

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO PELA DANÇA NO ENSINO
BÁSICO DE GOIÁS**

TAINÃ MOREIRA GOMES

**PIRACICABA, SP
2015**

A EDUCAÇÃO PELA DANÇA NO ENSINO BÁSICO DE GOIÁS

TAINÃ MOREIRA GOMES

ORIENTADOR: PROF. DR. BRUNO PUCCI

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da
UNIMEP como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre
em Educação**

**PIRACICABA, SP
2015**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Carolina Segatto Vianna CRB-8/7617

| | |
|-------|---|
| G633e | <p>Gomes, Tainã Moreira A educação pela dança no ensino básico de Goiás / Tainã Moreira Gomes. – 2015. 127 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Bruno Pucci. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, 2015.</p> <p>1. Dança na educação. 2. Educação – Goiás (Estado). 3. Arte na educação. I. Pucci, Bruno. II. Título.</p> <p>CDU – 378.221</p> |
|-------|---|

BANCA EXAMINADORA

Nome do orientador: Dr. Bruno Pucci

Nome dos componentes da banca por ordem

alfabética:

Dr. Alex Sander da Silva

Dr. Bruno Pucci

Dr. Thiago Borges de Aguiar

AGRADECIMENTOS

O sangue é derramado todos os dias.

Ao tentar escrever os agradecimentos dessa encenação fiquei por dias pensando: como fazê-la sem que isso se resuma a um mero discurso, daqueles que sempre ouvimos por obrigação e nada fica impregnado em nós? Fazer uma retrospectiva de minha trajetória até aqui, talvez não conseguisse transmitir aos meus leitores a complexidade de minha caminhada. Portanto, quero-lhes afirmar que sou passional. A racionalidade tanto exigida pela academia foi circundada por essa minha incorrigível passionalidade. Afirmando isso, pois errei em momentos que eu precisava ter acertado. Porque sofri com tudo, não sei se mais ou menos do que deveria. Porque chorei inúmeras vezes pela ausência de uma reflexão amadurecida, adulta. Porque dormi muitas vezes para tentar fugir do que me afligia: ausência de estabilidade emocional para agir como se tudo não se passasse de uma fase, uma situação muito passageira. Mas o mais importante: amei intensamente o período em que aqui estive. As aulas, os debates, as conversas nos corredores, os cafés, os almoços, as pessoas, os professores e as professoras. O que seria de mim sem eles e elas? A culpa foi de vocês. Que me restituíram o desejo pelo saber, pelo aprendizado, pela descoberta, inclusive de concepções que não concordava. Ao me defrontar com o momento de defesa, a única coisa que senti foi o medo da morte. Medo que esse trabalho morra. Que lhe falte vitalidade necessária para permanecer resistindo. Por isso, peço a vocês que não nos abandonem. Não gostaria de ver a resistência mantida através dos anos fadada à morte. Conto com a mediação de vocês para ajudarem a superá-la. Assim, como na Sagração da Primavera, a morte só pode ser superada com o apoio das pessoas que estão ao nosso redor. Conto com vocês para a construção de novos horizontes.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil e com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil. Reitero meus agradecimentos ao IFG pelo afastamento concedido de 1 ano.

Sem esses auxílios, essa experiência não teria sido construída.

Muitíssimo obrigada!

RESUMO

Essa encenação tem como objetivo afirmar a dança como uma forma de expressão e possibilidade formativa, crítica e cognitiva. Nesse sentido, utilizamos a pesquisa empírica com análise teórica- filosófica e discursiva fundamentada nas contribuições de Theodor W. Adorno para estruturar nossas afirmações. Nossa trajetória apresenta através de um *esemble*, quais as maneiras em que a dança e seus elementos constituintes podem ser verdadeiramente significativos para o seu ensino na escola, percebendo como a arte, como a dança, podem contribuir efetivamente para a formação do sujeito. A ida ao objeto é a metodologia que utilizamos para analisar como conceito e realidade constituem-se como impedimento e possibilidade, na afirmação da dança como experiência formativa na educação básica do estado de Goiás. Apresentamos os equívocos desses contrapontos, observando, a partir dos pressupostos de Theodor W. Adorno, que a distância mantida entre eles constituem-se como a perpetuação de sua polaridade e de sua condição definitiva. Concebemos o esclarecimento como a possibilidade que ainda nos resta para restituir a esperança que tem sido cotidianamente esfacelada pelo falso. Não sendo apenas isso, entendemos que a crítica permanente constitui-se como uma mola propulsora que tem condições de nos conduzir a outros horizontes com outras possibilidades. Esse trabalho foi desenvolvido no Núcleo de História e Filosofia da Educação e orientado pelo Prof. Dr. Bruno Pucci.

Palavras-chave: educação pela dança, experiência formativa em dança, possibilidade formativa da obra de arte.

ABSTRACT

This scenario aims to assert dance as a form of expression and formative ability, critical and cognitive. In this sense, we use the empirical research with philosophical and discursive theoretically analysis based on Theodor W. Adorno contributions to structure our statements. Our history shows through a *esemble*, which the ways in which dance and its constituent elements can be truly significant for their teaching in school, seeing as art, such as dance, can effectively contribute to the formation of the subject. The trip to the object is the methodology we use to analyze how the concept and reality constitute an impediment and possibility, in dancing statement as a formative experience in basic education the state of Goiás. Here the misconceptions of these counterpoints, watching, from the assumptions Theodor W. Adorno, the distance maintained between them are formed as the perpetuation of its polarity and its definitive condition. We conceive of enlightenment as the possibility still remains for us restore hope that has been shattered by daily false. Not being just that, we understand that the permanent criticism is constituted as a driving force that is able to lead us to new horizons with other possibilities. This work was developed at the Center of History and Philosophy of Education and supervised by Prof. Dr. Bruno Pucci.

Key-words: education for dance, formative experience in dance, formative possibility of the artwork.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| | |
| ATO I | |
| TESE | |
| A NEGATIVIDADE DA ARTE..... | 18 |
| | |
| A DANÇA COMO UMA OBRA DE ARTE – CONTRIBUIÇÕES CRÍTICO EMANCIPATÓRIAS | 19 |
| 1.1 A DANÇA TEATRO-ALEMÃ | 19 |
| 1.1.1 A ESTÉTICA DE PINA BAUSCH | 23 |
| 1.1.2 FILOSOFIA DA DANÇA E SUA FORÇA DIALÉTICA | 26 |
| 1.1.3 DANÇA: FORMA DE EXPRESSÃO E DE CONHECIMENTO EMINENTEMENTE FORMATIVA | 32 |
| A SAGRAÇÃO DA PRIMAVERA: ENSAIO INTERPRETAÇÃO DA OBRA DE ARTE SEGUNDO THEODOR W.ADORNO | 38 |
| 1.2 MOMENTO ANALÍTICO – DESCRIÇÃO DA CENA..... | 38 |
| SOB OS PÉS | 38 |
| APROPRIAÇÃO..... | 43 |
| RESISTÊNCIA | 45 |
| 1.2.1 MOMENTO INTERPRETATIVO | 50 |
| SOB OS PÉS | 50 |
| APROPRIAÇÃO..... | 56 |
| RESISTÊNCIA | 57 |
| 1.2.2 É O FIM? | 58 |
| | |
| ATO II | |
| ANTÍTESE | |
| EXPERIÊNCIA FORMATIVA E O ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA..... | 63 |
| | |
| À GUIA DE INTRODUÇÃO | 63 |
| 2.1 EXPERIÊNCIA..... | 64 |
| 2.1.1 DESENCANTAMENTO DO CONCEITO | 67 |
| 2.1.2 EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO..... | 71 |
| 2.4 LDB E O ENSINO DE ARTE:DANÇA NA ESCOLA..... | 73 |
| 2.5 PCN ARTE: DANÇA | 74 |

| | |
|---|------------|
| CENTRO DE ESTUDO E PESQUISA CIRANDA DA ARTE..... | 78 |
| APRESENTAÇÃO | 78 |
| 2.6 PROPOSTA CURRICULAR DE DANÇA | |
| EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE GOIÁS: CIRANDA DA ARTE..... | 80 |
| 2.7 DANÇA..... | 81 |
| 2.8 CONSIDERAÇÕES..... | 84 |
| | |
| ATO III | |
| MANUTENÇÃO DA NEGAÇÃO | 89 |
| | |
| INTRODUÇÃO | 89 |
| TENSÕES E DISTENSÕES DO ENSINO DE DANÇA NAS ESCOLAS DE GOIÁS | |
| A REALIDADE | 91 |
| 3.1 ESCLARECIMENTOS..... | 91 |
| 3.1.1 SITUAÇÃO PROFISSIONAL | |
| DOS PROFESSORES DE DANÇA DO ESTADO DE GOIÁS | 94 |
| 3.2 DESCRIÇÕES DAS ESCOLAS PESQUISADAS..... | 98 |
| OS ENTREVISTADOS | 100 |
| 3.3 PAPEL DO CIRANDA DA ARTE | 100 |
| 3.4 FORMAÇÃO | 102 |
| 3.5 POSSIBILIDADES FORMATIVAS..... | 108 |
| 3.6 SEMELHANÇAS ENTRE OS ENTREVISTADOS..... | 114 |
| 3.7 NATURALIZAÇÃO..... | 115 |
| | |
| UTOPIA | |
| PRIMAVERA SEM FIM - PODEREMOS DANÇAR ATÉ A MORTE? | 117 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 121 |
| ANEXOS | 125 |
| Anexo 1 - Questionários | 126 |

LISTA DE ABREVIATURAS

CIRANDA DA ARTE – Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte

Galpão Nucaic – Espaço Cultural da UFG - Oficina de Artes/Núcleo de Coordenação e Apoio às Iniciativas Culturais

GED - Grupo Experimental de Dança – Ciranda da Arte.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LEGO – Brinquedo cujo conceito se baseia em partes que se encaixam, permitindo inúmeras combinações

P1 – Professor nível 1 – sem graduação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PRAEC - Projeto de Atividades Educacionais Complementares

SECULT – Secretaria de Cultura do Estado de Goiás

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado de Goiás. A partir de 2015, tornou-se Secretaria de Educação, Cultura e Esporte.

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SUME – Subsecretaria Metropolitana de Educação do Estado de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

INTRODUÇÃO

A cortina está fechada.

Na coxia está a dança como obra de arte em sua dimensão crítico-emancipatória, concebida como forma de expressão e de conhecimento eminentemente formativa. No palco aparecerá sua caracterização na legislação brasileira como manifestação artística, indicando também a proposta curricular para o ensino de dança das escolas básicas do estado de Goiás. Para compor a encenação, pesquisamos, apresentamos e analisamos qualitativamente o cenário do ensino de dança na 2ª fase do ensino fundamental da rede estadual de Goiás. Utilizamos uma metodologia para tentar extrair o teor de verdade e o não idêntico, subsidiados pela teoria crítica e negativa da sociedade. Para a análise discursiva das entrevistas utilizamos os pressupostos de Theodor W. Adorno com o intuito de iluminar e estabelecer contrapontos que consideramos significativos frente à realidade.

Resta-nos agora ver com nossos próprios olhos todo o trajeto que percorremos. Sentamos centralizados na plateia, próximo ao proscênio¹. Respiramos, pois a qualquer momento a experiência poderá ser iniciada. A expectativa construída para esse momento está repleta de situações que se desenvolveram pelo nosso caminhar. Ao olharmos para as pessoas que estão ao nosso lado, temos com clareza a compreensão de que a vida é constituída de inúmeras situações que não podem ser rapidamente dimensionadas, e a particularidade disso, nunca poderá ser atingida. Respiramos profundamente.

Enquanto aguardamos o início, relembro a minha trajetória rumo à pesquisa, deslindando os motivos pelos quais pleiteei esta vaga no Mestrado em Educação, apontando de que maneira a pesquisa proposta e o objeto em estudo vinculam-se aos meus interesses particulares e como estes, por sua vez, estão conectados com uma realidade social e educacional que clama ser melhor compreendida em suas contradições: condição necessária para a possibilidade de sua transformação.

Descobri a dança aos 10 anos de idade na escola primária, onde as aulas de jazz propostas pela professora motivaram-me a perceber a dança como uma expressão que se

¹ Proscênio: Frente do palco, junto à ribalta. 2. [Por extensão] Palco; cena. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/prosc%C3%A9nio> Capturado em 20 jan. 2015.

tornou singular em minha vida. Estar em cena e movimentar o meu corpo retirava-me por instantes dos contornos da dureza onde minha vida estava mergulhada. No 2º grau, em 1992, estudei na Escola Técnica Federal de Goiás (hoje Instituto Federal de Goiás), atuei como integrante do grupo de teatro, dirigido por Sandro di Lima (1992-1994) e fui em 1993 selecionada para o grupo de dança contemporânea: Filhos da Mãe (1993-1996), coreografado por Henrique Rodovalho (coreógrafo da Quasar Cia de Dança). Essas intensas experiências confirmaram a dança como expressão que me vinculava afetivamente ao mundo. Percebi que ali poderia construir um mundo poético que, até então, não imaginava ser possível. Construí variadas experiências que contribuíram para a compreensão deste universo e que me vinculavam cada vez mais como bailarina, como pessoa.

Nesse caminho, dancei em variados grupos: Corpo de Baile do Município de Goiânia (1995), Espaço Galpão Nucaic (1996 a 2000), Quasar Cia de Dança (1995-1996), Grupo de Dança do Studio Dançarte (1997), Lamounier Ballet Teatro (1998-2004), Território da Dança (Grupo de Estudos em Dança/Projeto de Extensão da UFG, coordenado pela Prof.^a Dra. Valéria Maria Chaves de Figueiredo), Grupo de Pesquisa do Espaço Quasar (1999). Atuei como bailarina em dança contemporânea e ballet clássico em diversos trabalhos, com participações em eventos e cursos. Motivada por todas essas experiências, ingressei no curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, tendo participação no grupo de estudos em dança e projeto de extensão “Território da Dança”. Desde o ano de 1999, atuo e apresento-me como professora de dança, percorrendo a dança contemporânea e o ballet clássico. Não tendo condições de estudar dança em outra cidade, foi essa a possibilidade que abracei.

Na especialização em Educação Física Escolar, no ano de 2002, dediquei-me a estudar este tema, pois se misturava em mim a bailarina e a professora de dança. O tema da monografia *Dança: Corpo, Arte, Linguagem, Movimento e Aprendizagem* centrou-se em como ensinar a linguagem da dança para pessoas com capacidades diferenciadas, sem que isso se pautasse apenas em uma repetição e reprodução de gestos e formas desvinculados de sentido. Naquele momento percebi que só dançar não era mais tão satisfatório quanto antes, eu necessitava propor, também, a produção de uma linguagem, que até então, apenas reproduzia.

Minhas considerações realizadas no curso de especialização foram geradoras de intensa necessidade em continuar meus estudos no mestrado. Esse desejo ambicionava ir para uma área que pudesse desenvolver a minha possibilidade de ver o mundo e as

coisas dele, assim escolhi o núcleo de História e Filosofia da Educação, porque este campo de estudos contribui para uma análise ampliada do objeto de pesquisa. Dessa forma, a delimitação do problema aqui proposto configura-se como uma busca de aprimoramento dos estudos realizados anteriormente. A oportunidade de estar vinculada a um programa de Mestrado em Educação foi esperada por muitos anos até poder ser concretizada nesse momento.

Soa o primeiro sinal.

O estudo proposto e realizado configura-se numa pesquisa empírica com análise teórica- filosófica e discursiva fundamentada nas contribuições de Theodor W. Adorno. O problema de pesquisa e objetivo geral centram-se em compreender as possibilidades formativas, críticas e cognitivas verdadeiramente significativas para o ensino de dança na educação básica do estado de Goiás. Utilizamos como metodologia a ida ao objeto, através de observação de aulas e entrevistas semiestruturadas a professores que compõem o universo do ensino de dança da 2ª fase do ensino fundamental, para que pudéssemos descobrir elementos importantes para o nosso trabalho, contribuindo para enfatizar a interpretação do nosso contexto. A pesquisa empírica utilizada busca retratar a realidade complexa, observando a multiplicidade de dimensões que estão presentes nela, inclusive pelo apontamento das diferentes perspectivas percebidas entre os seus participantes. Para tanto, foram entrevistados professores, professores formadores e a direção do Ciranda da Arte ².

Percebemos que a trajetória histórica nos aponta o quanto o conhecimento sobre dança é recente em nosso cotidiano escolar e, ao nosso olhar, o quanto se torna urgente o seu desvelamento. Apresentaremos como a dança pode se constituir como uma experiência verdadeiramente significativa na escola. Ao buscar compreender como a legislação apresenta essa experiência como uma manifestação cultural e educativa, nossa preocupação está na utilização da dança como mais um argumento escolar sem conflito, sem identidade, sem a preocupação de estabelecer princípios críticos que permitam a superação do mesmo, ou seja, a sua contribuição para a possibilidade de emancipação. A trajetória pessoal e intelectual aqui brevemente descrita, que culmina nessa problematização de pesquisa, utiliza a teoria crítica e negativa de Adorno cujos elementos teóricos abordaremos a seguir. Questionamo-nos:

² Fazemos a distinção de professores e professores formadores, pois estes últimos atuam no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, gerência de ensino responsável pela formação continuada dos professores da rede estadual de Educação do estado de Goiás, mas podem também, duplicar a sua função atuando nas escolas.

A dança é uma possibilidade de experiência formativa, crítica e cognitiva? A dança na educação básica poderia atingir esses propósitos?

Em *Educação e Emancipação* (1995), Adorno afirma que a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Essa administração do mundo exerceria uma pressão tão imensa sobre as pessoas que superaria toda a educação. Emancipação significaria, segundo Adorno, o mesmo que conscientização, racionalidade. Por outro lado, ainda conforme Adorno, a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. No entanto, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que teria de pior. Nestes termos, desde o início existiria uma ambiguidade no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade. Talvez não fosse possível superá-la no existente, mas certamente não poderíamos nos desviar dela. A adaptação não deveria conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador. A educação deveria fortalecer a resistência muito mais do que fortalecer a adaptação. Nessa perspectiva, a educação propõe formar o indivíduo para a emancipação, autonomia e humanização, cujos propósitos expressam os princípios norteadores da educação concebida por Adorno.

Nos postulados teóricos-críticos contidos na *Dialética do Esclarecimento* (1985), Adorno/ Horkheimer não trataram especificamente do tema dança, porém, segundo eles, o único indício de negação preservada na cultura de massa estava na arte corporal e não intelectual. Citavam eles o artista de circo cujo corpo plenamente reificado prometia transcender o caráter de mercadoria da arte de massa, levando a objetivação ao extremo e, com isso, denunciando o que até então ficara velado. Com base nisso, estamos inclinados à tentativa de construir um diálogo que possa extrapolar para o universo da dança as suas considerações, enfatizando que a discussão aqui proposta visa afirmar essa possibilidade de aproximação, sem que isso possa romper com as relações entre sujeito e objeto, universal e particular, indivíduo e sociedade.

Soam dois sinais sonoros.

Em outro trabalho, *Experiência e Criação Artística* (2003), Adorno pontua que a arte é a manifestação da dialética social do universal e do individual através do espírito subjetivo. Ultrapassaria esta dialética na medida em que não a realizaria apenas, mas a refletiria na forma. Figurativamente, aqui Adorno justificaria que a particularização da arte repararia a injustiça perpetuada da sociedade contra o indivíduo. Segundo o autor, o

que impediria semelhante separação é que ela, a arte, não conseguiria efetuar substancialmente o que não poderia extrair, enquanto possibilidade concreta da sociedade na qual tem o seu lugar. A arte estaria ainda de acordo com Adorno muito longe da transformação estrutural que daria aos indivíduos o que lhes cabe, permitindo assim, também, o desaparecimento do constrangimento da individuação.

Nesse mesmo trabalho Adorno esclarece que a crise da arte seria intensificada pela concussão da sua possibilidade, afetando igualmente os seus dois polos: o seu sentido e assim, finalmente, o seu conteúdo espiritual e a sua expressão, portanto, o seu momento mimético. Um dependeria do outro: não há expressão sem sentido, não há sentido sem o momento mimético, sem aquele caráter de linguagem que, hoje, parece estar a morrer. Assim a arte visaria à verdade, se ela não for imediata; sob este aspecto, a verdade seria o seu conteúdo. Para Adorno a arte seria o conhecimento mediante a sua relação com a verdade; a própria arte reconhece-a, ao fazê-la emergir em si. No entanto, enquanto conhecimento, ela não seria discursiva, e nem a sua verdade, seria o reflexo de um objeto. Em suma, conforme Adorno, na medida em que a arte se situa historicamente, nascem daí exigências concretas. A arte e as suas obras seriam apenas aquilo em que se poderiam converter, isso porque nenhuma obra conseguiria resolver de todo a sua tensão imanente; porque a história ataca, por fim, a ideia de semelhante resolução.

Comprendemos a partir de Adorno/ Horkheimer (1985), que a promessa da obra de arte de instituir a verdade imprimindo a figura nas formas transmitidas pela sociedade seria tão necessária quanto hipócrita. A arte estaria relacionada às forças de produção e, por isso, não diferiria do trabalho ou da ciência nos quesitos ideologia e dominação. A divisão social do trabalho cultural demonstrada na modernidade postularia não ser a arte privilegiada como instrumento de emancipação.

O burburinho aumenta.

Partindo da exigência educativa apresentada por Adorno (1995) de que Auschwitz não se repita, precisaríamos reconhecer que todo conhecimento que se propõe como capaz de emancipar o indivíduo, através de técnicas ou práticas corporais, poderia cair em contradição ou, muito pior, contribuir para a manutenção da barbárie. O problema não seria considerar a dança enquanto arte como solucionadora dos conflitos do universo do ensino de dança, mas, isso sim, ela estar nesse patamar e bastar a si mesma, não apontando possibilidades de superar essa situação ideológica, ou seja, não apresentando uma relação entre o universal e o particular. Diante dessa idealização da

arte, percebemos que o enaltecimento do conhecimento de que trata a dança, refletiria em muito essa característica. Nesse sentido, ressaltamos a importância de pensar o ensino de dança que expõe um sujeito e um objeto idealizados, mas que poderia, a partir do esclarecimento, da reflexão crítica, entender as contradições, sem tentar conciliar seu aspecto particular e universal.

Lemos atentamente o programa da encenação. Dessa forma, poderemos nos aproximar conceitualmente do que estará em cena.

Ao abrir o programa, no ato I (Tese - A Negatividade da Arte) aparece a dança como uma obra de arte e suas contribuições crítico-emancipatórias. Para isso, divide-se em subcapítulos essa argumentação: a dança-teatro alemã com os seus elementos estéticos; a estética de Pina Bausch, apresentada como forma que pode nos conduzir ao pensamento dialético e negativo; a filosofia da dança que traz a oposição entre as filosofias idealista e negativa, que também pode ser expressa pela dança; a dança como forma de expressão e de conhecimento eminentemente formativa e um ensaio interpretativo da obra *A Sagração da Primavera*, a partir dos pressupostos da *Teoria estética*, fundamentais para a elaboração deste trabalho, apresentados em dois momentos: um analítico e outro interpretativo.

No ato II (Antítese – Experiência Formativa e o Ensino de Dança na Escola), apresentamos os pressupostos filosóficos de Theodor W. Adorno e a legislação que insere a dança na escola, sendo estes os responsáveis por nos conduzir à reflexão e à interpretação, em busca de fundamentação nas análises. A experiência, o desencantamento do conceito e a educação para a emancipação são as categorias propostas para confrontarmos com a realidade. Nutrem nosso inconformismo e através delas, buscamos respostas, não definitivas, mas capazes de contribuir para pensarmos a vida de forma dialeticamente negativa. Em seguida, aparecem os documentos legais: LDB e PCN: Arte, que são importantes para perceber como o conceito do ensino de arte está estabelecido legalmente no Brasil e as formas pelas quais ele se insere no âmbito escolar. Para alcançar esse entendimento, ainda esclarece a especificidade apresentada pelo estado de Goiás, com a gerência de ensino Ciranda da Arte, responsável pela formação continuada de professores de arte na cidade de Goiânia e no estado de Goiás. Na tentativa de tensionar a questão, compreendemos a necessidade do ensino de arte: dança através do tripé conceitual, mas aderimos à reprodução e à repetição como possibilidades formativas na dança, compreendendo a escola pública como local que tem como função principal oferecer oportunidades ao sujeito.

O ato III (Manutenção da Negação) está reservado para a apresentação e análise detalhada do objeto de pesquisa. Inicia-se com o esclarecimento do cenário político e cultural do estado de Goiás. Esse cenário apresenta a situação profissional dos professores de dança, a descrição das escolas e localiza a realidade que tanto necessitamos para compreender os seus demais elementos. Utilizamos algumas categorias, intencionados em captar através das entrevistas realizadas com os professores, o entendimento destes, frente à complexidade do ensino de dança inserido nas escolas.

Soam três sinais: o início está próximo!

À guisa de conclusão, Utopia propõe uma questão desafiadora para fechar esse trabalho: *Primavera sem Fim: poderemos dançar até a morte?* Esse fecho imputa a todos nós a necessidade de buscar uma solução, mesmo não sendo definitiva. Em que medida podemos viver atolados em condicionantes que estão nos levando à morte, mesmo sabendo que a morte é o fim que nos aguarda? Essas são as contradições que não devem ser horizontalmente alinhadas nessa conclusão, mas a reflexão crítica pode nos levar a caminhos, que até então, não foram nem pensados, nem vividos, e isso, certamente pode nos mover.

Todas as luzes são apagadas.

ATO I

A NEGATIVIDADE DA ARTE

A cena é preenchida de luz. Inicia-se pelos modos que a dança pode se constituir como uma dimensão eminentemente formativa, crítico e cognitiva, e com a tarefa de pensa-la diante de sua complexidade, como conceito e, também, realidade. A arte tem como princípio a crítica, senão ela será qualquer outra coisa, menos arte. Por isso, é que, no desenvolvimento do nosso trabalho, procuramos pontuar esse aspecto da arte dando-lhe o devido destaque. Apresentamos ao espectador os caminhos que percorremos para construir constelações de entendimento. A performance inicial apresenta a *dança-teatro alemã* como expressão cênica que faz com que a dança não seja resumida a apenas movimento, mas que seja uma arte vinculada à vida dos sujeitos, carregada de afirmações, negações e empiria. Utilizamos Fernandes (2007) e Cypriano (2005) para caminhar na *estética de Pina Bausch*, apresentando a reprodução e a fragmentação como elementos que conduzem a dança-teatro em busca do não idêntico, do que está além do conceito tradicional e como esses dois elementos adquirem formas-conteúdos diversos nesse método cênico. Na *filosofia da dança*, temos – em Adorno (2009) e Perius (2008) – necessidade de apresentar como a filosofia idealista e a filosofia negativa podem conduzir a construção de dança, do sujeito e da sociedade, baseadas em métodos que valorizam primazias diferenciadas. *A dança – forma de expressão e de conhecimento eminentemente formativa* – é o redor. Nossa argumentação foi promovida por vários autores e também, em nosso diálogo com Verlaine Freitas (2014), que assume um ponto de vista contrário, isto é, desconsidera o caráter formativo que tem o ensino de arte. Dessa forma, cogitamos ser um valoroso debate. Para fechar esse primeiro ato, utilizamos o ensaio interpretação da *Sagração da Primavera* (Pina Bausch), a partir da *Teoria estética* de Theodor W. Adorno, como uma proposta de compreensão da obra de arte em sua dimensão crítica e, eminentemente, formativa. Constitui-se a partir de nossas análises como um modelo adorniano, na tentativa de historicizar e concretizar uma teoria, caminhando para a possibilidade de contribuir para a emancipação.

As cortinas vermelhas se abrem.

A DANÇA COMO UMA OBRA DE ARTE CONTRIBUIÇÕES CRÍTICO-EMANCIPATÓRIAS

1.1 DANÇA-TEATRO ALEMÃ

Para dialogarmos sobre a dança-teatro, como uma referência estética importante para as artes cênicas, tentaremos através do texto, dispor de seus elementos para que o espectador possa se aproximar, não apenas conceitualmente, mas, sensivelmente. Utilizaremos os autores Fernandes (2007)³ e Cypriano (2005) para que nos ajudem a compreender a trajetória da dança-teatro alemã na cena artística moderna. Theodor W. Adorno servirá de apoio para as nossas reflexões sobre a dança enquanto obra de arte e sua dimensão eminentemente formativa.

Fernandes (2007) e Cypriano (2005) nos relatam que Pina Bausch inicia o seu trabalho com o Balé do Teatro de Wuppertal, em 1973, e destaca-se como uma precursora do tanztheater (dança-teatro). O termo dança-teatro foi utilizado, segundo Fernandes, inicialmente, por Rudolf Laban (1879-1958), para apresentar a dança como um tipo de arte que não dependia de outras, estruturada entre qualidades dinâmicas de movimento e trajetões no espaço. O sistema Laban era desenvolvido a partir de improvisações de Dança-Tom-Palavra (Tanz-Ton-Wort) em que “os estudantes usavam a voz, criavam pequenos poemas, ou dançavam em silêncio” (FERNANDES, 2007, p.20). Nesse sistema, as cenas de dança baseavam-se em movimentos cotidianos, abstratos ou puros; utilizando a narrativa cômica ou abstrata. Ainda de acordo com Fernandes, a razão disso era necessidade de que se pudesse pensar a arte integrada à vida social de dançarinos, atores e plateia.

Fernandes afirma que Bausch enfatiza as relações humanas em seu trabalho. Seu vocabulário de movimentos é baseado nas ações do cotidiano e na interação das artes de uma forma crítica. “Suas peças apresentam um caos grupal generalizado, sob certa ordem, favorecendo processo sobre produto e provocando experiências inesperadas em dançarinos e plateia” (FERNANDES, 2007, p.23). Na *Sagração da Primavera*⁴, nos surpreendemos de imediato ao (nos) depararmos com aquela imensa quantidade de terra

³ Há uma diferenciação entre termos utilizados por Fernandes e Cypriano. Fernandes utiliza o termo dançarino para o artista da cena. Cypriano já o nomeia como bailarino.

⁴ Coreografia do filme Pina (2011) que trataremos a seguir. Ver referência bibliográfica.

espalhada por todo o palco. Vemos as mulheres em cena com seus vestidos leves, finos e esvoaçantes; e nos causam bastante estranheza, as condições que os dançarinos terão para dançar. Um belo contraste entre o cenário, figurino e coreografia.

Ao analisarmos a *Sagração da Primavera*, percebemos que a utilização do elemento terra no palco apresenta-se de forma dialética, como impedimento e como acesso. Como impedimento, requer que os dançarinos possam reaprender a dispor de seus movimentos, buscando uma outra maneira de explicitá-los. Por isso, uma reconstrução corporal e cognitiva coloca-se como fundamental para a superação desse elemento limitador. Em contrapartida, como acesso, contribui, e muito, para a formação de novas percepções e dinâmicas de movimento desses dançarinos. Reconduz e reformula os conceitos dos movimentos. Dançar as coreografias propostas por Pina Bausch exige do dançarino uma contínua modificação de hábitos e gestos, incorporados ao repertório motor já cristalizado e estabelecido por suas experiências corporais anteriores. É como se esses movimentos tivessem sido desincorporados do sujeito e inaugurassem, em seu corpo, uma inédita apropriação. Isso nos interessa e muito, isto é, a renovação do movimento, a partir da possibilidade de experimentá-lo como se ele nunca tivesse acontecido antes, mas essa desconstrução não se limita apenas aos dançarinos, mas, também, a todos os envolvidos na cena. Se o movimento se modifica no corpo do dançarino, modifica a sua exposição, o olhar de quem constrói e dos apreciadores diante dele. É a provocação no repertório de movimento que inaugura em todos a possibilidade de recriação cognitiva.

Assistindo ao filme PINA (2011), concordamos com Fernandes e podemos perceber a estreita relação entre a representação cênica e a vida. A utilização dos movimentos e elementos da vida diária representam os dois momentos como artificiais. Constatamos essa afirmação na utilização da repetição de movimentos em suas cenas. Os dançarinos de Pina são, visivelmente, mais experientes (em idade e em qualidade técnica), pois ela precisa da experiência de vida deles para nutrir as suas construções cênicas. A técnica clássica, como pontuado por Fernandes, tão essencial para um dançarino, é reestruturada nesse repertório de forma crítica (Cf. FERNANDES, 2007, p. 26).

É importante destacar que o trabalho desenvolvido por Bausch se diferencia do trabalho de Laban, pois ele não é gerado, desenhado, com a intenção de se chegar a uma solução e a um final, o que lhe implicaria uma noção de integridade (Cf. FERNANDES, 2007, p. 26). O que aparece na cena representa o momento da sua unidade, o momento

da síntese. Mas ao contrário da idealização hegeliana, não se afirma como um ser absoluto, dotado de si e em si mesmo. Não há fúria pela identificação. O conceito de forma assinala a brutal antítese da arte e da vida empírica, na qual o seu direito à existência se tornou incerto (Cf. ADORNO, 1982, p.217).

A fragmentação é, em nossa percepção, uma chave de leitura apropriada de seu trabalho, mas, em cada fragmentação, existe uma relação particular e universal tensionada. Pina utiliza a repetição como um método e um tema da dança-teatro, e percebemos isso, de forma evidente, na *Sagração da Primavera*. Na repetição de movimentos e palavras, ela confirma, altera, de acordo com Fernandes, e consideramos que inaugura a dança-teatro através de suas implicações psicológicas (Cf. FERNANDES, 2007, p.26).

Nas obras de Bausch, dança e teatro são trazidas ao palco como linguagem, mas não como uma totalidade corpo-mente ou forma-conteúdo. Ao contrário, a natureza linguística daquelas artes é explorada como intrinsecamente fragmentada (FERNANDES, 2007, p.28).

Fernandes argumenta que, através da fragmentação e da repetição, os trabalhos de Pina expõem e exploram a lacuna entre dança e teatro, no nível estético, psicológico e social. Mas ao contrário do que se possa pensar, ao dizer isso, a linguagem da dança não tem a intenção de ser uma linguagem comunicativa, que aparece de imediato, ela é uma linguagem enigmática, que dela temos que tentar nos aproximar para compreendê-la. Incontestavelmente, a substância de todos os momentos de logicidade ou, mais ainda, a consonância das obras de arte é o que se pode chamar a sua forma (Cf. ADORNO, 1982, p.215). A arte é idêntica à forma, se define pela sua forma, e esta é o que caracteriza a obra de arte.

Gestos são movimentos corporais realizados na vida diária ou no palco. No cotidiano, gestos são parte de uma linguagem do dia-a-dia associada a determinadas atividades e funções. No palco, gestos ganham uma função estética; eles tornam-se estilizados e tecnicamente estruturados, dentro de vocabulários específicos, como o balé ou o da dança moderna norte-americana. Bausch utiliza ambos tipos de gestos – técnico e cotidiano. Em muitos casos, o gesto técnico é repetido até ganhar uma significação social e estética crítica. Gestos cotidianos, por sua vez, são trazidos ao palco e, através da repetição, tornam-se abstratos, não necessariamente conectados com suas funções diárias (FERNANDES, 2007, p.28).

