que se torna óbvio. Um movimento de um bailarino, uma parte da coreografia, interpretados isoladamente, mesmo que se queira de maneira “lógica” buscar a síntese, não representa o conteúdo da obra. A exclusão de apenas um movimento na dança não permite a apreensão do seu conteúdo, enquanto manifestação que se quer autêntica.

O conteúdo não está imediatamente colocado nas partes isoladas da obra ou da manifestação artística. Ele se objetiva na estruturação da própria obra, na inter-relação dos elementos formais que a constituem, que está imbricado à própria coisa, ao próprio material da arte. Pode-se dizer que o conteúdo é o espírito objetivado, é o espírito da própria coisa. Theodor Adorno, ao estabelecer a relação entre o conteúdo e o espírito da obra, diz: “... o espírito das obras de arte é objetivo, isto é, o seu próprio conteúdo; é ele que delas decide: espírito da própria coisa, que emerge através da aparição”. (1970, p. 105)

O espírito das obras de arte, além de ser o “... sopro que anima as obras de arte” (ADORNO, 1970, p. 105), que as transforma em fenômeno, é também a força e o interior das obras. É a mediação entre seus instantes sensíveis e a

¹⁶ A dinâmica da obra de Maurice Béjart ser considerada como ação prospectiva tem como referência Paul Bourcier (1987, p. 322) e Roger Garaudy (1980, p. 163).

configuração objetiva da obra; mediação em que cada um desses momentos se transforma em seu outro.



Na coreografia “Boléro” (Fig. 1) de Maurice Béjart, não se percebe o conteúdo através de um movimento de contração e relaxamento do tronco nu de um dos bailarinos, mas sim na força que emana da coreografia como um todo.

Fig. 1: Boléro, Maurice Béjart, 1960.

“Só enquanto espírito é a arte a contradição da realidade empírica, que se orienta para a negação determinada da organização do mundo existente.” (ADORNO, 1970, p. 107) A arte, ao construir-se dialeticamente, é mediada pelo espírito objetivado, pelo seu conteúdo, mas tampouco isso demonstraria ser esse o único aspecto importante presente na arte, indicando que a arte ao possuir conteúdo se justificaria ou que esse aspecto garantiria à arte um absoluto – o que não aconteceria com nenhum aspecto na arte, pois todos são igualmente importantes.

Se na estética hegeliana o espírito identifica-se com a totalidade, para Theodor Adorno,

“... nas obras de arte, o espírito não é nenhuma particularidade intencional, mas um momento, como todo o individual, todo o elemento constitutivo; é, sem dúvida, o que transforma em arte os artefatos, nunca, porém, sem o que lhe é contrário” (1970, p. 107).

Qual a relação existente entre conteúdo da obra e sua forma? Qual a interferência do conteúdo na forma estética de uma obra? Theodor Adorno responde, da seguinte maneira: “O êxito estético depende essencialmente de

se o formado é capaz de despertar o conteúdo depositado na forma” (1970, p. 161).

“A forma é em si mediatizada pelo conteúdo, mas não como se lhe acontecesse alguma coisa que lhe é simplesmente heterogênea, e o conteúdo é mediatizado pela forma; ambos devem ser distinguidos na sua mediação, mas o conteúdo imanente das obras de arte, seu material e seu movimento, são fundamentalmente diferentes do conteúdo enquanto separável, da fábula de uma peça de teatro ou do tema de um quadro como Hegel, em toda a inocência, os identifica com o conteúdo.” (ADORNO, in: FREITAS, 1996, p. 69).

Forma e conteúdo: “ambos devem ser distinguidos na sua mediação”. “A forma é em si mediatizada pelo conteúdo”, isto é, a mediação da forma pelo conteúdo dá-se intrinsecamente, de maneira que os elementos materiais, ao buscarem a síntese formal, estão, ao mesmo tempo, interligados ao conteúdo. “O conteúdo é mediatizado pela forma”. “A forma é conteúdo sedimentado”. A mediação do conteúdo pela forma se dá pela própria auto-síntese dos elementos formais, ou seja, pela “auto-suspensão da própria forma”.

Verlaine Freitas, ao analisar o conceito de forma em Theodor Adorno, considera-o uma unidade instável, “... em que nunca há um ponto de repouso efetivo, um ponto de equilíbrio em que o sujeito encontre um fio de Ariadne por onde se conduzir com segurança...”, como também é, paradoxalmente,

“... índice da única possibilidade de o espírito vislumbrar aquilo que lhe é diferente, e através da ação de sua própria racionalidade, pois somente no sujeito, enquanto ser vivo, é que existe a possibilidade de identificação com aquilo que é essencialmente diferente do espírito: a natureza” (ibid., p. 111).

Na dança, observa-se, sobretudo, que, em relação à forma, há uma prevalência do todo em relação às partes, pois muitas vezes a intenção é colocada a priori em relação à coreografia, que passa a ser compreendida fundamentalmente pelo fato de uma unidade organizacional preestabelecida legitimá-la como o fundamento da arte.

É o que a coreografia *Folia* (Fig. 2), de Lia Rodrigues Companhia de Danças (1997, Rio) realiza, ao antecipar o assunto ou o percurso coreográfico, após cada movimento.



Fig. 2: *Folia*, Lia Rodrigues, 1998.

Mas observa-se também que os movimentos, como particularidades, não conseguem assegurar que a forma constitua uma síntese, pois não se consegue satisfazer um conceito de uma síntese coreográfica que respeite todos os elementos particulares.

Nesse sentido, tem-se a fragmentação explícita do grupo Ur=H0r, com a coreografia *Magazin* (1999, BH) (Fig. 3), a qual compõe-se de “pequenos cortes longitudinais” das manifestações do feminino num “continnum sem fim”.

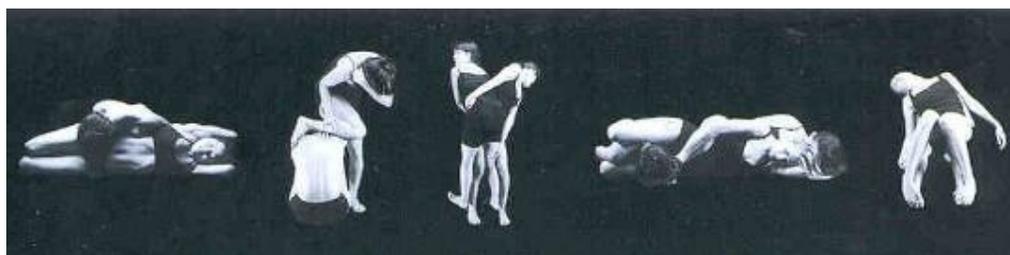


Fig. 3: *Magazin*, Ur=H0r, 1999.

A dança que quer ser bem sucedida em relação a sua forma tanto há que fazer um pacto com o fracasso - no sentido de admitir sua insuficiência, uma vez que antecipar sua unidade significaria que nada escaparia de sua forma, que nada permitiria a existência de elementos-surpresas, de ênfases particulares - como há que conter integralmente em si uma unidade, não unidade das divergências dos particulares, mas unidade do uno e do múltiplo.

Esse caso é exemplificado pela coreografia *Lamentation* (1935, USA) (Fig. 4) de Martha Graham, que encerra uma unidade de movimentos múltiplos, dados pelo processo de ligação dos dois pólos de *anspannung* e de *abspannung* com o contexto amplo de vida humana, admitindo assim a complexidade num conjunto significativo.



Fig. 4: *Lamentation*, Marta Graham, 1935.

Sujeito , logicidade e conhecimento da dança

Na dança em geral, independentemente da sua forma de apresentação (ou seja: na dança de tradição, na dança modelar e na dança de espetáculo), o sujeito pode ser reconhecido de duas formas: como sujeito dançante, conhecido como bailarino, que, ao dançar, executa movimentos espontâneos, improvisados ou padronizados por outra ou mais pessoas, e como sujeito criativo em dança, conhecido como coreógrafo, que cria movimentos “novos” que, ao serem conformados, participam de uma produção objetiva, de uma coreografia.

Por mais que o coreógrafo tente expressar o que individualmente sente e pensa para o público, através da coreografia, sobrevive uma história originária de subjetividade que tem uma essência coletiva, que independe totalmente da sua intenção: a dança, como toda arte, diz “nós” e não sujeito puramente individual.

O sujeito na dança é um sujeito coletivo, no qual o indivíduo percebe a marca de sua essência coletiva e suas intenções se satisfariam e se extinguiriam na própria elaboração da obra. O sujeito, ao entregar-se aos movimentos na produção de uma coreografia, no seio de extrema individuação, desemboca no universal. Theodor Adorno sobre isso diz:

“A força de tal exteriorização do eu privado na coisa (Sache) é a essência coletiva neste eu; constitui o caráter lingüístico das obras. O trabalho da obra de arte é social através do indivíduo, sem que este tenha aí de ser consciente da sociedade, talvez tanto mais quanto menos consciente é” (1970, p. 190-1)

A coreografia, ao ser concluída, ganha vida própria e encerra-se em manifestação artística, que fala por si, e é o seu verdadeiro sujeito. Quem fala através da dança é um sujeito “latente”, que fala de maneira mediada através da coreografia, cujo significado é velado, como é próprio de toda arte. A manifestação artística da dança, como algo acabado, não é mais a matéria, o movimento humano, nem o sujeito que trabalhou a matéria, o coreógrafo, é algo de vida própria. “As obras de arte só adquirem vida quando renunciam à semelhança humana.” (ADORNO, 1970, p. 192) É o que se pode observar no sujeito das coreografias de Mary Wigman (Fig. 5), como espaço de tensão entre o particular e o exterior.



Fig. 5: Mary Wigman, 1926.

O sujeito da dança (mediação entre sujeito individual criativo e o que lhe é exterior, o eu latente da manifestação em dança-arte) é “... imanente à coisa, constitui-se na obra pelo ato da sua linguagem; em relação à obra, o que produz realmente é um momento da realidade como os outros” (1970, p. 190).

A dança, ao se conformar, ao tornar-se uma coreografia ou ainda ser estruturada de acordo com sua própria lei formal, revela uma sedimentação daquilo que é coletivo no sujeito individual que a produziu, pois, ao produzir a coreografia, o coreógrafo toma decisões que são conectadas a um repertório cultural-histórico no qual está inserido e a manifestação da dança, através das relações de seus elementos a serem conformados, está em contato com a história da arte e da sociedade. O sujeito de *A Sagração da Primavera* não é o Nijinski, enquanto sujeito particular que a criou, mas é também o Nijinski, enquanto um ser-no-mundo. Assim, Theodor Adorno coloca que

“... a ação do artista é o ponto mínimo entre o problema a mediatizar, perante o qual ele se vê e que já está de antemão traçado, e a solução que igualmente se encontra de modo potencial no material. Se o utensílio se chamou um braço prolongado, poder-se-ia chamar ao artista um utensílio prolongado, utensílio da passagem da potencialidade à atualidade” (1970, p. 190).

Se o sujeito da dança não é o sujeito que a produz, o que significa a lógica usada na sua estruturação, isto é, os elementos presente na conformação da dança que dependem de uma logicidade?

Os elementos e suas relações na busca por uma unidade são conformados a partir de uma lógica da experiência artística que se afasta da lógica da empiria. O procedimento lógico na dança move-se num domínio de dados extra-lógicos, e é através do pensamento concreto, o qual se desenvolve pela lógica de confluência e arranjo dos elementos constituintes da coreografia, que se chega a seu modelo.

