

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

JULIANA MOREIRA DA COSTA

**A FORMAÇÃO NAS GARRAS DA INDÚSTRIA CULTURAL:
O CONSTITUIR-SE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**VITÓRIA
2011**

JULIANA MOREIRA DA COSTA

**A FORMAÇÃO NAS GARRAS DA INDÚSTRIA CULTURAL: O
CONSTITUIR-SE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração *Estudos pedagógicos e sócio-culturais da Educação Física*, linha de pesquisa *Formação docente e currículo em Educação Física*.

Aprovada em 02 de setembro de 2011.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sandra Soares Della Fonte (Orientadora – CEFD/UFES)

Prof. Dr. Bruno Pucci (Examinador – UNIMEP)

Prof. Dr. Robson Loureiro (Examinador – CE/UFES)

Prof. Dr. Carlos Nazareno Borges (Examinador – CEFD/UFES)

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Costa, Juliana Moreira da, 1984-
C837f A formação nas garras da Indústria cultural : o constituir-se professor de Educação Física / Juliana Moreira da Costa. – 2011. 171 f. : il.

Orientador: Sandra Soares Della Fonte.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Professores de educação física - Formação. 2. Artes. 3. Indústria cultural. I. Della Fonte, Sandra Soares, 1972-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

Aos professores comprometidos com a educação pública de qualidade e com sua formação cultural.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que mesmo de longe, sempre foram grandes incentivadores das minhas escolhas.

À professora Dr. Sandra, e a sua orientação. Com certeza, foi o melhor presente que ganhei ao chegar no Espírito Santo. Que com sua gentileza, sensibilidade e doçura, abraçou minhas idéias e me orientou incansavelmente na realização desta pesquisa, com muita competência e coerência. Não posso deixar de agradecê-la por fazer parte da minha formação neste momento que com certeza fez a diferença. Tenho muito orgulho de ter sido sua orientanda. Muito obrigada.

Ao Professor Dr. Robson Loureiro pela oportunidade de compartilhar conhecimentos, angústias e alegrias. Agradeço pela dedicação e contribuição para minha formação. Por compartilhar o amor pelo conhecimento e me fazer acreditar que ainda é possível construirmos um mundo melhor.

Ao professor Dr. Carlos Nazareno Borges, mais conhecido como Naza, que com sua humildade e com muito carinho me proporcionou muitos momentos de crescimento teórico e humano. Que aceitou o convite para fazer parte da banca examinadora desde a qualificação, onde com sua sabedoria acumulada e seu amor pelo conhecimento contribuiu muito para este trabalho.

Ao professor Dr. Bruno Pucci, que veio de outro Estado participar da avaliação deste trabalho que é muito importante pra mim.

Aos professores Erineusa, Lígia, Rosângela e Chicon que foram muito gentis e solidários e contribuíram muito no período de construção dos dados.

Ao professor Dr. Saldanha que gentilmente e pacientemente me ensinou a trabalhar com o programa de tabulação de dados.

Aos meus queridos amigos Rafael, Iago e Soraya que me ajudaram incansavelmente na árdua tarefa de tabulação dos dados, e de incentivo carinhoso.

A todos os estudantes que responderam os questionários e se dispuseram a participar das entrevistas para a realização desta pesquisa.

À turma de mestrado de 2009 que sempre me impressionava com tanta sabedoria, experiência e compromisso. Estes foram parte fundamental no crescimento acadêmico e humano nesta etapa da minha carreira.

Aos excelentes professores que conheci no CEFD/UFES. Em especial àqueles com quem tive contato mais próximo nas disciplinas, que me fizeram ter a certeza de que a Educação Física tem crescido nas discussões teóricas e na sua prática.

Ao grupo Práxis que me acolheu no CEFD/UFES.

Aos professores Tuim, Alberto e Fátima Rotta que acreditaram e me incentivaram na minha escolha e decisão. Que mesmo recém formada, com toda a imaturidade que tinha, me deram o incentivo que eu precisava para acreditar que eu poderia ser pesquisadora. Sem essa força com certeza eu não estaria desfrutando deste momento.

Ao professor Francisco Caparróz, conhecido carinhosamente como Chiquinho, que me incentivou muito e acreditou na minha capacidade de vir fazer parte do Programa de pós graduação da UFES. Obrigada pelo incentivo!

Ao NEPEFIL, que contribuiu e contribui com minha formação. Por ser o grupo onde me encontro. Um grupo que agrega pessoas brilhantes, pesquisadores incríveis, que conseguem ser tão carinhosos quanto comprometidos.

Às magrinhas e aos magrinhos que me receberam muito bem no Espírito Santo. Me fizeram parte da vida deles, onde eu me senti muito acolhida. Que me apresentaram as delícias deste estado e que me mostraram também as contradições e os movimentos sociais.

Aos jovens artistas do Espírito Santo com quem tive contato, que me fizeram acreditar que ainda há a possibilidade de resistência, criação e valorização da cultura e da arte. Que me mostraram que a juventude ainda tem possibilidade de crescer e se objetivar criativamente como seres humanos.

À CAPES que financiou esta pesquisa e me deu a oportunidade de estudar sem trabalhar, o que há tanto tempo eu não fazia.

*“Um livro de poesia na gaveta não adianta nada,
lugar de poesia é na calçada”*

***Cada lugar na sua coisa**
Sérgio Sampaio
Músico e compositor capixaba*

RESUMO

Essa dissertação tem como tema a formação inicial de professores de Educação Física (EF) e a educação estética, com destaque para o campo das manifestações artísticas. Objetiva discutir a relevância da formação cultural ampla, em especial da formação artístico-cultural, na formação do professor de Educação Física. Para tanto, a partir da discussão de K. Marx de formação omnilateral e dos estudos da Escola de Frankfurt sobre formação, semiformação e indústria cultural, indaga quais são as experiências estético-artísticas de estudantes finalistas do curso de licenciatura em Educação Física da cidade de Vitória (ES) e como eles relacionam essas experiências com o formar-se professor. A pesquisa empírica envolveu a coleta de dados por meio da aplicação de questionário e realização de entrevista. Os resultados indicam que as experiências artístico-culturais ocupam um lugar pouco significativo no tempo de lazer dos estudantes. Em vários momentos, o que motiva o gosto por um filme, por uma música, por um livro é a evidência desses produtos nos meios de comunicação e a propaganda que a eles se vincula. Para os estudantes, a obra de arte precisa ser fácil, ter uma linguagem direta e realista. Na compreensão dos alunos, a obra de arte assume funções imediatas e utilitárias, seja como um saber vinculado imediatamente à intervenção profissional, seja como uma mercadoria diferenciada que tem o poder de conferir ao seu consumidor *status* e ostentação. Os estudantes também demonstram uma falta de afinidade com as manifestações artísticas, mesmo com aquelas que indicam ter mais contato, ao julgar sua linguagem por aquilo que não lhe é específico. Em relação ao consumo de produtos artísticos, há um enfraquecimento recorrente da memória. Os artistas lembrados são, em sua maioria, aqueles que estão atualmente em evidência na mídia. Para além do usufruto contemplativo, os estudantes também sinalizam que, em geral, não participam da produção estética como artistas. Esses dados sinalizam aspectos do empobrecimento da experiência e sua conversão em semiformação. Contudo, esse fenômeno possui fissuras e, portanto, não é tão homogêneo como se possa considerar. Essas fissuras necessitam ser potencializadas a fim de servirem de base para um projeto autenticamente formativo assumido tanto por políticas de formação inicial e continuada de professores, mas também como norte para as políticas de lazer.

Palavras-chave: Formação de professores de Educação Física. Arte. (Semi)Formação.

ABSTRACT

This magister dissertation has as its theme, the initial training of Physical Education teacher (PE) and aesthetic education, with an emphasis on the artistic field (or artistic line). Aims to discuss the importance of broad cultural background, especially the artistic-cultural training, the training of physical education teacher. therefore, from the discussion of K. Marx omnilateral training and studies of the Frankfurt School on training, sub training and the cultural industry, asks what are the aesthetic and artistic experiences for graduate students of the degree course in Physical Education from the city of Vitória (ES) and how they relate these experiences formed with the train teacher. The empirical research involved collecting data through the application of questionnaires and interviews. The results indicate that the artistic and cultural experiences play an insignificant place in leisure time of students. At several times, what motivates a appreciation for a film, music or for a book is the evidence of these products in the media and the propaganda which they are linked. For students, the artwork needs to be easy, have a direct and realistic language. In the students' understanding the artwork takes immediate and utilitarian functions, as knowledge linked immediately to the professional intervention, whether as a differentiated commodity which has the power to give to your customer status and ostentation. Students also demonstrate a lack of affinity with the artistic expressions, even those that indicate having more contact, to judge their language what it is not known. In relation to consumption of artistic products, there is a recurring weakness of memory. The artists are remembered, mostly those who are currently in evidence in the media. In addition to the contemplative enjoyment, students also suggest that, in general, do not participate in the production aesthetics as artists. These data indicate aspects of the impoverishment of experience and his conversion to sub-training. However, this phenomenon has cracks and therefore is not as homogeneous as one might consider. these cracks need to be potentiated, in order to provide a basis for a genuinely educational project, policies undertaken by both initial and continuous training of teachers. But also north to the leisure policies.

Key works: training of Physical Education teacher, art, sub-training

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos artigos por revista, título do artigo, autores e ano de publicação.....	23
Tabela 2 – Distribuição quantitativa dos artigos por categorias	30
Tabela 3 – Atividades usufruídas no tempo de lazer.....	80
Tabela 4 – Situação em que os estudantes ouvem música	93
Tabela 5 – Instrumentos que os estudantes tocam.....	97
Tabela 6 – Estilo de música que mais agrada os estudantes.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição por assuntos mais pesquisados na internet pelos estudantes.....	83
Gráfico 2 – Distribuição por sites mais frequentados pelos estudantes	84
Gráfico 3 – Distribuição por experiências culturais mais frequentadas pelos estudantes.....	87
Gráfico 4 – Distribuição por experiências culturais que mais agradam	91
Gráfico 5 – Distribuição da frequência com que os estudantes ouvem música ...	93
Gráfico 6 – Distribuição por locais onde os estudantes escutam música ao vivo.	95
Gráfico 7 – Distribuição por frequência em que os estudantes vão a locais de música ao vivo.....	96
Gráfico 8 – Título Distribuição pela frequência em que os estudantes vão ao cinema.....	98
Gráfico 9 – Distribuição pela frequência em que os estudantes assistem a filme em casa.....	99
Gráfico 10 – Distribuição das fonte dos filmes que os estudantes assistem em casa.....	99
Gráfico 11 – Distribuição pela frequência com que os estudantes vão ao teatro .	101
Gráfico 12 – Distribuição pela frequência com que os estudantes vão à biblioteca sem compromisso imediato com a graduação	102
Gráfico 13 – Distribuição por gênero musical que mais agrada os estudantes....	107
Gráfico 14 – Distribuição por opinião em relação à música clássica/erudita	108
Gráfico 15 – Distribuição dos estilos de filme que mais agrada os estudantes....	113

Gráfico 16 – Distribuição pelo o que mais agrada os estudantes em um filme	115
Gráfico 17 – Distribuição pelo gênero literários que mais agrada os estudantes .	118
Gráfico 18 – Distribuição pelas categorias criadas a partir das respostas dos estudantes.....	122
Gráfico 19 – Relação que os estudantes fazem entre as experiências culturais e sua formação profissional.....	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - A dimensão estética na formação de professores de educação física: aproximação à produção acadêmica	22
1.1. Constelação temática: a aproximação incipiente entre estética e formação de professores de Educação Física	23
1.2. Estética: um termo polissêmico	30
1.3. Os sentidos de estética e a formação de professores: esboçando limites e potencialidades	41
CAPÍTULO II – Formação humana, arte e indústria cultural	48
2.1 A formação <i>omnilateral</i> como uma questão ontológica	48
2.2 A alienação: da <i>omnilateralidade</i> à unilateralidade	52
2.3 O desenvolvimento estético e artístico	53
2.4 A arte como forma de conhecimento em Theodor Adorno	58
2.5 Indústria Cultural e o acirramento da alienação	60
2.6 Os processos semiformativos	68
CAPÍTULO III- Procedimentos e técnicas de pesquisa	72
3.1 Sujeitos da pesquisa	72
3.2 Procedimentos quantitativos e qualitativos e instrumentos de coleta de dados	74
CAPÍTULO IV – Arte, Lazer e Juízos de gosto	80
4.1 O lugar das experiências artístico-culturais no tempo de lazer	80

4.2 Experiências artístico-culturais e a construção dos critérios de gosto	104
CAPÍTULO V – Indústria cultural e formação de professores	124
5.1 O Experiências artístico-culturais e indústria cultural	124
5.2 Experiências artístico-culturais e formação inicial em Educação Física: a formação cultural ampla na formação do professor	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	156

INTRODUÇÃO

A formação de professores de Educação Física tem sido objeto de estudo problematizado e investigado a partir de diferentes abordagens, tendo em vista preocupações diversas: formação inicial (PAIVA; ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2006) ou formação continuada (BRACHT, 2001; PATRIARCA; ONOFRE; MASCARENHAS, 2008); a partir do campo sociológico (GUILLES, 2003) e da História (HUNGER; SOUZA NETO, 2002; TAFFAREL; DANTAS JUNIOR, s/d); com estudos de intervenção (BRACHT et al., 2002); com estudos que priorizam discussões teóricas. Nesse último caso, alguns têm analisado a produção acadêmica existente (cf. ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2004).

O presente estudo se volta para a análise da formação de professores de Educação Física (EF). Contudo, seu foco principal recai sobre a educação estética, com especial destaque ao campo das manifestações artísticas.

Esse recorte é feito em decorrência de algumas razões. Meu interesse pela temática da formação de professores surgiu na época de graduação, quando tive oportunidade de participar de discussões que encaminharam o processo de reestruturação curricular do curso de Educação Física da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT-UNESP) de Presidente Prudente (SP). Essa participação resultou em meu trabalho de conclusão de curso sobre a análise dessa reforma curricular. Além disso, tive a oportunidade de me envolver nos debates realizados pelo Centro Acadêmico do curso e pela Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física, instâncias nas quais questões referentes à formação de professores e às diretrizes curriculares nacionais eram sempre levantadas e associadas a um contexto de mudanças e influências sociais, políticas e econômicas.

Essa vivência me trouxe diversas indagações referentes à formação de professores, mais especificamente aos conhecimentos necessários à formação do professor, uma vez que o processo de reformulação do meu curso me levou a estudar mais o tema e a refletir sobre o meu próprio processo de formação.

Ao observar a forma como os conteúdos eram tratados na formação inicial, percebi que o curso de Educação Física, que eu frequentava, ainda se pautava na reprodução de algumas técnicas motoras e de sequências pedagógicas para o ensino de alguns esportes. Durante essa formação, pouco se incentivavam a criação e o estímulo da sensibilidade no trato pedagógico com os chamados elementos da cultura corporal¹.

Ao mesmo tempo, o período de minha formação inicial foi acompanhado por diversas experiências culturais dentro e fora da Universidade. Assim, pude apreciar eventos como a Bienal da União Nacional Estudantes, diversas atividades culturais promovidas pelos estudantes em Encontros Nacionais de Estudantes de Educação Física, de estudantes de Artes, as apresentações culturais no Congresso do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Festival Inter-Unesp de Música Popular Brasileira, o projeto Cine Unesp (no qual conheci a produção cinematográfica apresentada por meus colegas de universidade), as apresentações culturais no Congresso de Leitura do Brasil, os diversos encontros de Educadores de EJA (Educação de Jovens e Adultos), o Festival Nacional de Teatro de Presidente Prudente, entre outros espetáculos de dança, cinema e teatro em São Paulo. Também participei de um grupo de dança contemporânea, envolvi-me com o estágio interdisciplinar de vivência no MST e tive contato próximo com artistas, como o do grupo de circo e teatro Rosa dos Ventos de Presidente Prudente.

Pude perceber que minhas reflexões sobre prática pedagógica foram influenciadas por essas vivências, tornando-se mais criativas e mais comprometidas. Ou seja, justamente por ter vivenciado algumas experiências culturais amplas, conseguia estabelecer com os conteúdos da cultura corporal uma compreensão mais ampliada e diferente daquela que era fomentada pelo meu curso. Também observei algo semelhante com alguns colegas de graduação; a prática e o planejamento se apresentavam muito diferentes entre aqueles mais abertos às novas experiências, em especial as ligadas à arte, e

¹ Cultura corporal diz respeito ao acervo de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal na forma de jogos, ginástica, esportes, lutas, entre outras práticas corporais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

aqueles que se prendiam ao esquema do repertório de atividades para a aprendizagem esportiva.

Outra experiência importante que contribuiu para minhas indagações referentes à formação cultural refere-se aos estágios supervisionados em escolas. Ao vivenciar o cotidiano escolar, pude perceber, entre algumas professoras, uma “doutrina” formativa ligada aos meios de comunicação de massa, que marcava a preparação das aulas e a relação com os alunos. Ao frequentar a sala de professores e participar das conversas, observei que o assunto principal eram as novelas e a vida dos “astros” da televisão. Quando se falava de música ficavam presas ao repertório musical que é difundido pela grande mídia. Quando contavam histórias, recortavam figuras, usavam textos para preparar as aulas, não fugiam muito daquilo que já tem sido feito há muito tempo de uma forma bem acrítica, como o uso de músicas da moda e difundidas pelos meios de comunicação. Comecei, então, a me indagar sobre a importância de uma relação com a arte durante a formação inicial e sobre sua influência na prática pedagógica do professor.

A Universidade, enquanto espaço de socialização de conhecimento, de experiências formativas, me proporcionou um grande leque de oportunidades para conhecer produções culturais e artísticas e ter acesso a elas. Embora eu tenha tido contato com algumas manifestações artístico-culturais durante a infância e a adolescência, foi, porém, na Universidade que eu tive mais oportunidades de acessar e aprimorar uma relação crítica com o mundo e com a arte em particular.

Além desses motivos pessoais, há compromissos teóricos que me fazem aproximar dessa temática. Por acreditar que a potencialização do humano se dá pelo seu desenvolvimento *omnilateral*, isto é, pelas possibilidades de exteriorizar-se em suas produções e apropriar-se delas mobilizando todas as suas faculdades e capacidades: “Não só no pensar, [...] mas com todos os sentidos [...]” (MARX, 2004, p.110). Se é verdade que a dicotomia entre entendimento e sensibilidade expressa uma espécie de “[...] caricatura do estado de coisas que, no decurso de milênios de divisão do trabalho inscreveu esta divisão na subjectividade” (ADORNO, 1982, p. 364), a defesa de uma

formação humana *omnilateral* anuncia uma posição política que se contrapõe ao desenvolvimento unilateral e empobrecido do ser humano, ao seu aprisionamento a formas limitadas de existência.

Isso significa, por exemplo, conceber a formação de professores, assim como qualquer preparação profissional, em um horizonte de formação humana geral que contemple, seguindo as indicações de Severino (2006), a formação técnico-científica, a sensibilidade ética, estética e política como dimensões interrelacionadas e imprescindíveis ao exercício de qualquer ofício.

No caso específico dos professores, cuja intervenção é endereçada, de modo sistematizado e intencional, às experiências formativas do aluno, há uma situação peculiar, pois “Como é possível que uma criança seja educada por quem não tenha sido bem educado?” (ROUSSEAU, 2004, p. 28).

Por fim, parece haver uma demanda eminente de se tematizar a dimensão estética na formação de professores de Educação Física, em especial se levarmos em conta a especificidade da área:

O tratamento pedagógico que caberia à Educação Física reside em proporcionar experiências formativas nas quais esse mover-se é sentido, percebido, pensado, refletido e recriado, sempre a partir da convergência entre a intencionalidade do sujeito singular, envolvido diretamente nesse mover-se, o contexto imediato no qual se encontra o sujeito que vivencia esse movimento e o contexto histórico no qual se encontram os vários sujeitos que construíram, aperfeiçoaram e modificaram esse mover-se ao longo da história. Esse saber objetivado no mover-se humano é, par excellence, não conceitual, o que o situa no plano da experiência estética. (DELLA FONTE, 2008, p. 10).

Como será demonstrado no primeiro capítulo, a discussão sobre a educação estética na Educação Física ainda é incipiente. Quando entrelaçamos esse debate com a formação de professores, percebe-se uma enorme timidez da produção acadêmica em tratar a estética como dimensão importante no formar-se professor. Ou seja, a produção acadêmica referente a esse tema não tem contribuído, até o momento, para que a formação estética (nela incluída a artística) seja uma prática a ser considerada pelas instituições formadoras.

Buscamos tratar de um assunto ainda embrionário no campo de estudos sobre formação de professores de Educação Física com a intenção de entender como o processo de formação dos estudantes de licenciatura relaciona-se com suas experiências artísticas.

Tendo em vista as razões expostas, esta dissertação indaga quais são as experiências estético-artísticas de estudantes finalistas do curso de licenciatura em Educação Física e como eles relacionam essas experiências com o formar-se professor.

Acreditamos que os alunos finalistas do curso de licenciatura em Educação Física possuem experiências artísticas que, em geral, reduzem-se àquelas manifestações estimuladas pela indústria cultural. Porém, eles percebem que há uma relação entre manifestações culturais amplas e a formação de professores, mas sua argumentação assume um caráter genérico e quase vazio. Se o envolvimento dos estudantes com o patrimônio artístico é, de modo majoritário, circunscrito ao que é ofertado pela indústria cultural, cabe-nos ainda indagar se essas manifestações artístico-culturais “industrializadas” contribuem para a formação de professores de Educação Física ou a empobrecem.

A presente pesquisa opta por caminhos pouco explorados na produção acerca da formação de professores de Educação Física. Também o referencial teórico adotado é pouco presente nas investigações sobre esse tema: a reflexão do filósofo alemão do século XIX Karl Marx relacionada à formação humana omnilateral e aspectos da Teoria Crítica da Sociedade, com destaque à noção indústria cultural, de formação e semiformação.

Com essa pesquisa, nosso objetivo geral possui uma dupla face, intimamente conectada aos trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (NEPEFIL) da Universidade Federal do Espírito Santo. Por um lado, prosseguimos, em especial, o esforço de Cruz Jr. (2010, p. 19) que, em sua análise da produção acadêmica sobre formação continuada de professores de Educação Física, anuncia seu objetivo de “[...] criticar tendências pragmáticas presentes na produção do conhecimento na área

educacional e materializadas nas discussões sobre formação continuada de professores de Educação Física”. Por outro, em contraposição a essas tendências, a especificidade de nossa pesquisa reside em discutir a relevância da formação cultural ampla, em especial da formação artístico-cultural, na formação do professor de Educação Física. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Aprofundar o referencial teórico sobre a relação formação humana omnilateral, (semi)formação e formação de professores;
- Investigar o contato com as manifestações estéticas (com destaque para as manifestações artísticas) que os licenciandos em Educação Física possuem ao final do curso;
- Evidenciar como os sujeitos constituem seus critérios de gosto em relação às experiências culturais e estabelecem o vínculo entre a sua experiência cultural e o formar-se professor.

De acordo com os objetivos, adotamos dois instrumentos de coleta de dados: o questionário e a entrevista semi estruturada. A nossa população alvo são estudantes do último ano do curso de licenciatura em Educação Física da cidade de Vitória (ES), mais especificamente alunos das três Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem curso de Licenciatura em Educação Física nesse município: Faculdade Salesiana de Vitória/ UNISALES; Faculdades Integradas São Pedro/ FAESA e Universidade Federal do Espírito Santo/UFES.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, detalhamos a revisão de literatura sobre estética e formação de professores de Educação Física a fim de avaliar os limites e os avanços da produção acadêmica da área em relação ao tema. Em seguida, no segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico, pautado na perspectiva da formação omnilateral presente nos escritos de Karl Marx, em especial nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, e nas noções de Bildung (formação) e Halbbildung (semiformação) desenvolvidas pela Escola de Frankfurt. No terceiro capítulo, expomos os procedimentos e técnicas de pesquisa que utilizamos para percorrer o caminho e chegar ao trabalho desta pesquisa. No quarto capítulo, discutimos os dados

coletados referentes ao usufruto de lazer, da arte e os critérios de gosto estabelecidos pelos sujeitos da pesquisa. No capítulo seguinte, discutimos as marcas da indústria cultural nos dados coletados e a sua influência na formação profissional.

CAPÍTULO I

A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÃO À PRODUÇÃO ACADÊMICA

Este capítulo busca avaliar o lugar que a discussão sobre estética ocupa na produção intelectual referente à formação de professores de Educação Física. Para tanto, indagamos sobre a presença dessa temática no debate acadêmico da área, a fim de avaliar seus avanços e limites. O cumprimento dessa tarefa pode nos ajudar a indicar aspectos de uma possível agenda no tratamento acadêmico da relação entre a discussão sobre estética e a produção acadêmica sobre formação de professores de Educação Física.

Como fonte de pesquisa, recorreremos a alguns relevantes periódicos acadêmicos da área. A escolha foi feita tomando como critério os periódicos que apresentam uma produção mais expressiva a respeito de formação de professores de Educação Física, entre eles: *Pensar a prática*², *Movimento*³ e a *Revista Brasileira de Ciência do Esporte – RBCE*⁴.

Foram pesquisados os artigos publicados desde a data da primeira digitalização de cada revista, disponíveis nos seus respectivos endereços eletrônicos até o ano de 2009. Por sua vez, os textos foram selecionados pela identificação do termo estética no título e no resumo.

A análise partiu de três pontos: mapa do universo temático no qual se encontra a expressão estética, com destaque para a possível aproximação com estudos relativos à formação de professores de Educação Física; compreensão do sentido atribuído à estética, assim como referencial teórico utilizado.

² *Pensar a Prática* é o periódico científico da Escola de Educação Física Universidade Federal de Goiás. Os volumes a partir de 1998 encontram-se disponíveis e digitalizados no *site* da revista.

³ A revista *Movimento* é uma publicação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Apesar de seu lançamento em 1994, as edições digitalizadas e disponíveis no *site* da revista datam de 1997.

⁴ A *Revista Brasileira de Ciência do Esporte* é editada pelo Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, entidade científica da Educação Física. Foi lançada em 1979, mas as edições a partir de 1980 encontram-se digitalizadas e disponíveis na internet.

1.1. Constelação temática⁵: a aproximação incipiente entre estética e formação de professores de Educação Física

Ao buscar o termo estética no título ou no resumo dos artigos, encontramos 19 textos, assim distribuídos:

- 7 na Revista Movimento (DAMO, 2003; MAZONI, 2005; VIEIRA, SOUZA, 2009; LARA, 2007; ALVES, 2009; MENDES, 2009; SILVA et al., 2009);
- 7 na Revista Brasileira de Ciência do Esporte (LIMA, 2000; ASSIS, CORREIA & TEVES, 2005; MOURÃO & MOREL, 2005; RIGO, PARDO & SILVEIRA, 2006; ASSIS e CORREIA, 2006; SILVA & CORREIA, 2008; SARAIVA, 2009);
- 5 na Revista Pensar a Prática (GOMES JR. & LIMA, 2003; RIBEIRO, 2003; FIAMONCICI, 2003; VIANA, 2005; ARAÚJO & PORPINO, 2007).

Na tabela a seguir, apresentamos alguns detalhes desses textos, referentes aos títulos, revista, título do artigo, autores e ano de publicação:

Tabela 1 – Distribuição dos artigos por revista, título do artigo, autores e ano de publicação

Revista	Título do artigo	Autores	Ano
Movimento	Monopólio estético e diversidade configuracional no futebol brasileiro	DAMO	2003
	Boa postura: uma preocupação com a estética, a moral ou a saúde?	VIEIRA; SOUZA	2009
	O sentido ético-estético do corpo na cultura popular e a estruturação do campo gestual	LARA	2007
	A dança <en-cena> o outro: prerrogativas para uma educação estética através do processo criativo	ALVES	2009
	Horizontes do corpo na escola: uma investigação sobre o Programa	MAZONI	2005
	Do ideal de robustez ao ideal de magreza: Educação Física, saúde e estética	MENDES	2009
	A visão de corpo na perspectiva de graduandos em Educação Física: fragmentada ou integrada?	SILVA; LÜDORF; SILVA; OLIVEIRA	2009
RBCE	Espectáculo e reflexividade: a	SILVA; CORREIA	2008

⁵ Por mais que Adorno trabalhe o termo constelação como uma categoria filosófica, ele é aqui utilizado em um sentido comum, de conjunto de elementos diversos ligados a um elemento comum.

	dimensão estética do basquete de rua		
	Fale consigo: aportes de um plano de imanência ética, estética e política dos conceitos no campo da saúde	RIGO; PARDO; SILVEIRA	2006
	Entre o jogo estético e o impulso lúdico: um ensaio de dança	ASSIS; CORREIA	2006
	Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética	SARAIVA	2009
	Pensamento epistemológico da Educação Física Brasileira: das controversas acerca do estatuto científico	LIMA	2000
	O dito e o interdito: análise das formações discursivas produzidas pela mídia impressa acerca do papel atribuído à dança em projetos sociais na cidade do Rio de Janeiro	ASSIS; CORREIA; TEVES	2005
	As narrativas sobre o futebol feminino: o discurso da mídia impressa em campo	MOURÃO; MOREL	2005
Pensar a prática	Corpo, estética e dança popular: situando o bumba-meu-boi	VIANA	2005
	Dança na educação: elementos na arte e na estética	FIAMONCICI	2003
	Educação estética e educação física: a dança na formação de professores	GOMES JUNIOR; LIMA	2002- 2003
	Educação física e televisão: reflexão sobre sensibilidade, tecnologia e conhecimento	ARAÚJO; PORPINO	2007
	Quasar companhia de dança: expressão da contemporaneidade em Goiás	RIBEIRO	2002- 2003

A considerar apenas a produção acadêmica materializada nas revistas pesquisadas, a presença da discussão estética no debate acadêmico da Educação Física é um tanto quanto recente; como se pode observar na tabela 1, o primeiro artigo (RBCE) que faz menções ao termo data do ano de 2000 (LIMA, 2000). Talvez, o assunto possa ter sido abordado em artigos anteriores das revistas pesquisadas, mas de modo periférico ou implícito, pois, nesse caso, ele não ganhou um lugar proeminente a ponto de estar presente no título do texto ou de compor o seu resumo.

Quando se indaga em qual universo de preocupações e temas o termo estética aparece nos artigos, chama a atenção que os assuntos dominantes são a

dança⁶ e a arte⁷. Em virtude da apresentação da dança como expressão artística, há casos de num mesmo artigo, o termo estética aparecer vinculado a ambos os temas⁸.

Na abordagem sobre a dança, os eixos de discussão são variados. Encontramos, por exemplo, estudos que discutem danças populares. No texto *O sentido ético-estético do corpo na cultura popular e a estruturação do campo gestual*, Lara (2007, p. 126) destaca “[...] a identificação de normas, leis, princípios, valores que levam uma determinada comunidade a se manifestar gestualmente por meio da dança [...]” e trabalha com as “[...] relações dialógicas entre ética e estética para o entendimento da estruturação do campo gestual popular”. No artigo *Corpo, estética e dança popular: situando o bumba-meu-boi*, Viana (2005) propõe uma reflexão sobre os conceitos de corpo e estética no cenário das danças populares, especificamente o bumba-meu-boi do Maranhão.

O ensino da dança também é um eixo de debate. Fiamoncini (2003) aborda, em seu texto *Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética*, a possibilidade de relacionar dança, arte e estética no intuito de oferecer fundamentação teórica para o ensino da dança. Em *Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética*, Saraiva (2009) levanta uma reflexão sobre alguns elementos que podem contribuir para o ensino da dança na escola, na dimensão de uma educação estética. Já no texto *Educação estética e educação física: a dança na formação de professores*, Gomes Junior e Lima (2002) questionam como a dança, patrimônio cultural constituído e construído pelo homem, pode ser tão discriminada dentro da Educação Física, sobretudo depois das duas últimas décadas, que trouxeram novos conceitos de educação centralizados na formação crítica.

⁶ Conferir: Alves (2009), Assis, Correia (2006); Saraiva (2009); Assis, Correia e Teves (2005); Viana (2005); Fiamoncini (2003); Gomes Jr., Lima (2002-2003); Ribeiro (2002-2003); e Lara (2007).

⁷ Conferir: Fiamoncini (2003); Silva e Correia (2008); Lara (2007); Assis e Correia (2006); Ribeiro (2002-2003); Saraiva (2009); Viana (2005); Assis, Correia e Teves (2005); Lima (2002-2003).

⁸ Conferir: Assis, Correia (2006); Saraiva (2009); Assis, Correia e Teves (2005); Viana (2005); Fiamoncini (2003); Ribeiro (2002-2003); Lara (2007).

Há artigos que buscam investigar as potencialidades que uma determinada experiência com a dança pode propiciar. Em *Entre o jogo estético e o impulso lúdico: um ensaio de dança* (ASSIS; CORREIA, 2006), os autores discutem a dança como experiência, ao mesmo tempo, lúdica e estética. No texto *A dança <en-cena> o outro: prerrogativas para uma educação estética através do processo criativo*, Alves (2009) tem como foco a percepção corporal e de sua alteração propiciada pela dança.

Também encontramos um artigo referente ao trabalho de um grupo específico de dança. Trata-se do texto *Quasar companhia de dança: expressão da contemporaneidade em Goiás*, na qual Ribeiro (2002-2003) versa sobre a trajetória do Quasar, um grupo de dança contemporânea de Goiás que se destacou no Brasil e no mundo, a partir de dois espetáculos, *Versus* e *Divino*. A autora busca compreender como se manifesta a dança contemporânea na companhia e seu coreógrafo no contexto histórico da dança Goiana, bem como suas influências e os aspectos responsáveis pela linguagem construída no grupo.

Por fim, no texto *O dito e o interdito: análise das formações discursivas produzidas pela mídia impressa acerca do papel atribuído à dança em projetos sociais na cidade do Rio de Janeiro*, Assis, Correia e Teves (2005) investigam as formações discursivas que a mídia impressa construiu na última década sobre o papel da dança em diversos projetos sociais na cidade do Rio de Janeiro, assim como se buscou aprofundar como o discurso constrói seus ditos e interditos.

De algum modo, ao discutirem dança e estética, Assis & Correia (2006); Saraiva (2009); Assis, Correia & Teves (2005); Viana (2005); Fiamoncini (2003); Ribeiro (2002-2003); Lara (2007) também incluem, em suas reflexões, o âmbito da arte. Além desses autores (e, portanto, fora do debate da dança), o termo estética está próximo do debate da arte nos artigos de Lima (2000) e Silva e Correia (2008). No texto *Espectáculo e reflexividade: a dimensão estética do basquete de rua*, esses autores valorizam a construção de novos gestos não em função de sua eficiência, mas de sua beleza. Por isso,

ênfatizam a lógica do basquete de rua, pois para eles a estética desse esporte foge ao modelo dos esportes institucionalizados.

Por sua vez, no texto *Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico*, Lima (2000) analisa o pensamento epistemológico da Educação Física e chega a uma reflexão sobre a ética e a estética como uma possibilidade promissora. Faz uma incursão sobre o pensamento epistemológico da Educação Física desde a sua “crise de identidade”, passa pela sua vertente pedagógica, pela busca da cientificidade, e chega a uma reflexão que sugere um novo deslocamento das temáticas privilegiadas pelo campo da Educação Física da crítica epistemológica à crítica estética.

Contudo, a trama entre estética, dança e arte ou entre estética e arte nem sempre se dá a partir da mesma configuração conceitual, como veremos adiante quando destacarmos os sentidos do termo estética presentes nos artigos.

Em uma recorrência menor, mas nem por isso menos importante, a presença da estética também aparece vinculada à discussão dos meios de comunicação. Um dos artigos que já foi apresentado e relaciona dança e mídia impressa (ASSIS, CORREIA, TEVES, 2005). No texto *Educação Física e televisão: reflexões sobre sensibilidade, tecnologia e conhecimentos*, Araújo e Porpino (2007) discutem como os meios de comunicação de massa, em especial a televisão, interferem na apropriação do conhecimento da Educação Física. A apreciação do telespetáculo esportivo serve, assim, para “[...] evidenciar se a vivência estética do sujeito/telespectador diante da transmissão televisiva se constitui uma atitude educacional que valoriza o aluno e suas impressões sobre o evento” (ARAÚJO; PORPINO, 2007, p. 185). Já em *As narrativas sobre o futebol feminino: o discurso da mídia impressa em campo*, Mourão e Morel (2005) acompanham as narrativas de jornais e revistas, do período de 1930 a 2000, sobre a trajetória do futebol feminino. Analisam se o discurso desses meios veicula representações de resistência à fixação do esporte feminino na sociedade brasileira.

A menção ao termo estética também aparece no contexto de discussões e problematizações sobre a relação entre Educação Física e saúde. No artigo *Boa postura: uma preocupação com a estética, a moral ou a saúde?*, Vieira e Souza (2009) consideram a estética um dos motivos que levam as pessoas a procurarem a educação postural, além das razões morais e da preocupação com a saúde. Em *Do ideal de robustez ao ideal de magreza: educação física, saúde e estética*, Mendes (2009, p. 176) discute os vínculos entre Educação Física, saúde e estética e busca “[...] estabelecer relações com a ideologia do ser saudável, enfatizando o ideal de robustez e o ideal de magreza”. O artigo *Fale consigo: aportes de um plano de imanência ética, estética e política dos conceitos no campo da saúde* (RIGO; PARDO; SILVEIRA, 2006), fundamenta-se nas contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari para o campo da Educação Física, pela mediação da discussão da saúde e do seu universo conceitual.

O termo estética também apareceu em três artigos vinculados à contraposição a uma perspectiva de ser humano meramente racionalista. Dessa maneira, Lara (2007) defende a articulação da dimensão racional e sensível. Gomes Jr. e Lima (2002) recorrem a Bracht e Kunz para defenderem uma noção ampliada de criticidade que “[...] tenha de um lado a racionalidade, base da sociedade moderna ocidental, e de outro a possibilidade de mantermos viva nossa identidade cultural, pelo caminho da experimentação estética [...]” (GOMES JR.; LIMA, 2002, p. 37). Na mesma direção, no artigo *Horizontes do corpo na escola: uma investigação sobre o Programa Escola Plural em Belo Horizonte*, Mazoni (2005) parte da constatação de que existe proximidade entre documentos que orientam o Programa Escola Plural da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (MG) e a defesa existente na produção acadêmica da Educação Física de ampliação da noção de criticidade de modo a valorizar as dimensões intelectuais junto com as éticas e estéticas.

Por fim, o termo estética encontra-se presente na investigação da narrativa acadêmica sobre o futebol. Damo (2003) faz essa abordagem em *Monopólio estético e diversidade configuracional no futebol brasileiro* quando aborda o monopólio temático exercido pelo futebol profissional nas reflexões acadêmicas. O autor constata que:

Embora contribuindo para tornar o futebol digno de ser investigado, DaMatta limitou-se à interpretação de um fato social colado àquele pressuposto pelas narrativas midiáticas. Os trabalhos que se seguiram, quase todos citando DaMatta, reproduziram-se na mesma perspectiva estética (DAMO, 2003, p. 131).

Esse mapa geral nos permite perceber a variedade de temas na qual o termo estética aparece situado nos artigos acadêmicos da Educação Física analisados. No entanto, cabe registrar que, de 19 textos, a referência ao termo estética aparece em apenas dois artigos sobre formação de professores. Um deles já foi citado, pois também elege como pilar de suas reflexões a dança. Trata-se do texto de Gomes Junior e Lima (2002). Ao questionarem a dança como conteúdo discriminado nas aulas de Educação Física, os autores realizam entrevistas com estudantes de Educação Física da Universidade Federal de Goiás para compreender a razão pelas quais alunos do curso de licenciatura resistem em incluir a dança como conteúdo de suas aulas. Por seu turno, em *A visão de corpo na perspectiva de graduandos em Educação Física: fragmentada ou integrada?* Silva et al. (2009, p.122) detectaram que graduandos em Educação Física percebem que o professor dessa área “[...] interfere na visão de corpo dos seus alunos, basicamente através da orientação sobre questões associadas à saúde, à estética e à técnica”. Para os autores (2009, p. 122), somada a outros dados, esse diagnóstico permite concluir que: “[...] os acadêmicos do curso pesquisado apresentaram uma visão de corpo ainda marcada por uma tendência biologizante, como não poderia deixar de ser, dada a construção histórica da Educação Física”.

Como se percebe, em relação ao tema da formação de professores, discussões estéticas ainda são acanhadas e ficam circunscritas à formação inicial. Além disso, como se verá adiante, os textos mencionados exploram esses vínculos com intensidades diferenciadas, em especial, devido ao modo de se referir à estética: enquanto um deles trata conceitualmente essa expressão, o outro a assume em um sentido corriqueiro.

1.2. Estética: um termo polissêmico

Apreender o sentido do termo estética dos artigos não foi um processo muito simples. Os sentidos são variados e, em alguns casos, um mesmo artigo confere ao termo mais de um significado. No entanto, a dificuldade maior residiu no fato de que o uso dessa palavra nem sempre é acompanhado de um tratamento conceitual. Isso nos forçou a tentar compreender o contexto da discussão e, a partir disso, apreender o sentido subjacente atribuído a ele.