É significativo ressaltar que Bausch, como afirma Fernandes, não desvaloriza a técnica, mas o movimento é “repetido até ganhar uma significação social e estética crítica”. Já os gestos, quando levados ao palco, através da repetição, “tornam-se abstratos, não necessariamente conectados com suas funções diárias”. “As exaustivas

repetições provocam sentimentos e experiências nos dançarinos e na plateia”. Percebemos isso em vários momentos da *Sagração da Primavera*, a repetição dos gestos nos impulsiona em vários momentos a ponto de perdermos o fôlego (Cf. FERNANDES, 2007, p.28). Mesmo que os sentimentos e as experiências se modifiquem, essa construção/ desconstrução é extremamente relevante para um processo formativo que não quer se fazer definitivo, finalizado, morto. “Através da repetição, o meio teatral da palavra torna-se um referente a fisicalidade da dança” (FERNANDES, 2007, p.29).

“Através da repetição de gestos, palavras e experiências passadas, a dança-teatro nas obras de Bausch pode ser definida como a consciência do corpo quanto à sua própria história enquanto tópico Simbólico⁵ e social em constante transformação” (FERNANDES, 2007, p.31). Fernandes pontua que as obras de Bausch concordam com a teoria de Laban, quando considera dança como linguagem, mas divergem em forma e significado, corpo-mente, pois Bausch explora a “arbitrariedade e não o repouso do signo”. Isso significa dizer que, na repetição de movimentos ou palavras, elimina-se a correspondência, quase imediata, entre a expressão realizada e a percepção (Cf. FERNANDES, 2007, p.37).

Na *Sagração da Primavera*, podemos confirmar isso, em vários momentos. Na primeira parte, antes do tecido ser solto no chão, as mulheres fazem movimentos leves, distribuídas por todo o palco. São movimentos suaves e que nos demonstram fluidez, mas, ao serem continuamente repetidos, ganham um aspecto de desespero, ganham uma tônica e um acento que os transformam e nos sugerem outras características. Após o pano cair no chão, percebemos dois grupos: homens e mulheres. As mulheres, quando dançam à direita da cena, iniciam os seus movimentos com suavidade, mas, com a repetição frenética dos mesmos, vai sendo construída uma autoflagelação. Elas estão punindo e sendo punidas pelos sucessivos golpes que desferem em si mesmas.

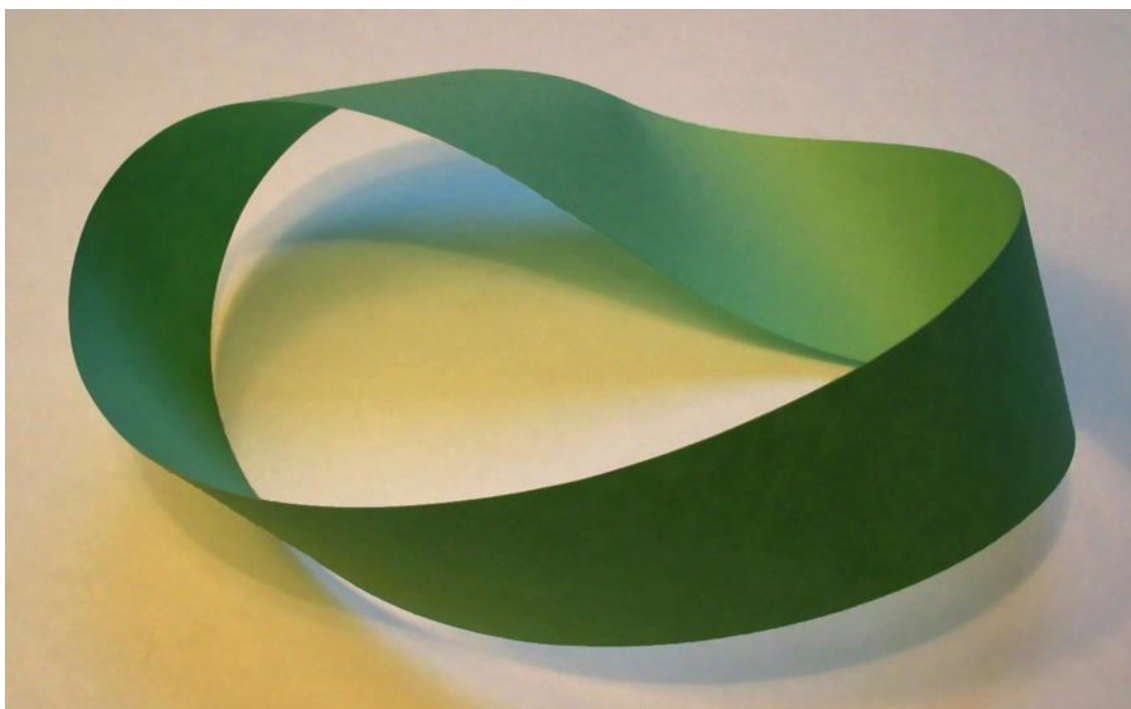
Através da forma, através da linguagem, somos desafiados a encontrar o seu enigma, o seu sentido, o seu teor de verdade. A obra de arte de Bausch não é puramente a expressão da artista, pois temos que tentar extrair o seu teor de verdade, e a obra de arte autêntica é muito mais do que a tentativa produzida por ela. Adorno (1982)

⁵ O termo Simbólico, iniciado com “S” maiúsculo, refere-se ao estágio linguístico do desenvolvimento do ego narcisista descrito por Lacan. Esse estágio aborda signos autorreferentes, multiplicadores de si mesmos e abertos à infinita significação a partir de suas inter-relações em uma “cadeia significante”, distinto de “simbólico” ou “linguagem simbólica” de Langer, que aborda símbolos nos quais cada significante corresponde a um significado. Nota extraída de FERNANDES (2007, p. 28).

reconhece que a obra de arte deve ter condições de fazer uma crítica, a função da obra de arte, a sua finalidade sem fim é ter um teor de verdade. Esse teor pode se modificar historicamente ou, até mesmo, ser eliminado, destruindo algo que teve o seu momento de obra de arte, o seu momento de verdade. Mas pode também, com o passar do tempo, ir adquirindo outros significados que, até então, não estavam presentes. Essa possibilidade de modificação constante é que gera vitalidade à obra de arte, é o que permite que continue dizendo algo, que continue contribuindo e constituindo reflexão. A nossa escolha pela *Sagração da Primavera* pontua muito bem isso. É essa situação de continuidade e vitalidade da obra de arte que contribui para possibilidade da experiência formativa.

1.1.1 A ESTÉTICA DE PINA BAUSCH

Fernandes apresenta, conceitual e espacialmente, a representação mais apropriada ao estudo das obras de Bausch: o Anel de Moebius⁶.



⁶ Disponível em <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/12.137/4091>. Acesso em 02 dez. 2014.

A representação desse elemento nos obriga a pensar que a coreografia de Bausch não tem um fim, não representa, como na teoria Hegeliana, a necessidade de se propor uma síntese entre elementos contraditórios. Há uma continuidade e somente ela poderá fazer com que a criação, a elaboração e o fazer dança não tenham limites. É um ciclo que não se fecha. Isso não significa que não encerre suas construções, mas as suas dinâmicas são incessantes. Fernandes afirma que Bausch lida com várias contínuas dinâmicas, em vez de estáveis dicotomias: “repetiçãotransformação, dançateatro, processoproduto, dançarinoplateia, significantesignificado, movimentopalavra, corpomente, mulherhomem, indivíduosociedade, futuropassado, euoutro ⁷” (FERNANDES, 2007, p.42).

Cypriano analisa outras obras de Pina Bausch, inclusive a peça brasileira *Águas*, e nos indica que seu trabalho se estrutura em dois eixos fundamentais: um denominado vertical, que trata do método de pesquisa de Bausch sobre as subjetividades, e um eixo horizontal, que se relaciona com as experiências geográficas adquiridas pelas suas viagens a outras culturas, com o intuito de trazer para a dança-teatro a universalidade da vida humana como linguagem (Cf. CYPRIANO, 2005, p. 20-21).

Desejos, frustrações e esperanças, entre outros sentimentos, estão “dentro das cabeças” das pessoas como expressões da subjetividade, questão que se instaura como tema de Bausch e é fundamental para o método de trabalho em dança-teatro (CYPRIANO, 2005, p. 24).

Temos nos dedicado a estudar o tema dança desde a especialização em Educação Física Escolar (2002). Na discussão sobre a utilização da repetição como uma forma de ensino-aprendizagem em dança, apresentamos o método da escola tecnicista que teria como justificativa a diminuição de erros, mas, como apontado por nós, em sua maioria, desprovido de sentido e significado, atitude meramente mecânica para a reprodução de gestos ditos, perfeitos. Repetir até cansar. Concordamos que a dança, de que tratamos precisa ser “compreendida pelo indivíduo, fazer com que ele através da formação de novos conceitos, possa superar o estado mecânico da imitação e passar para o estado de significação” (GOMES, 2005, p.49). Não esgotando as possibilidades da repetição, Fernandes pondera que, em Bausch, a repetição apresenta outro significado: torna-se um método para desconstruir o repertório motor que foi estabelecido no corpo do indivíduo pelas técnicas de dança e pela sociedade.

⁷ Fernandes (2007, p. 42) justifica a escrita dessas palavras pensando no Anel de Moebius, sem cortes ou separações.

A repetição torna-se um instrumento criativo através do qual os dançarinos reconstróem, desestabilizam e transformam suas próprias histórias enquanto corpos estéticos e sociais. O método é, inicialmente, usado para fragmentar as experiências dos dançarinos e a narrativa de suas frases de movimento. Eventualmente, produz uma continuidade distinta, transformando as histórias daqueles corpos, bem como nossos (pré) conceitos e percepções de nossa própria história corporal enquanto plateia (Cf. FERNANDES, 2007, p.46).

Esse método é utilizado pelo Wuppertal Dança-Teatro com a intenção de resgatar as experiências de vida de seus bailarinos e transforma-los em diversos significados. A busca acontece pela descrição de situações ocorridas na vida de cada um, estimuladas por frases que buscam traduzi-las em linguagem corporal pessoal e social (Cf. FERNANDES, 2007, p. 48). Por isso, Cypriano afirma que trabalhar com Bausch é um exercício de autoanálise, pois não estará no palco a exposição de um personagem estereotipado, mas o bailarino com toda a sua e a nossa fragilidade humana (Cf. CYPRIANO, 2005, p. 27). “... seus bailarinos representam no palco a si próprios... Cria-se, assim, uma cumplicidade entre público e bailarino, um jogo entre realidade e representação”. “O uso do subjetivo é estratégia para aflorar o social” (CYPRIANO, 2005, p.31).

Ao tratar de sentimentos humanos, a partir de impulsos reais, Bausch tornou possível a criação de uma complexidade no palco marcada pela dúvida e pela insegurança. Sentimentos até então escondidos e até mesmo recalcados passaram a ser a base da criação. O importante para ela é ver a dança como forma de expressar a vida (CYPRIANO, 2005, p. 27).

Para a realização do ensaio interpretativo da *Sagração da Primavera*, assistimos centenas de vezes a essa encenação. Cada uma delas despertava e escondia situações que se revelavam e que eram encobertas por estranhamentos e dúvidas. Esse esforço nos deixou, por muito tempo, envolvidos nessa tarefa, e ela nos acompanhava por todos os lugares. Distanciávamos e nos aproximávamos para saber se algo iria ser revelado na próxima visualização. E os dias se passaram. Sem a necessidade de dominar a obra, nós a percorremos de diversas formas, mas, ao escrever esse texto e fazer a ela uma revisita, ela nos revelou uma situação a mais. (O trecho abaixo está no texto final do capítulo 1: *A Sagração da Primavera: Ensaio Interpretação da Obra de Arte segundo Theodor W. Adorno*).

Uma luz é acesa na diagonal direita. Posicionada nesse feixe de luz há uma mulher. Está deitada no chão repleto de terra, em cima de um tecido vermelho. Barriga

ao solo. Esse feixe de luz a ilumina. Está de vestido cor nude e tem cabelos pretos, presos. A música inicia-se levemente e a mulher faz movimentos respiratórios lentos. Logo em seguida, um feixe de luz aparece ao lado esquerdo. Outra mulher corre à frente, através dele. Corre e para. Depois de alguns segundos encolhe o corpo, ficando em posição fetal. Tapa os olhos com o vestido, erguendo-se novamente.

Para retornar a cena e tentar reviver o ocorrido nessa trajetória de análise, nos deparamos com algo a mais nesse início. As luzes que iniciam a cena formam uma encruzilhada em forma de “X”, querendo indicar, em nossa percepção, que não há nada que, nesse momento, possa ser feito. A onda da vida os levou até ali na impossibilidade de retornar para onde quer que se desejasse ⁸. O enfrentamento da situação é o que poderia salvá-los. É tão interessante, nessa circunstância, passar por essa experiência. cremos que a vida também se constrói a partir de inesperados como esse. Pensando em elaborar algo, fomos surpreendidos, e nem estávamos em busca dele. Isso é a continuidade de experiências que de repente despertam em nós sentidos subjetivos e objetivos, nos conduzindo a pensar e a ver mais e melhor o que estava diante de nossos olhos e que clama por ser captado, sem tempo, lugar, espaço ou tamanho. São entendimentos particulares que vêm do coletivo é que expressam uma capacidade formativa intensa e necessária para conduzir os indivíduos a olhar para ver:

“Óia procê vê” ⁹.

1.1.2 FILOSOFIA DA DANÇA E SUA FORÇA DIALÉTICA

Para expor, de maneira filosófica, esse objeto de estudo, sentimos a necessidade de ir à filosofia de Hegel, utilizando Adorno para tensionar a questão. Como não utilizamos Hegel para fazer nossas observações, vamos nos apoiar em Perius (2008) que apresenta a clareza necessária para o nosso momento. A intenção de trazer a filosofia de Hegel e a de Adorno justifica-se porque essas duas dialéticas, hegeliana e negativa, podem nos esclarecer as intenções que o nosso objeto carrega ao longo da história. Pode parecer impróprio, mas, ao compreendermos as limitações da dialética hegeliana, teremos a oportunidade de compreender as suas raízes epistemológicas, sua natureza e

⁸ Iremos transpor esse momento perceptivo também para o texto que está na página 37.

⁹ Aprendi essa expressão quando fui visitar a belíssima Igreja Matriz Nossa Senhora do Pilar, na cidade de Ouro Preto-MG, em dezembro de 2013. Na companhia de um guia, que explicava a pintura, em perspectiva, do teto, um turista soltou essa frase para reconhecer a importância da interpretação: “Óia procê vê.” E disse que os nascidos no estado de Minas Gerais são perspicazes, pois reconhecem através dessa expressão a importância de construção do olhar crítico.

tentar desvelar suas configurações nas propostas estéticas de dança. Para além de percebermos isso em sua forma, em sua aparência, precisamos perceber isso em seus métodos e intenções; perceber, a partir da dialética filosófica, o conteúdo sedimentado que constitui as intenções de dança.

De início, vamos elucidar as diferenças primordiais entre a filosofia idealista e a filosofia que se pretende crítica, negativa, percebendo as suas imbricações para que possamos pensar o sujeito e o objeto. Essas dialéticas diferem entre si, denominando maneiras opostas de olhar para o mundo e para as coisas deste mundo. Em Perius, a filosofia do sistema idealista de Hegel apresenta três momentos fundamentais:

1. A lógica (ideia em si – tese);
2. A natureza (a ideia sai de si para se alienar em seu outro - antítese);
3. O espírito (ideia em si e para si - síntese) (Cf. PERIUS, 2008, p.105).

Nesse sentido, segundo Perius, a dialética hegeliana pertence ao sistema idealista que “leva o processo de abstração tão longe a ponto de perder o objeto pensado” (PERIUS, 2008, p.105). É importante compreender a força que o idealismo absoluto tem sobre a cultura (arte, religião e filosofia), pois retira dela o não idêntico, exclui as diferenças (Cf. PERIUS, 2008, p.107). A questão apontada por Perius localiza-se, justamente, na concepção de que, na filosofia idealista, o conceito é a “alma” da existência objetiva, um pressuposto que se torna problemático no século XX, pois, assim, se justificaria, em nome do conceito, o confronto entre a realidade e a sua pretensão de verdade, derrubando sobre o real uma dose impiedosa de racionalidade que não daria conta de legitimar os acontecimentos históricos desmedidos (genocídios, por exemplo), que, sob a ótica de Hegel, teriam um sentido oculto que, (o sentido) “vê florescer a rosa da razão na cruz do presente” (PERIUS, 2008, p.107).

Esse sentido não é admitido por Adorno, pois não há explicação que seja suficiente para justificar o assassinato programado de milhares de pessoas. A consciência da separação entre o conceito (pensar) e a coisa (pensado) resulta, a partir disso, da insuficiência do pensamento, da insuficiência dos princípios metafísicos para explicar a realidade (Cf. PERIUS, 2008, p. 108). A realidade se constitui de uma complexidade que é, metodologicamente, eliminada na teoria hegeliana. “O mundo torna-se o caos, e a síntese, a salvação” (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 18).

É fundamental compreender as diferentes perspectivas de conceito entre as concepções idealista e crítica. Adorno, na Dialética Negativa, vê o conceito como *organon* do pensamento, “a tentativa de salvar criticamente o momento retórico”,

“apelo contra o mito” (ADORNO, 2009, p. 55-56). Pensar assim impede a absolutização do conceito. O conceito, na filosofia idealista, é entendido, de acordo com Perius, como uma projeção da subjetividade no objeto que lhe é exterior. Em Hegel, de acordo com o autor, há um princípio de identidade entre o pensar e o pensado, como se eles fossem idênticos. A Revolução Copernicana operada por Kant na filosofia, como citada por Perius, teve um papel fundamental para que houvesse mudanças na forma de pensar, pois “o sujeito torna-se consciente de que um abismo se interpõe entre o mundo e a sua representação”, ou seja, há extrema modificação em relação à antiga e clássica noção de verdade como adequação (PERIUS, 2008, p.109).

“O todo é o não verdadeiro”, afirma Adorno, na Dialética Negativa. Essa é uma crítica a Hegel, tornando a dialética negativa determinada, pois

o conceito, que se costuma definir como a unidade característica do que está nele subsumido, já era desde o início produto do pensamento dialético, no qual cada coisa só é o que ela é tornando-se aquilo que ela não é (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 26).

A tentativa de Adorno – apresentada por Perius – é continuar pensando, dialeticamente, ou seja, o conceito não dá conta de expressar a totalidade da realidade, apenas se aproxima dela, apesar de ele tentar totalizar isso no conceito, que (o conceito) dá conta de apenas parte do que a realidade poderia conter. O conceito elimina isso elaborando e se contentando com uma generalização (Cf. PERIUS, 2008, p.110). Um exemplo clássico disso é: homem = animal racional. Esse é um conceito, historicamente, criado e repetido, mas não é suficiente para expressar a realidade, pois se aproximarmos o conceito de um homem real, de Hitler, por exemplo, saberemos que, apesar de ser um homem e ser um animal dito racional, ele foi muito mais do que isso.

A contradição não pode ser eliminada. O conceito não consegue abarcar em si mesmo essa dimensão de significados e representações. Precisa de outros conceitos para que ele possa se aproximar mais da verdade; construir constelações que possam iluminar o conceito para tentar explicá-lo por diversos modos. “O conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si” (ADORNO, 2009, p.142). É negando o sujeito, como portador da verdade do objeto, que queremos nos aproximar. Essa cisão é o nosso ponto de partida.

A verdade do sistema idealista, segundo Perius, converte-se em verdade artificial, permanecendo presa ao círculo tautológico do pensamento e eliminando o seu objeto (Cf. PERIUS, 2008, p. 110). A força da filosofia, em Adorno, está, justamente,

em interpretar o mundo, ir ao objeto. Nesse sentido, a dança proposta por Bausch compreende o sujeito e as suas múltiplas determinações, considerando o heterogêneo e aquilo que o faz singular, sem o subordinar ao generalizado.

Para Adorno, em Perius “o conhecimento é um “escutar” o objeto, um estar atento à potencialidade interna do material para, no processo de interpretação, agrupá-lo, sem violentá-lo, em constelações” (PERIUS, 2008, p.111). O que Adorno faz é uma crítica imanente ao conceito:

1. Prioridade do objeto;
2. A noção de experiência filosófica;
3. A ideia de sofrimento não reconciliável – dor elevada a conceito, (PERIUS, 2008, p.112).

A prioridade do objeto significa que existe algo para além do conceito, que o deve corrigir permanentemente, sem deixar que esse possa se cristalizar. O que Perius afirma é que o conceito, por sua própria dinâmica, rompe com sua unidade, pois sempre aponta para algo que não é ele mesmo e sem o qual não existe. Portanto, a negatividade é unidade no interior do próprio conceito, permitindo a ele sobreviver. Há uma dependência entre o conceito e o não conceito. É isso que Bausch apresenta em suas coreografias: o não conceito, a não identidade, a não dança.

Pelo conhecimento da primazia do objeto, não é restaurada a velha ‘intentio recta’, a servil confiança no ser-assim do mundo exterior, tal como aparece mais aquém da crítica, como um estado antropológico desprovido de autoconsciência, a qual só se cristaliza no contexto da referência do conhecimento ao cognoscente (PERIUS, 2008, p. 112).

Em Adorno, “a mediação é objetiva, isto garante a ideia de uma verdade objetiva” (PERIUS, 2008, p.113). A afirmação pela prioridade do objeto não significa sobrepor o materialismo ao idealismo, mas a tentativa de permanência do pensamento crítico; também não elimina a função do sujeito, exige-o ainda mais. Ao modificar o sujeito, ultrapassando-o como um puro transcendental, modifica também o objeto, pois nele se manifesta a tensão entre o conceito (identidade) e o que este (conceito) não consegue capturar (não identidade) (Cf. PERIUS, 2008, p.113).

Os trabalhos de Bausch, como ressalta Fernandes, diferem dos da maioria referente às danças teatrais, pois o público não é um espectador passivo que observa “corpos intangíveis mostrando habilidades e talentos” (FERNANDES, 2007, p. 55). As cenas de Bausch, na *Sagração da Primavera* ou em outra obra, nos conduzem ao questionamento, ao estranhamento, à busca de sentido e ao mergulho nas sensações que

são vividas no palco. Não se trata, simplesmente, de uma relação fetichizada em que espectador obtém prazeres, faz catarse e vai embora para casa. Ele não é objeto frente à cena, mas é parte dessa mediação, dessa experiência. Ele é sujeito.

Nunca é como o que aconteceu realmente, sempre se transforma, muitas e muitas vezes, em uma coisa que acaba pertencendo a nós todos. Se alguma coisa é verdade em uma pessoa, e ela conta algo sobre seus sentimentos, acho que nós acabamos reconhecendo o sentimento, não é uma história privada. Falamos de alguma coisa que nós todos temos. Todos conhecemos esses sentimentos e os temos em conjunto (BAUSCH apud FERNADES, 2007, p. 55).

No sistema hegeliano, conforme aponta Adorno, o pressuposto fundamental é o da identidade entre ser e pensar. Tanto o sujeito quanto o seu objeto são perpassados pelo logos. Conhecer, nesse sistema, é o ato de o sujeito (espírito) descobrir-se no objeto. Para Hegel apud Perius, o objeto é a realidade “no final de um árduo trabalho, destilada de sua diferença” (PERIUS, 2008, p. 114). Assim, Hegel compreende o espírito como totalidade. Nesse argumento, Perius afirma que “o espírito tornado totalidade não admite mais diferença com o seu outro, assim perdendo a potencialidade crítica do sistema” (PERIUS, 2008, p. 114). E isso – em nosso modo de ver o mundo – anula qualquer possibilidade formativa, pois já entrega, para o sujeito, um objeto pronto. Não há mediação nem tensão, mas, isto sim, eliminação do não idêntico.

Concordamos com Perius quando afirma que a sobrevivência do pensamento crítico depende de uma revisão, de uma crítica imanente à noção idealista de sujeito (Cf. PERIUS, 2008, p. 115) A ida ao objeto, proposta por Adorno, é prioridade para se pensar em uma dinâmica que não cessa que não se fecha em si, pensando na insuficiência do conceito. Há sempre uma tensão dialética entre sujeito e objeto. E essa tensão deve ser mantida para essa relação continuar existindo. A dialética de Adorno, ao invés de converter a negatividade em positividade, permanece nesse elemento negativo, pois, se a identidade é possível no âmbito lógico do pensamento, isso, de modo algum, significa reconciliação com o real. As contradições da realidade não são solucionáveis através de categorias lógicas, ou no plano de categorias lógicas: “A onipotência espiritual do sujeito é o eco de sua impotência real” (PERIUS, 2008, p.117).

Ao contrário, em Hegel, o sujeito desaparece no objeto, porque transformou o objeto em sujeito. “É preciso respeitar a absoluta alteridade do objeto. Este não mais se reduz a uma oposição formal ao sujeito” (PERIUS, 2008, p. 121). Adorno afirma que a noção de experiência pode colocar em cheque a hipóstase do conceito – a tese de sua autossuficiência. A noção do sujeito – eu transcendental – carregou, ao longo da história

da razão, um princípio para a filosofia, mas esse eu, segundo o autor, não pode construir experiências. Este é o ponto central da Dialética Negativa: “no ato de pensar perde-se o objeto de pensamento”. “O conceito permite pensar o objeto, porém não esgota suas qualidades e não o substitui” (PERIUS, 2008, p.125).

Perius, de forma brilhante, nos relembra que as várias catástrofes e momentos de barbárie subsequentes ocorridos no interior da cultura nos são elementos suficientes para compreendermos que a história e a realidade (conceito), devem ser percebidas sob a ótica do fracasso. A falsa promessa, inscrita nos conceitos absolutos, impede que eles se tornem idênticos a eles mesmos (PERIUS, 2008, p. 125). Concordamos com o autor, que aponta que, no século XX, já se tenha percebido, de formas variadas e suficientes, que o plano das ideias não consegue alterar o real. O ardor da realidade vivida no ambiente escolar consegue dar a excelência em percebê-la fragmentada. Conceito e realidade possuem a mesma essência contraditória. Aquilo que dilacera a sociedade de maneira antagônica, o princípio da dominação, é o mesmo que, espiritualizado, atualiza a diferença entre o conceito e aquilo que lhe é submetido (ADORNO, 2009, p. 48-49).

O autor revela que a história é tomada como testemunha de um problema filosófico fundamental. Por isso, consideramos muito pertinente esse retorno a Hegel para podermos desatar o nó do entendimento de que o plano das ideias não se concretiza na realidade por excelência de sua natureza epistemológica. Postular, por exemplo, que Auschwitz não se repita é também não estar em consoante com a dor e o sofrimento, mas, também, não significa escondê-la, fingir que não a sentimos. Em Adorno, a dialética não tem função reconciliatória. Não há um sentido, uma justificativa para Auschwitz.

Depois de Auschwitz, a sensibilidade não pode deixar de ver, em qualquer afirmação da positividade da existência, uma injustiça para com as vítimas e tem que se rebelar contra a extração de um sentido, por abstrato que seja, daquele trágico destino (Cf. PERIUS, 2008, p. 127). Caminhamos para compreender a desmistificação do conceito percebendo a sua autoinsuficiência. E nessa direção, é que compreendemos que o papel da arte pode nos reconduzir a pensar, radicalmente, o objeto, para além do entendimento instrumental. Na obra de arte apresentada por Adorno, na *Teoria estética*, o singular pode nos apresentar uma outra realidade possível: a possibilidade concreta da utopia. Pensar a formação poderá contribuir para repensar isso.

1.1.3 DANÇA: FORMA DE EXPRESSÃO E DE CONHECIMENTO EMINENTEMENTE FORMATIVA

A urgência educacional para Adorno também está enraizada nas determinações sociais de seu tempo. O autor percebe que, no princípio civilizatório, há barbárie e propõe que nos tornemos conscientes desse elemento desesperador para que ele não se imponha, novamente, como realidade. Compreender os mecanismos que perpetuam tal condição constitui o primeiro passo para se evitar a barbárie. Ao nosso redor, nesse mundo administrado, vemos o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, mas devemos estar atentos nos questionando para quem e contra quem elas são produzidas. Adorno afirma que a educação tem um sentido unicamente dirigido a uma autorreflexão crítica (Cf. ADORNO, 1995, p. 121). Assim, é preciso refletir sobre os mecanismos que nos tornam capazes de tais atos de violência.

Na *Teoria estética* de Theodor W. Adorno, podemos perceber a riqueza e a rigorosidade dos elementos estéticos que a compõem ao fornecerem uma amplitude de possibilidades de percepção e análise sobre a obra de arte. Acreditamos que pertençam a essa teoria os elementos que nos levam a crer na possibilidade formativa como uma lacuna para redimensionar o humano frente à barbárie. O importante, neste momento, é desvelar a dimensão formativa que permeia a concepção da obra de arte apresentada.

A obra de arte, segundo Adorno, é um enigma só a partir do momento em que pudermos ter uma experiência com ela, pois utilizando o conhecimento e a interpretação é que ela poderá nos dizer algo (Cf. ADORNO, 1982, p. 186). Apenas esse contato singular, individual, solitário e persistente pode nos fazer passar pelo *portal da obra de arte*¹⁰. É um *portal* mágico, mas não enfeitado¹¹ que o mergulho na obra promove, ampliando todos os sentidos, sejam objetivos e/ou subjetivos, de quem o atravessa. Isso é a comoção de fato, o rompimento do *portal* e a passagem para uma outra instância. É um abalo profundo que somente a experiência com a obra de arte pode proporcionar.

¹⁰ Aqui, utilizamos a expressão portal da obra de arte para pontuar o momento que o indivíduo atravessa ao se debruçar na obra de arte. É um momento Simbólico (ver significado na nota de rodapé nº 5) que construímos para sugerir ao espectador que, por mais que a obra de arte esteja frente a frente com todos nós, apenas aos que se dedicam a decifrá-la poderão ter acesso ao portal do seu entendimento. Apesar de a obra estar disponível a todos, visualmente, ela precisa ser transpassada, individualmente, pelo sujeito que aceita esse desafio cognitivo. Esse atravessamento é possível em qualquer expressão artística.

¹¹ A obra de Adorno não fala sobre isso. Essa é uma nomeação feita por nós para delinear a imagem que estabelecemos para esse momento, principalmente porque “a arte é alérgica à recaída na magia. A arte constitui um momento no processo do assim chamado por Max Weber desencantamento do mundo, implicado na racionalização; todos os seus meios e métodos de produção dela procedem...” (ADORNO, 1982, p.89).

O abalo intenso, brutalmente contraposto ao conceito usual de vivência, não é uma satisfação particular do eu, e é diferente do prazer. É antes um momento da liquidação do eu que, enquanto abalado, percebe os próprios limites e finitude. Esta experiência é contrária ao enfraquecimento do eu, que a indústria cultural promove (ADORNO, 1982, p. 369).

O eu se fortalece, torna-se ele mesmo nessa tensão com a obra de arte. Nesse *portal*, nasce a possibilidade de autonomia, na medida em que essa é uma relação de interpretação direta com a obra, ao contrário do papel exercido pela indústria cultural que já produz o expectador e a expectativa, deixando-o mais fragilizado a cada vez. Isso nos permite afirmar que ser um coreógrafo que produz uma obra de arte também é relevante para a construção dessa experiência formativa de que estamos tratando. Não só o expectador constrói o *portal* do entendimento, mas, também, quem a elabora. O coreógrafo, ao produzir uma obra de arte, pode desenvolver uma ideia que está vinculada à sua realidade, à sua história, ao seu momento histórico, com as pessoas que o cercam. Compõe num processo de mediação contínuo que coloca e/ou retira, que pensa e/ou repensa os elementos de sua obra de arte. Para os três – tanto para o expectador, para o coreógrafo e quanto para o dançarino – essa experiência cria novos conceitos. Esses conceitos, porém, não são absolutos. O *portal* é construído pelas singularidades. Há uma tensão entre a obra de arte e quem a interpreta, assim como há uma tensão entre o coreógrafo e a obra.

A historicidade da obra de arte fornece-lhe a possibilidade de seu enigma ser alterado ao longo da história. É esta vida e morte que a obra de arte carrega consigo: ela caminha com o movimento da humanidade, ou morre nesse mesmo movimento. O que irá possibilitar a vida ou levar à morte da obra é a interpretação, o sentido, a construção de novos teores de verdade que ela possa transportar. Isso não se esgota. A filosofia é que configura esta possibilidade: manter o enigma. O sujeito não alcança totalmente o objeto. Isso nos indica que estão nele contidos elementos infinitos e que estão à nossa disposição para serem objetos de pesquisa educacional. Uma riqueza inesgotável de argumentos que podem ser transformados em conteúdos educativos à nossa disposição. A possibilidade formativa não está além do nosso objeto, está nele, embora nele não se esgote. É preciso que as circunstâncias externas possam inseri-lo, continuamente, na realidade vivida.

A nossa proposta de perceber a arte, e particularmente a dança, como princípio eminentemente crítico e formativo, requer de nós o entendimento de alguns pontos que consideramos de extrema importância para que essa possibilidade se concretize.

A concepção adorniana da obra de arte postula que ela precisa de mais sujeito. Consideramos isso como uma base para pensarmos o nosso objeto. A obra de arte só se manterá pela relação tensionada existente entre sujeito e obra. Para isso ser construído, de acordo com Adorno, são necessários pressupostos que direcionam o sujeito a captar, perceber, analisar, interpretar a obra de arte, aproximando-se de seu teor de verdade. Freitas, ao se relacionar, filosoficamente, com Adorno, afirma existir uma lacuna entre a empiria e a arte, percebendo, nessa reflexão, uma “polarização extrema entre um mundo em que a falsidade da vida impede uma verdadeira, e uma verdade estética que se falsifica caso se realize na vida” (FREITAS, 2014, p.02). Esse drama percebido pelo autor o conduz a questionar Adorno: “o sujeito a ser formado pela arte precisa existir para entender a mensagem que o formaria” (FREITAS, 2014, p.02). Nossa tentativa, diante dessa questão, não é de desconstruir o seu conteúdo, pois ela nos parece verdadeira, mas de refletir sobre onde estaria a possibilidade de pensar a formação inicial nesse contexto. Será que tal reflexão desconsidera a importância do potencial que existe no processo formativo para uma educação emancipadora?

Na obra *Dialética do esclarecimento* (1985), Adorno e Horkheimer tratam da indústria cultural e das promessas que a mesma não consegue cumprir. Explicam como os seus produtos já nascem esvaziados e com prazo para perecer. A indústria cultural recusa a dinâmica que perpetua o existente para continuar prometendo, através de *novos* produtos. Por isso, uma promessa *nova* é sempre aguardada. Essa manipulação dos bens culturais produzidos pela indústria cultural é alvo das críticas adorniana e frankfurtiana, tendo-a como contraponto para se estabelecer o debate com o seu oposto: a arte autêntica.

A distância que Adorno propõe, através de sua filosofia negativa, nos indica sua grandeza de entendimento. Ao olhar para o mundo, Adorno não se perde nele; vê no particular o ponto de partida necessário, o lócus primário para que as coisas do mundo possam expressar seus diversos significados. Não deixa de ser verdade a exigência de mais sujeito se constituindo como uma prerrogativa que dê condições para se aproximar da obra de arte. No entanto, consideramos que a obra de arte relaciona-se com todos, até com os beócios que são apresentados por Adorno de forma paradoxal: tanto podem expressar um comportamento inverso ao comportamento estético, resvalando, muitas vezes, para o vulgar como, também, experimentar na arte apenas a sua materialidade, elevando-a à estética, privando-se de seu conteúdo (Cf. ADORNO, 1982, p. 362 e 528).