“A lógica da arte, paradoxal segundo as regras da outra lógica, é um processo raciocinante sem conceito e juízo. Tira as conseqüências de fenômenos já naturalmente mediatizados pelo espírito e, em certa medida logicizados.” (ADORNO, 1970, p. 157)

Dessa maneira, há dois domínios na logicidade: o discursivo e o estético. Discursivo, no sentido de que cada elemento, em sua conformação na dança, em uma unidade, na coreografia, está inteiramente relacionado a outro, ao mesmo tempo que provém de outro. Estético, no sentido da obrigação de toda arte com a objetivação, com o princípio de conseqüência lógica, isto é, a

obrigação imanente de toda obra com a identificação de cada uma com o processo de transformação em objetividade das outras, sendo assim um pensamento racional lógico de objetivação.

Como a lógica da arte já foi muito comparada à lógica matemática por ser aconceitual, devido a seus símbolos nada designar, e não proferir juízos existenciais, Theodor Adorno considera que, nessa comparação, a arte se hipostasia e perde sua especificidade. A lógica da arte é um processo raciocinante sem conceito e juízo. O autor diz: “A logicidade da arte é uma lógica abaixo de suas forças, que a constitui da maneira a mais expressiva como um ser *sui generis*” (1970, p. 157-158).

A lógica da arte que se realiza em busca da sua coerência formal não se dá de modo unidirecional e positivo, mas, sobretudo, inclui em sua unidade formal a multiplicidade, o diverso, a dissonância, como elementos necessários. Assim, a lei formal e a logicidade estão em permanente tensão na conformação da obra. Merce Cunningham considera as coreografias como se fossem conjuntos de eventos, onde cada um desses eventos é uma série de seqüências não coordenadas. Concepção que difere da proposição de uma lógica *sui generis* para a dança e não a negação de qualquer lógica que resulta em não-unidade. Ele busca exatamente não construir encadeamentos lógicos, no sentido unidirecional, onde cada movimento está coligado ao outro, nem mesmo possibilitar uma vaga intenção ou assunto que estabeleça uma unidade; trata-se de explorar os elementos fornecidos pelo acaso, que não resultam em nada coordenado.

O fato da lógica da arte ser qualitativamente diversa da lógica empírica, não muda a relação do material com a obra; sobretudo não muda sua natureza heterogênea, o que configura a arte como um modo *sui generis* de o sujeito se relacionar com o mundo. O sujeito individual na arte propõe um modo diverso de se relacionar com o mundo, estabelecendo, assim, tanto uma relação com ele, quanto com a lógica das categorias estéticas, renunciando a esse mundo com a crítica à razão dominadora da natureza.

“Nada há na arte, mesmo na mais sublime, que não provenha do mundo; nada que permaneça intacto. As categorias estéticas devem definir-se tanto pela sua relação ao mundo como pela renúncia a este. A arte é conhecimento em ambos os casos; não apenas pelo retorno do mundano e de suas categorias, pelo seu vínculo com o que, ademais, se chama o objeto do conhecimento, mas talvez ainda mais pela crítica tendencial da *ratio* dominadora da natureza cujas determinações fixas ela abala através da modificação. Não é enquanto negação abstrata da *ratio*, nem mediante a ominosa visão imediata da essência das coisas que a arte procura fazer justiça ao que é oprimido, mas ao revogar o ato violento da racionalidade pela emancipação desta relativamente ao que na empiria parece ser o seu material inalienável.” (ADORNO, 1970, p. 160)

Theodor Adorno aponta para a arte como conhecimento pelo vínculo que ela estabelece com o mundo e suas categorias através da objetivação da obra, enquanto unidade. Entretanto, considera que a arte não tem objeto, porque o conhecimento que é a arte é “incomensurável” (1970, p. 147). A arte apresenta-se incomensurável ao seu objeto para que não haja a interferência de uma identificação do sujeito individual com a obra ou com o material, assim como apresenta a identificação do homem com a natureza, do sujeito com o objeto, no mundo. De modo paradoxal, a arte é conhecimento por ser reconhecida como um ato crítico-reflexivo sobre o mundo, mesmo a arte desconhecendo aquilo que ela aponta mediante essa crítica.

“A arte completa o conhecimento naquilo que dele é excluído”, isto é, o comportamento mimético, que é excluído do conhecimento no mundo racional e se caracteriza pela afinidade não-conceitual do produto subjetivo com o seu outro, com o desconhecido que a arte aponta; é possível na arte e ela se serve dos seus meios como reação à irracionalidade do mundo racional enquanto administrado.

“E prejudica também, desta maneira, o seu caráter de conhecimento, a sua univocidade, pois, a arte como um ato crítico-reflexivo sobre o mundo, assim, sobre o mundo racional enquanto administrado aponta para a possibilidade e qualidade de outro mundo, de modo não conceitual, dando à própria arte a prerrogativa de ser menos cegada pelas leis subjetivamente ditadas, do que o

conhecimento empírico. (...) As obras de arte, pela liberdade que nelas tem o sujeito, são menos subjetivas do que o conhecimento discursivo.” (ADORNO, 1970, p. 147)

No momento em que a dança aponta para a possibilidade e qualidade de outro mundo, de modo não conceitual, ela não é mentira ou, como dizia Roger Garaudy (1980, p. 101) ao comentar o trabalho de Martha Graham, especialmente sobre sua concepção de que os movimentos na dança estão antenados com o mundo: “o movimento não pode mentir”. A dança como arte aponta para a possibilidade de resolução de algo que não se encontra na realidade, o que na existência é enigma. Entretanto, a dança não possibilita aos homens, de maneira imediata, o que poderia levá-los à felicidade, pois, ela só consegue opor-se ao mundo racional enquanto administrado a partir de sua objetividade, na qual se constitui e que representa aquilo contra o que se insurge, ficando, assim, “solidificado”, bloqueado o seu enigma.

Sobre o conteúdo de verdade das obras de arte e sua relação com o socialmente dado, Theodor Adorno diz:

“O seu conteúdo de verdade não pode separar-se do conceito de humanidade. Por todas as suas mediações, por toda a negatividade, elas [as obras] são imagens de uma humanidade transformada, não podem pacificar-se em si mesmas mediante a abstração de tal transformação. Mas, a arte é mais do que a práxis porque, ao desviar-se dela, denuncia ao mesmo tempo a mentira tacanha da essência prática. (...) A crítica que a arte exerce a priori é a crítica da atividade enquanto criptograma da dominação. A práxis tende, na sua forma pura, a suprimir o que seria a sua conseqüência; a violência é-lhe imanente e mantém-se nas suas sublimações, ao passo que as obras de arte, mesmo as mais agressivas, simbolizam a ausência de violência.(...) A relação dialética da arte à praxis é a do seu efeito social. Pode duvidar-se que as obras de arte se empenhem politicamente; quando isso acontece é quase sempre de modo periférico; se elas se esforçam por tal, costumam desaparecer sob o seu conceito. O seu verdadeiro efeito social é altamente indireto, participação no espírito que contribui, por processos subterrâneos, para a transformação da sociedade e se concentra nas obras de arte; adquirem tal participação apenas pela objetivação.” (1970, p. 270-1)

Portanto, a dança diz a verdade ao apontar para a mentira da realidade empírica, mas o seu conhecimento não está desvelado, tal como o campo científico muitas vezes insiste em afirmar sobre o seu próprio conhecimento. O conhecimento da dança está na sua objetividade; ela o possui, mas lhe é incomensurável.

Linguagem, comunicação e expressão da dança

“- Sim. Crês que ela represente alguma coisa?”

Paul Valéry (1996, p. 45), através do personagem Fedro, faz essa pergunta a Sócrates, também personagem, numa conversa entre três sobre a dança. Eles dialogam sobre o que representa a dança, como eles a concebem e o que ela quer dizer.

“Crês que ela represente alguma coisa?” É uma questão que a muitos atinge e esses muitas vezes se vêem abalados e instigados a responder. Muitos são os que dizem que sentem o que com os olhos estão vendo; outros que ela representa alguma coisa, uns acham que ela não diz nada em si mesma, mas principalmente ela diz algo em quem a contempla; alguns tentam interpretar a idéia através dos movimentos, identificando-os com algo que lhes é familiar.

Essa questão se dirige para o entendimento do que comunica a dança, a sua linguagem. Theodor Adorno, após considerar que quanto maior é a tentativa de compreensão da obra por parte do contemplador, a partir de conhecimentos até mesmo especializados, também maior é a sua incompreensão obtusa do enigma contido nelas, afirma que a linguagem da arte pode ser decifrada e não compreendida, pois as obras são enigmas. Ele diz: “Toda a obra de arte é uma charada só enquanto permanece na mistificação, na derrota preestabelecida do seu contemplador” (1970, p. 142). Se, as obras de arte, ao dizerem alguma coisa ocultam-na no mesmo instante, fazendo com que o contemplador não se dê por derrotado com decodificações, seu carácter enigmático é colocado sob o aspecto da linguagem.

O autor, ao utilizar uma metáfora dizendo que, se alguém procura aproximar-se de um arco-íris, ele esvanece-se (1970, p. 142), trata de evidenciar que aquele que quer compreender algo na arte e contenta-se, transforma a obra em pura evidência, e isso o distancia do que realmente ela é. Há que se perceber o enigma da obra, saber se a promessa é fraude, mas não compreender a arte, nem tampouco resolver o seu enigma, mas sim decifrar a sua estrutura. “Só compreenderia a música quem a ouvisse com a mesma estranheza de alguém que nada soubesse acerca dela e com a mesma familiaridade com que Siegfried escutava a linguagem das aves”. (1970, p. 142)

Quando se procura compreender o fenômeno da arte a partir da linguagem, considera-se como elemento essencial o fato de que ela encontra-se na mediação entre a experiência individual e a universalidade expressa na obra. Devido a essa consideração, que é comum em qualquer teoria que estuda a linguagem da experiência estética, a dança tem sido muito freqüentemente analisada sob as categorias da comunicação direta. Se dança é “pensamento”, poderia ser compreendida a partir da leitura do texto que ela encerra, poderia estabelecer-se uma linha direta entre o seu movimento e a mensagem, poderia analisar-se o conteúdo do seu movimento a partir dos impulsos mentais que lhe deram origem. Assim, a dança analisada sob as categorias da comunicação direta busca identificar os elementos que fariam com que ela fosse “comunicativa”, que falasse diretamente o seu conteúdo, isto é, na dança haveria uma mensagem constituída por códigos somente decifráveis pela linguagem verbal, que é familiar por constituir-se de categorias lingüísticas, as quais são tidas como únicas e significativas no mundo dominado pela racionalidade instrumental.