Reconhecemos que o empreendimento realizado está sujeito a limites ou mesmo equívocos de interpretação. Mesmo assim, assumimos esse risco no sentido de estimular e contribuir para um estudo futuro que avalie o *estado da arte* sobre a relação entre formação de professores de Educação Física e a dimensão estética. Dessa maneira, agrupamos os sentidos mais recorrentes em quatro principais categorias: 1) aparência corporal; 2) configurações e possibilidades de vivência de uma prática corporal; 3) arte; 4) âmbito do viver humano ligado à sensibilidade ou discussão filosófica vinculada à sensibilidade.

Tabela 2 - Distribuição quantitativa dos artigos por categorias

CATEGORIA 1 Aparência corporal	
AUTORES	ANO
VIEIRA; SOUZA	2009
SILVA; LÜDORF; SILVA; OLIVEIRA	2009
MENDES	2009
MOURÃO; MOREL	2005
RIGO; PARDO; SILVEIRA	2006
RIBEIRO	2002/2003
LIMA	2000
CATEGORIA 2 Configurações e possibilidades de vivência de uma prática corporal	
AUTORES	ANO
DAMO	2003
SILVA; CORREIA	2008
RIBEIRO	2002/2003
CATEGORIA 3 Arte	
AUTORES	ANO
SILVA; CORREIA	2008
ASSIS; CORREIA; TEVES	2005

ASSIS; CORREIA	2006
LIMA	2000
CATEGORIA 4	
Âmbito do viver humano ligado à sensibilidade ou discussão filosófica vinculada à sensibilidade	
Autores	Ano
SILVA; CORREIA	2008
LARA	2007
SARAIVA	2009
VIANA	2005
ARAÚJO; PORPINO	2007
ALVES	2009
GOMES JUNIOR; LIMA	2002/2003
MAZONI	2005
FIAMONCICI	2003

O sentido de estética como aparência corporal foi encontrado em 7 artigos. Vieira e Souza (2009) apontam a estética como um dos motivos que levam as pessoas a procurarem a educação postural. Como não discute o termo, o seu uso provável, a julgar pelo contexto de discussão, refere-se a cuidados com a aparência corporal e/ou beleza física. Silva et al. (2009) também usam o termo com esse sentido, quando avaliam a concepção de corpo de graduandos do curso de Educação Física. Por sua vez, Mendes (2009, p. 176) sustenta a seguinte posição:

Com a identificação de que a Educação Física contribui com a associação entre saúde e um padrão específico de estética corporal, por meio de medições antropométricas, destacamos que um dos desafios para os profissionais da Educação Física é reconhecer a diversidade de corpos existentes na sociedade e tematizar os cuidados com o corpo em busca de saúde sem se fixar em um padrão ideal (MENDES, 2009, p. 177).

Mourão e Morel (2005) também utilizam estética como aparência corporal. Salientam que, na tentativa de opor a masculinidade ao ideal físico de mulher:

Na década de 1990, a mídia impressa produzia narrativas em que o padrão estético superava a técnica das mulheres no FF [futebol feminino]. A associação da beleza ao jogo levava sempre a uma atitude de desconfiança sobre as verdadeiras habilidades femininas no esporte (MOURÃO; MOREL, 2005, p. 81).

Os artigos até agora apresentados não conceituam o termo estética; o entendimento de estética como aparência corporal foi apreendido de acordo com o contexto da discussão. O mesmo acontece com Rigo, Pardo e Silveira (2006). Em um determinado momento do texto, a estética refere-se ao âmbito de preocupações com o padrão corporal:

O campo de atuação do profissional da saúde exige dele respostas a questões de difícil adequação conceitual: a eutanásia; a clonagem; a indústria dos medicamentos; o contrabando de órgãos; o lucrativo mercado das patentes de gens, emergente do genoma; a aids; a fome; os padrões estéticos de corpo; a obesidade desnutrida; a depressão; o estresse; a prática do suicídio; a necessidade de regulamentação profissional; as demandas éticas oriundas dos setores industriais, comerciais, publicitários, farmacêuticos, estéticos (RIGO; PARDO; SILVEIRA, 2006, p. 61).

Também Ribeiro (2002-2003, p. 97) se refere, em certo momento de seu texto, aos traços corporais do bailarino do grupo Quasar: “Os bailarinos não apresentam a beleza estética exigida e padronizada para os intérpretes do balé clássico, segundo a qual o bailarino deve ser jovem, alto, esguio e longilíneo”.

Por sua vez, Lima (2000) parece vincular estética ao universo de cuidados corporais. O autor vincula a transição da Educação Física de uma crítica epistemológica a uma crítica estética à redescoberta atual do corpo que, a seu ver, não é um fenômeno isolado da área, mas um dos traços da cultura contemporânea. Para ele (baseado em Michel Foucault), a materialidade do poder se exerce sobre o corpo e, nos dias atuais, esse investimento ocorre sob a forma de “controle-estimulação”. Problematizar essa condição é uma tarefa que, segundo Lima, incidirá sobre a Educação Física cada vez mais, por estar essa área “[...] diretamente ancorada na especificidade do trabalho com os corpos” (LIMA, 2000, p. 100). Por essa razão,

A crítica estética do corpo revela-se como a atualidade da Educação Física. O corpo (nas suas dimensões éticas e estéticas) impõe-se aos profissionais atuantes no campo da Educação Física como aquilo que no momento presente deve ser pensado (problematizado) (LIMA, 2000, p. 100).

Outra categoria que foi apreendida dos textos, foi a estética como configuração possível de uma determinada prática corporal. Damo (2003) anuncia que seu

“[...] objetivo principal é sensibilizar o leitor para uma ruptura em relação à hegemonia estética do futebol profissional [...]” (DAMO, 2003, p. 148). Desse modo, ele caracteriza as formas, ou seja, a estética como os praticantes se relacionam com a variedade de vivências do futebol, de acordo com a configuração do espaço, a organização dos participantes, o consumo e diversão, as técnicas corporais, os valores priorizados, entre outros aspectos. Assim, apresenta outras configurações do futebol brasileiro para além do futebol profissional, como o futebol de várzea, o futebol bricolagem, o futebol comunitário e o futebol escolar.

Silva e Correia (2008) também usam o termo estética como a forma a partir da qual uma determinada prática corporal pode ser vivenciada, o basquetebol:

Também está relacionado à cultura negra norte-americana, um dos marcos decisivos na história do basquetebol: surgida em 1927, a equipe do Harlem Globetrotters notabilizou-se por transformar a estética do jogo de basquetebol. Precursores da nova linguagem corporal que o basquetebol veio a adotar no final do século XX, credita-se a eles a difusão que o esporte teve pelo mundo e o aumento no número de adeptos. [...] Os jogadores de playgrounds incorporaram a linguagem corporal dos Harlem Globetrotters e criaram uma série de movimentos para o jogo, inimagináveis antes deles (SILVA; CORREIA, 2008, p. 114).

Silva e Correia recorrem a Lash para explicar Adorno: “Na vida cotidiana, a reflexividade estética ocorre através de um modo de mediação não conceitual, mas mimético” (2008, p. 164). Assim, no entender dos autores, o basquete de rua é um fenômeno mimético, não é mera cópia do basquete de rendimento e do mundo do espetáculo; ele traz traços específicos não apenas quanto ao seu movimentar-se, mas também quanto à estrutura das competições e interação com o público.

Ao caracterizar a nova estética para o vocabulário da dança goiana trazida pelo grupo Quasar, Ribeiro(2002-2003) utiliza o termo para se referir a uma nova configuração dessa prática corporal, que envolve desde a escolha do figurino, cenário, narrativa, temas, estilo, até o próprio movimentar-se:

A diversidade estética no movimento, pela pluralidade de técnicas que integra, concede ao vocabulário contemporâneo uma plasticidade que lhe permite passar sua mensagem da

melhor forma possível. Em decorrência dessa diversidade, o movimento não segue uma rigidez de formas e vem superar e explorar os limites do corpo, do espaço e da liberdade de criação (RIBEIRO, 2002-2003, p. 99).

Em nenhum momento do discurso jornalístico foi possível detectar alguma marca lingüística que expressasse uma vivência da dança numa perspectiva da arte, da beleza, do sublime. A função estética é negada e a prática da dança é atrelada a um caráter de funcionalidade. O signo artístico, quando perde a gratuidade e deixa de existir como um signo independente, torna-se servil e se enfraquece em sua potência criativa para expressar o humano (ASSIS; CORREIA; TEVES, 2005, p. 109).

As autoras discutem e criticam o caráter funcional que os meios de comunicação conferem à dança. Assim, destacam:

Ao mesmo tempo em que há um apagamento do lúdico, há uma ênfase numa abordagem racional que imputa à dança um conteúdo utilitário. A dança deve servir para alguma coisa que não venha colocar em risco a sociedade instituída. Ela não é fim; definitivamente, ela é racionalizada para servir de instrumento de manutenção dos valores (ASSIS; CORREIA; TEVES, 2005, p. 108).

Com base em Nietzsche, Assis, Correia e Teves(2005) orientam suas análises a partir da noção trágica, segundo a qual

[...] a arte não pode estar submetida a nenhuma forma de organização social, ou seja, ela não pode estar a serviço de uma ideologia política nem da religião. Portanto, marcas lingüísticas como limites, disciplina, caminhos diferentes das drogas e marginalidade, melhorar a saúde e combater a ociosidade encontram-se na categoria da ordem, afastando qualquer componente subversivo [...] (ASSIS; CORREIA; TEVES, 2005, p. 110).

Com esse pano de fundo teórico, concluem que “[...] a dança veiculada pela mídia como dança social, ou dança engajada ou moralista ou científica, se nega o lúdico e o estético não é, definitivamente, trágica” (ASSIS; CORREIA; TEVES, 2005, p.109).

Assis e Correia (2006) discutem a dança como experiência de ludicidade e, ao mesmo tempo, experiência estética, ou seja, experiência artística, experiência

de beleza. Por meio das categorias do jogo propostas por Caillois, as autoras buscam essa combinação como forma de se contrapor à exacerbação da técnica ou da vivência funcional da dança. Se, por um lado, isso pode ser explorado pelas noções de competição, da sorte, do simulacro e da vertigem características da experiência do jogo, por outro, também pode ser alcançado pela valorização da dimensão estética dessa prática corporal. Afinal, “A dança é uma possibilidade de expressão em que o corpo do bailarino se estetiza e se transmuta em uma obra de arte. [...] a diferença entre uma obra de arte e outras criações humanas é que a arte não se orienta para nenhum objetivo, é desinteressada, não possui nenhuma função” (ASSIS; CORREIA, 2006, p. 122).

Sob certos aspectos, Lima (2000) também estabelece, senão uma identificação, um forte vínculo entre estética e arte quando, baseando-se na hermenêutica filosófica de Gadamer e em algumas contribuições de Nietzsche e Foucault, afirma: “Ao transitar de paradigmas cientificistas a paradigmas éticos e estéticos, a Educação Física, quem sabe, descubra-se não como ciência, mas como arte [...]” (LIMA, 2000, p. 101). Esse autor considera que a vertente estética (de preocupação ética e estética com o corpo) representa a construção de uma nova identidade da Educação Física pertencente ao campo artístico.

O termo estética também foi encontrado em 9 artigos, com o sentido de percepção, isto é, dimensão da sensibilidade humana. Além dos outros sentidos já pontuados, Silva e Correia (2008) também trazem, em seu artigo, a estética com esse significado. Baseados no estudioso da sociologia e dos estudos culturais Scott Lash, realçam a reflexividade estética: “[...] Essa forma de consciência estética não é apenas uma maneira de pensar sobre o mundo, mas principalmente um modo de percebê-lo e compreendê-lo” (SILVA; CORREIA, 2008, p. 119).

Lara (2007), ao referir-se sobre a relação ética e estética, o faz tendo em vista a articulação entre condutas prático-morais e expressivo-comunicativas, isto é,

[...] como dimensão humana que traduz a forma do homem ser, agir e sentir em suas relações sociais, marcada por sua

racionalidade, sensibilidade e capacidade criadora, disciplinada ou transgressora. É o que representa a possibilidade de pensar as ações do homem nas relações que estabelece com as outras pessoas e com o mundo, resultado de um processo coletivo e normativo de construção das regras sociais que se dá pelo entendimento de si como produto e produtor de cultura (LARA, 2007, p. 115).

Por sua vez, ao articular a dimensão racional e sensível, a autora (2007, p. 115) foi levada a considerar a

[...] ética como filosofia moral que lida com investigações acerca de regras e valores mais gerais, norteando as ações humanas e sendo guiada por princípios racionais ligados à realidade histórico-cultural. Por sua vez, a estética foi visualizada como teoria filosófica das formas de manifestação do sensível, do belo, do feio, do gosto, do trágico, da arte, por meio de leis, padrões e regras que regem suas relações com o humano. (LARA, 2007, p. 15)

Por mais que, nessa citação, Lara trate ética e estética como campos dos estudos filosóficos, interessa-nos atentar para o objeto que ela confere a esses ramos. Nesse aspecto, o trecho citado dá margem a se questionar até que ponto a autora também não valida a compreensão de estética como arte. Essa dúvida é reforçada quando ela afirma que:

“A gestualidade própria de determinada dança da cultura popular congrega uma dimensão ético-estética delineadora da coletividade, pois expressa não o movimento em si, mas suas formas comunicativas reveladoras e seus conteúdos de denúncia, apelo, ajuda, arte.” (LARA, 2007, p. 116).

Por outro lado, quanto cotejada com outras partes e conceitos do artigo, essa mesma passagem também pode ser interpretada da seguinte maneira: a dimensão estética (a qual necessariamente se vincula a ética) remete para um universo de condutas expressivas mais amplas, na qual podem ser situadas as expressões artísticas. Essa é a exegese para a qual tendemos.

Algo semelhante acontece com outros textos. Saraiva (2009) menciona uma pesquisa que realizou em uma escola, a partir de uma abordagem fenomenológica, na qual os vários sujeitos entrevistados

[...] confirmaram a necessidade da educação pela arte/para a arte como educação estética, configurando um ensino que deverá atender à aprendizagem de linguagens artísticas, e que proporcione o emergir de escolhas para uma gradativa

formação artística. É assim que seria possível à dança vir a ocupar o seu devido lugar na escola, seja como conteúdo da educação física (EF), seja como disciplina: espaço de desenvolvimento da sensibilidade e do comportamento estético, que é ético e se efetiva corporalmente (SARAIVA, 2009, p. 158).

A partir desses dados, a autora levanta possibilidades de trabalho com a dança para uma educação estética, tendo em vista dois territórios: a Educação Física e a Arte. O comportamento estético é abordado como forma simultânea de apropriação e expressão do mundo. A referência primordial utilizada é a fenomenologia, em especial a desenvolvida por Ursula Fritsch em suas reflexões sobre a dança.

Saraiva (2009, p. 160) parte do princípio de que:

A dimensão estética trata de ampliar a recepção de processos artísticos junto aos (ainda) não artistas e, principalmente, às crianças e adolescentes, na escola, incluída uma orientação de sentido especial para atender às questões de gênero. Essa dimensão abarca a sensibilização estética, para além da competência no ato de criação, o que faz com apoio em processos que fomentam a atitude crítica e a criativa, pois ambas levam a construir, a partir do existente, um novo sentido para a ação. (SARAIVA, 2009, p. 160)

Entendemos que, assim como Lara, Saraiva tende a compreender estética como dimensão de expressividade e sensibilidade humana, nela incluída o universo artístico.

Viana (2005) é outro autor que se fundamenta teoricamente na fenomenologia. A partir dos estudos de fenomenologia do corpo da estudiosa brasileira Terezinha Petrúcia da Nóbrega, ele considera as danças populares uma manifestação artística que configuram uma estética, isto é, “[...] uma percepção que conforma um estilo, visível nos códigos gestuais, criando uma linguagem que pode vir a ser tematizada na Arte e na Educação [...]” (NÓBREGA apud VIANA, 2005, p. 228). Assim, ele articula a estética com os sentidos e com o belo. Ao discutir a etimologia do termo, afirma: “Originada da palavra grega *aisthesis-aisthetike*, que denota percepção/sensação, a estética diz respeito ao

belo, à harmonia e ao artístico” (VIANA, 2005, p. 230-231). Desse modo, um de seus argumentos sinaliza para:

[...] uma concepção de estética fundamentada numa racionalidade em que as análises do objeto estético ora privilegiam o próprio objeto, ora privilegiam o sujeito contemplador, para compreensão de experiência estética relacionada com o domínio da apreensão sensível vinculada à relação de sentidos do homem com o mundo, consigo próprio e com os outros. Isto é, à experiência da vida e da linguagem; a experiência estética originada no domínio da experiência de vida, de onde fundamenta seu modelo de beleza. Portanto, deslocamento para um conceito fenomenológico do belo (VIANA, 2005, p. 229-230).

Portanto, o autor concebe que “A experiência estética enquanto dimensão do sensível expressa o belo [...]” (VIANA, 2005, p. 237). Por sua vez, Araújo e Porpino (2007) também vinculam estética ao mundo dos sentidos. Os autores seguiram a referência da estética da comunicação a partir da compreensão dos estudiosos da estética da comunicação Monclar Valverde e Herman Parret.

Este referencial teórico considera que a análise da experiência estética, possibilitada na comunicação e, de um modo particular, nas mudanças ocorridas com o advento das telecomunicações, ampliam as discussões sobre a sensibilidade, recepção e experiência (ARAÚJO; PORPINO, 2007, p. 187).

A apreciação do telespetáculo esportivo serve, assim, para “[...] evidenciar a vivência estética do sujeito/telespectador frente à transmissão televisiva se constitui uma atitude educacional que valoriza o aluno e suas impressões sobre o evento” (ARAÚJO; PORPINO, 2007, p. 185). Tomando como base estudos da fenomenologia, os autores pensam a sensibilização do corpo com o mundo que pode ser vivida e atualizada pela apreciação do telespetáculo. Acrescentam: “Desse modo, o sensível e o estético não se diferem, encontrando-se, enquanto sinônimos, perante o entrelaçamento do sujeito com o mundo” (ARAÚJO; PORPINO, 2007, p. 193).

A justificativa de tal estudo reside no horizonte de valorização da educação estética, em geral preterida em relação ao conhecimento intelectual. Assim, ao investigar a apreciação do esporte televisivo sob um viés estético de quem o assiste, os autores acreditam que podem daí retirar elementos para “[...] uma

proposição estética na Educação Física escolar” (ARAÚJO; PORPINO, 2007, p. 193).

Apesar de não tratar teoricamente o termo, Alves (2009) toma a estética como âmbito perceptivo e defende que os processos criativos da dança provocam uma alteração do estado da consciência, mais precisamente, o esvaziamento do “Eu dos imperativos da consciência” (ALVES, 2009, p. 338). Nessa perspectiva, ele aproxima a educação e a estética, pois:

O esvaziamento pode ser provocado através de exercícios que possibilitem esse deslocamento perceptivo. É aí que a atuação estética se aproxima de uma atuação educativa, pois, através desses exercícios, o corpo vai aprofundando seu campo de sensibilização e usando suas habilidades e capacidades físicas em função de uma projeção original de si (ALVES, 2009, p. 338).

Com essa proposição, o autor conclui que o processo criativo da dança proclama “[...] o poder do corpo como agente atuante e fundamental do processo educacional. Assim sendo, a educação é algo que emerge do corpo, na medida em que ele se deixa afetar” (ALVES, 2009, p. 350).

Gomes Junior e Lima (2002) compreendem que

Falar em dança na educação é falar sobre uma educação estética, entendida aqui como ‘um processo de sensibilização do ser. Trata-se de permitir a formação de parâmetros através de experimentação de uma relação com o sensível’ (MEDEIROS apud GOMES JUNIOR; LIMA, 2002, p. 36).

Em seu artigo, Mazoni (2005) não oferece um tratamento teórico ao termo estética. A julgar por uma citação do estudioso da educação Miguel Arroyo na qual ele indica o compromisso de propostas pedagógicas inovadoras com a pluralidade da formação humana, a estética não é tratada como sinônimo de arte:

[...] essas propostas pedagógicas inovadoras pensam em currículos, tempos e espaços e em profissionais que tentem dar conta da pluralidade da formação dos educandos: os valores, o conhecimento, a arte, a estética, a memória, a identidade, o sentimento, a emoção, as múltiplas linguagens (ARROYO apud MAZONI, 2005, p. 108).

Há fortes indícios de que a estética refere-se ao universo da sensibilidade humana na medida em que há uma crítica recorrente à valorização da atividade intelectual pela educação tradicional. Além disso, ao citar um dos intelectuais da Educação Física que defendem ampliar a noção de racionalidade, segundo Mazoni (2005, p. 113) “É nesta mesma perspectiva que [Valter] Bracht (2001b, p.77) afirma a importância da educação estética ou da sensibilidade [...]”.

Em função de seu objetivo, Fiamoncini (2003) aborda, de maneira detida, a relação entre dança, arte e estética a partir de uma pesquisa teórica fundamentada na hermenêutica. A autora remete o termo estética “[...] à sensibilidade e, portanto, à propriedade de se conhecer através do sentir pessoal/particular, proporcionando a observação do mundo de modos diferentes” (FIAMONCINI, 2003, p. 63).

Baseada nos estudos de Susanne Langer (apud FIAMONCINI, 2003, p. 63) para quem “[...] a arte é a criação das formas simbólicas do sentimento humano”, Fiamoncini (2003, p. 63) entende “[...] arte como um canal aberto à crítica, à espontaneidade e ao momento próprio de criação, o que resulta na obra que expressa nossos sentimentos, vivências e sonhos”.

Como se percebe, a autora não identifica estética e arte, apesar de perceber seus entrelaçamentos. Assim, defende, em sua argumentação que “[...] encontramos na arte os elementos de criação e expressão como categorias para o trabalho com a dança na educação, e, na estética, a sensibilização” (FIAMONCINI, 2003, p. 63).

Essa autora considera que a expressão artística manifesta pensamentos, sensações, sentimentos ou ideias, por meio da criação simbólica, que não possui sentido literal e conceitual, mas sim um sentido expressivo. A função expressiva da arte se realiza no processo de criação por parte do artista, mas apenas se plenifica com o fruidor (FIAMONCINI, 2003).

Por sua vez, a sensibilização diz respeito ao refinamento dos nossos sentidos: “O saber sensível refere-se às impressões primeiras que temos de tudo que está a nossa volta e à incorporação destas a tantas outras que já fazem parte de nossas experiências” (FIAMONCINI, 2003, p. 65). Ancorada em estudo

filosófico do corpo de Silvino Santin, ela destaca dois aspectos para o entendimento de sensibilidade: o modo de conhecer e a vida afetiva.

A autora argumenta que o saber sensível abre novas formas de elaboração do conhecimento, a partir da existência humana, ou seja, do vivido. Por isso, ela defende que:

A sensibilidade precisa ser retomada como um conhecimento/saber válido que represente a volta do sujeito e da subjetividade na produção do conhecimento, trazendo à tona temas que são indubitavelmente importantes, como a felicidade, a paz, a beleza (FIAMONCINI, 2003, p. 65).

Nesse aspecto, a educação estética assume um novo sentido que “[...] não significa especificamente a educação artística ou teoria e crítica da arte, mas propõe fundamentar ‘a necessidade de um desbloqueamento das potencialidades do ser humano’” (POMBO apud FIAMONCINI, 2003, p. 65).

A autora se baseia na contribuição do pesquisador brasileiro da Educação Física Elenor Kunz para reafirmar as outras vias de conhecimento proporcionadas pela dança:

“[...] a descoberta de um saber sentir pela dança em que o corpo - como detentor de processos sensíveis e como algo que permite/provoca o sentimento de estar no mundo - consiste no saber primeiro de que nos valem para estabelecer relações com as pessoas, com o mundo com outros saberes” (FIAMONCINI, 2003, p. 67).

Compreendida como arte de expressão em movimento, na qual artista e obra são um só, a experiência da dança é valorizada, pois “[...] mostra-se como o veículo que traz a bordo os elementos da arte e da estética vistos como necessários à educação: criação, expressão e sensibilização” (FIAMONCINI, 2003, p. 69).

1.3. Os sentidos de estética e a formação de professores: esboçando limites e potencialidades

A apresentação dos sentidos auferidos à estética nos artigos analisados já nos permite identificar que nem sempre o termo sofre um tratamento teórico-conceitual. Isso fica mais evidente quando estética ganha o significado

bastante comum e informal de aparência física. Por mais corriqueira que seja, essa definição, por si só, não é um problema; alguns artigos evidenciam que quando contextualizada em discussões amplas sobre saúde, controle e imposição de padrões de beleza, exercício do poder materializado nos corpos, razões para o envolvimento em práticas corporais, essa acepção se reveste de algumas potencialidades críticas. Incorporá-las na formação de professores nos parece bastante interessante, pois concede ao existir corpóreo estatuto legítimo e imprescindível na compreensão da vida humana e, portanto, tema necessário à formação de professores.

A significação de estética como configurações e possibilidades de vivência de uma prática corporal foi adotada, em geral, também sem burilamento conceitual. Contudo, ela nos desafia a dilatar a perspectiva para o âmbito do movimentar-se corporal, mais especificamente nos remete à diversidade de criação e recriação de uma mesma prática corporal para além de suas versões consideradas oficiais. Esse tema é bastante frutífero, pois possibilita flexibilizar a relação de determinados conteúdos da Educação Física com instituições e/ou estilos, assim como pode servir de base para se compreender os processos de transformação dos diversos saberes sociais em saber escolar (cf. SAVIANI, 1991).

Contudo, reduzir a estética a esse uso corriqueiro ou às possibilidades de vivência de uma prática corporal também pode representar limites para a formação de professores: afinal, há temas que têm acompanhado a estética como arte, belo e sensibilidade que, sob esses vieses, ficariam descartados. Talvez, a falta de tratamento teórico-conceitual ao termo estética conduza a essa situação, além, é claro, de trazer para o universo da formação docente um tom de obviedade a um termo que não é nada óbvio.

Assim, observamos que, quando passa por uma apreciação teórica, o termo começa a se mover dentro de uma constelação mais ampla de discussão. Dessa forma, compreender a estética como arte inscreve, no campo específico da Educação Física, uma das tendências mais marcantes da tradição filosófica. Com isso, a Educação Física fica desafiada a compreender as especificidades desse fenômeno social altamente complexo que é a arte:

Foco de convergência de valores religiosos, éticos, sociais e políticos, a Arte vincula-se à religião, à moral e à sociedade como um todo, suscitando problemas de valor (axiológicos), tanto no âmbito da vida coletiva como no da existência individual, seja esta a do artista que cria a obra de arte, seja a do contemplador que sente os seus efeitos (NUNES, 2005, p. 15).

Ademais, quando vista como uma forma de conhecimento, a arte suscita questões acerca da sua especificidade, valoração, temporalidade de suas expressões, relação com a verdade e com outros saberes.

Ao considerar esse conjunto de aspectos, o campo da Educação Física pode indagar sobre suas aproximações e distanciamentos com o universo de manifestações artísticas. Em que medida as práticas corporais podem se encontrar com a literatura, a música, a pintura, o cinema, a escultura, o teatro etc.? Ou até que ponto determinadas práticas corporais se configuram como obras de arte? A partir dos artigos analisados, é possível inferir que a dança se apresenta como o ponto de encontro mais evidente, mas está longe de ser suficiente para dar conta da discussão proposta. Aqui nos parece que há um território muito extenso a ser desfraldado que envolve não apenas a formação artística a ser assegurada a qualquer professor, mas também pontos de contato que podem contribuir para a compreensão e/ou o enriquecimento no tratamento pedagógico dos conteúdos específicos da própria Educação Física.

Em geral, a noção de beleza acompanha o debate sobre a arte já que “[...] a reflexão filosófica sobre a arte [...] fez da apreciação da Beleza o seu tema fundamental” (NUNES, 2005, p. 10), em especial a partir de Baumgarten⁹. Teria a Educação Física alguma dimensão de beleza e o papel de também educar na beleza, para a produção ou admiração do belo? Algum vínculo pode ser erigido entre o professor e o artista?

A definição da arte a partir do belo sugere essas questões, mas também inclui algumas demarcações. Uma delas diz respeito ao que é beleza. Essa pergunta nem sequer aparece nos artigos analisados, o que nos leva a suspeitar se o

⁹ Alexander Baumgarten (1714-1762) inscreve a estética como um campo filosófico particular, tendo o belo como objeto. Na verdade, ele une beleza e arte como domínio da sensibilidade; mais precisamente, o belo que se reflete na arte representa, para ele, a perfeição do conhecimento sensível.

belo tem sido mencionado sob o esquema formal clássico, isto é, sob a noção de harmonia, de medida, de justa proporção, que visa ao prazer contemplativo. Será a beleza clássica ou neoclássica o horizonte da produção acadêmica investigada?

E o que dizer de tradições estéticas que não trabalham a relação entre arte e belo como uma equação necessária? O recurso à concepção trágica de arte em Nietzsche, por parte de alguns artigos (LIMA, 2000; ASSIS; CORREIA; TEVES, 2005), já oferece indícios de que esse caminho pode ser proveitoso, embora ainda embrionário. Em decorrência desse hiato, mostra-se desafiador à produção acadêmica da Educação Física prolongar e ampliar o diálogo com a arte, também a partir de temas como *fealdade*, *grotesco* e *experiência de choque*, presentes em algumas tendências da arte moderna.

Essa compreensão de estética como arte (definida a partir do belo ou de outra categoria) gera uma dúvida: o que dizer dos conteúdos não propriamente artísticos, da Educação Física? Estariam eles desterrados do universo estético? Por certo! Afinal, reduzir o estético ao artístico nos impede de vislumbrar expressões estéticas não-artísticas.

Por essa razão, a acepção de estética como percepção, isto é, dimensão sensível do ser humano, parece oferecer um patamar de reflexão mais amplo. Novamente, cabe registrar a longa tradição de discussão filosófica que esse sentido possui, a começar pela própria etimologia do termo.

Essa definição traz a baila umas das preocupações presentes em alguns artigos: o questionamento da tradição racionalista ocidental que instituiu uma imagem de ser humano fragmentado em dimensões estanques e hierarquizadas, tendo a razão, o intelecto, superioridade diante das demais. Com isso, torna-se incontornável o debate sobre o corpo. A Educação Física já tem acumulado muitas reflexões sobre esse assunto. Em todo o caso, compartilhamos com Della Fonte (2008) alguns dilemas e dúvidas. A autora chama a atenção de que corpo ou corporal se transformou em referência para se abordar a existência humana em sua plenitude, sem advogar o esquema dicotômico corpo e alma (mente ou espírito).

Não obstante, “[...] se a existência humana é corporal, cultural corporal é uma tautologia, assim como o é educação do corpo” (DELLA FONTE, 2008, p. 9). Della Fonte também observa que o corpo pode ser tomado como dimensão sensível do existir humano; nesse caso, o corpo perderia o sentido de qualificar todo existir humano e indicaria uma das suas facetas: a dimensão corpórea aponta para os sentidos humanos. Aqui também teríamos, segundo a autora, que qualificar a relação entre inteligência e sensibilidade para evitar novamente representações unilaterais. Nesse sentido,

Na possível decisão de abandonar o termo corpo/corporal e as tautologias educação do corpo e cultura corporal em favor da compreensão do corpóreo como sinônimo de sensitivo, por um lado, fugiríamos da lógica dualista (corpo e alma); por outro, ganharíamos talvez na designação precisa da dimensão estética (DELLA FONTE, 2008, p. 9).

A autora não exime “[...] esse pensar alto e um tanto displicente” (DELLA FONTE, 2008, p. 9) que registra em seu texto de novas dúvidas. Entretanto, a possibilidade aventada também traz consigo desafios, como o de caracterizar a experiência estética pelo seu caráter eminentemente não-conceitual. Isso permite conferir ao âmbito dos sentidos e dos sentimentos um lugar legítimo nos projetos formativos. Em suas palavras,

Se, de fato, nosso projeto encontra-se na formação omnilateral de ser humano, orientamos nossa intervenção e nossa luta por um existir que não é apenas sensibilidade: é sensibilidade pensante e racionalidade sensível. As formas de produção e apreensão do mundo existem nas suas diferenças e relações nessa totalidade que é o ser humano. [...] Assim, [...] a (re)educação estética esgarça a mudez do saber não-conceitual em uma relação profícua com o trabalho reflexivo (DELLA FONTE, 2008, p. 10-11).

Tendo em vista essa perspectiva, consideramos relevantes os esforços de se trabalhar a noção de expressividade, categoria que se torna indispensável para a abordagem dos fenômenos estéticos e artísticos em finais do século XIX (cf. DUARTE, 2001). Nesse mesmo sentido, especificamente na Educação Física, observa-se, nos últimos anos, o empenho em conferir um tratamento conceitual mais rigoroso ao termo expressão corporal (cf. GOMES-DA-SILVA; SANT’AGOSTINHO; BETTI, 2005; BETTI, 2007).

A proposta por nós assumida é compreender que a estética envolve manifestações artísticas e talvez tenha nelas uma das formas mais complexas de objetivação e usufruto sensível. Por isso, tomamos esse universo como um dos elementos definidores de nossa pesquisa. Contudo, reconhecemos que as expressões estéticas vão além desse universo e nos convocam a considerar a complexidade da experiência humana. A nosso ver, tal conceito de estética se apresenta mais amplo e incorpora discussões anteriores mencionadas.

Por fim, em especial os artigos que conferem um tratamento teórico-conceitual ao termo estética trazem, como interlocutores, autores diversos que vão desde intelectuais do próprio campo da Educação Física (Mauro Betti, Valter Bracht, Terezinha Petrúcia da Nóbrega, entre outros) a estudiosos como Lash, Nietzsche, Foucault, Adorno etc. A intensidade no diálogo com esses autores é variada. Chama a atenção que a fenomenologia tem sido uma tradição filosófica recorrente. Esse fato está longe de ser uma mera casualidade; se tomarmos a centralidade conferida à percepção e ao corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty, por exemplo, pode-se compreender os méritos que essa perspectiva filosófica possui para essa discussão. Contudo, estamos longe de corroborar afirmações reducionistas como: “[...] entendemos que apenas a semiótica, de base fenomenológica, permitirá à Educação Física avançar” (BETTI, 2007, p. 216).

O campo de estudos, no que diz respeito à relação educação estética e Educação Física, ainda é muito jovem. Se levarmos em conta seu entrelaçamento com as reflexões sobre formação de professores, reconhecemos que essa incipiência coloca limites para se abordar a formação estética (nela incluída a artística) na formação docente. A juventude desse debate também traz consigo muitas possibilidades de análises, interpretações e contribuições. Que a mocidade do debate tenha o frescor de aprofundar o diálogo com os autores já presentes nos artigos analisados, assim como não tenha o receio de indagar a outras perspectivas teóricas sua contribuição para a reflexão. Esse duplo viés se apresenta como necessário se quisermos avançar.

A contribuição específica desta pesquisa consiste em abordar o âmbito da sensibilidade humana, mais especificamente no que tange às experiências artísticas, a partir de um referencial teórico diferente daqueles adotados pela produção acadêmica existente. É o que trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO HUMANA, ARTE E INDÚSTRIA CULTURAL

O objetivo deste capítulo é evidenciar a base teórica e as categorias chaves que norteiam esta dissertação. Como mencionado na introdução, orientamos nossa reflexão tendo como base a noção de formação humana e seu entrelaçamento com a arte a partir da contribuição da tradição marxista. Considerando a diversidade de intelectuais que compõe essa tendência, optamos por nos ater a alguns textos do próprio filósofo alemão Karl Marx, tais como Manuscritos econômico-filosóficos e A ideologia alemã (em co-autoria com Friederich Engels), e de autores da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno e Max Horkheimer. Quando necessário, recorreremos a alguns comentaristas reconhecidos nos seus respectivos campos de atuação, como é o caso de Duarte (2004 e 2010), Frederico (2005) e Konder (2009).

Nos próximos itens, desenvolvemos o sentido do constituir-se humano em uma perspectiva omnilateral, o lugar da dimensão estética e da arte nesse processo, assim como os problemas e desafios que são colocados para a experiência formativa no contexto capitalista, sob a égide da indústria cultural e o processo de semiformação.

2.1. A formação omnilateral como uma questão ontológica

Para Marx, o ser humano possui um traço peculiar em relação aos outros seres existentes, pois possui uma condição contraditória: ele é e não é natureza. Ele é natureza porque possui uma dimensão biológica e compartilha com outros animais instintos primários. O ser humano é um corpo orgânico e a natureza é, nas palavras de Marx, seu corpo inorgânico. Assim, a corporalidade remete para uma relação com a natureza, sem a qual o ser humano não existiria.

Por isso, nos Manuscritos econômico-filosóficos, Marx desenvolve a ideia do ser humano como ser sensível, objetivo, ser de carência, assim como qualquer outro ser existente. Em suas palavras:

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (Anlagen und Fähigkeiten), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são objetos de seu carecimento (Bedürfnis), objetos essenciais indispensáveis para a atuação e a confirmação de suas forças essenciais. Que o homem é um ser corpóreo, dotado de forças naturais, vivo, efetivo, objetivo, sensível significa que ele tem objetos efetivos, sensíveis como objeto de seu ser, de sua manifestação de vida (Lebensäußerung), ou que ele pode somente manifestar (äussern) sua vida em objetos sensíveis efetivos (wirkliche sinnliche Gegenstände). É idêntico: ser (sein) objetivo, natural, sensível e ao mesmo tempo ter fora de si o objeto, natureza, sentido, ou ser objeto mesmo, natureza, sentido para um terceiro (MARX, 2004, p. 127).

Marx considera que o ser humano como ser natural é simultaneamente corpóreo, sensível, objetivo, um ser que sofre, dependente e limitado; assim como qualquer ser objetivo, para sobreviver ele tem necessidade de um objeto fora de si. Assim, o ser humano não se constitui a si mesmo; como um ser incompleto, não pode viver isolado, sem um objeto fora de si. Por outro lado, Marx (2004, p. 127-128) afirma:

[...] tão logo existam objetos fora de mim, tão logo eu não esteja só, sou um outro, uma outra efetividade que não o objeto fora de mim. [...] Para este terceiro objeto eu sou, portanto, uma outra efetividade que não ele, isto é, [sou] seu objeto (MARX, 2004, p.127-128).

Afirmar o ser humano como ser natural significa situá-lo em uma rede de relações com os outros seres objetivos existentes, na qual ele necessita e é necessitado.

O ser humano, considerado natureza, é membro da espécie *Homo sapiens sapiens*, porém, fazer parte da espécie não garante a sua introdução no mundo humano. Se, por um lado, a dimensão biológica é pré-requisito para construir o processo de humanização, por outro, essa dimensão não é suficiente para esse processo.

Nesse sentido, Duarte (1993) diferencia o processo de hominização e o de humanização, espécie e gênero humano. Enquanto o processo biológico de hominização sinaliza o surgimento da espécie humana por meio de mecanismos adaptativos com a natureza, o processo de humanização indica o surgimento histórico-social do gênero humano. Ele considera que: “Sem a gênese biológica das características da espécie humana, não haveria o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano” (DUARTE, 1993, p. 100-101). Complementa:

Mas o mecanismo biológico da hereditariedade não transmite aos indivíduos as características que permitirão considerá-lo efetivamente um ser humano. Isso significa que não é a espécie que contém essas características, não é na espécie que as características humanas possuem uma existência objetiva. A objetividade das características humanas historicamente formadas constitui o **gênero humano**. [...] Enquanto a categoria de espécie humana é uma categoria biológica, a de gênero é uma categoria histórica, ou seja, sintetiza os resultados da auto-construção humana. [...] Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento (DUARTE, 1993, p. 18, grifo do autor).

Para explicar o humanizar-se, Marx define o trabalho como atividade vital do ser humano, que remete para a transformação da natureza. Segundo esse filósofo, o ser humano se difere do animal por várias razões. Uma delas é que o animal produz sob o domínio de uma necessidade e situação imediata, útil para a sua sobrevivência: “[...] produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria” (MARX, 2004, p. 85). Por sua vez, o trabalho do ser humano envolve essa produção para a sobrevivência, mas também quando está livre da carência imediata. Isso significa que a sua produção envolve outras dimensões como a criação do belo e do mundo simbólico. Como Marx expõe:

O animal forma apenas segundo a medida e a carência da *species* à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer *species*, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso segundo as leis da beleza (MARX, 2004, p. 85).

O que caracteriza a ação humana é sua teleologia, ou seja, o ser humano estabelece um *telos*, isto é, uma meta, e, assim, sua ação é movida por esse

objetivo, esse fim. A partir do *telos*, ele transforma a natureza e, para orientar a sua ação, precisa apreender as propriedades e características da natureza.

Ao fazer isso, o ser humano se relaciona com a natureza e com outros seres humanos. Sendo assim, o trabalho envolve uma dupla relação do ser humano com a natureza e com outros seres humanos, configurando uma atividade coletiva.

