

FILOSOFIAS DA EDUCAÇÃO:
entre devires, interrupções e
aberturas –
outro mundo contemplado

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

Reitor

João Natel Pollonio Machado

Vice-Reitor

Udo Schoroeder

Pro-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura

Alexandre Vibrans

Centro de Ciências Humanas e da Comunicação

Celso Kramer



EDITORA DA FURB

CONSELHO EDITORIAL

Edson Luiz Borges

Elsa Cristine Bevian

Moacir Marcolin

Jorge Gustavo Barbosa de Oliveira

Roberto Heinzle

Marcia de Freitas Oliveira

Maria José Ribeiro

EDITOR EXECUTIVO

Maicon Tenfen

COORDENAÇÃO SÉRIE SABERES EM DIÁLOGO

Adecir Pozzer

Elcio Cecchetti

Lilian Blanck de Oliveira

CONSELHO EDITORIAL DA SÉRIE SABERES EM DIÁLOGO

Dra. Ana Tereza dos Reis (UnB, Brasil)

Ma. Cledes Markus (COMIN e EST, Brasil)

Dr. Jaime Carril Rojas (RILEP, Chile)

Dra. Jaqueline Moll (UFRGS, Brasil)

Dr. José Mario Méndez Méndez (UNA, Costa Rica)

Dr. Leonel Piovezana (UNOCHAPECÓ, Brasil)

Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT, Brasil)

Dr. Tarcísio Alfonso Wickert (FURB, Brasil)

Lúcia Schneider Hardt
Rosana Silva de Moura
(Organizadoras)

FILOSOFIAS DA EDUCAÇÃO:
*entre devires, interrupções e
aberturas –
outro mundo contemplado*

SÉRIE SABERES EM DIÁLOGO


edifurb
EDITORA DA FURB
Blumenau, 2016

© Lúcia Schneider Hardt e Rosana Silva de Moura (organizadoras) - 2016

Editora da FURB

Rua Antônio da Veiga, 140

89012-900 Blumenau SC BRASIL

Fone: (047) 3321-0329

3321-0330

3321-0592

Correio eletrônico: editora@furb.br

Internet: www.furb.br/editora

Distribuição: Editora da FURB

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio eletrônico, mecânico, inclusive por processo xerográfico, sem permissão expressa do autor.

Projeto gráfico e diagramação: Sandra dos Santos

Capa: Fabrício Álex Bittencourt

Revisão ortográfica: Valda de Oliveira Fagundes e Raquel Maria Pimentel Oliveira dos Reis

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Lei nº 10994,
de 14 de dezembro de 2004.

“Impresso no Brasil / Printed in Brazil”

CAPÍTULO IX

ESTÉTICA, FORMAÇÃO INICIAL E DANÇA: um olhar para a formação de professores de Educação Física⁵⁴

*Deizi Domingues da Rocha
António Camilo Cunha
Ricardo Rezer*

1 Considerações Iniciais

O tema “formação de professores” se mantém atual e repleto de desafios, tanto em contextos investigativos, tal como a pós-graduação, como no campo das políticas públicas. Trata-se de um tema de grande monta, de ordem epistemológica, mas também, ética, estética e política. Tal cenário permite pensar sobre a formação para a atuação na educação como um desafio contemporâneo e pertinente ao tempo no qual vivemos. Em meio a isso, iremos abordar neste texto, aproximações entre os pressupostos da teoria estética adorniana e a dança, no âmbito da Formação Inicial (FI) em Educação Física (EF).

Partindo disso, o objetivo deste Capítulo é refletir acerca de relações entre estética, FI em EF e dança, na direção de abordar possíveis aproximações de uma discussão estética no processo de formação de professores de Educação Física (EF)⁵⁵. Diante disso,

54 Este texto trata-se de um recorte da dissertação intitulada “Estética, Formação Inicial e Dança: um olhar para a formação de professores de Educação Física” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó.

55 A expressão “Estética” se deriva, etimologicamente, do grego *aisthḗsis*, *αἰσθητική* e significa, em síntese, sensibilidade. Trabalhamos com uma

nos propomos a realizar um trabalho de “natureza” descritiva, de caráter teórico-bibliográfico, promovendo aproximações entre a teoria estética, a partir da obra de Adorno (2012), e a FI de professores de EF. Para tal, inicialmente apresentamos algumas aproximações introdutórias com a teoria estética adorniana. Após, abordamos esta discussão no âmbito da formação de professores de EF e a dança. Finalmente, apresentamos algumas sínteses do percurso realizado.