Theodor Adorno recusa radicalmente tais argumentos, sendo vários os momentos na *Teoria Estética* (1970), em que ele nega a linguagem significativa da arte, a arte como comunicação direta. Eis alguns exemplos dessa recusa:

“As obras de arte têm o seu *telos* numa linguagem de que o espectro não conhece as palavras que não estão apreendidas pela universalidade preestabelecida.” (p. 101)

“Nenhuma [obra de arte], pense o que pensar o seu produtor, é organizada em vista de um observador, nem sequer de um sujeito transcendental aperceptivo; nenhuma obra de arte se deve descrever e explicar em categorias da comunicação.” (p, 129)

“A verdadeira linguagem da arte é sem palavras, o seu momento averbal tem a prioridade sobre o momento significativo do poema.” (p. 132)

“A obra de arte torna-se semelhante à linguagem no devir da ligação dos seus elementos, sintaxe sem palavras mesmo nas obras lingüísticas. O que elas dizem não é o que dizem as suas palavras.” (p, 209)

Essa recusa à comunicação direta, que Theodor Adorno aponta, deve ser entendida como tentativa de compreensão da obra de arte através da decifração de sua estruturação lógica, não somente pelos códigos formais, mas também e de maneira equânime pelos componentes sensíveis. Dessa maneira, a decifração da obra de arte é conseguida a partir da obra em si mesma e não a partir do ponto de vista do receptor, dos conhecimentos que ele detém, sejam específicos ou não. A decifração da obra de arte pela comunicação direta, ou seja, pelo ponto de vista do receptor na busca pelo que a obra “falaria” diretamente, pressupõe como ponto de partida à decifração o receptor e não a própria obra. É a partir da entrega do receptor à obra, que ela própria o convida à decifração de sua lógica, à buscar o seu enigma.

Theodor Adorno fala de uma linguagem não-significativa na arte dada pelos seus componentes sensíveis, que se caracteriza por ser uma linguagem que não fala, fundando uma afinidade com o mutismo. Somente por ser a dança semelhante ao que é mudo é que ela alcança sua transcendência, isto é, alcança a aparência de ser “mais” do que ela é.

Assim acontece com o Maracatu (Fig. 6), que parece brincar de esconde-esconde, ao propor o desnudamento da sua lógica interna, de questionar se é só aquilo mesmo, se não teria algo mais. Esse “mais” não é dito através da linguagem significativa.



Fig. 6: Maracatu rural ou Baque-solto, 1999.

A arte, a fim de alcançar o “mais”, a sua transcendência, precisa de uma mediação subjetiva em sua constituição objetiva: a expressão do sujeito, de certo modo uma individuação ininteligível de componentes sensíveis.

Portanto, a manifestação de dança-arte quer dizer mais do que ela é, e, precisamente, a objetivação desse mais, que é subjetivo e que está muito distante do que é o sujeito criativo – coreógrafo -, ou o sujeito dançante, ou, ainda, de quem a contempla, revela-se ao público somente na sua concreção; mas o alcance desse mais pela coreografia, necessita do sujeito na conformação da manifestação artística, necessita da expressão do coreógrafo.

Se a dança não expressa o que pensa ou sente o coreógrafo ou o sujeito dançante, por que haveria de existir dança? Theodor Adorno elabora essa questão da seguinte forma: “Se já ali não está para o que ela imbuía de sentido como seu fim, então, que pode ela ser em si mesma?” E responde:

“O seu caráter enigmático incentiva-a a articular-se imanentemente de tal modo que, através da configuração da sua absurdidade enfática, adquire um sentido. Sob este aspecto, o caráter enigmático das obras não é o seu ponto último, mas toda a obra autêntica propõe igualmente a solução do seu enigma insolúvel” (1970, p. 148).

A negação à comunicação direta por parte da dança, enquanto manifestação artística, reflete sua recusa em mostrar uma reconciliação (inexistente) no mundo administrado, em ocultar as cisões que o pensamento identificador requer.

A dança pretende fazer falar o particular oprimido na realidade empírica, mantendo, em seu interior, em sua síntese, o sofrimento como expressão da irreconciliabilidade entre sujeito e objeto, humanidade e natureza, indivíduo e outro presentes na realidade, mas esse particular converte-se objetivamente na restrição do fosso que separa sujeito e objeto, como promessa de felicidade. Mas, "... ela [a promessa] é refratada, quebrada, e sua denúncia da dominação instrumental se enfraquece precisamente devido àquilo que pode unicamente fazer dela uma crítica radical do estado de coisas subsistente" (FREITAS, 1996, p. 113).

Assim, o que a arte faz é reconhecer a existência de algo em si, é testemunhar um "mais", mas não antecipar o que ele é (não comunicá-lo diretamente), pois essa antecipação, essa predição, envolveria, mesmo que minimamente, um processo de identificação subjetiva. "A identidade estética deve defender o não-idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade". (ADORNO, 1970, p. 15) Se a linguagem não é, para Theodor Adorno, o "... conteúdo psíquico tangível do artista e a obra de arte a sua cópia" (1970, p. 132), o que seria, então?

Theodor Adorno coloca como elemento-chave para responder a essa pergunta o conceito de expressão: "A substância da expressão é o caráter lingüístico da arte, fundamentalmente diverso da linguagem como *medium*" (1970, p. 132). E considera, ainda, que a expressão das obras de arte é o não-subjetivo no sujeito, isto é, aquilo que se assemelha ao sujeito quanto ao solipsismo, que o pensamento identificador faz reconhecer, que mesmo mudo parece dizer: sou um homem, que estremece com a história primeira da subjetividade. A expressão das obras de arte ganha objetividade, sendo que somente mediante essa objetividade é possível reconhecer a existência de algo mais, conferindo-lhe o caráter de linguagem. Portanto, a expressão se dá pela afinidade da obra com o sujeito, como se ela, ao se modelar pela sua estrutura sobre o sujeito, repetisse o modo de seu nascimento e da sua libertação. Talvez seja por reconhecer que a expressão da dança não é a subjetividade do coreógrafo, mas o que ficou objetivado no interior da coreografia como relação dialética entre o sujeito latente e o material na conformação da manifestação

artística, que Roger Garaudy (1980, p. 150) diz que a necessidade de romper com o passado, até mesmo negando e excluindo qualquer interferência pessoal do artista na produção de sua obra, faz o movimento denominado “nova dança” ser considerado aquele que é despojado dos acessórios culturais, de intencionalidade, sendo conduzido à abstração: ele não é necessariamente o movimento de um corpo humano e sim forma geométrica, colorida e dançante.

Como representante da dança abstrata, Alwin Nikolais (Fig.7) é censurado por Roger Garaudy por desumanizar a dança, por torná-la impessoal.



Fig. 7: Sanctum, de Alwin Nikolais, 1964.

Theodor Adorno talvez concordaria com Roger Garaudy, pois para ele,

“... a arte é imitação unicamente de uma expressão objetivada subtraída a toda a psicologia, expressão que talvez outrora o sensorio percebia o mundo e que em nenhum lado subsiste senão nas obras. A arte fecha-se, mediante a expressão, ao ser-para-outro que avidamente a devora e fala em si: tal é o comportamento mimético da arte. A sua expressão é o contrário da expressão de alguma coisa” (1970, p. 132).

A expressão, como a considera Theodor Adorno, é um processo de objetivação de algo que não é objetivo: a linguagem das coisas. “A força de tal exteriorização do eu privado na coisa (Sache) é a essência coletiva neste eu; constitui o caráter lingüístico das obras” (1970, p. 190), sendo que o sujeito da arte, como considerado no sub-item “Sujeito, logicidade e conhecimento da dança” (cf.: p. 95-101), é um sujeito latente, que não tem uma presença positivamente dada, é um Eu espiritual. Logo, a linguagem não-significativa da dança não é a linguagem dos movimentos corporais, como mímica da expressão do sujeito participante, nem tampouco da expressão do sujeito que a produziu, mas sim o conteúdo que os movimentos adquirem na mediação entre

o sujeito individual e suas relações, constituindo-se em sintaxe de sua expressão.

As danças, enquanto manifestações artísticas autênticas, sejam elas modelar, tradicional ou de espetáculo, procuram testemunhar, mesmo reconhecendo desde já a sua impossibilidade de transformação social imediata e admitindo o seu fracasso, uma possibilidade para além da cisão corpo-alma, espírito-natureza, algo que subsiste experienciável pelo sujeito somente através da própria dança como arte e, assim, de toda arte.

2.2. DANÇA E EXPERIÊNCIA

Toda dança, independente da sua forma de apresentação (como atividade de tradição, atividade modelar ou atividade de espetáculo), é consequência de experiências artísticas, no sentido de que qualquer dança tem algo a dizer, sendo resultado de um processo de comunicação humana, no qual o sujeito criativo, o coreógrafo, está em relação intrínseca com o material, que objetiva uma estruturação formal e, ao mesmo tempo, de conteúdo e que requer logicidade própria, de conhecimento específico que quer comunicar; entretanto, não é dança como arte qualquer dança que resulte desse processo.

Dança como arte, ou dança-arte, não é toda e qualquer experiência artística em dança. Dança-arte é aquela dança que não somente comunica, mas expressa, ou seja, diz algo “mais” do que se quer dizer, sendo que, para tal prerrogativa, é inerente à sua estrutura interna a presença dos elementos da experiência artística (material, forma, conteúdo, sujeito, logicidade, conhecimento como explicitados anteriormente) de maneira a não concorrer para se reduzir à polaridade do princípio mimético e do construtivo, mas sim oscilar entre os dois princípios, preservando-os e realizando-se como enigma.

Observa-se que as experiências artísticas em dança que não são dança-arte possuem alguma característica que fez com que se interrompesse ou se anulasse a participação de um dos seus elementos da estruturação interna

para a sua conformação, devido às interferências no momento de suas produções, como as específicas da Indústria Cultural, as próprias de cada coreógrafo, as decorrentes do movimento artístico do momento, entre tantas outras.

Toda dança que se apresenta no mundo é, sem dúvida, uma experiência artística, mas somente a sua estruturação interna, na qual estão presentes em constante dialética os elementos de sua conformação, irá possibilitar expressão, como é próprio da dança como arte.

Portanto, faz-se imprescindível analisar cada manifestação artística de dança em si mesma, pois somente pode-se chegar a uma possível compreensão de cada coreografia como arte mediante o entendimento da sua unidade, da sua estruturação interna, dos seus elementos constitutivos e suas relações internas.

2.3. DANÇA E FORMAÇÃO

A dança é, então, uma produção social, na qual o indivíduo encontra-se em interação com o outro e com o mundo; que se manifesta, em decorrência disso, sob três diferentes formas: atividade de tradição, atividade modelar e atividade de espetáculo. Isso leva à consideração de sua inserção na cultura como atividade relevante da produção humana.

Entender a dança como arte é reconsiderá-la como uma linguagem própria do indivíduo, na qual ele encontra a possibilidade de expressão pela produção de uma manifestação (coreografia), conformada pela relação dialética existente entre si próprio, enquanto sujeito criativo, e o objeto, o movimento corporal, que é o material da dança, ou que é a materialidade na dança.

Assim, torna-se pertinente o estudo da participação da dança, como produção social e como arte, na formação do indivíduo, mais especificamente no sentido de analisar sua inserção na educação.

Pode-se dizer que quem assiste a uma manifestação (produção coreográfica) da dança-arte ou dela participa como bailarino ou produz uma coreografia, que experiencia elementos da dança-arte, não é o mesmo depois. Uma experiência em dança-arte ou uma experiência em dança que apresenta elementos da dança-arte, seja ela obtida como contemplador ou como bailarino ou produtor, basta para que o indivíduo não seja o mesmo, no sentido de que ele não passa pela experiência sem que esta forneça elementos que lhe promovam uma aprendizagem. A dança-arte ou a dança com elementos da dança-arte é por si própria formativa; isto quer dizer que ela não necessita estar na escola para que seja formativa. Como faz parte da cultura em geral, a dança-arte participa independentemente do processo de formação dos homens.