Perguntamos: – Quando a obra de arte é ou pode ser formativa?

Em nossa perspectiva, compreendemos que a obra de arte autêntica tem um potencial formativo que está disponível, o tempo todo, para todos que dela podem se aproximar ou que são conduzidos por uma mediação a essa aproximação. Apesar disso, como enigma, precisa ser decifrada, precisa ser descoberta (tirar o que cobre, o que protege, encontrar o que é desconhecido, que está escondido, revelar, desnudar-se)¹². O sujeito não é um ser esvaziado, tábula rasa, mas histórico, imbuído de experiências. O princípio formativo existe no momento em que o sujeito se depara com a obra de arte autêntica e tenta, mesmo que de forma primária, desestruturada, sem pressupostos artísticos, compreendê-la. Claro está que isso será uma aproximação superficial, tal qual a que mantemos com a indústria cultural ou quando vamos às exposições em um museu, mera recepção, uma relação fetichizada com a obra de arte. Vemos, superficialmente, passando os olhos por uma infinidade de objetos que, em sua maioria, não nos conduzem a ficar estáticos diante deles, sendo que, muitas das vezes, deles, nem nos lembramos depois. Porém, em algum momento, por qualquer motivo, alguma obra pode nos capturar. Esse instante que refreia a dinâmica da atividade contemplativa¹³ dá início à possibilidade da fruição: o contato do sujeito com o objeto, o deparar-se, o defrontar-se, o ater-se, o comover-se, o estranhar-se e todas as reações objetivas e/ou subjetivas que possam pertencer ao sujeito nessa relação.

Concordamos com Adorno que o sujeito, para desnudar a obra de arte, necessita de pressupostos históricos, estéticos, filosóficos e metafísicos. Não podemos, porém, desconsiderar que esse é um caminho que precisa ser construído. Nessa construção, a distância dependerá da relação criada entre sujeito e objeto, e o quanto esse sujeito estará disposto e terá condições para realizar essa tentativa. Na sociedade do *fast food*, da necessidade de comer rapidamente, as relações humanas e com a obra de arte podem estar, equivocadamente, sendo percebidas, dessa mesma forma.

Na negatividade em afirmar a impossibilidade de se viver uma vida verdadeira na falsa, como apontada por Adorno nas *Minima moralia*, nos pomos a pensar em que medida poderia ser realizável a possibilidade formativa diante dessas falsas condições. Para manter a reflexão, reforçamo-la com o questionamento realizado por Freitas:

ora, se queremos pensar um princípio formativo para o sujeito através da experiência estética, como conceber um princípio de progressividade pedagógica, no sentido quase etimológico de uma condução por um caminho

¹² Capturado em 08 nov.2014. www.dicio.com.br/descobrir

¹³ Estamos dizendo que a contemplação não significa fruição. Fruir é quando você pode alimentar-se da obra de arte, retirando dela elementos não percebidos na contemplação.

de reflexividade ascendente? Não esbarraremos sempre nesta interdição e hiato metafísicos entre a falsidade inexpugnável da empiria e a verdade incorruptível do estético? (FREITAS, 2014, p.02-03).

Consideramos que a pedagogia adorniana tem uma distância necessária que necessita ser preservada, mas precisa ser iniciada. A sucessão de contatos com objetos de arte variados, de diversas linguagens, formas-conteúdos artísticos, de experiência, é o que pode produzir essa continuidade, essa progressividade, essa linearidade do processo pedagógico apontado por Freitas. A mediação desse contato é valorizada por nós como uma forma de intensificar o potencial formativo que a arte abriga em si. O sentido dessa sucessão contínua de contato com a obra poderá ser revelado, em algum momento estritamente particular ao sujeito, mas com uma força interna mobilizadora. A formação, em nossa perspectiva, se estabelece com uma continuidade inesgotável de tentativas que, em algum momento imprevisível, vai tecendo a constelação do entendimento. “O pensamento aguarda que, um dia, a lembrança do que foi perdido venha despertá-lo e o transforme em ensinamento” (ADORNO, 1993, p.70).

Se numa noite qualquer, olhássemos para o céu, e nele todas as estrelas estivessem apagadas, saberíamos que estão ali, escondidas para a observação a olho nu. Mas, se, de repente, sem motivo aparente ou qualquer causa determinada, pudéssemos ver surgir uma forte luz brilhante e radiando, cruzando-o, para nós, esse seria o efeito formativo da arte. Em algum momento, após sucessivas tentativas e mediações, acende em nós esse feixe de luz. De dentro para fora. É um despertar do sujeito promovido pela reflexão. Se essa luz singular que lampeja de repente, sem condução, sem domínio surge é dessa forma que a formação em arte tem a potencialidade de promover ao nos expormos constantemente às suas obras. A luz aparece como o fenômeno de uma progressividade que foi se constituindo. A sua possibilidade de verdade vai, paulatinamente, construindo nossa possibilidade de um olhar mais capaz, mais imbuído de pressupostos, ao longo de nossa trajetória. A formação em arte abre a possibilidade de esse conhecimento surgir e alterar esse sujeito.

De fato, cada obra de arte, mesmo a hermética, ultrapassa pela sua linguagem formal o seu fechamento monadológico. Para ser compreendida, cada uma necessita do pensamento, por rudimentar que seja; e porque este se não deixa suspender, é-lhe precisa a filosofia enquanto comportamento pensante que não obedece às prescrições da divisão do trabalho. Em virtude da universalidade do pensamento, toda a reflexão exigida pela obra de arte é também uma reflexão a partir de fora; a sua fertilidade dependerá do que através dela irradiar desde o interior (ADORNO, 1982, p. 531).

A necessidade do processo de mediação pondera isso, pois as coisas não se dão espontaneamente, mas nos processos entre outros. Para a minha luz acender, eu preciso da mediação de outras estrelas. Analogamente, este é o papel da educação, do professor, da obra de arte: contribuir para que a nossa luz possa se acender. É uma relação de aprendizado, imbuída também de muita subjetividade, de sentimentos humanos diversos, de relação singular entre mediador e mediado, somatização de histórias sedimentadas, mas que, na objetividade, pode se destinar à construção de outras visões, olhares e percepções do mundo ao nosso redor.

Dessa forma, apresentamos a Freitas que a possibilidade formativa existe através da obra de arte, mas ela não é e não pode ser alcançada a todo o tempo, como um dispositivo, mas na contínua tentativa de atingir esse alvo. A sucessão é de tentativas em prol desse objetivo, mas isso não significa que ele se realize imediatamente. São necessárias ações variadas e complexas que possam fazer com que isso aconteça efetivamente. Elas são estabelecidas quando, em acordo com Adorno, damos a primazia ao objeto, mergulhando nele de maneiras distintas e, muitas vezes, até metafísicas. Dessa capacidade de fazer e permitir experiências, podemos extrair, para a nossa constituição, a verdade.

Um conhecimento que quer o conteúdo quer a utopia. Essa a consciência da possibilidade, se além ao concreto como a algo não desfigurado. Ele é possível, nunca o imediatamente real e efetivo que obstrui a utopia; é por isso que, em meio ao subsistente, ele aparece como abstrato (ADORNO, 2009, p.56).

A SAGRAÇÃO DA PRIMAVERA: ENSAIO INTERPRETAÇÃO DA OBRA DE ARTE SEGUNDO THEODOR W. ADORNO

1.2 MOMENTO ANALÍTICO¹⁴ - DESCRIÇÃO DA CENA SOB OS PÉS

São despejadas no palco várias toneladas de terra. Há vários homens que as espalham por toda a cena, minuciosamente. Uma luz é acesa na diagonal direita da cena. *As luzes que iniciam a cena formam uma encruzilhada em forma de “X”, querendo indicar, em nossa percepção, que não há nada que, nesse momento, possa ser feito. A onda da vida os levou até ali na impossibilidade de retornar para onde quer que se desejasse*¹⁵. Posicionada no feixe de luz, há uma mulher deitada no chão repleto de terra, em cima de um tecido vermelho. Barriga ao solo. Está de vestido cor nude e tem cabelos pretos, presos. A música inicia-se levemente, e a mulher faz movimentos respiratórios lentos. Logo em seguida, um feixe de luz aparece ao lado esquerdo da cena. Outra mulher corre à frente, através dele. Corre e para de pé. Depois de alguns segundos, encolhe o corpo, ficando em posição fetal, tapa os olhos com o vestido, erguendo-se novamente.

A cena é centralizada na primeira mulher que, suavemente, faz o corpo respirar. Ao fundo, aparece uma terceira mulher que desce ao chão, com os joelhos virados para as laterais e toca o solo. O espaço da cena começa a ser preenchido por várias mulheres, vestidas semelhantemente à primeira, que permanece deitada no chão. Tudo muito lentamente. Movimentos suaves e música sutil. Algumas deitam no chão. Apenas uma permanece de pé, realizando movimentos amplos com os braços, ritmo frenético, os braços são elevados acima da cabeça e recolhidos ao ventre.

Ela anda rapidamente de costas em linha reta, corpo encolhido, para e eleva o corpo; move a terra com o pé; passa as duas mãos desde a barriga até os seios, segura-

¹⁴ A referência utilizada para a descrição das cenas está sob a expectativa de nosso olhar frente ao objeto analisado. Dessa forma, quando citamos que alguém está à direita da cena, estamos dizendo que o estamos vendo como espectadores. Sugerimos ao nosso espectador que, podendo, neste momento, assista ao vídeo-dança antes de realizar a leitura desse texto, pois isso permitirá um nível mais aprofundado de compreensão. Está situado no Capítulo 01/12 – trecho: do 02:50 ao 14:57 minutos. Cena 01 do filme. Tempo total: 12:07 segundos.

¹⁵ Esse conteúdo foi anteriormente citado na página 25.

os. Está parada, quando, de repente, corre na diagonal esquerda rumo à parte da frente da cena. Enquanto as demais estão deitadas no chão fazendo movimentos de respiração do corpo, ela chega até a extremidade da diagonal e fixa os olhos no chão. Sobe as mãos pela barriga até chegar aos seios. Olha à frente. Atrás dela, entra correndo, na diagonal direita, outra mulher que começa a fazer movimentos suaves e amplos. Estão em cena oito mulheres, sete delas estão de pé; apenas uma permanece no chão.

Todas iniciam uma movimentação em linhas retas, com movimentos suaves e alongados. Param, entreolham-se; deslocam-se de várias maneiras, realizando os movimentos em duplas, trios e individualmente. As mulheres que estão na diagonal esquerda repetem a movimentação de subir as mãos pela barriga até os seios, elevando o vestido para tapar os olhos. Logo atrás, está uma mulher que faz o mesmo; a que está à frente, prossegue com os movimentos de abrir lateralmente os joelhos; passa a mão pela terra, lentamente.

A mulher ainda permanece no chão e recolhe o tecido vermelho, lentamente. As demais andam de um lado para o outro, rapidamente, passam as mãos acariciando os próprios braços, realizando movimentos rápidos, mas suaves e conduzidos. Ao circularem por toda a cena, param espalhadas e realizam os mesmos movimentos: abrir os braços acima da cabeça e inclinar o corpo para o lado, em um movimento seco. Isso se inicia quando a mulher se levanta com o tecido vermelho nas mãos, isso se repete na cena por várias vezes. A cena está preenchida por várias mulheres no palco. Elas alternam os locais onde isso é executado. Movimentos repetitivos. Fazem isso de frente e de costas para a plateia. Enquanto há a repetição desses movimentos, a mulher que estava deitada sobre o tecido vermelho, recolhe-o, vagarosamente, embola-o até ficar de pé. Os vestidos são leves, esvoaçantes, de cor neutra (nude), com tamanho um pouco abaixo dos joelhos. Os cabelos estão levemente presos com as pontas soltas. Por baixo dos vestidos, não há sutiãs. Todas as mulheres estão sem sapatos, pés na terra. Há terra espalhada por toda a cena.

Quando o tecido vermelho sai do chão, as outras mulheres modificam os seus movimentos, que caminham do suave e lento para o rápido, ríspido, estancado. Com o tecido nas mãos, a mulher ergue os ombros, fita-o. Outra mulher interrompe os movimentos e olha, fixamente, em sua direção. Todas as demais também interrompem seus movimentos, ficando, por alguns instantes, estáticas. A mulher solta o tecido vermelho. Ele cai no chão. Todas vão andando para o fundo direito da cena. Caminham de costas, olhando em direção ao tecido, como se estivessem fugindo dele, com medo.

Ficam em um círculo preenchendo os seus espaços. À esquerda do centro do círculo, há uma única mulher com cabelos vermelhos, as demais são todas brancas, peles claras, cabelos escuros.

A repetição é um elemento facilmente perceptível nesta cena. Estão atônitas, olhando o tecido no chão. Apenas uma mulher caminha por entre elas em movimento, também olhando. Iniciam, em grupo, movimentos rápidos:

1, 2: fletam as pernas com os olhos para o alto;

3: utilizam os dois braços estendidos acima da cabeça, mãos unidas e golpeiam o ar do alto a baixo em um movimento rápido e brusco, que visualizamos como se fosse uma punhalada. Nesse momento, o queixo está para o alto;

4: lançam os dois braços à frente da barriga, inclinando o corpo à frente, com a intenção de se reestabelecer da punhalada. Compulsivamente, uma mulher se desloca no círculo e fica à frente do grupo; realiza movimentos rápidos, tentando escapar, mas retorna à realização dos movimentos compulsivos realizados em grupo. (Cena dos ensaios da coreografia, coordenados por Pina Bausch).

Aparecem três situações que se constroem em cena:

A) O grupo de mulheres com seus vestidos de cor neutra (nude) soltos no corpo, cabelos, levemente presos, preenchem a cena do lado esquerdo, ainda em formação circular. Deslocam-se pela diagonal com movimentos suaves, contínuos, livres; utilizam a elevação do calcanhar, dos braços, movimentos arredondados para dar suavidade e sensação de voo à sequência. É a retirada dos pés do chão, a elevação do queixo e o olhar para o alto que contribuem para que essa sensação de voo¹⁶ ocorra.

B) No lado direito da cena, uma mulher está ajoelhada sobre o tecido vermelho. Após estendê-lo, ela se levanta rapidamente. A duração desse ato faz sincronia aos movimentos realizados pelo grupo de mulheres. Quando o grupo de mulheres sai de cena e se desloca para o fundo, a mulher também vai ao encontro delas.

¹⁶ No balé clássico, a utilização de sapatilhas de ponta tem a função de cumprir isto: retirar o corpo do chão, como se estivesse voando. “Os grandes ballets românticos desta época eram quase sempre apaixonados, mas trágicos encontros entre um mortal e uma mulher sobrenatural. As personagens das bailarinas eram normalmente habitantes do mundo sobrenatural, como as Sylphides em *Les Sylphides*, as Willis em *Giselle*, as donzelas transformadas em cisnes no *Lago dos Cisnes*, as Fadas em *A Bela Adormecida*, as Sombras em *La Bayadère* etc. A mulher sobrenatural é o símbolo da beleza, natureza, amor e imortalidade procurada pelos artistas. A bailarina está sempre representada como uma mulher que não está restrita à Terra, de tão delicada seria capaz de se equilibrar em uma flor... Ela conseguia passar toda a pureza e virtude feminina. Quando subia nas pontas alcançava uma leveza etérea e uma graça de outro mundo. Dançar nas pontas não foi apenas mais um feito, foi um meio de realçar o drama através da expansão do papel feminino”. Disponível em: <<http://no.comunidades.net/sites/art/artistico/index.php?pagina=1015579403>> Acesso em 22fev.2014.

C) No fundo da cena, há um grupo de homens. Todos usam calças marrons, compridas, frouxas, sem camisa, pés descalços. Estão em círculo. Os movimentos utilizados por eles contrapõem-se aos realizados pelo grupo de mulheres. Utilizam saltos, socos, chutes, cotoveladas, extensão de pernas, movimentos rastejantes dos pés, braços estendidos e firmes, golpes também produzidos em conjunto, mas seu ordenamento comparece como se estivessem realizando uma tarefa. Há precisão, cumprimento de ordens, objetividade. A força, que é uma característica valorizada pelo universo masculino, fica explícita nesses movimentos. A sequência de movimentos é desenvolvida da seguinte forma:

O grupo de mulheres dança suavemente;

Uma mulher corre para o fundo da cena;

Ao iniciar o grupo de homens dançando, as mulheres dançam ao fundo da cena, simultaneamente.

É percebido que, no desenvolvimento desse ato, os movimentos femininos, que, até então, eram sutis, arredondados e leves, vão perdendo essas características, alternando movimentos doces, com movimentos ásperos, secos, socados. O grupo de homens se coloca em uma diagonal à direita da cena. Olham sempre para o mesmo lado; estão unidos por um mesmo objetivo, as cabeças estão erguidas; corpos firmes, movimentos precisos. Saem da frente da cena e ficam ao fundo de costas para a plateia. O grupo de mulheres está à direita. Nitidamente, percebemos a alteração da dinâmica de seus movimentos. Estão precisos, secos, iniciando uma compulsividade muito semelhante à marcha de soldados. A realização dos movimentos é feita em três tempos musicais.

Cotovelada: 1;

Inclinação do tronco à frente: 2;

Extensão de braços e cabeça para cima, perna abre na lateral, com a finalização dos braços estendidos ao longo do corpo: 3.

1, 2, 3.

1, 2, 3.

1, 2, 3.

1, 2, 3.

Sequência desenvolvida em sincronia entre todas as mulheres. (A música orquestrada tem sintonia com os movimentos realizados e/ou vice-versa. Ela é um

elemento essencial para a criação de sensações, percepções e geração de efeitos que se quer construir em cena).

São 17 repetições. Até a 12ª repetição, sua trajetória vai criando uma tensão. A partir da 13ª repetição, há a visualização do suor nos corpos femininos, a desarmonia dos cabelos, o vestido que aparece molhado, o olhar sofrido e arregalado para o alto, a ausência de oxigênio, os punhos cerrados em direção ao céu, boca aberta quando recebe os golpes... A única mulher de cabelos vermelhos está em destaque nesse grupo. Os pés dão pequenos passos, quase não há deslocamento. Passos cerceados. Movimentos limitados. Não há deslocamento voluntário. Lembramo-nos da marcha realizada pelos militares em seus desfiles de exibição. Movimentos socados. Golpes secos. A tensão aumenta. O sofrimento delas aparece ainda mais em destaque. Terminam esses movimentos com uma respiração coletiva, contínua, tentando recuperar o fôlego perdido. Demonstração física da falta de oxigênio. Respiram simultaneamente, repetidas vezes. Não resta nenhuma força.

Os homens, no momento em que as mulheres realizam seus movimentos frenéticos, estão no fundo da cena, do lado esquerdo. Em ritmo lento, vão ajoelhando-se, lentamente, no chão. Um a um. Apenas um continua de pé. Volta seu corpo para a plateia e observa os movimentos das mulheres. Esse homem é o único com cabelos loiros, alto, ombros firmes, olhar fixo, músculos delineados, calça marrom, sem camisa. Ao caminhar em direção ao grupo de mulheres, o grupo de homens se levanta, voltando-se para a plateia. Colocam-se, novamente, na cena do lado esquerdo. Há a alternância da cena focada nas mulheres; depois, nos homens. Os movimentos dos homens são pouco expandidos em comparação com os anteriores. Joelhos fletidos, tronco inclinado à frente, sem saltos, giros com o corpo agrupado, os braços e a cabeça realizam movimentos rápidos e elevados ao céu: suplicando! Finalizam em comunhão com as mulheres, compartilham a ausência de oxigênio, o fôlego curto, o cansaço, mas com um pouco menos de sofrimento. Estão em combate: homens e mulheres. Cada grupo de sua forma. Respiração dos dois grupos...

O homem de cabelos loiros, pela primeira vez, ajoelha-se sobre o tecido vermelho, sob o olhar angustiada das mulheres que estão em cena. Elas vão caminhando para o lado direito da cena, enquanto ele fica na posição de quatro apoios sobre o tecido.

(Aparece uma cena real de Pina Bausch dando um depoimento. *“Naturalmente, existem situações que deixam você sem palavras. Você tem apenas uma noção das coisas. Também as palavras não ajudam muito, elas apenas evocam as coisas. É aí que entra a*

dança”). Lentamente, um homem deita no chão com a barriga no solo. Todos correm em várias direções: homens e mulheres. Fazem movimentos com maior rapidez e intensidade. Movimentos rápidos, enlouquecidos.

APROPRIAÇÃO

Em cena, aparecem, em foco, apenas as pernas das mulheres. Pés elevados (calcanhares fora do chão), mãos recolhendo o vestido acima dos joelhos, cabeça voltada para o solo. Algumas estão de frente, outras de costas para a plateia. Caminham lentamente pela cena, elevadas. Retiradas da realidade. Estão atônitas. Procuram por algo.

Os homens entram em cena passando à frente da câmera principal. Estão sujos de terra. Corpos suados, cansados, exaustos, sujos. A cena se compõe com vários elementos. Um grupo de homens enfileirados ao fundo. Em destaque, o homem loiro em separado do grupo. À frente dessa fileira, duas mulheres, uma conduzindo os movimentos da outra, movimentos leves, amparados. O tecido vermelho está logo à frente. Ao mesmo tempo, uma mulher está com os braços e a cabeça voltados para o alto. Estática.

O grupo de mulheres se reúne e realiza movimentos sublimes à esquerda da cena. Em duplas ou individualmente, fazem movimentos que recolhem e expandem. Esses movimentos de expansão, leveza, suavidade caracterizam esse momento. Estão em contraste com o grupo de homens que aparece em cena à direita, em círculo fechado, com os corpos e rostos sujos, suados, cansados e com o olhar baixo. O homem de cabelos loiros caminha lentamente em direção às mulheres enquanto dançam. Uma delas recolhe o tecido vermelho no chão. Reúnem-se em um círculo fechado, bem unido, ao fundo da cena, ao lado esquerdo. Em cena, estão as mulheres e o homem loiro. A mulher que pegou o tecido é segurada pelos braços por outra mulher e é colocada no círculo. O círculo é formado por mulheres, uma à frente da outra. Estão enclausuradas dentro desse círculo. Há um só corpo. Todos os gestos são em conjunto. Passos mínimos. A sensação é de que formam uma corola de girassol. O tecido vermelho se esconde entre elas. O homem loiro as observa. Elas o olham o tempo todo. Desabrocham o círculo e giram entre si. Na cena, aparece o círculo unido de homens de frente para a plateia, de costas para o homem loiro e para elas. Elas giram em torno do círculo, ficando agora umas em frente às outras. Círculo bem apertado. Sai do círculo a

moça de cabelos vermelhos em direção ao homem loiro. Está nas mãos dela o tecido vermelho. Para de frente para ele, a dois passos, mostra-lhe o tecido, como se o oferecesse. Ele a olha, fixamente, com uma expressão dura e firme. Não a modifica. Ela está trêmula, com medo, fica exposta, ali, por alguns segundos, está com raiva e corre em direção a seu grupo. Joga o tecido vermelho nas mãos de outra mulher que está no círculo ao seu lado. Esta corre em direção ao homem loiro, chega bem próximo dele. Está apavorada. Ombros retraídos, boca seca, olhar triste, cabelos desgovernados. Sôfrega. Falta-lhe a respiração. Está acelerada. O homem loiro estende a mão em direção à sua cabeça, tenta tocá-la. Ela sai correndo após externar um som seco de susto: anh!... Retorna ao círculo e entrega o tecido vermelho a uma terceira mulher, que caminha em direção ao loiro com passos exitosos, cambaleante. Seu rosto está triste, rugas de estranhamento, olhar sem vida, pescoço tensionado, respiração curta. Estende os braços à frente do corpo, segurando fortemente com as mãos cerradas o tecido vermelho. Corre e entrega à quarta mulher. Oriental. Corpo esquelético, ombros estreitos, pernas dobradas, pés firmes no chão, testa enrugada, suplica-lhe que pegue o tecido. Assusta! Perde a respiração, eleva os ombros, olha fixamente nos olhos do homem loiro. Corre. Entrega o tecido à outra mulher. (Nesse deslocamento repetitivo, percebemos que cada mulher se apresenta de uma forma, com características que não se repetem. Cada uma traz em si as marcas que a guerra trouxe a cada uma delas). Essa mulher se desloca olhando para o tecido, tentando ordená-lo, em vez de embolá-lo, como as outras fizeram antes. Caminha em direção ao homem loiro, mas faz meia-volta e retorna ao grupo.

Há, aqui, uma transformação. Pela primeira vez, pudemos perceber que esse tecido vermelho transformou-se em um vestido. Alças finas, leve. Ela o entrega a uma jovem. Esta caminha com os braços estendidos à frente do corpo, apavorada, em direção ao homem loiro. A música eleva seus metais. Aparece o movimento sutil do grupo de homens atrás do homem loiro. O grupo de mulheres se espalha e se vira para ele. A jovem atônita, expressando sofrimento, choro sem lágrimas, aperta o vestido, no desejo de entregá-lo. Anda com as pernas afastadas. Vagarosamente. Ele fixa os olhos nela. Quando a jovem se aproxima dele, de repente, ele a puxa pelos braços e a mantém próxima ao seu corpo. A jovem foi escolhida.

Abre a cena com os homens em movimentos frenéticos, à direita. O homem loiro agarrado à jovem, no centro. E as mulheres em movimento frenético, à esquerda.

A luz se apaga.

RESISTÊNCIA

Retorna com a jovem escolhida já vestida. Vestido vermelho, ombros caídos, boca frouxa, olhos desesperançosos, cabelos desgovernados, braços entregues ao corpo. O homem loiro está logo atrás dela, sujo da mesma terra que compõe o lugar. Suas mãos fazem menção de protegê-la, à distância. Sua respiração é curta, respira seguidas vezes. Ao fundo, o grupo de mulheres se misturou aos homens, reaparecem em um círculo fechado. Seus corpos estão com os pés firmes, mas seus troncos giram, lentamente, em movimentos circulares, cambaleantes, sôfregos, atormentados, confusos...

A jovem inclina o corpo para trás em direção ao corpo dele. Repousa a cabeça em seu peito. Fecha os olhos. Descansa por instantes. Gira seu tronco em movimento circular contínuo, até que seu corpo retorne à inclinação para frente. Recomeçam os movimentos em conjunto: homens e mulheres.

1, 2, 3, 4: pequenos.

1, 2, 3, 4: esquizofrênicos.

1, 2, 3, 4: repetitivos.

1, 2, 3, 4: mínimos. Estão em crescente.

1, 2, 3, 4. Ampliam-se: braços estendidos, corpo alongado, mãos unidas desferindo golpes. O corpo se recolhe e expande como se reunisse forças para golpear. Movimento de fechar e abrir. Dentro e fora. Homens e mulheres dão punhaladas, várias punhaladas. Ouvimos suas respirações sofridas e o som dos braços que são lançados e cruzados.

A jovem vestida de vermelho, quando inclina seu tronco para trás, está em prantos. Um pranto silencioso, dolorido. Ao realizar o movimento circular com o tronco, pela segunda vez, toca, com a cabeça, o peito do homem loiro, como se pedisse ajuda, consolo, colo. Repousa, levemente, sua cabeça sobre o peito do inimigo. Uma dor insuportável. Delira. Ao concluir o círculo realizado pelo tronco, fixa seus olhos no infinito. Encolhe, nitidamente, os ombros.

O homem loiro segura a jovem, fortemente, pelos braços. Agarra-a e a conduz pela cena, enquanto ela tenta resistir. Mas ele é alto, forte, austero e está determinado a não soltá-la. Homens e mulheres estão em toda a cena. Dançam em conjunto, realizando os mesmos movimentos alongados. Movimentos de recolhimento e expansão, rápidos, ainda esquizofrênicos, perturbadores. Ele caminha segurando-a por entre eles. Eles se espalham pela cena. O grupo de homens e mulheres circula em torno dos dois, curiosos. Vendo o que ocorre e não fazem nada. Apenas olham à distância. A jovem tenta resistir,

mas é obrigada pelo homem loiro a continuar a caminhar, a seguir. Todos se reúnem no fundo da cena. Homens e mulheres misturados e bem próximos. O homem loiro segura a jovem pelos braços. Faz um movimento de arremessá-la ao grupo. Ela fica com o corpo inclinado, sendo amparada por ele apenas pelos braços. Em conjunto, homens e mulheres, realizam um movimento esquizofrênico de, em marcha no mesmo local, flexionar os joelhos. Repetitivo, impositivo, compulsivo, coletivo. O homem loiro a retira da frente do grupo e a deixa de costas. Ela está desesperada. Não será salva por seus pares. Não pode contar com sua ajuda.

Ela ergue a cabeça, olha, fixamente, para o lado oposto. Surpreendida com o que vê, corre. O grupo compulsivo interrompe a sua movimentação. O homem loiro olha em sua direção. Estão todos com fôlego curto, respirando seguidas vezes. A jovem vestida de vermelho para no centro da cena. Longe dos demais. Olha com estranhamento para o horizonte. Não reconhece ou não acredita no que vê.

Nosso trajeto está direcionado para o vídeo-dança, já que consideramos a dança como arte que se faz ao vivo, no momento em que a mesma ocorre, sem a possibilidade de reconsiderações. Como diria Adorno (1982, p.129), como fogo de artifício, “... sinal celeste e produzido de uma só vez, Mené Teqél, escrita fulgurante e fugidia, que não se deixa ler no seu significado”, pois os movimentos corporais que são realizados, por mais que sejam apreendidos, nunca poderão ser repetidos, já que o corpo que o realiza sempre será um outro, o momento transmutará, tão logo, os movimentos, as intenções e as inervações. Dança é a arte do movimento humano. O mergulho em um universo ausente de palavras, mas recheado de sua própria linguagem.

A escolha da obra: *A Sagração da Primavera* que está contida no filme PINA de Win Wenders, é pautada, principalmente, pela possibilidade de análise de uma obra que pudéssemos retornar a ela, sempre que necessário. Essa escolha dita que a obra não aparece como um fenômeno natural, mas mediado pelas intenções humanas de expor um objeto definido, arquitetado. Utilizamos como elemento para nossa interpretação, o livro *A Sagração da Primavera* de Modris Eksteins, que contextualiza, historicamente, o cenário em que essa obra original se constituiu, alicerçando as nossas fundamentações.

De acordo com Eksteins (1991), *A Sagração da Primavera* é uma obra musical coreográfica, com música de Igor Stravinsky e coreografia de Vaslav Nijinsky, apresentada, pela primeira vez, pela companhia Ballets Russes, do empresário Sergei Diaghilev, em 29 de maio de 1913, em Paris. Um ano antes da deflagração da grande

guerra, a Primeira Guerra Mundial. Seu simbolismo referia-se ao século XX: lutando pela liberdade, adquirimos o poder de destruição total. A celebração da vida através da morte sacrificial é a temática do mundo no século XX, a dança da morte onde uma virgem é escolhida para ser sacrificada a fim de homenagear as próprias qualidades de fertilidade e de vida que ela representa. De acordo com o libreto, escrito pelo punho de Igor Stravinsky apud Eksteins (1991, p. 25-26):

A sagração da primavera... Representa a Rússia pagã e é unificada por uma só ideia: o mistério e o jorro de poder criativo da Primavera. A peça não tem enredo... Primeira parte: O Beijo da Terra. A celebração da primavera... Os flautistas tocam e os rapazes leem a sorte. Entra a velha. Ela conhece o mistério da natureza e sabe predizer o futuro. Entram, vindas do rio, em fila indiana, moças de rostos pintados. Elas executam a dança da primavera. Os jogos começam... As pessoas dividem-se em dois grupos, um oposto ao outro. A procissão sagrada dos velhos sábios. O mais velho e mais sábio interrompe os jogos da primavera, que ficam paralisados. Todos param, trêmulos... Os velhos abençoam a terra primaveril. Todos dançam apaixonadamente sobre a terra, santificando-a e unindo-se com ela.

Segunda parte: O Grande Sacrifício. Durante toda a vida as virgens praticam jogos misteriosos, caminhando em círculos. Uma das virgens é consagrada como vítima e é duas vezes designada pelo destino, sendo apanhada duas vezes na dança perpétua. As virgens homenageiam a escolhida com uma dança conjugal. Invocam os ancestrais e entregam a escolhida aos cuidados dos velhos sábios. Ela sacrifica em presença dos velhos na grande dança sagrada, o grande sacrifício.

As guerras são responsáveis, segundo Eksteins (1991), por provocar mudanças e confirmações. Exemplo disso é a Alemanha que, em 1871, tornara-se uma temível potência militar e industrial e, às vésperas da guerra, estava como a representante mais avançada da inovação e da renovação entre as nações. Para a Alemanha, a guerra tinha status de libertação, pois ela poderia libertar-se da hipocrisia das formas e conveniências burguesas. Nesse momento, fim do século XIX, a Grã-Bretanha se constituía na principal potência conservadora do mundo. Isso se refletia em todas as áreas: nas artes, na moda, nos costumes sexuais, na política, nas relações entre as gerações etc. Todos os desejos de libertação apareceram na virada do século: a emancipação das mulheres, dos homossexuais, do proletariado, da juventude,... Dessa forma, tudo o que estava sob o rótulo de necessidade de libertação, apresentava-se com o rótulo de modernismo. Nesse sentido, de acordo com Eksteins (1991, p.14), a Alemanha foi a nação modernista *par excellence*¹⁷ desse século, período em que “a vida e a arte se misturaram, onde a existência se tornou estetizada” (EKSTEINS, 1991, p.15).

¹⁷ Por excelência.

A coreografia apresentada em Paris completou 100 anos de vida e morte. A *Sagração da Primavera* que escolhemos não é a versão original, mas uma releitura inspirada no trabalho de Pina Bausch e encenada pela companhia Pina Bausch Tanztheater Wuppertal para homenageá-la postumamente ¹⁸. Em 1913, a peça de Stravinsky foi considerada como o nascimento da música moderna, e a coreografia de Nijinsky, como revolucionária da dança. Isso ocorreu porque a música e a dança que se fizeram presentes puderam incomodar o tradicionalismo da época. Segundo Eksteins (1991, p.28), “escandalizaram”. Eksteins (1991) diz que as reações do público eram de protesto contra o que ele pôde ver e ouvir. Foi vaiada e ovacionada efusivamente pelos presentes no teatro, chegando a incomodar os bailarinos que se apresentavam em cena. Um misto de excitação e ultraje tomou conta da noite. Há relatos de alguns de que a música não conseguia ser ouvida pelos bailarinos que dançavam; outros diziam: “Não podíamos ouvir nada...” (p.31). Diante de situações tão contraditórias, o que permaneceu daquela longa noite de 29 de maio de 1913: “A arte transcendeu a razão, o didatismo e um propósito moral: tornou-se provocação e acontecimento” (EKSTEINS, 1991, p. 33). Concordamos com Eksteins (1991) que essa noite ficou como um símbolo de sua época e um ponto de referência desse século. Representou um marco no desenvolvimento do modernismo, em que a arte e vida se fundiram numa só coisa.

Até então, de acordo com Eksteins (1991, p.28), o balé representava “a mais efervescente e fluida das formas de arte”. A dança ¹⁹, segundo Eksteins (1991, p. 58), como uma expressão que reunia a mente e o corpo, era um importante meio para o movimento moderno, mas ainda estava associada à cultura aristocrática da corte. Eksteins (1991, p. 58) afirma que a dança clássica surgiu na França e na Itália. Os italianos enfatizavam o virtuosismo, e os franceses, a atmosfera romântica, mas ambos formalizavam a rigidez que impossibilitava a expressão individual. Mas foi na Rússia que o balé foi revitalizado. Durante o século XIX, teve crescente popularidade entre a aristocracia e a sociedade da corte. O começo da escola russa de balé ocorreu em São Petersburgo, na segunda metade do século, através do marselhês Marius Petipa e do sueco Christian Johanssen que, combinando os estilos francês e italiano, misturou

18 Essa coreografia está no filme: PINA de Win Wenders (2011). Um filme idealizado para homenagear o trabalho da alemã Pina Bausch.