Enquanto uma atividade vital consciente, o trabalho resulta em formas de exteriorização, também chamadas de objetivações. Em outras palavras, o ser humano deixa a sua marca naquilo que ele produz, ele se exterioriza no universo material e simbólico que constitui o mundo da cultura. Para Marx, isso se dá de modo *omnilateral*; o ser humano se exterioriza com todas as suas faculdades e dimensões: “Não só no pensar, portanto [VIII], mas com todos os sentidos do homem é afirmado no mundo objetivo” (MARX, 2004, p.110).

Essa produção, por sua vez, se constitui em um acervo (patrimônio) do qual as gerações futuras necessitam se apropriar para fazerem parte do gênero humano. Por isso, Marx (2004, p. 108) afirma: “O homem se apropria da sua essência *omnilateral* de maneira *omnilateral*”.

Cada objetivação significa o que o homem é. O homem é um ser passivo, tomado por necessidades; porém, interfere na natureza como um ser ativo, sendo o trabalho o elemento mediador; assim ele transforma a natureza ao mesmo tempo em que se transforma.

Distingue-se, desse modo, a hominização da humanização. O primeiro refere-se à constituição de elementos do ser humano ao longo da história da espécie, toda a herança biológica. Já a humanização é o processo social constituído pela objetivação e pela apropriação das objetivações criadas.

O processo de humanização significa a produção de capacidades e qualidades humanas a partir da atividade e fruição social, estabelecida pelo trabalho. É pela produção e apropriação do patrimônio cultural que se desenvolvem as faculdades e os sentidos, como ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar etc. Por isso “[...] a objetivação da

essência humana, tanto do ponto de vista teórico ou prático, é necessária tanto para fazer *humanos os sentidos* do homem quanto para criar *sentidos humanos* correspondentes à riqueza inteira do ser humano e natural” (MARX, 2004, p.110-111). Logo, “O olho se tornou olho *humano*, da mesma forma que seu *objeto* se tornou um objeto social, *humano*, proveniente do homem para o homem” (MARX, 2004, p.109). Além disso, o humanizar-se dos sentidos e das faculdades humanas remetem aos traços desse objeto humano e ao modo peculiar de sua fruição de tal maneira que “Ao *olho* um objeto se torna diferente ao *ouvido*, e o objeto do olho é um outro que o do *ouvido*” (MARX, 2004, p. 110).

Dessa forma, o tornar-se humano significa o humanizar sentidos e faculdades do homem ao longo da história: “[...] a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui” (MARX, 2004, p.110).

2.2. A alienação: da *omnilateralidade* à unilateralidade

Se, por um lado, o trabalho aparece, em Marx, como fonte do humanizar-se, por outro, também pode ser a fonte da *desefetivação* do ser humano. Na medida em que o homem se distancia de sua objetivação, de modo que ela passa a não ser sua, a ter outro dono, este mesmo processo passa a ter um sentido contrário. Por meio do estranhamento do objeto do seu trabalho, o ser humano passa a desumanizar-se. A alienação acontece quando ele já não se reconhece na sua objetivação, quando o processo do trabalho já não lhe pertence. Por isso, para Marx (2008), é da propriedade privada – fato que a Economia Política parte, mas não explica – que resulta o trabalho estranhado/alienado.

O trabalho alienado possui várias facetas. Ele representa um estranhamento em relação à objetivação humana:

A exteriorização (Entäußerung) do trabalhador em seu produto tem significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (äussern), mas bem além disso [que se torna uma essência] que existe fora dele (äussern ihm), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (Macht) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2004, p.81).

Porém, se o produto se apresenta ao ser humano como independente, autônomo e hostil, é porque a própria atividade produtiva se encontra alienada. O trabalhador se nega no que produz e na atividade pela qual produz, sente-se infeliz, não desenvolve, de modo livre, suas energias e faculdades.

Esta forma de relação entre os homens evidencia-se no sistema social no qual a valorização do mundo das coisas, do ter, sobrepõe-se ao próprio ser:

Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2004, p.80)

Se o ser humano se perde no produto e na sua atividade vital, a alienação também representa um processo social na qual a riqueza produzida pelo ser humano enquanto genericidade (parte do gênero humano) não é apropriada pelo conjunto da humanidade:

Consequentemente quando arranca (entreisst) do homem o objeto da sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica (wirkliche Gattungsgegenständlichkeit) e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza. (MARX, 2004, p.85)

A alienação, portanto, significa, ao mesmo tempo, a perda do outro e de si próprio. O outro aqui assume tanto a figura do outro ser humano, como também o outro como natureza. Assim, Marx afirma que o auto-estranhamento de si e o estranhamento da natureza aparece como uma relação prático-efetiva com outros homens que lhe aparecem como estranhos e inimigos e com a natureza que se apresenta como objeto manipuláveis e suscetível de trazer lucros.

2.3. O desenvolvimento estético e artístico

Como acabamos de tratar, a humanização envolve um processo histórico de construção de um mundo humano, de sentidos e faculdades humanas. Na Ideologia alemã, Marx e Engels afirmam que, ao satisfazer a primeira necessidade, a ação de satisfação e o instrumento da satisfação já adquirido

levam a novas necessidades: “[...] esse engendramento de novas necessidades é o primeiro ato histórico” (1989, p. 195). A complexificação de necessidades indica porque o ser humano pode produzir mesmo não pressionado por carências imediatas, mas também (como aludido) segundo o apreço da beleza, da forma, da música.

Nos Manuscritos econômico-filosóficos, Marx dá as primeiras indicações de sua concepção de arte, apesar de não ter concluído o projeto de escrever um livro sobre Balzac. Ele faz algumas considerações sobre arte, a partir das quais mais tarde Adorno tomou como ponto de partida para desenvolver algumas reflexões sobre essa dimensão humana¹⁰.

Marx considera a arte como uma objetivação humana, como uma parte constitutiva da ontologia do ser humano, considerando-a como uma parte da objetivação material e não material de transformação da natureza para suas necessidades. A arte em Marx é entendida não só como um modo de conhecer o mundo exterior, mas de se afirmar ontologicamente, isto é, do ser humano construir sua existência histórica.

Como já discutido o ser humano tem necessidades além de sua necessidade imediata, rude. Assim, a arte possibilitou ao ser humano afirmar-se sobre o mundo por meio de suas forças essenciais, além de sua necessidade imediata, como uma nova afirmação, através das leis da beleza, como uma atividade da dimensão humana essencial e insubstituível, onde não cabem hierarquizações.

Com essas concepções, Marx aproxima-se do filósofo alemão Ludwig Feuerbach, pois considera que o ser humano pleno é dotado de necessidades e sentidos, e esses sentidos são construídos e evoluídos a partir da evolução e da emancipação, livre das amarras da alienação.

Embora as primeiras considerações sobre o ser humano sensível tenham proximidade com os pensamentos de Feuerbach, Marx logo se distancia dele quando já não considera a contemplação da natureza, do belo natural seja a essência humana. Ele considera que, embora os sentidos humanos tenham um traço natural, é pela construção social que ele se torna humano, que humaniza

¹⁰ Isso ficará mais claro no item 2.5 desta dissertação.

não só seus sentidos como a própria natureza. A atividade transformadora da natureza paulatinamente aprimora os sentidos humanos, “O homem natural não é um ser natural que contempla espontaneamente a longínqua estrela a sua imutável essência: arte é atividade, é realização progressiva da essência humana, é ao mesmo tempo, distanciamento e ação transformadora da natureza” (FREDERICO, 2005, p.16).

Marx distancia-se do naturalismo do qual Feuerbach havia se aproximado. Assim Frederico (2005, p. 21) afirma que não há lugar para o belo natural no pensamento marxiano, pois “Como atividade prática, a arte é um momento decisivo do processo de autoformação do gênero(humano), de apropriação da realidade e doação de sentido”. Pois para Marx “(...) a realidade humana, criada e ampliada pelo trabalho, pela arte e pelas demais objetivações exige do artista algo mais do que a reprodução mecânica das ‘aparências amigáveis’ do mundo exterior” (FREDERICO, 2005, p.21).

Além disso, Frederico (2005, p. 20-21) complementa que, para Marx, a arte como forma humana de objetivação representa uma atividade específica, pois “[...] pressupõe um nível de desenvolvimento, das forças produtivas, uma satisfação das necessidades imediatas da sobrevivência, que permite ao homem modelar em conformidade com ‘as leis da beleza’”.

Marx chama a atenção que os sentidos humanos passam por um processo de aprimoramento no decorrer da história, e a arte, por se tratar de uma objetivação humana eminentemente sensível, apresenta traços sociais importantes. À medida que o processo de alienação se acirra, também afeta os sentidos do ser humano. Esses não se desenvolvem espontaneamente, necessitam de uma constante educação, pois para Marx, para apreciar a arte, precisamos de uma formação artística.

Neste sentido, em termos de formação da sensibilidade e, em especial, no que tange às objetivações artísticas, Marx preserva a ligação entre a sensibilidade, a fruição e o objeto:

[...] assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical para a mais bela música não tem nenhum sentido, é nenhum

objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza subjetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados (MARX, 2004, p.110).

Outro aspecto importante a ser considerado diz respeito à síntese que está presente na arte. Konder explicita isso quando argumenta que a criação artística é uma forma de trabalho no qual se entrelaçam o eu individual e o nós coletivo. Desse modo, na arte,

[...] manifestam-se íntima e indestrutivelmente mesclados elementos de raízes psicológicas e elementos de raízes sociais, mesmo porque não existe uma psicologia individual em que não estejam presentes fatores sociais e não existe um status social ao qual não corresponda um estado de espírito, um determinado quadro psicológico próprio. Impossível, portanto, cogitar seriamente de uma abordagem do fenômeno artístico que ignorasse qualquer das duas espécies de elementos. Impossível pensar numa tradução de problemas sociais em termos estritamente psicológicos; impossível aceitar um equivalente sociológico para os problemas de psicologia da criação ou para os valores estéticos considerados em si mesmos (KONDER, 2009, p.161).

Por isso, para Konder (2009, p. 162),

[...] a arte nos parece como uma atividade ao mesmo tempo autorreveladora e autoplasmadora do homem. O trabalho de criação artística dá ao homem uma visão de si mesmo, tanto dos seus problemas quanto das suas potencialidades. A arte educa a sensibilidade do homem, desenvolve-lhe as riquezas especificamente humanas dos seus órgãos dos sentidos.

Ainda seguindo esta lógica da sensibilidade e necessidade de fruição construída historicamente por Marx, observamos como Konder explica a criação para o artista; pela obra de arte, ele expressa e comunica o seu tempo histórico e a si mesmo:

[...] o artista se forma e plasma a sua sensibilidade, desenvolvendo qualidades de intérpretes e artesão, num intercâmbio ativo com o meio e a sociedade onde vive: tanto na aparelhagem conceitual de que se serve como na estrutura efetiva dos seus sentimentos mais íntimos, encontramos a marca das experiências vividas em uma comunicação interhumana condicionada pelas instituições vigentes (KONDER, 2009, p.160).

Por isso, além de representar uma objetivação humana, um modo de o ser humano tornar-se humano, a arte também é um modo de o ser humano conhecer o mundo, o seu tempo e de conhecer-se.

Ora, se, por um lado, o ser humano pode produzir de acordo com as leis da beleza, por outro, a alienação afeta esse processo porque produz, contraditoriamente, o refinamento de carências para uns e a degradação das necessidades de muitos outros. Desse modo, as potencialidades históricas de desenvolvimento das faculdades e dos sentidos humanos não são vividas pela humanidade no seu conjunto. Submetidos à carência prática rude, os sentidos e faculdades humanas se tornam tacanhos. Por isso, “O lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter” (MARX, 2004, p. 108-109). Dessa maneira, complementa Marx:

Para o homem faminto não existe forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade animal de alimentar-se. O homem carente cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral [...] (MARX, 2004, p.110-111).

Frederico(2005) nos indica que, nos Manuscritos econômico-filosóficos, a arte é relacionada ao trabalho, pois ela também se trata de uma objetivação, de uma forma de apropriação do mundo exterior, humanizador. Pois estas duas dimensões, trabalho e arte, acabam por passar pelo mesmo dilema da alienação da sociedade capitalista. Ainda assim, Marx com sua descrição minuciosa sobre os efeitos embrutecedores do capitalismo coloca o trabalho como a objetivação primária que pode se degenerar em alienação e estranhamento. Porém, o autor afirma que outras vezes a arte é pensada em

contraponto ao trabalho alienado, pois por não se tratar de uma atividade ligada diretamente ao âmbito das necessidades de sobrevivência.

No século XX, a tradição alemã que ficou conhecida como Teoria Crítica da Sociedade ou Escola de Frankfurt prosseguiu algumas reflexões de Marx sobre a arte e o modo como a alienação esvazia o desenvolvimento omnilateral para um caminho de unilateralidade; contudo, os intelectuais pertencentes a essa perspectiva elaboraram sua contribuição no contexto do que eles chamaram de indústria cultural e de semiformação. Passamos a tratar alguns aspectos da contribuição da Teoria Crítica da Sociedade que julgamos relevantes para o nosso estudo.

2.4. A arte como forma de conhecimento em Theodor Adorno

Inicialmente cabe lembrar que a chamada Escola de Frankfurt refere-se a um instituto alemão que nasceu inspirado pelo pensamento marxista. Este Instituto, que teve seu surgimento em 1924, chamado Instituto para a Pesquisa Social (IPS), ainda na Alemanha iniciara com o objetivo de se dedicar à pesquisa da situação social, política e econômica do mundo contemporâneo. Sem uma relação dogmática e partidária e com reconhecimento acadêmico, encontrou na Universidade de Frankfurt um cenário menos conservador para se firmar em solo alemão. Por alguns obstáculos na vida pessoal de seus primeiros diretores, e posteriormente devido à tomada do nazismo na Alemanha em 1933, o instituto se transferiu para Genebra, na Suíça, e depois para Nova York nos Estados Unidos em 1934, em um convênio com a Columbia University. Nesta época, Max Horkheimer já dirigia o instituto, com uma formação intelectual consideravelmente sólida do idealismo alemão, uma simpatia pela psicanálise e uma aproximação com o pensamento marxista que manteve a linha originalmente de esquerda desse grupo e configurou o surgimento da chamada Teoria Crítica.

Entre os membros da primeira geração da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno elaborou algumas reflexões sobre as manifestações artísticas; sua concepção de arte/estética construiu-se, em especial, a partir de sua experiência como músico. Adorno desenvolve sua teoria estética considerando

a arte como uma forma de conhecimento, uma possibilidade de conhecer e de se apropriar do mundo de um modo diferente da forma conceitual. Loureiro (2006) traz essa discussão ao evidenciar na teoria estética de Adorno passagens em que a filosofia e a arte são colocadas, não em contraposição, mas em um movimento dialético.

Embora Adorno considere a arte uma experiência de conhecimento, não se trata de uma forma de se traduzir a filosofia em imagens sensuais, de transformar o conceitual em intuitivo. Para Adorno (apud LOUREIRO, 2006, p. 2), “Assim como a estética não deve situar-se na retaguarda da arte, assim também não deve permanecer atrás da filosofia”. Assim, Adorno considera que a arte não se trata de uma transformação da filosofia em conhecimento sensitivo. Pois, para Adorno (apud LOUREIRO, 2006, p. 2), “Uma filosofia que imitasse a arte, que aspirasse a definir-se como obra de arte se limitaria a si mesma”.

Além disso, para Adorno, não se deve reduzir a arte à pura intuição: “A arte é a intuição de algo não intuitivo, é semelhante ao conceito sem conceito” (ADORNO apud LOUREIRO, 2006, p. 2).

Assim a arte com sua característica de conhecimento possui uma relação com a verdade, assim como a filosofia. Porém, a verdade da obra de arte não está em seu aparecer imediato, mas na “aparência da não aparência” (ADORNO apud LOUREIRO, 2006, p. 4).

Neste sentido, podemos considerar que arte e conceito não estão de todo modo opostos um ao outro, mas também não se trata de uma tradução de um pelo outro. Assim lembramos Duarte (apud LOUREIRO, 2006, p. 2) quando explica que Adorno propõe outra racionalidade na qual, por um lado, a intuição não abdique da conceituação e, por outro, a conceituação não despreze o elemento intuitivo.

Outro aspecto da arte o qual Adorno observa é o caráter enigmático, pois a arte carece da filosofia para dizer o que ela não consegue dizer, porém, diz em sua capacidade de não dizer. Dessa forma que Adorno propõe em suas teses é que a obra de arte não pode ser tomada como evidência do real. Dessa forma

“(...) quem se diz satisfeito e afirma compreender algo da arte, de imediato, transforma-a em evidência: tudo o que ela não é. A arte só é enigmática porque, na condição de não idêntica à realidade, desmente o que quer ser” (ADORNO apud LOUREIRO, 2006, p. 5).

E é justamente este caráter enigmático que indica o caráter de verdade da obra de arte. Entretanto, a forma como enxergamos o mundo, com nossos preconceitos e com experiências por vezes superficiais, nos desacostuma a admirar o que é diferente. Assim, a dificuldade de apreender este caráter enigmático da obra de arte já traz indícios do empobrecimento do processo formativo causado pela alienação.

Como destaca Aguiar (2008, p. 37), para Adorno, “valorizar a arte, contudo, significa em seu pensamento algo mais do que a reflexão estética”. Ela se torna relevante quando está inserida em uma crítica da cultura, da sociedade capitalista, da razão científica, da cultura do entretenimento e alienação das consciências. Nessa crítica, torna-se relevante o conceito de indústria cultural.

2.5. Indústria Cultural e o acirramento da alienação

O termo indústria cultural originalmente foi pensado e usado por Theodor Wiesengrund Adorno e Max Horkheimer, em 1947, no livro *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. O desenvolvimento dessa concepção ocorreu quando os teóricos presenciavam o contexto peculiar de transformações que marcou a sociedade na passagem do capitalismo liberal do séc. XIX para o capitalismo monopolista do séc. XX. A cultura passou por um processo de industrialização, no sentido de sua mercadorização, ao mesmo tempo em que seus produtos se tornaram mais acessíveis à massa trabalhadora. Essa é a contradição que lhe confere. Este processo não é tão simples assim, uma vez que esta transformação agrega diversos aspectos dos meios culturais, tanto na sua produção quanto no seu usufruto.

Anterior ao termo indústria cultural vigorava a expressão cultura de massas, que remetia ao amadurecimento do capitalismo, depois da chamada Revolução Industrial. Após a divisão do tempo de trabalho e tempo de lazer estabelecido neste período, a luta dos movimentos operários e até intervenções de alguns

governos nos países mais industrializados que ocorreu no sentido de garantir melhores condições de saúde pública. Nesse contexto, desenvolveu-se uma concepção de necessidade de meios de entretenimento à grande massa. Foi no final do séc. XIX que meios de entretenimento, inicialmente tidos como quermesses, tabernas, se ampliaram de forma a abranger outros tipos de entretenimento, com o surgimento tecnologias de emissão de sons e imagens, potencializando o acesso coletivo.

No desenvolvimento da concepção de entretenimento e no surgimento da cultura de massa, no início do séc. XX, já se observava a inserção de capital no ramo do entretenimento e a diferenciação nas formas de usufruto da cultura, tanto da classe burguesa quanto da classe trabalhadora.

Adorno e Horkheimer abandonaram o termo cultura de massas, pois para eles representava uma herança da idéia de uma produção popular engendrada e usufruída pelas massas, uma produção artística de desenvolvimento espontâneo, produzida pelo povo ou para o povo. Esse imaginário não confere com as análises elaboradas por esses autores.

Adorno e Horkheimer desenvolveram este pensamento em um contexto de fuga da Alemanha nazista. Essa parceria foi firmada por volta de 1940. Após ter passado por Nova York, Adorno, também vítima de perseguição na Alemanha, mudou-se para Califórnia e desenvolveu com Horkheimer o projeto de escrever um livro sobre a dialética.

Foi neste período trágico da história, de acirramento de perseguição aos judeus, invasão da França e início da Segunda Guerra Mundial que conferiu muitas dificuldades a esses filósofos. Contraditoriamente, também foi um período de rica reflexão porque o exílio permitiu a eles o contato com uma forma capitalista mais amadurecida e complexa. Segundo Duarte (2010), esse momento envolveu uma bagagem filosófica anterior enriquecida pelo testemunho de novos eventos, como a consolidação da cultura de massas e o início da indústria cinematográfica e fonográfica, o sistema de radiodifusão já em vias de dar um salto rumo à rádio comercial, entre outros.

Além disso, a residência no sul da Califórnia os fez observar que o traslado dos estúdios cinematográficos para Hollywood não se tratava somente de uma demanda das massas por entretenimento e lazer. Havia uma espécie de “revolução Industrial” no mundo da cultura, uma estratégia de manipulação do capitalismo monopolista por meio da transformação da criação cultural em mercadoria.

Ao comparar esta consolidação dos grandes estúdios cinematográficos de Hollywood e o momento político da Itália e da Alemanha, diante do nazifacismo, Duarte (2010, p. 43) destaca que, para os autores,

[...] não se trata de mera coincidência: indústria cultural e totalitarismo são apenas duas versões, respectivamente ‘liberal’ e autoritária, do mesmo movimento histórico que engendrou a fase monopolista, não concorrencial, do capitalismo no seu primeiro movimento de mundialização.

Tendo este contexto como fundamento das análises de Adorno e Horkheimer, podemos observar que o termo indústria não se refere somente ao meio de produção fabril, em série, mas a um aglomerado de intenções e finalidades veladas que foram identificadas e discutidas por eles na obra *Dialética do esclarecimento* (DUARTE, 2010).

Para evidenciar aspectos da indústria cultural, tomo como referência o texto *Indústria cultural: o esclarecimento como enganação das massas*, do livro *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (ADORNO; HORKHEIMER, 1995). Para uma compreensão inicial, parte-se da organização de análise proposta por Duarte (2010) no livro *Indústria Cultural: uma introdução*, aliada às explicações presentes no próprio texto de Adorno e Horkheimer.

Duarte agrupa as características da indústria cultural em cinco pontos: 1. a manipulação retroativa; 2. a usurpação do esquematismo; 3. a domesticação do estilo; 4. a despontencialização do trágico; e 5. o fetichismo das mercadorias. O que podemos observar é que estas categorias criadas por ele não tem barreiras entre si, mas representam uma forma didática de explicar um fenômeno tão complexo; elas se misturam e se retroalimentam diante da complexidade do mundo capitalista e das relações humanas. Nesta abordagem

de Duarte, as características citadas constituem um ciclo no qual as estratégias se complementam.

Em linhas gerais, a manipulação retroativa tem como o objetivo atender as demandas existentes e, ao mesmo tempo, impor desejos, necessidades e padrões de gosto à grande massa.

A indústria cultural provoca um deslocamento do sentido da produção cultural, antes tido como âmbito da sublimação, da experiência de reflexão e de sensibilidade, para a lógica de um bem de consumo. Isso ocorre por meio da promessa de divertimento e da indução de necessidade dos consumidores. Diante disso, Adorno e Horkheimer declaram que:

[...] a Indústria Cultural, o mais inflexível de todos os estilos, revela-se justamente como a meta do liberalismo, ao qual se censura a falta de estilo. Não somente suas categorias e conteúdos são provenientes da esfera liberal, tanto do naturalismo domesticado quanto da opereta e da revista: as modernas companhias culturais são o lugar econômico onde ainda sobrevive, juntamente com os correspondentes tipos de empresários, uma parte da esfera de circulação já em processo de desagregação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.108).

Na ideia de ‘manipulação retroativa’ se encerra o segredo de a indústria cultural atender à demanda das massas e, simultaneamente, impor determinados padrões, tanto de consumo quanto de comportamento moral e até mesmo político (DUARTE, 2010, p. 48). Adorno e Horkheimer observaram uma preocupação da indústria cinematográfica em agradar as massas e não deixar de lado seus objetivos econômicos, desse ramo de negócios, e ideológicos em garantir o status quo. Adorno e Horkheimer (1985, p. 105), “[...] inevitavelmente, cada manifestação da Indústria cultural reproduz as pessoas como as modelou a indústria em seu todo”.

Com o desenvolvimento da cultura de massas, e a crescente necessidade de entretenimento, acontece um complexo de “manipulação/ usurpação/ monopólio” de alguns ramos do mundo da cultura. Esses sentiram a necessidade de satisfazer e, ao mesmo tempo, moldar o gosto da grande massa. Isto foi acompanhado, por exemplo, pelas tecnologias de pesquisas sobre a preferência das grandes massas pelos mantenedores da indústria

cinematográfica. Duarte (2010, p.49) destaca que, apesar dessa preocupação com a satisfação mínima das demandas do público, Adorno e Horkheimer chamam a atenção a que, nestas atitudes, estão embutidos atos de violência; os empresários precisam, por um lado, lucrar e, por outro, garantir a adesão das massas.

Para Adorno e Horkheimer, a indústria cultural, por meio de seus mecanismos, impõe a adaptação à lógica existente. O capital engendra interesses que se sobrepõe a qualquer horizonte de emancipação e formação humana, desenvolvimento sensível, socialização da riqueza material e simbólica. Segundo eles, a ideologia da indústria cultural é o negócio. Por isso, os frankfurtianos desenvolvem a ideia de que, nesse contexto, a evolução tecnológica, o crescimento e massificação dos bens culturais, do prazer e do direito ao entretenimento não tornam a vida mais humana para os homens. Adorno (1985, p.115) observa uma contradição com o exemplo de que a utilização e o investimento com vista ao consumo estético massificado é o mesmo que recusa a utilização desse desenvolvimento para a eliminação da fome.

Essa lógica econômica que se impõe na produção faz com que a adaptação dos gostos esteja de acordo com o que se deseja, como já citado anteriormente, um desejo/uma necessidade manipulada que legitima a sua produção tornando pessoas consumidores satisfeitos. Sobre isso, Adorno e Horkheimer fazem a seguinte observação:

O princípio impõe que todas as necessidades lhe sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural, mas, por outro lado, que essas necessidades sejam de antemão organizadas de tal sorte que ele se veja nela unicamente como um eterno consumidor, como objeto da indústria cultural. Não somente ela lhe faz crer que o logro que ela oferece seria a satisfação, mas dá a entender além disso que ele teria, seja como for, de se arranjar como o que lhe é oferecido (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.117).

Como estratégia e como ponto de apoio, a indústria tem a diversão, pois esta é garantida uma vez que consegue “moldar” os gostos e oferecer aquilo que diverte. A diversão perde qualquer teor de criticidade ao velar que a formação

do ser humano pleno é desterrada a fim de torná-lo um consumidor feliz. Sobre esta legitimidade, fundada na diversão, Adorno e Horkheimer desenvolvem a seguinte ideia:

[...] a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão, e não é por um mero decreto que esta acaba por se destruir, mas pela hostilidade inerente ao princípio da diversão por tudo aquilo que seja mais do que ela própria. Como a absorção de todas as tendências da indústria cultural na carne e no sangue do público se realiza através do processo social inteiro, a sobrevivência do mercado neste ramo atua favoravelmente sobre essas tendências (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.112).

A partir desta ideia de manipulação retroativa para garantir seu êxito, a indústria cultural realiza a “usurpação do esquematismo”. Os autores se apóiam na argumentação de Kant que defende uma confluência entre sensibilidade, intuição e entendimento para o conhecimento válido do mundo exterior. Nesse processo, o sujeito possui um lugar fundamental.

Assim, a indústria cultural usurpa do sujeito a capacidade de interpretar a produção cultural de forma objetiva e, por manipular retroativamente a produção, provoca a previsibilidade na produção. Desse modo, por exemplo, o estilo, aquilo que seria peculiar a um determinado sujeito, é domesticado e assume uma funcionalidade para a valorização econômica e para a manutenção ideológica do capital. Marcado pela dominação esse processo resulta em uma sobreposição do universal (imposições sociais/mundo administrado) em relação ao particular (sujeito).

Para os autores, é a partir do tratamento diferenciado do elemento particular da obra de arte que se caracteriza a “domesticação do estilo”. Com a assimilação automatizada como um procedimento totalizante da produção cultural o elemento particular, os detalhes, a individualidade da arte já não são mais respeitados pela fabricação em série da mercadoria cultural.

Com o objetivo aparente de democratização, a indústria cultural empobrece e tira o caráter individual/particular da obra e compromete a dialética todo/partes (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). De acordo com Duarte (2010), para Adorno e Horkheimer:

[...] a totalização que se transfere ao produto como consequência de sua completa funcionalidade, tendo em vista a valorização da economia e a manutenção ideológica do capital, supera em muito a coerção exercida no passado, na esfera da grande arte burguesa, pelo estilo enquanto momento universalizador, que chegava mesmo aos limites da coerção (DUARTE, 2010, p. 54).

Para os autores, o que ocorre é uma espécie de “revelação” do conceito da arte, por meio da qual o conceito torna-se transparente, o que caracteriza a falsa identidade do universal e do particular propiciada pela indústria cultural. Enquanto na arte, o estilo é uma reconciliação do seu todo com os elementos particulares, nas mercadorias culturais a tensão entre esses pólos é eliminada.

Adorno e Horkheimer observam a reprodução e a exclusão do novo como uma situação chave na produção cultural:

O que é novo na cultura de massas em comparação com a fase do liberalismo avançado é a exclusão do novo. A máquina gira sem sair do lugar. Ao mesmo tempo que já determina o consumo, ela descarta o que ainda não foi experimentado porque é um risco (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.111).

A usurpação do esquematismo, isto é, do dirigir-se autônomo do sujeito, é acompanhado pela impressão de que, no consumo, os indivíduos atendem aos seus desejos e necessidades mais íntimos e autênticos, quando, na verdade, abdicam de sua individualidade. A isso podemos vincular outro traço da indústria cultural identificado por Duarte (2010): a despontencialização do trágico.

A indústria cultural provoca uma espécie de purgação. Porém, aqui a purgação não se identifica com o sentido original de catarse elaborado por Aristóteles para indicar um dos efeitos causados pela tragédia grega; isto é, a indústria cultural não ocasiona a descarga de tensões nervosas represadas sob a realização da provocação de temor e da compaixão.

Duarte interpreta que, quando Adorno e Horkheimer (1985, p.120) dizem que a “Indústria Cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico”, eles não se referem ao conceito de ser genérico em Marx (devidamente

debatido no item 1.3). Compreender-se como membro do conjunto da humanidade é fundamental para a constituição de uma situação verdadeiramente trágica: viver a experiência do sofrimento e da possibilidade de sua expressão por meio da arte. Entretanto, é justamente essa possibilidade que é abortada à medida que o sujeito tem suas faculdades sensitivas e intelectuais entorpecidas pelo processo de massificação e a arte se transmuta em mera mercadoria, um produto cultural simplório, a ser digerido de modo rápido e superficial. E assim a indústria cultural toma a arte emprestada como Adorno e Horkheimer explicam:

Eis por que ela teima em tomar emprestada a arte. A arte fornece a substância trágica que a pura diversão não pode por si só trazer, mas da qual ela precisa, se quiser manter fiel de uma ou de outra maneira ao princípio da reprodução exata do fenômeno. O trágico, transformado em um aspecto calculado e aceito do mundo, torna-se uma bênção para ele. Ele nos protege da censura de não sermos muito escrupulosos com a verdade, quando de fato nos apropriamos dela com cínico pesar. Ele torna interessante a insipidez da felicidade que passou pelo crivo da censura e põe ao alcance de todos o que é interessante (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 125).

Nesse processo de padronização das massas, a indústria cultural usa da censura e da despotencialização do trágico como amarras do ser humano individual.

A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável. O indivíduo deve aproveitar seu fastio universal como uma força instintiva para se abandonar ao poder coletivo de que está enfasiado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.126).

Ao desenvolver esse tipo de mecanismo ideológico, a indústria cultural torna o ser humano como um ser padronizado. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 128):

Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. [...] O individual reduz-se à capacidade do universal de marcar tão integralmente o contingente que ele possa ser conservado como o mesmo. [...] As

particularidades do eu são mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas, que se fazem passar por algo de natural (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.128).

A partir de Marx, Adorno e Horkheimer observam e analisam o fetichismo das mercadorias culturais, outro aspecto da indústria cultural. Sobre essa questão, Duarte (2010, p. 61) considera que “[...] o caráter de fetiche da mercadoria se origina no fato de sua natureza de coisa esconder relações sociais, de exploração do trabalho pelo capital, que, de fato, a produz”. Porém, em um olhar imediato, as mercadorias parecem ter vida própria e estar acima de seus próprios produtores e consumidores.

No caso dos produtos culturais, em especial a arte, sua finalidade formativa (finalidade sem fins) sucumbe a fins imediatos mercadológicos. Contudo, isso ocorre por um processo bastante peculiar. Por não se encaixar no modelo de uma mercadoria convencional e trazer a marca virtual de “inutilidade”, Duarte (2010) explica que a indústria cultural coloca a arte em um nível hierárquico acima daquelas mercadorias de primeira necessidade. Essa nobreza da arte eleva sua valorização não como experiência formativa, mas como valor de ostentação.

O que se poderia chamar de valor de uso na recepção dos bens culturais é substituído pelo valor de troca; ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado, o que se quer é conquistar prestígio e não se tornar um conhecedor. O consumidor torna-se a ideologia da indústria da diversão, de cujas instituições não conseguem escapar (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 131).

2.5. Os processos semiformativos

O processo de alienação discutido por Marx coloca um solo histórico para se tratar da formação do sujeito. Adorno e Horkheimer assumem essa discussão tendo em vista as características da indústria cultural e o conceito de semiformação, presente na Dialética do esclarecimento.

Contudo, antes de trabalhar o sentido de semiformação, é importante sinalizar o que, na perspectiva da Teoria Crítica, chama-se formação (*Bildung*). A formação é o processo de constituição da subjetividade por meio da

apropriação do patrimônio cultural objetivo. Essa constituição envolve dois momentos antagônicos e complementares. Por um lado, ela demanda que o sujeito se aproprie do universo cultural existente; portanto, há aí uma força de integração e de heteronomia. Por outro, essa incorporação permite que novas produções sejam criadas. Desse modo, o processo formativo envolve o exercício da liberdade e da autonomia diante da tradição legada.

Contudo, de acordo com os frankfurtianos, na sociedade capitalista, essa tensão entre integração e emancipação, tradição e autonomia, se perde; a formação se empobrece porque se limite a momentos adaptativos à tradição e forças sociais existentes. Quando a formação se converte apenas em integração, ela se danifica e se converte no seu oposto – a semiformação.

A semiformação ou semicultura apresenta uma ligação fundamental com as determinações da indústria cultural. Por isso, “[...] a semiformação não pode ser explicada a partir de si mesma, porque constitui resultado de um processo de dominação sistemática por mecanismos das relações político-econômicas dominantes” (SCHIMIED-KOWARZIK apud MAAR, 2003, p. 568).

A semicultura não se trata da falta de cultura, pois essa situação ainda permitiria uma elevação à consciência crítica. Assim, “O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido ou semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim o seu inimigo mortal” (ADORNO, 2010, p.29). A semiformação representa a perda da dialética entre integração e liberdade na constituição do sujeito devido à hipertrofia do momento adaptativo. Em outros termos, “Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, [a semiformação] prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados” (ADORNO, 2010, p. 9).

Uma característica da semiformação é a semi-experiência, o acesso ao mundo pela metade; o usufruto cultural é entendido como consumo dos produtos que a indústria cultural oferece. Como já discutido, a formação se dá no processo de socialização, afinal o sujeito não se faz sozinho. À medida que o ser humano se apropria e cria novas objetivações, passa também por um processo de refinamento dos sentidos. Caso seja impedido de passar por

esse processo em sua plenitude, tendo a massificação/adaptação como forma predominante do seu desenvolvimento, o ser humano cai na heteronomia, isto é, em uma vida ditada pelo esquematismo da produção.

As reformas educacionais, embora necessárias e indispensáveis, não são suficientes para a superação da semiformação, pois, segundo ele, há uma crise nos mecanismos de formação cultural (*Bildung*) que se enraíza em uma crise mais ampla da própria cultura e do modo de vida social (ADORNO, 2010).

A partir do momento em que uma necessidade humana, a de usufruir da arte e da criação, do tempo de lazer e de ócio, é direcionada para o âmbito comercial e de manipulação ideológica, vê-se debilitada a possibilidade de autonomia para usufruir e criar. A tendência é o sujeito cair na forma mais cruel de limitação da sua existência. Assim, a formação cultural se converte em uma semiformação socializada, difundida com a predominância do “espírito alienado” que torna os seres humanos “menos” humanos e danifica a capacidade de percepção crítica do mundo.

Adorno diagnostica que, apesar de toda ilustração e informação, a semiformação é que impera. Os processos semiformativos dão a impressão de que o sujeito está bem esclarecido, à medida que o consumo frenético de produtos culturais carrega essa promessa; no entanto, o semiculto

Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo, em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência – a continuidade da consequência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica ainda substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações (ADORNO, 2010, p.33).

Conforme Marx, Adorno compreende que a semiformação afeta o ser humano em sua totalidade e, portanto, “[...] não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional” (ADORNO, 2010, p. 25).

Longe de ser um fenômeno absoluto e homogêneo, Adorno (2010, p.18) concebe a semiformação como “[...] uma tendência, [que] esboça a fisionomia de um espírito que também determinaria a marca da época”. Nesse sentido, apesar de sua hegemonia, esse modelo de formação que vigora no capitalismo contemporâneo está sujeito a contradições e fissuras.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Ao contrário de posições positivistas, não acreditamos ser possível sustentar a neutralidade no processo investigativo; por isso, no capítulo anterior, apresentamos o referencial teórico que conduzirá a nossa análise. No presente capítulo, continuamos a desenvolver a discussão teórico-metodológica, mas agora nosso intuito é evidenciar o caminho que percorremos para a construção da pesquisa, pois sendo uma pesquisa de cunho exploratório, não poderíamos deixar de explicitar como chegamos aos resultados dos objetivos que nos propomos a investigar. Nesse sentido, apresentamos os procedimentos e as técnicas utilizadas nesta dissertação.

3.1 Sujeitos da pesquisa

Além da revisão bibliográfica e do tratamento conceitual de algumas categorias marxianas e relativas à Teoria Crítica da Sociedade, este estudo envolve um trabalho de campo, isto é, abrangem a coleta de dados empíricos de um determinado grupo de sujeitos, mais especificamente estudantes finalistas dos cursos de licenciatura em Educação Física da cidade de Vitória (ES).

Lembramos que a coleta de informações junto a esses estudantes foi orientada de modo a colher dados acerca de suas experiências artístico-culturais e de como eles relacionam essas experiências com o formar-se professor.

A escolha de acadêmicos finalistas, ou seja, que se encontram no último ano do curso ocorreu por vários motivos. Primeiro, porque são alunos ainda na formação inicial, mas num período de conclusão dessa fase; em tese, já incorporaram a maior parte das experiências que esse momento, do formar-se professor, pode propiciar. Além disso, encontram-se na iminência de serem professores profissionalmente habilitados para o exercício do magistério. Portanto, os estudantes finalistas situam-se em uma região fronteira, a nosso

ver bastante profícua, pois tanto indica aspectos de sua vivência no período de formação inicial, como a condição de início de sua carreira profissional.

O fato de serem estudantes do curso de licenciatura em Educação Física (e não do bacharelado) decorreu apenas da necessidade de um recorte mais preciso da população da pesquisa, assim como da nossa incapacidade de tratar dados de uma amostra mais ampla. Isso deve ser registrado, pois, afinal, os estudantes do curso de bacharelado em Educação Física também se formam professores e, por essa razão, não podem prescindir de uma formação cultural ampla e das preocupações que esta dissertação levanta. Nos capítulos de discussão dos dados, a fim de resguardar o anonimato dos sujeitos, os estudantes serão identificados com a letra E (de estudante entrevistado) e com a letra Q (das respostas obtidas nos questionários) seguida de uma numeração, como E1, E2, Q1, Q2, etc.

Escolhemos a cidade de Vitória devido a algumas razões. Como capital do Estado do Espírito Santo, esse município compõe o pólo metropolitano que, junto com municípios circunvizinhos, corresponde à região mais desenvolvida dessa federação. Esse desenvolvimento também se manifesta em termos de oportunidades e concentração de cursos vinculados ao ensino superior. Em decorrência dessa condição, as instituições de ensino superior de Vitória agregam estudantes de diversas cidades do Estado. Além disso, é na capital capixaba que se encontra a maior concentração de Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de Educação Física. É importante destacar que está em Vitória a Universidade Federal do Espírito Santo, instituição com o curso de Educação Física mais antigo do Estado e um dos mais antigos do País.

Foram identificadas três IES em Vitória que oferecem curso de licenciatura em Educação Física: Faculdade Salesiana de Vitória – UNISALES; Faculdades Integradas São Pedro – FAESA; e Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Como veremos adiante, a amostra variou de acordo com o instrumento de coleta de dados.

3.2 Procedimentos quantitativos e qualitativos e instrumentos de coleta de dados

Na coleta e no tratamento dos dados, utilizamos procedimentos quantitativos e qualitativos. O que isso significou?