A dança-arte participa desse processo por ser conhecimento, com logicidade e linguagem próprias, além de ser experiência onde o indivíduo encontra-se numa totalidade orgânica, constituindo-se, assim, uma das poucas atividades que podem ser consideradas como contraposição ao modelo hegemônico de racionalidade instrumental.

Com a compreensão das formas de realização social das manifestações em dança e o estudo sobre a influência generalizada da indústria cultural, com o entendimento de dança como arte, assim como são propostos no segundo capítulo, e com a análise do conceito de formação obtido no primeiro capítulo, o que se propõe, nesse momento, é analisar inicialmente a experiência em dança-arte e seu desdobramento no contexto escolar.

A experiência em dança-arte se apresenta de duas formas: experiência artística do sujeito na produção de sua dança e experiência artística do contemplador diante da manifestação da dança. Em ambas, a experiência artística torna-se possível em relação direta com a coisa mesma, isto é, a experiência na produção artística se efetiva mediante o contato do sujeito com

o material em conformação, e a experiência diante da manifestação artística se constitui na sua contemplação pelo espectador totalmente entregue¹⁷ a ela. A experiência artística pressupõe necessariamente essa entrega, tanto do sujeito criativo quanto do contemplador, pois é mediante a efetivação dessa entrega que o caráter processual imanente da coreografia torna-se possível no momento de sua produção e é libertado no momento de sua contemplação.

A experiência artística torna-se autônoma quando a entrega é desinteressada, emancipada a respeito do que é colocado culturalmente como interessante, legal ou bonito pelo gosto: “Quanto mais o contemplador se entrega tanto maior é a energia com que penetra na obra de arte e a objetividade que ele percebe no interior.” (ADORNO, 1970, p. 199) A experiência artística é viva a partir do contato com o objeto, no instante em que as manifestações artísticas, sob o seu olhar, tornam-se vivas.

As manifestações artísticas chegam a ser culturalmente valorizadas como um meio de prazer de ordem superior. Geralmente, quem se entrega à arte, estabelecendo uma relação na qual até mesmo ele próprio desaparece, não considera a arte como uma utilidade. É evidente que a arte tem o que oferecer, a dizer e, todavia, há o que se retirar dela; entretanto, não deveria ser apreciada por oferecer tal e tal quantidade de prazer.

“O burguês deseja que a arte seja voluptuosa e a vida ascética; o contrário seria melhor. A consciência reificada pretende reconquistar como substituto do que ela recusa aos homens na imediatidade sensível, aquilo que não tem lugar na sua esfera. Enquanto que a obra de arte excita aparentemente o consumidor pelo seu caráter sensual, ela torna-se-lhe estranha, alienada: transforma-se em mercadoria, que lhe pertence e que ele receia constantemente perder.” (ADORNO, 1970, p. 25)

A manifestação artística, como “não tem utilidade alguma”, não serve para nada – o que a sociedade burguesa nunca lhe perdoou –, deve pelo menos conservar-se através de um tipo de valor de troca financeiro-social do

¹⁷ Entrega deve ser entendida como imersão contemplativa do sujeito diante da coreografia: quanto mais ela se efetivar, tanto maior é a energia com que penetra na coreografia e a objetividade, o caráter processual imanente da coreografia, que ele percebe no interior.

status que assistir a um espetáculo confere a alguém e, sobretudo, de valor de uso, baseado no prazer sensual; não que esse deva estar ausente na arte; entretanto, a restrição ao prazer do espectador como diferenciação da qualidade da manifestação artística é abominável. Assim, a experiência artística não se restringe à percepção sensível adquirida pelo espectador ao contemplar um salto vigoroso, por um movimento de leveza do solista ou pelo envolvimento do casal num *pás-de-deux*. Ela é uma experiência na qual o contemplador se perde na manifestação como um todo, nada fragmentado ou em partes, a qual por linguagem própria diz ao contemplador, sem pressa ou violência, sempre algo “mais”.

A contemplação seria reconhecidamente experiência artística se o contemplador:

- direcionasse um olhar desinteressado e decifrador à manifestação artística;
- compreendesse os elementos constituintes da manifestação artística e decifrasse a sua estrutura sem violência, tendo a certeza da incompreensão do seu enigma, da neutralidade em relação ao que está oculto. (“Quem se contenta com compreender algo na arte transforma-a em evidência, o que ela de modo algum é. [...] Não há enigma a resolver, trata-se apenas de decifrar a sua estrutura.” ADORNO, 1970, p. 142);
- apreendesse a essência da manifestação artística, configurando-a como conhecimento social;
- aproximasse-se do desinteresse estético da manifestação artística, pois somente assim se compreenderia o interesse apontado por essa manifestação, que se dirige a uma organização adequada da totalidade, ou seja, se o contemplador percebesse a possibilidade prometida pela arte (felicidade: antítese social da sociedade) através de sua impossibilidade (empírica);
- percebesse a história imanente armazenada na manifestação artística, como, também, compreendesse a sua característica de aparência, como algo que explode, que adquire “suspensão no instante”, tornando-se imagem que se separa da empiria;

- conhecesse o conteúdo da manifestação artística, o seu espírito, isto é, apreendesse o processo e ao mesmo tempo a própria manifestação artística através do espírito, para que ela se torne comensurável ao conceito.

A experiência do sujeito da produção artística seria aquela em que, no processo de produção da coreografia, ele estivesse de modo peculiar em contato com os elementos que a faz constituir-se em arte. Assim, a experiência do sujeito da produção artística da dança seria aquela em que o produtor (coreógrafo) estabeleceria com os seus elementos (material, sujeito, conteúdo e outros elementos já descritos no item Dança e Arte desse capítulo) uma relação de composição de sua própria dança.

É interessante ao passar para o próximo capítulo questionar: Como a dança se desenvolve no contexto social da escola? Como promover a experiência artística de dança na escola? Uma análise da dança no contexto educacional é o tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3: DANÇA NA/DA ESCOLA

São duas as maneiras como a dança se apresenta na escola. Por considerá-la elemento educativo, a escola se apropria das danças produzidas no contexto social extramuros e as desenvolve nos seus diversos espaços e tempos, isto é, as danças sociais são reproduzidas pela escola nas suas festas, datas comemorativas, aulas de Educação Física, de Educação Artística - Artes, ou como atividade complementar ou, mesmo, recreio. Essa dança que “entra” na escola é a dança na escola. A dança da escola é a dança produzida pelos próprios alunos, ou seja, a criação da dança é de autoria dos alunos. Desta maneira, a escola produz sua própria dança.

A experiência artística de dança na escola compreende a experienciação dessas duas formas, isto é, consiste em experienciar a manifestação artística enquanto discente-contemplador, sendo necessários, cada vez mais, pesquisa e estudo sobre os já construídos conhecimentos históricos, sociais e específicos da dança e da arte, como também experienciar os elementos da dança enquanto discente-sujeito criativo, na produção de coreografias, podendo encerrar-se em experiências artísticas em dança, construindo novos conhecimentos.

A experiência artística de dança, dessa forma, desempenha um papel ímpar no projeto de educação, enquanto possibilidade de contribuição para a autonomia e a liberdade, então emancipatória, com vistas à formação. A dança é experiência formativa porque ela é relação entre dimensão objetiva e subjetiva da cultura. Na dança, essa relação entre a dimensão objetiva e subjetiva é constatada em vários momentos durante o processo de produção até a sua manifestação. Dois exemplos: o material da dança, que é a mediação entre a subjetividade do sujeito criativo e sua objetividade, o movimento corporal, e a produção acabada da dança (a coreografia), que tanto é objetividade, por constituir-se num Outro, numa forma objetivada, quanto é

subjetividade, por ser conteúdo sedimentado, expressão, linguagem. A dança é experiência formativa porque o sujeito que dela participa se constrói humanamente através da relação dialética existente entre o seu distanciamento e a sua aproximação da realidade. Isso se dá porque o sujeito criativo em dança necessita tanto de um momento de distanciamento da realidade, ao fechar-se em si mesmo, no sentido do reconhecimento de espaço da autonomia e da liberdade dentro de uma linguagem que lhe possibilita expressão, quanto de aproximação da realidade, por se constituir em um sujeito que é também social, que representa o “nós” presente no sujeito da dança. E essa realidade, da qual o sujeito criativo em dança faz parte, transforma o subjetivo tanto quanto é transformada pelo exercício da atividade artística.

A experiência artística em dança-arte na escola é, geralmente, metamorfoseada no que ela é em si: é transformada em vivência artística em dança, vivência artística que, na escola, consiste na representação simples do que é a experiência artística, na medida em que é negado ao discente-contemplador ou ao discente-sujeito criativo o contato com os elementos que compõem a dança artística.

Na escola, a vivência artística em dança é caracterizada pela aprendizagem de passos, seqüências, coreografias de danças de tradição e modelar, como também de movimentos pertencentes a uma específica técnica de dança de espetáculo. Não que isso seja incorreto ou não faça parte da experiência em dança; no entanto, representa minimamente a dimensão do que é a experiência artística nesse campo, estacionada talvez no seu aspecto lúdico, na padronização e na ausência de crítica e reflexão sobre a dança manipulada pela indústria cultural, diante de seu potencial de contribuição à educação e à formação.

Mesmo que vários autores¹⁸ apontem para o papel secundário da dança na escola ou mesmo para sua ausência, a dança está presente de diversas maneiras no currículo escolar de muitas escolas: como disciplina, como

¹⁸ KUNZ (1994), MIRANDA (1994), Rodrigo Duarte, D. (1995), MARQUES (1996 e 1999), NÓBREGA (1998), PACHECO (1999), dentre outros.

conteúdo na disciplina Educação Artística - Artes e/ou Educação Física ou, ainda, como recurso didático em atividades como festivais, feiras, recreios dirigidos, comemorações, festas. Muitas vezes, é justificada a presença da dança na escola por ela ser elemento de:

- entretenimento: que facilita a diversão, a alegria, o lazer;
- sociabilidade: que favorece a comunicação, a desenvoltura, a desinibição, o desenvolvimento social, o trabalho em grupo, o convívio escolar;
- prática psico-terapêutica: que promove o auto-conhecimento, a auto-estima, o controle emocional, a expressão da interioridade de cada um, a construção da personalidade, o relaxamento, a catarse, a concentração, a atenção, a percepção cognitiva;
- transformação sócio-cultural: que procura dialogar com a sociedade, reproduzir valores culturais, exercer a cidadania, transgredir regras sociais; realizar mudanças sociais, estabelecer vínculos político-partidários,
- performance: que desenvolve habilidades físicas coordenativas como flexibilidade, coordenação motora, força, percepção espaço-temporal, agilidade, dentre outras;
- saúde: que fortalece os hábitos saudáveis, promove o bem-estar e a higiene, adquire corpo forte, vigoroso (culturalmente tido como escultural, magro);
- arte: linguagem que possibilita a expressão, a comunicação, a pluralidade cultural.

Esses elementos que justificam, quase sempre, a inserção da dança nas escolas são apresentados de forma isolada ou em grupo, sendo observáveis, tanto nas atividades escolares de dança como também na estruturação formal dos objetivos das diferentes maneiras como a dança se apresenta no currículo escolar ou, até mesmo, nas propostas formais de educação nacional, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Fundamental (MEC/SEF, 1998).