2 Teoria Estética Adorniana: aproximações introdutórias

Dentre diferentes possibilidades de discussão e reflexão que permeiam os caminhos da educação e da estética, perspectivamos abordar a questão central deste texto através dos escritos de Theodor Wiesengrund Adorno, visualizando o processo de formação como possibilidade que pode evidenciar as tensões presentes nos caminhos entre a emancipação e a barbárie. Tal esforço deve ser trilhado com muito cuidado, já que “[...] o alargamento das possibilidades revela-se em muitas dimensões como estreitamento” (ADORNO, 2012, p.11).

Adorno compreende a educação como possibilidade para a emancipação, tanto que em muitos momentos de sua obra, educação e emancipação podem ser entendidas como sinônimo. Neste caminho, promove tensões sobre a racionalidade instrumental, fomentando que a educação atue no sentido de “proteger” o que é próprio de cada sujeito, ou seja, considerando a subjetividade humana como dimensão inerente a condição humana. É importante salientarmos que ele propõe que “[...] a educação seja uma educação para a contradição e a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183), ou seja, como um processo dialético que se funda pela contradição e pela resistência.

compreensão de estética elaborada a partir de dois sentidos imbricados entre si: em um primeiro sentido, de acordo com Huisman (1961), a entendemos como Filosofia da Arte. Isso coloca originalmente a sensibilidade com a dupla acepção de conhecimento sensível (percepção) e aspecto sensível de nossa afetividade. Valéry (apud HUISMAN, 1961, p. 08) se referia que “o estético é o estésico”. Num segundo sentido, a compreendemos como “toda reflexão filosófica sobre arte”.

Ao nos aproximarmos da obra de Adorno, mais precisamente da Teoria Estética, percebemos possibilidades de diálogo, a partir dela, com outros estudos que vislumbram na educação um sentido estético, nomeadamente, Saraiva-Kunz (2003); De Pellegrin (2011); Jaehn (2005); Schaefer (2012); entre outros, que apontam a educação como um viés de (trans)formação do mundo, através de diferentes linguagens permeadas pelo critério da sensibilidade. Ou ainda, que veem na educação, caminhos propícios para emancipação de sujeitos por intermédio da sua subjetividade. Este aporte teórico nos possibilita um alargamento das ideias num sentido de não produzir juízos a partir de, mas sim, reflexões das relações possíveis entre o sujeito e a obra (arte).

A Teoria Estética adorniana nos convida para um esforço significativo a fim de explorar a dimensão estética do humano através de um saber sensível, nos propondo um encontro do próprio “eu” (experiência vivida) com a realidade (realidade vivida), promovendo novas formas de conhecimento sob o critério da sensibilidade. A proposta de Adorno possibilita tecer um encontro do sujeito consigo próprio por outros caminhos, caminhos os quais a racionalidade talvez não dê conta. E é nesse momento que a experiência estética ingressa como possibilidade proeminente na e para a formação de corpos-sujeitos⁵⁶. De acordo com Silva (2010, p. 110), “a experiência estética possibilita o entrelaçamento entre mito e racionalidade que possibilita novos sentidos para a própria racionalidade”. Contudo é necessário que o sujeito tenha uma formação para reflexão crítica que lhe possibilite pensar por conta própria (autonomia) e ainda, que aprenda a reconhecer as contradições presentes no mundo no qual vivemos (discernimento).

Neste encontro, a EF enquanto área do conhecimento inserida e extremamente vinculada com a educação, também vem se preocupando com questões que abarquem a formação de sujeitos críticos e reflexivos frente à realidade que os envolve,

⁵⁶ Expressão que, conforme Schwengber (2005, p. 104), permite compreender os sujeitos no entrelaçamento da “complexidade do sentir, do pensar, do expressar-se, do agir, construindo assim uma unidade corpórea que singulariza a presença do homem no mundo”.

no qual a experiência estética possa ir se delineando através do fazer pedagógico docente. Entender a EF como possibilidade de experiência estética é contribuir com a sua legitimação no campo da educação intermediada pelos elementos da cultura corporal de movimento (jogo, esporte, dança, ginástica, entre outros).

Nesse sentido, pensar o processo de formação, de sensibilização dos corpos-sujeitos, é pensar nos atores que lidam com a arte de educar, ou seja, o docente. No entanto, o docente também é “educado” no que se refere à preparação para atuar, e o processo de formação docente também pode ser entendido dentro de um pensar o sentido do sensível na ação pedagógica, isso porque, entendemos que ser professor é construir-se professor num processo dialético que se dá no cotidiano.

Para Adorno, existem condições básicas para ser professor, e uma delas é que ele tenha uma formação ampla, ao qual denomina de “formação cultural” (*Bildung*), que conforme indica Jaehn (2005, p. 109), “[...] é a ideia de uma formação integral do ser humano”. Partindo disso, nos propomos a utilizar as reflexões de Adorno na discussão sobre estética e formação de professores de EF. O sentido proposto é de explorarmos caminhos para a sensibilização das ações do homem através da formação pelos sentidos humanos, ou seja, uma formação pelo sensível que considera a contradição e a resistência como elementos fundamentais para o comportamento crítico e reflexivo.