No processo investigativo, conferimos importância ao emprego de instrumentos estatísticos. Como explica Richardson (1999, p. 70), a abordagem quantitativa “[...] caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto na modalidade de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas [...]”. Com esse procedimento, visamos traçar comportamentos e atitudes mais ou menos recorrentes no que se refere à relação entre os sujeitos da pesquisa e o patrimônio artístico, em seguida entrelaçamos esse levantamento quantitativo à abordagem qualitativa. Ou seja, para além da necessidade de mensurar alguns comportamentos dos sujeitos na sua relação com o mundo das artes e de apreender a relação entre algumas variáveis, fenômenos que constituem essa relação, também buscamos captar e compreender algumas dinâmicas e particularidades vividas por alguns desses sujeitos, o modo como eles conferem significado a elas, assim como as razões que justificam alguns comportamentos.

De acordo com nossos objetivos, consideramos dois instrumentos de coleta de informações: o questionário e a entrevista semi-estruturada. Registra-se que, para chegar à versão final dos roteiros do questionário e da entrevista, foram realizados vários testes pilotos e ensaios. Dedicamos grande esforço na definição das ferramentas em um exercício constante de comparação dos instrumentos e o problema da pesquisa, como nos orienta Moreira e Caleffe (2006, p. 167):

O professor pesquisador precisa pensar nessas questões tendo como referência o problema de pesquisa e tentar responde-las antes de iniciar o trabalho de campo. As respostas a essas questões propiciam ao professor uma boa idéia do tipo de entrevista e das perguntas específicas que podem ser elaboradas.

Em um trabalho na disciplina *Formação docente e currículo* do curso de mestrado em Educação Física/UFES, no segundo semestre de 2009, foi esboçada a primeira versão do questionário. Na disciplina, o objetivo era

levantar questões junto aos sujeitos em formação inicial para fazermos estudos relacionados a este tema. Assim, a primeira versão do questionário foi construída naquela época e aplicada a dez estudantes de licenciatura em Educação Física da UFES do 4º período e dez do 8º período. A sistematização das informações coletadas nos trouxe subsídios para avaliar e reelaborar esse instrumento, assim como serviu de base para delinear a primeira versão do roteiro da entrevista.

Feito isso, fizemos novo teste piloto, agora com aplicação do questionário e realização da entrevista (gravada em Mp3) novamente com voluntários do curso de licenciatura em Educação Física da UFES. Esse teste piloto se aproximou mais da situação real da pesquisa. Também se tornou importante e valioso por permitir experimentar não somente o instrumento de coleta, o conteúdo e estrutura do questionário e da entrevista, mas também o trato com a tecnologia da gravação e a maior familiarização com o sujeito. Em decorrência desse teste, novas modificações foram feitas em ambos os instrumentos até chegarmos à sua versão final.

O questionário foi utilizado na primeira etapa da construção dos dados e cumpriu o intuito de mapear, de uma forma mais geral, as características dos estudantes de Educação Física dos cursos de licenciatura em Educação Física de Vitória em um primeiro contato com os sujeitos da pesquisa. Neste questionário, tivemos perguntas de nível sócio-econômico, acesso e usufruto dos meios de comunicação de massa e perguntas mais gerais sobre os costumes dos sujeitos em frequentar espaços artístico-culturais assim como gostos e influências que são estabelecidas para estas escolhas.

Buscamos explorar as vantagens que o questionário padronizado oferece à coleta de dados:

[...] se mostra econômico no uso e permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador. A uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico

quando chega o momento de análise (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184).

Para essa fase, não definimos nenhuma amostragem. Ao visitar as turmas de estudantes finalistas das três instituições já mencionadas, o questionário foi preenchido em função da adesão voluntária desses estudantes. Com esse procedimento, chegamos a um total de 64 estudantes que responderam ao questionário.

Para termos um percentual do que esse montante representa, evidenciamos a quantidade total de formandos por instituição em 2010. Na Faculdade Salesiana, havia uma estimativa de 70 formandos, 36 no período matutino e 32 no período noturno; desses conseguimos entrevistar 32, ou seja, aproximadamente 51% dos formandos. Na UFES, a estimativa era de 26 formandos; conseguimos entrevistar 84%. Na FAESA, era de 15 formandos, entrevistamos 66% dos formandos. A população total, portanto, abrange 111 formandos, e foi aplicado o questionário a 64 formandos, o equivalente a 57% aproximadamente do total.¹¹

Por meio do questionário, procuramos identificar o perfil sócio-econômico dos sujeitos e os seus hábitos culturais (experiências culturais mais frequentadas e as preferidas). Com essa parte do questionário, foi possível identificar se os sujeitos frequentam os lugares de que mais gostam ou se existe uma diferenciação entre o que eles gostam de fazer e aquilo a que têm acesso.

Outro aspecto presente no questionário diz respeito ao contato com os meios de comunicação de massa, uma vez que no questionário piloto essa atividade apresentou destaque entre os sujeitos.

Como a pesquisa tem o intuito de focar as experiências artístico-culturais, o usufruto de cada experiência cultural ligada às artes (cinema, artes plásticas, teatro, música, dança, literatura e fotografia) tem destaque no questionário com perguntas mais detalhadas, tais como frequência e gosto.

¹¹ Como trabalhamos com estimativas das Instituições, acreditamos que o percentual de abrangência ultrapassou o número de formandos de fato. Por exemplo, na UFES, a estimativa era de 26 formandos; porém, aproximadamente 22 colaram grau em 2010/1.

Por sua vez, a entrevista representou a segunda etapa da coleta de dados. Com ela, tentamos superar algumas limitações que o questionário possui:

[...] os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado. Muitas vezes, eles mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 187-188).

A entrevista assumiu uma forma semiestruturada, por entendermos que perguntas abertas ajudam a criar “[...] um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189).

Para a entrevista, definimos uma amostra de 3 (três) estudantes de cada instituição que já tinham preenchido o questionário e nele sinalizaram a disponibilidade de participar da entrevista. Havendo grande disponibilidade, nossa escolha foi aleatória. Neste momento, por meio de um protocolo de perguntas, aprofundamos os dados obtidos no questionário, agora em relação a alguns eixos:

- critérios de gosto dos sujeitos;
- construção destes critérios de gosto;
- relação das experiências artístico-culturais vividas com a Universidade.

Com esta abordagem, chegamos a informações que podem nos sinalizar quais as relações que os sujeitos estabelecem com as experiências artístico-culturais e nos permitir analisar se o sujeito considera que essas experiências tem vínculo com o formar-se professor.

A coleta de dados ocorreu no período de abril a junho de 2010. Houve dificuldades corriqueiras; o contato com as instituições demandou procedimentos formais para a obtenção da autorização de se fazer a pesquisa, além da carta de apresentação. Essa etapa foi facilitada porque alguns professores que ministram aulas nas instituições visitadas são conhecidos.

A aplicação do questionário não esteve isenta de dificuldades, em especial porque sempre ocorreu em momentos de aula e, em alguns casos, em apresentação de trabalho. O envolvimento dos estudantes nessa tarefa também variou. Vivenciamos momentos de tranquilidade, mas também de pressa e incompreensões. Em uma das instituições, os estudantes conversavam bastante e riam ao preencherem o questionário. Muitos deles não entendiam as perguntas e pediram auxílio em vários momentos para saber o que estava sendo perguntado em algumas questões, embora já tivéssemos feito uma apresentação da pesquisa e do questionário.

As entrevistas foram agendadas em momento posterior ao do preenchimento do questionário, em dia e horário definidos em comum acordo entre cada sujeito e a pesquisadora. Na realização das entrevistas obtivemos menos problemas, pois eu já tinha ido às instituições e não tive problemas para o acesso aos estudantes. Como já havia marcado previamente com os estudantes por telefone eles estavam à disposição para responder às perguntas tranquilamente.

Optamos por analisar os dados com base na análise de conteúdos. Como explicam Caregnato e Mutti (2006, p. 682):

A maioria dos autores refere-se à AC [análise de conteúdo] como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem.

Portanto, ao adotar essa técnica, procuramos estudar o conteúdo das respostas a fim de “[...] procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das idéias principais” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214).

Ressalta-se, ainda, que, no tratamento dos dados quantitativos, recorreremos ao uso programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para tabular os dados e gerar os gráficos apresentados.

Os dois próximos capítulos prestam-se à discussão dos dados. Estruturamos essa análise em quatro eixos:

- o lugar das experiências artístico-culturais no tempo de lazer;
- experiências artístico-culturais e a construção dos critérios de gosto;
- experiências artístico-culturais e a indústria cultural;
- experiências artístico-culturais e formação inicial em educação física: a formação cultural ampla na formação do professor.

CAPÍTULO IV

ARTE, LAZER E JUÍZOS DE GOSTO

Neste capítulo, iniciamos a análise e o debate dos dados coletados. Para melhor estruturar esse momento, criamos dois grandes blocos de discussão. No primeiro deles, evidenciamos e discutimos o contato que os estudantes de Educação Física tem com a arte, tendo em vista o contexto de suas atividades de lazer. Depois de situar o lugar das experiências artístico-culturais, buscamos qualificar melhor esse contato, isto é, detalhamos a proximidade que eles têm com cada arte, assim como estabelecem os critérios de gosto das manifestações artísticas.

4.1 O lugar das experiências artístico-culturais no tempo de lazer

Neste tópico, analisamos como os estudantes de Educação Física usufruem o seu tempo de lazer e qual o lugar ocupado pelas experiências artístico-culturais neste tempo. Para isso, detalhamos as atividades que os estudantes fazem no seu tempo de lazer, depois o lugar ocupado pelas experiências artístico-culturais neste tempo e, por último, como é este contato.

A primeira informação diz respeito às atividades com as quais esses estudantes se envolvem no seu tempo livre. As respostas encontram-se na tabela a seguir.

Tabela 3 – Atividades usufruídas no tempo de lazer

Atividades	Não usufruo	Muito pouco	Pouco	Muito	Muitíssimo	Não respondeu
Passear em parques/praças	26	25	12	0	1	0
Culto religioso	19	12	13	12	8	0
Ir a praia/ rio	7	30	15	9	3	0
Pratica de esportes	9	16	16	14	9	0
Televisão	2	14	25	15	7	1

Internet	1	4	11	29	18	1
Vídeo game	46	6	10	0	1	1
Assistir a filme em casa	6	15	23	11	9	0
Bar	21	19	9	11	4	0
Lanchonete/Restaurante	5	13	21	17	8	0
Festa c/ amigos(as)	6	20	18	14	5	1
Cinema	11	20	21	9	3	0
Shopping Center	12	19	24	9	0	0
Parque de diversões	34	22	7	1	0	0
Circo	41	18	5	0	0	0
Estádio de futebol	39	9	13	1	2	0
Assistir a evento esportivo	15	13	23	7	6	0
Show de Música	13	15	17	14	5	0
Escola de Samba	36	15	8	2	2	1
Museu/Exposição de arte	41	16	6	1	0	0
Teatro	34	19	7	3	1	0
Viajar	6	16	23	14	5	0
Dormir	1	11	23	20	9	0
Ouvir música	0	11	23	14	16	0
Outro: Estudar	0	0	0	1	1	62
Outro: Namorar	0	0	0	1	0	63

Diante desses dados, fizemos algumas observações. Acessar a internet ganha destaque como a atividade com a qual os estudantes mais se envolvem no seu lazer, pois obteve a maior quantidade de menção: 18 recorrências na escala muitíssimo e 29 na escala de muito; portanto, se comparada às demais, é a categoria mais recorrente; além disso, demonstra alto grau abrangência, pois somente um sujeito afirma não usufruir dela.

Quando relacionamos essa informação a outras obtidas por meio do questionário, temos a chance de obter mais detalhes sobre esse envolvimento dos estudantes com a internet. Por exemplo, ao mapear os serviços que esses alunos possuem na sua vida diária, 61 estudantes afirmaram acessar a internet e somente 3 responderam que não. Portanto, percentualmente 95% dos

estudantes têm acesso à internet. É claro que há aqui uma situação paradoxal: afinal, três responderam que não têm acesso à rede internacional de computadores, mas, quando questionados sobre o que fazem no seu tempo de lazer, apenas um sujeito afirma não usar a internet. Por sua vez, 56 respostas sinalizam que esse acesso ocorre em casa; 14, na faculdade; 8, no trabalho; 4, em casa dos amigos; e 2, em *lan house*.

Embora a internet tenha um grau significativo de usufruto no tempo de lazer, observamos que ela é utilizada como meio de comunicação através das redes sociais, o que pode ser caracterizado como atividade de lazer, mas também para assuntos da graduação, o que também foi diagnosticado nos questionários. Na entrevista, ao perguntar o que o sujeito E5 fazia na internet, obtivemos a seguinte resposta: “[...] *internet que é o meio de se comunicar com todo mundo, de estar atualizada também, como a televisão, de tudo o que está acontecendo*”. E ao indagar o que mais procura na internet, esse mesmo sujeito respondeu: “[...] *Na realidade mais bate papo, MSN, Orkut e pesquisa de faculdade mesmo*”.

Porém, a confirmação de que a internet é mais usada para outras finalidades que não a do lazer fica mais aparente quando perguntamos quais os sites mais visitados pelos sujeitos; obtivemos 180 respostas. Dos sites citados, o Google foi o mais requisitado, com 21% das respostas, enquanto o Orkut apareceu com 17%, o e-mail com 15% e site de assuntos relacionados à graduação com 9% aproximados de respostas. Embora a pesquisa no Google fique em um plano genérico, não obtivemos respostas que nos dessem algum indício de relação com o lazer, a não ser o site de relacionamento Orkut.

Inquirimos também sobre assuntos que os estudantes de Educação Física mais buscam na internet. Podemos visualizar as respostas no seguinte gráfico:

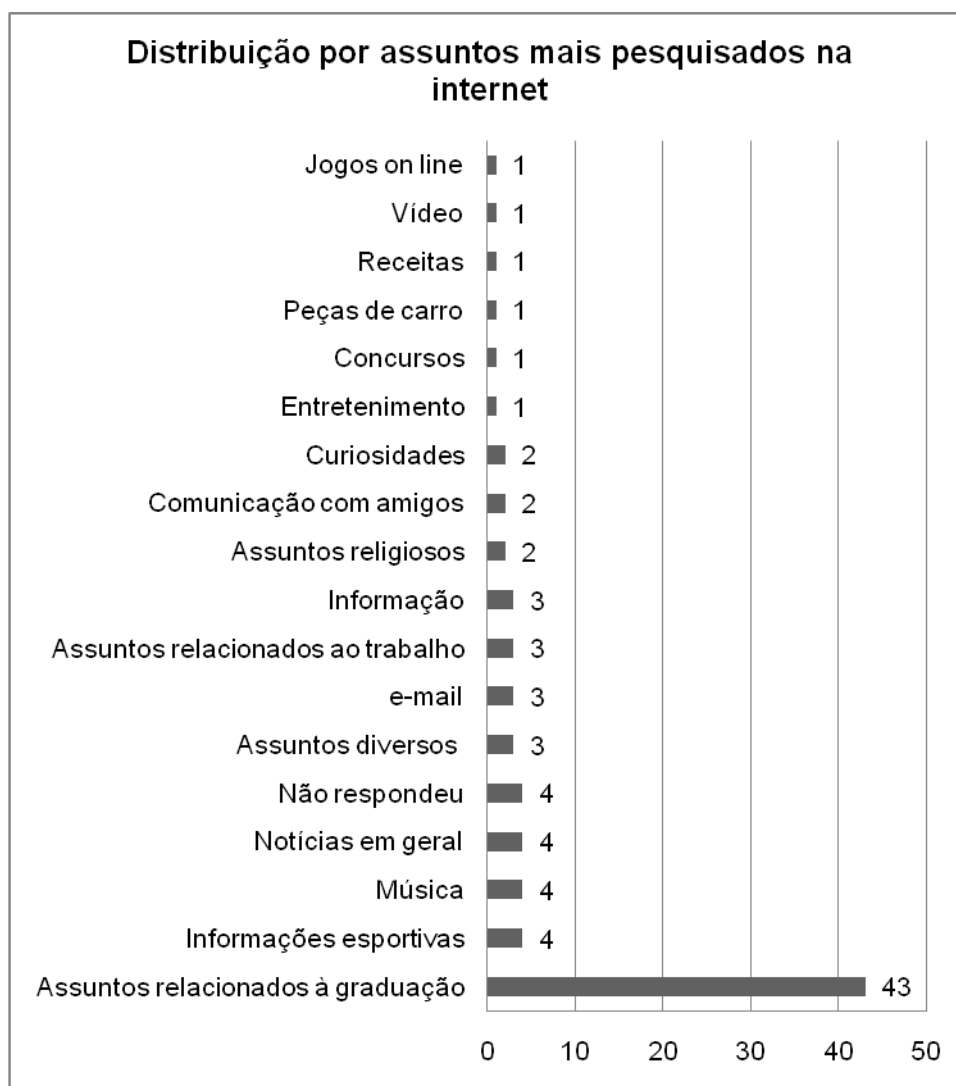


Gráfico 1 – Distribuição por assuntos mais pesquisados na internet pelos estudantes

Como se percebe, a categoria mais recorrente refere-se a assuntos relacionados à graduação; há uma distância grande em relação aos temas apontados em seguida, como a música, informações esportivas e as notícias em geral. É importante destacar que os informantes não especificaram o que da graduação procuram. Podemos considerar que categorias como *assuntos diversos*, *informação* e *curiosidades* também possuem um caráter genérico.

Outra evidência disso notamos quando perguntamos os sites mais pesquisados na internet:

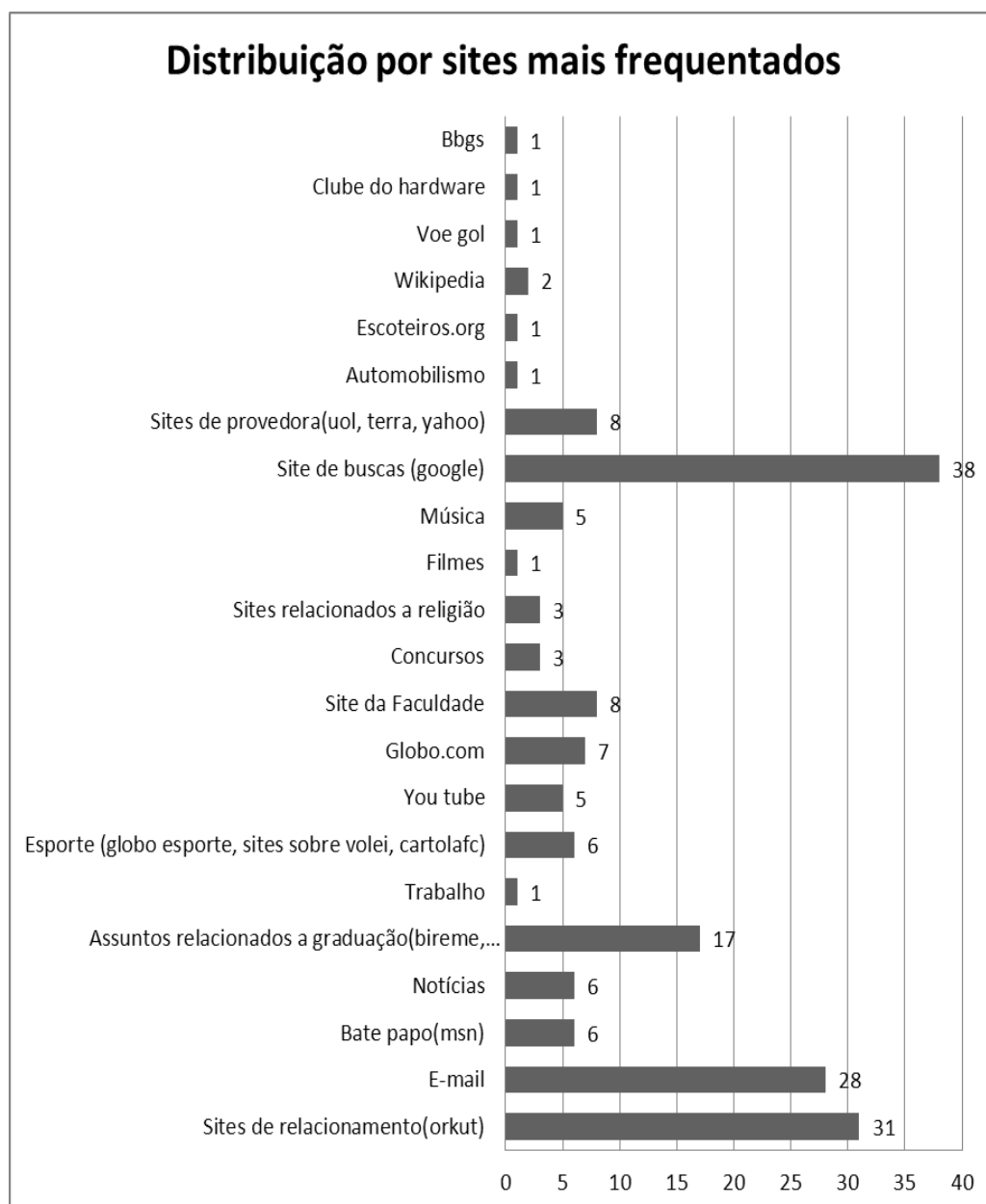


Gráfico 2 - Distribuição por sites mais frequentados pelos estudantes

Por esses dados, podemos observar o conflito no que diz respeito ao tempo de lazer dos próprios estudantes e o que eles entendem como atividade pertencente ao âmbito do lazer. Afinal, o lazer refere-se ao conjunto de atividades nas quais o indivíduo já se libertou de todas as suas obrigações.

Nesse sentido é que Melo (2003) coloca o lazer como algo que varia e se diferencia por ser um tempo de grau diferente de obrigação. É uma atividade que proporciona o prazer (mas não só ele) que é essencial para a vida humana. Ele pode, além de constituir para uma importante e necessária esfera da vida humana vinculada principalmente ao prazer, ser também um

tempo/espaço de vivências que proporcionam o crescimento pessoal e social, assim como a formação da identidade e a educação da sensibilidade.

O que podemos observar nos dados é que os estudantes de Educação Física alegam que o seu envolvimento com a internet representa a atividade mais usufruída por eles no tempo de lazer, mas para fins de trabalhos relacionados à graduação, isto é, para fins de compromissos obrigatórios.

Diante desse fato, algumas dúvidas surgem: o que leva esses estudantes a essa confusão, ou seja, por que não sabem distinguir entre atividades de lazer e outras atividades? Isso indica alguma lacuna teórica em seu curso? A relação entre Educação Física e lazer tem sido um tema pouco explorado na formação de licenciados em Educação Física? Valeria a pena explorar algumas dessas indagações. Neste trabalho, chamamos atenção para um fenômeno mais geral que talvez componha, junto com outros elementos, essa situação.

Conforme o mundo capitalista se organiza, há um prolongamento de facetas da alienação do trabalho no próprio tempo de lazer, de tal maneira que, em várias situações, a possível distinção entre esses âmbitos da vida fica borrada.

Adorno (1995) nos lembra que, sob o viver capitalista, as pessoas não estão livres nem no seu trabalho, nem no seu suposto tempo livre. Adorno desenvolve essa idéia fazendo algumas considerações que podemos observar nos dados, como a questão da coisificação do tempo livre, a sua transformação em consumo, em mercadoria, o acorrentamento do tempo livre ao trabalho, ou seja, o lazer se torna como apêndice do trabalho, sua mera compensação.¹²

Assim, a rígida divisão da vida em duas metades – uma relacionada ao trabalho e outra “livre” dele – acaba por ocultar e enaltecer a coisificação que subjogou quase completamente o tempo livre:

Esta distinção foi inculcada como norma à consciência e inconsciência das pessoas. Como segundo a moral do trabalho vigente, o tempo em que está livre do trabalho tem por função restaurar a força de trabalho, o tempo livre do trabalho -

¹² É importante ressaltar que o conceito de tempo livre desenvolvido por Adorno diz respeito ao tempo livre do trabalho; por sua vez, Melo diferencia ainda este tempo livre do lazer, que diz respeito ao tempo livre também das obrigações da vida, como tarefas domésticas, higiene pessoal etc.

precisamente porque é um mero apêndice do trabalho - vem a ser separado deste com zelo puritano (ADORNO, 1995, p. 73).

A aparente confusão dos estudantes na resposta aos dados nos indica que ao abordar a atividade que mais usufruem em seu tempo de lazer, os estudantes de Educação Física direcionam para um viés de informação, relacionado com os estudos da graduação. Talvez este comportamento se dê porque o tempo de lazer, segundo Adorno, encontra-se acorrentado ao tempo de trabalho e, assim, fica difícil para as pessoas estabelecerem o que existe para elas fora do campo das obrigações. Portanto, suspeita-se que o tempo livre caminha ao oposto do conceito de liberdade; torna-se, por assim dizer, uma paródia da liberdade, pois nele se prolonga a não liberdade (ADORNO, 1995, p. 71).

Vale a pena mencionar que, entre as atividades que os estudantes têm usufruído no seu tempo de lazer, destacam-se ainda dormir, ir à lanchonete, a restaurante e ver televisão. Com um destaque um pouco menor, aparecem prática de esportes, festa com amigos e viajar.

Na quarta escala (muito pouco), há uma relação inversa, pois o que mais aparece é o que eles menos usufruem. Temos como pouco usufruto dos estudantes: ir à praia, rio, com 30 respostas, fato curioso se levarmos em consideração a condição litorânea de Vitória e a região onde os estudantes residem; passear em parques e praças com 25 recorrências, parque de diversões com 22, festa com amigos e cinema com 20.

Um aspecto interessante observado é o usufruto do cinema, que não parece como uma das atividades mais frequentadas; porém, como veremos adiante, entre as manifestações artísticas, ela é, junto com a música, a mais freqüentada.

Com relação ao que os estudantes afirmam não fazer no lazer, o primeiro destaque é para o vídeo game, com 46 respostas; museu e exposição de arte, com 41; estádio de futebol, com 39; escola de samba, com 36; e teatro e parque de diversões, com 34. Aqui encontramos mais informações sobre o campo das manifestações artísticas: os estudantes indicam que ouvir música é uma das atividades que mais fazem no seu tempo de lazer; nesse caso, registramos que nenhum estudante assinalou não ouvir música; em

compensação ir a museu/exposição artística, ir ao teatro aparece como ocupação com a qual os sujeitos não se envolvem.

Para aprofundar nosso recorte de pesquisa, indagamos especificamente sobre o usufruto das manifestações artístico culturais e gosto por elas. Assim, podemos observar a ocupação do tempo de lazer no que diz respeito às experiências artístico-culturais mais frequentadas. As opções se centravam em música, teatro, dança, literatura, artes plásticas, fotografia e cinema. As respostas podem ser visualizadas no gráfico a seguir:

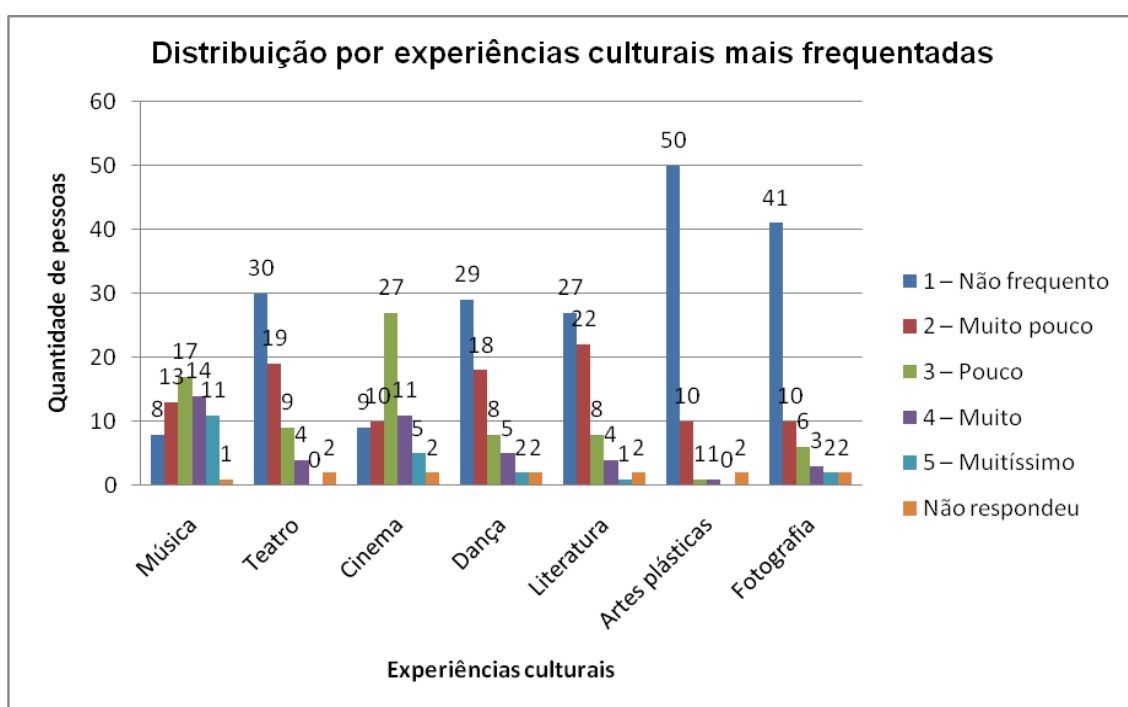


Gráfico 3 - Distribuição por experiências culturais mais frequentadas pelos estudantes

Em linhas gerais, as respostas “não frequento” e “muito pouco” tiveram alto índice de incidência. A escala de *muitíssimo* apresentou pouca adesão, o que nos indica mais uma vez que as manifestações artístico-culturais são pouco frequentadas pelos sujeitos da pesquisa. Mesmo com pouca adesão, destacam-se a música e o cinema, fato que se repete na escala *muito*.

Por sua vez, as artes plásticas e a fotografia ganham proeminência no não usufruto, seguido pelo teatro, dança e a literatura. Isso se confirma nas entrevistas nas quais os sujeitos sinalizam pouca experiência e conhecimento

em relação às artes plásticas e à fotografia. No caso da fotografia, os entrevistados apresentaram pouquíssimo conhecimento, a maioria nunca foi à uma exposição de fotografia; a referência à fotografia se limitou à ação cotidiana de tirar fotos caseiras.

E2: Não, nunca fui em exposição não. Não sou muito de tirar foto não, quando me chamam pra tirar foto eu fico de fora. Gosto, acho interessante. Mais nunca tive interesse em ir à uma exposição. Apesar de achar muito bonito algumas fotos, às vezes tem alguma foto que alguém tirou e colocou como fundo, acho muito bonito, mas nunca me despertou interesse. Nunca despertei interesse, e nunca fui de tirar foto, mesmo por diversão, de tirar fotos com os amigos não sou muito não.

Uma entrevistada até demonstrou um interesse especial pela fotografia, porém sem desejo de aprofundar o conhecimento sobre essa arte:

E5: Fotografia pra mim chama muita atenção, era uma coisa que eu queria fazer era fotografia. Só que eu nunca fui num museu, esses negócios pra ver. Eu gosto de tirar foto, de paisagem, de coisas que me interessa, mas de ir atrás para pesquisar, de ver o que fizeram, deixaram de fazer, eu não curto muito.

As artes plásticas aparecem como aquela de que os estudantes de Educação Física menos gostam, seguida pela fotografia. Se compararmos com a questão sobre a frequência com que buscam esse tipo de manifestação, talvez esse resultado tenha sentido, pois eles não buscam esse tipo de manifestação artística. Contudo, surge a indagação: Eles não frequentam por que não gostam ou não gostam por que não frequentam?

No campo das artes plásticas, os entrevistados também não demonstraram conhecimento sobre escultura e manifestaram pouco interesse em conhecer. Podemos observar nas seguintes respostas.

E2: Não conheço nenhum artista, acho que fica no mesmo da fotografia, acho interessante, muito legal, mas eu fico entre aquelas mais faladas né, mas é uma coisa que não me interessa muito. P: Por que não? E2: Acho que pelo mesmo fato da fotografia, nunca me despertou interesse de, saber como eles fazem pra trabalhar aquela questão dos traços, de desenvolver, pegar uma peça no bruto e as formas que eles

vão estar fazendo ali, acho interessante. Mas pra procurar saber isso eu nunca tive esse interesse não.

É interessante que, em alguns casos, os estudantes reconhecem sua falta de conhecimento: *“E9: Escultura eu desconheço. Já fui, já vi, mas não tive muito contato. Já fui em museu que tinha escultura, mas assim eu não sei quem é que fez, a escultura de quem que é. A gente olha com o olhar leigo”*. Outra entrevistada, quando fala da escultura, demonstra sua falta de interesse. *“E7: Não sei, não valorizo tanto, não que eu não valorizo o trabalho. Mas pra mim não tem nenhum valor assim, pra mim”*.

Essa falta de interesse, de apreço, que eles mesmos reconhecem, não necessariamente se vincula à ignorância ou falta de oportunidade. O sujeito E1 indicou saber de uma exposição, mas não demonstrou interesse em ir: *“E1: Hum, sei e tal, mas ah, eu não vou, é como eu te falei, eu poderia ter ido na do Michelangelo mas eu não fui”*.

Dos que vão ao museu, somente 12 responderam que vão raramente, o equivalente a 19% dos que responderam ao questionário.

Dos dados apresentados até o momento, podemos observar que o lugar que as manifestações artístico-culturais ocupam no lazer dos estudantes é pequeno; além disso, afora a música e o cinema, há um desinteresse em relação às outras manifestações artísticas. Seria um caminho muito fácil atribuir essa falta de interesse apenas a um problema individual. A apreciação artística não é uma capacidade biologicamente herdada. Ela demanda, no dizer de Marx, de cultivo, isto é, um processo de aprendizagem.

Se é a partir da relação dialética com o mundo objetivo que o ser humano forma a sua subjetividade, a apreciação artística demanda o contato com as objetivações artísticas historicamente construídas, sejam elas materiais ou simbólicas, dependem da sua apropriação. É necessário que haja educação estética para que o ser humano possa se apropriar do mundo artístico de forma objetiva. Pois o ser humano necessita não somente de se objetivar na natureza, como se apropriar desta objetivação e dar novos saltos, num processo de refinamento dos sentidos e das suas capacidades.

Contudo, sob relações sociais alienadoras, o viver humano se reduz, para uma parcela significativa de pessoas, simplesmente às necessidades básicas rudes, ou simplesmente no sentido da apropriação e acúmulo de capital. Além disso, quando a promessa de democratização dos bens culturais aparece, esse fenômeno tende a confirmar a regressão de capacidades humanas intelectuais e sensitivas. Desse modo, a apreciação do belo fica em segundo plano, isso quando é permitido.

A arte, como um conhecimento não conceitual, faz parte da formação do mundo construído pelo ser humano, porém é uma forma diferente de conhecimento. Nós não nascemos predestinados a apreciar ou não a arte; é uma conquista humana, que acontece ao longo da vida, de acesso a ela e de sua aprendizagem. Do modo como o mundo está construído e organizado, a lógica não é o refinamento dos gostos, do prazer ou de conhecer mais o mundo no qual vivemos e o qual podemos construir. A idéia é de regressão dos sentidos para uma vivência acorrentada ao modo de produção.

Assim, podemos observar que a apropriação do mundo artístico pelos sujeitos de pesquisa apresenta essa lógica, pois apresenta um círculo vicioso: não há interesse porque o acesso àquela arte não é frequente; não é frequente porque não há interesse. Essa evidência nos remete a uma grande preocupação em relação à formação desses sujeitos, que inseridos nesse processo apropriam-se do mundo das artes pela *metade*, prejudicando sua formação como ser humano pleno, *omnilateral*.

Podemos também observar lacunas onde a formação pode ser questionada, pois o fato de uma determinada atividade não ser frequente não significa que o sujeito não goste de se envolver com ela. Por isso, repetimos as mesmas manifestações artísticas, porém tivemos o intuito de investigar a relação de gosto dos sujeitos, isto é, o que mais agrada a eles. Podemos observar no gráfico a seguir:

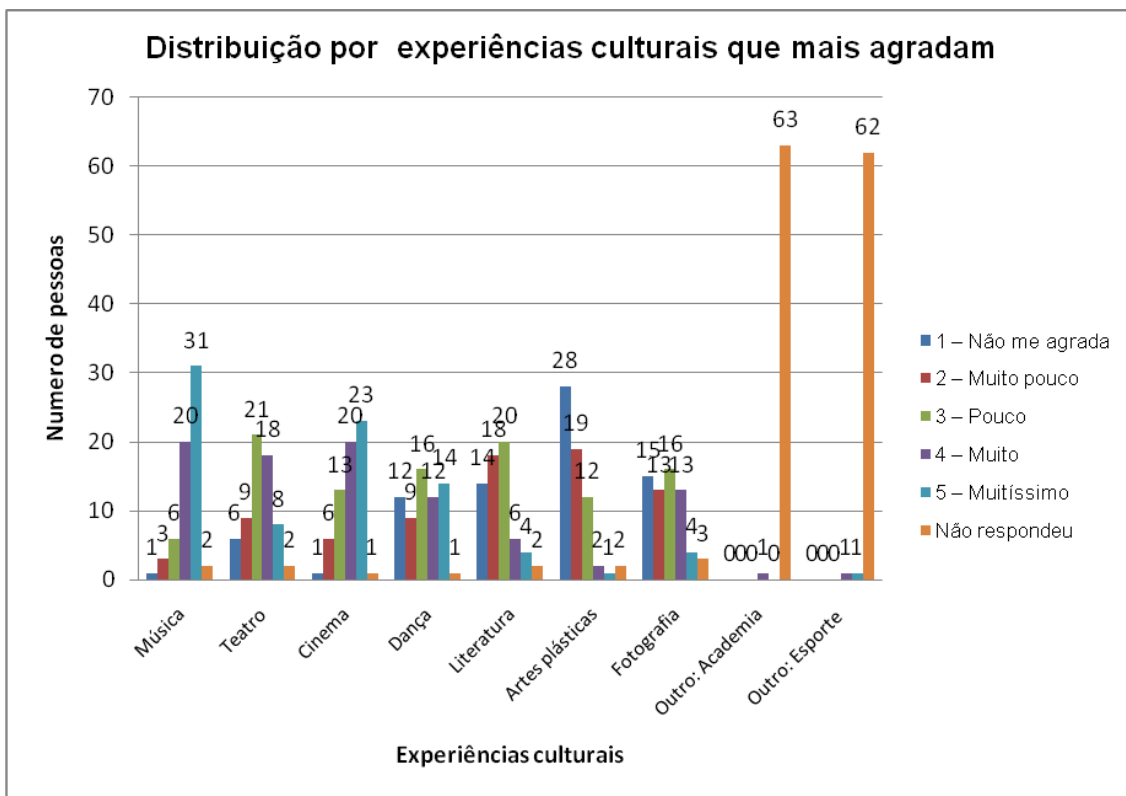


Gráfico 4 - Distribuição por experiências culturais que mais agradam

Em primeiro lugar, os estudantes indicam gostar das manifestações artístico-culturais, pois a escala de “muito” e “muitíssimo” atingiu 91 e 85 recorrências respectivamente, atingindo um número maior do que as escalas de “muito pouco” com 73 e “não me agrada” com 77 pontos. Podemos mais uma vez observar que as artes plásticas, a fotografia, a literatura e até a dança não agradam os sujeitos da pesquisa, o que reafirma o paradoxo sobre: não frequentam porque não gostam ou não gostam porque não frequentam?

Das atividades artísticas listadas, o cinema e a música ganham relevo em termos de gosto. Aqui é importante lembrar que ouvir música aparece como uma das atividades com a qual eles mais se envolvem no seu tempo de lazer.

Por um lado, podemos avaliar de modo positivo essa constatação e mesmo celebrar que tais manifestações ganhem essa proeminência. Por outro, não podemos nos esquivar do fato de que a música e o cinema foram as manifestações artísticas mais exploradas pela indústria cultural. Nos meados do século XX, Adorno e Horkheimer (1985, p. 99) já diagnosticam, em parte, essa tendência:

O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto. Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do ritmo do aço (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 99).

O modo de vida vigente no sistema capitalista define quase como um imperativo modelos de conduta, pois “a racionalidade técnica hoje é racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada em si mesma” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Desse modo, as produções culturais passam a seguir uma lógica na qual

[...] o cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Pela facilidade de sua reprodução técnica em série e sua disseminação, a música e o cinema tornam-se os mais cotados e difundidos pela indústria cultural. Ainda assim:

Os interessados inclinam-se a dar uma explicação tecnológica da indústria cultural. O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Porém, não se trata somente de uma questão de dar o acesso às pessoas das produções culturais, mas de questionar todo um modo de vida e de controle no qual as produções culturais são submetidas ao lucro.

Isso é evidente quando observamos o modo de vida e de relação com o mundo nos quais não é permitido que se “perca” tempo com algumas atividades ou que se desloque a apreciação de alguma experiência relativa à arte para uma contemplação ao vivo (ao contrário de uma reprodução tecnológica que pode ser acessada em qualquer lugar). Veremos isso mais adiante e retomaremos essa discussão.