O que se constata em relação a esses elementos é que eles podem ser formativos ou semiformativos. Formativos, se a compreensão da inclusão da dança na escola for obtida pelo entendimento de que na experiência da dança-

arte ou na experiência dos componentes da dança-arte já se encontram esses elementos, pois eles são inerentes a qualquer experiência artística, que seria formativa por natureza. Semiformativos, se a compreensão da inclusão da dança na escola for obtida pelo entendimento de que ela é um meio para se atingir os objetivos propostos. Assim, a sua justificativa na escola se dá mediante esses elementos, que, conseqüentemente, conferem à dança um caráter de utilidade, tornando-a um instrumento, um mecanismo e simples recurso didático, bem como colaboram para a perpetuação da lógica da racionalidade instrumental e da indústria cultural.

A problemática que se torna evidente é que, se os elementos fossem semiformativos, isso significaria considerar a dança como elemento de entretenimento, sociabilidade, prática psico-terapêutica, transformação sócio-cultural, performance e saúde a serviço da lógica da racionalidade instrumental e da indústria cultural, e a dança nas escolas seria reduzida a instrumento, mecanismo e/ou simples recurso didático em detrimento da sua dimensão enquanto algo que em si mesma encerra todos esses elementos e que, em decorrência, apresenta-se como possibilidade de constituir experiência formativa.

Como instrumento, a dança perde sua dimensão formativa porque, ao se configurar em disciplina escolar, quase sempre é legitimada por cumprir com os objetivos formulados pela escola, sendo identificada com referência principalmente a uma das áreas do conhecimento, que colabora, por sua vez, com o cumprimento de objetivos mais amplos da escola. Como um exemplo da dança enquanto um instrumento na escola, identificada, quase sempre, como disciplina, tem-se:

“A criança de tenra idade necessita de experiências de comunicação e expressão que permita a esta desenvolver sua criatividade e interpretatividade através das atividades de Dança. (...) O sucesso, a alegria, a excitação, a realização que as crianças experimentam a partir de atividades em Dança permitirão às mesmas receber reforço positivo, imediato tão valiosa à estruturação de sua personalidade, pois reforçam o auto-conceito, a auto-estima, auto-confiança, e auto-imagem.” (NANNI, 1995, p. 39)

A dança como conteúdo de uma disciplina na escola perde, muitas vezes, sua dimensão formativa ao favorecer o cumprimento dos objetivos específicos de uma determinada disciplina, uma vez que a dança, ajudando-a a alcançar algum ou grande número de seus objetivos, constitui-se em mecanismo. Como um exemplo da dança como mecanismo na escola, identificada a um conteúdo da disciplina Educação Física e Artes, temos, respectivamente:

“A dança é uma arte que nos propicia desenvolvimento de qualidades sutis como uma melhor percepção musical via acuidade elaborada em conjunto com manifestações corporais de caráter empático entre música e movimento. Outra contribuição é quando esta mesma dança vem acompanhada de exercícios elaborados como estratégias profiláticas de manutenção – de uma otimização de qualidade de vida – objetivando o início ou um resgate da consciência corporal.” (CLARO, 1998, p. 65)

“Encarregada não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, a escola pode proporcionar parâmetros para a apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos.” (BRASIL. MEC. PCN/Artes/Dança, 1998, p. 54)

Como recurso didático, a dança colabora para a aprendizagem de determinado conteúdo de uma específica disciplina da área do conhecimento. Exemplo:

“A dança está vinculada ao desenvolvimento do ritmo e este está vinculado ao próprio corpo e ao espaço. A dança é um recurso pedagógico imperdível e sua prática pode permear todas as séries do 2º grau.” (SE/CENP citado por ZOTOVICH, 1999, p. 427)

Essas duas maneiras como a dança é introduzida em muitas escolas, como disciplina e/ou como conteúdo, não representam problema, mas deve-se atentar para o como são desenvolvidas cada uma dessas maneiras, isto é, como instrumento e/ou como mecanismo. Já utilizá-la como recurso didático é preocupante, pois o modo de apresentação e o modo de desenvolvimento dessa maneira se resumem em algo prejudicial à experiência da dança na escola, pelo nível de redução e restrição a suas possibilidades. O importante seria compreender que a dança como instrumento, mecanismo e/ou recurso

didático está sendo justificada na escola porque colabora com algum ou alguns objetivos propostos coerentes com o projeto educacional da escola e não está sendo reconhecida como experiência ímpar, importante em si mesma como linguagem, expressão, conhecimento, que é, de maneira indissociável, conteúdo social, psicológico, terapêutico, físico, dentre outros, e que somente por ela ser assim é que é formativa e importante para a educação.

A dança na escola promovida com respeito à sua dimensão formativa seria desenvolvida como conteúdo em si, como produção social e como arte, inserido dentro de um projeto de educação emancipatória, na qual o discente-sujeito criativo e/ou discente-contemplador experienciaria a dança-arte e a sua relação dialética com a sociedade, pensaria criticamente e refletiria sobre a realidade e, de modo específico, sobre os interesses da indústria cultural.

Historicamente, a dança nas escolas é reconhecidamente instrumento, mecanismo e/ou recurso didático; por isso, alguns autores consideram que a dança não tem espaço na escola, justamente por ser uma atividade muito diferente das práticas dicotomizantes que o meio educacional reforça. Francisco Fontanella é um dos autores que diz:

"Na dança, o homem está todo ele e está com todos os outros. Por isso, a dança nega a educação e, por isso, não há lugar para a educação na dança. Há uma real oposição entre dança e educação, sob vários aspectos: a dança unifica o homem, a educação precisa dividi-lo; a dança une os homens, a educação os separa; a dança não visa a produção, a educação visa primeiramente e fundamentalmente a produção; etc." (1995, p. 115)

Eduardo Galeano, ao retratar Isadora Duncan no seu livro *Mulheres*, diz que "Isadora é inimiga declarada da escola, do matrimônio, da dança clássica e de tudo aquilo que engaiole o vento" (1999, p.128).

Percebe-se que esses autores apontam para a impossibilidade da dança na escola e na educação, mas de que escola e de que educação eles estão falando? Parece evidente que não se trata de uma Escola que tenha como projeto a educação emancipatória, a formação humana. Se o propósito da escola e da educação for a modelagem das pessoas, não há como inserir a dança como atividade própria das mesmas, na perspectiva que a estamos

considerando. Mas a escola que tiver como projeto a educação emancipatória poderá oferecer a dança, uma vez que a sua promoção poderá contribuir com o seu objetivo último, a formação humana.

A escola poderia colocar-se receptiva à dimensão formativa da dança, podendo ser um conteúdo da práxis educacional, através do seu entendimento como conhecimento, linguagem e expressão artística em que, na sua produção, está internamente estabelecida uma diferenciada relação do discente com a natureza, com o outro, com a sociedade, e, em sua concretização, está proposto algo mais que sua imediata objetividade, podendo ser, portanto, um conteúdo de experiencição de componentes da dança-arte.

O caminho para a possibilidade da dança se constituir experiência artística na escola seria o da experiencição dos componentes da dança-arte de modo a conhecer imanentemente a sua estruturação na produção artística e analisá-la criticamente a partir da entrega (contato na coisa mesma) na contemplação. Isso se assemelha ao caminho apontado por Theodor Adorno para formular o que seria a pedagogia musical, diante da falta de ilusão em relação à situação dominante que se configura no dilema entre o fazer lúdico (interessante, motivante para o discente) e a padronização (aprendizagem por repetição de texto de notas na música):

“O caminho para isso [a pedagogia musical], o único, é o reconhecimento musical imanente: que se aprenda a conceber cada obra de tal modo, como o todo de seu fenômeno sonoro se constitui enquanto uma conexão espiritual. É o caminho da análise, no sentido de que o aluno desde o começo seja exortado a compreender o que sempre se encontra na música que ele toca, a partir de sua categoria construtiva. Tal análise não deve aceitar o caráter de reflexão extra-musical, mas sim teria que levar a um puro conceito de cada tom, de cada pausa, de cada motivo, de cada frase deixa-se dizer para quê eles lá estão, e ao contrário, cada forma total determina seus elementos a partir do conjunto dinâmico.” (1966, p. 115)

Dança-arte definida neste estudo pauta-se na relação dialética entre arte e sociedade. Entende dança-arte como produção artística em que o sujeito criativo, em contato imanente com o material, o corpo vivo, é mediatizado em relação dialética com o que lhe é exterior, a sociedade, que cada vez mais se

distancia do que está sendo formado quanto mais a coreografia for se organizando, culminando numa manifestação que possua uma linguagem própria da arte e ganhe expressão.

Experiência ímpar, compreendida para além da sua significação enquanto unidade corpo-alma, ela nos aponta para o imbricamento da unidade corpo-alma com o seu conteúdo social. Ao mesmo tempo em que a dança é unidade, é também multiplicidade; isto é, a dança é corpo-alma, mas, também, corpo que é social, alma que é subjetividade social.

Distinguir dança-arte e mercadoria, possibilitar experiências em dança-arte na escola mesmo sob o domínio da indústria cultural, bem como pensar criticamente a dança como resistência à racionalidade instrumental é extremamente urgente e necessário para o universo educacional. Na medida em que a escola, tendo por objetivo último de educação contribuir para a emancipação das pessoas, incorporar o pensamento crítico sobre a dança possibilitará desenvolver experiências artísticas e não a simples reprodução de vivências repressoras. Portanto, a importância da articulação entre arte e pensamento crítico na escola apresenta-se como forma de resgatar o olhar crítico, de purificar as coisas da apropriação da dominação, de torná-las ao mesmo tempo “coloridas” e “úteis”. Essa articulação é possível no processo educativo, sobretudo se se pensar que é principalmente na escola que todos aprendem a reconhecer a força de um pensamento crítico e a experienciar a liberdade contida no pensamento autônomo.

Maurice Béjart disse: "... a dança é uma das raras atividades humanas em que o homem se encontra totalmente engajado: corpo, espírito e coração" (in: GARAUDY, 1980, p. 9). Francisco Fontanella diz que "... na dança desaparece a dicotomia do ser e do fazer; na dança desaparece a oposição do uno e do múltiplo." (1995, p. 114). Tica Lemos e Steve Paxton consideram que a dança propicia e requer do praticante "... uma unificação do corpo, mente e espírito" (2000, p. 1). "A dança é um movimento que só tem sentido na composição do uno e do múltiplo. (...) Na dança, cada um é um todo no Todo." (GARAUDY, 1980, p. 9)

Levando em conta essas considerações e o estudo sobre dança no capítulo anterior, é possível reconhecer a dança como uma atividade humana em que o homem não se encontra cindido, isto é, a dança é interação corpo e mente - algo imprescindível para a escola como conhecimento, como experiência, como aprendizagem.

Não é raro encontrar a dança, como conteúdo das aulas da disciplina Educação Física, sendo identificada como contraposição ao esporte. Além da dança ser uma atividade uníssona, ao contrário do esporte, ela oportuniza experiências diferenciadas. Essas considerações poderiam reforçar essa contraposição e o seu entendimento. Entretanto, ambos têm afinidades: além de serem atividades que lidam com o corpo, também concorrem para a consideração de que podem se caracterizar como atividade de massa, o que facilita a compreensão da negação dessa contraposição. A dança é uma atividade social devido ao seu imbricamento com a sociedade; daí, suas formas de apresentação, como dança de tradição, modelar ou de espetáculo estarem, cada vez mais, caracterizando-se, também, como atividade de massa, tanto quanto já é o esporte. Os espetáculos integram-se à indústria cultural, ao sistema das manipulações sociais com interesses econômicos, político-sociais próprios.