A ideia não é tomar a estética como teoria da arte, história da arte ou estética filosófica, nem tampouco como possibilidade única, mas sim como um “ponto” de aproximação de entendimentos e saberes, uma dimensão humana que abre caminhos para uma reflexão sensível e crítica para o processo de formação inicial docente. Diante disso, faz-se necessário ampliar a percepção sobre um saber pensar o processo de FI em EF, tema que nos aproxima do estudo de Rezer (2010, p. 270), no qual compreende a FI como “um espaço de construção da autonomia, que se aproxime de uma compreensão ampliada de formação (*Bildung*), e não se reduza a uma cópia (*Nachbildung*) [...]”. O autor propõe a FI como

um alargamento dos horizontes, tanto do professor como dos estudantes, ou seja, uma ampliação da visão de mundo.

Em meio a esta discussão, temos a estética como um tema ainda com diferentes e diversas lacunas no âmbito da formação de professores de EF. Pensar sobre as possíveis aproximações entre a estética, FI em EF e a dança representa uma questão com significativos desafios, muitas vezes, sem “lugar” visível nos processos de formação.

Assim, nos aproximamos da obra de Adorno, na perspectiva de articular suas contribuições a esta discussão. Em sua trajetória, ele produziu escritos muito relevantes para área da educação, “[...] textos como os que tratam da *semicultura*, dos *tabus do professor*, da *educação após Auschwitz*, da *educação para a autonomia e tantos outros*” - Concordando com Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (1999, p. 44) -, os quais levantaram algumas categorias de ordem crítica-expressiva do seu pensamento, sendo elas: o esclarecimento, a dialética e a estética.

O esclarecimento decorre do conceito de desencantamento do mundo baseado em Weber, que por sua vez, buscou no poeta Schiller, no qual a ideia é entender a palavra ressaltando o seu outro lado, o sentido de decepção, desilusão e sofrimento que ela possa ter. Nesse caso, o esclarecimento é identificado como saber, um movimento de superação do mito. Se na sua origem, o esclarecimento era mito, ao ter, em tese, superado (o mito), o primeiro acaba por transforma-se em uma nova mitologia. Ou seja, o mito e o esclarecimento possuem uma relação dialética de aproximação e afastamento. Ao finalizar a obra *Dialektik der Aufklärung* (Dialética do esclarecimento), Adorno e Horkheimer (1985) enfatizam a importância do conceito de esclarecimento para a possibilidade de mudanças na leitura de mundo. Tanto no que se refere ao poder de atribuir novos significados aos objetos, para a construção de novas realidades, como na constatação da rigidez de um pensamento que se fecha em si mesmo, nas quais possibilitarão a tomada de consciência das consequências irracionais advindas da racionalidade para o exercício da emancipação.

Desta forma, o esclarecimento torna o homem estranho de si mesmo e o mundo ainda mais. Como a ciência, a magia visa fins. Porém, ela não os persegue pela *mimese*⁵⁷, mas sim, pelo distanciamento progressivo em relação ao objeto. Nesta esteira, o próprio esclarecimento fez com que os homens dominassem e reprimissem seus desejos, eliminando sua própria consciência, ficando num estado de alienação paradoxal, tendo em vista os pressupostos da *Aufklärung*. Assim, o esclarecimento é a radicalização da angústia mítica. Nesse caso, a racionalidade passa a caracterizar a humanidade, o que, por consequência, acaba por afastar, ou mesmo, obliterar, outras dimensões humanas, não “racionalizáveis” de imediato, tal como a experiência estética⁵⁸.

Na lógica da modernidade, processos de formação baseados na racionalidade instrumental se desdobram em currículos de cunho racionalista que, por conseguinte, vem apresentando dificuldades de aproximação com outras dimensões humanas. Tomando como referência os argumentos deste texto, especificamente com a arte e a estética.

Cabe destacar que a arte revela a busca de esclarecimento, e nela, mais que em qualquer outra dimensão do fazer humano, está contida a radicalização da angústia mítica, o que se torna paradoxal em um processo de formação pautado pela racionalidade instrumental, tão criticada por Adorno.

Aqui, a dialética, entendida enquanto possibilidade de interpretação e intervenção da realidade, permite encontrar elementos contraditórios a esta realidade. Adorno a nomeia como dialética negativa, propondo-a como um método para se pensar e agir sobre a consciência, ou como ele diz, a dialética para proporcionar um “desentranhar” da contradição do mundo.

57 Do grego mimesis, em síntese, significa imitação, representação, ou a capacidade de produzir semelhanças, o que pressupõe, em certa medida, sentido de pertencimento.