Como quase 100% dos estudantes de Educação Física responderam ter o hábito de ouvir música, então procuramos saber a frequência com que isso acontece, sintetizada a seguir:

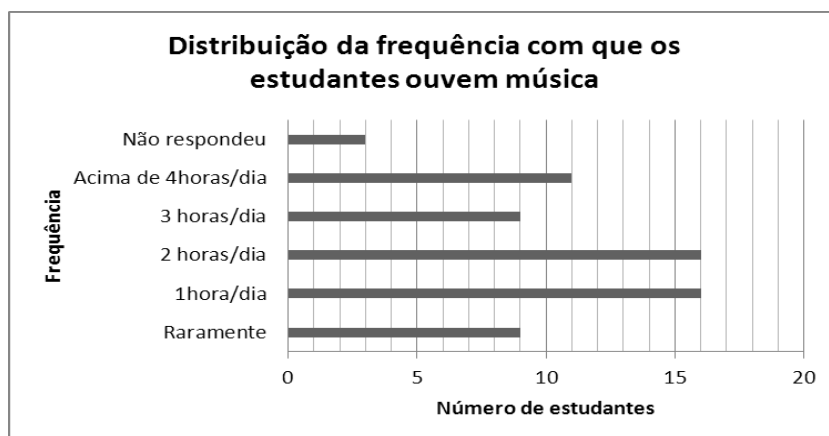


Gráfico 5 – Distribuição da frequência com que os estudantes ouvem música

Como podemos perceber a presença da música é muito significativa, diária, então perguntamos em que situação isso ocorre como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 4 - Situação em que os estudantes ouvem música

Situação	Nº de respostas
Em casa (24) Arrumando a casa (5) Na cama (1)	30
No carro, dirigindo	16
No ônibus	9
(ilegível)	1
A maior parte do tempo	1
À noite	1
Fazendo trabalho, estudando	3
Todas, dia a dia, várias	8
Festa	2
Show	2
Qualquer hora vaga, sempre que posso	2
No tempo livre, hora vaga	2
No computador	4
Academia	1
Quando trabalho	3
Não respondeu	3
No celular	1
No mp4	1

Na pergunta aberta, as pessoas que respondem ouvir música em casa, muitas vezes, descrevem tarefas que executam em casa enquanto escutam música. Tal dinâmica se repete quando se afirma escutar música enquanto se dirige o carro. Essas respostas sinalizam que, nesses casos, o hábito de escutar música é periférico, ou seja, ele serve de fundo para a execução de uma outra atividade, o que faz com que a experiência com a música seja funcional e não necessariamente contemplativa.

Adorno já nos sinaliza isso ao discutir sobre a música de entretenimento: a música passa a ser um plano de fundo, algo para preencher os vazios do silêncio. Para Adorno, o indivíduo aprende a não apreciar a música, a não dar atenção ao que ouvem, mesmo no próprio ato da audição. O frankfurtiano caracteriza esse processo como um aspecto de morte da linguagem como expressão, emudecimento dos homens. Junto com outros elementos, esse fato contribui para o que Adorno chama de regressão da audição, que está próximo ao que vimos discutindo sobre regressão dos sentidos, da formação humana. A indústria cultural imputa a “*estandardização*” da música e torna essa padronização um traço fundamental e “natural” que estimula a atenção do ouvinte:

Os hábitos de audição giram em torno do reconhecimento, basta repetir algo até torná-lo reconhecível para torná-lo aceito. Para entender o *hit*, Adorno afirma que é preciso analisar teoricamente os processos envolvidos na transformação da repetição em reconhecimento, e do reconhecimento em aceitação (SILVEIRA, 2007, p. 6).

Em relação à experiência com música ao vivo, obtivemos um resultado bastante significativo: 84% dos sujeitos declararam que costumam frequentar locais onde há música ao vivo e somente 14% disseram que não, com um percentual de 2% que não responderam. É importante destacar a importância dada ao usufruto da música ao vivo, porém ao questionarmos a forma como eles se apropriam da música podemos fazer ponderações importantes.

Dos que responderam que sim, perguntamos em qual situação os estudantes costumam ouvir música ao vivo, obtivemos as seguintes respostas:

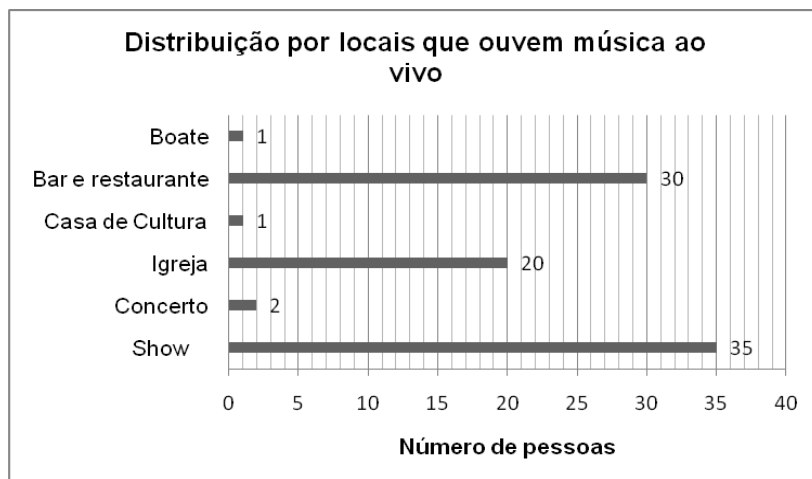


Gráfico 6 – Distribuição por locais onde os estudantes escutam música ao vivo

Estes dados nos confirmam o caráter funcional e periférico atribuído à música, apesar de o show ser o mais cotado, temos os índices de bar, restaurante e igreja bem altos, situações nas quais a música não é o foco principal da atividade.

Nas entrevistas, podemos também destacar algumas evidências sobre esse lugar funcional que é atribuído à música. Em nenhuma das entrevistas, aparece ouvir música ou ir a um lugar com o intuito de assistir a um espetáculo de música. Ao perguntarmos o que mais gosta de fazer, um dos entrevistados remete à música, porém atribuindo esse aspecto periférico “E2: [...] *Eu gosto muito, se for a noite, gosto muito de barzinho com musica ao vivo onde a gente tem liberdade pra conversar e ficar ouvindo uma boa musica*”. E quando perguntado por que gosta desta atividade, a resposta confirma este caráter periférico atribuído à música. “E2: [...] *Por estar com as pessoas que eu gosto, por a gente poder brincar naquele momento, se divertir com uma brincadeira, e por poder estar com mais pessoas e pelo fato de eu gostar muito de musica*”.

Outro aspecto importante é a falta de pesquisa na internet sobre música. Pois se a música toma um lugar tão significativo na vida das pessoas, não aparecer nas pesquisas da internet nos parece um tanto paradoxal. Observamos isso nos dados que demonstram o que procuram na internet e em uma entrevista, quando perguntamos sobre procurar música na internet e um entrevistado respondeu: “E1: *Não. Nada, não gosto. O máximo que eu vou procurar na internet é uma música pra ver a tradução e pronto*”. Mais uma vez percebemos

a falta de iniciativa em conhecer, buscar experiências que eles próprios estabeleceram como uma das mais importantes e mais presentes na vida deles.

Ainda sobre a música que tem um lugar privilegiado em relação às outras manifestações artístico-culturais, buscamos investigar a frequência com que os estudantes têm contato com a música ao vivo. Ao observarmos a frequência com que isso acontece, obtivemos um resultado bastante variado e significativo como podemos observar no gráfico a seguir. Obtivemos uma resposta de um aluno que afirma ir quando aparece algo bom no Estado, o que não dá precisão da frequência com que isso acontece.

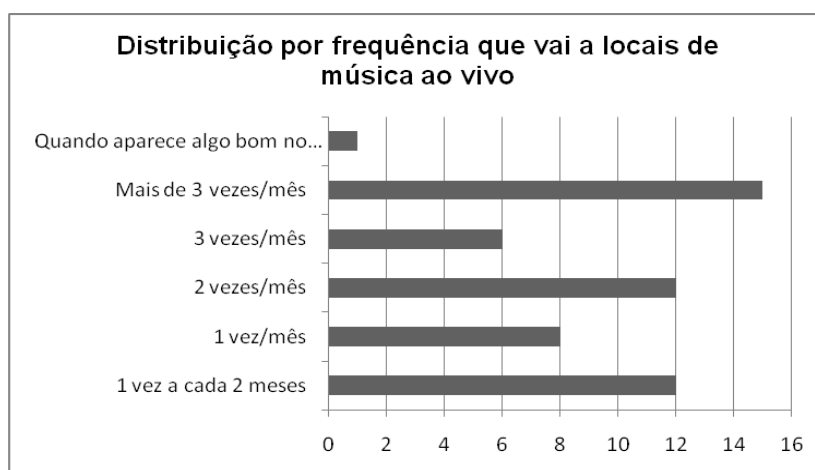


Gráfico 7 – Distribuição por frequência em que os estudantes vão a locais de música ao vivo.

Com estes dados, podemos analisar qual a relação que os sujeitos têm com a música e a apreciação dessa manifestação ao vivo. Ela tem um peso significativo na vida dos sujeitos, pois dos que responderam frequentar locais de música ao vivo, que corresponde a 84% dos sujeitos, a frequência com que isso acontece é consideravelmente alta, ou seja cerca de 32% vão 3 vezes ou mais por mês experienciar a música ao vivo, e 18% vão 2 vezes ao mês. No próximo tópico discutiremos os desdobramentos desta experiência.

Como já discutido anteriormente, a humanidade é construída a partir das objetivações, de sua apropriação e da criação de novas objetivações. Ou seja, o mundo da cultura é construído a partir da transformação da natureza, de objetivações humanas. Estas se dão também a partir da apropriação do mundo

já construído e da criação de outras objetivações, então procuramos investigar como os sujeitos da pesquisa estão participando desta construção a partir da música.

Perguntamos se os sujeitos tocam algum instrumento musical: 81% disseram que não; 17% que sim; 2% não responderam.

Dos que responderam que sim, perguntamos qual instrumento. Obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 5 - Instrumentos que os estudantes tocam

Instrumento	Nº de respostas
Violão	7
Teclado	4
Guitarra	2
Percussão	2
Flauta soprano	1
Órgão	1
Pandeiro	1
Bateria	1
Tan tan	1
Baixo	1
Sax	1
Cavaco	1
Surdo	1
Reco-reco	1
Tam tam	1

Observamos que a experiência com a produção musical também é pouco significativa, mas em um caso na entrevista notamos o prazer e a dedicação de um dos entrevistados quando ao falar sobre o que mais gosta de fazer no tempo de lazer respondeu: “E8: *Tocar violão. Adoro tocar violão. Se eu pudesse, eu ficava o dia todo tocando violão. Só paro quando o dedo ta doendo, quando eu enjoô, mas eu passo quatro horas, cinco horas tocando violão*”.

Os sujeitos desta pesquisa têm contribuído pouco para a construção da manifestação artística que eles dizem ser a mais importante e mais presente na vida deles. Podemos fazer algumas pontuações em relação a isso. Um aspecto é o de a música ser consumida e apropriada como uma mercadoria, como um

produto que não pode ser construído ou objetivado por si mesmo. Outro aspecto é a forma como eles experienciam a música, como os dados nos mostram, sendo colocada como uma atividade periférica.

Ainda podemos considerar as condições nas quais o tempo livre está submetido às pessoas. Pois, segundo Adorno (1995, p. 77) “sob as condições vigentes, seria inoportuno e insensato esperar ou exigir das pessoas que realizem algo produtivo em seu tempo livre, uma vez que se destruiu nelas justamente a produtividade, a capacidade criativa”. Pois para ele “[...] tempo livre produtivo só seria possível para pessoas emancipadas, não para aquelas que, sob a heteronomia, tornaram-se heterônomas também para si próprias” (ADORNO, 1995, p. 79). Portanto, à experiência empobrecida como ouvintes da música se entrelaça a quase inexpressiva indicação de atuação como músicos.

A outra manifestação artístico-cultural que aparece como significativa na vida dos sujeitos da pesquisa é o cinema: 83% dos entrevistados dizem ter o costume de ir ao cinema, com um percentual de 2% que não responderam. Porém, dos que costumam ir ao cinema, a frequência com que isso acontece é muito baixa, como demonstra o gráfico a seguir.

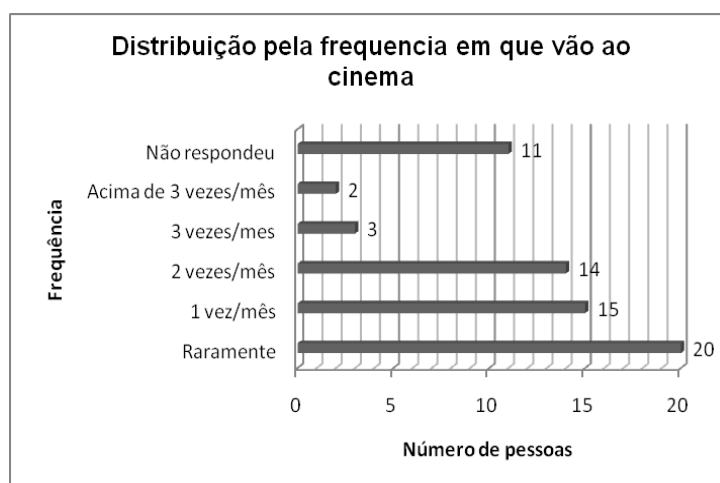


Gráfico 8 –Distribuição pela frequência em que os estudantes vão ao cinema

Com essa informação, fica visível que a segunda manifestação artística, que havia sido apontada como de maior prestígio e de maior visita pelos estudantes, tem agora revelada que, de fato, sua frequência não é tão

significativa. Assim, também foi indagado em qual situação os estudantes assistem a filmes em casa; as respostas encontram-se sintetizadas a seguir:

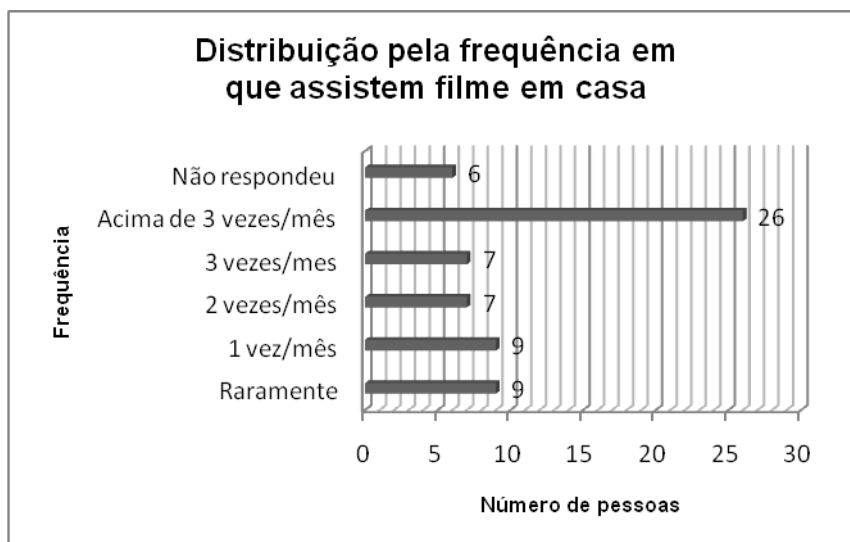


Gráfico 9 – Distribuição pela frequência em que os estudantes assistem a filme em casa

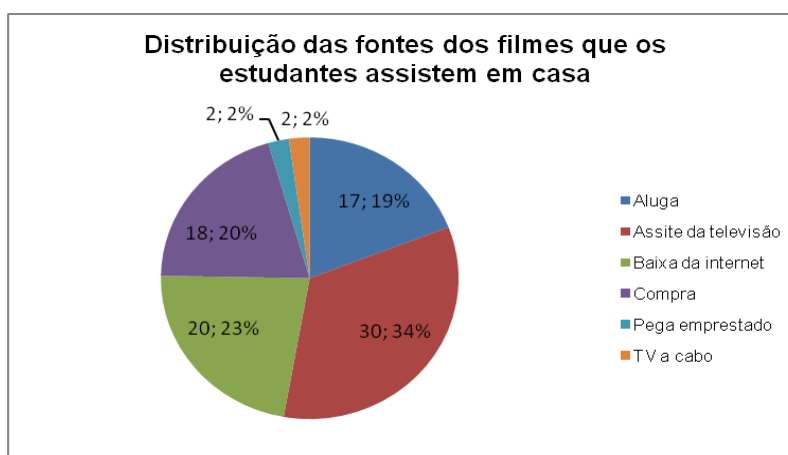


Gráfico 10 – Distribuição das fonte dos filmes que os estudantes assistem em casa

A frequência de assistir filme em casa é maior do que a de ir ao cinema, o que reafirma o que já discutimos sobre a facilidade de disseminação dos filmes comerciais. A maioria dos estudantes não possuem assinatura de TV a cabo,¹³ ou seja, os 34% que informam assistir a filme da televisão, e como os dados apresentam, a maioria assiste aos transmitidos pela TV aberta, ou seja o que é oferecido pelos meios de comunicação de massa.

¹³ Esta informação foi identificada no questionário aplicado, onde aproximadamente 64% dos sujeitos alegam não ter TV por assinatura.

Baixar o filme da internet também é uma possibilidade de liberdade de escolha e seleção e 23% disseram que assim o fazem; porém, quando lembramos das respostas quanto ao que procuram na internet, poucos responderam filme.

Dos 9 entrevistados, 5 alegaram que assistir a filmes é uma das atividades de que mais gostam no tempo de lazer, sendo que 2 deles falaram em assistir a filme em casa. E ao serem perguntados por que gostam de assistir a filmes, eles remeteram à facilidade para ter essa experiência, de essa atividade não exigir muito esforço. Podemos observar isso nas seguintes respostas: “E1: *Mais fácil, mais acessível em relação a transporte, né, e porque eu gosto*”; “E6: *Filme eu sempre gostei de assistir. Como eu fico mais em casa, é uma coisa que, já to em casa, já loco um filme, já, fica mais fácil. Tanto que eu nem vou muito ao cinema, porque eu já to em casa, já fico no meu conforto e fico vendo filme*”.

Considerando a concentração de salas de cinema nos *shoppings centers*, não podemos deixar de registrar o quão caro se pode pagar para assistir a filmes nesses lugares. A possibilidade de o estudante pagar a metade do preço do ingresso ameniza a situação, mas não supera a alternativa de assistir a filmes em casa.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Futura e apresentada no sítio eletrônico do jornal local *Gazeta online*, em outubro de 2010, nos aponta que os hábitos dos estudantes pesquisados não se distanciam dos hábitos da população em geral. Segundo a tal pesquisa, os capixabas não têm o hábito de frequentar atividades culturais. A pesquisa demonstra que 16% da população não têm esse hábito, e os que têm costumam frequentar shoppings, seguido pelos eventos religiosos.

A literatura, o teatro e a dança não foram cotados como as maiores preferências dos estudantes.

Um total de 23 pessoas respondeu que possui o costume de ir ao teatro, o equivalente a 36% dos entrevistados; e 41 responderam que não, ou seja, 64% dos entrevistados.

Aos que responderam que sim, perguntamos sobre a frequência de ida. Podemos observar que, mesmo os que responderam que tem o costume de ir ao teatro, vão, em sua maioria, raramente.

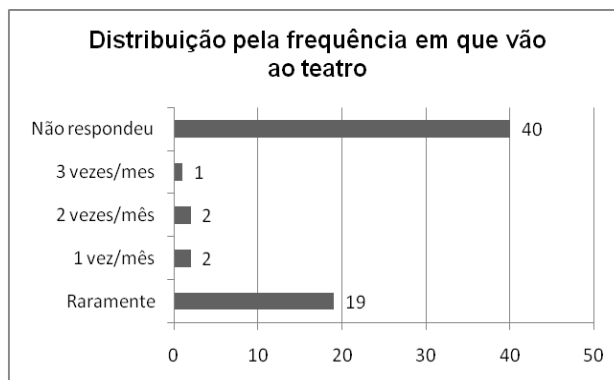


Gráfico 11 – Distribuição pela frequência com que os estudantes vão ao teatro

Sobre a dança, causa-nos surpresa tendo em vista ser uma manifestação artística que faz fronteira com o campo das artes e o da Educação Física. Dos entrevistados, 3 nunca foram a um espetáculo de dança. Duas passagens das entrevistas demonstram o pouco interesse pela dança e pelas artes em geral.

E5: Assim, já fui, já vi, mas nada de muito grande, mas também não vou pra isso não, eu assim não costumo ir atrás dessas coisas assim, dança, cinema, vou, se for pra mim ir eu vou, mas eu prefiro fazer minhas coisas, tipo sair com os amigos, jogar meu basquete e ficar só ali. Se tiver jogo pra ver eu vou ver, aí eu vou, já fui muito, agora esses negócios, agora pra museu, esses negócios eu sinceramente eu não tenho paciência não, não gosto, por mais que eu goste do assunto ou daquele negócio de dança, ou de outra coisa, mas pra ver eu não gosto.

Ao perguntar por que não tem interesse em relação à dança, um dos entrevistados respondeu:

E2: R: Acho que pela falta de propaganda que chamasse a atenção, faça ter vontade de ver. Não só da dança também, mas na escultura, de quadros, acho que falta um pouco de propaganda pra chamar mais assim, pro público em geral. Acho que isso, as vezes eu deixei de ir, por não ter propaganda, as verses falta um pouco de interesse de ir ver um espetáculo, as vezes até tem, mas se tivesse mais propaganda que englobasse vários públicos talvez chamava mais a atenção, não só na questão da dança como eu falei, mas da escultura e da pintura.

Isso demonstra a falta de autonomia nos estudantes em buscar as experiências que lhes proporcionam prazer, pois os que afirmaram gostar de dança, que se interessam pela manifestação artística, não frequentam espetáculos, não buscam conhecer um pouco mais da manifestação. A questão da propaganda também é um aspecto interessante que demonstra essa falta de autonomia, além do acorrentamento aos mecanismos dos meios de comunicação de massa. Esta forma de encarar e justificar a sua falta de interesse e de usufruto nos leva a pensar no quanto as pessoas estão submetidas aos ditames da indústria cultural.

A literatura é uma experiência estética que se apresenta um pouco diferente das outras, tendo em vista que a leitura é uma experiência que está presente ao longo do próprio processo de escolarização.

Assim, investigamos se os entrevistados costumam ler livros não relacionados à graduação. Desses, 37 responderam que sim (58%) e 25 responderam que não (39%), ainda obtivemos um percentual de 3% que não respondeu à questão.

Perguntamos, também, sobre o hábito de ir à biblioteca sem compromisso imediato com a graduação. O que podemos perceber é que 72% dos entrevistados não vão ou vão raramente. Obtivemos as seguintes respostas:

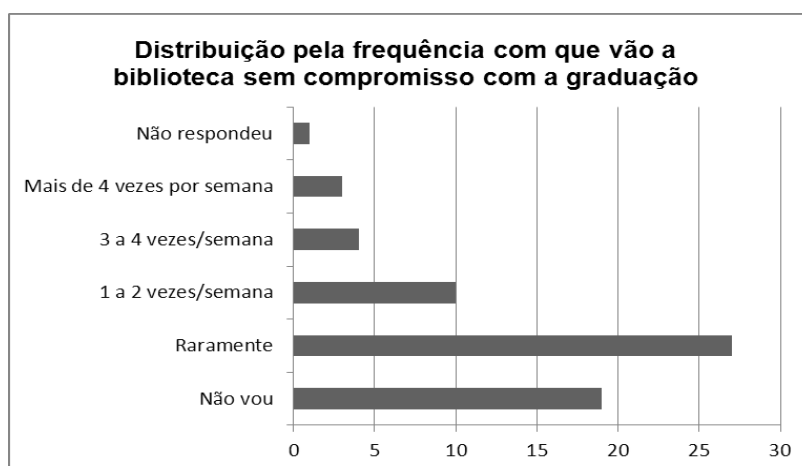


Gráfico 12 – Distribuição pela frequência com que os estudantes vão à biblioteca sem compromisso imediato com a graduação

Apesar de termos essa porcentagem de estudantes que alegam ler livros não relacionados à graduação, a maioria dos estudantes não gosta de literatura ou

não lê, alegando o pouco tempo disponível por conta do trabalho e das tarefas relacionadas à graduação.

Como a experiência estética não se limita à contemplação, perguntamos aos estudantes se eles já tiveram alguma experiência com a produção literária. Então questionamos se já tiveram a experiência de escrever um poema, crônica, conto etc. Apenas 9 (14%) responderam que sim e 54 (84%) responderam que não. Isso demonstra o tamanho distanciamento que eles têm da produção literária, embora tenham contato com isso durante os anos da escolarização básica.

Os que responderam que sim descreveram a situação na qual produziram o tipo de produção e o tema sobre o qual escreveram. Embora 9 sujeitos respondessem que sim, somente 8 especificaram a situação que escreveram: 5 informaram que foi na escola; desses 3 no ensino fundamental, 1 no ensino médio e 1 não especificou. Outro estudante respondeu que foi num trabalho da faculdade e dois responderam no tempo de lazer e em casa. É importante destacar que a escola (seja no ensino fundamental ou mesmo no ensino superior) aparece como o espaço que, de alguma maneira, incentivou a produção literária. Neste aspecto podemos fazer a mesma interpretação que fizemos em relação à produção musical, os sujeitos não participam da produção artística, estão longe de contribuir com a produção literária através de sua objetivação humana.

Assim, quanto ao que produziram, 8 responderam que escreveram poemas e um escreveu samba e poema. Sobre o tema que escreveram, 3 responderam que não lembram o tema, 2 sobre amor, 1 sobre romance, 1 sobre a vida e 1 sobre a realidade brasileira.

O que podemos concluir deste tópico é que as manifestações artísticas ocupam um lugar bem tímido no tempo de lazer dos sujeitos da pesquisa. Dentre estas, a música e o cinema tem um lugar significativo, porém ainda não se apresentam como conhecimento sólido entre as pessoas pesquisadas. No próximo tópico, pretendemos discutir mais detalhadamente o contato com estas

experiências estéticas e como os sujeitos estabelecem os seus critérios de gosto.

4. 2 Experiências artístico-culturais e a construção dos critérios de gosto

Ao perceber o contato que os estudantes de Educação Física pesquisados têm com a arte, pretendemos com este tópico discutir qual a proximidade que eles tem com cada arte, assim como estabelecem os critérios de gosto.

Começaremos pelas duas manifestações artísticas que os estudantes demonstraram mais proximidade, tanto em frequência quanto em gosto como vimos anteriormente: a música e o cinema.

Como já discutimos, a música é a experiência estética mais presente na vida dos sujeitos da pesquisa. Então, discutiremos detalhes sobre este contato.

Quando perguntamos sobre os intérpretes preferidos, obtivemos uma lista enorme com nomes de músicos e cantores, nacionais e estrangeiros. Curiosamente os intérpretes que conseguiram ter uma recorrência de destaque foram nacionais: Ana Carolina, Exaltasamba e Ivete Sangalo.

Podemos observar uma característica apresentada, os intérpretes brasileiros destacados fazem parte do universo comercial que envolve a música no país e são intérpretes atuais. A música brasileira contempla um enorme universo de estilos e intérpretes; alguns cantores e cantoras considerados como grandes nomes da música mundial que não foram citados, assim como aqueles considerados de grande apreço por sua complexidade ou refinamento musical. Nas entrevistas, a ênfase na música atual também aparece: em sua maioria, os entrevistados ouvem mais o que está tocando nos rádios, o que está na moda e gostam mais disso, além da influência da família.

E4: P: E o que te influenciou a gostar de sertanejo?

R: O ambiente, por exemplo, aqui o que está em evidência é o funk, lá é o sertanejo, é o ambiente, é a família, onde você vai o que toca mais é o sertanejo.

É interessante notar que alguns dos entrevistados quando dão exemplos de música ou citam alguma, remetem ao *funk* e ao sertanejo, os dois ritmos que estão mais em evidência na mídia atualmente, pois em outros tempos poderia

ser o forró, o pagode ou o axé que também passaram por períodos de evidência na mídia mas que já foram esquecidos. Então, mesmo que seja para discordar, o que ele apresenta como referência de música é o *funk* e o sertanejo.

E7: P: Quando você escolhe algo pra escutar o que você avalia pra escolher?

R: Bem eu avalio a letra, o ritmo, igual o funk, as letras às vezes são horrorosas, não vou ficar no computador, estudando escutando funk dentro de casa. É uma coisa que não me agrada.

Ainda assim, no questionário 11 estudantes não responderam a essa questão e ainda tivemos respostas como: *“não me lembro o nome de todos”*, *“Não tenho cantor preferido, mas sim gênero musical [contudo, não indicou]”*; *“Não tenho preferência por cantores, ouço o que acho bom”*; *“Não tenho preferidos”*; *“Não tenho um especial, sou evangélico e procuro ouvir os nossos louvores”*.

Essas informações nos demonstram a falta de memória dos estudantes e a falta de “personalidade” para se posicionar em relação a de que gostam ou que mais apreciam. Isso é uma marca da construção da identidade que se configura como fraca na opinião de Adorno.

Os gêneros musicais ouvidos pelos estudantes são variados e vão desde sertanejo, rock, MPB, a rap e músicas religiosas. Intérpretes da música erudita tiveram três indicações: Bach, Beethoven e Mozart. Registramos que essas três indicações de música erudita foram feitas pela mesma pessoa.

Ainda sobre a música, perguntamos qual o gênero musical mais agrada e novamente tivemos respostas bem diversas. Na escala de muitíssimo, predomina a música religiosa e o pagode com 17 recorrências cada, seguido pelo samba com 16 e o sertanejo com 14 respostas.

Na escala de muito, o pop rock alcançou 26 recorrências e a MPB, 24 respostas. O que não agrada aos estudantes de Educação Física é a música erudita, com 42 respostas; seguida do congo com 37; o blues com 28; o jazz e o caipira raiz com 27 respostas cada; o funk com 26; e a bossa nova com 25.

Embora a música religiosa tenha obtido destaque com 17 respostas (uma das mais altas) na escala de muitíssimo, obteve 21 respostas como não agrada. Este dado nos mostra que, embora tenha um número significativo de pessoas que não gostem desse tipo de música, há igualmente uma quantidade também significativa que gosta, caracterizando opiniões extremas.

O forró e o sertanejo apresenta uma característica parecida, o gosto em relação a esses dois gêneros são medianos. A distribuição do gosto entre os estudantes é similar, não apresenta uma característica de preferência ou da não preferência forte, fica na média.

Como as respostas foram muito variadas, o que podemos analisar com destaque é o samba e o pagode que obteve uma variação mais tendenciosa para o apreço dos estudantes de Educação Física. O samba, nas três escalas maiores, muitíssimo e muito com 16 respostas e pouco com 15 e o pagode com 18 na escala de muitíssimo e 15 na escala de muito. Porém é interessante observar que em relação aos interpretes preferidos não apareceram muitos sambistas, somente o grupo exaltasamba, que é um grupo de bastante evidência na mídia, o samba de raiz ou outros sambistas importantes na história do samba não foram lembrados.

Tabela 6 - Estilo de música que mais agrada os estudantes

	Não agrada	me	Muito pouco	Pouco	Muito	Muitíssimo
Axé	17		14	16	9	8
Blues	28		19	11	4	2
Bossa nova	25		17	12	9	1
Caipira raiz	27		22	8	3	4
Congo	37		13	10	4	0
Erudita/Clássica	42		10	8	3	1
Forró	13		12	11	17	11
Funk	26		14	10	11	3
Jazz	27		15	15	5	2
Hip hop	14		17	12	15	6
Pagode	14		7	11	15	17
Pop rock	7		4	19	26	8
Reggae	15		14	11	19	5
Religiosa	21		7	12	7	17
MPB	5		7	16	24	12

Rock	16	14	9	15	10
Samba	8	9	15	16	16
Sertanejo	16	10	11	13	14

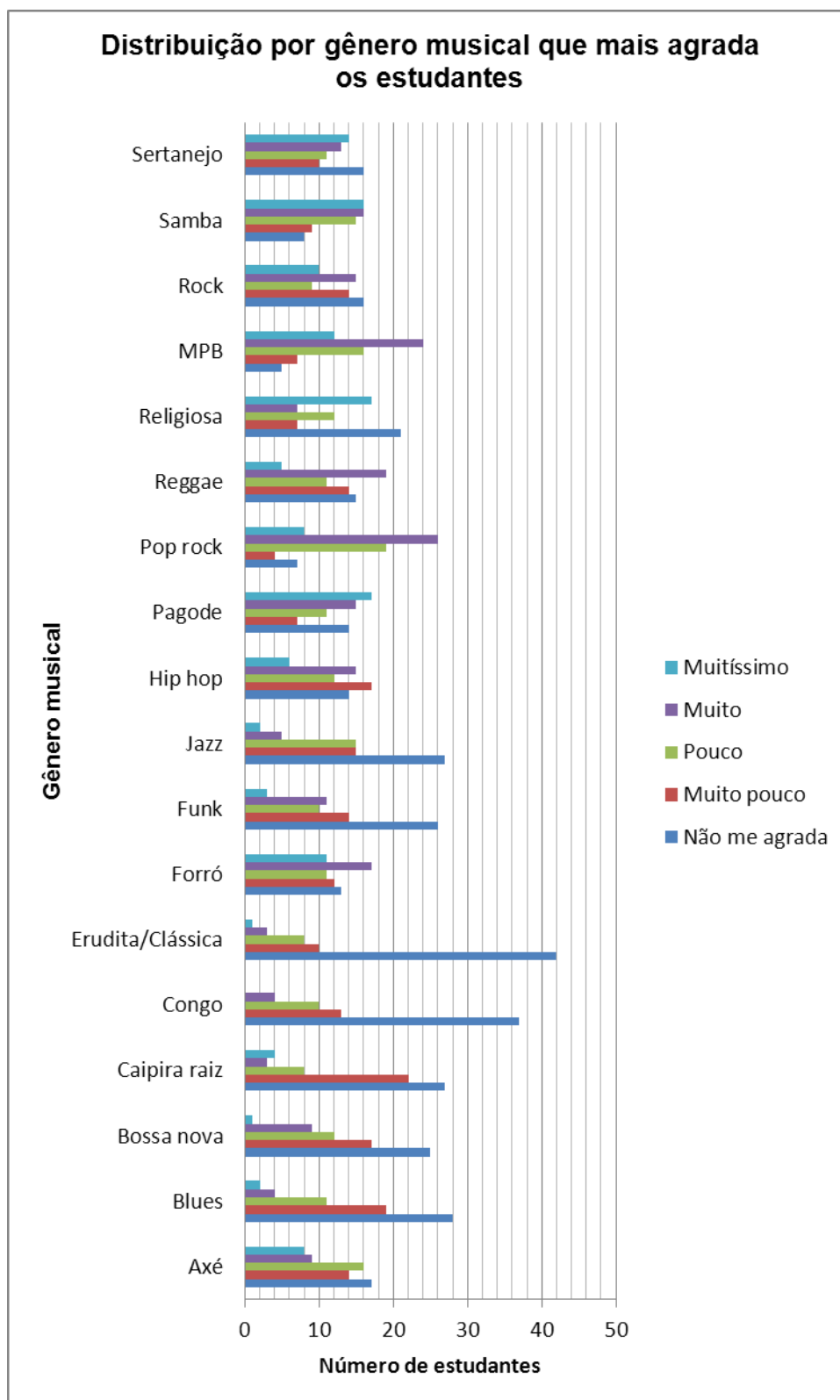


Gráfico 13 - Distribuição por gênero musical que mais agrada os estudantes

A análise que podemos fazer sobre essa construção dos gostos em relação à música é que: 1º) mesmo a música sendo a manifestação artístico cultural mais presente e mais apreciada pelos sujeitos eles não demonstraram grande conhecimento sobre ela, não saíram dos padrões estabelecidos pela mídia em relação aos intérpretes; 2º) embora a variedade de estilos apresentada, no geral não fizeram menção aos cantores e compositores, nem mesmo a alguma forma de experiência sensível que tiveram com a música; 3º) a referência que eles utilizam como música está muito ligada ao universo comercial, ao sertanejo e ao funk que estão em evidência na mídia e aparecem nas entrevistas como referência, porém nos questionários já não são tão evidentes assim.

Investigamos a opinião específica dos estudantes de Educação Física quanto à música erudita a partir de algumas opções de frases que mais traduziriam sua relação com esse tipo de música. As respostas podem ser visualizadas no gráfico a seguir:

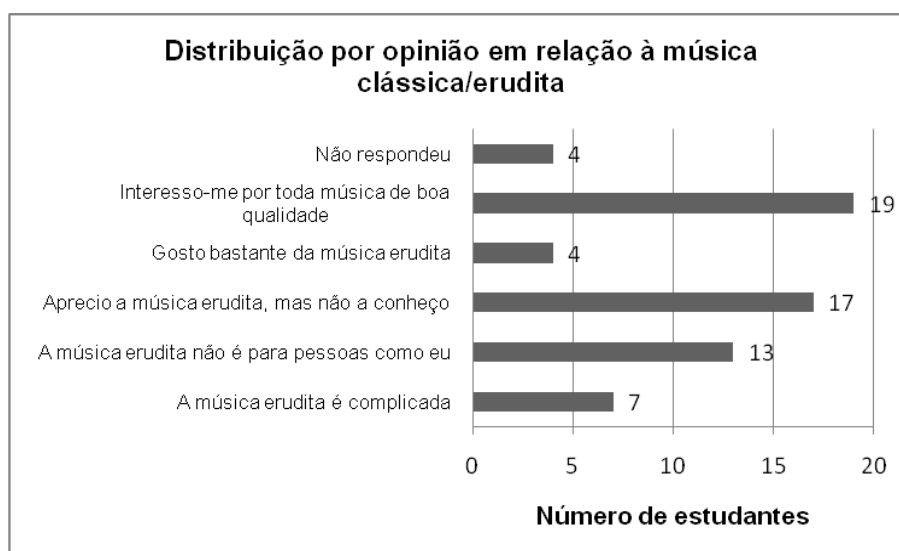


Gráfico 14 - Distribuição por opinião em relação à música clássica/erudita

É interessante observar que as frases “Interesso-me por toda música de boa qualidade”, “Gosto bastante de música erudita” e “Aprecio a música erudita, mas não a compreendo” sinaliza uma posição que, apesar das nuances, os estudantes estão abertos à experiência com a música erudita. Há um grande número de estudantes nessa posição, o que, a nosso ver, é positivo. A

disponibilidade a esse tipo de música não ocorre, por exemplo, quando se afirma “A música erudita não é para pessoas como eu” e “A música erudita é complicada”. Nessa situação, o número de estudantes é menor. Mais uma vez notamos o paradoxo sobre conhecer e apreciar, agora em relação à música erudita, que, apesar de aparecer com o maior índice de rejeição dos estudantes quando perguntados sobre os gêneros musicais, desperta neles certa curiosidade, abertura para conhecer.

O que podemos levantar aqui é que fica um tanto confuso o que se compreende por “música de qualidade”, pois para adorno, o gosto na sociedade contemporânea trata-se de uma ficção.

O comportamento valorativo tornou-se uma ficção para quem se vê cercado por mercadorias musicais padronizadas. Tal indivíduo já não consegue subtrair-se ao jugo da opinião pública nem tampouco pode decidir com liberdade quanto ao que lhe é apresentado, uma vez que tudo o que lhe oferece é tão semelhante ou idêntico que a predileção, na realidade, se prende apenas ao detalhe biográfico, ou mesmo à situação concreta em que a música é ouvida (ADORNO, 1996, p. 66).

Os mecanismos que a indústria cultural se utiliza para essa falsa liberdade de escolha acabam por oferecer às pessoas um sentimento de liberdade de escolha que não existe, associada aos prazeres que ela mesmo constrói, oferece a saciedade através de seus produtos.

O prazer do momento e da fachada de variedade transforma-se em pretexto para desobrigar o ouvinte de pensar no todo, cuja exigência está incluída na audição adequada e justa; sem grande oposição, ouvinte se converte em simples comprador e consumidor passivo. Os momentos parciais já não exercem função crítica em relação ao todo pré fabricado, mas suspendem a crítica que a autêntica globalidade estética exerce em relação aos males da sociedade (ADORNO, 1996, p. 70).

As entrevistas puderam nos ajudar a levantar algumas influências na construção dos critérios de gosto. A influência familiar é bem evidente na construção dos julgamentos estéticos, podemos observar isso quando perguntamos como eles começaram a gostar de um determinado estilo de música e muitos deles responderam a influência da família: “E1: É que eu

“cresci num lar evangélico, cristão, minha família toda, desde bisavó. Então desde pequena ouvindo”.

Os dados nos mostram que os hábitos da família e a presença de artistas no ambiente familiar também exercem forte influência na construção do gosto:

E8: Talvez, rock em geral talvez porque meu pai desde pequenininho, meu pai é fanático por música, se você perguntar qualquer coisa sobre, ele sabe. Ele tinha coleção dos Beatles, um monte de LP, aquela coisa toda. Praticamente todos os dias, desde pequenininho eu ficava ouvindo baixo, guitarra. Talvez isso por fazer parte da minha infância entrou meu gosto pela guitarra.