19 Embora os egípcios e os gregos tivessem dançado, a civilização cristã não tinha espaço para a dança, e foi só depois da Renascença e da Reforma, com sua consequente secularização, que a dança ressurgiu como expressão da imaginação. (EKSTEINS, 1991, p. 58).

elegância com virtuosismo, dando ênfase à nova ondulação de linhas, “uma dança dos braços como veio a ser chamada” (Eksteins, 1991, p.58).

De acordo com Eksteins (1991), Diaghilev construiu seus fundamentos baseados na percepção de que se trata o balé de uma “forma superior de arte apta a exprimir, através da ação e do movimento, em lugar da persuasão e dos argumentos, a totalidade da personalidade humana, espiritual e física, e a essência do mundo não verbal, não racional” (p.58). Considerava que a arte não deveria ter a intenção de ensinar ou imitar a realidade, mas de provocar experiência autêntica. Mais ainda:

a meta de seu grandioso balé era produzir uma síntese de todas as artes, de um legado da história e uma visão de futuro, de orientalismo e ocidentalismo, do moderno e do feudal, de aristocratas e camponeses, de decadência e barbárie, do homem e da mulher, e assim por diante (EKSTEINS, 1991, p.54).

Além do balé de Diaghilev ansiar por uma experiência de totalidade, foi, também, como apontado por Eksteins (1991), um instrumento de liberação. Havia um forte teor de fantasia sexual em sua dança, ingrediente também visualizado por ele na dança de Isadora Duncan²⁰, a bailarina que transformou a arte da dança representando a espontaneidade e a expressão natural. Suas intenções eram baseadas na possibilidade de libertar as restrições do corpo e as emoções, para que pudessem se fundir. Pés descalços, roupas esvoaçantes e movimentos livres eram as suas características principais.

Mas depois de cem anos, a *Sagração da Primavera* ainda teria algo a nos dizer?

²⁰ Para saber mais sobre Isadora Duncan utilize o livro: Duncan, Isadora. Isadora Duncan- minha vida. 11ª edição. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1989.

1.2.1 MOMENTO INTERPRETATIVO ²¹

SOB OS PÉS

Desconstruímos a obra de diversas formas, até mesmo com modos não traçados, para buscar os detalhes dos elementos que a compõem. Caminhamos muito mais por tudo e tentamos respirar os pormenores, tão importantes para o processo interpretativo. Para nos respaldar, apresentamos Theodor W. Adorno, com a *Teoria Estética*, que subsidia as nossas postulações críticas sobre a obra de arte.

Adorno (1982) aponta que a obra se define pela sua forma, pois é isso que caracteriza a obra de arte. O seu teor de verdade não pode se separar do seu conceito de humanidade, devido às suas mediações, à sua negatividade e seu extrato de uma empiria transformada. A arte para Adorno (1982) é ambígua: autônoma e fato social, mas é na forma que poderá manifestar o seu conteúdo sedimentado. Mimese da realidade, nasce da dimensão empírica, torna-se um outro que critica o local do qual veio, apesar de ser parte dele. Sua linguagem aparece de imediato em sua forma enigmática, pois se utiliza de movimentos, gestos corporais, música específica, cores das vestimentas, ambiente da cena, cenografia, bailarinos com características variadas e do ordenamento de tudo isso. Aquilo a que assistimos foi definido pela sua forma final.

Sua forma a caracteriza enquanto obra de arte que é, ao mesmo tempo, antítese da arte e da vida empírica, refletindo o todo social sem se vincular a ele. Percebemos que há unidade, há consonância no trabalho dos artistas. Isso é o resultado da agregação diversas partes do material. Gera um produto final, mas o olhar atento vai perceber que é uma unidade, mas nem tanto. Aquilo que aparece em cena é uma síntese de diversos momentos; uma reconstrução da obra que dá a esta unidade, consonância, e o produto final é o resultado disso, retirado da realidade. Não é unidade absoluta. Há, por isso, muitas tensões que provêm da realidade, dos momentos miméticos. É através da forma que ela fala, que ela critica a sociedade. Então, por ser resultante de elementos, como: técnicas, material, tema etc., ela se torna uma crítica da própria civilização. “É o selo do trabalho social”. “Forma e crítica convergem” (ADORNO, 1982, p.220).

Pucci (2013) afirma que a obra não brota do coração do gênio, não é psicografia, não é algo que acontece de imediato, mas algo mediado por diversas circunstâncias que a promovem. “A forma é mediação enquanto relação das partes entre si e o todo e enquanto plena elaboração dos pormenores” (ADORNO, 1982, p.221). Ainda Pucci

²¹ Sugerimos ao espectador que, podendo, neste momento, assista ao vídeo-dança antes de realizar a leitura desse texto. Está situado no Capítulo 01/12 – trecho: do 02:50 ao 14:57 minutos. Cena 01 de filme.

(2013) dá grande importância aos pormenores da obra de arte, pois avalia que isso é o resultado de cortes, mudanças, elaboração. Para se chegar ao produto, troca-se tudo muda-se tudo, é, em suma, um fazer e refazer, um ensaiar e reelaborar contínuos “até que a obra de arte possa se expressar” (PUCCI, 2013). Não há um percurso definido, delimitado para se chegar à composição final. “O que um artista pode dizer di-lo unicamente através da ação da forma, não permitindo a esta que o diga” (ADORNO, 1982, p.230).

É preciso que se compreenda que ela não consegue, de acordo com Adorno (1982), dar conta de expressar a realidade em sua totalidade, mas a expressa de outra maneira... do seu modo. Transformou uma forma já existente num outro material. Tenta captar, segundo Pucci (2013), o tempo em que foi criada. “Ela é um sismógrafo de seu tempo” (PUCCI, 2013). Adorno indica que o material está entre a forma e o conteúdo: o tema, a pessoa representada, a emoção, os conflitos; algo que faz parte da constituição da obra, mas que não é o seu conteúdo. Apesar de o tema apresentar uma grandiosa importância para a obra de arte, a importância deve estar, de acordo com Adorno (1982), nas condições em que esse tema é trabalhado artisticamente. Para além da ideologia que o tema de nossa cena carrega – e deve carregar – não pode deixar isso fugir, pois antecipa a dor humana que fica infinita, eterna e enraizada pelos pares. A cena exprime o sentimento de sofrimento inerente à condição dos seres humanos, cindidos uns dos outros e em si mesmos. Nem sempre a intenção do artista é a intenção da obra de arte. Nem sempre o que o artista quis fazer da obra é o que ela é. Nem sempre o sentido que ele quis dar à obra é o sentido da obra.

Adorno (1982) não parte da arte, mas da obra de arte. Ela expressa as contradições de seu tempo, uma crítica. Concordamos com Adorno (1982) quando avalia que temos mais condições de analisar o nosso tempo do que o passado, pois vivemos nele. Mas isso não indica que uma obra do passado não ilumine o nosso tempo. O necessário é olhar para a obra de arte e tentar desvendar o seu teor de verdade. O teor é o enigma para a obra de arte, pois é na tensão de seus múltiplos elementos que o sentido da obra vai sendo construído. A obra de arte é uma mônada, sem janelas, uma sendo inimiga mortal da outra.

As inúmeras vezes em que tivemos que retornar à cena para visualizarmos, novamente, aspectos que não tínhamos condições de ver simultaneamente, pudemos perceber, detalhadamente, situações, expressões faciais, posturas corporais que não conseguiram ser expressas pelo todo. Isso teria se perdido, caso a forma escolhida para a

interpretação não pudesse ter sido revista. São muitos os elementos trabalhados e apresentados para a composição de um quadro coreográfico. A sensação foi a de estarmos caminhando rumo ao arco-íris.

Isso só ficou descoberto por causa dessa necessidade de interpretação que tenta destruir a obra de arte para poder ver mais e, quem sabe, melhor. Claro que não estamos falando em dar conta totalmente do objeto, mas em cercá-lo na potencialidade que consideramos suficiente para o seu entendimento. As opções da direção do filme para a sua composição final como obra, conduziram o nosso olhar para observá-lo através de uma apreciação direcionada. Nossa percepção estética foi mediada pela tecnologia, e a sua utilização contribuiu, imensamente, para o esmiuçamento da obra. Em vários momentos utilizamos os recursos de SLOW, FWD, REW, PAUSE, MUTE ²²; na tentativa descompromissada de olhar o objeto de análise. A separação dos quadrantes, o esquartejamento da obra, a dissecação dos pormenores são elementos interessantíssimos e de extrema relevância no trabalho de interpretação a que nos dispusemos. A estética necessita dessa imersão na obra individual.

Em Adorno (1982), estética é interpretação, crítica, utilização das categorias filosóficas para a interpretação das obras de arte. A história da obra de arte está dentro dela e não fora. Ela apresenta a história em que está imersa, recheada de seus contextos. A todo o momento, percebemos a intensidade desses contextos com grande significado que, ao mesmo tempo, estão na obra sem nenhuma finalidade. *A Sagração da Primavera* é bem coerente em seus momentos cênicos. Consegue apresentar enigmas que são insolúveis. Ela está contornada por contradições e ambivalências. E isso não poderá ser perdido de vista.

Na cena inicial, podemos visualizar uma **mulher** deitada no chão sobre um tecido vermelho. A mulher, nas sociedades patriarcais, sempre representou, exceto em casos específicos, a fragilidade. É dada a ela essa caracterização social, e recai sobre ela a obrigação de suportar todas as dores: as sociais, as familiares e as pessoais. Tem um papel ambivalente na obra, pois, ao passo que representa o mais frágil, precisa, também, suportar uma dor tão intensa e provocada por inúmeros fatores históricos que a cercam: o marido e os filhos que vão para a guerra, a necessidade de sobrevivência numa sociedade em que o trabalho está em transformação e a manutenção de um lar, em plena dissolução.

²² Comandos do controle remoto do aparelho de DVD.

O tecido vermelho é o segundo elemento ambivalente importante da obra, uma vez que perpassa todos os instantes dela, desde o início ao fim, elevando inclusive os níveis de tensão entre os seus intérpretes no desenrolar das encenações. A abrangência universal está dada pela cor vermelha que tem representações simbólicas em todas as sociedades humanas. Mesmo representando variadas informações, ela contém elementos que se justificam para os seres humanos, como por exemplo, a cor do sangue.

Ao recusar os desideratos do realismo, a arte radical tende para o símbolo. Seria preciso demonstrar que os símbolos ou, no campo linguístico, as metáforas tendem, na arte nova, a tornar-se independentes perante a sua função simbólica e a contribuírem, portanto, para a constituição de uma esfera antitética à empiria e às suas significações. A arte absorve os símbolos em virtude de eles já nada mais simbolizarem; os próprios artistas avançados realizaram a crítica do caráter simbólico.

e

O não existir simbólico algum explica que o absoluto não se manifesta imediatamente em obra alguma; de outro modo, a arte não seria nem aparência nem jogo, mas algo de real (ADORNO, 1982, p.150-151).

Apresenta um sentido particular por poder expressar algo singular de determinada sociedade, no caso, a alemã. Pela história da encenação, sabemos sobre o prenúncio da Grande Guerra, em que, de forma simbólica, como epifania, aponta nessa, obra musical, o derramamento injustificado de sangue. No sentido de buscar uma interpretação que vá além da primeira imagem, apesar de refletir, muito bem, algum sentido e significado, consideramos mais pertinente dizer que o tecido vermelho representa o sangue derramado pelas dores da vida humana. Sejam elas quais forem. Mas, em particular, as dores promovidas pela participação da Alemanha na grande guerra. (Essa interpretação não impede que outras – possíveis – sejam feitas. A nossa interpretação visa, apenas, delimitar o nosso objeto de análise). A obra de arte diz e não diz, revelando assim o seu caráter enigmático.

No chão, iremos perceber que há muita **terra**, improdutiva, inóspita, sem plantas ou espécie vegetal. Apesar de a terra ser um dos elementos mais importantes da vida no planeta, ela comparece como se fosse uma cova, um túmulo. É a representação da morte. Infértil. Os vestidos, que são da cor nude, refletem a ausência de cor na vida e na cor da pele das mulheres. Opaca. Sem expressão definida. São esvoaçantes e soltos no corpo, por quererem contestar os tradicionais modelos de vestimentas rígidas utilizados pelo balé clássico (tutu). É fato social. Contestam a realidade de onde elas provêm. Utilizam a técnica da dança moderna, na qual os pés descalços, a ausência de cintas, as

posturas corporais mais arredondadas e a liberdade de movimentos tinham como intenção libertar as mulheres da sociedade opressora, em que estavam inseridas no início do século XX.

Ponderamos que a ação de soltar o tecido no chão, logo no começo da encenação, reflete o anúncio do início da guerra. No filme, as trombetas ressoam. Inevitavelmente, o sangue iria ser derramado. Nessa circunstância, aparecem as mulheres em cena, ainda separadamente dos homens, tentando negar a realidade e suavizar os acontecimentos, agindo como se tudo estivesse de acordo com a normalidade. Podemos conferir isso, ao visualizarmos os movimentos leves, cheios de contorno, com elevação de braços e dos pés, esvoaçantes. Atitudes manifestas de um grupo que não recebeu o impacto da realidade que já estava em ação ou recalçamento necessário para ocultar uma realidade, irracionalmente absurda, que estava diante de seus olhos. Ao contrário, os homens estão em pleno combate. Unidos pela mesma causa, apresentam-se vigorosos, viris, fortes e com vitalidade para o enfrentamento daquilo a que estavam expostos, em início de causa e combate, acreditando no êxito de suas ações.

Mas nada como o tempo que é impiedoso com todos. Em seguida, as mulheres já mostram movimentos repetitivos, secos e limitados, demonstrando que a realidade dos dias ruins chegou até elas. A compulsividade é um fator que se apresenta à realidade feminina. Seus cabelos em descompasso, seu corpo suado e sua expressão facial de cansaço extremo, impõem sobre todos nós a angústia desses dias, o sofrimento compartilhado por elas, singularmente e em grupo. A arte moderna possibilita a expressão do sofrimento, da fealdade, que cada indivíduo experimenta individual e coletivamente, de modo reprimido, no seu cotidiano.

Nessa cena, percebemos, com maior ênfase, a composição das mulheres em que apenas uma delas tem o cabelo vermelho. Ela está no centro do grupo. Claro que se não nos pautássemos pela teoria adorniana, poderíamos lançar mão de uma avaliação baseada na causalidade, mas a nossa é fruto de trabalho, de elaboração. “A mediação é responsável por retirar da obra de arte o caráter de ingenuidade, como se algo estivesse ali por um acaso” (ADORNO, 1982, p.221). Compreendemos essa escolha para pontuar o estado contraditório das coisas. Como o tecido vermelho representa, para nós, todas as dores da vida humana, entendemos que essa mulher de cabelos vermelhos simboliza as dores humanas que não estão apenas distantes do grupo, mas também, dentro deles. É

parte de sua composição. As dores humanas não são apenas ocasionadas por situações e/ou circunstâncias externas, mas são inerentes à condição humana.

A tensão se acentua indicada pelo ritmo musical que está em escala crescente e pelos movimentos ainda mais compulsivos. A extinção da respiração e do fôlego promove, em nós, ausência de força. Mulheres e homens, separadamente, cada grupo com uma responsabilidade específica, tentando ainda respirar diante de tudo o que ocorre. Não resta fôlego. Não resta nada. Vemos um **homem loiro** que se coloca em destaque, frente aos demais. É mais velho que os outros. Está separado deles, nas ações e nos comportamentos. Veste-se igual, mas assume uma postura diferenciada. Seus cabelos loiros trazem uma pureza angelical, apesar de não ter cachos e sua face não apresentar nenhum sorriso. Representa, simbolicamente, a raça branca com todas as suas características principais. Os outros, homens que estão indo para a batalha, para o confronto, têm cabelos escuros. Juntos são um só corpo. Uma só causa. A mesma luta.

De acordo com a nossa percepção, interpretamos que esse homem loiro representa o mal. O mal – como categoria subjetiva e objetiva – tem representatividade entre os seres humanos, trazendo alguns traços, tantos universais quanto particulares. Nossa elaboração quer pontuar o que a obra propõe para nós. Ela parte de uma realidade e transforma-se em uma outra. É fato social e autônomo, pois pode criticar a sociedade de onde ela surge. Por mais que essa obra de arte esteja traçando uma realidade do povo alemão e dando valorização do particular frente ao todo, ela só é arte porque precisa do todo para existir. Não é apenas idiossincrática. Esse mal está na vida humana, em toda a parte; nos pormenores e, também, no todo.

Naturalmente, existem situações que deixam você sem palavras. Você tem apenas uma noção das coisas. Também as palavras não ajudam muito, elas apenas evocam as coisas. É aí que entra a dança (PINA, 2011, cap. 1).

A dança aparece como um instante em que as palavras e os conceitos não conseguem mais captar a riqueza, as contradições do objeto. Ela, no entanto, se utiliza de outros conceitos para iluminar o objeto. O conceito tem finitude, e a obra de arte autêntica busca pela verdade, indo ao encontro de seu conceito. O homem loiro deita-se sobre o tecido vermelho... Nesse momento, a encenação representa o mal dominando a vida. Eksteins (1991, p.219) aponta a Alemanha como uma potência revolucionária da Europa, localizada no centro do continente. Tinha como propósito tornar-se o país líder da Europa. O que os alemães queriam, segundo o autor, era a derrubada das velhas

estruturas (Grã-Bretanha). Esse era o ponto principal de sua entrada na guerra. Para isso, o mal dominou a vida.

APROPRIAÇÃO

As mulheres caminham, lentamente, pela cena, com os calcanhares fora do chão, elevadas. Retiradas da realidade. Foram içadas pela força do mal que se instalou em seus dias. Estão atônitas. Procuram pela vida que ficou em algum lugar. Não têm noção do tempo que isso está instalado. Para onde foi a vida? “Não há vida correta na falsa” (ADORNO, 1983, p.33).

O lugar da transcendência nas obras de arte é a coerência de seus momentos. Ao nela insistirem e a ela se adaptarem, ultrapassam a aparição que elas são, mas tal ultrapassagem pode ser irreal. Na realização dessa ultrapassagem, não em primeiro lugar, mas antes graças a significações, as obras de arte são algo de espiritual. A sua transcendência é o seu discurso ou a sua escrita, mas uma escrita sem significação ou, mais exatamente, com uma significação truncada ou velada (ADORNO, 1982, p. 125).

Segundo a nossa interpretação, fica notório que cada grupo – tanto o de homens quanto o de mulheres – combate e reage de formas diferentes e não associadas. Os homens, unidos, mas já enfraquecidos, exaustos de tudo aquilo. As mulheres, unidas, ainda tentando, em conjunto, combater as dores que lhes são causadas. Refugiam-se no grupo tentando sucumbir e esconder a vida, nessa cena, em que ficam em círculo, escondem o tecido para que o mal não se estabeleça ainda mais. Cada grupo luta pela sobrevivência perante o mal, com as forças que ainda restam. Podemos apontar, como exemplo, a sociedade moderna que desampara o indivíduo, impondo-lhe, por isso, a árdua tarefa de sobreviver, despejando sobre ele essa luta solitária. As mulheres estão em formação circular.

O círculo é o nosso terceiro elemento recheado de ambivalência. A força do círculo é conhecida há milênios e é um poderoso símbolo de unidade e totalidade. O círculo quebra hierarquias e une as mulheres em função do todo. Ele consegue conectá-las unindo intenções e propósitos, permitindo que esse núcleo possa se unir para promover as mudanças que são necessárias. Em contrapartida, elas não têm força suficiente para isso. Não conseguem, sozinhas, combater o mal. O mal está escolhendo uma vítima. A música ressoa em instrumentos de sopro, que podem, como o vento, soprar os acontecimentos.

Cada mulher que se aproxima oferecendo o tecido vermelho fica cheia de sentimentos contraditórios, mas, de certa forma, aliviada, por não ser a escolhida pelo

mal. Creio que isso representa a hipocrisia socialmente construída por essa modernidade caótica que nos cerca. Ficamos aliviados pelo mal se instalar na casa do vizinho e não debaixo de nosso teto. Ledo engano! Até percebermos que a vítima não é apenas o vizinho... Somos todos nós, enfraquecidos e entregues a ele a qualquer tempo e em qualquer lugar. Somos cúmplices da barbárie que nos rodeia, frios perante a realidade e, cnicamente, abdicamos da tarefa de encontrar uma lacuna que possibilite uma outra realidade. Entre todas as mulheres, apenas uma não olha nos olhos do homem loiro, indicando que o mal existe, e não há, então, o que fazer. Age compassiva diante dele até que o tecido se transforme em vestido e uma vítima é escolhida por ele. A percussão na música fica em destaque.

RESISTÊNCIA

As luzes se acendem. Aparece a mulher vestida com o vestido vermelho. O mal fez a sua vítima. Até esse momento, o mal era subjetivo, mas, agora, ficou encarnado, tomando um corpo específico. Compreendemos que a escolha de sua vítima não foi acaso. De acordo com Eksteins, a guerra, naquele momento, não representava apenas o supremo desafio à cultura, mas o desejo de guerrear com a finalidade de provar superioridade frente a outras culturas. “A guerra e a verdadeira cultura, em oposição à falsa cultura, tornam-se assim sinônimos” (EKSTEINS, 1991, p.253). Todos estão atordoados pelo mal. Não há tamanho, limite. Ele os conduz a uma resposta frenética de luta e força, um combate físico. Neste combate percebemos o quanto os indivíduos são enfraquecidos. Os corpos se debatem contra o mal, mas nesse caso só o esforço físico não soluciona. A repetição utilizada como demarcação desse momento, imputa em nós o sentido freudiano de repetição, contida na cena traumática, tentando minimizar o caos gerado por tudo o que acontece e que ameaça a estabilidade da vida psíquica, gerando ainda mais sofrimento. A repetição vem como ato compulsivo, é a expressão de uma situação desesperadora que insiste em permanecer, mas que contraditoriamente, tenta ser controlada e tenta superar a sua ameaça. É o preço a se pagar para se viver na civilização.

O suporte objetivo das intenções nas obras que sintetiza as intenções particulares de cada uma é o sentido. A sua relevância persiste, não obstante toda a problemática a que ele está subjacente, apesar de toda a evidência de que, nas obras de arte, ele não tem a última palavra.

e

...Mas visto que ela, em virtude da linguagem, se torna também mimética e se aliena no elemento não conceitual, sem lhe sacrificar o seu caráter conceitual, adquire uma frutuosa tensão relativamente ao conteúdo, ao poetizado (ADORNO, 1982, p.231).

A vida é conduzida pelo mal. Passa diante de homens e mulheres, e eles não fazem nada. Impotência. Perceberam que eles deixaram que isso se estabelecesse, sem resistência, sem impedimento. Isso foi fruto de sua profunda indiferença frente ao que ocorria. Mas, depois de tanto sofrimento, homens e mulheres se unem para combater o que destruiu a todos. O mal usa a vida para tensionar homens e mulheres, restando-lhes, assim, como única alternativa, diante dos traumas que já vivenciaram, combatê-lo.

A vida encarnada escapa-lhe pelos dedos ²³. Corre para o centro da cena. Enxerga outro horizonte.

1.2.2 É O FIM?

A obra de arte é mediatizada, quanto à história real, pelo seu núcleo monadológico. A história pode chamar-se o conteúdo das obras de arte. Analisar as obras artísticas equivale a perceber a história imanente nelas armazenada (ADORNO, 1982, p.135).

A cena coreográfica que estamos analisando tem como ponto final uma modificação crucial, comparada com a obra original. Nessa versão, *a vítima* não morre, nem dança até a morte. Ela mesma, diante de tamanho mal, consegue escapar e olhar para o horizonte, quem sabe, vislumbrando outras possibilidades. Comprendemos que isso seja a negação do que possa ocorrer novamente. Por isso, altera o seu final. Apela para a possibilidade de que um outro horizonte seja construído por todos. “... o negado encontra-se então contido na negação” (ADORNO, 1982, p.227).

A arte é apenas uma promessa de felicidade que sempre irá colocar uma meta inalcançável, que propõe, para além da realidade dolorosa ou do desfrute de prazeres imediatos, um projeto em que, a partir da reflexão, o indivíduo poderá construir um outro, mesmo ainda não tendo forma para isso. Consideramos que não se justifica o sacrifício de um para a salvação de todos. Ponderamos que isso é tão contraditório quanto a sociedade em que vivemos, pois todos carregarão uma culpa eterna. E esse sentimento não possibilita que o conjunto de indivíduos se liberte, mas os aprisiona e os

²³ Ressaltamos a importância de assistir ao filme para ter contato com os elementos que não são explícitos pelo texto.

refugia em um ciclo que jamais possa ser encerrado. A justificativa de que o sofrimento pode emancipar o indivíduo tem trazido para as sociedades modernas a crença na dor e na violência como uma justificativa perversa.

Nos causa estranhamento que a violência possa ser considerada como instrumento de mudança histórica por indivíduos que não estão tão adaptados ao sistema, essencialmente, porque estes sorvem das reflexões filosóficas mais aprimoradas. Apesar de termos compreensão das contradições vividas pelos indivíduos na civilização, ponderamos que acreditar na violência, mecanismo historicamente utilizado para alteração da realidade, nos indica que algo está extremamente oblíquo. Como poderemos modificar algo se acreditamos no mesmo mecanismo que tem sido utilizado por aqueles que combatemos veementemente?

A vítima, mesmo não tendo consciência do horizonte que a obra rompe como proposta de um *vir-a-ser*, pois ele não aparece como algo dado, diante do restinho de resistência feito por todos em conjunto, escapa do mal, com medo, com traumas, encarnada em sofrimentos, mas restando-lhe ainda um horizonte... Assim, como em nossa realidade, o mal não foi banido, ainda está por ali, quem sabe, esperando a próxima oportunidade...

Em atenção ao que tratamos até aqui, vamos explicar sobre os princípios que elencaremos para tentar cumprir a nossa promessa, na qual iremos buscar respaldo para que possamos iluminar a realidade específica que estamos desvelando. Os pontos que destacaremos referem-se, sobretudo, ao caminho que foi vivenciado por nós ao longo desta árdua tarefa de compreensão e interpretação a que nos dispomos. Sabemos que poderíamos abordar o tema a partir de outros lugares, mas é importante perceber o movimento singular que nos pertence. Em nenhum momento, desconsideramos quaisquer outras elaborações, conceitos, entendimentos e análises, mas firmamos o compromisso de que esse movimento pudesse captar o teor de nossa singularidade. Nesse sentido, convém ressaltar que somos e fomos sujeito e objeto, carregamos, além de tudo, a incompletude humana que, para além de simbolizar a falta, simboliza, ainda mais, a possibilidade de sermos humanos.

Quanto mais caminhamos em busca de nosso objeto, mais percebemos que o seu lugar tornou-se incerto. Não sabemos se algum dia, de fato, esse lugar esteve assegurado, pois ainda não tivemos notícia da concretização de uma humanidade ideal. Cabe-nos, então, na ânsia por propositura, aproveitar esse momento para tentar

perceber, diante da questão proposta por Adorno: para onde a educação deve conduzir? (ADORNO, 1995, p.139). O que a educação almeja?

Essas questões nos indicam que o movimento em busca de significação tem sido historicamente, reprimido. Sem tentar antecipar o que ocorre com o nosso objeto, pois essa análise ainda será realizada, pensar e elaborar deixaram de ser prerrogativas para se construir educação. Percebemos que isso não impede que muito tenha sido feito, mas, em nosso entendimento, de maneira alucinante e impeditiva de sentido, significado e escopo. Os dias nos imbuem de inúmeras atividades cujas acepções nós, talvez, nem saibamos ou tenhamos tido tempo de construir e/ou elaborar. Como caminhar se não se sabe aonde pretendemos chegar? A urgência das ações pode nos retirar a possibilidade de pensar e refletir sobre questões iniciais que seriam, muitas vezes, a mola propulsora para construirmos outras possibilidades, inclusive as que, até agora, não existem. Não digo que o fato de pensá-las seja determinante para a sua consecução, mas não embotaria o movimento em sua direção.

A nossa proposta estrutura-se na urgência de tentar construir possibilidades que a aproximem de uma formação verdadeira, com o intuito de contribuir para a elucidação da consciência perante o existente, sem negar as suas contradições. E pensando nelas, é que percebemos o quanto a realidade tem sido um impeditivo para a resistência à semiformação, mas, tem condições de se tornar o contrário. Os conceitos estabelecidos historicamente já não suportam mais a carga de idealismo de que dispõem e que são pronunciados com desconfiança por aqueles que, de algum modo, compreendem a incompatibilidade de sua imagem e semelhança. Que tipo possibilidade formativa compõe o nosso objeto, a nossa realidade? Para onde ele tem caminhado?

Pensar como a realidade se constitui é nossa tarefa para reconhecer as formas e estruturas de pensamento dos sujeitos que a compõem, podendo, ao mesmo tempo, nutri-la com elementos que possam tentar conduzir esses sujeitos a se tornarem resistentes aos seus condicionantes. Isso não é tarefa fácil. A interpretação da realidade pode submeter, ainda mais, a sua estagnação, mas nossa pretensão salta isso. Principalmente se, mediante o esclarecimento, pudermos compartilhar pontos nefrálgicos que, ao longo da história, têm revigorado forças para que o sofrimento experimentado não seja objetivado, mas reprimido. Em acordo com Adorno, afirmamos que “a necessidade de dar voz ao sofrimento é condição de toda a verdade. Pois sofrimento é objetividade que pesa sobre o sujeito; aquilo que ele experimenta como seu elemento mais subjetivo, sua expressão, é objetivamente mediado” (ADORNO, 2009,

p.24). Tornar consciente o que ainda pode ser inconsciente. “... despertar o que perdura no sono da inconsciência, tornar perceptível o que não mais se sente, fazer sensível o que se empederniu, expressar a dor que se cala e mesmo não se sabe sofrer” (CHIARELLO, 2006, p.103).

Diante do exposto, a arte, a sociedade, a educação, a dança, a escola, o sujeito e o objeto têm como única alternativa, frente a essa crise, a transformação de seus conceitos. A filosofia negativa pode auxiliar na tentativa de retirar o lastro totalitário da razão que se apoderou dos homens e das coisas, desde o Iluminismo. Tem a faculdade de refletir sobre a frieza que assola a realidade e inviabiliza a sua alteração. A possibilidade de transcendência está na possibilidade de se construírem conceitos que não tenham a dimensão da totalidade, mas que não percam o vínculo com a singularidade que tentam expressar.

Para isso, há a importância de se discutir a possibilidade formativa, pois ela traz consigo a capacidade de constituir experiência, tirando do objeto, do sujeito, da escola, da dança, da educação, da sociedade e da arte, sua continuidade histórica, sua naturalidade e naturalização cristalizadas. Essa é uma recusa do que está posto como destino, como impossibilidade, como fatalidade. Baseamo-nos na dialética adorniana para pensar que a necessidade da possibilidade formativa inserida na escola, através de seus conteúdos críticos, pode se configurar como contraposição ao que está posto. Em um tempo em que os conceitos precisam ser redimensionados, a formação e a experiência verdadeiras podem ser um contraponto para as formas de dominação que se instalam, sutilmente, nas relações estabelecidas socialmente, impedindo os sujeitos de se tornarem humanos. Se não é uma tarefa fácil, como dito anteriormente, onde buscaremos forças para esse confronto?

Infelizmente, não temos respostas, mas muitas questões para refletir. Por exemplo: se chegássemos à conclusão de que a educação, como um desejo humano, não poderia se constituir para além do que é, se nos dissessem (se já não o fizeram) que ela não teria nenhuma possibilidade de chegar ao ponto que tanto queremos e acreditamos como ideal: o que faríamos? Abandonaríamos os nossos sonhos? Transformaríamos a nossa vida em uma rotina infinita? Lutaríamos para melhorá-la?

Essas questões partem do interesse em perceber se, estamos caminhando para construir o hoje ou somos depositários de um futuro impossivelmente provável, com a justificativa de que o hoje não tem as condições, mas o futuro as teria. Essa provocação permite que inauguremos uma percepção pouco propalada, pois o presente, como um

tempo fugidio, não nos permite a apreensão necessária para fazermos dele um objeto de posse. Mas, em nosso modo de tentar percorrer dialeticamente os conceitos, o presente nos dá a possibilidade da crítica imanente, nos aproximando da experiência de perceber o outro, o não idêntico, de sentir a dor como algo que nos identifica com sujeitos que já podem estar destituídos de esperança.

O doloroso da dialética é a dor, elevada a conceito, pelo empobrecimento da experiência. Toda a extirpação da riqueza qualitativa da experiência, extirpação que passa sem ser sentida ou percebida no mundo rotineiro da experiência tecnocrática, toda surda mutilação que sustenta a abstrata uniformidade do mundo administrado, torna-se objeto de escândalo e motivo de angústia para a dialética (CHIARELLO, 2006, p. 100).

Estamos em busca de quê?

Sabemos da importância da arte como uma instância para restituir aos indivíduos a sua possibilidade sensível, que não se distancia, como afirmado por Chiarello, de sua dimensão moral. A realidade grita por mudanças. Se não percebemos seus sons, é pelo fato de que a administração dos sistemas tem obtido êxito. “A arte autêntica levanta a questão sobre a vida justa – ou não é arte” (RADEMACHER apud CHIARELLO, 2006, p. 99).

As cortinas são cerradas.

Intervalo de 10 minutos.

As pessoas se movem em busca de aliviar o desconforto vivido por esses longos minutos. Caminhar é a primeira necessidade que os distancia das cenas que acabaram de enfrentar. Mas tudo isso é apenas o começo.

ATO II
ANTÍTESE
EXPERIÊNCIA FORMATIVA E O ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA

À GUIA DE INTRODUÇÃO

Neste ato, a cena será preenchida pelos pressupostos que definimos como centrais em nossa análise. São eles os responsáveis pela condução de nossas reflexões críticas que propomos ao fazer essa encenação. Não há divisão de papéis entre principais e/ou secundários, pois os pressupostos partem de uma composição complexa e indissociável. São um só corpo estelar. Carregam consigo a filosofia que não se cristaliza; eixos norteadores iluminarão o cenário para que possamos enxergar a sua composição. Em seguida, descreveremos a forma pela qual a dança enquanto conceito se estrutura legalmente como linguagem educacional. Iniciaremos com a formulação dessa proposição, apontando como as leis referentes à educação servem, historicamente, de suporte importante para a regulamentação da linguagem da dança dentro da instituição escolar e, ainda, como isso pode afetar, diretamente, o trabalho do professor na escola. Traremos como contribuição para a nossa proposição a LDB e o PCN Arte: Dança. A LDB regulamenta a disciplina de arte na escola e os PCNs apresentam possibilidades e procedimentos que poderiam ser adotados pelo professor com base em sua realidade. O Ciranda da Arte, gerência de ensino de Arte, instituição vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, permite ambientar o objeto de nossa pesquisa. Assim, descreveremos o processo de sua história de criação, as atividades desempenhadas e a proposta curricular ali formulada para o ensino de dança na educação básica de Goiás. Adiante, a situação fica tensa, ao apontarmos situações e fatores que são extremamente importantes para a compreensão da complexa realidade em que o ensino de dança está inserido. Muitas vezes esses componentes da realidade não são considerados, porém, fazemos questão em indicá-los para que, fique evidente o quanto eles podem colaborar para construir um cenário impeditivo de uma formação verdadeira. As sirenes reconduzem todos às suas poltronas.