58 Como na fábula atribuída a Esopo, reescrita por Jean de La Fontaine, “A raposa e as uvas”, declaremos verdes as uvas que não alcançamos. Tal como a moral da história, “É fácil desprezar aquilo que não se pode obter”.

Ressaltamos que a aproximação com a Teoria Estética de Adorno se fundamenta como possibilidade para ampliar a discussão sobre a formação de professores de EF. O jogo explícito no ensaio de Adorno, posto através de palavras, ideias e exemplos, provoca veementes tensões no decorrer do contato com a obra. E essas tensões vão se desdobrando em questionamentos que perpassam o próprio objeto de pesquisa ora proposto e se desdobram em outros questionamentos.

Aproximações com a Teoria Estética nos conduzem a jogar individualmente contra e favor de nossas ideias, que se desdobram num jogo individual e coletivo. Ou seja, vai tomando uma dimensão que nos causa estranheza, aproximação e distanciamento de forma concomitante, pois, ao passo que se tenta estabelecer relações com o conteúdo da obra, as percepções, ideias e sensações nos promovem uma tensão frente a nossos próprios argumentos, em um movimento dialético que permite adentrar a novos e mais ricos cenários para a discussão proposta, ou seja, o processo de formação de professores.

Nesse sentido, nos aproximamos então, daquilo que Adorno nos oferece e, conforme Schaefer (2012), permite edificar um modelo de construção cognitiva não mais voltada exclusivamente para uma racionalidade instrumental. Ao mesmo tempo, Adorno toma este pensamento como manifesto crítico e não esquece o que critica e tampouco aquilo que orienta seu pensamento. Ao orientar-se pela crítica, ele provoca uma (re)orientação teórica que aparece muitas vezes de maneira problemática e incompleta, tal como ensaios aproximativos. Porém, nos permite qualificar as proposições com as quais nos aproximamos, exatamente por esta sensação de incompletude, caminho fecundo para a reflexão estética.

A reflexão estética, para Adorno (2012), provém da sua relação com a arte, principalmente a música, na sua intimidade com os processos de criação e apreciação da arte erudita. A experiência de Adorno com arte, ou seja, não somente com música, mas a literatura e outras formas artísticas lhe credenciam, de certa forma, para uma abordagem madura sobre a arte moderna, na qual

nos possibilita refletir para além de uma forma de arte, e sim, nos permite transitar nas mais variadas formas artísticas. Lembrando que, para Adorno(2012, p. 529), “[...] a experiência só não basta, é preciso que seja alimentada pelo pensamento”.

Nesse sentido, para Adorno, o objetivo da filosofia em relação à arte é o de perceber seu *conteúdo de verdade* e, a estética, assim, deve refletir sobre a possibilidade de existência da arte e consequentemente da verdade desse conteúdo. Para isso, o autor salienta a importância de revelar em que consiste a experiência estética, ponto primordial nas suas discussões, pelas obras de arte contemporânea. Adorno procurava construir uma base sólida e consistente do estado das coisas da contemporaneidade, mostrando como a reflexão estética é um dos elementos fundamentais para completar a edificação crítica do pensamento.

Para Adorno, não há uma verdade, mas é necessário perceber uma verdade de uma obra de arte, e para isso, a Filosofia pode ser um caminho através da reflexão filosófica. Levar tal discussão para o campo da formação de professores de EF ainda apresenta muitos desafios, conforme procuramos apresentar no próximo tópico.

3 Formação de Professores de Educação Física: aproximações com a teoria estética

Problematizar o processo de formação de professores é um desafio significativo e, no campo da EF, especialmente frente a seu atual momento político⁵⁹, representa uma tarefa extremamente complexa. Nessa direção, pensar aproximações entre a formação de professores de EF e a teoria estética representa um tema ainda com muitos desafios a serem enfrentados.

Partimos do pressuposto de que a prática pedagógica de um professor de EF pode ocorrer em diferentes espaços de atuação

59 Referimo-nos as ainda mal resolvidas questões derivadas da divisão dos processos de formação em licenciatura e bacharelado, um tema, segundo Rezer (2010), ainda em aberto (felizmente).

do professor (na escola ou em outros contextos). Neste caso, a ideia é perpassarmos a atual e relevante discussão sobre os espaços de intervenção da EF e suas respectivas denominações (licenciatura e bacharelado), e focar nossa abordagem na importância do papel deste profissional, aqui compreendido como professor, independentemente do âmbito de intervenção (REZER, 2010). O que nos interessa pensar nas possíveis aproximações de uma discussão estética no processo de formação de professores de EF e a dança. Para este desafio, partimos do pressuposto de que é necessário perspectivar a formação a partir da noção de uma formação ampliada (neste caso, a ideia de *Bildung* representa uma possibilidade a ser levada a sério).