Por meio de manipulação, o esporte tornou-se espetáculo, uma forma particular de o homem se congrega às massas na sociedade atual, à força de muita publicidade e controle dos meios de comunicação, nos quais os homens são consumidores de divertimento, de prazeres consumíveis. “O movimento humano só é explorado e popularizado pelas forças econômicas e políticas na medida em que pode ser integrado às concorrências, à corrida ao lucro e às violências do sistema.” (GARAUDY, 1980, p. 179)

Essa característica de espetáculo pode ser promovida na escola mediante a transposição da sua lógica e mecanismos para as atividades das aulas de Educação Física, seja no esporte seja na dança. Muitos pesquisadores da Educação Física consideram que o esporte espetáculo deve ser refletido e repensado na escola, de modo a se compreender o esporte como prática social de significativo valor cultural que pode contribuir com a

educação e a formação; entre eles, estão Valter Bracht, Tarcísio Mauro Vago, Silvino Santim, Meily Assbú Linhales.

Esse ponto de afinidade da dança e do esporte, quando se apresentam como atividade de massa, em nada pode contribuir para a educação e a formação. Já se tornou esclarecedor por que a dança, enquanto experiência, muito pode contribuir com a educação e a formação. A dança, como experiência formativa na Educação Física, poderia ser muito interessante como elemento de educação política¹⁹. O que seria importante considerar diante da contraposição entre o esporte e a dança na escola apresenta-se como possibilidade para repensar e refletir sobre as atividades da Educação Física no que confere a dicotomia corpo e mente, que sempre contribuíram para a primazia da racionalidade, mesmo promovendo o desenvolvimento físico do corpo.

A dança-arte respeita os movimentos do corpo ao utilizá-los, na medida em que não é exercida violência do pensamento sobre eles, nem tampouco seu manejo torna-se mecânico e utilitarista. O indivíduo, em contato com o movimento - e vice-versa -, estabelece um jogo e não uma competição, onde o indivíduo é também coletivo, o movimento não é pré-determinado, faz-se na relação; as regras são os elementos não-rígidos que contribuem para a conformação do Outro, de cuja manifestação expressa “mais”. “A dança é o melhor antídoto contra esse dualismo moribundo que faz do corpo matéria bruta à qual o espírito, de fora e de cima, dá as ordens.” (GARAUDY, 1980, p. 181)

A compreensão sobre experiência em dança-arte traz uma oportunidade única para a Educação Física repensar a sua peculiaridade no interior da instituição escolar, uma vez que o movimento corporal que trata a Educação Física não é na dança-arte qualquer movimento. “É o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural” (BRACHT, 1989, p. 28) mas, se caracteriza assim, por considerar que é, de maneira peculiar, no movimento da dança-arte, que se

observa a existência de tensão entre o momento mimético e o momento racional para a sua conformação, a qual ganha expressão pela existência de componentes significantes e sensíveis em sua estrutura.

O movimento em dança-arte traz para a Educação Física não somente o seu importante entendimento como movimento humano de caráter sócio-histórico-cultural, selecionado dentre aquilo que se denomina cultura corporal, que é o conjunto das manifestações, das práticas corporais produzidas historicamente, mas, sobretudo, por algo que se apresenta a priori deste entendimento. A consideração de que o movimento da dança-arte se efetiva com a construção dialética entre o sentir e o pensar, entre o momento mimético e momento racional, a partir de componentes significantes e sensíveis, é que possibilita a sua conformação, para que lhe seja conferida a importância que tem, como prática de valor formativo na cultura. O que confere identidade à Educação Física Escolar é, então, a experiência do movimento, tal como experiência do movimento de dança-arte é considerada neste trabalho, que é conhecimento por si mesma, constitui-se em linguagem e objetiva expressão.

Muitos são os preconceitos ou lugares-comuns acerca do magistério, sendo muitos deles vinculados ao professor, podendo todos eles estarem presentes no fazer de qualquer professor de qualquer disciplina ou conteúdo.

No entanto, há um lugar-comum que é próprio do professor de dança, seja aquele da disciplina Educação Física, ou o da Educação Artística – Artes, ou aquele específico de dança ou, ainda, do organizador de festas e atividades comemorativas da escola. O lugar-comum é caracterizado com a frase do coreógrafo Ted Shaw (Citado por LOUIS, 1992, p. 97): “Quem sabe, faz; quem não sabe, ensina”. Ele significa dizer que o professor de dança na escola é aquele não sabe dançar.

Como concordar com a dissociação entre teoria e prática e a dupla dicotomia entre corpo e mente contidas nesse lugar-comum? Importa é a diferença entre o fazer do artista e o fazer do professor da modalidade artística.

¹⁹ Política aqui é entendida como espaço de troca de experiências mediante o diálogo, o convívio das diferenças, a interação entre individualidades, com garantia a priori da liberdade e da autonomia de ambas as partes.

O fazer do artista, também experimentado pelo discente-sujeito criativo no contato com elementos da dança-arte na escola, constitui num fazer próprio de quem é artista, próprio do fazer artístico. O fazer do professor da dança constitui-se na práxis educacional em dança, que integra conhecimentos de diversas áreas e específicos de dança com a necessária experiência da dança-arte ou de alguns de seus elementos, seja como contemplador e/ou como sujeito criativo.

Como concordar com os que defendem esse lugar-comum ao propor que o docente de dança na escola seja também artista? Quem é dono da dança? Importa é pensar que o docente de dança na escola não é o modelo para o discente e que a experiência do processo de produção da manifestação artística de dança ou da contemplação de manifestações de dança seja permitida ao discente, pelo docente, propiciando àquele autonomia e liberdade nesse processo. Se o docente quer ser artista não precisa necessariamente sê-lo dentro de sala de aula, para que sirva de modelo ou para que assim motive o discente a ser também artista ou, ainda, para que assim garanta a aquisição de conhecimentos próprios da dança.

O docente de dança na escola deve possibilitar ao discente acesso à dança, como produção social e como arte: experiências das formas de apresentação da dança, produções de danças, contemplações de manifestações de dança, com o objetivo de contribuir para a formação humana de seus discentes.

O docente de dança na escola deveria ter uma atenção especial à dança como mercadoria ou à indústria cultural de uma maneira geral, que se apresenta como força impositiva à escola. O docente de dança na escola pode se perceber numa encruzilhada: negar a dança como mercadoria ou propiciar a sua prática? A negação da dança como mercadoria na escola é vista, muitas vezes, como algo anti-democrático, uma vez que irá permitir ao discente o acesso somente àquilo que o docente considera como formativo, não possibilitando ao discente chegar à sua própria conclusão ou construir uma crítica pessoal sobre essa dança. A introdução da dança como mercadoria na escola é justificada, muitas vezes, como algo próprio da “cultura do discente”,

que ele reivindica, que ele quer, de que ele gosta e, assim, por considerar importante a contextualização do ensino, é incluída essa dança na escola.

A responsabilidade do docente em relação à dança na escola - não se restringindo somente ao docente específico do conteúdo dança, como, também, àquele que organiza as festas da escola, que orienta o recreio escolar, ou outros que de uma forma ou de outra lidam com a dança na escola – deve ser a de estar em constante diálogo com o telos da educação formativa, pois, do contrário, perder-se-ia para outros fins não formativos, como o da indústria cultural. Isso quer dizer que o docente deve ser responsável pela construção de possibilidades formativas pelo discente, contribuindo para o processo de formação desse discente, como sujeito “crítico-reflexivo” que, ao mesmo tempo, reconheça a importância da autonomia e da liberdade para si, para os outros e para a humanidade.

Então, convém ao docente democratizar o acesso do discente às danças produzidas na sociedade, não restringindo a experiência daquelas danças que ele diz querer (podendo não ser o seu autêntico gosto e sim o da indústria cultural), mas, sobretudo, ampliando, com iguais condições de tempo e espaço, o acesso às danças como arte, com exercício constante de análises e experiências dos elementos estruturais presentes no interior de cada manifestação em dança-arte, para que juntos – docente e discentes – formulem criticamente suas compreensões acerca da realidade. Dessa forma, torna-se importante para o docente planejar suas atividades com o conteúdo dança, tendo a preocupação de direcioná-las para a formação de seus discentes; mais especificamente, para a prática do pensamento crítico, para o exercício da linguagem dança, para a apreensão do conhecimento próprio dessa linguagem, para a busca pela expressividade humana, de modo a dar qualidade às atividades em dança.

Essa consideração remete à permanente atenção do docente, no sentido de estar em constante crítica e análise de suas atividades em dança, para o objetivo maior da educação: a formação humana. As suas atividades em dança não deveriam se fazer somente com o momento de adaptação, isto é, de conhecimento e adaptação à realidade, mas também com o momento de

emancipação, isto é, de conscientização da cegueira pelo existente e de racionalidade, como desenvolvimento do pensamento crítico e capacidade de fazer experiências intelectuais.

Nesse sentido, pode-se pensar que a presença e a experiência do conteúdo dança na escola como contribuição à formação é uma conduta da educação política. Dança como conduta política na escola se faz na medida em que ela se ocupa da mais importante das questões da educação, sem receio de contrariar quaisquer outras: a desbarbarização. A dança na escola como participante do projeto de humanização da humanidade.

DANÇA, EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA ESCOLA?

Todas as considerações realizadas neste trabalho objetivavam responder a essa questão. Buscou-se compreender a dança, como produção social e como arte, para refletir sobre o seu conteúdo formativo e sua inserção e desenvolvimento no contexto educacional.

Entende-se a dança como uma prática social milenar, que se caracteriza como uma experiência humana na qual o indivíduo não está separado de si mesmo, mas sim inteiramente presente no que faz. Apresenta-se, na atual civilização ocidental, de três formas diferentes, no que diz respeito ao modo de realização social: atividade de tradição, atividade modelar e atividade de espetáculo. Formas distintas que, ao longo dos tempos, foram se configurando a partir do desenvolvimento de características próprias que lhes conferiam identidade e que estão, de certa maneira, sempre se comunicando. Não estão dissociadas por completo, mas a diferenciação - que se dá por níveis entre a dança modelar e a dança de espetáculo, pelo fator da standardização e da pseudo-individualização - representa um mecanismo social de manipulação pela indústria cultural, que interfere na promoção, na distribuição, no reconhecimento, na aceitação, no controle, na repressão e na regressão das danças, de maneira especial das danças modelares e das de espetáculo.

A dança como modalidade artística, do ângulo que Theodor Adorno considera arte, sendo assim entendida neste trabalho como dança-arte, é ao mesmo tempo processo e instante: processo de produção artística compreendido pela tensão entre as particularidades (elementos constituintes da forma da dança: material, sujeito, conteúdo, procedimentos lógicos, dentre outros) como também pela tensão dessas particularidades com o exterior a elas; instante que caracteriza-se pela culminação objetivada desse processo, que é a manifestação artística de dança, por ser linguagem, expressão. Dança-arte pode ser uma dança de tradição ou dança modelar ou dança de espetáculo. Não é sua origem social ou a sua forma de apresentação que irá caracterizá-la como de boa qualidade, isto é, como experiência artística em

dança ou a própria dança-arte. Não se pode endossar a admiração dos românticos por toda arte do povo e, assim, por toda dança de tradição, ou concordar com aqueles que consideram dança-arte somente aquela produzida como espetáculo, por considerar que o fato de sua produção se realizar no e para o campo conhecido como artístico a legitima como tal. Há que julgá-las pelos mesmos padrões segundo os quais se quer julgar qualquer outra dança que se considere arte.