Inicia-se o segundo ato.

2.1 EXPERIÊNCIA

1. Ato de experimentar. 2. Ensaio. 3. Tentativa. 4. Conhecimento adquirido por prática, estudos, observação etc.; experimentação²⁴.

Qualificamos *experiência* dialeticamente composta por duas faces: uma verdadeira e uma falsa. Nominamos à face verdadeira de positivista, pois afirma que experiência é testar algo pela primeira vez, sem saber seu resultado final. Determina que somos sujeitos da ação, que a experiência está sob nosso comando. Até que a mesma, estrategicamente planejada, sem motivo algum, frustra-nos não atingindo o seu curso. Enrijecendo homens e mulheres. Nessa condução, percebe-se a face falsa da experiência: sua instância abreviada pelo tempo que a estabelece. Sua fragilidade temporal indica que a qualquer momento ela poderá se desfazer, ser desmanchada como uma linha central de um bordado. Sua finitude ocorrerá a qualquer momento. Essa dimensão permite ver o que vai acontecer, sem obrigar o fenômeno a ser isso ou aquilo, previamente. Desbloqueia o que pode vir a ser, não estipula o que deve vir a ser. Consegue misturar sem exigências, nossa poção mágica e racional, desmedindo-as, sem necessidade em dosá-las. Assim, fazer experiências poderia nos desvincular da necessidade formal de atingir objetivos ou metas, permitiria a brincadeira, o descompromisso do brincar, do riso fácil. Prazer, surpresa, desconfiança necessários para imaginar o que poderá ocorrer. E quando for preciso recomeçar, toda essa dinâmica se reinicia. Momento transitório em que depositamos doses de sentimentos diversos que se findam, por muitas vezes em algo que não poderíamos controlar. Mas, ao final, não demonstra apenas que fomos bem-sucedidos, porém, diante de nossas expectativas, que também não controlamos, somos desapontados por aquilo que se concretiza. Isso, até reiniciarmos tudo novamente, em busca de confirmar, de sermos surpreendidos pelo que ainda não poderíamos esperar. Logo rompe a face positivista, derramada pelo mundo moderno, capitalista e industrial, como um balde de água gelada sobre nossas cabeças. Ela nos impinge a cada segundo necessidades que até então não existiam. Experiência mesmo, aquela!... A experiência como conceito metafísico está desaparecendo e parece dar lugar ao prévio emolduramento da certeza, tão ansiada por muitos. Não oferece tempo disponível para isso, como se fosse algo supérfluo, desnecessário. Pura perda de tempo!

Nessa medida o seu avesso aparece: esbravejando: coisa de inexperiente.

²⁴ Definição disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/experi%C3%Aancia> Capturado em 11 jan. 2015.

Experiência (Erfahrung), como afirmado por Maar (1995, p.24), é um “processo auto reflexivo que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua objetividade”. Há uma relação dialética em que, pela experiência, sujeito e objeto são formados pela mediação que é estabelecida entre eles. Esse é o sentido emancipatório que Adorno confere ao teor de verdade da experiência formativa (Cf. MAAR, 1995, p. 24).

Pelo lado materialista, pela disposição em estar em contato com o objeto há a possibilidade de romper com o “curso do desenvolvimento da teoria”, que não consegue representar conceitualmente a totalidade da realidade sem mascará-la, devolvendo a possibilidade de unir a experiência sensível do objeto aos conceitos que o legitimam enquanto mimese. Pelo lado histórico, a experiência dialética pode tornar “experiente – isto é, aprender pela via mediada da elaboração do processo formativo, assumindo-se a relevância tanto dos resultados quanto do próprio processo” (MAAR, 1995, p. 24).

Perceber o passado como histórico é permitir que o presente também o seja, interrompendo de forma consciente e reelaborando mutuamente os seus sentidos. Adorno quer conferir a possibilidade da experiência formativa no confronto entre a ideia e a sua realização. Ele considera que a experiência formativa seria um movimento entre a figura realizada e a sua limitação, por isso o método da formação crítica é negativo, “torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é” (MAAR, 1995, p.25).

Esse processo tem como recusa o existente, o previamente dado, utilizando a contradição e a resistência como dinâmica para nutri-lo. Considera a não identidade, aquilo que não foi capturado, a tensão entre o conceito e a realidade. O conteúdo da experiência formativa de acordo com Maar, não se finda na relação formal do conhecimento, mas na transformação do sujeito ao longo de seu contato transformador com o objeto na realidade. Maar ressalta que para isso, exige-se tempo de mediação e continuidade, opostos ao imediatismo e fragmentação da racionalidade promovida pela indústria cultural.

Para Adorno, a impossibilidade da experiência deve-se à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. A mercadoria atingida pelo resultado é tudo o que a indústria cultural almeja. Adorno denomina-a como semiformação: “A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1996, p.400).

Quando Adorno apresenta o conceito de experiência, requer de nós não apenas um encaixotamento disso em nossa realidade, mas a atenção vigorosa e contínua frente

a essa que estamos ligados diretamente. Como seres humanos e históricos, precisamos contar com a necessidade da crítica permanente, para que não fiquemos ameaçados pelas determinações sociais que se proliferam em “novidades”. A educação baseada em princípios críticos comparece com a função de desvelar as condições que o movimento histórico tem adquirido, e apresentar possibilidades frente a esse movimento pela formação verdadeira. A questão centra-se na urgência pela formação verdadeira. A ausência de experiência só reforça o movimento histórico, sem contraposição, sem proposição de alternativas. A semiformação instaurada impede a racionalidade e mantém os indivíduos sob manipulação.

“Que Auschwitz não se repita!” (MAAR, 1995, p.22). Esse imperativo categórico proposto por Adorno nos indica que, a educação como possibilidade de construir experiência formativa precisa intervir entre o passado-presente-devir, em busca por uma educação contra a barbárie, que cada vez mais, ganha ares de “normalidade”. Reagir contra isso indica caminhar e contrapor-se frente ao que nos tenta, e por vezes, consegue convencer de que é isso mesmo.

Ao tratar de Auschwitz, sabemos “Que existiu unicamente porque existiram as suas condições objetivas” (ADORNO, 1995, p. 22). Por mais impotentes que sejamos individualmente frente à indústria cultural, é preciso negar e construir essas mesmas condições para o polo oposto: a experiência formativa.

Como no jogo de xadrez, não devemos ser obrigados a nada. Recusar o que é oferecido pela indústria cultural é iniciar um movimento de resistência tão necessário e fundamental para desmoronar a semiformação.

2.2 DESENCANTAMENTO DO CONCEITO

O desencantamento do conceito é o antídoto da filosofia. Ele impede o seu supercrescimento: ele impede que ela se autoabsolutize (ADORNO, 2009, p.18).

Ao tratarmos do desencantamento do conceito, de imediato nos atemos à questão primordial que se apresenta: retirar o véu que esconde a essência do que ainda não é conhecido, mas é imperativo descobrir. Isso não significa tomar o objeto pela a sua aparência. Para a filosofia adorniana, apesar de utilizarmos uma metáfora, fundamental para a construção dessa imagem, o esclarecimento é parte de uma unidade com o mito, faces que se compõem. Habita em nós uma questão essencial: revelar o algo que ainda se coloca como encoberto. Essa motivação impulsiona nosso pensamento para a transposição do algo que não se intitula como definitivo, mas que sabemos que pode ainda ter muito a dizer. Para alcançar isso, recorreremos ao esclarecimento como fonte geradora de motivação para a realização dessa transposição.

Kant, citado por Adorno e Horkheimer (1985, p. 7), na *Dialética do esclarecimento*, define a *Aufklärung* como um processo de emancipação intelectual que de um lado significa a superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria e, de outro, a crítica às prevenções inculcadas nos intelectualmente menores por seus maiores (superiores hierárquicos, padres, governantes etc.). Em Adorno e Horkheimer, o termo é utilizado como o processo de “desencantamento do mundo”, onde demandam às pessoas se libertarem do medo do desconhecido (potências míticas da natureza), atribuindo-lhes poderes ocultos para explicar seu desamparo em face delas. Esse processo é o de racionalização, conquistado pelas ciências e pela filosofia, mas ele não se transpõe assim de imediato, como passe de mágica. Os autores tratam justamente da condição da permanência do mito no esclarecimento, arrastado pelas ciências positivas, transformando-se assim em algo naturalizado (Cf. ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p.7-8).

Nossa tarefa é colocar em cena a contradição enfrentada pelo esclarecimento: a recaída no mito. Essa recaída sugere a paralisia que o próprio esclarecimento pode sofrer pelo medo da verdade. As ciências positivas levam de maneira idealista e impiedosa o indivíduo a afastar-se do pensamento negativo, pois, criando “um tabu sobre ele, esse conceito mantém o espírito sob o domínio da mais profunda cegueira” (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p.13). Nesse caminho, os autores indicam que a falsa clareza é também uma outra expressão do mito: “obscuro e iluminante ao mesmo

tempo” (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p.14). O desprezo pelo conceito e, ainda, pela tentativa de sua construção para uma maior aproximação da verdade que o objeto apresenta, conduz a linguagem a ser apenas um sistema de signos.

O progresso conquistado pela humanidade ao longo de sua história carrega contradição: ao passo que melhora a vida dos indivíduos, dissemina conjuntamente a barbárie. Esse caminho irreversível é propiciado pela potencialização dos fatores econômicos. A sociedade domina a natureza em níveis nunca antes experimentados. O indivíduo vê mudanças significativas em sua forma de sobrevivência, mas em contrapartida, paga o preço disso com a sua nulidade enquanto sujeito. A dominação da natureza, a atribuição imediata do conceito ao objeto, a incapacidade de pensar e abstrair para perceber a possibilidade do novo, a matematização da vida equacionaram tudo. Anularam sujeito e objeto. A racionalidade triunfa pelo formalismo da lógica, submetendo tudo e todos ao imediatamente dado. A isso, também nomeiam como adaptação (Cf. ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 14).

Compreender o dado enquanto tal, descobrir nos dados não apenas suas relações espaço-temporais abstratas, com as quais se possa então agarrá-las, mas ao contrário pensá-las como a superfície, como aspectos mediatizados do conceito, que só se realizam no desdobramento de seu sentido social, histórico, humano – toda a pretensão do conhecimento é abandonada. Ela não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas precisamente na negação determinante de cada dado imediato. Ora, ao invés disso, o formalismo matemático, cujo instrumento é o número, a figura mais abstrata do imediato, mantém o pensamento firmemente preso à mera imediatidade. O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 34).

Esse formalismo matemático, em que o número se constitui como a única e exclusiva verdade absoluta sobre o todo e o resto, conduz o conhecimento à repetição²⁵ e instaura como ordem a reprodução, contentando-se com isso. Desse modo, como afirmam os autores, “o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar. Pois, em suas figuras, a mitologia refletira a essência da ordem existente – o processo cíclico, o destino, a dominação do mundo – como a verdade e abdicara da esperança” (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p.34).

Quem fica privado da esperança não é a existência, mas o saber que no símbolo figurativo ou matemático se apropria da existência enquanto esquema e a perpetua como tal (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p.35).

²⁵ Aqui, a repetição é compreendida não como forma de transformação do existente e sim como a perpetuação dele, como método de reprodução da vida.

O esclarecimento tem a possibilidade de restituir a esperança, restaurando a face perdida da razão, entregue à automatização da vida. O esclarecimento “só se reencontrará consigo mesmo quando renunciar ao último acordo com esses inimigos e tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega” (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p.45).

Adorno (2009) pondera que todos os conceitos mesmo os filosóficos apontam para um elemento não conceitual, pois todos surgem de momentos da realidade que impele à sua formação. Entretanto, Adorno postula que a necessidade da filosofia em operar com conceitos não indica que eles tenham prioridade. Para o autor, ter a compreensão de que o conceito não é um elemento absoluto, possibilita-nos a consciência de que ele sozinho é insuficiente para sua constituição. A reflexão filosófica deve buscar o não conceitual no conceito. “O conceito é caracterizado por sua relação com o não conceitual” (ADORNO, 2009, p.19).

A filosofia adorniana pode ser ainda, a tentativa de salvação que nos resta. A negação nos alerta para a absolutização do conceito, pois ele não nos satisfaz na realidade. A dialética negativa nos conduz a perceber a falsidade que o absoluto carrega em si como verdade, e tenta esclarecer a reprodução do mito que se perpetua, muitas das vezes, sem ser percebido. A tese, a antítese e a síntese, momentos do sistema hegeliano têm conseguido ao longo da história reproduzir a célula defeituosa ²⁶ de que esse absoluto é possível e harmônico, mas os sujeitos que têm condições de olhar e ver a realidade percebem que isso não ocorre assim. O absoluto hegeliano é mito, pois não passa de uma representação imperfeita que tenta dominar o todo, obtendo êxito em grande parte dessas tentativas. Como costumeiramente dizemos, o todo é muita coisa. Mas também é esclarecimento, nos revelando, sem querer, a sua incompletude.

O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia. Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução. Desse modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar. Pois, em suas figuras, a mitologia refletira a essência da ordem existente – o processo cíclico, o destino, a dominação do mundo – como a verdade e abdicara da esperança (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 34).

²⁶ Dizemos célula defeituosa pelo fato de que, esse sistema hegeliano, em nosso entendimento, já contém defeitos em sua célula matricial. Propõe a união de opostos, resultando em uma síntese positiva inverdadeira. Não é possível fazer uma síntese que deixa à margem muitas questões desconsideradas por esse sistema. Essa incorreta matemática hegeliana tem menosprezado e desconsiderado muitas questões que estão contidas no objeto, mas são sucumbidas pela absolutização de seu sistema: olhar apenas o que se quer ver.

E para o nosso objeto, qual é a urgência do esclarecimento?

Concordamos com os autores que afirmam que o preço da dominação não é apenas a alienação dos homens com relação aos objetos dominados, com a coisificação do espírito, mas que a própria relação mantida entre os indivíduos está enfeitada, incluindo a que eles mantêm consigo mesmo. Isso é mais uma promessa que não se cumpriu: na conservação do que precisava ser eliminado há a permanência do mito e do tabu. A razão é abandonada, prevalecendo a dominação do pensamento pelo idêntico. Essa reprodução tem empobrecido o pensamento e a possibilidade de construção de experiências. A razão dominada impede que os indivíduos sintam suas próprias necessidades, impedindo-os de alterar o rumo de seus pensamentos e de suas reflexões, levando-os assim, a serem peças bem adaptadas do mecanismo social. Dessa forma, a transformação da realidade, tão desejada por nós, fica impossibilitada em sua origem, pois o esclarecimento que deveria ter condições de modificar a realidade comparece cristalizado. O pensamento não pode se endurecer.

O que buscamos com isso?

Alterar essa direção da conceitualidade, volta-la para o não idêntico, é a charneira da dialética negativa. Ante a intelecção do caráter constitutivo do não conceitual no conceito dissolve a compulsão à identidade que, sem se ater em tal reflexão, o conceito traz consigo (ADORNO, 2009, p.19).

2.3 EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO

Com esse tema conhecemos Theodor W. Adorno (1995). Entrou pela porta da frente, arrastando tudo o que estava por ali. Jogando para cima toda a imobilidade de conceitos que nos circundavam.

Adorno estabelece que educação seja o mesmo que emancipação, assim como “progresso e regressão são idênticos” (ADORNO, 1982, p.100). Ratifica, sem contornos, que a educação deve ser o contraponto ante toda a barbárie e, ainda, o argumento que pode reconduzir os sujeitos à inflexão. Ela permite que nós possamos compreender as reais motivações de nossas ações, conscientes de nós mesmos e de nossos próprios mecanismos. Tem condições de impedir ações compulsivas, golpeadas para os lados sem autorreflexão crítica. Esse princípio pode desestruturar a repetição como mecanismo de reprodução da vida e de seus elementos bárbaros. Isso é o que ainda, segundo o autor, poderia impedir o retorno à Auschwitz ou a tantos horrores produzidos pela civilização ao longo da história (Cf. ADORNO, 1995, p. 121-122).

Adorno apresenta a educação estruturada em uma relação contraditória: ao passo que ela adapta os indivíduos para conseguirem viver em sociedade, precisa também, oferecer condições para que possam resistir a essa existência coletiva, buscando autonomia, almejando a emancipação. Essa é mais do que uma necessidade, representa a possibilidade de manutenção e permanência da humanidade. Uma humanidade que precisa voltar a ser humana; uma humanidade em que as instituições sociais estejam a favor dos indivíduos e não o contrário. Este é o único sentido prioritário da educação: regredir a barbárie humana. Trazer essa demanda para a consciência, de acordo com Adorno, contribui efetivamente para a sua redução, pois só o que está no nível da consciência é o que ainda poderia ser evitado. “O seu teor de verdade não pode separar-se do conceito de humanidade” (ADORNO, 1982, p. 363).

Entendemos a obra de arte autêntica como princípio educativo; possibilidade formativa, crítica e cognitiva a partir do momento em que ela consegue manter uma tensão significativa com o seu exterior: a sociedade. Essa tensão precisa constantemente ser renovada. A obra de arte apresenta-se como uma síntese negativa da sociedade em que pode apontar um devir. “As obras de arte são epifanias neutralizadas...” (ADORNO, 1982, p. 128). Há nelas um potencial educativo que através da mediação pode ser revelado aos sujeitos, fomentando suas capacidades intelectivas, contribuindo para a emancipação deles. Em contrário, as obras que não apresentam esse potencial são

charadas que, logo que são descobertas, perdem a força do riso, enfraquecem o sujeito pela sua própria fraqueza.

Na *Sagração da Primavera*, apresentada no primeiro ato, temos a possibilidade de visualizar o caráter enigmático da obra de arte intimamente ligado à história. A história permite às obras constituírem-se no passado e no presente como enigmas, porém, não se traduzem imediatamente e não estão nela refletidas, existem muitos elementos miméticos que conferem o enigma à coisa. As obras de arte, segundo Adorno (1982), anseiam pela sua interpretação, entretanto, o enigma não é para ser resolvido, ele não se desfaz pela compreensão, sendo a mesma provisória.

Esse é o ponto principal onde os pressupostos de Adorno, que aqui utilizamos, convergem: a possibilidade formativa da obra de arte é o momento do desenvolvimento da crítica à obra, é a experiência de ser absorvido por ela para a conferência de sua verdade e inverdade, a reflexão dedicada, é permitir a dúvida e o estranhamento, o desdobramento cognitivo que pode revelar o seu teor de verdade, mesmo que ele seja transitório. É o estremecimento da certeza que predominava para dar lugar a uma outra.

É como se a forma da obra de arte, operando uma mediação entre nós e o mundo, acabasse nos fornecendo a possibilidade de vínculo imediato com ele, não obscurecido pela abstração conceitual, lógica. A experiência estética parece apontar para uma transcendência, uma ultrapassagem daquilo que nossos sentidos podem perceber e que nossa razão pode pensar (FREITAS, 2003, p. 44).

A *Sagração da Primavera* de Pina Bausch, do filme PINA de Win Wenders, em acordo com Pucci (2014), é um modelo de experiência artística que favorece a formação cultural. Ela enquanto uma obra de arte autêntica se apresenta como uma experiência formativa crítica, uma forma de conhecimento, uma possibilidade de contribuição para a emancipação dos sujeitos. Nossas afirmações são subsidiadas a partir de nossa interpretação filosófica, tendo como referência os pressupostos de Theodor W. Adorno. A encenação, a partir de nossa reflexão, pode se constituir como um modelo, um *esemble*: o objeto iluminado pela luz da teoria tornou-se visível, na tentativa de concretizar e historicizar conceitos.

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

2.4 A LDB E O ENSINO DE ARTE: DANÇA NA ESCOLA

Tomamos, como ponto de partida, a exposição do fundamento legal que tem extrema relevância para a construção de propostas educacionais no Brasil: a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nossa intenção é apresentar apenas aquilo que seja pertinente e que possa, por isso, servir de subsídio para análise que pretendemos fazer. Essa escolha, de certa maneira, fragmenta a sua totalidade, mas consideramos isso uma ação necessária para a elucidação das questões por nós analisadas.

A LDB (BRASIL, 1996) tem como função principal estabelecer diretrizes e bases da educação nacional, visando estruturar o ensino ministrado no país, que não é uniforme, igual para todos, dadas as características e especificidades de cada região do Brasil. Trata-se, portanto, de linhas gerais, parâmetros para atender a realidades diversas. Elas servirão, também para nós, de referência, de suporte para a análise que estamos propondo. Concordamos com Baumer (2009, p.11) quando diz que a legislação sobre a educação tem como propósito organizar a estrutura de funcionamento das escolas, possibilitando de algum modo, a presença da arte na escola.

Iniciamos pelas determinações contidas no título III, que garantem a educação pública como dever do estado no ensino fundamental. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996) todas as determinações devem ter padrões mínimos de qualidade de ensino, baseadas na variedade e quantidade mínimas de insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Diante do que pesquisamos, afirmamos que esses padrões mínimos de qualidade não têm sido atingidos, pelo menos em três, das quatro escolas que observamos. Assim, o conceito estabelecido pela legislação cumpre apenas o seu papel formal de absolutizar o conceito e não cumprir efetivamente a sua função legal: atender às particularidades das escolas com equidade.

Pulando ao artigo 26º, referindo-se especificamente ao ensino de arte, trata-o como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p.11). Ressaltamos que, nesse documento, não há clareza quanto ao que ele quis dizer com “desenvolvimento cultural dos alunos”.

Compreender a lei nos possibilita ter um ponto de partida para despertar o nosso pensar sobre a legalidade de nosso objeto e perceber em quais condições ele tem se expressado como realidade. Iremos, durante o nosso caminhar, buscando justificativas, detectando contradições, identificando contrapartidas que nos permitirão com a ajuda de outros elementos vinculados ao objeto de nosso trabalho, fazer uma análise adequada da educação que está presente em nossas escolas. Isso representa apenas um primeiro aceno para que nos aproximemos de um terreno ainda desconhecido, mas que será percorrido por nós.

2.5 PCN ARTE: DANÇA

Após a exposição de trechos da LDB, apresentaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais e os contrapontos críticos a esse documento. Dedicar-nos-emos a revelar apenas o que, em sua estrutura, em seus objetivos e em suas indicações, esteja voltado para afirmar o ensino de arte como possibilidade formativa, crítica e cognitiva. Esse recorte tem como finalidade extrair, desse documento, apenas o conceito que está vinculado ao nosso interesse mais imediato, nos mostrando também como a legislação trata do ensino de dança na educação básica. Sabemos que o documento foi delimitado em fases, por isso, é oportuno reiterar que a nossa escolha está vinculada à realidade vivida nas escolas em Goiânia- Goiás, nos 3º e 4º ciclos ²⁷.

Em 1997, ano imediatamente posterior à promulgação da LDB nº 9.394/96, é publicado os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com documento apresentado, o objetivo é auxiliar o professor na execução de seu trabalho diário, contribuindo para que as crianças possam dominar conhecimentos de que “necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade”. O propósito do Ministério da Educação e do Desporto, com base nos Parâmetros, é “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p.4). O PCN trata de modo generalizado, a diversidade cultural que existe em nosso país, mas tratam, especificamente, cada linguagem artística.

²⁷ Os 3º e 4º ciclos compreendem aos anos de 5ª à 8ª série. A reforma que estabeleceu 9 anos no ensino fundamental foi posterior à promulgação dos PCNs.

O documento de arte expõe uma compreensão de seu significado na educação, explicitando os conteúdos, os objetivos e as suas especificidades, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, considerando a arte como uma manifestação humana. Prioriza o desenvolvimento do pensamento artístico, sentido esse que caracteriza, particularmente, as experiências pessoais, pois, através dele, o aluno ampliará a sua sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. A aprendizagem em arte, explicitada pelo documento, envolve o fazer, o apreciar e o refletir sobre as formas da natureza, sobre as produções artísticas individuais e coletivas, em culturas e épocas distintas (Cf. BRASIL, 1997, p.32). Concordamos com essa abordagem, pois ela é uma visão complexa de quais elementos devem compor o ensino de arte na escola.

O ensino de arte revela função importante que tem a cumprir, diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. Cada manifestação cultural revela valores, sentidos e significados que são fundamentais para a compreensão das questões sociais em que os indivíduos estão inseridos (Cf. BRASIL, 1997, p.14). O texto do documento pondera que a arte tem também uma grande importância para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento profissional do indivíduo. Diz ainda que

a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p.14).

Esse vínculo entre a arte e o mundo do trabalho é a aparência necessária formulada pelo capitalismo tardio: justificar o papel da arte na escola como um instrumento que atua para o desenvolvimento humano. Adorno através da *Teoria estética* restitui à arte o seu direito à existência sem se constituir como um instrumento com utilidade. “A arte é inútil, mas o é radicalmente. Sua força localiza-se exatamente neste radicalismo diante de um mundo que vê prevalecerem o lucro e a utilidade” (PUCCI et al., 2012, p. 43).

O PCN afirma que a teoria e a prática em arte, nas escolas brasileiras, têm como preocupação central avaliar o descompasso do ensino no Brasil entre as diversas situações existentes. São inúmeros os fatores que colaboram para a ausência de fundamentação da área, que afastam dela, uma ação pedagógica afirmativa comparada a outras áreas de conhecimento. Para desconstruir isso, o documento procurou formular

princípios que pudessem orientar os professores em relação à natureza do conhecimento artístico e à atuação da arte no ensino fundamental; princípios que pudessem orientar o professor: como se ensina e como se aprende arte.

Para pensarmos um pouco sobre isso, iniciamos considerando que a modificação da sociedade também alterou a divisão social do trabalho docente, isto é, a tarefa de produzir o saber fica como função da comunidade científica ou de especialistas e a formação de professores (tarefa técnica) destinada aos profissionais que são vistos como improdutivos. Apresenta a transformação do saber, que em princípio, perde o seu valor, dando lugar aos procedimentos de transmissão de saberes e deixa de ser o centro do ato pedagógico, dando lugar para o educando. Por isso a necessidade de “orientar o professor: como se ensina e como se aprende arte”. Creio que essa transformação no papel do saber, também se dá pelo fato de que, o ensino na sociedade moderna também vira mercadoria. “... a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 1995, p.143).

A arte, enquanto objeto de conhecimento, tem como objetivo buscar um conhecimento específico que o homem produz, desde sempre, no mundo. Nesse texto, o documento refere-se ao que a arte e a ciência têm em comum, de certa forma, tentando, com isso, diminuir as discussões acaloradas sobre a função da necessidade da arte na educação básica. Esclarece que a manifestação artística e a ciência compartilham o caráter de criação e inovação, características fundamentais para o desafio contínuo de transformação do homem e de sua realidade (Cf. BRASIL, 1997, p.21).

A possibilidade de integração entre a educação racional e a educação estética proposta no PCN pode, a nosso ver, contribuir para que haja um ensino criador, uma experiência formativa verdadeira, amalgamando razão e a emoção, o mundo racional e o irracional, compreendendo dimensões que, até então, estavam cindidas, mas que podem se transformar numa unidade. Isso, porém, precisa se concretizar, não apenas no ensino de arte, mas, também, nos processos educativos ministrados pela escola.

O PCN compreende que a forma artística suscita, em cada indivíduo, um significado que dependerá da interpretação de cada um. Essa amplitude de significados que a experiência com a obra de arte possibilita nos faz pensar que o ensino de arte: dança, também, possa e deva ser pensado de maneira ampla, impedindo com isso que, os signos possam ser utilizados como um simples elemento para a univocidade interpretativa. A forma artística, por expor o objeto artístico, suscita significados

diferentes. Cada fruição realizada representa para a arte a construção de um novo significado.

É de fundamental importância que o ensino de arte: dança esteja estruturado pelos eixos que norteiam os conteúdos de ensino e aprendizagem - tripé conceitual: a produção, a fruição e a reflexão. A produção é o fazer artístico do aluno e dos produtores de arte. A fruição é a possibilidade de apreciar, significativamente, a arte e o seu universo circundante. A reflexão é importante para a construção de conhecimentos vinculados à produção pessoal e/ou à produção historicamente construída. O ensino e a aprendizagem de arte para os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como prioridade a escolha de conteúdos que possam contribuir para a formação do cidadão, buscando a igualdade de participação e compreensão sobre a produção de arte, nacional e internacional.

Para refletir, pensamos: o que esses parâmetros modificam em nossa realidade?

CENTRO DE ESTUDO E PESQUISA CIRANDA DA ARTE

APRESENTAÇÃO

Ao questionarmos a construção de documentos oficiais, em muitos casos, não dimensionamos o número de situações que são geradas a partir disso. De forma errônea, podemos ser levados pela compreensão de que eles, em nada, modificam a realidade. Ainda, sim, permanece o questionamento: apenas a sua promulgação tem condições de modificá-la?

Revelaremos a seguir que, com a instituição do PCN Arte – documento referência para a educação brasileira – foi necessário à criação, especificamente, na SUME – Subsecretaria Metropolitana de Educação do Estado de Goiás – de uma coordenação específica para o ensino de arte no estado de Goiás. Até então, as demais áreas pedagógicas já contavam com a sua coordenação específica.

Em 1999, Luz Marina de Alcântara²⁸ foi para a SUME coordenar os projetos de bandas e corais que, tradicionalmente, estavam presentes nas escolas. A intenção, em princípio, não estava centrada na disciplina de arte, mas tentando ocupar um espaço que não existia dentro da Secretaria de Educação. Ela cita que não tinha conhecimento das questões que envolviam o ensino de arte, mas, em contato direto com as escolas, verificou-se a presença de apenas 17 arte-educadores nas instituições de ensino e a de professores de outras áreas do conhecimento complementando carga horária. Isso se devia ao fato de não haver concurso público específico para a área de arte. Até então, em sua maioria, os pedagogos é que eram os destinados a esse ensino ou os chamados P1- professor nível básico - (professores da rede estadual que não tinham curso superior).

Após a concessão dada pelo subsecretário dessa época, foi criada a primeira coordenação de arte para que se pudesse atender aos direcionamentos do PCN Arte, pois havia necessidade de se pensar, especificamente, cada área. A equipe foi composta por:

²⁸ Educadora Musical, Pesquisadora e Diretora do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira, Gestão Escolar pela Universidade Federal de Juiz de Fora (cursando), Licenciada em Educação Artística/Música pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás e Bacharelado em Música Sacra pela Faculdade Teológica Batista de Brasília – FTBB.

Luz Marina de Alcântara (música), Edna Teófila de Souza (artes visuais), Lana Costa Faria (dança), Adélcio Cândido (teatro) e Henrique Assis Lima (artes visuais) ²⁹. Dedicaram-se aos estudos das novas leis para que pudessem compreender essas novas exigências, realizando a formação dos professores que já atuavam nas diferentes linguagens. O esforço era para a construção de identidade da área de arte. Isso, porém, esbarrava na existência do professor polivalente.

Diante desse cenário, algumas medidas foram tomadas, como a modulação exclusiva na disciplina arte, seguida de um processo de capacitação desses docentes e, posteriormente, a busca de políticas públicas para a efetivação de concurso público prevendo vagas específicas para o cargo de professor de arte no estado de Goiás. Em 2003, ocorreu o primeiro concurso para essa área na rede estadual ³⁰.

Em dezembro de 2003, com o reconhecimento da Secretaria Estadual de Educação, pelo trabalho desenvolvido com a formação continuada dos professores de Goiânia e com o apoio político da, então, Superintendente de Ensino, o Ciranda da Arte ganha o seu primeiro espaço físico ³¹, o prédio onde ocorreriam todas as suas atividades³². O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte é criado sob a Lei nº 15.255, de 15 de julho de 2005. O objetivo principal estabelecido é “fazer a formação continuada dos professores de arte e acompanhar dos projetos desenvolvidos nas unidades escolares” (SOBRE O CIRANDA..., 2014). Apenas em 2006, com o apoio político da, então, secretária de Educação, isso pôde ser expandido para todo o estado de Goiás, assumindo o Processo de Reorientação Curricular de Arte, acompanhamento dos programas e projetos de arte e a fomentação de grupos artísticos destinados à formação estética dos estudantes da rede (Cf. SOBRE O CIRANDA..., 2014).

A estrutura da proposta conceitual do Ciranda da Arte está baseada no princípio do oferecimento de formação continuada aos profissionais que ministram a disciplina arte, nas áreas de Dança, Música, Teatro e Artes Visuais ³³. A SEDUC, juntamente com

²⁹ Desses nomes citados, apenas os professores Adélcio Cândido e Edna Teófila de Souza não compõem, atualmente, essa equipe.

³⁰ Essa mudança não ocorreu de imediato, pois havia, na época, e há, ainda hoje, um grande déficit de professores especializados para atuarem nessas escolas. Também, pelo fato de a disciplina arte não ter grande importância e representatividade dentro da unidade escolar, o professor poderia ser qualquer um que se habilitasse a isso.

³¹ Apesar de ter recebido o prédio para a estruturação do Ciranda da Arte, Luz Marina recorre a um empréstimo pessoal no banco para fazer a reforma da instituição, pois o local disponibilizado pela Secretaria de Educação era uma escola abandonada que estava em péssimas condições estruturais.

³² As formações continuadas, até então, ocorriam de forma improvisada em salas de aulas emprestadas.

³³ Nas escolas da educação básica de Goiás é ofertado o ensino das quatro linguagens artísticas, podendo a escola, de acordo com suas características, priorizar o ensino de acordo com suas especificidades.

o Ciranda da Arte, publica oficialmente que acreditam na formação continuada e no acompanhamento pedagógico como fundamentais para a qualificação e o aprimoramento dos profissionais que atuam nas unidades escolares, pois isso garantiria melhores resultados na aprendizagem (PROPOSTA CONCEITUAL..., 2014). Uma das atuações do Ciranda da Arte, ligada ao processo de formação continuada, é a realização de seminários do ensino de arte específicos para as quatro linguagens.

2.6 PROPOSTA CURRICULAR DE DANÇA

EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE GOIÁS – CIRANDA DA ARTE

Neste momento, nossa atenção estará voltada para esclarecer em quais fundamentos o ensino de dança está estruturado na proposta curricular para a educação básica do estado de Goiás. Afirmo, antecipadamente, que iremos expor as suas concepções e de que maneira ele se afirma como uma linguagem artística educativa ³⁴.

O caderno 5 – Reorientação Curricular- é uma elaboração multidisciplinar com a intenção de implementar uma proposição de matriz curricular que pudesse orientar “interesses, necessidades e expectativas de estudantes e professores” (GOIÁS, 2009, p. 30-31). Para tentar diminuir o desequilíbrio conceitual, metodológico e práticas que existem nas diversas localidades do estado, foram convidados professores das quatro áreas (dança, música, teatro e artes visuais) para que pudessem pensar o ensino de arte para além da simples transmissão- prática da escola tradicional. (Essa intenção é semelhante à criação do PCN Arte, pois apresentam a mesma justificativa conceitual para a sua elaboração). A perspectiva assumida por essa elaboração é de um ensino dialógico, convidando

ao desafio de construir uma sociedade mais democrática e visa práticas de justiça social e igualdade de direitos culturais, fortalecendo a liberdade intelectual e a imaginação criativa dos sujeitos. Isso só se torna possível por meio de ações pedagógicas que incluam os sujeitos e suas aspirações, memórias, trajetórias, localidades, posicionamentos, experiências e projetos de vida (GOIÁS, 2009, p. 31).