Nesse âmbito podemos atribuir a formação como um saber plural que se desenha ao longo da vida dos sujeitos, ou seja, pelos saberes oriundos da formação profissional e pessoal, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, que terão que ser utilizados para a sua efetiva prática pedagógica. Concordando com Tardif (2002, p. 21) “[...] o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho”. Reconhecer isso é reconhecer que a formação de professores não se pauta exclusivamente, mesmo que tenha esta pretensão, por uma racionalidade técnica instrumental, tendo em vista que os professores em processo de formação podem ter acesso a outras experiências, tal como a experiência estética.

Nessa perspectiva, se torna importante olhar para a formação de professores de EF como um processo que deve “mexer” com o sujeito, que provoque tensões e desdobramentos no campo e nos diferentes segmentos para a atuação do professor. Ou seja, que permita discussões alargadas e direcionadas às práticas educativas, considerando diferentes dimensões que a constituem (ética, epistemológica, estética, política, por exemplo). Concordando com Tardif (2002), tal esforço representa possibilidades fundamentais para a atividade humana, tão importante e tão rica em valores,

em significados e permite aproximação entre dimensões tais como trabalho, técnica, arte ou política.

Assim a formação de professores de EF pode abrir possibilidades para o sujeito, ou seja, permitir que ele aprenda a ampliar sua visão de mundo a partir das vivências e experiências tidas também durante o processo. Portanto, ao falar em EF, principalmente numa perspectiva educacional, devemos tratá-la como uma prática pedagógica sistematizada, provida de pensamentos/conhecimentos que, ao orientar o professor, deve também dar subsídios para pensar, agir, sentir, sensibilizar e transformar a realidade. Aqui encontramos um ponto de apoio para sustentar a questão estética nesta discussão: a cultura corporal de movimento como uma possibilidade sensível de mundo, na qual formas racionalizadas não conseguem alcançar – por exemplo, aquilo que sentimos na realização ou na apreciação de uma experiência de movimento como parte do arcabouço cultural do professor, algo que possibilita qualificar sua intervenção pedagógica em diferentes contextos.

Quando falamos em dança a partir da EF buscamos uma reflexão sobre um conceito de dança de forma questionadora e para além de uma forma meramente objetiva (SARAIVA-KUNZ, 2003). A ideia é ressaltar que seu significado deve ser incluso numa esfera que observe questões como o contexto, tempo, espaço e as diferentes teorias que a contemplam. Concordando com Saraiva-Kunz, a dança pode ser compreendida como uma outra forma de ser e estar no mundo (2003, p.106). Assim, ela se propôs a compreender esta outra maneira de estar no mundo, discutindo aspectos do próprio relacionamento do ser consigo mesmo, nas relações não objetivas entre o ser e o espaço, tempo e expressividade ressaltando desta forma, a importância da sensibilidade.

Ao nos debruçarmos sobre os estudos de dança e sua influência no processo educacional nos deparamos com algumas problemáticas, entre estas, o fato de como a dança acontece enquanto prática educativa produtora de sentidos e significados tanto para o docente como para o corpo-sujeito que dança. Nesta

direção, refletirmos acerca da dança e sua possibilidade estética, entendendo-a como linguagem, arte e educação num diálogo pautado na sensibilidade dos sentidos do “ser” humano pela prática educativa no processo de formação inicial em EF é de suma relevância, visto que a dança pode ser representada como conteúdo da EF.

A dança é uma forma de expressão humana construída socialmente que se consolida pela apropriação subjetiva e cultural dos sentidos humanos, e “é uma expressão subjetiva e social, uma manifestação integrada da apropriação humana de si e da natureza” (De PELLEGRIN, 2011, p. 3-4). Logo, ela pode, deve e é uma prática educativa construída socialmente pelos corpos-sujeitos envolvidos numa manifestação social, política, cultural, educacional e estética. Para Saraiva-Kunz (2003) a dança é um fenômeno que, corporalmente manifestado, incumbe ao corpo à mediação entre o ser e o mundo numa totalidade vivida, ou seja, o movimento vivido em dança. “[...] A dança é um fenômeno criado cuja presença vivida é uma *experiência* que faz emergir a reelaboração capaz de nos estimular muitas outras questões vitais para uma *nova experiência*” (2003, p.92).

Nessa perspectiva, o trato com a dança, pedagogicamente requer uma reflexão filosófica, pois há poucos estudos nesse campo. Uma reflexão filosófica sobre a dança enquanto arte, expressão e prática educativa passam, necessariamente, pelo campo da estética. Para Saraiva-Kunz (*apud* Saraiva et. al, 2007, p. 107) “a dança é uma experiência estética que desenvolve uma “capacidade de percepção do mundo, tornando-o capaz de vivenciá-lo, refleti-lo e recriá-lo”. Nesse entendimento, o corpo-sujeito que dança, experiencia outra maneira de ser e estar no mundo, de forma singular, subjetiva e intencional. A dança se configura enquanto manifestação humana possível de modificações e construção de novos conhecimentos baseando-se nas experiências e possibilidades de cada “ser”.