A dança-arte pressupõe como material o movimento do corpo vivo no qual encontra-se intrinsecamente coligados matéria e espírito. Assim, os movimentos que correspondem ao material da dança não são os movimentos da experiência natural, mas sim todos os movimentos corporais mediatizados pela forma e conteúdo, que somente assim apresentam-se como vivos.

A forma e o conteúdo da dança-arte: ambos devem ser distinguidos na sua mediação. “A forma é em si mediatizada pelo conteúdo”, isto é, a mediação da forma pelo conteúdo dá-se intrinsecamente, de maneira que os elementos materiais ao buscarem a síntese formal estão, ao mesmo tempo, interligados ao conteúdo. “O conteúdo é mediatizado pela forma”. “A forma é conteúdo sedimentado”. A mediação do conteúdo pela forma se dá pela própria auto-síntese dos elementos formais, ou seja, pela “auto-suspensão da própria forma”.

O sujeito da dança (mediação entre sujeito individual criativo e o que lhe é exterior; assim, o eu latente da manifestação em dança-arte) é “imaneente à coisa, constitui-se na obra pelo ato da sua linguagem; em relação à obra, o que produz realmente é um momento da realidade como os outros” (ADORNO, 1970, p. 190).

A logicidade da dança é um processo raciocinante sem conceito e juízo. “A logicidade da arte é uma lógica abaixo de suas forças, que a constitui da maneira a mais expressiva como um ser *sui generis*” (ADORNO, 1970, p. 157-158). A lógica da dança que se realiza em busca da sua coerência formal não se dá de modo unidirecional e positivo, mas, sobretudo, inclui em sua unidade formal a multiplicidade, o diverso, a dissonância, como elementos necessários.

Assim, a lei formal e a logicidade estão em permanente tensão na conformação da coreografia.

O conhecimento da dança se dá pelo vínculo com o mundo e suas categorias através da objetivação da coreografia, enquanto unidade. Entretanto, considera-se que a arte não tem objeto, porque o conhecimento que é a arte é “incomensurável” (1970, p. 147). A dança apresenta-se incomensurável ao seu objeto para que não haja a interferência de uma identificação do sujeito individual com a coreografia ou com o material, assim como apresenta a identificação do homem com a natureza, do sujeito com o objeto, no mundo. De modo paradoxal, a arte é conhecimento por ser reconhecida como um ato crítico-reflexivo sobre o mundo, mesmo a arte desconhecendo aquilo que ela aponta mediante essa crítica.

A linguagem da dança não é a linguagem dos movimentos corporais, como mímica da expressão do sujeito participante, nem tampouco do sujeito que a produziu, mas sim o conteúdo que os movimentos adquirem na mediação com o sujeito individual e suas relações, constituindo-se em sintaxe, em sua expressão. As danças não são charadas, as quais precisam ser decifradas para serem compreendidas, mas se constituem em enigmas, isto é, ao dizerem alguma coisa ocultam-na no mesmo instante, fazendo com que o contemplador não se dê por derrotado com decodificações. Assim, o caráter enigmático da obra é colocado sob o aspecto da linguagem. A linguagem é não-significativa na dança, dada pelos seus componentes significantes e sensíveis, que se caracteriza por uma linguagem que não fala, fundando uma afinidade com o mutismo. A comunicação da dança se dá pelos seus componentes significantes e sensoriais, não é uma comunicação direta como quer a lingüística. Somente porque a dança se assemelha ao que é mudo é que ela alcança sua transcendência, isto é, alcança a aparência de ser “mais” do que ela é. A substância da expressão é o caráter lingüístico da dança, fundamentalmente diverso da linguagem como *medium*.

A experiência artística de dança na escola consiste em experienciar tanto a manifestação artística, enquanto discente-contemplador - sendo necessário, cada vez mais, pesquisa e estudo sobre os já construídos

conhecimentos históricos, sociais e específicos da dança e da arte - quanto experimentar os elementos da dança, enquanto discente-sujeito criativo, na produção de coreografias, podendo encerrar-se em experiências artísticas em dança, construindo novos conhecimentos.

A experiência artística de dança, dessa forma, desempenha um papel ímpar no projeto de educação, enquanto possibilidade de contribuição para a autonomia e a liberdade, então emancipatória, com vistas à formação. A dança é experiência formativa porque ela é em si mesma formativa; é relação entre dimensão objetiva e subjetiva da cultura. A dança na escola promovida com respeito à sua dimensão formativa seria desenvolvida como conteúdo em si, como produção social e como arte, inserido em um projeto de educação emancipatória, na qual o discente-sujeito criativo e/ou discente-contemplador experienciaria a dança-arte e a sua relação dialética com a sociedade, pensaria criticamente, refletiria sobre a realidade e, de modo específico, sobre os interesses da indústria cultural.

A dança na escola pode participar do projeto de humanização da humanidade, pois o caminho do esclarecimento se faz através da Filosofia, da Ciência, da Arte e, na práxis, através da Educação. O *telos* da Educação é a redenção da Humanidade.

Ao finalizar a discussão, penso ter conseguido algumas respostas à questão colocada, no sentido de construir uma síntese que permita avançar nas análises aqui iniciadas com base nos elementos-chave que delas extraí. Entendo, dessa forma que, mais do que encerrar a análise acerca das reflexões aqui realizadas, este trabalho se constitui num ponto de partida para o aprofundamento da discussão.

Realizar os estudos sobre a dança como produção social e como arte e empreender análises acerca da sua inserção e seu desenvolvimento no contexto escolar não foi uma tarefa fácil, na medida em que foi de dentro do contexto escolar e com a promoção e o desenvolvimento da dança que este trabalho foi realizado, pois todo o suporte teórico da minha atuação pedagógica, de minha concepção, enfim, do meu entendimento sobre a dança – e, mais especificamente, a dança como conteúdo da Educação Física -

entrava constantemente em estado de tensão com as análises e reflexões que vinha (e vem) me formando e informando. Ou seja, não foi simples operar críticas ao contexto da dança, ao contexto escolar, ao contexto da dança na Educação Física, visto que eu estava imersa nos mesmos e tinha impregnado muito de seus pressupostos, valores e concepções.

No entanto, minha intenção não foi a de desconsiderar a construção teórica desses contextos, mas o de, tomando por base uma análise crítica dos mesmos, contribuir para o avanço dos estudos sobre a dança, sobre a dança no contexto educacional e, mais especificamente, na Educação Física, na medida em que considero necessária a realização de estudos e investigações que procurem compreender e refletir sobre a relação entre dança e formação humana.

Por fim, vale a pena ressaltar que este estudo é, também, uma produção datada, circunscrita em determinado contexto e limitada pelo estágio teórico por mim alcançado e que, no meu entender, não pretende se fechar em possíveis respostas, mas se constituir numa contribuição, mesmo que pequena, para o avanço dos estudos sobre esse componente social e curricular de grande inserção histórica, mas que ainda é tão desconhecido e se tem escrito tão pouco.

BIBLIOGRAFIA

Figuras:

Fig. 1 – página 92:

Boléro, Maurice Béjart, 1960.

<http://www.bejart.ch/>

Fig. 2 – página 94:

Folia, Lia Rodrigues, 1998.

<http://www.tigertail.org/lia.html>

Fig. 3 – página 94:

Magazin, Ur=H0r, 1999.

Material de divulgação: Magazin. Belo Horizonte, abr./99.

Fig. 4 – página 95:

Lamentation, Marta Graham, 1935.

Foto: Barbara Morgan, 1980. In: PORTINARI, Maribel. A História da Dança, p. 160.

Fig. 5 – página 96:

Mary Wigman, 1926.

<http://encarta.msn.com/index/conciseindex/02/002BF000.htm>

Fig. 6 – página 104:

Maracatu Rural ou Baque-solto, 1998.

<http://hotlink.com.br/users/fabiana/folguedos.htm>

Fig. 7 – página 106:

Sanctum, Alwin Nikolais, 1964.

[http://encarta.msn.com/find/MediaMax.asp?pg=3&ti=027B0000&idx=46156439.](http://encarta.msn.com/find/MediaMax.asp?pg=3&ti=027B0000&idx=46156439)

Livros, Dissertações, Teses, Artigos:

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 1014 p.

ADORNO, Theodor W.. Dialética Negativa. Trad. José Maria Ripalda. Madrid: Taurus, 1986. 410 p.

_____. Disonancias: Musica en el Mundo Dirigido. Trad. Para o espanhol de Rafael de La Veja. Madrid: Ediciones Rialp, S. A., 1966.

_____. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p.

_____. Filosofia da Nova Música. Trad. Magda França. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974. 165 p.

_____. Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel (org.). Sociologia. Trad. Flávio R. Kothe. 2ª ed. (port.). São Paulo: Editora Ática, 1994. 207 p.

_____. Mínima Moralia: reflexões da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Editora Ática, 1992. 216 p.

_____. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. Trad. Luiz João Baraúna. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999. 191 p.

_____. Prismas: crítica cultural e sociedade. Trad. Augustin Wernet e Jorge M. B. Almeida. São Paulo: Editora Ática, 1998. 285 p.

_____. Sobre Música Popular. In: COHN, Gabriel (org.). Sociologia. Trad. Flávio R. Kothe. 2ª ed. (port.). São Paulo: Editora Ática, 1994. 207 p.