Porém, apenas as escolas em Goiânia podem possuir profissional específico para atuar em cada linguagem artística.

³⁴ O anexo nº 2 é a proposta curricular para o ensino de dança na educação básica de Goiás, lembrando que elas concentram o ensino nas séries de 1º ano ao 3º ano do Ensino Médio. Mas o foco da pesquisa realizada contém apenas as séries de 6º aos 9º anos. Nos endereços eletrônicos a seguir, poderão ser visualizadas as sequências didáticas elaboradas pelo Ciranda da Arte: http://www.cirandadaarte.com.br/site2/anexos/Gravacao_Cadernos/CADERNO_6_2_2_Danca.pdf. http://www.cirandadaarte.com.br/site2/anexos/Gravacao_Cadernos/CADERNO_7_2_2_Danca.pdf.

Observem que há uma raiz idealista na citação acima. A partir de Adorno, compreendemos que a arte é inútil, e não pode ser utilizada como instrumento, como mecanismo de alteração social, pois ela não tem e não deve ter esse potencial.

Pensando no processo de formação que as diversas linguagens artísticas têm como contribuição à educação escolar, o foco de nossa preocupação está nas concepções e nas práticas que são reproduzidas nesse cotidiano. A escola não aparece como o único lugar para se construírem experiências, mas um lugar onde se compõem referenciais sobre a arte. Contudo, é necessário que os conteúdos artísticos sejam discutidos, interpretados e compreendidos criticamente.

2.7 DANÇA

A proposta curricular de ensino da rede estadual de Goiás é, estruturalmente, baseada no método de Rudolf Laban (1879- 1958), na coreologia, que é

a lógica ou a ciência da dança, a qual poderia ser entendida puramente como um estudo geométrico, mas na realidade é muito mais do que isso. Coreologia é uma espécie de gramática e sintaxe da linguagem do movimento que trata não só das formas externas do movimento, mas também do seu conteúdo mental e emocional. Isto é baseado na crença de que movimento e emoção, forma e conteúdo, corpo e mente são uma unidade inseparável (LABAN, 1966 apud RENGEL, 2014, p. 41).

A coreologia busca uma abordagem unificada do estudo da dança, propondo que prática e teoria não devem estar separadas e que o conhecimento coreológico combina pensamento e sentimento junto ao fazer da dança (RENGEL, 2014, p. 41).

Uma das pesquisadoras que contribuíram para a elaboração desta reorientação curricular utiliza Laban como referência metodológica, por isso também, podemos perceber a sua utilização no documento. A escolha por Laban é justificada no documento pelo argumento de que, ao longo de todo o período escolar vivenciado pelo educando (nove anos), não haverá construção de conhecimento linear. A interação do corpo com a dança, a educação e a sociedade podem conduzir o educando a vivenciar a produção de culturas diversas, a interpretar e a compreender, criticamente, os artefatos culturais.

Para Laban apud Rengel, em todo discurso sobre criatividade, o ser humano deve ser o seu foco. Sua pesquisa foi fundamentada na observação e análise do movimento. Valerie Preston-Dunlop estudou, profundamente, Laban e, de sua coreologia, extraiu a base para dança constituída de quatro elementos: dançarino,

movimento, som e espaço em geral. Essa combinação de elementos pode produzir danças com significados, emoções, valores e sentimentos infinitos, revelando, com isso, conteúdos, até então, imperceptíveis e construindo sentidos/significados, repertórios, exercícios e técnicas diversos (Cf. GOIÁS, 2009, p. 47).

Na Matriz Curricular do estado de Goiás, os elementos que a compõem são: *movimento, som e silêncio, corpo dançante e espaço*, articulados e adaptados a partir da interpretação de Valerie Preston-Dunlop (Cf. GOIÁS, 2009, p. 47).

MOVIMENTO

Preston-Dunlop divide esse conceito da seguinte forma: partes do corpo, ações, espaço, dinâmica, e relacionamentos (MARQUES, 1992, p.07). As partes do corpo representam os possíveis conteúdos que eles expressam: conhecimentos de anatomia, fisiologia, biomecânica, além daqueles que podem ser observados externamente a partir das simbologias de cada dança e do repertório de movimentos que a mesma contém.

As ações são vinculadas às formas que são expressas em cada tipo de dança: empurrar, socar, puxar, deslizar etc. Isso precisa ficar visível para o educando para que possa compreender qual movimento predomina em cada estilo de dança e quais os seus significados culturais.

O espaço é apresentado por meio da kinesfera ³⁵, conforme orienta Laban, podendo ser ocupado em níveis, planos, tensões, progressões, projeções e formas diversas. O estudo da kinesfera deve ser compreendido e relacionado com o que os estudantes vivem, expressam e comunicam em seus contextos sociais e culturais (Cf. GOIÁS, 2009, p. 48).

Laban também definiu as qualidades do movimento e subdividiu-as em relação às dinâmicas: *fluência* – contenção e continuação do movimento livre ou controlado; *espaço* – gradações de direção, desde o foco único ao flexível e multifocado; *peso* –

³⁵ Kinesfera: é a esfera dentro da qual acontece o movimento, também é denominado de cinesfera. É a esfera de espaço em volta do corpo do agente na qual, e com o qual, ele se move. O centro da cinesfera é o centro do corpo do agente, e/ou o corpo todo do agente é a locação central da cinesfera. Cinesfera é a esfera pessoal de movimento. Determina o limite natural do espaço pessoal. Cada agente tem a sua própria cinesfera, que se relaciona somente a ele. Esta esfera de espaço cerca o corpo, esteja ele em movimento ou em imobilidade. A cinesfera é delimitada espacialmente pelo alcance dos membros e outras partes do corpo do agente quando se esticam para longe do centro do corpo, em qualquer direção, a partir de um ponto de apoio. A cinesfera se mantém constante em relação ao corpo. Se o agente se move, mudando sua posição, ele “leva” consigo sua cinesfera e suas mesmas relações de localização. (RENGEL, 2014, p. 38).

tratamento da energia como força do movimento – de forte a fraco; *tempo* – duração do movimento (lento a rápido) (Cf. GOIÁS, 2009, p. 48).

Essas dinâmicas ampliam a utilização de recursos, como melodia, voz, ruídos, sons do corpo, silêncio. A dança não se realiza só com a presença de música. Pode se utilizar, também, o silêncio. Por isso, o tema *som e silêncio* (Cf. GOIÁS, 2009, p. 49).

O terceiro conceito é *corpo dançante*, que, em Preston-Dunlop, é o dançarino. Nessa metodologia, cada corpo tem capacidade para criar, interpretar e transformar o movimento através de suas técnicas, experiências, histórias de vida, contexto social e ideias.

Espaço é o último conceito. Marques (1992) apresenta o espaço como sendo o local onde a dança acontece: no palco, na rua, no telhado, em praça pública... Mas esse espaço pode ser modificado de acordo com a adição de elementos que podem transformá-lo: o cenário, as luzes, os figurinos etc.

O sistema Laban, por meio da coreologia, propicia uma consciência daquilo que está sendo visto e dançado; integra o conhecimento intelectual e sensível ao conhecimento corporal perceptivo e ajuda a criar Danças e buscar singularidades, algo que é próprio de cada sujeito. Assim, este sistema atua como suporte para os diálogos com as modalidades que compõem esta Matriz Curricular e fornece exemplos que focam “o que”, “como”, “onde”, “por que” e “quando” dançar (GOIÁS, 2009, p. 49).

Ainda, a Matriz Curricular evidencia que a pesquisa é recurso educacional imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem. Só a pesquisa pode fornecer o vínculo necessário do educando com a realidade em que ele está inserido. É importante educá-lo para que ele perceba o contexto que está ao seu redor (GOIÁS, 2009, p.49-50).

Por todos esses aspectos, a Matriz de Dança reforça as expectativas da área de arte, mostrando que todas as propostas que estão incluídas nela só irão ser concretizadas com qualidade, caso haja uma série de elementos que são essenciais para as realizações pedagógicas: a formação do professor, a disponibilidade de estrutura física adequada, a manutenção dos espaços da escola, a oferta de materiais didáticos, recursos tecnológicos e de produção (figurino, maquiagem etc.) (GOIÁS, 2009, p. 50).

O que, sinceramente, lamentamos é de que, apesar de todas essas orientações que estruturam a proposta curricular para o ensino de arte – dança na escola –, isso não consegue ser concretizado pela realidade. Os documentos são lançados, se acumulam e a escola real não consegue obter as mudanças necessárias que eles tanto afirmam.

2.8 CONSIDERAÇÕES

As características de nosso país nos levam a pensar que a dança é um componente cultural produzido sem legitimidade. Logo, sem a necessidade de análise, de interpretação. Os questionamentos propostos no PCN nos instigam também a pensar quais são as razões de sua inserção na escola, porque, muitas das vezes, ela é vista apenas como um movimento natural de nossos corpos, o que faz com que, em certa medida, se perca a sua possível validade educativa. Há uma naturalização do saber, uma banalização do conhecimento enquanto linguagem, como conteúdo que pode produzir conhecimento. Sabemos que, em grande medida, isso é determinado pelo mundo que dicotomiza o trabalho em intelectual e manual, de um mundo dividido pela ideia do que é considerado útil e inútil. Ainda assim, afirmamos que precisamos de sua inutilidade³⁶. A dança que reflete em nosso espelho quer ser dança, mas, também, quer ser não dança. Só não sabemos se ela tem condições para que isso aconteça.

Em muitas pesquisas escolares, inclusive apontadas pelo PCN Arte, o conteúdo de dança, na escola, não é visto pelos alunos como uma possibilidade formativa, mas como divertimento, pausa, alívio no estresse causado pela escola, lazer, momento de libertação das leis e normas institucionais, espaço para efetivação de laços de amizade, descobertas do próprio corpo, descontração, esquecimento de si e do mundo etc. Claro que não podemos e nem queremos negar que tudo isso está, também, agregado ao movimento corporal e às escolhas individuais. Mas não é só isso! A questão problematizadora essencial que consideramos é que a dança, dentro da escola, pode mediar a aquisição da compreensão de como o corpo, o movimento, o sujeito e a vida podem se constituir na sua relação com cada sociedade. Em acordo com o PCN, consideramos também ser imprescindível o comprometimento com a realidade sociocultural brasileira, pois eles vinculam o sujeito ao retorno de sua própria história, cheia de cores e sons distintos, inclusive pela mediação do conhecimento e reconhecimento de outras culturas. Ela deve caminhar em busca de uma formação verdadeira, e seus pressupostos não devem estar distanciados disso.

Temos conhecimento de que, além da necessidade da inserção do ensino de arte, através das diversas linguagens no ensino básico, há que se observar em quais

³⁶ Indicamos a dança como inutilidade, baseando-nos em Adorno: “Mas não se deve argumentar com a necessidade da arte. Esta questão está mal posta, porque a necessidade da arte, se isso se deve, no fim de contas, concernir totalmente à questão do reino da liberdade, é a sua não necessidade. Avaliar a arte em função da necessidade é prolongar implicitamente o seu princípio de troca, a preocupação filistina pelo que irá receber em retorno” (ADORNO, 1982, p. 378).

condições ele está ancorado. Muitos debates realizados para tratar disso nos levam a pensar que a formação do professor de arte é o requisito principal para que esse ensino possa cumprir seus objetivos. Sem querer polemizar, mesmo sabendo que a licenciatura³⁷ é fundamental para a formação do professor, afirmamos que a experiência com a linguagem artística não ocorre apenas por intermédio de uma formação institucionalizada. É preciso reconhecer também os saberes que foram experienciados pela singularidade de cada um. Por isso, por mais que se tente estabelecer um nivelador, para apontar quais são as condições que o professor deve partir, não se podem subestimar as características particulares valiosas em se tratando da arte, pressupostos do fazer, apreciar e refletir artísticos adquiridos de maneiras variadas. Não abrimos mão de uma formação verdadeira, pois ela é que permitirá ao professor ser o seu mediador no que se refere à forma/conteúdo dela. Essa função, para nós, é fundamental.

Apontamos fatores que poderiam justificar ou impedir a concretização do ensino de arte como possibilidade formativa. Mas, ao longo deste trabalho, outros poderão ser apresentados com mais rigor, no intuito de esclarecer responsabilidades e atribuí-las a quem cabe assumi-las.

Nos anos 80, conforme exposto pelo PCN Arte, os professores de arte estavam isolados em relação aos das demais áreas, por não terem competências ditas pedagógicas para relacionar seus conhecimentos específicos com os de outras disciplinas. Por que a solidão é, ainda hoje, um fator predominante na vida desses docentes? O peso disso recairá mais uma vez sobre os seus ombros?

A compreensão de que convivemos coletivamente em sociedade, contribui para pensarmos que o conhecimento também deve se relacionar com o coletivo e com a participação deste ser construído. Ele perpassa nossas instâncias e pode se ampliar, adquirindo uma unidade entre o homem e sociedade (particular e universal).

Afirmamos que o tripé conceitual: fazer, apreciar, refletir, proposto pela Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa³⁸, que está incluso na proposta pedagógica do PCN Arte: Dança, é uma base para se pensar o ensino de arte na escola. Não há como deixar de valorizar qualquer um desses pontos, pois eles constituem uma estrutura coerente e flexível para a aquisição de conhecimentos produzidos de formas tão diversas

³⁷ Essa visão da formação é institucionalizada, não apresenta uma amplitude suficiente para perceber que ela pode ocorrer em outros espaços, além da instituição escolar. Compreendemos que esse é um pré-requisito para a sua inserção profissional na instituição.

³⁸ Proposta triangular para o ensino de Artes (Ana Mae Barbosa). Para saber mais: livro: Abordagem BARBOSA, Ana Mae & CUNHA, Fernanda Pereira. Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010 (textos escolhidos).

pela arte em suas variadas linguagens. Esse tripé reúne o olfato, a audição, o paladar e a visão que pode conter a arte. Como pensar, isoladamente e parcialmente, cada função dessas, se ao saborear, a minha memória relembra, se, ao sentir o cheiro, os meus olhos cerram, se, ao ouvir, meus lábios sorriem, se, ao ver, fico sem ar e meu coração palpita. Essa conexão multissensorial também pode ser despertada pelas diversas formas de se compreender o objeto artístico.

Então, questionamos: qual a necessidade de haver o ensino de dança dentro da escola pública? Qual é a dimensão dela? De onde parte essa necessidade?

A escola pública é que possibilitou o nascedouro dessa perspectiva artística em nossa vida. Apesar de nossa experiência ter sido construída também dentro de escolas particulares e de grupos privados de dança, compreendemos que a dança é um conteúdo educativo, pois trouxe para a nossa vida contribuições variadas: percepção do eu, do outro, do mundo e a compreensão de que a vida é muito mais do que se mostra exteriormente. O fortalecimento da subjetividade e de sua construção interna é o que promove essa defesa. Somente indivíduos, internamente fortes, podem ter mais condições de conseguir lidar melhor com as catástrofes do mundo externo.

Para além da dança ser uma ferramenta de descoberta, ela pode ser um caminho para uma vida subjetiva legítima, proporcionada por ela, enquanto arte. Pode fortalecer o sujeito tão exposto ao mundo das desigualdades e diferenças, onde se posicionar como sujeito está cada vez mais difícil, ou, até mesmo, impossível, diante de tamanha sujeição ao mundo administrado com que nos deparamos a todo o tempo. Não estamos sendo contraditórios diante do que propomos. Muito pelo contrário. Para que a tensão seja mantida, é necessário que o indivíduo possa estar estruturado, internamente, para poder reagir ao mundo externo tão fragmentador. É preciso saber responder a um mundo que nos obriga a sermos outros, que nos oprime e obriga a aderir ao externo, desobrigando-nos de sermos nós mesmos.

Adorno diz que há necessidade de ser mais sujeito para poder enfrentar o empobrecimento a que o sujeito está cada vez mais entregue. Nossa análise é baseada muito nisso. Para haver luta, resistência, é preciso que essas condições possam existir, individualmente, para que depois, no coletivo, elas possam ser coadunadas. Do particular, quem sabe, para o universal. Um ensino que construa ampla possibilidade educativa precisa inserir a arte e a dança, como experiências promovidas pela escola. Para além de instituí-las como disciplinas e/ou matérias, elas precisam se tornar experiência vivida, sentida e saboreada.

O espaço escolar de que tratamos pode não conseguir isso, pelo sufocamento produzido pela máquina escolar. A escola se transformou numa fábrica cujos ‘funcionários’ – alunos e professores – podemos ver, saindo dela, no final do dia, em sua maioria, aliviados e destituídos do desejo de retornar a ela no dia seguinte. Estão sem energia, sem humor, sem alegria ou algo necessário para gerar vida para prosseguir. E nessas condições, a experiência não é um campo fértil. Todos nós precisamos de um espaço humano e humanizado para que possamos, evidentemente, viver em primeira instância; depois, um espaço para criar a possibilidade de experiências, pois elas, também, não são sozinhas, garantia de existência. É claro que uma coisa não elimina a outra, mas resistir não é uma tarefa fácil e que se consegue manter por muito tempo. O mais fácil é ser conduzido pela rotina e pelo *modus operandi* da ‘fábrica’, adaptado.

A nossa escolha pela dança justifica-se porque nunca tivemos a pretensão de realizar um trabalho essencialmente burocrático, um trabalho cujos procedimentos já tivessem sido determinados, fixados. A nossa intuição e criatividade sempre buscaram uma vida em que esses princípios fossem significativos para o trabalho que pudéssemos realizar. Nosso pressuposto educativo compreende a dança como uma possibilidade formativa, crítica e cognitiva para o fortalecimento do sujeito para enfrentar o mundo em que está inserido. Mas isso não é realizável de forma isolada, é necessária a adesão de outros elementos que colaborem para que isso ocorra.

A dança é uma ilha que precisa de água ao seu redor para se afirmar como uma ilha. A dança precisa da intervenção e interferência de todas as outras construções humanas para se legitimar como dança. Em suma, necessita dos sujeitos e da sociedade. Não pretende estar só. Precisamos apenas dizer que essa mesma possibilidade não se constrói de imediato em todas as suas tentativas. A arte não é arte imediatamente, visto que precisa de muitas mediações, amadurecimento, filosofia, metafísica... Mas a tentativa de produzi-la pode alterar a dinâmica escolar reproduzida. Perceber a dança como linguagem não é algo que ocorre com a repetição de vivências. Para que a experiência em dança possa ser construída, é preciso resiliência, continuidade. A dança não ocorre para todos os indivíduos de uma mesma maneira. O vínculo pode demorar a acontecer. Esse é um processo contínuo. Compreendemos isso pelo seu caráter particular, sua especificidade. Não querendo determinar nenhum tipo ou estilo de dança, a rotina de aulas tem características (principalmente em escolas particulares) muito semelhantes. Há uma repetição de gestos, movimentos, condução de aulas e apropriação

do estilo. Há um ritual que sempre é reproduzido, até mesmo, para que esse estilo possa ser internalizado pelo sujeito que ali está. Há uma constância nas aulas.

Como se realimentar para continuar? Como construir a ponte entre o real e o imaginário? O que esperar da dança?

O ponto de vista que defendemos tem o nome de oportunidade. Esse é o papel, é o sentido da escola pública. Um espaço público onde há opções para o sujeito se construir, se constituir, de forma ampliada. A escola, em nosso modo de pensar, ainda é o local que poderia possibilitar esse acesso. Digo poderia, pois ela está tornando-se cada vez mais um local de enlouquecer pessoas, de cooptação de vidas, de fragmentação de experiências, puro reflexo da sociedade do capital.

A dança, como objeto de nosso estudo, ao contrário do que foi dito por muitos autores e autoras, de acordo com a nossa perspectiva, deve estar na escola para reproduzir, para repetir; assumindo o eixo de reprodução e repetição como possibilidade para a transformação. Psicanaliticamente falando, o sujeito só consegue se compreender, se reelaborar e reproduzir a própria história. Rememorar, incorporar, reproduzir, repetir... Esse é o caminho incessante que apontamos para a sua compreensão e possível transformação. A repetição e a reprodução são as tentativas conscientes de desconstruir para construir novos caminhos e possibilidades formativas na linguagem da dança. A ênfase está em afirmar que não pode ser utilizada qualquer forma-conteúdo na área de dança, pois o direcionamento das proposições é que podem acionar o percurso de descobertas.

A crítica imanente pela qual se opõe a promessa ao que é realizado realmente, dissolve-se perante a impossibilidade de contato com uma realidade fora da sua representação no discurso oficial. O lado duplo da cultura, pelo qual ela também é cultura do espírito em sua independência crítica, como momento de resistência, se perde permanecendo apenas o momento de adequação à dominação da natureza (MAAR, 1995, p. 26).

Nesse sentido, a educação crítica em dança que propomos busca subverter a educação instrumentalizadora, determinada a elaborar indivíduos capazes de apenas reproduzir socialmente seu condicionamento. Os conceitos disponibilizados pela semiformação enfeitiçam os indivíduos e os paralisa, para que estáticos, não tenham necessidade em alterar a própria realidade.

Pausa de 15 minutos.

ATO III

MANUTENÇÃO DA NEGAÇÃO

INTRODUÇÃO

Para iniciarmos os apontamentos dessa discussão, apresentaremos o cenário estabelecido no estado de Goiás, na atualidade. O governador de Goiás passou, recentemente, pelo processo eleitoral que o reconduziu para um novo mandato de quatro anos. O fato que se apresenta como mais importante para o nosso objeto de pesquisa foi a primeira medida de impacto tomada pelo governador, após o pleito ser encerrado: anunciou o fim da SECULT (Secretaria de Cultura do Estado de Goiás). A justificativa: diminuir custos. Após muitos burburinhos, apelações populares e de artistas, no início do novo mandato foi apresentada a junção das secretarias de estado em uma única pasta: Educação, Cultura e Esporte, configurando-se com apenas uma secretária estadual. É assim que se configura o cenário em relação à cultura, do estado de Goiás. Todas as análises que serão aqui realizadas não tinham sido afetadas por essa situação, que poderá ser percebida nas entrelinhas dos nossos debates. Nem sempre algo que ainda não foi consolidado não significa que não exista antecipadamente. Só porque não enxergamos algo, não significa que ele não exista. Quando trouxemos a legislação como um apontamento do cenário da pesquisa, tivemos intencionados em registrar os seus aspectos legais e que, por isso, podem apenas estabelecer legitimidade conceitual. Neste momento, queremos explicitar o que o conceito elimina quando quer se identificar, ou seja, o que o conceito desconsidera da realidade. Desconsidera a realidade, generalizando-se enquanto verdade. Ao olharmos os conceitos, percebemos que eles não conseguem expressar a realidade que nos rodeia. Sabemos que não é só isso. Sem a pretensão da totalidade, nem dar conta de tudo, queremos apresentar contornos de uma realidade específica que, pode conter o universal nesse restrito particular. Nosso olhar atento e, muitas vezes, imprudente, percebeu elementos que são importantes e que definem bem a nossa busca, embora muitos passem à margem. Sabemos disso. Ainda que a verdade que buscamos seja provisória, ela se revela complexa e determinante para a vida daqueles que estão por ela condicionados: a vida reflete através dessa experiência com a dança.

Pedimos a permissão do espectador, para neste ato trazermos para frente do palco, aquilo que ocorre nos bastidores: a realidade da dança na educação básica de Goiás. Afirmamos que a história contada aqui tem aspectos que podem direcionar o espectador a considera-la como figuras de pensamento, mas aquele que permanecer até o final poderá construir as próprias considerações.

A plateia aplaude...

TENSÕES E DISTENSÕES DO ENSINO DE DANÇA NAS ESCOLAS DE GOIÁS

A REALIDADE

3.1 ESCLARECIMENTOS

Essa pesquisa além de se configurar como um processo formativo institucionalizado, com fins específicos, permitiu um reencontro afetivo com pessoas e realidades. Pessoas que convivi por muitos anos de forma indireta, pois estávamos submetidos ao mesmo vínculo – rede estadual de Educação. Nossa convivência era promovida pelos eventos da rede, nas atividades culturais proporcionadas pela cidade de Goiânia, além de circunstâncias acadêmicas. Apesar de sempre estar com essas pessoas, não tive uma oportunidade verdadeira para que pudéssemos nos aproximar. Lamentei isso ao entrevistar uma colega, mas reconheço que a vida, em alguma medida, com todas as suas contradições, possibilitou esse reencontro. Um momento muito doloroso, pois após dedicar-me durante nove anos, retornei para a realização dessa pesquisa. Ao olhar o objeto, vi pessoas. Retornei à história que vivi. Não só de dores, mas de alegria, de conquistas, de superação, de contribuição para a minha história. O mesmo espaço que me trouxe muitas dores, também me construiu como pessoa, para dar conta de enxergar outras. Acalme-se, pois não utilizarei esse momento para um relato pessoal. Mesmo ele possuindo elementos de significativa importância para essa pesquisa, serei contemplada pelas entrevistas que aqui irei revelar. Como nossa proposta metodológica para o ensino de dança busca relembrar, como um princípio de transformação, partilho a afirmação realizada por um aluno durante uma aula de Educação Física, por mim ministrada. Havia recentemente chegado a essa escola estadual e enfrentava aquele período de construção de aceitação e identificação essenciais para a convivência escolar e a relação professora-aluno. Um aluno do 6º ano chegou próximo e disse: “Tainã, se você fosse uma boa professora não estaria dando aula nessa escola, você trabalharia em outro lugar”. A fala desse aluno mexeu tão profundamente comigo, que não consegui responder nada para esboçar alguma defesa. Esse questionamento reverberou em mim durante muito tempo. Esse aluno ao tentar me desconstruir, me deu o último empurrão que eu necessitava para ir à busca de novos horizontes. Isso não se finda.

Em que essa fala intermedia essa pesquisa?

Temos uma escola desacreditada, com alunos desacreditados, com professores desacreditados e com uma gestão cúmplice. Em uma das entrevistas, lamentei ter trabalhado na mesma rede de ensino e nunca ter criado um espaço de relacionamento e conversa entre os seus professores. Falta diálogo, mas um diálogo que possa alimentar as pessoas, para continuarem com o desejo de realizar a sua tarefa: tentar construir uma formação verdadeira.

Para que servem as escolas? ³⁹

O susto causado por essa questão nos leva a pensar que sabemos a resposta de prontidão, qualificando-a como desnecessária ou óbvia. Mas essa questão é essencial em nossa pesquisa. Precisamos ter clareza sobre as nossas escolhas, os princípios que nos movem e nos conduzem a contribuir para a formação de outros sujeitos. Essa questão feita por Young (2007) simboliza que estamos deixando de refletir sobre a função dessa instituição, não percebendo o seu movimento histórico. Nesse sentido, o autor busca propor repensar os conflitos de interesses que tensionam a educação e tudo o que está ao seu redor.

A oportunidade de ser pesquisadora me possibilitou retornar à minha própria vida. Resgatar oportunidades que até então não tive. E qual é a maior dificuldade que enfrento ao desnudar o meu objeto de pesquisa?

Ser fiel a ele, mas permitir que ele possa revelar o que está escondido. Ter compromisso com as pessoas envolvidas, pois além de expor essa realidade, sinto uma intensa necessidade em respeitar todos os que abriram suas portas, inclusive as emotivas, para que eu pudesse entrar. Como retribuir de forma generosa, o que as pessoas me ofereceram? Tenho um compromisso que não pretendo me desvincular: desvelar a realidade, para tentar transformar a construção de conceitos, sem que isso desrespeite a história de vida de cada pessoa.

Isso não significa que a crítica não será realizada, ao contrário, a crítica se constitui como elemento primordial para o que pretendemos: o esclarecimento em busca de superar o que está posto, pode nos oferecer condições para alterar a realidade que se apresenta como imutável. Isso também me causa dores, pois apesar de não pertencer ao grupo entrevistado, tive que enxergar essa realidade e tenho o dever de apresentá-la.

³⁹ Pergunta realizada por Michael Young (2007) no texto *Para que servem as escolas?*

Estive durante nove anos como professora de Educação Física, sendo seis anos destes, atuando comitadamente como professora de Dança na rede estadual de Educação.

O nosso papel de pesquisadores não nos impediram de sentir o quanto essa realidade é dura e impiedosa. Não podemos e, não devemos nos plastificar para nos imunizar a isso, também somos parte integrante dessa realidade. O incômodo que essa realidade me causa, fez-me, agora no Mestrado, retornar a ela para, quem sabe, contribuir com os que ainda estão submetidos a esse ciclo.

As entrevistas ⁴⁰ foram semiestruturadas e conduzidas de forma descompromissada com a sua sequência. Utilizamos o recurso da gravação de áudio para que a nossa limitação humana não perdesse os conteúdos que foram expressos pelos professores. Ao final, utilizamos a transcrição desses momentos para que pudessem ser analisados frente aos pressupostos delimitados. Ao estabelecermos um momento de diálogo com a pessoa entrevistada, as perguntas foram lançadas sem a preocupação de cumprir esse protocolo inicial, mas visando tentar nos aproximar ao máximo de seu teor de verdade. Em muitos momentos, utilizamos questões que não estavam previstas para que elas pudessem conduzir ou reconduzir ao objetivo que tínhamos estabelecido.

Para fins de elucidação, entrevistamos 05 pessoas que estão diretamente vinculadas à equipe de formação de professores do Ciranda da Arte e 03 pessoas que atuam em escolas (regular, conveniada e integral). Acompanhamos 04 escolas (regular, conveniada e integral). Apesar de não termos tido tempo suficiente para observar a escola de tempo integral, iremos, em algum momento, utilizar as suas contribuições. Essa entrevista contém elementos que são importantes para a nossa análise. Tivemos a preocupação em preservar todas as pessoas que dividiram conosco as suas realidades. Pensando nisso, trataremos neste trabalho por: escola 1, escola 2, escola 3 e escola 4, e em: pessoa A, pessoa B etc. Ao total fizemos a transcrição de 12 horas, 04 minutos e 44 segundos de entrevistas.

⁴⁰ As questões realizadas estão disponíveis nos anexos.

3.1.1 SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE DANÇA DO ESTADO DE GOIÁS - 2014

Ao dedicarmos tempo para tratar deste tópico, queremos afirmar que, a superestrutura que ordena a situação dos trabalhadores e arte-educadores do estado de Goiás tem vínculo direto com as preocupações que compõem o nosso objeto. Como dito anteriormente, nossa metodologia compreende uma constelação de conceitos que examinam e respeitam a complexidade do objeto desta pesquisa. Ao visualizarmos os seus variados elementos, podemos construir um mapa conceitual que não quer eliminar o que tem sido, arbitrariamente, desconsiderado. Essa é uma maneira de perceber as suas complexas contradições, expondo-as, de forma ampla, para análise e apreciação dos seus vários componentes.

A Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás abriga, desde a promulgação da LDB, diferentes projetos escolares em suas unidades. Almeida (2011) informa que o PRAEC (Projeto de Atividades Educacionais Complementares) iniciou suas atividades a partir do ano de 2001 dentro das escolas, tendo como objetivo “proporcionar o enriquecimento e a diversificação curricular, por meio de atividades impregnadas de vida, de prazer e dinamismo”. Esse projeto vinha sendo desenvolvido na escola, em contra turno, pelo professor que manifestasse interesse numa das cinco áreas que o compõem: Espaço de Cidadania, Desporto, Educação Ambiental, Arte e Saúde e Prevenção (GOIÁS, 2009 apud ALMEIDA, 2011, p. 47).

De acordo com Luz Marina de Alcântara (2014), diretora do Centro de Estudos e Pesquisas Ciranda da Arte, com a aceitação desses projetos escolares vinculados à arte na escola, foi possível a realização do primeiro concurso público para a área de Arte, no ano de 2003, e sucessivos concursos específicos para as linguagens artísticas em 2005, 2007, 2009, 2010... Apesar de o estado de Goiás contar com professores específicos para cada área, em virtude da carência de professores habilitados para atuar na escola, isso não ocorre em todo o estado.

O estado de Goiás possui vários tipos de escolas que estão de alguma maneira, sob a sua jurisdição: escola regular (turnos matutinos, vespertino e/ou noturno), escolas conveniadas (particulares ou de economia mista que estabelecem contrato com o estado, cedendo sua estrutura física e, em contrapartida, o estado estabelece uma parceria) e escolas de tempo integral, onde o aluno permanece por dois turnos: matutino e vespertino. Como o nosso objetivo é tratar da possibilidade formativa da educação pela dança na escola, o profissional de dança é um elemento essencial para essa

compreensão. O/a professor/a de dança que atua na educação básica de Goiás poderá ser inserido nela de duas maneiras:

1. Atuando de acordo com a grade curricular escolar, ministrando aulas de dança (como disciplina) ou aulas na disciplina de Arte. Isso dependerá das opções curriculares de cada escola, apesar de que, na atual gestão, a ênfase está no atendimento às demandas do IDEB ⁴¹;

2. Atuando com projeto em contra turno escolar (na escola regular, conveniada ou integral).

Como política institucional da Secretaria Estadual de Educação, a partir do ano de 2011, foi instituído o Programa Reconhecer. A intenção do, então, secretário da Educação, Thiago Peixoto, era promover melhorias significativas na Educação, pois, em sua visão, elas contribuiriam para a valorização de seus profissionais, resolvendo, inclusive, as distorções do quadro de professores efetivos. De acordo com o site ⁴² da Secretaria Estadual de Educação, atualmente, o valor anual do bônus do Reconhecer pode chegar a R\$ 2 mil para os profissionais com carga horária de 40 horas semanais e a R\$ 3 mil, para os que cumprem jornada semanal de 60 horas.

Hoje, o bônus pode ser pago a professores regentes, coordenadores pedagógicos, tutores, diretores, vice-diretores e secretários-gerais das escolas. Ainda, de acordo com Thiago Peixoto, essa ideia foi criada para “motivar os professores a ensinar, da melhor forma possível, os nossos estudantes”. Os critérios estão fundamentados, principalmente, na ausência de faltas do professor ao trabalho diário, mas levam em conta, também, a pontuação e todas as suas atividades burocráticas que devem ser desenvolvidas por ele: planos de ensino, planos de aula, trabalho coletivo, reuniões pedagógicas, conselho escolar etc.

Reconhecer o esforço do professor, valorizá-lo, incentivá-lo a fazer o que ele sabe de melhor e ainda trabalhar com boas perspectivas, como a economia de recursos para o pagamento do Piso Salarial e a modulação de docentes em suas respectivas áreas de licenciaturas: tudo isso simboliza importantes passos que damos na construção de uma sala de aula onde todos os nossos alunos aprenderão de forma adequada. E que sairão de lá com reais oportunidades para uma vida melhor (THIAGO PEIXOTO,... 2014).

Observando esses pontos, não há como perceber muitas contradições, pois estamos apenas apresentando uma história que é contada e participa da consciência

⁴¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Para saber mais acesse o link: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>. O atual secretário de Educação prioriza o ensino de Português e Matemática, com a única preocupação em elevar os índices do IDEB.

⁴² <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia=1010>

coletiva de quem está próximo dessa realidade. O que não fica visível são alguns detalhes imprescindíveis que podem nos ajudar a delimitar, ainda mais, a nossa compreensão.