Experienciar a dança é uma possibilidade de agir e interagir do ser, em constantes mudanças e estados de movimento, que sofrem de forma objetiva e subjetiva influências de um corpo

atuante inaugurando um processo dialógico também com o outro. Entender que o trabalho com a dança contribui significativamente nas experiências estéticas do corpo/ser é fundamental, pois o desenvolvimento do trabalho pode e deve provocar uma situação no qual as pessoas envolvidas tenham, conforme Freire (2001, p. 04), que “oferecer algo de si para apreenderem a experiência”. Assim, as experiências estéticas promovem diferentes atitudes, problematizando, refletindo e permitindo ao ser uma possível tomada de consciência, como por exemplo, o conceito de movimento e corpo exigido para a dança, que transcende os padrões ditados por uma sociedade capitalista/burguesa.

Assim, temos a dança como um processo estético educativo que por meio da vivência (descoberta) de movimento, das experiências sensíveis, promove conhecimento, onde o processo criativo se dá a partir da educação da sensibilização, ou seja, do sentir a si mesmo e do sentir ao outro permitindo ao sujeito: sentir, refletir, perceber e transformar a realidade circundante.

É importante frisarmos que não desconsideramos a dança e suas diferentes possibilidades de intervenção em diferentes contextos e populações, mas salientamos a necessidade de darmos a dança o trato que merece, enquanto linguagem e conteúdo da EF que está inserida em um currículo e que deve vislumbrar a formação como um espaço de ensinar e aprender essa linguagem.

No entanto, levantamos alguns questionamentos: será que a dança tem espaço digno nos cursos de formação em EF? Os saberes, os valores histórico-sociais e educativos da dança são reconhecidos pelos docentes e discentes? Será que as universidades têm privilegiado os saberes estéticos e artísticos? Como se organizam e se desenvolvem os programas que lidam com esse conhecimento? Qual a leitura que o egresso faz sobre suas experiências com dança na FI em EF? Estas e outras questões são de suma importância para discutirmos a dança na EF, pois é um conhecimento da área e deve, de acordo com Ugaya (2011, p. 44), “ser discutida e repensada para que os preconceitos e estereótipos que permeiam sua existência sejam rompidos e superados”.

Diante disso, podemos perceber que a FI influencia na forma de atuação do professor de EF com ensino da dança, ou seja, na sua prática educativa. O processo de formação deve levar em conta que o estudante, para além de saber dançar, deve entender e “saber” o porquê ensinar a dança (um “saber” que não se encontra somente no campo racional, mas também, no campo da sensibilidade). A dança faz parte da parcela da cultura corporal de movimento que interessam ao campo da EF e os professores devem estar preparados para “lidar” com e a partir dela.

Nesse encontro, o docente da disciplina de dança na FI assume, já num primeiro momento, um papel fundamental e desafiador no processo de desconstrução e ressignificação daquilo que os estudantes, em sua maioria, acreditam ser dança (uma manifestação exclusivamente feminina, por exemplo). Um diálogo fundamentado, crítico e reflexivo, bem como, experiências de movimento são fundamentais neste processo, pois, influenciarão diretamente na formação do professor.

Para discutir e refletir sobre a dança na FI em EF faz-se necessário entender que o processo de formação é o foco principal para o “desamarrar dos nós” no querer formar o professor, visto que ao chegar à universidade o estudante traz uma bagagem histórica e cultural que foi moldado/moldando ao longo de sua vida. Bagagem esta que não pode ser esquecida ou deixada de lado pelo processo de formação, mas refletido, revisitado e quem sabe transformado pelo envolvimento do próprio processo enquanto possibilidade de conhecimento. Desta forma, aprender o quê, como e para que ensinar a dança é de suma relevância, como afirma Ugaya (2011, p. 142),

[...] os conhecimentos ensinados e aprendidos em todo e qualquer ambiente educativo devem estimular a construção de novos sentidos para a vida, conseqüentemente, novas perspectivas sobre e para o mundo. Novas nuances, novos por quês, novas cores, novos desejos, novas sensibilidades [...].