_____. Sobre Walter Benjamin. Trad. para o espanhol de Carlos Fortea. Madrid: Ediciones Catedra, S. A., 1995. 177 p.

_____. Teoria da Semicultura. In: Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos

- Educação e Sociedade (Cedes), ano XVII, n.º 56, dez./96. Campinas: Papyrus, 1996. 600 p.
- _____. Teoria Estética. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1970. 294p.
- _____. Tres Estudios sobre Hegel. Trad. Victor Sanchez de Zavala. 2ª ed. Madrid: Taurus Ediciones S. A , 1974. 193 p.
- ADORNO, T. W., HORKEIMER, M. e MARCUSE, H. Cultura e Sociedade. Tradução: Carlos Grifo, Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- AMARAL, Mônica do. O Espectro de Narciso na Modernidade: de Freud a Adorno. São Paulo: Estação Liberdade, 1997. 189 p.
- ARENDT, Hannah. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 336 p.
- BARRAUD, Henry. Para Compreender as Músicas de Hoje. Trad. J. J. de Moraes e Maria Lúcia Machado. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A , 1997. 166 p.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade e Holocausto. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 266 p.
- _____. O Mal-estar da Pós-modernidade. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 272p.
- BRACHT, Valter. Educação Física e Aprendizagem Social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. Educação Física/Ciências do Esporte: que Ciência é Essa? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Maringá, v. 14, nº 3, p. 111-118, maio 1993.
- _____. Mas afinal, o que estamos perguntando, com a pergunta “o que é Educação Física?”. Revista Movimento, Porto Alegre, nº 2, p. I-VIII, jun. 1995.
- BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- BOURCIER, Paul. História da Dança. Trad. Marina Appenzeller. Coleção Opus 86. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 339p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Artes. Dança, 1998.
- CAMPOS, M. T. C. Para Além do Unidimensional: sobre o potencial ético na obra de Herbert Marcuse. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 1995. (Dissertação, Mestrado em Filosofia).
- CAPARROZ, Francisco E. Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola. Vitória: CEFD/UFES, 1997, 192 p.
- CLARO, Edson. Dança e Educação Motora. Anais do I Congresso Latino Americano de Educação Motora, II Congresso Brasileiro de Educação Motora. Campinas: UNICAMP/FEF/DEM, 1998, p. 64-66.
- _____. Método Dança - Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: Probel Editorial, 1995. 404 p..
- COLI, Jorge. O que é Arte. Coleção Primeiros Passos, n.º 46. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998. 131 p.
- CRESPO, Jorge. A História do Corpo. Lisboa: Difel, 1990.
- DANTAS, Mônica. Dança: o enigma do movimento. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFGRS, 1999. 126 p.
- DUARTE, Dosmary de A Fogaça. A Evolução das Atividades Rítmicas e de Dança no Currículo do Curso de educação Física da Universidade Federal do Paraná, 1943-1995. Coletânea do III Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física. Curitiba: DEF/UFPR, 1995, p. 289-299.
- DUARTE, Rodrigo A P. Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano. Belo Horizonte: E. UFMG, 1997. 190 p.
- _____. Marx e a Natureza em O capital. São Paulo. Edições Loyola, 1986.
- _____. Mímesis e Racionalidade. A concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

- _____. O Belo Autônomo – Textos Clássicos de Estética. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- _____. Seis Nomes um só Adorno. In: NOVAIS, Adauto (org.) Artepensamento. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ECKARDT, Wolf Von e GILMAN, Sander L. A Berlim de Bertolt Brecht: um álbum dos anos 20. Trad. Alexandre Lisovsky. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996. 170 p.
- EKSTEINS, Modris. A Sagração da Primavera. Trad. Rosaura Eichenberg. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. 480 p.
- FAHLSBUCH, Hanelore. Dança Moderna e Contemporânea. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.
- FARO, Antônio José. Pequena História da Dança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986. 149 p.
- FISCHER, Ernst. A Necessidade da Arte. São Paulo: Círculo do Livro S. A [s.d.]. 258 p.
- FONTANELLA, Francisco C. O Corpo no Limiar da Subjetividade. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995. 136 p.
- FREITAG, Barbara. Política Educacional e Indústria Cultural. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n.º 26. São Paulo: Cortez, 1987.
- FREITAS, Verlaine. Unidade Instável. O conceito de Forma na Teoria Estética de Theodor Adorno, Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 1996 (Dissertação, Mestrado).
- FREUD, Sigmund. Cinco Lições de Psicanálise; esboço da psicanálise e outros. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- FUX, Maria. Dança, Experiência de Vida. 2ª ed. Trad. Norberto Abreu e Silva e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1983. 142 p.

- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Trad. Ana Agud Aparicio e Rafael de Agapito. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977. 681 p.
- GALEANO, Eduardo. *Mulheres*. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1999. 177 p.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a Vida*. Trad. Antônio Guimarães Filho e Glória Mariani. 6ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 188 p.
- GRUPO È O TCHAN, É o Tchan na Cabeça e na Cintura, São Paulo: PolyGram, 1998. (Acompanha livreto. CD-ROM).
- GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *O corpo de Ulisses: Modernidade e materialismo em Adorno e Horkheimer*. São Paulo: Ed. Escuta, 1996. 145 p.
- HANNA, Judith Lynne. *Dança, Sexo e Gênero: Signos de identidade, dominação, desafio e desejo*. Trad. Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. 417 p.
- HEGEL, Georg W. F. *Escritos Pedagógicos*. Tradução e introdução de Arsenio Ginzo. 2ª ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1998. 189 p.
- HOMERO. *Odisséia*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Círculo do Livro Ltda, 1994. 223 p.
- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. 254 p.
- JAY, Martin. *As Idéias de Adorno*. Trad. Adail Ubirajara. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. 175 p.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Valério Rodhen e Udo Baldur Moosburger. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991. 176 p.
- _____. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996. 114 p.

- _____. Textos Seletos. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes, Petropolis: Editora Vozes, 1985. 181 p.
- KATZ, Helena. A Dança é o que Impede o Movimento de Morrer de Clichê. In: DANTAS, Estélio H. M. Pensando o Corpo e o Movimento. São Paulo: Shape, 1998.
- _____. Dança: Continuidade Espiralada entre Natureza e Cultura (mimeo.), 1997.
- _____. Um, Dois, Três: a dança é o pensamento do corpo. São Paulo: PUC – SP, 1994. 190 p. (Tese, Doutorado em Comunicação e Semiótica).
- KAUFMANN, Pierre. Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. Ensinando a Dança Através da Improvisação. Revista Motrivivência, ano 4, n.º 5, 6 e 7, dez/94, p. 167-169.
- LABAN, Rudolf. Dança Educativa Moderna. Trad. Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Ícone, 1990. 128 p.
- _____. Domínio do Movimento. São Paulo: Summus, 1978.
- LEMOS, Tica. Contato Improvisação, 2000. (mimeo.).
- LINHALES, Meily Assbú. Políticas Públicas para o Esporte no Brasil: interesses e necessidades. In: VAGO, Tarcísio M. e SOUSA, Eustáquia S.(orgs.). Trilhas e Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997.
- LOUIS, Murray. Dentro da Dança. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. 180 p.
- MARCUSE, Herbert. Cultura e Sociedade. Trad. Wolfgang Leo Maar, Isabel M. Loureiro e Robispirre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, 201 p.
- _____. Eros e Civilização. 4ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1969.

- _____. Ideologia da Sociedade Industrial. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1967. 238.
- MARQUES, Isabel A. A Dança no Contexto: uma proposta para a educação contemporânea. São Paulo: Faculdade de educação da USP, 1996. 222 p. (Tese, Doutorado em Educação).
- _____. Dançando na Escola. Revista Motriz, Ano 3, vol. 1, 1997, p. 20-28.
- _____. Didática para o Ensino de Dança: do imaginário ao pedagógico. Revista Educação & Sociedade, n.º 48, ago./94, p. 261-269.
- _____. Ensino de Dança Hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999. 126 p.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Dança: trabalhando com os temas transversais. Revista Ensino da Arte. São Paulo: AESP, Ano 1, n.º II, 1998, p. 11-21.
- MATOS, Olgária. A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993. 127 p.
- _____. História Viajante: noções filosóficas de Olgária Matos. São Paulo: Studio Nobel, 1997. 150 p.
- MATTOS, Luiz Alves de. O Conceito de Experiência na Filosofia, na Educação e no Ensino. Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, 1961, 253 p. (Tese, Doutorado em Filosofia).
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- MIRANDA, Maria Luiza J. A Dança como Conteúdo Específico nos Cursos de Educação Física e como Área de Estudo no Ensino Superior. Revista Paulista de Educação Física, v. 8, n.º 2, jul./dez., 1994, p. 3-13.
- NANNI, Dionísia. Dança Educação: pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 1995, 191 p.

- NEVES, Maria Aparecida Mamede. O Conceito de Sublimação na Teoria Psicanalítica. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1977. 115 p.
- NOBRE, Marcos. A Dialética Negativa de Theodor W. Adorno: a ontologia do estado falso. São Paulo: Iluminuras, 1998. 190 p.
- NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. Educação Motora e Dança: rua, palco, escola ... uma coreografia desejável. Anais do I Congresso Latino Americano de Educação Motora, II Congresso Brasileiro de Educação Motora. Campinas: UNICAMP/FEF/DEM, 1998, p. 72-77.
- OSSONA, Paulina. A Educação pela Dança. Trad. Norberto Abreu e Silva e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1988. 173 p.
- PACHECO, Ana Júlia Pinto. A Dança na Educação Física: uma revisão da literatura. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, n.º 21, vol. 1, set/99, p. 117-124.
- PAVLOVA, Anna (org.). Novo Dicionário de Ballet. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica Ltda, 2000. 227 p.
- PAXTON, Steve. Improvisation is 1980. (mimeo.).
- PEREIRA, Roberto e SOTER, Silva. Lições de Dança. Rio de Janeiro: Editora UniverCidade, 1999. 240 p.
- PORTINARI, Maribel. História da Dança. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. 304 p.
- PUCCI, Bruno (org.). Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994. 197 p.
- PUCCI, Bruno. Filosofia Negativa e Educação: Adorno. Revista Filosofia, Sociedade e Educação, Ano 1, n.º 1, 1997, p. 163-191.
- PUCCI, Bruno, RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton e ZUIN, Antônio A S. (orgs.) A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: UFSC, 1997. 263 p.

- REIS, Sandra Loureiro de Freitas. Elementos de uma Filosofia da Educação Musical em Theodor Wiesengrund Adorno. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 1995. 163 p. (Dissertação, Mestrado em Filosofia).
- RODRIGUES, Neidson. Elogio à Educação. São Paulo: Cortez, 1999. 112 p.
- _____. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 76, out/2001.
- _____. Filosofia ... para não filósofos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. Lições do Príncipe e Outras Lições. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- ROUANET, Sérgio Paulo. As Razões do Iluminismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SACHS, Curt. História Universal de la Danza. Buenos Aires: Centurión, 1944.
- SANTIN, Silvino. Educação Física e Desportos: uma abordagem filosófica da corporeidade. Kinesis, Santa Maria, nº especial, p. 143-156, 1984.
- _____. Respeito de comentários. Revista Movimento, Porto Alegre, nº 2, p. IX-XIV, jun. 1995.
- SHUSTERMAN, Richard. Vivendo a Arte. Trad. Gisela Domschke. São Paulo: Ed. 34, 1998. 270 p.
- SRBEK, Wellington. Quadrinho-arte: uma leitura da revista Pererê de Ziraldo. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1999. 208 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- VAGO, Tarcísio M., SOUSA, Eustáquia S. (orgs.). Trilhas e Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997.
- VALÉRY, Paul. A Alma e a Dança e Outros Diálogos. Trad. Mauro Coelho. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996. 120 p.

- VENÂNCIO, Silvana. Corporiedade e suas Dimensões Ontológicas. Anais do I Congresso Latino-americano e II Congresso Brasileiro de Educação Motora. Foz de Iguaçu: 1998. p. 130-133.
- VIANNA, Klaus. A Dança. 2ª ed. São Paulo: Siciliano, 1990. 141 p.
- WEBER, Thadeu. Ética e Filosofia Política: Hegel e o formalismo kantiano. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. 156 p.
- WOSEIN, Bernhard. Dança: um caminho para a totalidade. Trad. Maria Leonor Rodenbach e Raphael de Haro Junior. São Paulo: TRIOM, 2000. 157 p.
- WÜNCKLER, Carlos Roberto. Pornografia e Organização Social da Sexualidade no Brasil: da repressão à dessublimação. Porto Alegre: Faculdade de Psicologia da UFRGS, 1983. (Dissertação, Mestrado em Psicologia).
- ZOTOVICI, Sandra Aparecida. A Dança Despertando a Criatividade nas Aulas de Educação Física. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, n.º 21, vol. 1, set/99, p. 423-428.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Indústria Cultural e Educação. Campinas: Autores Associados, 1999.