E9: Então, meu tio é músico, é violonista e aí desde criança eu tinha mania de ir na casa da minha avó, eu tenho dois tios, um tinha um grupo de rock que ele era vocalista, então ele tinha a voz muito bonita e o outro era violonista que foi influenciado pelo vocalista que era o mais velho, então sempre que a gente ia na casa da minha avó, um levava o violão, o outro cantava, aí minha mãe entrava cantava, aí meu irmão comprou um violão, começou a tocar violão e eu fui pra percussão, eu ficava tocando, aí a gente foi criando essa cultura musical e eu que raramente você vê jovem gostando de música assim, música antiga, não conhece. Minha família me influenciou bastante, MPB.

Essas passagens nos ajudam a evidenciar o quanto o gosto não é um dado natural, mas construído socialmente. Nesse caso, o lugar e o peso que a instituição familiar exerce são reconhecidos pelos entrevistados. É interessante destacar um trecho desta entrevista “[...] raramente você vê jovem gostando de música assim, música antiga, não conhece.” Podemos notar que o próprio jovem reconhece a falta de conhecimento sobre música entre eles, falta de conhecimento de músicas antigas, o que nos traz uma evidência de que é comum o conhecimento sobre as músicas atuais, dos *hits*, que Adorno já sinalizava como um mecanismo da indústria cultural.

A repetição dá ao *hit* importância psicológica, força a recordação, impõe o material musical, complementando a estandardização. Assim, qualquer música pode ser um “sucesso”, desde que tenha o apoio das agências de divulgação e remoção, tenha um detalhe diferente das outras e a mesma estrutura dominante (SILVEIRA, 2007, p. 5)

Em uma das entrevistas, podemos notar a presença da escola na descoberta da música, em especial ampliando um entendimento que o sujeito ainda não tinha observado:

E3: E, teve uma vez que eu fiz um trabalho, acho que no ensino médio ainda, e era sobre temas culturais, era um trabalho de educação artística, aí meu grupo ficamos responsáveis de apresentar o tema do nordeste, aí trabalhamos com forró, e eu não tinha noção nenhuma né, do que aquela música estava trazendo, ali da realidade, aí que eu comecei a entender um pouquinho, ainda muito precoce. Mas aí eu comecei a entender um pouquinho o que que a música, o forró estava trazendo, apresentando pra gente.

Mesmo que essa referência tenha sido tão pontual, não deixa de nos provocar no sentido de pensar o quanto a intervenção da escola poderia explorar uma relação ampliada e rica com o universo cultural, em especial o artístico. Mas se os estudantes de Educação Física ainda estão acorrentados ao modelo de produção e difusão da indústria cultural, mesmo se tratando da manifestação artística mais presente na vida deles, também podemos observar alguma abertura, principalmente quando esses se deparam com alguma manifestação artística que causam alguma surpresa ou sentimento o qual eles não estavam esperando. Destacamos uma passagem que demonstra essa característica:

E3: Fui a uma apresentação da orquestra filarmônica, lá em Vila Lobos, foi uma das que mais me marcou, até hoje lembro dos detalhes porque marcou, sabe. Desses três a música me marcou muito, tinha uma violinista tocando e uma pianista acompanhando, eu lembro que eles disseram que estavam tocando a música de Mozart, fiquei muito impressionada, nunca havia escutado. Nunca tinha visto aquilo na minha vida, então ver e ouvir tudo ao mesmo tempo, esse foi ao vivo.

O cinema é outra experiência que os sujeitos apresentaram como importante. Embora não seja tão significativa como a música, é a segunda experiência artístico-cultural de que os estudantes de Educação Física gostam e freqüentam. Como vimos, a frequência com que vão ao cinema não é tão significativa assim, porém assistem a muitos filmes em casa, o que nos permite analisar como eles estabelecem seus critérios de gosto.

Em relação às suas preferências, os filmes de comédia e comédia romântica foram os que mais apresentaram destaque, na escala de muitíssimo: comédia

com 23 respostas; e a comédia romântica com 14 respostas. Na escala de muito, aparecem os filmes de aventura com 24 respostas; a comédia romântica com 22 respostas; seguida pelos filmes de ficção com 21; e a comédia com 20 respostas.

Os filmes que foram destacados como não assistidos foram os filmes *cult* com 18 respostas e os filmes de comédia musical com 17 respostas.

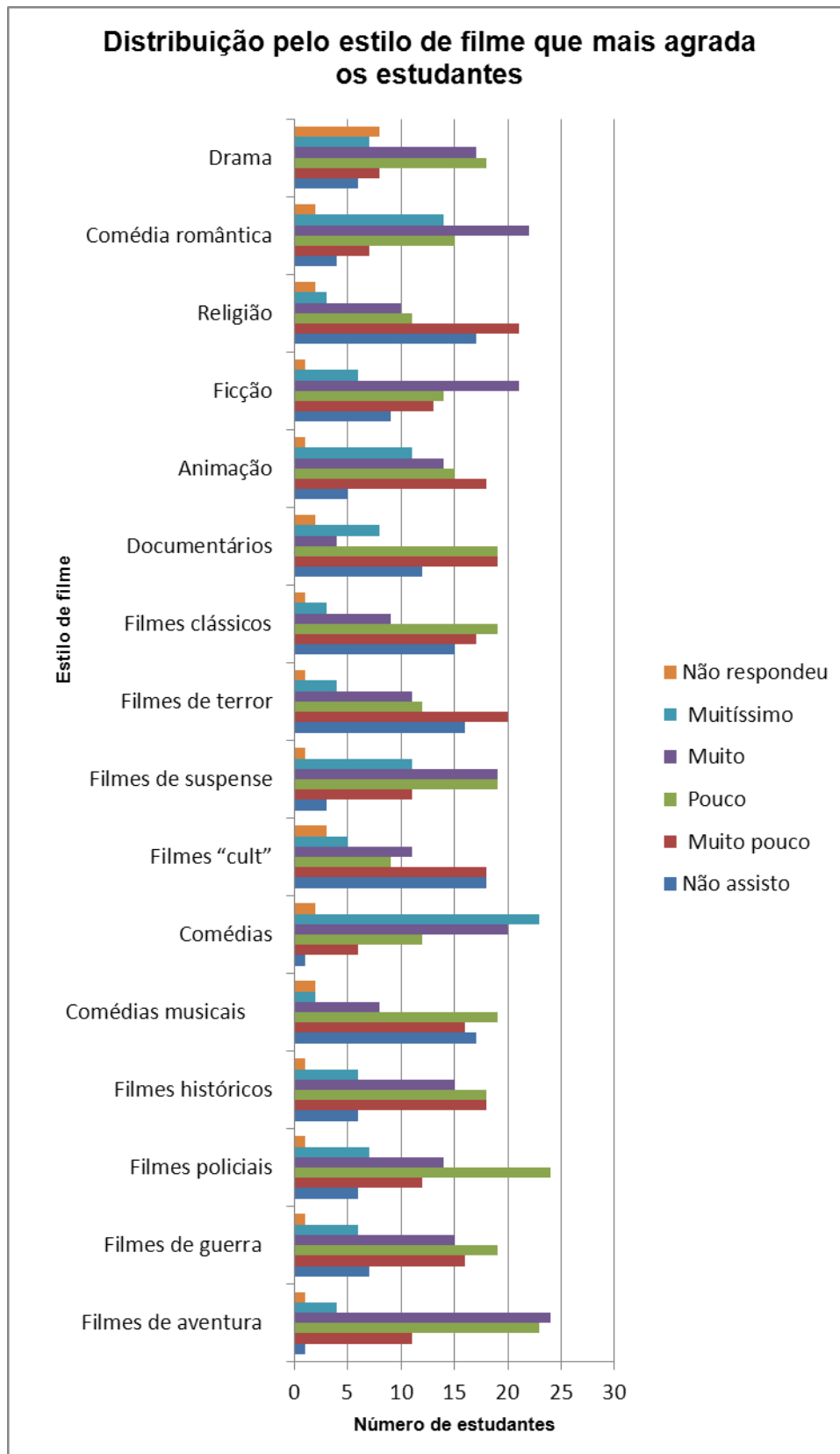


Gráfico 15 - Distribuição dos estilos de filme que mais agrada os estudantes

Se por um lado, não é possível tornar equivalentes diretos arte e seriedade ou comédia e alienação, por outro há elementos sociais dos quais não podemos nos desviar quando a preferência dos sujeitos pela comédia assume um lugar tão evidente. A indústria cultural busca transformar os sujeitos em consumidores felizes e tem a comédia como um de seus mecanismos mais evidentes e mais perversos. As pessoas precisam ser aprisionadas ao divertimento, elas precisam se sentir felizes no seu tempo livre, para que o mecanismo compensatório ocorra, isto é, para que o sujeito volte ao trabalho mais feliz, e com as energias repostas. Para Adorno e Horkheimer:

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretensso conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a sequência automatizada de operações padronizadas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Ainda questionando sobre os gostos referentes ao cinema, perguntamos o que mais agrada em um filme: os atores; o argumento/história; o diretor; a narrativa; a fotografia e a opção “outros”. Podemos observar que os estudantes, no geral, se atentam para a história do filme, com uma grande diferença para a narrativa que aparece em segundo lugar. As outras características do filme foram pouco citadas, considerando que a pergunta dava a possibilidade de responder mais que uma alternativa. A importância conferida à história do filme sinaliza o critério de julgamento estético que os entrevistados têm em relação ao filme; por certo, a história que narra faz parte de sua constituição fílmica; contudo, nem sempre uma boa história se transforma em um bom filme; o conteúdo do filme (sua história) precisa assumir formas estéticas para ser contado. Com isso, observamos que a preferência pela história contada sinaliza pouca proximidade com as peculiaridades estéticas da linguagem cinematográfica.

Conhecer diretores e atores requer um pouco mais de conhecimento sobre o assunto, como associar a produção do diretor ou a *performance* de um ator como uma obra completa. Chama atenção que ninguém assinalou a fotografia

como um aspecto que interessa no filme. Isso talvez seja um indício de que a própria qualidade da linguagem imagética do filme não seja fator determinante no juízo de gosto dos entrevistados.

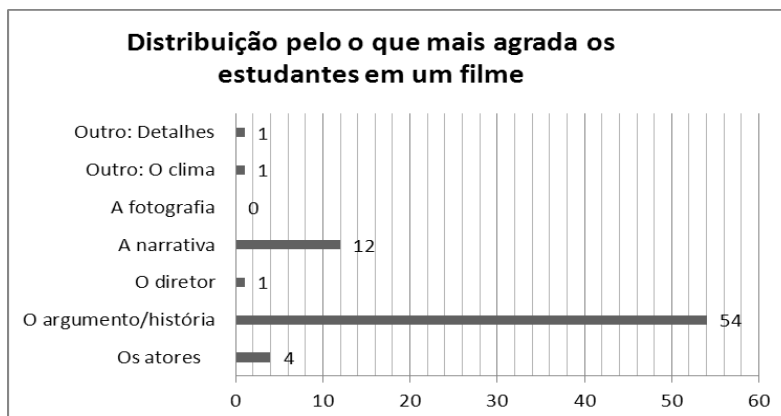


Gráfico 16 - Distribuição pelo o que mais agrada os estudantes em um filme

Mais uma vez notamos a influência familiar na construção dos critérios de gosto. Isso nos reafirma a construção do gosto ao longo da vida. Vimos isso em diversas falas: “E8: R: Ficção, acho que por influencia do meu pai, ele é fanático por ficção. Jornada nas estrelas pra ele, é o filme”. Um dos entrevistados cita a influência familiar e até reconhece o caráter crítico que a tia tem:

P: Como passou a gostar desse tipo de filme?

E2: R: Acho que com a presença da minha tia. Ela sempre gostou muito e desde então eu ficava vendo filme com ela, e depois fui tomando o gosto sozinho. Ela gosta muito de filme que conta historia, ela é bem crítica em relação a filme, então aquelas comédias americanas, com histórias muito bobas ela não curte. Não que eu não goste mais eu não assisto muito. Então eu fui um pouco influenciado pelo gosto dela quando criança.

E9: Então, a gostar de filme foi influência familiar também. Na minha casa, como meus pais são separados desde quando a gente era novinho, todo final de semana agente ficava com meu pai. E por conta disso todo final de semana agente ia ao cinema. Meu pai levava a gente todo sábado no cinema. Então a gente foi pegando essa cultura de todo final de semana ir ao cinema e gostar de ir no cinema, mesmo que os filmes eram assim infantis, né, filmes mais bobos a gente foi pegando a cultura de ir no cinema e a gente foi gostando. E minha mãe também em casa assistia muito filme e a gente foi criando essa cultura de pegar DVD.

Em relação à literatura, pedimos no questionário que os estudantes citassem os três melhores livros que já leram (não vinculados ao curso de graduação). Vinte e um estudantes, 32%, não responderam a essa questão, pois alegaram não ler livros não relacionados à graduação.

É interessante observar que, embora perguntássemos sobre livros não relacionados à graduação, muitos deles citaram livros relacionados ao curso de licenciatura. Obtivemos 22 respostas citando livros da área da Educação Física, como *Anatomia*, *Concepção de aulas abertas*, *Dançando na escola*, *Democratização da escola pública*, *Didática*, *Didática da Educação Física*, *Educação de corpo inteiro*, *Esporte na escola*, *Formando campeões*, *Para ensinar Educação Física*, *Teoria dos esportes*, *Transformação didático-pedagógica* e *Treinamento desportivo*. Desse universo de citação de literatura vinculada à Educação Física, 7 respostas se referiam ao autor do livro e não a seu título, como *Coletivo de autores*, *Eleonor Kunz* e *Valter Bracht*.

É curiosa a insistência dos estudantes em citar livros relacionados a sua graduação quando o que lhes foi solicitado não era isso. Talvez não se atentaram ao que lhes foi pedido. Talvez quiseram reforçar que os melhores livros por eles lidos foram da sua área profissional ou simplesmente citaram aqueles que mais tiveram contato. As razões para essa atitude podem ser variadas; independente disso, esse fato indica que a literatura de ficção é pouco apreciada e pouco conhecida pelos sujeitos. Quando a imagem ocupa o lugar preponderante como mercadoria sedutora e de fácil digestão (em geral, por exemplo, filmes não ultrapassam 2h30min), a produção literária ficcional parece ocupar um lugar menor.

Dos livros não vinculados ao curso de graduação, destacam-se alguns livros relacionados à religião como *A graça de Deus*, *O homossexual que mora ao lado*, *Bagavad Guita*, *Bíblia*, *Curae enferma e expulsae demônios*, *Fuga para Deus*, *Habitantes de Babel*, *Por que você não quer mais ir à igreja?* Além disso, destacamos, também que 3 pessoas não se lembram dos melhores livros que leram.

Perguntamos ainda sobre os três últimos livros que os entrevistados leram. Novamente foi grande o número de estudantes, 23, que não responderam a essa questão, 21 que não têm o costume de ler e 2 que, mesmo tendo respondido que lêem livros de literatura, não responderam os três últimos livros que leram. Em geral, os melhores livros que leram coincidem com os últimos que leram. Novamente encontramos aqui livros vinculados à Educação Física.

Tanto no caso dos melhores livros que leram como nos últimos livros lidos, alguns responderam nome de autores e não do livro, como Chico Xavier, Coletivo de autores, Paulo Freire, Guimarães. Essa também é uma característica da pouca memória, ou da falta de conhecimento sobre os livros que leram.

Em relação ao gênero literário que mais agrada aos sujeitos, a Bíblia foi citada em 14 respostas na escala de muitíssimo, seguido pelos livros religiosos, com 9 respostas.

Na escala de muito, o que mais apareceu foi a literatura brasileira com 15 respostas, romance de aventura com 13 e relatos de viagem com 12. Os livros não agradam aos estudantes de Educação Física são de auto-ajuda, com 28 respostas, seguido pela poesia com 20, e contos, com 19 respostas. Como sintetizado a seguir:

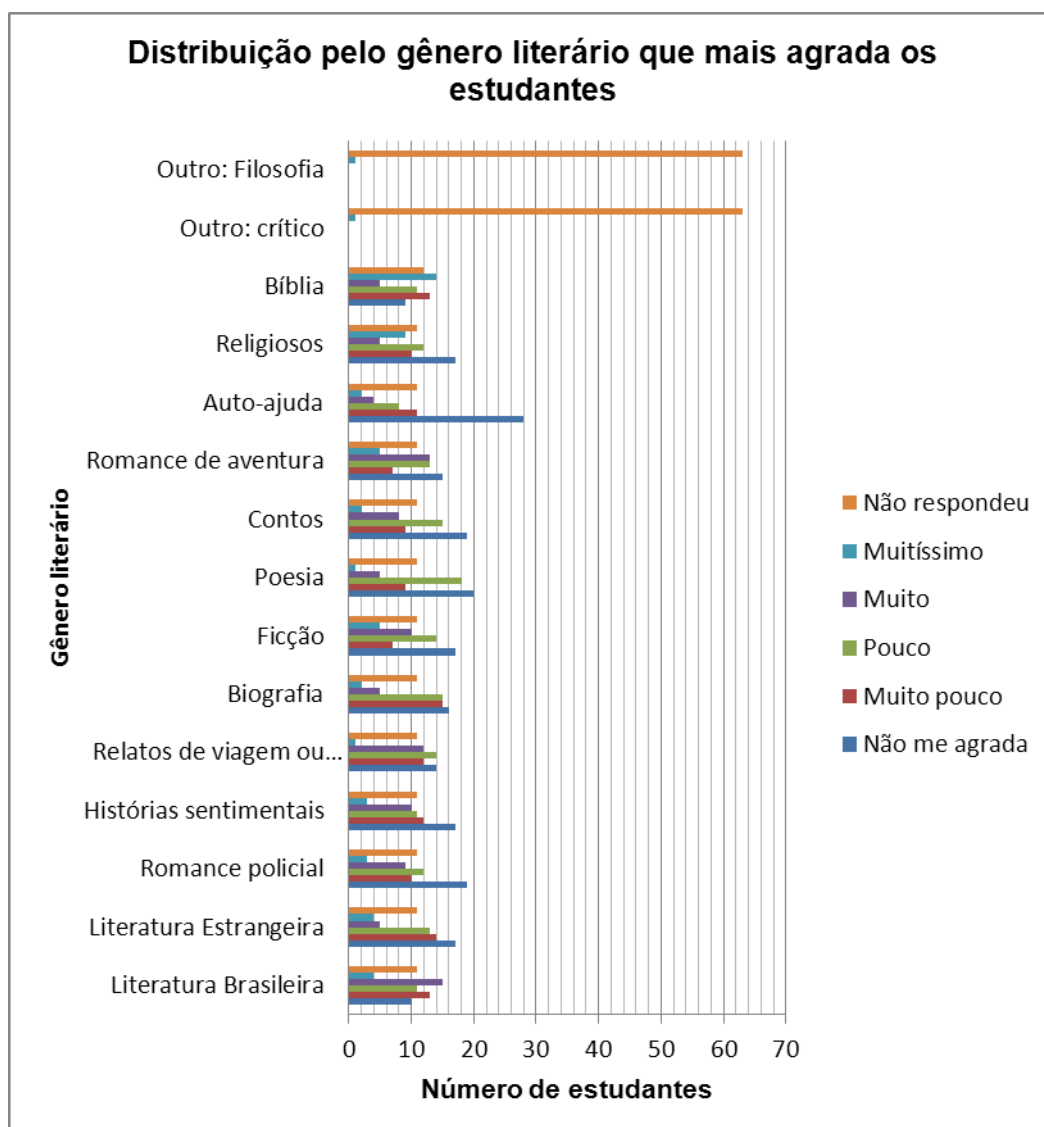


Gráfico 17 - Distribuição pelo gênero literários que mais agrada os estudantes

Quando indagados sobre o hábito de comprar livros, uma pessoa não respondeu, 23% (15 pessoas) responderam que sim e 75% (48 pessoas) responderam que não. Aos que responderam que sim, questionamos os últimos livros que compraram. Os livros citados foram variados. Porém, muitos livros referentes à Educação Física e à religião.

Em relação à literatura, a influência familiar também foi marcante, uma vez que os entrevistados também citaram o incentivo da família para o hábito da leitura. Podemos observar isso nas seguintes passagens:

E6: A minha irmã, ela sempre leu muito. Ela sempre gostou de ler, a vida inteira. Ela leu, nossa, já leu muito. Por influência muito da minha irmã, porque ela sempre leu muito e sempre ficava “Rani lê! Rani lê! Rani lê!”. Até que eu tomei, assim, vontade [...].

E8: É, meu pai que comprou os livros do Monteiro Lobato, agente assistia muito o Sítio do pica pau amarelo.

E9: Minha mãe, minha mãe lê demais, me influenciou bastante.

Porém podemos também observar que alguns deles indicaram a falta de incentivo da família no desenvolvimento do gosto pela leitura:

E5: Eu acho que, é, eu desde pequena não sou acostumada a ler, não gosto de ler, então acho é isso que me barrou um pouco na questão de hoje eu estar lendo outros livros, livros sem ser os da faculdade, no caso os que eu pego eu sou obrigada a ler pra fazer os trabalhos.

E2: Acho que apesar da minha mãe ser professora de português, mas acho que eu nunca tive muita proximidade com esses livros, acho que na infância que agente desenvolve nossos gostos é durante a infância, mesmo que pode mudar, eu não tive muita proximidade. Na minha infância que eu acho que é quando a gente tem mais contatos com os livros.

A escola também foi citada como um fator importante no desenvolvimento do gosto pela leitura e no contato esta produção artística.

E6: A escola nunca foi muito assim, não falava pra eu ler muito. Eu acho que apesar da minha escola, meu colégio, assim, todo tinha... você era obrigado a ler um livro. Durante o ano letivo todo. Desde o, da... sei lá, da terceira série. Isso até o... até o ensino médio. Sempre, sempre, quer dizer, até o... a oitava série na época. Agora não é oitava série, é nono ano, tal.

E3: Eu comecei a ler a literatura mais pra passar no vestibular, aí na escola eu lia livro, tentava aprender, pra passar mesmo. Aí mesmo depois que já passou eu comecei a gostar das histórias, tipo a Capitu, quando uma personagem não ficava bem eu ficava com pena dela, queria saber como que era o resultado, então eu passei a entender que o livro tem uma história real, que você consegue viajar dentro do livro. [...] Esses livros de literatura quando eu pegava eu queria logo ler ele todo, a história inteira, eu fui pegando gosto, mesmo aqueles do vestibular, eu acabava pegando outros, tomando gosto.

Apesar de o primeiro contato com a literatura ser na escolarização básica, alguns citaram o nível superior como importante nesse processo, porém em

sua maioria a leitura possui fins utilitários para atender a demandas da formação profissional.

E7: P: Você gosta de literatura? R: Não, (risos) não sou muito chegada a ler. Fui aprendendo a ler mais na faculdade, nunca tive o hábito de ler. Sei da necessidade, me esforço pra isso.

E8: P: E literatura? Você gosta? R: Olha, eu até gosto, mas, ultimamente assim, eu não li nada, não tenho lido nada, só mesmo textos acadêmicos, as vezes outros autores.

E5: R: Na realidade é raro eu pegar um livro fora do, com coisas da faculdade [...].

E2: [...] geralmente eu só leio livro com temas relacionados à minha área de atuação, de graduação.

O que nos chama a atenção sobre essa manifestação artística é que os estudantes não a reconhecem como tal. Não dão o valor de obra de arte e não procuram a experiência sensível na literatura. Quando se fala de literatura aproximam do conhecimento profissional, como no caso dos livros de graduação ou no máximo sentem interesse por “histórias reais”. Isto é uma característica da sociedade na qual vivemos, onde o conhecimento conceitual é mais valorável que qualquer outro. Outro aspecto também é o de aproximar as experiências estéticas ao cotidiano, à vida real onde a fantasia já não interessa.

Sobre o conhecimento sobre as artes plásticas, perguntamos se os estudantes vão ao museu. Dos que responderam que vão ao museu, 12 (19%) responderam que vão raramente. Ao perguntar os pintores e artistas plásticos preferidos tivemos um elevado número de pessoas que não responderam à questão (28 estudantes), que não tem preferidos, que não conhecem ou não se lembram num total de 26 respostas. Ainda obtivemos 2 respostas dizendo que não gostam. Dos que responderam à questão obtivemos os artistas famosos como Leonardo da Vinci, Picasso, Monet, Michelangelo, Frida Kahlo e Clodet. Alguns não tão conhecidos como Adilson Neves e Romero Britto.

Estes dados nos confirmam a pouca adesão dos sujeitos da pesquisa com as artes plásticas. Não demonstraram um conhecimento considerável sobre esta arte. Podemos considerar o ciclo vicioso de não se interessarem e por isso não gostam e vice e versa.

Em relação ao teatro, obtivemos um fenômeno interessante. Quando questionados pela última apresentação a que assistiram no teatro, 50% não responderam e cerca de 18% não se lembram. Quando indagamos os diretores, atores e atrizes de teatro preferidos, o percentual de pessoas que não responderam aumentou para 62%. E muitos não se lembram, dizem que não tem e não sabem, cerca de 20%. Ainda quando perguntamos sobre diretores, atrizes e atores de teatro preferidos as poucas resposta que obtivemos segue por uma linha de alguns atores e atrizes dos meios de comunicação de massa e outros atores de cinema que não fazem teatro.

Esses dados nos confirmam o pouco contato e o pouco apreço dos sujeitos pelo teatro. Curiosamente, quando indagamos sobre a experiência que marcou a vida dos sujeitos o teatro obteve destaque como veremos adiante.

Ao final do questionário, em uma questão aberta, perguntamos qual a experiência cultural que mais marcou os entrevistados, daquelas abordadas no questionário. Dos 64 entrevistados, 47 responderam à questão. Do total de sujeitos que responderam, obtivemos 58 respostas de acordo com as categorias.

Podemos observar é que o que se destacaram foram as peças teatrais e os eventos esportivos, com 7 respostas cada. Seguidos pelas viagens e pelos shows de música, com 6 resposta cada. As festas regionais e folclóricas também obtiveram destaque.

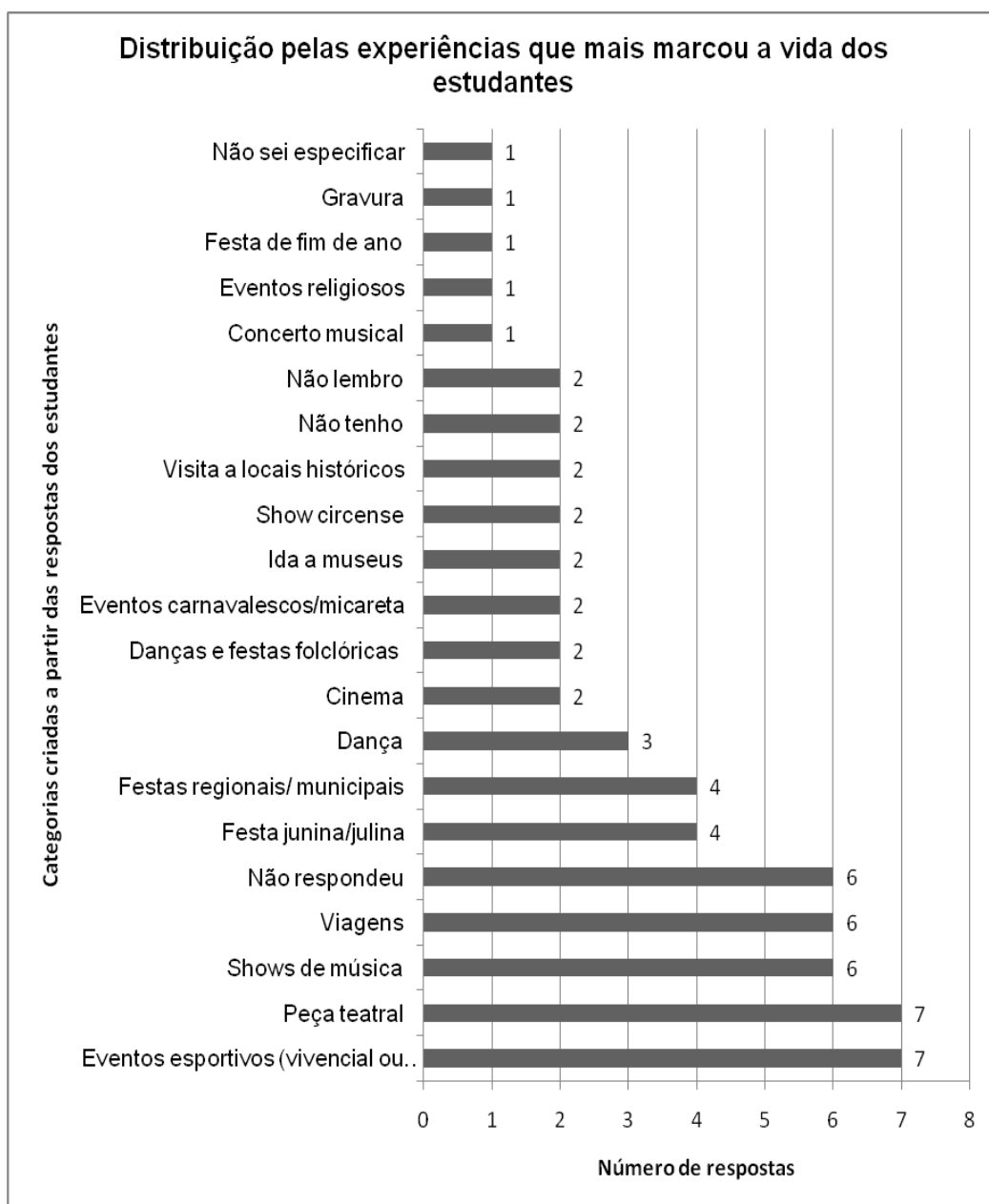


Gráfico 18 - Distribuição pelas categorias criadas a partir das respostas dos estudantes

É interessante observar que as peças teatrais apareceram como uma experiência marcante na vida dos sujeitos, apesar de não se apresentar como uma manifestação muito significativa tanto em relação à frequência quanto ao apreço.

Observamos o mesmo fenômeno com as festas folclóricas, incluindo as festas juninas e julinas. Com o intuito de conhecer o contato que os estudantes de Educação Física têm com o folclore e a cultura popular, inquirimos se eles já foram a alguma festa folclórica: 33 (51%) responderam nunca ter ido a uma festa folclórica e 30 (47%) responderam já terem ido. É importante ressaltar

que quando perguntamos sobre o gosto musical o congo ficou entre a música de menor apreço pelos estudantes, não teve uma marcação na escala de muitíssimo e um dos maiores índices de que não agrada e agrada muito pouco.

Dos que responderam que sim, 11 informaram que a festa foi o congo. Outro destaque diz respeito à indicação das festas juninas, que provavelmente (considerando o contexto específico do Estado do Espírito Santo) ocorreram no ambiente escolar. Esta informação nos faz pensar mais uma vez sobre a importância da escola como meio de acesso e divulgação do universo cultural construído pela humanidade, da importância (mesmo que pontual) que a instituição escolar tem na construção do sujeito; nesse sentido, o professor pode ser um elemento fundamental desse processo ao ser portador de uma formação cultural ampla e bem consolidada. Será que a formação de professores tem se preocupado com isso? E os estudantes de Educação Física?

Com este tópico, podemos notar a relação que os sujeitos estabelecem com as manifestações artísticas, qual a profundidade dessas experiências e como eles construíram seus critérios de gosto. Como podemos observar, a influência familiar foi um marco, mas que a escola aparece em alguns momentos. Entretanto obtivemos muitas características da indústria cultural que interferem nesse processo. Decidimos discutir sobre a relação entre a indústria cultural e a formação do gosto no capítulo seguinte.

CAPÍTULO V

Indústria cultural e formação inicial

Neste capítulo, prosseguimos a análise dos dados. Enquanto no anterior, situamos o contato que o estudante de Educação Física tem com a arte no seu tempo de lazer, a qualidade desse acesso com cada manifestação artística e a influência familiar nesse processo, nosso objetivo agora é refletir sobre a presença da indústria cultural na construção social dos juízos de gosto desse aluno. Além disso, também abordamos como ele estabelece o vínculo entre a sua experiência cultural e o formar-se professor.

5.1 Experiências artístico-culturais e indústria cultural

Pretendemos, neste tópico, evidenciar a influência da indústria cultural nas experiências artístico-culturais dos estudantes de Educação Física. Assim sendo, analisamos nas respostas dos sujeitos investigados as marcas da indústria cultural. A fim de organizar nossa análise, tomamos como referência os traços dessa indústria trabalhados no capítulo teórico.

Começamos, então, por identificar a manipulação retroativa por meio da qual a indústria cultural pretende atender as demandas da população ao mesmo tempo em que impõe desejos, necessidades e padrões de gosto.

Um aspecto observado nas entrevistas diz respeito à fidelidade a algumas salas cinemas. O cinema se caracteriza como uma das experiências mais presentes na vida dos sujeitos, os dados apontam que as pessoas que gostam de cinema demonstraram pouca adesão em conhecer outros cinemas, em especial os que fogem da lógica de filmes comerciais.

E1: P: E onde você vai no cinema?

R: No shopping.

P: Você não vai em outro cinema? Não procura outro?

R: Olha menina, pra mim o melhor é o Cinemark, já fui no de Vila Velha, já fui ali no...Jardins, né? Que tem perto da Estácio?¹⁴ Pra mim, é Cinemark mesmo do Shopping Vitória.

P: O que é melhor? Programação ou

R: Programação, o espaço, até porque eu morei uns 8 meses em Vila Velha, não gosto daquele lugar, de jeito nenhum, sei lá é estranho. Você não é de Vila Velha, não é?

E3: P: Mas o que você gosta de fazer?

R: Ir ao shopping, quando tenho dinheiro, vou ir no cinema, assistir um a filme. Às vezes, no shopping Vitória, às vezes o de Laranjeiras.

Nesse mesmo horizonte, registramos uma ausência nos dados. Em Vitória, acontece anualmente um festival de cinema – Vitória Cinevídeo – cujo objetivo é apresentar uma programação gratuita com as mais recentes realizações de cinema e vídeo do Brasil. Nenhuma menção a ele foi feita pelos estudantes. Além disso, na Universidade Federal do Espírito Santo, existe um Cine-clube onde passam filmes que estão fora da lógica comercial e acontecem diversos eventos relacionados ao cinema, muitas vezes gratuitos ou com ingressos a preços acessíveis. Isso não foi abordado por nenhum dos sujeitos da pesquisa, nem mesmo pelos que lá estudam. Existe também o movimento cineclubista, inclusive com muitos pólos em outros municípios da Grande Vitória. Trata-se de uma organização da sociedade civil que tem propostas interessantes de democratização do cinema e de crítica aos cinemas comerciais. Nenhum dos estudantes citou esse movimento.

Observamos, ainda, em relação ao cinema que um dos sujeitos reconhece a divulgação que é feita de alguns filmes como um aspecto importante para suscitar o interesse em vê-los e para formar o seu critério de gosto:

E4: P: O que faz você gostar de um filme?

R: A princípio é a divulgação que é feita dele, né?

P: E o que faz você gostar assim, você falou de divulgação, como é isso?

R: Entre amigos, ou quando eu vejo na televisão. Vejo se é legal quando a gente vê a propaganda.

Os meios de comunicação de massa compõem a engrenagem da indústria cultural, tendo em vista que é pela sua mediação que a função da manipulação

¹⁴ O sujeito 1 comete aqui um equívoco quando associa o cinema do Shopping Norte-Sul (que, de fato, fica próximo à Faculdade Estácio de Sá) com o Cine-Jardins (que fica em outro bairro, longe da referida faculdade).

retroativa acontece. Supostamente as indústrias fílmicas produzem filmes comerciais porque essa seria a demanda do público. Portanto, haveria aqui uma submissão da indústria aos interesses do cliente. A produção estaria completamente atrelada ao consumo. Contudo, a produção não produz apenas mercadorias, mas também engendra no sujeito a necessidade dessas mercadorias. A propaganda e o *marketing* tornam-se essenciais nesse processo. Assim podemos considerar a publicidade como parte constitutiva da sua própria produção, como Adorno e Horkheimer já sinalizavam:

Tanto técnica quanto economicamente, a publicidade e a indústria cultural se confundem. Tanto lá como cá, a mesma coisa aparece em inúmeros lugares, e a repetição mecânica do mesmo produto cultural já é a repetição do mesmo slogan propagandístico. Lá como cá, sob o imperativo da eficácia, a técnica converte-se em psicotécnica, em procedimento de manipulação das pessoas. Lá como cá, reinam as normas do surpreendente e no entanto familiar, do fácil e no entanto marcante, do sofisticado e no entanto simples. O que importa é subjugar que se imagina como distraído ou relutante (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.135)

Podemos notar este tipo de comportamento também no gosto pela música quando um estudante alega:

E2: P: Quando você avalia que uma música é boa?
R: [...] Quando não é a letra, acho que é mesmo essas modinhas mesmo, o que está ali na moda a gente acaba gostando pra poder estar sempre ouvindo, estar sempre atualizado.

Mais uma vez, podemos observar evidências desse processo:

E5: P: E você avalia se é bom? Essa é ruim, não, essa é boa...
R: Ah, sim, a gente avalia. Acho que todo mundo avalia, só que a gente acaba escutando, né, por mais que a gente fala que ai, não gosto disso, eu não gosto daquela música. Como quando acha que a música é vulgar, tipo o funk, tem muita música que tem letra vulgar e a gente gosta, a gente dança, a gente escuta o dia inteiro, fica aquela música na sua cabeça, se você não escuta porque você não gosta aí vem outro e coloca a música alta e você é obrigado a escutar. Aí vai ficando. [...]
E5: P: Mas o sertanejo, você está gostando agora porque está aí, porque está aparecendo ou você já gostava faz tempo, você acha que vai continuar gostando?
R: Não, é uma coisa que eu já gostava faz tempo assim, mas antes era, digamos assim, a galera tinha meio que preconceito contra o sertanejo antes de estar aí, há muito tempo atrás aí eu escutava só MPB, funk, esses negócios que estavam rolando

no dia a dia mesmo. Mas agora mesmo, agora que está essa modinha de sertanejo que eu estou escutando bastante, eu sempre gostei, é uma música assim que eu gosto muito.

Nestas passagens, os sujeitos falam sobre os seus critérios de gosto e como passaram a gostar de uma determinada manifestação cultural, isto é, como passaram a aceitar a própria lógica capitalista. Eles usufruem o que é ofertado pela indústria cultural e seu gosto é moldado por essa oferta. Por isso, para Adorno e Horkheimer (1985, p. 101): “A atitude do público que, pretensamente e de fato, favorece o sistema da indústria cultural é uma parte do sistema, não sua desculpa”.

Esse processo não passa despercebido. Um estudante reconhece esta dominação imposta pela indústria cultural e ainda relaciona essa manipulação retroativa quanto à música com a padronização do movimento, da dança, que a referida música “solicita”:

E8: P: E assim, o que fez você passar a gostar disso? O que te influenciou?

R: Olha, eu não sei, sei que essas coisas são meio que colocadas pra gente. Que se você para pra escutar música no rádio você vai ser bombardeado, escuta a mesma música três, quatro vezes no mesmo dia, se deixar, naquele momento. Assim, acho que tem esses padrões bem definidos, eu até brincava com meu colega, falava assim – se você escuta uma música de forró você já vai se mexer e dançar de uma maneira, aí você coloca na rádio e tá tocando forró, tem um movimentar né. Ah, um rock, o cara já balança a cabeça, então vai muito da, parece que essas culturas musicais são muito incorporadas assim.

Encontramos, nos dados, evidências que ilustram que a adaptação ocorre mesmo que o sujeito não goste necessariamente de um determinado tipo de música; porém, ele escuta e aceita sem resistência, ele se rende à moda:

E5: P: Em relação à música? Quando você avalia que uma música é boa?

R: Ah, é difícil, eu particularmente gosto de quase tudo. Só não me apego muito à música religiosa, mas já escutei na época do Padre Marcelo Rossi, já escutei muito. Mas assim, vai, eu vou mesmo do que tá acontecendo, das músicas que estão acontecendo no momento, que estão tocando na época, agora é época de sertanejo então vamos escutar sertanejo, agora funk, vamos escutar funk, eu vou por isso.

Contraditoriamente, quanto mais se valoriza o indivíduo, mais esse indivíduo é diluído em massa. Adorno e Horkheimer alertam que a produção cultural segue o padrão de disseminação de bens padronizados para atender a necessidades iguais e serem aceitos sem resistência.

O “gostar de tudo” mencionado pelo sujeito 5 refere-se ao gostar do que aparece na mídia, pois até a música religiosa que diz não gostar, ele aceita; ele ainda reconhece que direciona seu gosto para o que aparece e desaparece na indústria cultural. Até se refere à “época do Padre Marcelo Rossi” como um período, uma época na qual que a música deste cantor, que também era Padre, apareceu muito na mídia. Para Adorno, essa capacidade valorativa já se transformou em uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias musicais padronizadas:

Se perguntarmos a alguém se gosta de uma música de sucesso lançada no mercado não conseguiremos furta-los da suspeita de que o gostar e o não gostar já não corresponde ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Em vez do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato da canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo (ADORNO, 1996, p. 66).