Nesse encontro, acreditamos que estudar o fenômeno da dança por meio da experimentação do saber-sentir pelo se-movimentar é acreditar no seu potencial formador, é nos aproximarmos de uma formação humana-artístico-cultural. É provocar discussões de arte e cultura para além das paredes, muros, livros, entre outros. É sentir na “pele” o processo como um todo, ou seja, de formar-se professor pela possibilidade de ser e estar sensível às coisas e a si mesmo. É permitir a dança para além-fronteira com a arte, o movimento, a cultura, a vida, a educação. É a capacidade de pensar, sentir, agir e refletir sobre a realidade através das experiências vividas. Nessa perspectiva, a dança se configura enquanto manifestação humana possível de modificações e inserção de novos conhecimentos baseando-se nas experiências e possibilidades de cada “ser”, considerando as diferentes dimensões do humano.

Se, concordando com Adorno (2012), a experiência estética deve ultrapassar-se a si mesma, reconhecer e estabelecer aproximações de uma discussão estética no âmbito da EF representa movimento inicial para pensarmos a formação de professores neste âmbito. Assim, quem “apenas permanece no interior, a arte não lhe abrirá os olhos; quem unicamente fica no exterior, falsifica as obras de arte por uma falta de afinidade” (2012, p. 530). Então, a tensão entre estranhamento e familiaridade nos abre portas que devem ser consideradas como possibilidades para a formação de professores. A estética representa, nessa discussão, um olhar para si, que permita ampliar nossa capacidade de reconhecer dimensões para além da racionalidade, esforço bem de acordo com a complexidade das diferentes e complexas dimensões do humano.

A formação, vista por um sentido amplo, encontra-se na cultura de todos nós, ou seja, a formação cultural exerce grandes influências sobre a ação humana, é uma leitura que devemos fazer para além de métodos e reformas da educação, ou seja, uma preocupação que Adorno (1996, p. 388) levanta referente aos educandos, com o “poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles”. O processo de formação, nesta perspectiva, acontece

diante e concomitantemente aos fatores sociais a que estamos submetidos, e estes, influenciam de uma forma ou de outra, na nossa formação cultural.

O princípio de formação defendida por Adorno pauta-se na liberdade, mas entende-se também que “nada do que, de fato, se chame formação poderá ser apreendido sem pressupostos” (ADORNO, 1996, p. 390). É uma liberdade fundamentada, aprofundada e que não pode mascarar a verdade das coisas. Por um lado, não podemos simplesmente aceitar as coisas como nos são dadas, prontas, mas sim, resistir a ideias e confrontá-las, ao encontro de uma formação cultural entendível e aceitável, na medida em que isso fizer sentido aos envolvidos. Por outro lado, devemos ficar atentos à crítica de Adorno sobre a obliteração do indivíduo frente à educação de massa. “Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos, da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico” (ADORNO, 1995, p. 154).

Então, ao trazer estes argumentos para a discussão sobre formação de professores, entendemos que, ao mesmo tempo em que nos colocamos a favor de uma formação cultural ampliada, Adorno (1996) nos propõe um colocar-se contra ela. Isto pode nos levar a criar argumentos mais elaborados, perpassando o conformismo imediato daquilo que é posto de imediato.

Nessa perspectiva, a formação de professores requer um olhar de consideração e de cuidado para formação cultural que se dá em todas as partes, mas, ao mesmo tempo, deve ser um olhar cuidadoso, partindo do princípio que nos formamos a cada momento, frente à diversidade, a idealismos, incoerências e de falta de sensibilidade. Para Adorno (1996, p. 410), “contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente ela se converteu”.

Se, como afirma Rubem Alves (2003), ser professor é um fazer-se constantemente, em cujo processo está o prazer de descobrir-se e de descobrir o mundo, a experiência estética

não pode estar à margem de nossas preocupações. E para isso, o encontro com a sensibilidade, ou seja, o estar sensível às coisas e acontecimentos, representa uma possibilidade importante para a formação de professores neste campo. Pensar em descobertas nos leva conseqüentemente a pensar nas nossas ações, que movimentam e dão forma ao mundo.

No entanto, faz-se necessário provocar aberturas ao processo de acontecimento e desvelamento de mundo através de uma visão mais sensível pelas relações que estabelecemos com nós mesmos e com os outros. O estar sensível às diferentes possibilidades frente às “coisas” do mundo e a seus acontecimentos, nos permite também uma educação para a sensibilidade.

Pensar dança, educação e estética é entrelaçar reflexões que vão enveredando rumo à filosofia, ou melhor, pensar nessa tríade é refletir filosoficamente a humanidade e sua comunicação. Esta tríade pode promover experiências sensíveis que consideram o ser humano na sua intimidade consigo próprio e com o coletivo, construindo saberes (tanto racionais como emocionais) através da força expressiva de ser quem é sem deixar de lado a realidade de mundo.