Para iniciar, é importante saber que, apesar dos concursos públicos realizados, especificamente, para a disciplina de Arte nas diversas linguagens (dança, música, teatro e artes visuais) ⁴³, os professores que atuam nos projetos escolares não são, efetivamente, considerados professores. Essa informação é confirmada pelos códigos de lotação do servidor que não correspondem ao código de professor em seus contracheques. Além de estarem submetidos a essa realidade, não recebem o bônus de gratificação por desempenho escolar ao final do ano letivo (política pública instituída pela gestão educacional), pois estão desviados de sua função, inscritos com outros códigos que não atendem às regras para a premiação. Os professores das diversas linguagens artísticas do estado de Goiás, embora estejam inseridos em uma gerência de ensino específica para a arte, não são considerados professores, apesar de realizarem concurso público para esse cargo.

Isso pode causar estranheza e originar questionamentos: por que o professor de dança, mesmo participando em todas as atividades escolares, não tem acesso ao incentivo do Programa Reconhecer? Por que o professor de dança, com carga horária de 40 horas ou 60 horas na escola, cumprindo as normas estabelecidas pela unidade escolar, não é legalmente considerado professor?

Essa mesma gestão educacional retirou dos vencimentos as gratificações dos professores e demais servidores da educação, que foram conquistadas pelos seus esforços ao longo de anos, um prejuízo financeiro e profissional que reduziu os salários em até 30%. Poderia ser estranho, se não fosse trágico. O nosso desejo é explicitar a política educacional desenvolvida pelo estado, não apenas por esta gestão pública, mas que, ao longo dos pleitos eleitorais, tem sido (des)construída, com agravantes que são assustadores.

Na pesquisa, tivemos que ir a busca de muitas informações e chegamos a um ponto crucial: a disciplina de Arte, legalmente instituída como obrigatória pela LDB ⁴⁴ e reforçada pelo PCN Arte, não compõe o núcleo de Linguagens e Códigos da Secretaria Estadual de Educação em Goiás. Ao depararmos com essa questão, enviamos e-mails ao

⁴³ Concursos realizados em: 2005, 2007, 2009 e 2010. Informação cedida em entrevista pela diretora do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, Luz Marina de Alcântara.

⁴⁴ Ver na página 62 essa normatização.

Subsecretário Metropolitano de Educação, Prof. Marcelo Ferreira de Oliveira, na tentativa de elucidar essa questão, mas não obtivemos sucesso. Como uma disciplina, obrigatoriamente instituída na educação escolar, pela legislação federal, não compõe o currículo oficial publicado pelo site da Secretaria Estadual de Goiás?

Creio que a observância desses três fatores, além do que foi dito anteriormente, são importantes para percebermos como o ensino, os professores e a educação são (des) estruturados no estado de Goiás. Notável apontar que isso não se constituiu como extremo. Pretendemos inseri-lo, ainda mais, quando apresentarmos a pesquisa nas escolas e ouvirmos as falas dos professores submetidos a essa realidade. Porém, ainda nos restam dúvidas:

Como está o ensino de dança inserido nesse contexto escolar, abarcado por tantas situações de desvalorização? Nesse cenário real, a dança, como uma linguagem artística, consegue ser uma possibilidade de experiência formativa, crítica e cognitiva? A educação pela dança no ensino básico de Goiás poderia atingir esses propósitos?

3.2 DESCRIÇÕES DAS ESCOLAS PESQUISADAS ⁴⁵

As escolas 1 e 2 são regulares e compõe a região metropolitana de Goiânia. A estrutura física da *escola 1*, aparentemente não oferece condições favoráveis ao ensino de dança, pois não há espaço específico para a realização das aulas. As atividades são realizadas em área aberta, externa, sem cobertura do sol (toldo rasgado), com piso de terra batida, podendo inviabilizar as atividades corporais no solo. O equipamento de som que a *pessoa A* utiliza na escola foi comprado com verba do Programa Mais Educação ⁴⁶. A direção da escola considera o projeto de dança realizado no contraturno, como uma oportunidade a mais que a escola oferece aos alunos, dessa forma, a gestão escolar, contribui efetivamente com o trabalho desenvolvido pela *pessoa A*. Ela destina verbas para a aquisição de figurinos, sapatos específicos e o que for necessário para a execução do trabalho da *pessoa A*, principalmente para as apresentações em eventos externos.

Na *escola 2*, as aulas de dança ocorrem em um pátio cimentado, onde também destinado às aulas de Educação Física. Não há sala específica para a realização das atividades. O equipamento de som utilizado nas aulas de dança foi comprado pela *pessoa B*, com recursos próprios, pois caso contrário, segundo a mesma, não teria nenhum equipamento disponível para utilizar em suas aulas. A *pessoa B* reclama da falta de apoio da gestão escolar para atuar na escola.

A *escola 3* é uma escola conveniada que está localizada na região central de Goiânia. Essa escola nos surpreendeu em relação a inúmeros fatores, principalmente às relacionadas à infraestrutura. Ao chegar pela primeira vez na escola, percebemos nela um ar perfumado. Isso nos causou muito estranhamento, afinal como poderia uma escola ser tão cheirosa? No convênio estabelecido entre as instituições, a *pessoa C* pertence ao quadro efetivo do estado de Goiás, inclusive recebendo provimentos.

Na *escola 3*, além do ensino, há atendimento odontológico gratuito para os seus alunos; projetos auxiliares na biblioteca e na sala de informática, onde durante os intervalos para o lanche, os/as alunos/as podem realizar pesquisas, utilizar materiais lúdicos e/ou jogos. Possui um ginásio poliesportivo e uma quadra pequena cobertos, sala de musculação com equipamentos variados, uma piscina para adultos e uma para crianças, sala de dança equipada (barras, espelhos, piso com linóleo, ventiladores,

⁴⁵ Neste texto iremos nomear as pessoas em: A, B, C e D. Após, para não identifica-las, iremos nomeá-las em: H, K, M, X, Y, W e Z. Esse é um recurso para não identificar a escola ao professor.

⁴⁶ Para saber mais sobre este Programa acesse o link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113

equipamentos multimídia, colchões, bolas, armários, bebedouros), biblioteca, sala de informática, laboratório LEGO para estudos em robótica, salas de aula com ar condicionado, auditório, número máximo de 35 alunos por turma. Além disso, existem muitas áreas verdes internas. A *escola 3* cheirava bem os dias em que foi observada.

A *escola 4*⁴⁷ é uma escola de tempo integral⁴⁸, localizada na região central de Goiânia. Apesar da pesquisa nessa escola ter sido insuficiente, iremos relatar o que ela pode contribuir com a nossa elaboração. A escola tem um aspecto de abandono, vidraças quebradas, muros pichados. Portões e grades estão presentes para a separação entre alunos e comunidade escolar. De acordo com a *pessoa D*, a escola de tempo integral no estado de Goiás tem características bem peculiares: não obteve nenhuma adaptação para funcionar de forma integral. Não houve construção e/ou adequação de espaços de descanso, convivência livre, biblioteca, salas de tecnologia integrada que possam favorecer o acesso dos alunos à pesquisa ou à elaboração de trabalhos escolares, vestiários com duchas para a higienização após as atividades esportivas e culturais realizadas durante todo o período escolar⁴⁹. Há inclusive, ausência de vasos sanitários em número adequado para a quantidade de alunos e professores que fazem três refeições nesse ambiente, todos os dias. Porém, nessa escola, há uma sala de dança exclusiva para a atividade. Contém ar condicionado, espelhos, ventiladores, colchonetes, barras de apoio fixas, piso adequado para a utilização de movimentos no solo.

A *pessoa D* explicou-me que a gestão da escola apoia as atividades desenvolvidas pelo projeto de dança e dedicou-se a oferecer as alterações necessárias para que o trabalho pudesse ocorrer. Todos os materiais da sala de dança foram adquiridos com a verba do PDE⁵⁰.

⁴⁷ A escola de tempo integral participa de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a Fundação Jaime Câmara. Para saber mais acesse: <http://jaimecamara.blogspot.com.br/p/sobre-fundacao-jaime-camara.html>. Selecionou 10 escolas para participação no Projeto “Ser Pleno”. Tem como conceito oferecer respaldo e acompanhamento pedagógico para a escola. Mais informações sobre o Projeto Ser Pleno: <http://institutojaimecamara.blogspot.com.br/p/o-projeto-ser-pleno.html>

⁴⁸ Para saber a quantidade de escolas de tempo integral no estado de Goiás acesse o link: <http://www.educacao.go.gov.br/escolas/tempointegral/>. Para saber mais: <http://www.psd.org.br/governo-amplia-educacao-de-tempo-integral-em-goias/>

⁴⁹ O horário de funcionamento da escola de tempo integral, inicia-se às 7:00 horas e estende-se até às 17:00 horas.

⁵⁰ Plano de Desenvolvimento da Escola. Para saber mais acesse: http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=137:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao&id=176:apresentacao&option=com_content&view=article

OS ENTREVISTADOS

3.3 PAPEL DO CIRANDA DA ARTE

A partir do que explanamos nesse trabalho, sabemos que o conceito não dá conta de expressar a realidade. Dessa maneira, resgataremos dos entrevistados percepções bastante ambíguas sobre o Ciranda da Arte. Ao responderem as questões, percebemos que há automatização em suas respostas, porém, no desenrolar das entrevistas, pudemos perceber que existem muitos elementos adormecidos nessas falas, que vão contribuindo com o conceito. Este tópico foi inserido para que possamos vislumbrar e compreender como o ensino de dança como experiência formativa na escola está circundado por estruturas que podem interferir sua concretização.

Ao perguntarmos quais os objetivos do Ciranda da Arte, a *pessoa K* expressa: *São muitas coisas o Ciranda da Arte. Pra mim, é uma instituição que tem uma relevância muito grande para pensar o ensino da dança, que tem uma construção muito complexa, com muitas pessoas, com interesses muito diversos, e às vezes, não tem unidade de interesses.*

A *pessoa Z* diz: *Para mim? Para mim, o Ciranda da Arte é, vamos dizer... pausa longa... não é nenhuma secretaria, mas é uma subsecretaria responsável pelo ensino de arte, que gera o ensino de arte dentro da rede estadual de Educação. As várias linguagens que são oferecidas dentro da escola, das escolas estaduais.*

Para a *pessoa W* os objetivos do Ciranda são: *Eu acredito que a função do Ciranda seria coordenar esse ensino, como dar formação para esses professores, para fazer esse projeto andar. Problema: eu que estou falando, aí na minha visão de professor, o Ciranda é um grande elefante branco institucional, e muitas vezes, acaba virando um cabide de emprego.*

A *pessoa H* pontua que: *Por mim, ele é um espaço de formação. Desde quando a gente começou o projeto pedagógico, seria aonde os professores de arte vão para um processo de formação... Nós gerimos documentos, escrevemos, estudamos, para subsidiar esses professores em sala de aula. Subsidiar a teoria e a práxis do professor. Que não é só a teoria. Então,... agora a gente está retomando os cursos, que é onde o professor vem para discutir, para trazer as informações que ele tem da escola, a realidade dele. Eu sei que, quando eu comecei, a gente iniciou de uma forma, era uma realidade, e hoje a realidade é totalmente diferente.*

A *pessoa Y* relata que: *Ele (Ciranda da Arte) dá um respaldo, contribui para a minha formação continuada, mas na hora do feedback, eles deixam a desejar, pois eles não conferem*

se eu realmente consegui aprender o que eles quiseram passar. Não há feedback no Ciranda da Arte. Eles deixam a desejar.

Há ausência de legitimidade do Ciranda da Arte perante a Secretaria de Educação. Dizemos isso, pois o reconhecimento desta instância ocorre somente, quando o secretário que ocupa esta pasta, se “solidariza” com as atividades realizadas pela instituição. Em caso contrário, há uma tentativa de dissolução deste local. (Isso foi aferido pelas entrevistas). Essa situação também impede que haja planejamento a curto ou longo prazo das atividades que devem ser desenvolvidas pelo Ciranda da Arte, impede que o trabalho se construa e se desenvolva de forma tranquila e ordenada.

A pessoa K comenta o assunto: precisa na verdade, de um plano anual, de um plano que é a curto prazo, de um plano decenal, médio prazo, longo prazo, isso não existe, trabalha sempre no lugar do imediato. O que vai fazer hoje? Vai ter o seminário, então precisa divulgar, então a gente precisa ir na escola divulgar. O trabalho é muito nessa perspectiva do imediato, e precisa construir isso. O fôlego é muito difícil... Essas formações do interior, as pessoas queriam que a gente tivesse lá todo o mês, toda semana para formar, porque precisa, é uma carência imensa. Mas a gente não tem perna, você tem uma vida para dar conta. Então, precisa de gente, precisa de pessoas para estar junto. Acontece isso, tem uma falha de pensar um pouco mais. Trabalhar no estado é isso, porque você poderia pensar. Brasil, pensar a 10, a 20, a 30 anos. O que a gente quer daqui a 50 anos? Mas o Brasil pensa o que a gente pode fazer em 4 anos, que é o período do primeiro mandato, porque depois de 4 anos, você desmonta tudo e começa de novo. Então, nesse negócio de não ter continuidade é muito difícil ter um projeto a longo prazo, que seria o necessário e o ideal. Então, a gente esbarra nisso. Todo começo de ano, a gente fica coletando o nome dos professores, porque tem uma mobilidade imensa também na modificação de professores de escola: não adapta, pede demissão, pede afastamento. Todo semestre você tem que fazer todo o levantamento para achar onde o professor está. De certa forma faz diagnóstico, mas nem sempre dá conta da realidade. Então, o professor que entrou numa escola, ele começa todo o trabalho de novo. A escola pode ter tido trabalho de dança por muito tempo, mas quando você entra, tem que começar tudo de novo. Então, o Ciranda num contexto muito maior acaba caindo no lugar da fragmentação, de não conseguir dar continuidade, e olha que consegue dar até muito.

É interessante perceber que a pessoa K enxerga nesta instituição uma fragilidade a mais: a dependência dela em relação à sua criadora, que é a diretora da instituição: *eu acho que é uma instituição que talvez devesse ter uma autonomia, dela funcionar independente de quem fosse à direção, e eu não sei se hoje conseguiria. Precisaria de uma força muito grande, na tentativa de agregar as pessoas para discutir arte, o ensino, mas sempre com muitos desafios, sempre. Nesse contexto, a pessoa K lança um desafio: o que eu percebo é isso: a*

gente precisa ter força, e o máximo que a gente tem que tentar é articular com as pessoas, porque uma das potencialidades que o Ciranda da Arte teria que ter, e que não tem, é de articulação das linguagens, é de trabalhar em conjunto. Tem um monte de gente de dança, um monte de gente de artes visuais, um monte de gente de teatro, e a escola também, porque se o Ciranda consegue articular, a escola também consegue promover isso, fazer um trabalho mais articulado. É um trabalho artístico mesmo, que está trabalhando com todas as linguagens, extrapolando elas. Eu acho que tem que ter força e a dança precisa ganhar uma força, ganhar esse respeito para dialogar com as outras linguagens...

Apesar de todas as falas que foram expostas, temos a compreensão de que o Ciranda da Arte é alvo de críticas pelo fato de estar mais próximo dos professores, serve de vidraça. Percebam que, em nenhum momento, a Secretaria Estadual de Educação e seus gestores, enquanto instituição mantenedora do Ciranda da Arte e das atividades escolares foi alvo no debate. Em nenhuma circunstância, a mesma foi questionada sobre a sua contínua ausência e retirada estratégica da responsabilidade de gerir tanto a formação, a escola, os professores e todas as demandas que essa relação conflituosa requer. Não estamos retirando nenhuma consideração em relação ao Ciranda da Arte, pois essa instituição, com todas as suas contradições, precisa se responsabilizar pelas suas ações ou imobilidade. O que pretendemos é olhar para a questão de forma ampliada para redimensionar o âmbito da reflexão.

3.4 FORMAÇÃO

A formação constitui um elemento central para a nossa discussão. Ela se insere em todos os pontos que estamos tratando, vincula os que estão envolvidos nessa pesquisa, direta ou indiretamente: professores formadores, professores, alunos e instâncias institucionais. Consideramos a importância essencial de se pensar na formação, pois ela consegue afetar a todos. Acreditamos que o exercício da profissão de professor também se constitui como um processo importante para a construção deste profissional, então, quando tratamos de formação, não estamos unilateralizando a sua importância, destinando-a aos alunos, mas esse processo precisa ser formativo, também, aos professores, professores formadores e às instituições.

Nesse sentido durante a entrevista realizada com a *pessoa Y*, questionamos: esse curso de formação que o Ciranda oferece com continuidade, consegue fazer a transformação nos professores que vão atuar nessa escola real? A *pessoa Y* responde:

Ele consegue fazer a transformação no professor, mas ele não consegue fazer a transformação no trabalho do professor. Ajuda o professor a ter outra visão, fazer outra leitura, mas no dia-a-dia, ali na realidade, é humanamente impossível. Ou é desumano. Não consegue. Por causa da quantidade de alunos, espaço físico, material. A realidade quando o professor formador do Ciranda da Arte vai dar curso de formação é para 6, 7 alunos, adultos, que somos nós os professores. Então não é a mesma coisa de ir para a escola e pegar uma turma de 48 alunos. Nunca! A formação que eles dão no Ciranda da Arte é muito lindo. É lindo Tainã, mas é humanamente impossível aplicar dentro de uma escola pública do estado de Goiás. Perguntamos: O que impede de realizar a aula na escola? Primeiro, o Ciranda da Arte trabalha com um espaço físico perfeitamente adequado, uma sala com piso de granitina, com ar condicionado, com barras, sendo que a gente sabe que a maioria das escolas é a tenda no pátio com cimento. Eu vivo essa realidade nas escolas em que trabalho. “O entendido e experimentado medianamente- semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 1996, p.398).

A pessoa W reforça essa situação: Porque na hora que você vai aplicar aquele caderno 5 aqui, simplesmente: “sinta o chão e o espaço”, com 40 alunos? “Feche os olhos e fique”. Hoje mesmo tivemos uma aula para a estimulação dos sentidos com os 6º anos. Parte dos alunos vendados, e era só o tato, não era para usar a fala. Você acha que eles não usaram a fala? Claro que eles usaram a fala! Óbvio que eles usaram a fala! Então, tem muita coisa que eles “viajam na maionese”, quando eles falam na sequência didática, e que não funciona aqui dentro da escola. É claro que a gente não pretendia dar esse grau de abstração para os alunos de 6º ano, mas para eles sentirem um pouco como que é agir por outros sentidos, que não fosse só o visual e a fala. Se você fizer isso, o bimestre vai embora e você não deu uma só aula de conteúdo. Você não fez nada.

A pessoa W lamenta a formação dada pelo Ciranda: Eu não tinha apoio dentro das escolas. Eu ia pra lá, quando convidada, para fazer os cursos de reorientação do ensino de dança, o caderno 5. Ninguém aguenta mais esse caderno 5⁵¹. E todo ano era sempre a mesma coisa, fazer os cursos de reorientação, sempre a mesma coisa. Não tinha algo que falasse assim: Na minha escola está acontecendo isso. E agora? Sabe aquela coisa de ter alguém para chegar e brigar? Olha, tem que dar mais respaldo ao trabalho do professor na escola. Para dar visibilidade ao que está acontecendo. O que acontece? Fica muito separado isso. Por isso, que eu digo que é um grande elefante branco. Para a gente que está sofrendo, que está ralando na escola, você não tem muito como contar com a ajuda do Ciranda. Infelizmente. Então, acaba não cumprindo com a função.

⁵¹ O caderno 5 é o currículo referência do ensino de arte no estado de Goiás.

A pessoa Z fala sobre a formação feita pelo Ciranda da Arte: *Apesar de muitas coisas estarem ultrapassadas, vamos ser realistas, mas me dá um norte... Eu vejo como um espaço de desabafo. Todas às vezes que eu vou lá, quando se reúnem alguns professores: desabafo coletivo. Reclamam: minha escola não tem isso, minha escola não tem aquilo, minha escola é isso, e acaba perdendo o foco. Muita gente reclama de estrutura, e isso eu não posso reclamar. A pessoa W também concorda: Como professora, para mim é um saco o curso do Ciranda, porque vira uma grande terapia coletiva, todo mundo só reclama da escola o tempo inteiro, que não tem nada. E a mesma coisa: blá, blá, blá...isso irrita quem está lá para ver o curso, como é meu caso, o conteúdo deixa de existir... Então os cursos de início de ano são assim: “ah, tem que ir? São obrigatórios”. Eu vou chorando, porque vira terapia.*

No Ciranda da Arte existe um preconceito que parece estar bem velado, mas comparece em muitos momentos nas discussões internas. A questão da formação inicial dos professores de dança é comentada pela pessoa K: *então tem várias coisas que acontecem que são tensas, às vezes tem uma pressão muito grande na dança. A dança não fez isso, a dança não cria... Uma por conta disso, que a dança é a única área que entra com outra formação, que não a formação em arte e, um ou outro é formado em dança, a maioria dos professores é formada em educação física... não é desmerecer a formação em educação física, a formação em educação física é superimportante também.* (Dissemos isso no ato II, a licenciatura não é o único espaço para a formação profissional).

Ao questionar a formação oferecida pelo Ciranda da Arte, ponderei que ao pensar em formação de professores, de alguma maneira compreendo que é preciso transformar esse professor que vai até o Ciranda da Arte, para contribuir com a vida dele e assim, conseguir atuar melhor dentro da escola. Diante disso, perguntamos à pessoa K: *Você consegue perceber mudanças nesses professores, depois das intervenções realizadas pela equipe formativa do Ciranda da Arte? Que mudanças você percebe? Como você percebe isso?*

A pessoa K não tem certeza em relação aos resultados obtidos no processo formativo que é oferecido pelo Ciranda da Arte, justificando que: *a gente está tentando construir esse lugar de formação, porque por um longo tempo, acho que a formação ficava a desejar em várias questões, dependendo do grupo que a gente pegava. Mas, aí pensando nessa transformação, acho que teve pessoas que se transformaram muito... nem sempre é muito rápido, porque às vezes, a gente espera que após uma formação a pessoa vá transformar toda a escola, outra pessoa até comentava que, as aulas de tal professor/a não eram tão boas assim, mas eu entendo que, a gente leva muito tempo para ser professor/a. Tem isso, tem gente que leva mais tempo...*

Respondendo à questão, a pessoa W assegura: *olha, eu acho que eu consigo fazer isso muito mais por uma busca pessoal minha, do que algo em coordenação afinada com o Ciranda. Algo que eu olhe a política do Ciranda e traga para dentro da escola.* A fala da pessoa K indica que ela consegue perceber que o processo formativo é uma continuidade, uma construção que se dá ao longo do tempo. Como dissemos no ato I, na continuidade inesgotável de tentativas para contribuir para que o processo formativo aconteça ⁵². A pessoa W não aguarda as possibilidades de formação oferecidas pelo Ciranda, tem autonomia para ir à busca de possibilidades.

Ainda sobre a formação dos professores que atuam na rede estadual de Educação, perguntamos: o Ciranda da Arte consegue fazer algum diagnóstico nas escolas, em relação às necessidades das escolas e professores, além do tipo de apoio que carecem? A pessoa K sorri dizendo que: *tenta, mas não consegue efetivamente. Tem muitas tentativas, mas nem sempre são muito eficazes. Às vezes, faz um monte de tentativas de auxiliar o professor, porque ele precisa, mas morre no começo. Às vezes, cria uma expectativa, e aquilo não vai para lugar nenhum, morre num primeiro diálogo. Faz um levantamento de números, e pronto.*

Acentuamos a discussão, buscando compreender os motivos que não permitem que essa situação se transforme. Por que essa transformação da escola não é um objetivo? Considerando que quando se fala em formação, trata-se, também, de formação de professores. Esses professores não estão em lugares isolados, eles estão atuando na educação básica de Goiás. A pessoa K pontuou que: *é um objetivo. O que dificulta um pouco, que eu percebo, é que as demandas são muito grandes do Ciranda, de formação no estado inteiro, e aí o foco maior, é de ir fazer a formação. De ir lá, trabalhar com os professores. Aí peca. Porque não faz um diagnóstico anterior, por conta das dimensões do estado. Porque Goiânia já é muito grande e a dimensão do estado é muito maior.*

No diálogo mantido com os professores formadores, que atuam no Ciranda da Arte, percebemos que há uma situação contraditória: o diálogo não comparece como uma ferramenta para a mediação de suas intenções formativas. Perguntamos: como pensar em formação de professores dentro de uma instituição, se os grupos que pertencem ao Ciranda da Arte, não conseguem manter diálogos entre si?

Afirmamos que o isolamento sempre se constituiu como uma doença autoimune recorrente vivida pelos professores. Enfraquece o docente e mata as possibilidades para transformar sua própria realidade. A pessoa K percebe e lamenta que isso aconteça no

⁵² Tratamos desse assunto na página 21, no tema: Dança: forma de expressão e de conhecimento eminentemente formativa.

Ciranda da Arte: a formação não é de interesse da maioria das pessoas. Os grupos de produção não se interessam, e nem compartilham as coisas. Eu vejo as pessoas atuando muito sozinhas, muito distanciadas das coisas, meio isoladas, e precisando de ajuda em vários quesitos.

Há uma ausência de direcionamento pedagógico para o entendimento do que seja formação. Se esse rumo não for construído, as ações ficam desgovernadas, pois cada professor/a irá seguir em direções que preferir, não vinculando o fato de que, o caminho para se pensar a formação precisa ser único, todos em prol de um mesmo objetivo (ex.: a construção da autonomia, a emancipação dos sujeitos), mas, isso não significa que todos deverão pensar da mesma maneira. A fala da *peessoa K* expõe essa compreensão: *cada um pensando a formação a partir do lugar que quiser pensar, mas, pensar a partir de um viés mais próximo, de mais formação, efetivamente, porque a produção não pode estar desvinculada da formação.*

Para refletir, recorreremos a duas autoras que estão muito próximas da formação e da vida real dos professores. Schnetzler e Aragão (2004) apesar de, não tratarem especificamente sobre o ensino de dança, com muita leveza apresentam as suas experiências como formadoras de professores, caminhando rumo ao entendimento para a conexão entre teoria e prática. Asseguram que os problemas da formação docente são representados por duas situações:

- a) os professores são mal formados e não tem condições de dar uma boa aula;
- b) há inúmeras pesquisas que ditam contribuições para modificar tal semiformação, mas são ignoradas pelos docentes.

Para explicar isso, observam que a grade curricular dos cursos de licenciatura manifestam caminhos distintos e sem articulação para as disciplinas didáticas/ pedagógicas e as de natureza específica/ científica. Outro fator que contribui para essa dissociação é percebido quando, os professores, mesmo diante de novas possibilidades de instrumentos para ministrarem uma boa aula, recorrem automatizadamente aos modelos tradicionais que foram submetidos em sua educação. Nesse caminho distorcido, de acordo com as autoras, perde-se a essência do ensinar, quando impossibilitam a integração entre o conhecimento acadêmico e o pedagógico. Esse distanciamento só perpetua a formação de professores técnicos e isso, só inicia um longo processo de situações que vão se sucedendo ao entrar na escola.

Na formação continuada, o caminho proposto reverbera ainda mais essa síndrome. Tenta em curto prazo, corrigir os erros construídos em uma longa formação,

dando-lhes receitas padronizadas, assim, impossibilitando mais uma vez, a tentativa de dissolução dos reais e verdadeiros problemas enfrentados por eles em sua prática pedagógica. A saída apontada pelas autoras baseia-se na construção/ reconstrução do professor em programas de formação docente, com a preocupação de qualificar a reflexão e a pesquisa como fonte de desenvolvimento profissional docente, através de parcerias entre os professores universitários e os professores dos ensinos médio e fundamental.

Essa proposta baseia-se no fato de que os programas de formação continuada poderão utilizar situações educacionais simuladas para poder refletir, analisar, espelhar, com olhares de aproximação e distanciamento o que os professores realizam na prática. Isso amplia a visão do professor, tornando-o um investigador de sua prática, criando assim, uma nova epistemologia da prática. “... a mudança da prática passa tanto por uma transformação do *habitus* como pela disponibilização de modelos de ação” (PERRENOUD apud SCHNETZLER; ARAGÃO, 1997:35). É preciso perceber a importância do professor formador nesse processo. Só ele pode ensinar o professor a ressignificar as suas ações cotidianas, capacitando-o para enfrentar e melhorar sua atividade profissional. Para isso, as autoras apontam que é preciso ter conhecimentos e experiência na formação proposta.

Adorno (1996) aponta que as reformas pedagógicas isoladas não trazem contribuições substanciais para alteração do sistema e dos métodos da educação. Muitas vezes poderiam reforçar a crise, porque abrandam e permanecem insuficientes as ações que interferem positiva ou negativamente para a formação cultural. Adorno (1996) combate a sacralização da cultura, pois “a formação é a cultura pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 1996, p.388). A cultura do espírito, ainda segundo Adorno (1996), “tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação” (ADORNO, 1996, p.388). “A cultura se converteu, satisfeita de si mesma, em um valor” (ADORNO, 1996, p. 389).

Para provisoriamente encerrar, pensamos que a elucidação perturba a prática docente. Isso pode gerar vida, pode gerar possibilidade de enxergar o ambiente caótico e doente em que os profissionais se deparam em suas práticas pedagógicas. O novo, que tanto almejamos, está diante de nossos olhos, tapados pelas cortinas das burocracias e estruturas administrativamente impostas.

3.5 POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Ao tratarmos da possibilidade formativa para o ensino de dança, pretendemos afirmar que isso só poderá ser concretizado, caso o professor reconheça a sua própria prática pedagógica. É necessário que o professor possa realmente enfrentar o abismo existente entre o que diz de sua prática e o que realmente executa, o que faz dela. Esse tipo de atitude poderá retirar os véus ilusórios que rodeiam a atividade docente e se defrontar com as mazelas que são vivenciadas pelo professor em seu cotidiano. Reflexão só é possível quando a mesma é realizada a partir do real, não do ilusório. Olhar para si, enfrentar o que vê e ter forças para modificar a situação, pode ser um passo para uma existência pedagógica verdadeira.

Adorno (1996, p.399) reforça a necessidade de extirpar a ideia das pessoas dotadas de gênio e talento, sendo responsáveis por si e por suas obras. Isso só reforça uma concepção enganosa, baseada em uma estética no culto do gênio. A formação verdadeira só é de fato, caso seja apreendida através de pressupostos. Quando questionada sobre os conteúdos das aulas de dança terem componentes significativos para a formação de seus/as alunos/as, a *pessoa Y* responde: *eu não olho o lado significativo, eu olho para o lado social. No local que eu trabalho, com o alunado que eu trabalho, eu não olho o processo de ensino, eu olho o processo social. Eu prefiro que eles estejam na escola dançando comigo, do que na rua. Mil vezes. Que eles estejam dançando comigo, qualquer coisa, ou assistindo um vídeo de dança, ou produzindo figurino comigo, do que em casa ou na rua. Apesar de eu dar a liberdade para os meus alunos escolherem a música que eles querem dançar, eles montarem a coreografia, eu ajudar a estruturar a coreografia; eu dou total liberdade para eles fazerem isso. Mas é mecânico! Veja um exemplo: copa do mundo. Fizeram a montagem de uma música com remix junino, foi uma quadrilha estilizada, quadrilha junina, porque o momento era a copa. Era a moda. O que estava em alta era a copa do mundo...*

Insisto em compreender a fala dessa pessoa, questionando-me: Como um ensino pode ser formativo se ele não parte das escolhas do professor? Quem é o adulto? Quem é o professor? Quem precisa direcionar a atividade educacional? Quem tem o conhecimento poderoso? “É preciso reconstruir a individualidade do sujeito na experiência com os outros sujeitos, para que essa individualidade seja a fonte impulsionadora de resistência num mundo danificado” (PUCCI et al., 2012, p.131).

Em contrapartida, a *pessoa W* admite: *nesse tempo... não contava com a ajuda da Ciranda da Arte. É aquela questão: o que eu tenho que mostrar para esses alunos? O que é interessante em dança? Eu tenho uma matriz curricular que a gente foi estudar... Como eu*

posso colocar esse conteúdo de maneira interessante, e que eles apreendam alguma coisa daquilo que tem que ser passado?... Então, quando eu vejo isso, acho que a motivação é muito mais de ampliar o leque dos alunos. Para eles verem que não é só isso, não é só a dança da moda, ou que não tem nada, ou é descontextualizada. Dança existe e tem toda uma história por traz. Muitas coisas passam pela dança, embora os alunos não percebam. Eu creio que reflete muito mais a minha formação, do que meu discurso estar afinado com o do Ciranda.

A pessoa W reforça a questão dizendo: É claro que o meu trabalho não atinge todos os alunos da maneira como eu queria. Isso você viu hoje, como eu entrei na sala dos professores, querendo estrangular os alunos, mas vale a pena. Um dia... fizemos uma sequência de movimentos simples, básicos, e um na fila disse: “Ah, professora, então é isso que é ser criativo?”. Bingo! Gente! Vocês podem usar isso para todas as matérias, não só para a dança. Entendeu? Pensa em tudo que vocês veem. Na aula de física, tudo é novidade. Em arte, como a luz funciona? Para os 9º anos eu dava aula de história da dança, ia migrando, jogando a apreciação de vídeos para eles, e eles fazendo as construções deles de acordo com a temática. Gente: tudo está em tudo! Fazer pontes. Quando um deles consegue fazer isso, pra mim, eu ganho o dia. O que eu gosto do meu trabalho aqui na escola é: ver que a coisa aos poucos vai engrenando, vai crescendo, e que esse mundo que parece tão à parte, não é tão à parte assim, ele está ficando mais integrado.

A pessoa K apresenta uma questão que é importante para o entendimento do papel da dança como conhecimento formativo, afirmando: eu gostaria que nós, pessoas da arte e dança, se fortalecessem no ensino, na educação. Para que a educação de dança não fosse só mais um elemento no currículo para preencher uma carga horária para o menino não ficar solto na rua. É mais ou menos esse discurso que a gente ouve, que é um absurdo!

A grande preocupação da pessoa K é clara quando ela diz: é que a gente tem que olhar para isso com muito cuidado de não taxar, de perceber e dar espaço para as pessoas irem se construindo. Se a gente for reconhecendo os outros e deixando as pessoas crescerem, o estado, o ensino de dança daqui a 40, 50 anos, 100 anos, vai chegar nesse lugar da dança não estar na escola para encher carga horária, vai estar na escola para atravessar e fazer uma diferença muito grande. É isso que eu acredito. Só que leva tempo, hoje parece que é para preencher, você encontra de tudo quanto é jeito, mas tem uma potencialidade aí, que olhada com cuidado, muda muita coisa nesse mundo.

Essa pessoa tem a compreensão de que há um processo de continuidade na formação que precisa ser respeitado, mas está adaptada à situação existente. Adorno apud Pucci et al. (2012) diz que a realidade se transformou em ideologia, pois o homem adapta-se à situação existente como se fosse uma peça de um jogo, julgando isso com normalidade, considerando inclusive que as coisas não poderiam ser diferente do que

são. “As instituições esclerosadas, as relações de produção não são pura e simplesmente um ser, mas sim, embora se apresentem como onipotentes, algo feito por pessoas e, portanto, revogável” (ADORNO, 1995b, p. 55). A formação que esquece de seus princípios de implantação das coisas humanas, se converte em semiformação. Está representada também pelo “conformar-se à vida real” (ADORNO, 1996, p.389), impedindo que os homens educassem uns aos outros.