Nesse sentido, torna-se ilustrativo a fala do sujeito quando:

E9: P: Mas desse tipo de literatura que você disse que gosta, como você acha que passou a gostar?

R: Meu critério, por exemplo: tem lá os mais vendidos, eu vou lá e olho todos, e sempre acabo levando um. Eu não vou naqueles do cantinho, escondidinhos, sempre vou nos mais vendidos e acabo me interessando por algum.

Há um elemento interessante nos dados: a interferência ou estímulo de uma mercadoria cultural no consumo de outra mercadoria. Esse é o caso a seguir:

E2: P: Fala um pouquinho sobre literatura não relacionada à sua graduação.

R: Não gosto muito de ler não, só leio livro às vezes quando já vi o filme e gostei da história [...].

Esse tipo de interferência cria um aparato no qual uma mercadoria cultural, pela mediação da publicidade, alimenta o consumo de outra e, portanto, passa

a cumprir uma função utilitária. Ao mesmo tempo, essas mercadorias podem ser facilmente separáveis em seu consumo:

O caráter de montagem da indústria cultural, a fabricação sintética e digna e dirigida de seus produtos, que é industrial não apenas no estúdio cinematográfico, mas também (pelo movimento virtualmente) na compilação das biografias baratas, romances-personagem e canções de sucesso, já que estão adaptados de antemão à publicidade: na medida em que cada elemento se torna separável, fungível e também tecnicamente alienado à totalidade significativa, ele se presta a finalidades exteriores à obra (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 135).

Uma das mais importantes características da indústria cultural desenvolvida por Adorno e Horkheimer é a usurpação do esquematismo. Para os filósofos, este é o primeiro serviço prestado pela indústria cultural ao consumidor. Como já abordado na discussão teórica, o esquematismo, conceito desenvolvido por Kant, é a capacidade que temos de interpretar a realidade sensível em uma conexão com nossa faculdade de entendimento. É a forma como percebemos o mundo através da confluência das faculdades de intuição, nossa sensibilidade e a faculdade de conceito, nosso entendimento. Para Adorno e Horkheimer, a indústria cultural tem a capacidade de usurpar isso do sujeito à medida que extrai sua capacidade própria de apreciação.

Como já dito, a usurpação do esquematismo acontece associado a outros mecanismos da indústria cultural. Os trechos a seguir nos ajudarão a perceber isso:

E2: P: Fala um pouquinho sobre literatura não relacionando à sua graduação.

R: [...] poesia não é uma literatura que me chama atenção, o que me chama atenção são livros que me tragam alguma informação e propostas, aí acaba sendo relacionados a minha área de atuação mesmo.

E1: P: Por que você não gostava? Mas o que você não gostava? Da leitura, do jeito, da história?

R: É da escrita, né, como começava a história, não me falava nada e eu não tinha curiosidade em terminar a história. Até mesmo que eu tenho um vício de quando pegar um livro ir lá pra última página e ler como termina a história.

E7: P: E o que faz você apreciar um espetáculo de dança?

R: Hum, complicado. A dança é bonita. Mas às vezes você olha uma dança, está esperando um tempão um espetáculo aí não tem nada a ver. Eu vi umas apresentações de ginástica geral

que não entendi nada. A dança pega todo um contexto que tá ali, aí às vezes você não sabe o contexto que tá ali se passando naquela dança, aí você fica olhando e não entende nada. Aí não sei, tem coisa assim que eu não gosto.

P: Mas o que especificamente?

R: Eu gosto de entender, tem dança que você não entende nada. Ficam fazendo um monte de movimento assim que não traduz nada pra mim. Mas quando tem alguma coisa mais clara...

P: Você acha que a dança sempre tem que passar alguma mensagem assim?

R: Assim, em determinados aspectos de dança sim, nem sempre a gente consegue decifrar, como eu não sei dançar nada, eu gosto de ver, acho bonito.

E7: P: E o que te faz gostar de uma pintura? De um quadro, de um artista?

R: Não sei, às vezes você olha assim, acha bonito. Às vezes você olha uma coisa assim e não tem nada a ver. Mas pra pessoa que pinta pode ser que tenha. O que ela quer dizer. Não sei, aí quem tá de fora, que não entende muito fica sem saber. Não tem nenhum significado.

P: Mas o que faz você gostar? Que tipo de arte plástica você gosta?

R: Eu gosto de pinturas assim mais reais, não gosto de pinturas abstratas.

Essas falas nos sugerem vários pontos de reflexão: o utilitarismo da obra de arte, a sua compreensão imediata e o tom pejorativo atribuído a qualquer tipo de demanda reflexiva ou abstrata. Vejamos cada um desses aspectos.

De acordo com os estudantes, a manifestação artística precisa ter um sentido funcional, seja para a vida produtiva, para a formação profissional ou algum conhecimento para a vida. Essa instrumentalização da obra de arte é reforçada por posicionamentos como:

E7: R: Acho que um livro que ajude na construção da minha pessoa, algo que me ajude de alguma forma. Acho que é isso. Algum que me ajude na faculdade, na profissão, que me ajude a ser como pessoa.

No caso dos produtos culturais, em especial a arte, sua finalidade formativa sucumbe a fins imediatos mercadológicos. Nesse processo, essa mercadoria parece ganhar vida e ter o poder de atribuir ao sujeito que a compra valores diferenciados e inclusive o status e a ostentação de comprar uma mercadoria que não se enquadra na lista de produtos básicos. Tratar a obra de arte com um caráter de funcionalidade, de necessidade de conhecimento ou de

ostentação expressa o fetiche da mercadoria. Mais um depoimento ilustra essa situação:

E3: P: Literatura? Você gosta? De livros que não são da faculdade.

R: Gosto. Que nem, ultimamente eu tenho lido sobre a questão financeira, pra não faltar e não gastar com besteira. E um dos livros que me ajudou muito nisso foi *O monge executivo* e *Quem mexeu no meu queijo?* Porque *O monge executivo* conta aquela história, né, do monge que se refugia, retrata toda a vida dele, e *Quem mexeu no meu queijo?* fala da importância que a gente tem que dar para as mudanças e aceitar né, as mudanças, de aceitar os desafios, não ter medo do novo. Então, eu pego os livros que me ajudam mesmo, sem ser de faculdade, livros de literatura, livros diversos.

Os dados também têm sido recorrentes em apresentar que uma boa manifestação artística necessariamente é compreendida de modo imediato por meio de uma linguagem realista, imediata e direta. O apelo aqui é por uma obra de arte transparente em seu sentido. Trechos da entrevista com o sujeito 7 revelam que ele gosta de uma dança que seja clara ou de uma pintura realista (não abstrata). A incompreensão, isto é, o “ficar olhando e não entender nada” gera não só mal-estar, mas se torna critério para um juízo depreciativo da obra: “E7: Por que essa coisa mais abstrata que eu não entendo direito, eu fico olhando e pra mim não traz muito significado assim”.

Pede-se, portanto, que uma determinada expressão artística seja digerida rápida e velozmente. Uma pausa ou demanda reflexiva é considerada depreciativa. Os estudantes buscam entender de modo direto; se essa compreensão (que já se transformou em um hábito) não ocorrer, não gostam.

A aceleração que o mundo produtivo impõe (rápida produção e rápido consumo de mercadorias) se expande para diversos momentos da vida individual e coletiva. Assim, é comum encontrar, entre os sujeitos desta pesquisa, a ação e a rapidez como traços de uma boa manifestação artística:

E8: [...] eu não gosto de filmes que demoram muito a desenrolar a trama, só se for uma trama muito bem feita.

E5: R: Um filme tem que ser... Não pode ser um filme muito parado, que não tem vários acontecimentos, um filme pra mim gostar tem que ter acontecimentos no meio, com bastante acontecimentos assim, coisas que vai te surpreender, coisas

que você não esperava no filme, é eu prefiro comédia, eu fico muito irritada, tem que ter coisa engraçada, não muito forçada. Mas é isso.

E7: R: Acho que a história do filme, como a história vai se desenrolando, eu gosto mais de ver como a história do filme é construída. Acho que é isso. O filme que prende atenção, ou que você vai assistindo que você e nem se dar conta.

Um mundo acelerado e frenético, vidas igualmente aceleradas e frenéticas. O sujeito danificado espera encontrar na obra de arte aquilo que ratifica o seu cotidiano alienante e alienado. Por isso, o suposto mérito atribuído ao assistir a um filme sem “se dar conta”. Tais critérios parecem elevar a exigência na satisfação do gosto:

E6: Hoje, se o filme não me agrada desde o início, assim... Eu percebo muito o início do filme. Se ele não começar me agradando, se eu vejo que, né, pelo, pelo, pelos meus critérios, ele não tá legal, eu não consigo nem terminar de ver. Então, eu tenho muito essa coisa, assim. O começo do filme, a história, como que ela tá sendo contada... Então assim, se chegar um determinado tempo do filme, isso ainda não aconteceu, eu não consigo terminar o filme.

Contudo, a rapidez do consumo e a conseqüente abreviação reflexiva também tornam algumas manifestações artístico- culturais mais desejáveis que outras, como se pode perceber na fala a seguir:

E4: P: Mas por que você não gosta de literatura?

R: Ah, porque eu não tenho muita paciência pra ficar lendo.

A relação imediata, rápida e transparente com uma obra possui impactos muito fortes na constituição subjetiva e se vincula à detração da fantasia:

[...] A mais importante, sem dúvida, é a detração da fantasia e seu atrofiamento. A fantasia fica tão suspeita quanto a curiosidade sexual e o anseio pelo proibido, assim como dela suspeita o espírito de uma ciência que já não é mais espírito. Quem quiser adaptar-se, deve renunciar cada vez mais à fantasia. Em geral, mutilada por alguma experiência da primeira infância, nem consegue desenvolvê-la. A falta de fantasia, implantada e insistentemente recomendada pela sociedade, deixa as pessoas desamparadas em seu tempo livre (ADORNO, 1995, p. 77).

A renúncia à fantasia e a impaciência diante de uma obra de arte convergem à medida que o próprio estilo está domesticado, ou seja, quando se elimina a tensão existente nas obras de arte entre o universal e o particular:

A reconciliação do universal e do particular, da regra e da pretensão específica do objeto, que é a única coisa que pode dar substância ao estilo, é vazia, porque não chega mais a haver uma tensão entre os pólos: os extremos que se tocam passaram a uma turva identidade, o universal pode substituir o particular e vice e versa (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 107).

A domesticação do estilo se apresenta como uma característica interna à produção artístico-cultural, como uma falsa identidade, na qual os detalhes podem ser modificados e o todo continua sempre o mesmo. Assim, tão logo uma manifestação artística se torna obsoleta, ela é rapidamente substituída por outra; esse modo operativo da moda em nada arranha a lógica da indústria cultural. Além disso, a domesticação do estilo sinaliza que:

[...] desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado, e, ao escutar música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 103).

A falta de paciência para usufruir de uma produção artístico-cultural também aparece, portanto, quando se está diante de algo que não se conhece, que escapa do previsto e do esperado. Espera-se, assim, uma rápida identificação entre sujeito e obra de arte e o prolongamento do cotidiano danificado. Alguns depoimentos nos suscitam essa reflexão:

E3: P: O que te faz gostar de um filme?

R: [...] Gosto mesmo é das historia populares, igual: Os dois filhos de Francisco, filmes que contem a história real, fico imaginando realmente como eles passaram por aquilo, gosto de filmes assim, que tragam historias reais. Porque eu me vejo às vezes naquela situação.

E3: P: Mas o que te atrai? O que faz você gostar de uma peça?

R: Acho que a história mesmo, o que ela traz. Mas por exemplo, ler um livro que não tem uma história assim eu não vou. Gosto mais de história real.

E7: P: Mas que tipo de livro você lê? Livros de literatura, não relacionados à graduação.

R: Eu gosto mais de livros religiosos assim e também de livros mais verídicos, não gosto muito de histórias fictícias em livro, gosto mais de livros verídicos, contando alguma história ou coisa assim.

Diante dessas afirmações, perguntamos o que significa uma história real. Seria apenas uma história que, de fato, aconteceu? Pela articulação dos dados, há uma grande probabilidade de “história real” significar também um prolongamento do cotidiano imediato e empírico do que o próprio sujeito vive. Assim, o consumidor se sente seguro e feliz, pois tem a previsibilidade de entender o que virá adiante, já que lhe foi usurpada a capacidade de transcendência reflexiva e a imaginação.

Por isso, Adorno e Horkheimer chamam atenção para a despotencialização do trágico. Para eles, a incapacidade de o ser humano compreender-se em um conjunto da humanidade, de vivenciar uma experiência do trágico por meio da arte revela a dormência ou embotamento de seu entendimento e de sua capacidade sensitiva.

O sofrimento, a admiração ou afeição por uma situação verdadeiramente trágica por meio da arte já não faz parte da indústria; ela usa da comédia, da diversão para massificar o indivíduo dentro da universalidade com sucesso. Para Adorno e Horkheimer (ano, p. 118), “A indústria cultural está corrompida, mas não como a babilônia do pecado, mas sim como catedral do divertimento de alto nível”.

Assim, a fusão entre a cultura e o entretenimento aparece como compensação e fuga, mas também como uma espiritualização forçada da diversão:

Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última idéia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação. O descaramento da pergunta retórica: ‘Mas o que as pessoas querem?’ consiste em dirigir-se às pessoas como sujeitos pensantes, quando sua missão específica e desacostumá-las da subjetividade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

Na entrevista, a comédia, no cinema e no teatro, foi muito mencionada:

E8: O que me atrai mais é comédia, aventura, comédia romântica, mas eu não gosto muito daquelas histórias melosas assim.

E4: P: E como você acha que passou a gostar de filmes assim, de comédia?

R: A questão é que eu sou muito medrosa, então eu não posso ver nada que tenha sangue, que tem morto que eu vou me assustar, aí o que me sobrou de opção é isso.

E4: P: É que não existe só filme de terror e de comédia, existem outros, né?

R: Mas eu não gosto. Até assisto esses, mas os que eu gosto, é só uma comédia romântica, ou só comédia uma coisa assim.

E5: R: Ah, não sei. Porque meu, eu gosto de comédia mais assim, mas que me chama atenção quando tá rindo, se você não estiver num dia muito bom, um filme que te faz rir.

E9: Aí depois eu comecei a assistir algumas peças de humor, monólogo, o que tá na moda agora, stand up [...].

Não se pretende aqui considerar que a arte não pode tangenciar a diversão. O fazer rir pode assumir uma função crítica. O sujeito 2 chega a justificar o seu gosto pela comédia da seguinte forma:

E2: “Mas eu gosto de comedia , pra isso tomo iniciativa melhor, mas não comédia sem sentido. Aquela que envolve mesmo uma realidade, as atualidades, vamos dizer assim, aí eu gosto. Um jeito de trabalhar assuntos sérios, mas por um lado divertido”.

A questão é até que ponto o rir potencializa a seriedade dos problemas ou esvazia e assume um lugar de fuga. Nesse último caso, a comédia se torna cúmplice da constituição de individualidades fracas, amarradas aos ditames da indústria cultural. Para Adorno (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 127), “[...] o trágico dissolveu-se nesse nada que é a falsa identidade da sociedade e do sujeito, cujo o horror ainda se pode divisar fugidamente na aparência nula do trágico”.

A presença dos mecanismos da indústria cultural na definição do gosto das experiências artístico-culturais mostra-se evidente; embora esse processo não seja linear e apresente fissuras e contradições, não podemos nos desviar da

força desses mecanismos na constituição dos gostos e dos costumes dos sujeitos na sua vida cultural.

5.2 Experiências artístico-culturais e formação inicial em Educação Física: a formação cultural ampla na formação do professor

Com este tópico, pretendemos analisar a relação que os formandos em Educação Física fazem entre a formação cultural ampla e sua formação como professor. Para isso, trabalhamos duas questões presentes nos instrumentos de coleta de dados: uma aberta presente no questionário que indagava se eles consideravam existir relação entre a formação profissional e as experiências culturais citadas e, caso sim, qual relação; e outra na entrevista perguntando se eles consideram que as suas experiências culturais mudaram após eles terem passado pela Universidade.

Antes de analisar as respostas da pergunta do questionário categorizadas no gráfico a seguir, cabe registrar que houve um elevado número de pessoas que não responderam a essa questão (total de 13); além disso, três pessoas responderam *não haver muita* relação entre as experiências culturais e a formação profissional; obtivemos ainda três respostas imprecisas e confusas e uma resposta que responde “sim”, mas não indica a relação, a seu ver, existente.

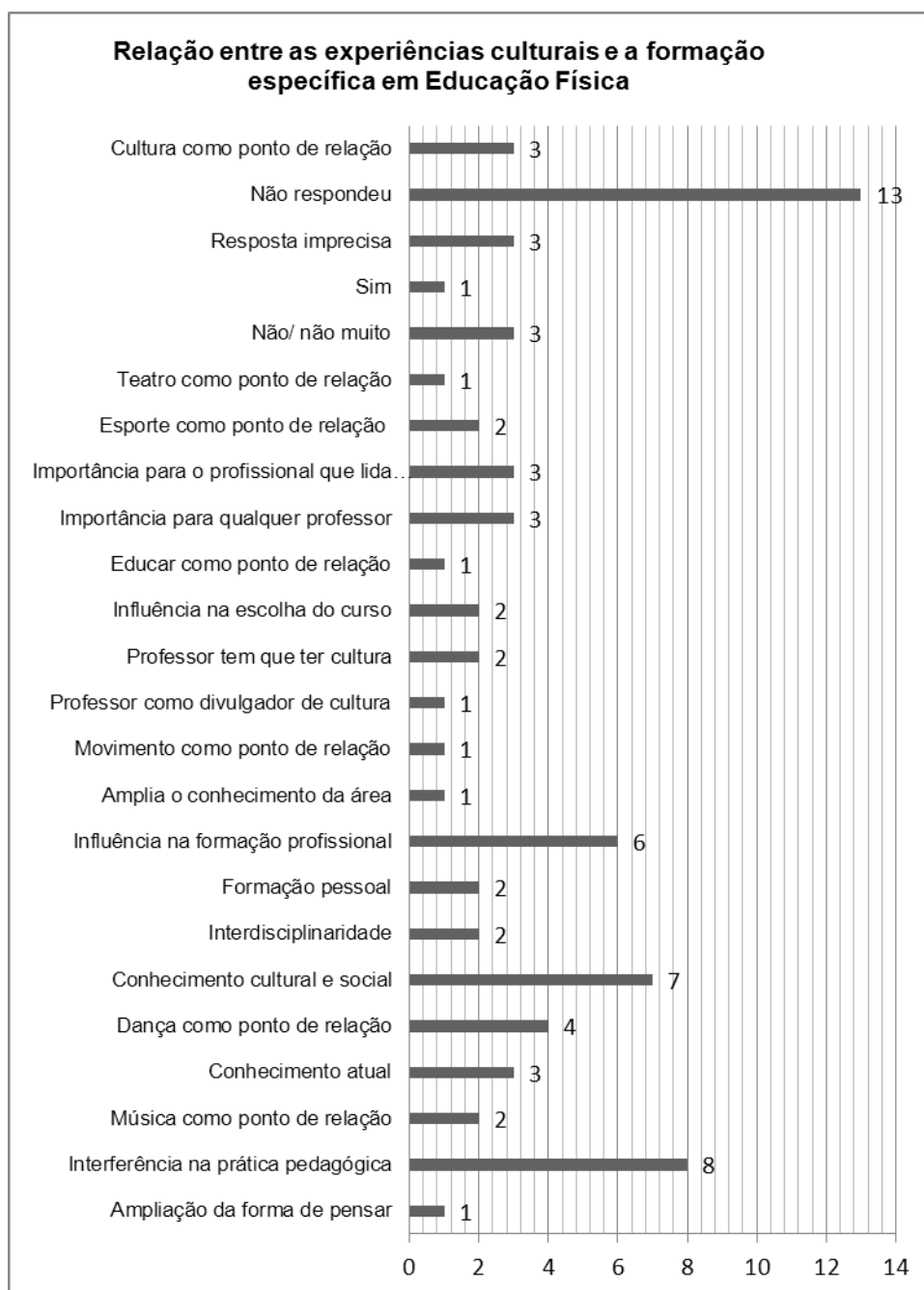


Gráfico 19 – Relação que os estudantes fazem entre as experiências culturais e sua formação profissional

Pelo que indicam os dados do questionário, observa-se que há um reconhecimento por parte dos estudantes de que há relação entre as experiências culturais e a formação profissional e que este contato é importante para essa mesma formação.

Esse reconhecimento aparece com destaque, quando eles dizem a respeito da influência na prática pedagógica, da importância para o conhecimento cultural e

social e para a formação profissional. Vejamos alguns exemplos de como cada categoria dessa apareceu no questionário.

Em geral, aqueles que alegam que as experiências culturais interferem na prática pedagógica, explicam isso da seguinte maneira:

Acho necessário, pois o professor com um amplo conhecimento sobre as diversas culturas elabora e planeja melhor suas práticas, com mais conhecimento, transmitindo isso aos alunos (Q2).

As experiências culturais influenciam na forma de dar aulas do professor e da formação que pretende para seu aluno (Q16).

Sim, pois muitas vezes o que vivenciamos algumas coisas podem ser trabalhado com os alunos (Q19).

Sim. As experiências culturais podem influenciar nos métodos de ensino do profissional (Q30).

Sim. Porque são experiências que podem ser transmitidas aos alunos (Q41).

A categoria *conhecimento cultural e social* aparece em algumas respostas do questionário, como:

É muito importante termos contatos, participar de eventos culturais para termos um maior conhecimento, não só da nossa área mas sim de outros acontecimentos também da sociedade (Q5).

Sim como preocupação social (Q13).

Sim, é necessário que o professor busque estar ligado ao que ocorre em seu entorno, a fim de acompanhar o avanço da sociedade, sendo capaz de discutir aquilo que compreende sobre os diferentes temas (Q17).

Sim, tudo está relacionado. O professor tem o dever de conhecer a realidade do mundo de hoje... Ele deve reconhecer a realidade do seu ambiente de trabalho. Por isso é importante ler jornais, revistas e assistir telejornais (Q26).

Sim, é necessário que o professor busque estar ligado ao que ocorre em seu entorno, a fim de acompanhar o avanço da sociedade, sendo capaz de discutir aquilo que compreende sobre os diferentes temas (Q17).

Por sua vez, a terceira categoria que mais apareceu diz respeito à influência na formação profissional e pode ser visualizada nas seguintes falas:

A formação cultural é de extrema influência e importância na formação profissional, no desenvolvimento de novas visões de pensar (Q1).

Sim. Todas essas experiências deveriam fazer parte da formação do professor de Educação Física (todas elas), independente da formação do professor ser em bacharelado ou licenciatura (Q5).

As respostas presentes nas três categorias mais recorrentes indicam compreensões cujas tendências são interessantes de serem contempladas: uma diz respeito ao específico do exercício docente – a prática pedagógica; a outra indica um horizonte geral de preocupações sociais e culturais do professor. Portanto, consideram-se aqui relações diretas e indiretas com a prática profissional do professor. Inclusive se vislumbra que essas experiências são importantes independente de a habilitação ser licenciatura ou bacharelado em Educação Física.

A existência dessa dupla tendência na compreensão do vínculo entre experiências culturais e formação profissional não nos exime, entretanto, de encontrar algumas respostas genéricas: o que quer dizer que essas experiências culturais podem ser transmitidas aos alunos? Elas se transformariam em conteúdos de ensino? Que tipo de influência essas experiências podem ter sobre os métodos de ensino? O que representa uma “preocupação social”? Por que essas experiências são importantes para o licenciado ou para o bacharel em Educação Física?

Aqui se revela a limitação do questionário que não nos permite indagar aos sujeitos acerca de suas respostas. Mesmo assim, a existência dessas respostas sem grandes precisões pode nos indicar uma certa dificuldade de o estudante construir mediações que escapem de frases prontas ou genéricas.

Por sua vez, ao retomar o gráfico, também identificamos problemas com respostas extremamente precisas, como aquelas que indicam, de modo pontual, a dança, o teatro e a música como os pontos de interseção entre as experiências artístico-culturais e a formação do professor de Educação Física. Essa precisão extremada beira o reducionismo de imaginar que esse vínculo pode ser limitado a um conteúdo ou a uma atividade que pode ser trabalhada nas aulas de Educação Física.

Em todo caso, fica uma provocação geral diante de todas essas respostas: se a maioria dos estudantes reconhece que existe relação entre as experiências artístico-culturais e a formação de professor, por que seu envolvimento ainda é tão escasso e restrito aos produtos da indústria cultural? Embora a maioria dos estudantes vejam importância na formação cultural ampla para a formação profissional, observamos no decorrer da pesquisa, sua falta de autonomia e de hábito de usufruir experiências estéticas que estão além das proporcionadas pela indústria cultural.

Perguntamos, na entrevista, se o estudante finalista considera que sua vida cultural em relação às experiências artístico culturais mudaram após a entrada na Universidade. As respostas nos trazem algumas evidências interessantes. Segundo eles, a vida universitária ora limita essas experiências, ora amplia. As respostas foram organizadas em cinco categorias: 1. o tempo dedicado ao curso; 2. os conteúdos trabalhados no curso; 3. a vivência universitária e a convivência com colegas da universidade; 4. a maturidade adquirida na formação universitária; e 5. o reconhecimento da importância da formação cultural ampla para o professor.

A relação com o tempo foi um aspecto considerado limitante para o processo de formação cultural ampla. Muitos estudantes afirmaram que, depois de terem entrado na Universidade, não tiveram mais tempo para usufruir de experiências artístico-culturais. Em alguns casos, eles afirmam que, pelo fato de alguns estudarem a noite, não podem usufruir de cinema e vários eventos. Em outros, alegam que a Universidade toma muito tempo em relação à leitura, impossibilitando, por exemplo, leituras literárias.

E3: R: Tempo eu não tive, tive menos, tive menos tempo de mim, fora da faculdade.

E9: R: Acho que tem um meio termo, eu ganhei numas coisas e perdi outras. Acho que, por exemplo, viagens, depois que eu entrei na faculdade eu viajei muito pouco, porque não tenho tanto tempo pra viajar, eu trabalho. Talvez se eu não estivesse na faculdade eu teria mais tempo pra viajar, conhecer outros lugares. Literatura também, talvez se eu não estivesse na faculdade eu continuaria lendo livros sobre literatura, mas a faculdade traz outras coisas.

Esse aspecto faz parte do processo de vida produtiva que já vínhamos discutindo. O tempo de trabalho/estudo é dedicado ao cumprimento de tarefas e compromissos obrigatórios. A desvalorização do tempo de lazer como um tempo importante e também formador faz com que a formação cultural ampla seja prejudicada. Inclusive, tal fenômeno nos traz a indagação se a educação do e para o lazer vem sendo discutida e de que forma vem sendo discutida nos cursos de Educação Física.

Uma fala evidencia o reconhecimento do que possibilita a Universidade em relação às experiências culturais, mas também da limitação em relação ao tempo e ao conteúdo do curso:

E8: Então assim é rico, a experiência é rica da faculdade, abre um leque assim, imenso em relação à cultura, mas ao mesmo tempo ela te limita pelo tempo, né. Você já tem que encontrar tempo pra se aprofundar mais no que você aprende aqui.

P: E5: por que você acha que não mudou?

E5: R: A faculdade não chama muito a gente pra fazer, a faculdade tranca a gente dentro de uma sala de aula e é aquilo que você vai aprender e não leva a gente pra conhecer. Tudo bem que não é a função da faculdade, mas a gente não conhece coisas diferenciadas, é sempre aquele assunto fala daquele assunto e pronto. Não tem uma, ah vamos sair pra ver, não leva a gente pra ver, tipo a gente tem dança, vamos colocar assim, não vamos sair pra ver um curso de dança, um espetáculo alguma coisa assim, eles não fazem isso, se a gente quiser, a gente pega vai e ver e pronto, a faculdade não chama pra isso, eu que não tenho tanto interesse pra isso fico na mesma.

Esta última fala é interessante, pois além de indicar à limitação dos conteúdos tratados na Universidade, nos demonstra a falta de iniciativa do próprio estudante tendo em vista sua formação; ele se coloca sob a tutela da instituição universitária.

Por vezes, o conteúdo aparece como distanciado da formação cultural ampla e em outras, aprimorando-a. A limitação demonstrada pelos estudantes diz respeito à falta de relação do conteúdo do curso de Educação Física com as experiências culturais, com outros elementos da cultura, como podemos observar a seguir:

E4: R: Não sei. Tá muito distante eu acho, do que a gente vê aqui dentro da faculdade, do que se trata a educação física ligado com isso, sabe, uma coisa tá muito distante da outra. Pelo menos, aqui o que eu aprendi. Nunca ninguém falou nada relacionado a isso.

Aqui também demonstra o reconhecimento do que a Universidade tem a oferecer, porém se limita ao conteúdo do curso:

E8: R: Muito pouco. P: Por que? R: Eu acho que a gente fica muito preso aqui. Fica aprendendo muita coisa aqui, mas fica muito preso aqui, acaba não desenvolvendo outras coisas na faculdade. Talvez sair um pouco aqui de dentro aproveitar mais as outras coisas da Universidade.

P: Mas por que você acha?

R: Ah, acho que a falta incentivo, aí você acaba se envolvendo com o curso, que é integral, com outras coisas, estágio, outras matérias, muitos estudos, várias coisas.

Com uma incidência menor, aparece, nas entrevistas, o reconhecimento de que, ao invés de limitar, o conteúdo trabalhado na Universidade vincula-se à cultura em geral:

E2: P: A faculdade te mostrou coisas, apresentou coisas?

R: Apresentou, no sentido de que a gente acaba tendo que ler livros, alguns textos que às vezes despertam interesses que envolvem a cultura.

Outro aspecto observado em relação ao conteúdo é a associação específica da formação cultural à dança. Já evidenciamos isso na revisão de literatura; a produção acadêmica mais significativa em relação à educação estética se aproxima da discussão sobre a dança. Essa tendência também aparece em algumas respostas:

E3: Mas dentro da faculdade eu tive acesso à cultura, com as danças, tive contato com o ballet. O que pra mim é como se eu tivesse aprendendo mesmo criança. Aprendi a outras coisas com a dança.

E4: Nunca ninguém falou nada relacionado a isso. Apenas de dança e questão de música por causa da dança, fora isso, dentro do espaço da faculdade não, com os professores transmitindo pra gente não.

É importante lembrar que, quando tratamos da construção do critério de gosto e das experiências significativas dos estudantes, a dança não é apontada como uma experiência significativa na vida cultural dos estudantes.

Um fator interessante que observamos nas entrevistas diz respeito ao quanto a vivência universitária pode ampliar e limitar as experiências artístico-culturais através da convivência com os colegas. Em uma entrevista, observamos a ampliação das experiências quando um estudante cita o contato com colegas de outros cursos:

P: Mas e essa relação, com a literatura, com o cinema, com o teatro, a música, as artes em geral que a gente conversou, ela mudou depois que você entrou na universidade? A faculdade te influenciou ou te limitou, ou ajudou, etc.?

E8: R: Então, ela é boa nesse sentido que você conhece, do curso, ela tem visões diferentes, a própria arte da escultura, da fotografia, da pintura, gravura, eu tive contato com a minha namorada e os amigos dela. Então assim, até mesmo de você ir mesmo lá no centro ver, você toma um choque porque o pessoal da arquitetura parece de outro planeta. Cabelo azul, cabelo verde, as meninas que jogam pros dois lados né, tem menina ali que agarra mais mulher do que eu, assim, você se choca com aquilo. A forma de se vestir, depois você vai começando a entender, a conviver com aquelas pessoas, aí você vê que elas não são tão diferentes assim. Aí você começa a respeitar isso, é, nesse sentido você começa a mudar sua opinião em relação à cultura que você tinha antes. Você começa a respeitar essa diversidade, né.

Ao mesmo tempo que um estudante destaca essa experiência de convivência com estudantes de cursos diferentes, outros criticam a forma de pensar e de conhecimento dos colegas do próprio curso, denunciando a deficiência na formação cultural ampla dos colegas e a dificuldade de passar por esse processo de formação com essas pessoas.

E6: A questão do gosto das pessoas, eu vejo a questão da falta de sensibilidade de algumas coisas. Ah, a gente fica, então tá assim, mas é, é porque eu com 24 anos, assim, talvez vem com muita expectativa. Um pouco, eu me sinto meio frustrada agora no final dessa etapa, assim, né, de formação. Por conta disso, que eu imaginava que eu engrandeceria muito, mas... Eu engrandeci muito, mas foram muito frustradas, frustrações assim do nosso curso. Não por conhecimento que eu adquiri exatamente na faculdade assim. Muitas coisas são coisas adquiridas durante o processo que eu tive aqui, mas não exatamente pelo curso, assim.

P: Queria que você falasse só um pouquinho mais sobre a questão dos gostos das pessoas, assim.

E6: R: Ah, sinceramente, gostam muito de, assim, como eu posso dizer? Sei lá, filme, por exemplo, eu vejo que, não que eu vejo que uma pessoa não conheça um pouco do filme mas geralmente gostam de filmes... porrada, essas coisas, pra eles o que vale é a ação. Sei lá, você vai ver um teatro, assim, às

vezes você quer ver um teatro diferenciado, alguma coisa assim, e, querem ver muito qualquer coisa, entende? Qualquer coisa serve. Um filme: filme de comédia, aquela comédia americana, que não tem história, não tem nada. Sabe aquela coisa, pra mim muito ruim, assim. Uma coisa mais pra vender do que uma coisa pra... eles gostam. Música assim. Não tô criticando, por exemplo, alguns gêneros musicais, mas como, sei lá, o funk, algumas coisas assim. Mas às vezes assim, gostam assim, sem pensar em outras pessoas. Você vai falar de um músico, escutar uma música, de alguém, às vezes, entendeu? E eles não sabem quem é. Sabe, você vai falar, sei lá, de uma pessoa assim, bem conhecida, a pessoa que foi um marco em tal coisa, assim, citando... “quem é? quem é?”. Sabe? Não sabem nem quem é. Ah, não sei dizer, essas coisas que vão acontecendo naturalmente, mas fica difícil apontar agora.

E9: Olha, vou te falar que eu tenho um problema seríssimo aqui na educação física em relação a essas experiências. Eu acho o pessoal muito aculturado, não sei se essa é a palavra adequada. Mas eu acho que o pessoal fica muito no senso comum, não tem muita, culturalmente não são acesos, vamos dizer assim. Não estou falando só do pessoal da minha sala, de modo geral, você busca um ou outro ali que, mas a maioria ainda é ..cultural que eu falo assim é , é isso é, outras línguas, viajar, conhecer, ler livro, ver filme, sabe, ter essas vivências de... O pessoal aqui, aqui eu vejo que a maioria dos colegas está sempre na mesmice, eu nem sei por que, às vezes não tem condições, acho que ainda falta muito, comparado a outros cursos.

Embora os estudantes tenham essa relação superficial com a formação cultural ampla, alguns percebem essa relação e procuram ampliar suas experiências através da maturidade adquirida no curso superior. Alguns afirmam que, após o contato com a universidade, obtiveram maturidade, senso crítico, para poder construir e estabelecer seus gostos, mesmo que alguns hábitos culturais não tenham sido alterados:

E2: [...] acho que a parte positiva, acho que por ter... acaba tendo novas vivências que acabam te amadurecendo um pouco, em vários sentidos. E esse amadurecimento faz a gente amadurecer outras idéias que não seja só relacionado a área de atuação, mas amadurece todos os nossos interesses, nossos objetivos seja ele qual for. E acho que por amadurecer, a gente toma um pouco mais de confiança de, ah, eu vou fazer essa dança, ou vou procurar um curso de fotografia, não sei, não que eu vá trabalhar, mas a gente fica mais perto de, ah vou fazer isso, nem que seja só por lazer, mas fica mais seguro de estar procurando coisas relacionadas à cultura, de procurar.
E2: R: O cinema, o teatro e a música, acho que não, acho que eu tive o mesmo interesse antes e depois de entrar na

faculdade, acho que talvez assim, só mesmo pelo fato do amadurecimento de uma coisa ou outra, de estar mais seguro às vezes de assim, vou tomar essa decisão, não vou ficar seguindo assim, às vezes uma música lá, gosto, mas que às vezes as pessoas ao redor gostam e eu realmente não gosto. Hoje em dia eu me sinto mais seguro pra dizer que não gosto dessa e pronto e acabou. Mas em relação aos outros, acho que hoje em dia não teve influência, a influência que teria era a mesma. Hoje em dia com uma maturidade maior de desenvolver coisas relacionadas à cultura, seja ela qual for.

O que podemos perceber com essa passagem é que a maturidade adquirida na formação universitária pode proporcionar um crescimento pessoal, uma forma de pensar diferente da forma hegemônica.

P: Suas experiências mudaram depois que você entrou na Universidade?

E9: R: Na verdade, essas experiências mudariam de qualquer maneira estando na faculdade ou não, né, porque é apropriação de cultura, mas acho que a Universidade tem um papel importante quando me fez perceber com um olhar mais crítico, eu acho, e não com um olhar de mero espectador, a diferença maior foi essa, né. Por exemplo, quando eu assisto um filme, eu olho o que o filme quer passar, né, eu tendo entender o que o filme quer transmitir, qual a mensagem que o filme quer passar. Isso a faculdade me ajudou a descobrir. Um livro de literatura, por exemplo, às vezes um romance que você for ler, em vez de ler o romance por ler, às vezes tem uma mensagem por trás, né, que você olha o contexto histórico, querendo ou não você tem uma.

Evidenciamos isso também quando alguns reconhecem a formação cultural ampla como um fator importante na sua formação, e que talvez esse reconhecimento tenha sido construído em sua passagem pela Universidade:

E6: Então assim, às vezes eu sinto até falta, porque eu acho que também durante o curso a gente se limita a assuntos do curso. E eu acho que isso assim é muito ruim pra quem vai se tornar professor, porque acho que o professor é uma profissão que não é limitada ao seu... à sua matéria. O professor, ele é mais do que isso, né? Muitas vezes, ele é formador de opinião, muitas vezes, então eu acho assim, que ele, eh... necessita, na sua atuação profissional você tem que ter mais, uma bagagem cultural maior. Você não pode se limitar ao ensino da educação física, o que que você aprendeu durante o curso. E se um curso de quatro anos te limita a isso, o que que você aprendeu durante esses quatro anos, você fica um pouco fora do contexto social. Pra quem tá, sabe, pra quem tá estudando e quando o curso não te desperta isso. Muitas vezes, quando você vai falar isso durante uma, uma coisa do curso, você às

vezes passa por uma, por desnecessária. Muitas vezes eu não vejo como desnecessária, eu vejo como importante o professor, e muitas vezes outros profissionais não entendem assim. Então, acho que isso também provoca essas coisas que eu falei.

Com essas evidências, podemos diagnosticar alguns aspectos para pensar: a Universidade tem o compromisso de uma formação para além da formação profissional? Ainda mais se tratando de formação de professores, pois como observamos nesta própria pesquisa, a escola básica que poderia ter sido um portal de acesso à cultura e à arte já não foi tão determinante na construção da formação cultural ampla dos sujeitos. Se a Universidade, formando professores, não incentivar esse contato, essa reflexão o ciclo será o mesmo, pois, se a escola básica não deu o suporte de formação estética aos indivíduos, a formação em nível superior parece refletir esse processo.

Desse modo, a universidade vive também uma contradição: ora potencializa experiências artísticas diversificadas e complexas e contribui para a formação cultural ampla; ora, tolhe essas experiências e se torna cúmplice dos processos semiformativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou investigar o contato que os estudantes no último ano do curso de licenciatura em Educação Física de IES da cidade de Vitória (ES) têm com as experiências artístico-culturais e a relação dessas experiências com a formação profissional.

Trabalhamos com a hipótese de que as vivências artístico-culturais dos estudantes finalistas do curso de licenciatura em Educação Física se reduzem àquelas manifestações estimuladas pela indústria cultural. Acrescentamos que, para eles, existe relação entre manifestações culturais amplas e a formação de professores, mas seu discurso assume um caráter genérico e quase vazio.

De forma geral, os dados corroboraram nossa hipótese. Assim, percebemos que as experiências artístico-culturais ocupam um lugar pouco significativo no tempo de lazer dos estudantes. Eles alegam frequentar muito pouco ou não frequentar locais de experiências artístico-culturais. Contudo, no que se referem ao gosto dos sujeitos, eles demonstram timidamente que, embora não freqüentem atividades culturais, ainda assim eles alegam gostar delas. Daí a necessidade de perguntar como se relacionam o gosto e o usufruto das manifestações artísticas, pois, afinal, se o estudante tende a procurar as manifestações de que mais gosta, esse gosto não é dado a priori, ele é resultado de um processo educativo que depende necessariamente do contato e do usufruto que ele tem com o patrimônio artístico.