4 Considerações Finais

Diante dos apontamentos apresentados ao longo do texto, percebemos aproximações possíveis entre a Teoria Estética a FI em EF e a dança, principalmente ao visualizarmos a FI como uma possibilidade de pensar questões estéticas que sustentem uma discussão cultural de e para uma formação humana no sentido amplo, ou seja, que integre várias áreas do conhecimento de forma crítica e reflexiva.

Certamente, não propomos algo da ordem de uma *estetização do mundo*. Apenas, consideramos que, especialmente em campos como a EF, é possível produzir um alargamento das dimensões perspectivadas ao longo de um processo de formação.

Uma possibilidade seria de pensarmos no processo de FI de professores de EF, o “lugar” da estética, da arte, em meio a tantos desafios que os currículos nos apresentam, como a própria

dança e seu fazer pedagógico. Bem como, procurar pensar de forma crítica e reflexiva os diferentes saberes que edificam nossa prática pedagógica e que nos dão condições de nos formamos culturalmente. Sem dúvidas, nesta direção, a estética adquire *status* de grande envergadura.

Portanto, pensar possíveis aproximações de uma discussão estética no processo de FI de professores de EF e a dança representa um salto, especialmente se considerarmos a forte vinculação deste campo do conhecimento com as ciências naturais, o que historicamente tem afastado tal pretensão. Se o sujeito que se movimenta experimenta sua realização em diferentes dimensões, aprender a perceber a dimensão estética não se trata de pouca coisa. Reconhecer isso como fundamental para sua atuação docente, que aborda pedagogicamente manifestações da cultura corporal de movimento, representa uma experiência imprescindível, que se manifesta como uma possibilidade de qualificar sua intervenção, bem como, elevar a sensibilidade a uma dimensão humana imprescindível para a atuação docente neste campo.

Diante disso, o processo de FI para o trabalho com a dança pode ser visto e vivido enquanto experiência estética, que através da leitura de mundo de forma crítica e reflexiva, possa estabelecer significativas percepções de “beleza”, como o educar para si e para o outro. Nesse âmbito podemos atribuir a formação como um saber plural que se desenha ao longo da vida dos sujeitos, ou seja, pelos saberes oriundos da formação profissional e pessoal, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, que terão que ser utilizados para a sua efetiva prática pedagógica.

Pensar a formação inicial é pensar no espaço e tempo que estamos vivendo, considerando as dimensões sociais, bem como, pensando e criando problemas de forma que estes problemas superem o que até então não conhecíamos, sem perder o pano de fundo: a questão cultural. Portanto pensar na intervenção pedagógica é pensar na formação de quem vai intervir, ou seja, o futuro professor, considerando as diferentes dimensões que nos possibilitam compreender melhor e intervir no mundo no qual vivemos.

Referências

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

_____. **Teoria estética**. Trad. Arthur Morão. Reimp. (arte e comunicação; 14), 2012.

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

_____. Teoria da semicultura (TS). Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci, Claudia B. Moura Abreu. **Educação & Sociedade**, ano XVII, n. 56, pp. 388-411, dez. 1996.

ALVES, R. **Conversas sobre Educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

DE PELLEGRIN, A. Ensino de dança: finalidades, necessidades e identidades. In: SANTOS, R. C.; RODRIGUES, E. B. T. (Orgs). **O ensino de dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências**. Goiânia: Kelps, 2011.

DUARTE, R. A.P. **Mimesis e racionalidade: a concepção de domínio da natureza em T.W. Adorno**. São Paulo: Loyola, 1993.

FREIRE, I. M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cad. CEDES**, v. 21, n. 53, pp. 31-55, 2001

HUISMAN, D. **A Estética**. Tradução de J. Guinsburg. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia, 1961.

JAEHN, L. **Educação para a emancipação em Adorno**. Passo Fundo: UPF, 2005.

MARINS, A. R. **Educar para o pensamento crítico: um estudo sobre a teoria de Adorno aplicada a educação**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012.

PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. S. A. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

REZER, R. **O trabalho docente na formação inicial em educação física: reflexões epistemológicas**. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

SARAIVA, M. C.; et al. Vivências em dança. Compreendendo as relações entre dança, lazer e formação. In: FALCÃO, J. L.; SARAIVA, M. C. (Orgs.). **Esporte e lazer na cidade: práticas corporais resignificadas**. v. 1. Florianópolis: Lagoa, 2007.

SARAIVA-KUNZ, M. C. **Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética**. Tese (Doutorado). Universidade Técnica de Lisboa, Portugal, 2003.

SCHAEFER, S. **A teoria estética em Adorno**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Letras, Porto Alegre/RS, 2012.

SCHWENGBER, M. S. V. Corpo-sujeito. In: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. (ORG). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

SILVA, A. S. **A “desmitologização” da educação a partir de Theodor W. Adorno**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação PUC/RS. Porto Alegre, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UGAYA, A. S. **A dança na formação docente em educação física**. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.