O espírito da semiformação cultural pregou o conformismo. Não somente se extraíram os fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos que caracterizavam a formação cultural no século XVIII, como também firmou-se o assentimento ao já existente e sua duplicação espiritual se faz seu próprio conteúdo e sua justificação. Ao mesmo tempo, a crítica fica rebaixada a um meio para impor medo, a um puro borboletear-se superficial e que atinge aleatoriamente os adversários que elege. O semiculto se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo (ADORNO, 1996, p.400).

Uma das considerações que também consideramos como fundamental e que se vincula com este item é a questão da produção como alavanca das escolas e do Ciranda da Arte, ou seja, elaborar coreografias, apresentações internas e externas à escola, em sua maioria com a intenção de mostrar o que foi desenvolvido.

Como produzir se o ensino está fragilizado? Que mercadoria é essa?

O que precisa ficar elucidado é que não desconsideramos a produção, no entanto, diante da elaboração conceitual, proposta pelo currículo do estado de Goiás, acreditamos que ela deveria estar vinculada e estruturada por um tripé conceitual, onde também, existem outras circunstâncias: o ensino e a apreciação. A valorização da produção tanto nas escolas, quanto pelos grupos do Ciranda da Arte, nos indica que esse caminho foi assumido, porque ele ainda “justifica” a existência da atividade artística dentro da escola e a manutenção da gerência de ensino de arte.

Fica notória a relação de troca estabelecida entre o ensino de arte e as instituições que a deveriam legitimar. Ficamos com a sensação de que esse ensino tem a permissão para estar dentro da escola por causa da visibilidade externa que a atividade consegue manter através dos eventos que participa. Sentimos que essa permissão é dada, em troca de aplausos (simbolizando vitalidade) e dessa forma, há um retorno proveitoso, tanto para a escola, quanto para a instituição. Virou enfeite. Virou penduricalho para decorar os eventos sociais, tanto vinculados à comunidade escolar, quanto aos órgãos governamentais. “A redução de tudo ao mundo das mercadorias

deforma as percepções, as experiências vividas e a inteligência da realidade” (PUCCI et al., 2012, p. 148).

Nesta busca incessante pelo reconhecimento, há precarização do ensino e de seu processo, que precisa acontecer para a escola cumprir de fato o seu papel: ensinar o que não poderia ser apreendido em outro local. Ou o papel da escola seria outro? Produzir tem deformado o ensino de arte: dança na escola, e o compelido à ausência de reflexão, o fazer pelo fazer, ausência de vínculo com objetivos universais. Neste mecanismo, as atividades ficam mais atreladas ao imediato. O fôlego do tempo da produção é curto, não prolonga, fica fadado ao que é breve, fragmento, estanque. Realizar sempre o que era para ontem, pois nunca há tempo para a elaboração, para a escolha consciente, para a construção verdadeira. “... que a arte, de mãos dadas com a sociedade, abandone a rotina do sempre igual” (PUCCI et al., 2012, p. 145).

O processo de troca é, ao mesmo tempo e na sua constituição imanente, verdade e falsidade, justiça e injustiça. Esse é o fundamento primeiro de todo o progresso: “a verdade da ampliação nutre-se da mentira da igualdade”. No entanto essa lei, apesar da histórica e intensa exploração nela presente, é a condição da justiça possível na atual formação capitalista. O cumprimento pleno da igualdade na troca apontaria a sua abolição. “A troca desapareceria se algo verdadeiramente igual fosse trocado” (PUCCI et al., 2012, p.87).

A pessoa Y expressa: A gente liga para o Ciranda para agendar a nossa escola com o GED⁵³. Vai à escola, faz uma pesquisa conosco, um levantamento do quantitativo de alunos que temos, o que precisa ser reformulado, a gente faz esse agendamento com eles: 1 vez, 2 vezes, 3 vezes...4 vezes. Ligo lá e digo que já é a 4ª vez que agendo e o Ciranda: - Professora, o governador fez um pedido, porque está sendo inaugurado tal coisa em tal cidade, e o GED foi solicitado para ir a tal lugar para apresentar. Exatamente na data em que a senhora fez o agendamento, então, vamos tentar agendar mais uma vez? A pessoa Y: Eu agradei, mas desisti. Não dá mais. Você cria uma expectativa na escola, com o seu grupo de dança, com seus alunos. Diz a eles que tem um pessoal que virá em nossa escola, que eles tem um trabalho sobre dança, um grupo de estudo, que virão até a nossa escola para desenvolver um trabalho conosco. Cadê? Não vai. E você vai contar para o aluno: - Ah, professora, que chato, néh! O balão do aluno esvaziou. E você faz isso 1 vez, 2 vezes, 3 vezes, 4 vezes... Na quinta vez, você agradece e não quer mais agendar. Um dos trabalhos deles é dar uma assessoria nas escolas, mas eles não vão, pois estão envolvidos com outras prioridades: o convite do governador é uma prioridade, o convite de um secretário, ou o convite de um prefeito do interior. O governador não quer saber se uma escola agendou com o GED aquele dia.

⁵³ Grupo Experimental de Dança – Ciranda da Arte.

As produções artísticas produzidas pelo estado precisam chegar às escolas, pois isso se torna uma oportunidade de ensino, de apreciação, na tentativa de estabelecer uma educação atenta à construção de sujeitos vinculados às expressões culturais. (A apreciação é também uma base do tripé conceitual para o ensino de arte expressado por nós nesse trabalho).

Ao tentar compreender os conteúdos utilizados em suas aulas, a pessoa Y justifica que não utiliza o caderno 5 como referência, pois não tem tempo suficiente para ministrar as aulas ali indicadas, esclarece: *Aquele conteúdo que tem no caderno 5, eu tenho que encaixar ele nos momentos entre as datas comemorativas, porque nessas datas eu sempre peço aos professores: - Gente por favor, se vocês quiserem alguma coreografia de dança para apresentar na abertura dos jogos (professor de educação física), na semana de língua portuguesa (professora de português), avisem-me com pelo menos duas semanas de antecedência, que eu monto uma coreografia linda, caso contrário, não me peça, pois eu não vou fazer. É humanamente impossível montar uma coreografia em dois dias, não existe. Quando tem um evento importante, eu peço que não me peçam nada, pois eu não consigo pensar em outra coisa senão nesse evento. As datas comemorativas e as festas da comunidade interrompem o nosso processo de ensino.*

A dança na escola está a serviço da ilustração dos eventos da comunidade. Perguntamos anteriormente sobre o papel da escola, mas o professor precisa saber qual é o seu papel dentro da escola. Atender aos ensejos externos ou determinar a sua proposta pedagógica e agir de acordo com ela? Os interesses externos têm levado os professores a perderem o foco de sua função formativa. A cada momento, a escola é invadida por projetos e demandas que nem sequer pedem licença aos professores para adentrar as suas salas de aula. Mas, a ausência de reflexão e crítica nas práticas educativas, conduz os professores a perder o rumo que intentavam seguir, são desviados dele sempre com a justificativa temporal referendada pela urgência. É preciso planejar as ações que serão realizadas na escola, caso contrário, o que aparecer instantaneamente, se transformará em objetivo.

Interpelamos a pessoa Y: Então, você pode nos dizer que os seus alunos estão mais vinculados à produção, do que ao ensino de dança? *Ela responde sem titubear: sim, muito mais, 70% é produção e 30% é ensino. Quem trabalha com projeto é assim, quem está em sala de aula consegue ter uma continuidade de conteúdo. Quem é projeto, não. Isso o Ciranda da Arte tem conhecimento, ele sabe dessa realidade, e ele prefere que todos os professores de dança, música, teatro, sejam modulados como projeto.*

A semiformação para Adorno (1996) não se trata de uma formação interrompida, algo que se cumpriu pela metade, mas um processo formativo em que houve necrose. O tecido que poderia ser reconstruído, não possui essa possibilidade de retorno. Há destruição e dominação. Altera-se o caminho, substituindo por um outro debilitado, em que em sua maioria, nada se assemelha com o original. Muito pelo contrário, quanto mais seus elementos estiverem dissonantes, mais adquirem caráter de originalidade e inovação, substituindo de forma consciente e irracional o que não foi atingido primariamente.

A pessoa Y ao reconhecer a predominância do que conceitua “produção”, reconhecemos a impossibilidade da experiência e do conceito. Pois onde não há tempo, não há experiência, onde não há formação, há semiformação, e esse terreno é infértil. “O conceito fica substituído pela subsunção imperativa a quaisquer clichês já prontos, subtraídos à correção dialética, que descobre seu destrutivo poder nos sistemas totalitários” (ADORNO, 1996, p.400).

3.6 SEMELHANÇAS ENTRE OS ENTREVISTADOS

Estes pontos descritos foram percebidos como pontos convergentes entre as pessoas pesquisadas. Apesar de estarem atuando em situações objetivas diferenciadas, percebemos uma congruência em sua forma de pensar e agir. São elas:

1. Naturalização: se o professor desenvolver um bom trabalho na escola ganhará melhores condições de trabalho (estrutura, materiais pedagógicos etc.);
2. A escola é isso mesmo, não muda, não adianta tentar mudar;
3. Pagar para trabalhar, isso é muito comum na área de arte. A maioria dos entrevistados deram relatos de que isso é recorrente em suas atividades. Inclusive, o Ciranda da Arte iniciou em um prédio onde havia a necessidade de reforma para funcionar e a diretora fez um empréstimo pessoal no banco, em 60 meses, para que ele pudesse iniciar as suas atividades;
4. Não perceber que precisam ser realizadas mudanças na superestrutura social, pois não resolve se desdobrar, se a gestão governamental pode mudar tudo em um só decreto. O Ciranda da Arte passou por isso, os professores também ao terem as suas gratificações de titularidade retiradas por determinação de decreto realizada pelo secretário de Educação. Muitos perderam 30% do salário e não tiveram condições para reverter essa situação;
5. Ações muito irrefletidas: assumem tarefas educativas que não tem formação adequada. Isso está presente: na SEE, na SUME, nas escolas e nos professores. Fala recorrente: “Cair de paraquedas” em funções que não possuíam formação adequada para assumir;
6. Prioridade: produção. O professor se sente encurralado, pois precisa apresentar “produtos artísticos”. Significa expor coreografias, espetáculos etc., para obter apoio institucional. O Ciranda da Arte também descobriu esse ponto como alternativa salutar contra sua contínua insegurança dentro da Secretaria Estadual de Educação. Levar ações culturais para as inaugurações que o governo realiza, pode, ao longo dos 10 anos do Ciranda da Arte, apaziguar as ameaças de sua destituição. (É essencial lembrar que não estamos desqualificando outras ações realizadas, mas ponderando o quanto essa foi uma ação estratégica de sobrevivência da gerência de ensino, principalmente, após se deparar com a oposição dos secretários de governo).

3.7 NATURALIZAÇÃO

Essa categoria abarca a terceirização dos papéis humanos, construído histórico e socialmente. O capitalismo tardio transbordou para as relações humanas o princípio de troca, assim, elas vão sendo por ele modificadas, produzindo uma naturalização de relações construídas socialmente. A reprodução desse princípio vai instituindo um teor de verdade em que não oferece oportunidade de retornar. Perceberemos isso com clareza nas falas aqui recortadas.

A pessoa Y relata que quando sabe que a gestão escolar não tem interesse em destinar verbas para o projeto de dança, ela se vira: *É a hora que eu faço uma rifa, é a hora que eu ligo pai por pai, e digo que nós teremos uma apresentação tal dia, mas infelizmente o diretor da escola não quer liberar uma verbinha para comprar o figurino. A senhora me ajuda mãe? Sempre tem uma mãe costureira, uma vó costureira... Não precisava. Essa energia que eu estou gastando com isso, eu poderia ter foco em outras coisas. Essa energia poderia ir para outro lugar... Vamos dar aula nas condições em que eu encontro... Essa tem sido uma alternativa comum nas escolas: rifas, sorteios, venda de quitutes e demais objetos.*

A pessoa W dispõe de seu próprio salário para: *Estou utilizando do meu dinheiro, do meu carro, da minha gasolina, para ir até a escola e oferecer um serviço que deveria ser oferecido pelo estado, para perceber o que está ocorrendo na escola. Mas se eu não fizer isso, eu não consigo saber o que o professor de dança está fazendo na escola.* A pessoa H relata que: *Agora está muito difícil ali. Tudo é de cima, você não tem verba, tanto que a gente está vivendo sem verba nenhuma do estado, há três anos está sendo assim. O estado não fornece mais dinheiro nenhum... A Luz Marina já deve ter gastado dinheiro do bolso dela muitas vezes.* A pessoa Z também relata essa vivência: *Eu quem crio o figurino, a maquiagem. A diretora me passa uma grana, lógico, mas muitas vezes eu tiro do meu bolso. Eu vejo uma coisa interessante, e o dinheiro que ela me deu acabou, eu compro com meu dinheiro mesmo.*

Essas situações invadem a escola e a atividade profissional do professor, tentando tapar a ausência do estado no cumprimento da responsabilidade pelo financiamento das atividades desenvolvidas e assumidas pela instituição de ensino. Adorno (1995, p. 36) ao tratar sobre a ideologia dominante, define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos que as tornam impotentes, ou elas acreditem que são impotentes, mais essa impotência será subjetivamente internalizada.

A pessoa K nos relata que estava em uma palestra de uma professora muito conhecida da área de dança e ela afirmou para um auditório lotado de professores que: *- o contexto escolar não muda quase nada, então dá para ficar 10 anos dizendo a mesma coisa. Na educação é lento, é lentíssimo. Você muda o exemplo dado, mas está sentado atrás da*

carteira, dançando, isso é triste! (A pessoa K já ouviu isso dela várias vezes): as palestras maravilhosas, sempre traz algumas coisas relevantes, mas ela está mostrando isso. Olha, não muda, então, não precisa avançar tanto.

Estas falas apontam para a dimensão que precisamos atuar: refrear a naturalização de que nada muda. O pior é ouvir isso de quem está com a ciência debaixo do braço. Sem contestar seus motivos, que também contém verdade, para além de permanecer estático frente ao que ocorre, precisamos numa tentativa contínua, romper com esse ciclo que tem se instalado na consciência dos professores. Destituídos de esperanças, entregam-se à fatalidade da vida. Adorno ressalta a ambiguidade da educação: autonomia e adaptação. Não podemos nos desviar dessa tensão estabelecida. Porém, Adorno (1995) acrescenta que esses momentos da educação são dialéticos, portanto, eles mudam historicamente.

O que ocorre nos dias de hoje é que a realidade se tornou tão poderosa sobre os homens que lhes impõe desde a infância o processo de adaptação, tornando-o quase automático. A organização econômica leva a maioria das pessoas à dependência do existente. Quem quer sobreviver tem que se adaptar ao que está dado. Uma exacerbada indústria cultural veda-lhes a visão e ofusca qualquer esforço na busca de um conhecimento enriquecedor (PUCCI et al., 2012, p.138-139).

É preciso reconhecer que a prática profissional é movida por dúvidas e incertezas que não podem ser conduzidas apenas pela aplicação do conhecimento científico desenfreado. No mundo plural, desigual e injusto, devem existir as preocupações em relação à orientação para a reflexão do professor. Ainda, observamos, que os termos educativos utilizados vão tornando-se vazios de sentido, pois todas as diversas concepções de educação, os utilizam na tentativa de tornar mais coerente as suas propostas educacionais.

Sem tentar concluir, consideramos baseados em Adorno, que a reflexão por si só é um ato de resistência contra a racionalidade técnica. Um ato extremo e ilimitado. Resistir é para poucos. Lamentamos por isso, mas a dura realidade imposta pela vida retira à conta gotas a esperança. Entretanto, não existem mecanismos para solucionar as questões universais e particulares do ato educativo. Pensar contribui para reconduzir o indivíduo para ser sujeito de suas realizações, seja profissional ou pessoal, universal ou particular. Instituir a pergunta como uma fonte incessante de busca, de compreensão, para que em algum momento, a alternativa possa emergir, marchando na contramão da racionalidade técnica, que impõe e institui o conhecimento produzido longe dos professores e professoras como verdade absoluta.

UTOPIA

PRIMAVERA SEM FIM PODEREMOS DANÇAR ATÉ A MORTE?

Gritamos!

Uma luz forte é acesa e ofusca nossos olhos, não conseguimos enxergar. Situação tensa: querer ver e não poder. Onde estamos? A vida é uma encruzilhada: estamos em cima do palco. Olhamos ao lado e vemos outros sujeitos. Alguns caminham, outros observam. A primeira necessidade que temos é desvelar a realidade que nos cerca. Atualizar o retrato dessa realidade a qual pertencemos e compreender os sujeitos que estão ao nosso redor, para que possamos compartilhar elementos para a construção de nossa individualidade na experiência com outros sujeitos. Debaxo de nossos pés está a terra inóspita, onde precisamos pisar e dançar. A princípio, as ações parecem ser individuais, como se cada um estivesse isolado do outro, mas, quando a situação vai se alterando, o que resta, quase que por instinto, é uma aproximação. Alguns, entregues à realidade, deitam-se no chão, passivos diante dela. Levantar é uma decisão. Decisões são tomadas a todo o tempo. A tensão aumenta e cada um começa a agir compulsivamente, repetidamente. Tentativa humana de se *identificar com a realidade repetida, e assim, escapar a seu poder*⁵⁴. Nós, enquanto humanidade, estamos vinculados. Algo acontecerá. Todos paralisam. Talvez seja pela aproximação da verdade. Há temor do que está prestes a acontecer: o sangue é derramado diante de nossos olhos. Nesse processo de percepção da realidade é importante a compreensão de que sua concretização foi estabelecida mediante construções de outros sujeitos. O passado foi construído historicamente e o presente continua sendo diariamente construído. O presente não pode ser a repetição desenfreada do ontem. Temos pouca percepção do tempo presente, mas em cada respiração, ele pode ser vivido. Esse tempo pode restituir à vida humana a possibilidade de construir experiências verdadeiras. O olhar enfraquecido e assustado nos afasta dali. Estamos imersos nesses processos deformadores, porém, nossa tarefa está em *conhecer esse inimigo para poder enfrenta-*

⁵⁴ ADORNO/HORKHEIMER (1985, p. 23).

*lo com segurança*⁵⁵. Em uma situação tão desesperadora, a resposta automatizada é a autopunição, a repetição doentia do sempre igual, o cansaço: o sangue foi derramado. Isso só reforça a doença frenética e compulsiva que domina a todos, como se, através dessa ação, pudessem reestabelecer e retornar à situação anterior. O trauma altera as ações, compromete o devir, mecanizando as atitudes. No trauma, o tempo fica parado e após ser repetido inúmero vezes, cessa. O tempo, reinicia, ignorando o que ocorreu. Nesse trajeto descontinuado sobram lacunas de tempo, vazias, desconectadas. *O sofrimento é físico*⁵⁶ e deve ser externalizado, servindo como motor ao pensamento dialético. Dose essencial ao sujeito que esperneia descontente com sua própria condição. Cada sujeito se vincula a um grupo social, sente necessidade em adaptar-se para sobreviver. Estão unidos em uma falsa aparência, estão solitários. Rodam, rodam e não encontram alternativas. As ações individuais prevalecem. Se automutilam, se punem, ficam sem fôlego. A realidade imputa esse papel ou esse papel é imputado pelos sujeitos? O flagelo físico, a dor corporal poderia restituir a situação causada pela realidade? Agir, agir de modo compulsivo, até não ter mais fôlego. Só a ausência de fôlego estanca as ações. É o corpo sendo punido, mais uma vez. É a carne sendo tripudiada, mais uma vez. *Tudo o que é vivo é oprimido*⁵⁷. O mal domina e desordena a vida. Até daqueles que, pela distância, consideram-se imunes à situação. A confusão recomeça: cada um para um lado. Na vida conturbada, a desestabilização do grupo é o primeiro elemento que afeta os sujeitos. A consciência tomada pela irracionalidade impede a reflexão diante da situação súbita. Como sobreviver a uma situação caótica?

Parecem sair do chão! Na realidade, mas distantes dela. Um refúgio para se elevar à circunstância, tentando diminuir os seus efeitos. A elevação busca uma saída que não está na realidade, e isso é um erro. A todo o tempo, parecem unidos pela proximidade física que estão uns dos outros, mas cada um age como pode ou como lhe resta. Parece não haver escolhas, resta o sacrifício. Cada uma se oferece em sacrifício, mas a vítima já foi escolhida. Inúmeros sacrifícios têm sido cometidos ao longo da história da humanidade. Ao olharmos de cima do palco a plateia, verificamos que essa sociedade está neles estruturada. Todos nós submetidos ao sacrifício, em busca da salvação. *O sacrifício não salva, por uma restituição substitutiva, [...] mas, ao contrário, a instituição do sacrifício é ela própria a marca de uma catástrofe histórica,*

⁵⁵ PUCCI et al. (2012, p. 14).

⁵⁶ ADORNO (2009, p. 172).

⁵⁷ ADORNO/HORKHEIMER (1985, p. 48).

*um ato de violência que atinge os homens e a natureza igualmente*⁵⁸. A vítima será sacrificada em benefício de todos.

Ao ser escolhida para o sacrifício, para a morte, resta algo à vítima? É o fim? A vítima está fadada à morte. A aparência dos sujeitos é de cansaço, sucumbidos pela dura realidade. Entregam a vítima sem resistência, como fatalidade. Maltrapilhos, esgotados, sedentos pela libertação e pela finitude dessa tortura. A vítima, rodeada pelos sujeitos, aparenta fraqueza, enquanto os sujeitos permanecem sem fôlego. Ela será conduzida à morte para a sobrevivência dos demais. Como enfrentar uma situação que se constitui como irreversível? Há como enfrentar isso? Faltam aos sujeitos atitudes, ações em prol de que isto se finde. *A história da civilização é a história da introversão do sacrifício. Ou por outra, a história da renúncia. Quem pratica a renúncia dá mais de sua vida do que lhe é restituído, mais do que a vida que ele defende. Isso fica evidente no contexto da falsa sociedade. Nela cada um é demais e se vê logrado. Mas é por uma necessidade social que quem quer que se furte à troca universal, desigual e injusta, que não renuncie, mas agarre imediatamente o todo inteiro, por isso mesmo há de perder tudo, até mesmo o resto miserável que a autoconservação lhe concede. Todos esses sacrifícios supérfluos são necessários: contra o sacrifício*⁵⁹. A vítima enquanto é tomada pelo mal, encarna-se como vítima. Esboça seu cansaço, sua pequenez e sua fragilidade. O mal domina, vence, ganha a vítima. Toma-a pelos braços, é mais forte que ela. Todos compreendem que é o seu fim. Todos sabem: a morte é o fim! A vítima não esboça reação, é dominada pelo mal, enquanto os demais se punem por a terem entregado em sacrifício. Suas lutas são irrefletidas e só causam mais cansaço físico, desorientação. *É a rebeldia impotente*⁶⁰. Ao se debaterem, se enfraquecem, alimentam a própria fraqueza. Retiram de si mesmos a possibilidade de resistir, sob a justificativa de que não têm forças para tal. Perdem forças à toa. Enquanto isso, a vítima, completamente vítima, deixa-se levar. Permite que o mal a domine para que, enquanto isso consiga reunir forças. [...] *perder-se para se conservar, é a astúcia*⁶¹. São muitas as lutas, mas o descanso é necessário e saudável para quem é um resistente. Há hora para tudo: para lutar, para descansar, para resistir, para se deixar dominar. A vítima entra em desespero, porém, ao passo em que é arrastada, respira, descansa, resiste pouco. Ninguém pode tocá-la, mas, todos unidos, a impulsionam a reagir. A vítima desconstrói

⁵⁸ ADORNO/HORKHEIMER (1985, p. 52).

⁵⁹ ADORNO/HORKHEIMER (1985, p. 54).

⁶⁰ Stravinsky apud Eksteins (1991, não paginado).

⁶¹ ADORNO/HORKHEIMER (1985, p. 50).

sabiamente a sua posição de vítima. Estar fadado à morte não significa que tenha que haver suicídio. Ela ergue a cabeça, olha fixamente para o lado oposto. Surpreendida com o que vê, corre. *Se a mão que afaga é a mesma que fere, cabe também ao conceito a tarefa de fornecer as diretrizes para a inversão do nefasto estado atual das coisas*⁶². O grupo compulsivo interrompe a sua movimentação. O mal olha em sua direção. Estão todos com fôlego curto, respirando seguidas vezes. A jovem vestida com vestido vermelho para no centro da cena, longe dos demais. Olha com estranhamento para o horizonte. São muitos os problemas a serem enfrentados por nós, mas a nossa visão não deve estar centrada neles, devem buscar ver o algo que pode estar mais adiante, não se perdendo no imediato. A vítima não reconhece ou não acredita no que vê. Ali nasce uma outra possibilidade que, até então, não existia.

E na realidade, que personagem nós iremos interpretar?

A plateia permanece completamente em silêncio.

As cortinas são fechadas.

Retornamos para casa, modificados pela experiência que acaba de nos estremecer.

⁶² PUCCI et al. (2012, p. 54).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Teoria estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ADORNO, T.W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ADORNO, T.W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. (Lacunas). 2 ed. São Paulo: Ática, 1993, p.70.

_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Teoria da Semicultura**. Educação & Sociedade, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dezembro. 1996.

_____. **Experiência e criação artística**. Lisboa: Edições 70, 2003.

_____. **Dialética negativa**. Tradução Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

ALMEIDA, A. S.V. **A inclusão da educação ambiental nas escolas públicas do estado de Goiás**: o caso dos PRAECs. (Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Goiânia: UFG, 2011. Disponível em: http://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Adriana_Seabra.pdf?1354551296. Acesso em 17 set. 2014.

ANEL DE MOEBIUS. Disponível em <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/12.137/4091>. Acesso em 02 dez. 2014.

ASSESSORIA PEDAGÓGICA. Disponível em: <http://cirandadaarte.com.br/site2/assessoria-pedagogic/>. Acesso em 10 jul. 2014.

BALLET CLÁSSICO. Disponível em: <http://no.comunidades.net/sites/art/artistico/index.php?pagina=1015579403>>. Acesso em 22 fev.2014.

BAUMER, E. R. **O ensino da arte na educação básica**: as proposições da LDB 9.394/96. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Santa Catarina. Disponível em <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00003F/00003F62.pdf> . Acesso em 21 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 21 jul. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte /Secretaria de Educação Fundamental (1º e 2º ciclos). – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** /Secretaria de Educação Fundamental (3º e 4º ciclos). – Brasília: MEC /SEF, 1998.
CADERNO 5. Currículo referência do Ciranda da Arte. Disponível em:
http://www.cirandadaarte.com.br/site2/anexos/Gravacao_Cadernos/recorte_cd5.pdf.
 Acesso em 10 jul. 2014.

CHIARELLO, M. **Natureza-morta: Finitude e Negatividade** em T. W. Adorno. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. In: A Dialética Levada à Termo. P.83- 137.

CIRANDA DA ARTE. Disponível em <<http://cirandadaarte.com.br/site2/>> Acesso em: 07 jun. 2014.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CURRÍCULO REFERÊNCIA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. Disponível em:
<file:///C:/Users/Tain%C3%A3/Downloads/CurriculoReferencia.pdf> ou
<http://pt.slideshare.net/heliane/curriculo-referncia-da-rede-estadual-de-educao-de-gois>
 Acesso em 28 nov. 2014.

CYPRIANO, Fabio. **Pina Bausch.** São Paulo: Cosac Naify, 2005.

DESCOBRIR. Disponível em: www.dicio.com.br/descobrir. Capturado em 08 nov.2014.

EKSTEINS, Modris. **A sacração da primavera: a grande guerra e o renascimento da era moderna.** Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

ENSINO A DISTÂNCIA. Disponível em: <http://cirandadaarte.com.br/site2/ensino-a-distancia/>. Acesso em 16 jul. 2014.

FERNANDES, C. **Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro: repetição e transformação.** São Paulo: Annablume, 2007.

FREITAS, Verlaine. **Adorno & a arte contemporânea.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. **Adorno e a dimensão pedagógica da arte moderna: uma lacuna?** Inédito.

GOIÁS. **Arte - um currículo voltado para a diversidade cultural e formação de identidade.** In: Currículo em Debate - Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano. Goiânia. Secretaria da Educação, 2009. Disponível em:
http://www.cirandadaarte.com.br/site2/anexos/Gravacao_Cadernos/CADERNO_6_2_2_Danca.pdf. Acesso em 10 ago.2014.

GOIÁS (Estado). **Secretaria de Educação. Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate- Goiás: sequências didáticas: convite à ação: caderno 7.2.2.-** Goiânia: Poligráfica, 2010. Disponível em:

http://www.cirandadaarte.com.br/site2/anexos/Gravacao_Cadernos/CADERNO_7_2_2_Danca.pdf. Acesso em 10 ago.2104.

GOMES, T. M. **Dança: Arte, Linguagem, Movimento e Aprendizagem** (Monografia de Especialização em Educação Física Escolar). Goiânia: UFG, 2005. 1 CD-ROM.

HISTÓRICO. Disponível em: <http://cirandadaarte.com.br/site2/historico-2/>. Acesso em Capturado em 16 jul. 2014.

Isadora Duncan: Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Isadora_Duncan. Acesso em 22 fev. 2014.

JIMENEZ, M. **Para ler Adorno**. Trad. De Roberto Ventura, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1977.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCELO FERREIRA DE OLIVEIRA. *INFORMAÇÃO* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <sremetropolitana@seduc.go.gov.br> 21 de novembro de 2014.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje – textos e contextos**, São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

_____. **A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 1996.

NÓBREGA, F. P. **Compreender Hegel**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NORMAS ABNT. Disponível em: http://www.fmr.edu.br/publicacoes/pub_24.pdf. Acesso em 05 nov. 2014.

PINA. Direção: Win Wenders. Fotografia Hélène Louvart e Jörg Wiomer: Imovision, 2011. 1 DVD (106min), capítulo 1 (02:50 a 14:57). 16:9 Widescreen (Anamórfico).

PRODUÇÃO. Disponível em: <http://cirandadaarte.com.br/site2/producao/>. Acesso em 16 jul. 2014.

PROGRAMA RECONHECER. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia=1010>. Acesso em 15 nov.2014.

PROPOSTA CONCEITUAL. Disponível em: <http://cirandadaarte.com.br/site2/cursos-presenciais/>. Acesso em 16 jul. 2014.

PUCCI, B.; RAMOS-de-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.A.S. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 5. ed. Petrópolis: VOZES, 2012.

_____. **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

REFERÊNCIA CURRICULAR DO CIRANDA DA ARTE.
<http://cirandadaarte.com.br/site2/referencias-curriculares/>. Acesso em 16 jul. 2014.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. Guararema- SP: Anadarco, 2014.

SOBRE O CIRANDA. Disponível em: <http://cirandadaarte.com.br/site2/o-que-e-o-ciranda/>. Capturado em 10 jul. 2014.

ROSIN, Nilva. **Arte e racionalidade:** estudo sobre a superação da racionalidade instrumental em Adorno e Horkheimer. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2007.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In. NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEMINÁRIO. Disponível em: <http://cirandadaarte.com.br/site2/seminario/>. Capturado em 17 jul. 2014.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco (Org.); ARAGÃO, R. M. R. (Org.). **Ensino de Ciências:** fundamentos e abordagens. 1ª ed. Campinas: R. Vieira, 2000. v. 1. 182 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIAGO PEIXOTO. Disponível em:
<http://cejauniversitario233.blogspot.com.br/2011/07/programa-reconhecer-jornal-o-popular.html>. Acesso em 15 nov. 2014.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 1 - PROFESSORES

1. Em sua opinião, quais são os objetivos do Centro de Pesquisa e Ensino Ciranda da Arte?
2. De quais maneiras o seu trabalho tem contribuído para o alcance dos objetivos do Ciranda da Arte?
3. O que tem impedido ou o que pode impedir o desenvolvimento do seu trabalho?
4. Você consegue perceber variadas mudanças nos professores após as intervenções propostas? Quais mudanças? De que forma você percebe isso? Quais os elementos que poderiam confirmar isso?
5. A partir de seu campo de atuação, como você avalia os efeitos positivos que contribuem com o trabalho dos professores que estão na escola?
6. A partir de qual diagnóstico o Ciranda da Arte planeja as intervenções nas unidades escolares? Quem faz esse planejamento? Você participa desse planejamento?
7. O que você considera como ponto forte no Ciranda da Arte? E no seu trabalho?
8. O que você poderia melhorar no Ciranda da Arte? E no seu trabalho?
9. Que tipos de materiais você utiliza para o desenvolvimento de suas atividades? Você produz esse material? Você financia esse material?
10. Tem algo que eu não perguntei e que você considera importante dizer frente a tudo isso que foi tratado por essa entrevista? Fique a vontade.

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 2 - CIRANDA DA ARTE**PROFESSORES FORMADORES**

1. Quando você olha para o Ciranda da Arte o que você vê? O que é o Ciranda da Arte?
2. De quais maneiras o seu trabalho tem contribuído para o alcance dos objetivos do Ciranda da Arte?
3. O que tem impedido ou o que pode impedir o desenvolvimento do seu trabalho?
4. Você consegue perceber variadas mudanças após as intervenções propostas pelos cursos/seminários? De que forma você percebe isso? Quais os elementos que poderiam confirmar isso?
5. Como você avalia as contribuições do Ciranda com o trabalho dos professores que estão nas escolas?
6. O que você considera como um ponto forte no Ciranda da Arte? E no seu trabalho?
7. O que poderia melhorar no Ciranda da Arte? E no seu trabalho?
8. Que tipos de materiais você utiliza para o desenvolvimento de suas aulas? Você produz esse material? Utiliza o currículo proposto para o ensino de dança?
9. Tem algo que eu não perguntei e que você considera importante dizer frente a tudo isso que foi tratado por essa entrevista? Fique a vontade.

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 3

DIREÇÃO CIRANDA DA ARTE

Esclareço que abri o site do Ciranda da Arte, percebendo a sua história, a situação história que se encontrava no momento. Eu vou perguntar o que eu não consegui perceber nessa busca feita ao site. Peço a eles também que possam dizer o que eu não perguntar e considerarem importante ser dito. Digo que o documento do Projeto Político Pedagógico (PPP) está bem estruturado e que contém elementos muito importantes para se pensar o ensino das linguagens nas escolas.

1. Como o PPP foi construído?
2. Quantos professores de dança têm na rede estadual de Educação? Onde estão localizados?
3. O que é o Ciranda da Arte hoje?
4. Como os professores são direcionados para as escolas? Como é feita essa escolha?
5. Os professores de dança do estado conhecem o Ciranda da Arte? Sabem da existência dessa gerência de ensino?
6. Esses formadores do Ciranda conseguem compartilhar da identidade do Ciranda da Arte?
7. No PPP fala que o objetivo é dar um ensino de arte significativo nas escolas. Isso tem sido conseguido apenas nas escolas de tempo integral por causa do acompanhamento? Isso pode acontecer nessas escolas que não são de tempo integral? Ou vocês consideram que isso não tem acontecido? Essa experiência é recorrente?
8. Eu sou uma professora da escola e estou com dificuldades extremas para atuar. Eu consigo obter ajuda do Ciranda da Arte?
9. Quantos são os formadores da área de dança que atuam no Ciranda da Arte, vocês tem esse número?
10. Tem algo que eu não perguntei e que você considera importante dizer frente a tudo isso que foi tratado por essa entrevista? Fique a vontade.