A história de vida familiar é levantada por eles como um aspecto importante no maior ou menor contato que possuem com algumas manifestações artísticas. Contudo, a nosso ver, essa influência familiar não pode ser analisada de modo isolado ou hipertrofiado, pois a ela se entrelaçam mecanismos dessa indústria. Não exploramos esse ponto, mas valeria a pena investigar se, nessa herança familiar, prolonga-se a presença da indústria cultural ou há nela elementos de resistência à lógica da mercantilização.

Desse modo, observamos que, em vários momentos, o que motiva o gosto por um filme, por uma música, por um livro é a evidência que esses produtos possuem nos meios de comunicação e a propaganda que a eles se vincula. A divulgação e o *marketing* se transformam em parte constitutiva da obra de arte e, nesse sentido, testemunham a sua transformação em mera mercadoria. Isso talvez explique o destaque que a música e o cinema ganharam no gosto dos estudantes; são inegavelmente as manifestações que mais foram incorporadas pelos mecanismos da indústria cultural. O grau de desenvolvimento tecnológico permite que essas manifestações sejam facilmente reproduzidas em qualquer situação e lugar. As pessoas não precisam mais ir a um show ou estar em uma sala de cinema, por exemplo. Por sinal, os estudantes escutam mais música em casa do que frequentam locais de música ao vivo de caráter contemplativo, assim como assistem a mais filmes também em casa do que se deslocam para as salas de cinema. O grau de reprodutibilidade técnica dessas atividades é muito grande se comparado, por exemplo, com as atividades de pouco apreço por parte dos estudantes, como as peças de teatro e dança e exposições de artes plásticas e fotografias.

Cabe-nos perguntar o que implica o processo de mercantilização da arte. Quando submetida à lógica do mercado, a obra de arte passa por uma instrumentalização e ganha funções imediatas e utilitárias, seja como um saber vinculado imediatamente à intervenção profissional, seja como uma mercadoria diferenciada que tem o poder de conferir ao seu consumidor *status* e ostentação.

Por sua vez, para assumir esse papel utilitário, há a domesticação do estilo, fenômeno que permite o seu consumo e sua compreensão imediata. Os estudantes ratificaram isso em vários momentos: a obra de arte precisa ser “fácil”, ter uma linguagem direta e realista. Qualquer caráter mais reflexivo ou abstrato foi visto por eles com desinteresse e, em alguns casos, repulsa.

Nessa compreensão mais imediata, ganha destaque o prolongamento da vida cotidiana dos estudantes e a valorização de elementos externos à obra propriamente dita. A manifestação artística assume um caráter funcional e não necessariamente contemplativo. A música, por exemplo, transforma-se em um

“ruído” para atividades domésticas, de lazer ou de transporte. Os estudantes não reconhecem a literatura como uma manifestação artística, não lhe conferem o valor de obra de arte.

A perda dos elementos específicos da obra se manifesta, assim, não apenas na sua funcionalidade, mas também no seu julgamento a partir de elementos externos: os mais vendidos, a sua divulgação, a sua repetição etc. Os estudantes demonstram uma falta de afinidade com as manifestações artísticas (mesmo com aquelas com que indicam ter mais contato) ao julgar sua linguagem por aquilo que não lhe é específico, caso que também ocorreu em relação às peculiaridades estéticas que compõem a obra cinematográfica.

O estilo domesticado da obra de arte que elimina a tensão entre o universal e o particular faz com que dois fenômenos aconteçam: a detração da fantasia e a impaciência. A renúncia da fantasia parte da usurpação da capacidade de transcendência reflexiva e de imaginação, caindo em um prolongamento do cotidiano imediato e empírico em que o sujeito vive, no qual ele se sente mais seguro, afinal, ele entende diretamente o que está se passando e não sente nenhum incômodo.

A necessidade de digerir a obra rapidamente em um ritmo frenético mimetiza a produção acelerada de mercadorias. A esse modo de viver ligeiro podemos associar um traço marcante nas falas dos estudantes: a sua falta de memória.

Os alunos manifestam dificuldade em lembrar o nome dos últimos livros que leram, compraram ou de que mais gostaram, confundem o título do livro com os autores, não recordam o conjunto de filmes que conhecem, assim como os seus atores, atrizes e diretores. Até mesmo em relação à música, que é a manifestação de maior apreço e frequência, alguns estudantes não se lembraram do nome dos intérpretes de que mais gostam.

Outra face dessa dificuldade reside na sua memória de curta duração. Em outros termos, os artistas lembrados são, em sua maioria, aqueles que estão atualmente em evidência na mídia ou no circuito comercial. Por isso, Adorno (2010, p.33) nos lembra: “A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória [...]. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má

memória, orgulhoso das múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga”. Esse fenômeno nos permite relacionar o enfraquecimento da memória e da consciência histórica com aquela sensação diagnosticada por Hobsbawm (1997, p.13): “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”.

Paradoxalmente, a sociedade contemporânea é qualificada como a sociedade do conhecimento, da informação abundante e de fácil acesso. Em tese, isso poderia estimular o interesse na busca de outras possibilidades de experiência com a arte. Inclusive, a internet destacou-se entre as atividades praticadas no tempo de lazer dos estudantes. Porém, notamos que ela é utilizada primordialmente como um meio de comunicação, o que pode ser considerado um fim vinculado ao lazer, e para pesquisar assuntos relacionados à graduação. Estes últimos dados carregam uma contradição interessante, pois o que os estudantes alegam mais pesquisar na internet não diz respeito necessariamente a atividades de lazer. Por mais que possamos duvidar dessa informação, poucos estudantes mencionaram procurar músicas e filmes na internet.

Essa contradição pode tanto nos indicar um desconhecimento conceitual do que significa o lazer, mas também o fenômeno de coisificação do tempo livre, sua transformação em consumo, acorrentando-o ao tempo de trabalho e das obrigações. Isso foi demonstrado também em relação à literatura: os estudantes não conseguiram separar o tempo de trabalho e o tempo de lazer, pois a esmagadora maioria apenas se referiu a livros acadêmicos quando o tema referia-se a livros de caráter artístico. Já em relação aos filmes, o apreço pela comédia também é uma evidência desse fenômeno de transformação do lazer em compensação do trabalho.

Quando perguntamos sobre a passagem pela Universidade, os estudantes levantaram pontos interessantes que podemos refletir para uma mudança na forma de tratar as experiências artístico-culturais e o conhecimento não conceitual na formação. O tempo dedicado ao curso é indicado como um fator limitante para o processo de formação cultural ampla, o que evidencia o

modelo de vida produtiva em que vivemos. A desvalorização do tempo de lazer, como um espaço importante, também formador, é um dos elementos que identificamos como importante.

Para além do usufruto contemplativo, os estudantes também sinalizam que, em geral, não participam da produção estética como artistas. Isso apareceu quando perguntamos sobre a sua participação na produção de alguma obra artística, como música ou literatura. Não pretendemos aqui resgatar nenhum juízo de valor em relação ao chamado “lazer contemplativo” e “lazer ativo”. Em outras palavras, não consideramos o “lazer ativo” superior ao contemplativo. Até porque o “lazer ativo” pode prolongar a lógica da indústria cultural tanto quanto o contemplativo. No entanto, esse dado contribui para qualificar o contato que o estudante tem com o patrimônio artístico e ainda nos sugere uma possibilidade limitada de envolvimento desse aluno na construção e na criação de novas objetivações artístico-culturais.

Todos os aspectos característicos da relação entre os estudantes e o universo artístico não se reduzem a um problema meramente pessoal. Eles sinalizam aspectos do empobrecimento da experiência e de sua conversão em semiformação. Nesse caso, a formação subjetiva tem como base a falta de autonomia e a hipertrofia das tendências de integração social.

Essa constatação nos traz uma preocupação sobre a constituição de um possível círculo vicioso. Futuros professores são semiformados: como nortearão o seu trabalho educativo com seus futuros alunos? Reproduzirão a semiformação? Conseguirão romper com esse círculo vicioso?

Baseado em estudos de Walter Benjamin, Adorno distinguiu a experiência (*Erfahrung*) da vivência (*Erlebnnis*). Loureiro (2006, p.57) nos explica esta distinção quando diz que:

Enquanto o primeiro termo remete à experiência que se sedimenta e se prolonga em um processo formativo, reflexivo e emancipador; o segundo representa a vivência apressada e imediata do indivíduo isolado. Aprisionada nos limites da vivência, a semiformação acomete a relação do sujeito com o mundo e brutaliza a consciência, por ser um incentivo a não reflexão.

Apesar de não trabalharmos essa distinção ao longo do trabalho, nossa análise também poderia ser sintetizada na seguinte conclusão: em geral, os estudantes do curso de licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior de Vitória (ES) não possuem experiências artístico-culturais, mas apenas vivências.

Contudo, nossa pesquisa ainda nos apresentou que esse fenômeno possui fissuras e, portanto, não é tão homogêneo como se possa considerar. Para exemplificar isso, retomamos alguns dados.

Mesmo não tendo muito contato com a música erudita, os estudantes parecem abertos a conhecê-la. Ora, essa possível abertura pode ser um ponto de partida a ser explorado tanto pela formação inicial como também por programas de formação continuada.

Em relação ao teatro, os estudantes demonstraram pouco apreço, porém, quando perguntamos sobre a experiência artístico-cultural que mais marcou a sua vida, o teatro obteve o maior destaque (junto com os eventos esportivos). Esse fato é bastante curioso, pois as manifestações que eles dizem mais gostar e que frequentam são a música e o cinema. Portanto, espera-se que a atividade cultural mais marcante envolva necessariamente essas duas manifestações. Contudo, não é isso que acontece (por mais que os shows de música tenham ocupado a segunda colocação nos eventos culturais de destaque). Perguntar por um acontecimento cultural marcante é interpelar o estudante por uma relação que permanece e se sobressai em sua lembrança. O aparecimento do teatro, uma manifestação que, em princípio, eles mencionam não frequentar e não gostar, pode sugerir algo valioso para o processo formativo: o incentivar ou mesmo “forçar” o contato dos estudantes com aquilo que não conhecem e dizem não apreciar pode ser um elemento importante do processo de educação dos sentidos e do gosto; pode inclusive despertar gostos, sensações e interesses que possam contribuir para uma nova educação estética.

Foi evidenciado também que a vivência universitária, com os colegas da formação inicial, amplia a forma de pensar e vivenciar a cultura. Por mais que

também apontem algumas críticas ao curso, aos próprios colegas, alguns alunos afirmaram que, após a passagem pela Universidade, adquiriram mais maturidade, senso crítico para construir e estabelecer seus gostos. Tal reconhecimento nos faz pensar na importância da universidade na oferta e no incentivo às experiências artístico-culturais. Diante do diagnóstico que oferece esta pesquisa, talvez a intervenção universitária devesse ser mais intencional e incisiva no trabalho com a dimensão estética de seus alunos, entrelaçada com os aspectos políticos, éticos e específicos de cada campo profissional. No caso da área da Educação Física, esse entrelaçamento se apresenta muito mais facilitado devido à própria condição do seu objeto de ensino – as práticas corporais como conhecimentos eminentemente sensíveis.

Por outro lado, também somos incitados a considerar que essa exigência em relação à Universidade remete para a necessária atuação intencional e incisiva da instituição educacional como um todo, incluindo aí a Educação Básica.

Os estudantes mencionam casos pontuais nos quais lembram o papel importante que teve a escola básica em relação ao patrimônio artístico: ampliação no entendimento da música por meio de trabalhos escolares, gosto pela leitura e contato com esta produção literária, o incentivo à produção literária própria, o contato com festividades e manifestações folclóricas, entre outros.

Por mais que não soubessem explicar muito bem e caíssem, por vezes, em discursos genéricos ou funcionais, os estudantes reconhecem que existe relação entre as experiências artístico-culturais e a formação profissional e que esse contato é importante. Eles identificam a importância da formação cultural ampla para a formação profissional, mas o acesso ao universo artístico-cultural não acontece de forma sólida e não foge do que é proporcionado pela indústria cultural.

As fissuras aqui mencionadas necessitam ser potencializadas a fim de servirem de base para um projeto autenticamente formativo a contrapelo de apologias ao conhecimento profissional prático imediato. Formar-se esteticamente tem a ver com apropriar-se dos elementos básicos da cultura e, a partir dessa

apropriação, ter condições de existir sensível e racionalmente, com relação ao contexto culturalmente estabelecido, de forma menos determinada, ou seja, capaz de romper com a heteronomia imposta e desejada. Esse horizonte pode ser assumido tanto por políticas de formação inicial e continuada de professores, mas também como norte para as políticas de lazer. Aqui compreendemos o âmbito do lazer como uma das possibilidades de acesso ao patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade, a cultura despida de sua roupagem mercadológica e recuperada como um direito social, oportunidade de novas aprendizagens e experiências, de enriquecimento do humano.

Por certo, Adorno (2010, p. 10) nos lembra que a cultura não pode ser vista em si mesma como sagrada, pois “[...] Max Frisch observou que havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e, no entanto, puderam encarregar-se tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo”. Essa observação serve de alerta, mas não oferece nenhuma base para se cair no polo oposto e considerar o universo cultural negativo em si mesmo. Os conflitos sociais ganham formas específicas no campo cultural e, nesse sentido, não podemos admitir que o conjunto da sociedade se aproprie da cultura apenas como uma mercadoria.

Se comparados os instrumentos de coleta de dados e os dados efetivamente analisados, percebe-se que várias informações e relações ainda podem ser exploradas, muito além daquelas registradas por esta pesquisa. O acervo de dados não tratados representa, pois, um convite ao prosseguimento dessa investigação.

O referencial que utilizamos para abordar o nosso problema de pesquisa é raro ou quase inexistente na produção de formação de professores de Educação Física. Fazê-lo ganhar vida na análise dos dados coletados foi, para nós, uma tarefa árdua, considerando o nosso primeiro contato com essa teorização.

Ao término desta pesquisa, podemos pensar em novas frentes que poderiam ajudar no entendimento e na construção desse conhecimento novo.

Este trabalho procurou investigar uma fase da formação, a inicial, o que nos deu indícios de que outros âmbitos da formação podem passar pelo mesmo processo de semiformação. Talvez apreender o processo de intervenção do professor da escola básica seria um deslocamento interessante para desvendar o porquê as experiências culturais não são tratadas e valorizadas pela escola. Isso implica, inclusive, questionar as concepções de currículo, planejamentos e projetos realizados na escola básica.

Outra possibilidade é indagar a formação artístico-cultural do professor-formador universitário. Se, de um lado, nos preocupa a condição do estudante que está prestes a se tornar professor, de outro, também precisamos nos atentar para a formação cultural do professor universitário e para as suas condições de trabalho. Será que ele passa pelos mesmos processos vivenciados pelos estudantes?

Portanto, se, como evidenciado, esta pesquisa enfrenta uma carência muito grande que existe na produção acadêmica relativa à dimensão estética na/da formação de professores de Educação Física, por outro, ela está longe de esgotar o assunto.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B. et al. (org.) **Teoria crítica e inconformismo**. Campinas: Autores associados, 2010, p.7-40.

_____. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: **Textos Escolhidos**. Coleção Os Pensadores. Nova Cultural, São Paulo, 1996, p.65-85.

_____. Tempo livre. In: _____. **Palavras e sinais: modelos críticos** 2. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Alvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.70 - 82.

_____. **Teoria estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ADORNO, T. W & HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. (Tradução de Guido Antônio de Almeida). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGUIAR, W. F. Adorno e a dimensão social da Arte. **Revista Urutágua**. n. 15 revista acadêmica multidisciplinar . Maringá. – abr./mai./jun./jul. 2008. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/015/15aguiar.pdf>

ALVES, F. S. A dança em-cena o outro: prerrogativas para uma educação estética através do processo criativo. **Movimento**, v.15, n. 3, p. 333-354, 2009.

ANDRADE FILHO, N. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação profissional em educação física brasileira: uma súmula da discussão dos anos 2001 a 2004. In: CAPARROZ, F. E.; ANDRADE FILHO, N. F. (Org.). **Educação Física escolar**. Vitória: Leseff/Nepecc, 2004. p. 129-154.

ARAÚJO, Allyson Carvalho; PORPINO; Karenine de Oliveira. Educação física e televisão: reflexões sobre sensibilidade, tecnologia e conhecimento. **Pensar a Prática**, v. 10, n. 2, p. 183-199, jul./dez. 2007.

ASSIS, M.; CORREIA, A. M. Entre o jogo estético e o impulso lúdico: um ensaio de dança. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 27, n2, p. 121-130, 2006.

ASSIS, Monique; CORREIA, Adriana; TEVES Nilda. O dito e o interdito: análise das formações discursivas produzidas pela mídia impressa acerca do papel atribuído à dança em projetos sociais na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 101-115, jan. 2005.

BETTI, M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação (UEM)**, Maringá, n. 18. v. 2, p. 207-217, 2007. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3277/2343>.

BRACHT, Valter et al. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. **Anais...** Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

BRACHT; V.; PIRES, R.; GARCIA; S. P.; SOFISTE, A. F. S. Prática Pedagógica em Educação Física: mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto, contexto, enfermagem, Florianópolis, n. 15, v. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CARVALHO, C.; BUFREN, L. Arte como conhecimento/saber sensível na formação de professores. In: SCHLINDWEIN, L. M.; SIRGADO, A. P. (Org.). **Estética e pesquisa: formação de professores**. Itajaí: Ed. Univale/Ed. Maria do Cais, p. 47-62, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, J. M. Análise do processo de reformulação curricular do curso de Educação Física da FCT-UNESP: uma reconstrução histórica. 2008. **Trabalho de conclusão de curso** (Licenciatura Plena em Educação Física) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

DAMO, A. S. Monopólio estético e diversidade configuracional no futebol brasileiro. **Movimento**, Porto Alegre, v. 09, n. 2, p. 129-156, maio/agosto de 2003.

DELLA FONTE, S. S. LESEF – 12 anos. Texto apresentado na disciplina seminário de estudos Lesef do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, CEFD/UFES, 2008. **Mimeo**.

DUARTE, N. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas : Autores Associados, 1993.

DUARTE, R. Expressão estética: conceitos e desdobramentos. In: DUARTE, R.; FIGUEIREDO, V. (Org.). **Mímesis e expressão**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 85-105.

FIAMONCICI, L. Dança na Educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a prática**, V. 6, p. 59-72, jul/jun. 2002-2003.

FREDERICO, C. A arte em Marx: um estudo sobre os "Manuscritos Econômico-Filosóficos". **Revista Novos Rumos**, São Paulo, Ano 19, n. 42, p. 1-24, 2005.

GALEFFI, D. A. **Estética e formação docente: uma compreensão implicada**. Disponível em: www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos. Acesso em 26/05/2009.

GILES, Marcelo Gustavo. A formação profissional em Educação Física. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Org.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 279-299.

GOMES JUNIOR, L. M.; LIMA, L. M. Educação estética e educação física: a dança na formação de professores. **Pensar a prática**, v. 6, p. 31-44, jul/jun. 2002-2003.

GOMES-DA-SILVA, Eliane; SANT'AGOSTINO, Lúcia Helena Ferraz; BETTI, M. Expressão corporal e linguagem na EF: uma perspectiva semiótica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, n. 4. v. 4, p. 29-38, 2005. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-4-4-2005/art2_edfis4n4.pdf

HOBBSAWM, Eric J. A. **Era dos extremos: o breve século XX**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HUNGER, Dagmar A. C. F.; SOUZA NETO, Samuel de. História e currículo em educação física: corpo e "corpos" fragmentados. In: Congresso Brasileiro de história da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, 8., 2002, Ponta Grossa, PR. As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. **Anais...** Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/?canal=12&p=hunger&c=1>> Acesso em: 15 nov. 2006.

KONDER, Leandro. Alienação e arte. In: KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação**. 2ed. Expressão popular. São Paulo, 2009.

LARA, L. M. O sentido ético-estético do corpo na cultura popular e a estruturação do campo gestual. **Movimento**, v. 13, n.3, p. 111-129, 2007.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: material de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Homero Luis Alves. Pensamento epistemológico da Educação Física Brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, p. 95 - 102, 2000.

LOUREIRO, R. **Da Teoria Crítica de Adorno ao Cinema Crítico de Kluge: educação, história e estética**. 2006. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. Filosofia e educação: Elementos de estética em Adorno. In: II Seminário Nacional de Filosofia e Educação. Santa Maria, 2006. **Anais**.

Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/012e2.pdf>> Acesso em: 27 out. 2010.

LUDKE, M.; ANDRE M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003 459. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 10/08/2009.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. A história dos homens (A ideologia alemã). In: FLORESTAN, Fernandes (Org.). Marx/Engels – **História** (coleção grandes cientistas sociais). 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 182-219.

MAZONI, Anna Rachel Gontijo. Horizontes do corpo na escola: uma investigação sobre o Programa Escola Plural em Belo Horizonte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 107-126, set./dez. 2005.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. Do ideal de robustez ao ideal de magreza: Educação Física, saúde e estética. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 175-191, out./dez. 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURÃO, Ludmila; MOREL, Marcia As narrativas sobre o futebol feminino: o discurso da mídia impressa em campo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 73-86, jan. 2005.

PAIVA, F. S. L.; ANDRADE FILHO, N.F; FIGUEIREDO, Z. C.C. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Pensar a Prática** 9/2: 213-230, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/170/157> Acesso em: 12 nov. 2008.

PATRIARCA, Amanda Correia; ONOFRE, Tiago, MASCARENHAS, Fernando. Especialização em Escolar: formação continuada de professores de educação física na Universidade Federal de Goiás: um estudo de caso. **Pensar a prática**. v. 11, n. 3, p. 225-237, 2008.

RAMOS, F. A. **Experimentação estética como prática pedagógica na formação de professores de Educação Física**. Disponível em: http://www.imve.org.br/concoce/trabalhos/comunicacoes/experimentacao_estetica_como_pratica_pedagogica_na_formacao.pdf Acesso em 26/05/2009.

RIBEIRO, Paula Cristina Peixoto. Quasar companhia de dança: expressão da contemporaneidade em Goiás. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 87-106, jul./jun. 2002-2003.

RIGO, L. C; PARDO, E. R.; SILVEIRA, T. T. Fale consigo: aportes de um plano de imanência ética, estética e política dos conceitos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 27.n. 3, p.57- 71, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARAIVA, M. C. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v.30, n. 3, p. 157-171, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1991.

SCHLINDWEIN, L. M. Sobre estética e formação Docente: algumas considerações. In: SCHLINDWEIN, Luciane M. & PINO, Angel S. (Org.). **Estética e pesquisa na formação de professores**. Itajaí: Editora UNIVALI e Editora Maria do Cais, 2006. v. 2. p. 31-45.

SELLTIZ, J., DEUTSCH, COOK. **Métodos de Pesquisa nas relações Sociais**. 2 ed. São Paulo: Herder. 1967

SEVERINO, A. J. A filosofia na formação universitária. In: MAAMARI, Adriana M.; BARROS, A. Tadeu C. de; WEBER, J. Fernandes. (Org.). **Filosofia na Universidade**. Ijuí: Editora Unijui, 2006. p. 91-106.

SILVA, Alan Camargo; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti; SILVA, Fernanda Azevedo Gomes da; OLIVEIRA, Alexandre Palma de. A visão de corpo na perspectiva de graduandos em Educação Física: fragmentada ou integrada? **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 109-126, jul./set. 2009.

SILVA, C. A. F.; CORREIA, A. M. Espetáculo e reflexividade: a dimensão estética do basquete de rua. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v.30, n.1, p. 107-122, 2008.

SILVEIRA, L. G. G. . Uma introdução à crítica de Adorno à Música Popular. 4ª Semana da música de Uberlândia. **Anais**. 2007.

TAFFAREL, Celi Zulke , DANTAS JUNIOR, Hamilcar S. **Formação de professores de Educação Física: a história como matriz científica, s/d** , disponível em : http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/544.htm com acesso em 25 de junho de 2010.

TRIVIÑOS, A.N.S; MOLINA NETO,V.;GIL,J.M.S. et al (orgs). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2ed. Porto Alegre:Editora da UFRGS /Sulina, 2004.

VIANA, R. N. A. Corpo, estética e dança popular: situando o bumba-meu-boi. **Pensar a prática**, v. 8, n. 2, p. 227-241, jul/dez. 2005.

VIEIRA, A.; SOUZA, J. L. Boa postura: uma preocupação com a estética, a moral ou a saúde? **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 145-165, 2009.

Apêndice 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA
FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Questionário

O presente questionário trata de um estudo de investigação, parte de uma pesquisa do Programa de Mestrado em Educação Física do CEFD/UFES. Destina-se à coleta de dados para identificar as experiências culturais dos sujeitos em formação no seu tempo de lazer com o intuito de discutir a relevância da formação cultural ampla, em especial da formação estética na formação do professor de Educação Física. O questionário é de resposta anônima; assim, a identificação no questionário se justifica somente pela necessidade de continuidade do processo na entrevista. As respostas são confidenciais e servem apenas como base de dados para o estudo. É importante que responda todas as questões.

1. Elementos de Identificação:

1.1 Nome: _____

1.2 Período: _____ **Faculdade:** _____

1.3 Sexo: () Feminino () Masculino

1.4 Morador(a) do município de _____

1.5 Qual sua idade?

() De 16 a 18 anos

() De 19 a 21 anos

() De 22 a 25 anos

() De 26 a 30 anos

() Mais de 30 anos

1.6 Trabalha/estagia? () Sim () Não **Em que?** _____

1.7 Quantas horas semanais?

() Até 20 horas () 30 horas () 40 horas () _____

1.8 Qual a sua faixa salarial?

() Menos de um salário mínimo (Até R\$ 510,00)

() Um a dois salários mínimos (de R\$511,00 até R\$1020,00)

() Dois a quatro salários mínimos (de R\$1021,00 até R\$2040,00)

() Quatro a dez salários mínimos (de R\$2041,00 até R\$5100,00)

() Acima de dez salários mínimos (acima de R\$ 5100,00)

1.9 Qual o grau máximo de escolaridade dos seus pais?**1.9.1 Mãe:**

() Não alfabetizado

() Ensino fundamental incompleto

() Ensino fundamental completo

() Ensino médio incompleto

() Ensino médio completo

() Ensino superior incompleto

() Ensino superior completo. Neste caso, especificar o curso: _____

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós-Doutorado

() Desconheço

1.9.2 Pai:

() Não alfabetizado

() Ensino fundamental incompleto

() Ensino fundamental completo

() Ensino médio incompleto

- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo. Neste caso, especificar o curso: _____
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Desconheço

1.10 Com quem você mora atualmente?

- Com os pais e/ou outros parentes
- Com esposa e/ou filho
- Com amigos
- Sozinho

1.11 Profissão da mãe: _____

1.12 Profissão do pai: _____

1.13 Como fez seus estudos de Ensino Fundamental?

- Integralmente em escola pública
- Integralmente em escola particular
- Maior parte em escola pública
- Maior parte em escola particular
- Outro _____

1.14 Como fez seus estudos de Ensino Médio?

- Integralmente em escola pública
- Integralmente em escola particular
- Maior parte em escola pública
- Maior parte em escola particular
- Outro _____

1.15 Qual a renda familiar mensal de sua casa?

- Menos de um salário mínimo (Até R\$ 510,00)
- Um a dois salários mínimos (de R\$511,00 até R\$1020,00)
- Dois a quatro salários mínimos (de R\$1021,00 até R\$2040,00)
- Quatro a dez salários mínimos (de R\$2041,00 até R\$5100,00)
- Acima de dez salários mínimos (acima de R\$ 5100,00)

1.16 Sobre a situação habitacional. A casa em que você mora é:

- Própria Alugada Emprestada (de parente/amigo) Situação irregular (ex: terreno invadido) Moro em pensão ou casa de parente/amigo Casa financiada Casa cedida

1.17 De quais serviços você possui na sua casa? Assinale em caso positivo.

- Empregada mensalista
- Faxineira
- Assinatura de TV a cabo
- Assinatura de Internet banda larga
- Jardineiro
- Babá
- Segurança privada
- Plano de Saúde
- Previdência privada
- Seguro de vida
- Seguro de carro
- Assinatura de jornal
- Outro: _____

1.18 Qual dos itens abaixo possui em sua casa? Quantos?

0= Não possui

1= uma unidade

2= duas unidades

3 = três unidades

4 =quatro unidades

5= cinco ou mais unidades

Televisão em cores	0()1()2()3()4()5()
Aparelho de DVD	0()1()2()3()4()5()
Rádio	0()1()2()3()4()5()
Máquina de lavar roupa	0()1()2()3()4()5()
Geladeira	0()1()2()3()4()5()
Freezer	0()1()2()3()4()5()
Aspirador de pó	0()1()2()3()4()5()
Fogão	0()1()2()3()4()5()
Forno microondas	0()1()2()3()4()5()
Computador	0()1()2()3()4()5()
Bicicleta	0()1()2()3()4()5()
Máquina fotográfica	0()1()2()3()4()5()
Filmadora	0()1()2()3()4()5()
MP3	0()1()2()3()4()5()
MP4	0()1()2()3()4()5()
Telefone celular	0()1()2()3()4()5()
Telefone fixo	0()1()2()3()4()5()
Automóvel	0()1()2()3()4()5()
Moto	0()1()2()3()4()5()
Outros: _____	0()1()2()3()4()5()
	0()1()2()3()4()5()

1.19 Você tem acesso à internet? () Sim () Não**1.19.1 Se sim, onde você tem esse acesso?** (em casa, no trabalho, na casa de amigos, na casa de parentes, ...).

1.19.2 Quais os sites que você mais frequenta?

1.19.3 O que você mais pesquisa/procura na internet?

2. Como você usufrui o seu tempo disponível? Assinale de acordo com a escala.

1 – Não usufruo

2 – Muito pouco

3 – Pouco

4 – Muito

5 – MUITÍSSIMO

Passear em parques/praças	1()2()3()4()5()
Culto religioso	1()2()3()4()5()
Ir a praia/ rio	1()2()3()4()5()
Prática de esportes	1()2()3()4()5()
Televisão	1()2()3()4()5()
Internet	1()2()3()4()5()
Vídeo game	1()2()3()4()5()
Assistir a filme em casa	1()2()3()4()5()
Bar	1()2()3()4()5()
Lanchonete/Restaurante	1()2()3()4()5()
Festa c/ amigos(as)	1()2()3()4()5()

Cinema	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Shopping Center	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Parque de diversões	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Circo	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Estádio de futebol	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Assistir a evento esportivo	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Show de Música	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Escola de Samba	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Museu/Exposição de arte	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Teatro	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Viajar	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Dormir	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Ouvir música	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Outro:	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Outro:	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

3. Dessas experiências culturais, qual você mais frequenta? Assinale de acordo com a escala.

- 1 – Não frequento
2 – Muito pouco
3 – Pouco
4 – Muito
5 – Muitíssimo

Música	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Teatro	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Cinema	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Dança	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Literatura	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Artes plásticas	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Fotografia	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Outra: _____	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

4. Dessas experiências culturais, qual mais te agrada? Assinale de acordo com a escala.

- 1 – Não me agrada
2 – Muito pouco
3 – Pouco
4 – Muito
5 – Muitíssimo

Música	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Teatro	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Cinema	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Dança	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Literatura	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Artes plásticas	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Fotografia	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Outra: _____	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

5. Como é seu conhecimento em língua inglesa?

- () Leio, escrevo e falo bem
() Leio, escrevo e falo razoavelmente
() Leio, escrevo, mas não falo
() Leio, mas não escrevo nem falo
() Praticamente nulo

6. Já viajou para outro país? () Sim () Não

Se sim, qual? _____
Qual motivo? _____

7. Você assiste à televisão? () Sim () Não

7.1 Se sim, com que frequência?

() raramente () 1h/dia () 2h/dia () 3h/dia () Acima de 4h/dia

7.2 Se sim, quais desses programas você assiste? Assinale de acordo com a escala.

- 1 – Não assisto
2 – Muito pouco
3 – Pouco
4 – Muito
5 – Muitíssimo

Telejornal	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Filmes	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Telenovela	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Documentários	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Desenho animado	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Programas de auditório	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Canais de música	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Futebol	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Noticiário esportivo	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Programa de humor	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Seriado	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Outro:	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Outro:	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Outro:	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

7.3 Sobre os Telejornais, em qual emissora você mais assiste?

- 1 – Não assisto
2 – Muito pouco
3 – Pouco
4 – Muito
5 – Muitíssimo

SBT	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Globo	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Rede TV	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Record	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Band	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Globo News	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
TV Brasil	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
TV Cultura	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Outro:	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Outro:	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

8. Costuma ir ao cinema? () Sim () Não**8.1 Se sim, com que frequência?**

() raramente () 1vez/mês () 2 vezes/mês () 3 vezes/mês () acima de três vezes/mês

8.2 Cite os três melhores filmes que já assistiu

8.3 Cite os seus três diretores de cinema preferidos

9. Costuma assistir filme em casa? () Sim () Não**9.1 Se sim, com que frequência?**

() raramente () 1vez/mês () 2 vezes/mês () 3 vezes/mês () Mais de três vezes/mês

9.2 Qual a fonte?

() Aluga () Assiste da televisão () Baixa da internet () Compra

() Outro _____

10. Que tipo de filme você prefere assistir? Assinale de acordo com a escala.

- 1 – Não assisto
2 – Muito pouco
3 – Pouco
4 – Muito
5 – Muitíssimo

Filmes de aventura	1() 2() 3() 4() 5()
Filmes de guerra	1() 2() 3() 4() 5()
Filmes policiais	1() 2() 3() 4() 5()
Filmes históricos	1() 2() 3() 4() 5()
Comédias musicais	1() 2() 3() 4() 5()
Comédias	1() 2() 3() 4() 5()
Filmes "cult"	1() 2() 3() 4() 5()
Filmes de suspense	1() 2() 3() 4() 5()
Filmes de terror	1() 2() 3() 4() 5()
Filmes clássicos	1() 2() 3() 4() 5()
Documentários	1() 2() 3() 4() 5()
Animação	1() 2() 3() 4() 5()
Ficção	1() 2() 3() 4() 5()
Religião	1() 2() 3() 4() 5()
Comédia romântica	1() 2() 3() 4() 5()
Drama	1() 2() 3() 4() 5()
Outros _____	1() 2() 3() 4() 5()
Outro _____	1() 2() 3() 4() 5()

10.1 Para você, o que mais interessa em um filme?

() os atores () o argumento/história () o diretor () a narrativa () a fotografia () outros:

11. Costuma ir ao teatro? () Sim () Não

11.1 Se sim, com que frequência?

() raramente () 1 vez/mês () 2 vezes/mês () 3 vezes/mês () Mais de três vezes/mês

11.2 Qual foi a última apresentação teatral que assistiu?

11.3 Cite seus diretores, atores e atrizes de teatro preferidos:

12. Você tem o hábito de ouvir música? () Sim () Não

12.1 Se sim, em que situação?

12.2 Se sim, com que frequência?

() raramente () 1h/dia () 2h/dia () 3h/dia () Acima de 4h/dia

12.3 Cite seus intérpretes preferidos (cantor, cantora):

13. Costuma ir a locais onde tenha música ao vivo? () Sim () Não

13.1 Se sim, em qual(is) situação (situações)?

() Show () Concerto () Igreja () Casa de Cultura () Bar e Restaurante

() Outros: _____ () _____

13.2 Se sim, com que frequência?

() 1 vez a cada dois meses () 1 vez/mês () 2 vezes/mês () 3 vezes/mês () Mais de 3 vezes/mês

14. Você tem o hábito de ouvir rádio? () Sim () Não

14.1 Se sim, em qual situação? _____

14.2 Se sim, com que frequência?

() raramente () 1h/dia () 2h/dia () 3h/dia () Acima de 4h/dia

14.3 Se sim, qual rádio? _____**15. Qual estilo musical que mais te agrada? Assinale de acordo com a escala.**

- 1- Não me agrada
 2- Muito pouco
 3- Pouco
 4- Muito
 5- Muitíssimo

Axé	1() 2() 3() 4() 5()
Blues	1() 2() 3() 4() 5()
Bossa nova	1() 2() 3() 4() 5()
Caipira raiz	1() 2() 3() 4() 5()
Congo	1() 2() 3() 4() 5()
Erudita/Clássica	1() 2() 3() 4() 5()
Forró	1() 2() 3() 4() 5()
Funk	1() 2() 3() 4() 5()
Jazz	1() 2() 3() 4() 5()
Hip hop	1() 2() 3() 4() 5()
Pagode	1() 2() 3() 4() 5()
Pop rock	1() 2() 3() 4() 5()
Reggae	1() 2() 3() 4() 5()
Religiosa	1() 2() 3() 4() 5()
MPB	1() 2() 3() 4() 5()
Rock	1() 2() 3() 4() 5()
Samba	1() 2() 3() 4() 5()
Sertaneja	1() 2() 3() 4() 5()
Outro	1() 2() 3() 4() 5()
Outro:	1() 2() 3() 4() 5()
Outro:	

15.1 Com relação à música clássica/erudita, dos julgamentos expressos abaixo, qual é aquele que é mais próximo de sua opinião?

- () a música erudita é complicada
 () a música erudita não é para pessoas como eu
 () aprecio a música erudita, mas não a conheço
 () gosto bastante da música erudita
 () interesse-me por toda música de boa qualidade

16. Toca algum instrumento musical? () Sim () Não**16.1 Se sim, qual?** _____**17. Costuma ler livros não relacionados à graduação? () Sim () Não****17.1 Cite os seus três melhores livros que você leu (não relacionados à graduação):**

 _____**17.2 Cite os três últimos livros que leu (não relacionados à graduação):**

 _____**17.3 Se sim, qual gênero literário mais te agrada? Assinale de acordo com a escala.**

- 1-Não me agrada
 2- Muito pouco
 3- Pouco
 4- Muito
 5- Muitíssimo

Literatura Brasileira	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Literatura Estrangeira	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Romance policial	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Histórias sentimentais	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Relatos de viagem ou exploração	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Biografia	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Ficção	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Poesia	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Contos	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Romance de aventura	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Auto-ajuda	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Religiosos	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Bíblia	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Outro:	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Outro:	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

17.4 Você tem o hábito de comprar livros? () Sim () Não

17.5 Se sim, cite os últimos livros que você comprou:

17.6 Com que frequência você vai à biblioteca (sem compromisso imediato com a graduação)?

- () não vou () raramente () 1 a 2 vezes/semana () 3 a 4 vezes/semana
() mais de 4 vezes/semana

18. Já escreveu algum conto, poema, crônica? () Sim () Não

18.1 Se sim, em qual situação? _____

18.2 Qual tipo de produção (conto, poema, crônica, etc.)?

18.3 Sobre qual tema escreveu?

19. Costuma ler revistas? () Sim () Não

19.1 Qual? _____

20. Costuma ler jornal? () Sim () Não

20.1 Qual? _____

20.2 Se sim, com que frequência?

- () Raramente () Somente aos domingos ou 1 vez/semana () Algumas vezes por semana () Diariamente

20.3 Qual a seção do jornal você mais lê?

- () esportes () caderno dois () política () economia () família () cidade () internacional () outros _____

21. Faz alguma prática corporal periodicamente? () Sim () Não

21.1 Se sim, qual? _____

21.2 Se sim, com que frequência?

- () Todos os dias () 3 vezes/semana () 1 vez/semana
() Outro _____

22. Já foi a alguma festa folclórica? () Sim () Não

22.1 Se sim, quais? _____

23. Você vai a museus? () Sim () Não

23.1 Se sim, com que frequência?

- () raramente () 1 vez/mês () 2 vezes/mês () 3 vezes/mês () Mais de três vezes/mês

24. Cite os seus pintores/artistas plástico preferidos:

25. Qual foi a experiência cultural que mais te marcou? Que tipo? Mais de uma? Descreva:

26. Você identifica alguma relação entre as experiências culturais mencionadas neste questionário e a formação específica do professor de Educação Física? Justifique sua resposta.

27. Caso seja selecionado, você participaria de uma entrevista para esta pesquisa?

SIM NÃO

Apêndice 2

Roteiro da entrevista:

1. Critérios de gosto
2. A construção destes critérios
3. Relação Universidade com as experiências culturais

1. Critérios de gosto

- Das atividades que você faz no seu tempo disponível/lazer, qual a que você mais gosta? Por que?
- O que você gostaria de fazer mais e não faz no seu tempo disponível/lazer? Por que não faz?
- O que você menos gosta de fazer no seu tempo disponível/lazer? Por que?

2. A construção destes critérios

Ligadas às artes: cinema(q.8.2), literatura(q.17.2) , teatro(q.11.2), música(q. 15), pintura (q. 24)

2.a.

- Você consegue identificar algum elemento nesse tipo de que te atrai /(ou) que faça com que te atraia?
- O que te faz gostar deste tipo de?
- Por que você gosta desse tipo de?
- Por que esse tipo de te atrai?
- O que existe neste tipo de que te chama a atenção?

2.b.

- Como você acha que passou a gostar deste tipo de..... ?
- O que te influenciou a gostar deste tipo de?

2.c. fotografia, escultura, dança

- O que te faz apreciar/gostar de um pintura/fotografia/dança/escultura?
- Por que você gosta de uma assim/com essas características?

? 3. Relação Universidade com as experiências

Você considera que sua vida cultural mudou depois que você entrou na Universidade?