

ESTÉTICA LUKACSIANA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA¹

Bruna Carolini de Bona²
Patricia Laura Torriglia³

Resumo

O objetivo do artigo é afirmar o ensino da dança em sua manifestação artística como promotora do desenvolvimento humano a partir de uma posição ontológica materialista, apoiada na obra *Estética*, do pensador húngaro György Lukács. Contrariando a existência de uma suposta vocação humana para a arte, defendemos a necessária aproximação dos sujeitos às relações e nexos causais que configuram a atividade de dança, considerando os desdobramentos no campo do ensino. Pelo engajamento dos sujeitos no espaço da composição artística, revelamos as possibilidades de desenvolvimento do pensamento estético.

Palavras-chave: Ensino. Dança. Arte. Estética. György Lukács.

ESTÉTICA LUKACSIANA Y DESARROLLO HUMANO: CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE DANZA EN LA ESCUELA

Resumen

En el presente texto consideramos la enseñanza de la danza en su manifestación artística como promotora del desarrollo humano a partir de una posición ontológica materialista, apoyada en la obra *Estética*, del pensador húngaro György Lukács. Al contrario de una existencia de una supuesta vocación humana para el arte, defendemos la necesaria aproximación de los sujetos a las relaciones y a los nexos que configuran la actividad de danza, considerando sus despliegues en el campo de la enseñanza. Mediante el compromiso de los sujetos en el espacio de la composición artística, revelamos las posibilidades del desarrollo del pensamiento estético.

Palabras-claves: Enseñanza. Danza. Desarrollo. Estética. György Lukács.

LUKACSIAN AESTHETICS AND HUMAN DEVELOPMENT: CONSIDERATIONS ON TEACHING DANCE IN SCHOOL

Abstract

In this text we consider the teaching of dance in its artistic manifestation as a promoter of human development from a materialist ontological position, supported by the work *Aesthetics*, of the Hungarian thinker György Lukács. Contrary to the existence of a supposed human vocation for art, we defend the necessary approximation of the subjects to the relationships and links that make up dance activity, considering their deployments in the field of teaching. Through the engagement of the subjects in the space of artistic composition, we reveal the possibilities of the development of aesthetic thought.

Keywords: Teaching. Dance. Development. Aesthetics. György Lukács.

¹Artigo recebido em 03/04/2025. Primeira Avaliação em 06/10/2025. Segunda Avaliação em 07/11/2025. Aprovado em 11/11/2025. Publicado em 10/12/2025.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v23i52.67269>

²Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Brasil. Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná - Brasil. Email: brunabona@unicentro.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6449803501020075>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1897-9988>.

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: patrilaura@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6091832043575870>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4567-6616>.

Introdução

No diálogo com o tema Arte e Educação, tomamos como consenso e pressuposto, entre as diversas posições teóricas que tratam dessa relação, que a Arte é promotora do desenvolvimento humano. Pela Arte, o sujeito desenvolve funções que lhe permitem uma relação qualitativamente diferenciada consigo mesmo e com a realidade. Encontramos, como exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento que rege a organização curricular do ensino de Arte do país, a defesa de que as linguagens artísticas articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos, envolvendo práticas de criação, leitura, produção, construção, exteriorização e reflexão sobre as formas artísticas. Esses, por sua vez, possibilitam a manifestação da sensibilidade, da complexificação dos diferentes sentidos, da intuição, do pensamento e das emoções como formas de expressão possíveis no processo de aprendizagem.

Em relação ao objeto Dança, o documento o apresenta como unidade presente nos componentes de Artes e Educação Física. No caso do primeiro componente curricular, defende a Dança como uma prática artística que se manifesta pelo pensamento e sentimento do corpo. Em relação ao segundo componente, como prática corporal caracterizada por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, integrada ou não a uma coreografia.

A exploração, o conhecimento e a fruição das diferentes produções artísticas e culturais, de distintas matrizes estéticas e de sua relação com diversas práticas integradas, a problematização de questões políticas, sociais, econômicas, científicas e tecnológicas por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas, o desenvolvimento da autonomia, da crítica, da autoria e do trabalho coletivo e colaborativo nas artes e a valorização do patrimônio artístico nacional e internacional se colocam como competências fundamentais para o ensino da Dança relacionado ao componente Arte. Para a Educação Física, sobressai-se a contribuição da Dança na experimentação e fruição de diferentes manifestações de contextos e territórios diversos, desenvolvendo o respeito às diferenças individuais e de padrões de desempenho, a identificação dos seus elementos constitutivos (ritmo, espaço e gestos) e de situações de injustiça e preconceito geradas nelas.

Partindo desse consenso, no entanto, questionamos sobre qual compreensão se assenta o conceito de Arte e de desenvolvimento humano defendidos nesse

contexto e quais seus desdobramentos no processo de organização do ensino das manifestações artísticas na escola, espaço de desenvolvimento defendido pelo artigo. Numa posição generalista e periférica, documentos como a BNCC (Brasil, 2018), obstaculizam nossa aproximação aos objetos de conhecimento e aumentam a distância entre o que se projeta no campo do ensino e o que se coloca como possibilidade real no âmbito da aprendizagem.

A Dança, nesse cenário, carrega consigo outras problemáticas próprias de seu processo de gênese e desenvolvimento que, por sua vinculação embrionária com as atividades mágicas e pela sua forte característica prazerosa, flerta, no espaço escolar, com posições que se lançam na defesa romântica de um desenvolvimento individual que resulta da entrega livre e espontânea dos dançantes.

Ou ainda, por uma associação direta entre Arte e Educação, acaba assumindo os conhecimentos históricos e culturais que compõem suas diversas manifestações populares como conteúdo mobilizador do seu ensino, provocando um descolamento entre forma e conteúdo com implicações deveras significativas no campo da Arte (Bona, 2023).

Nesse sentido, o objetivo do artigo é afirmar a Dança em sua manifestação artística como promotora do desenvolvimento humano a partir de uma posição ontológica materialista apoiada na *Estética*, de György Lukács⁴. Negamos, portanto, “quaisquer ideias de uma ‘natural’ vocação humana para a arte, um ‘natural’ evolver da emergência das atividades artísticas inscrita numa ‘essência humana’ tomada abstrata e a-historicamente como eterna e imutável” (Netto, 2023, p. 55). Por isso, defendemos que o ser humano se humaniza pela apropriação da cultura e desenvolve suas habilidades, capacidades, funções psíquicas e personalidade no próprio processo de internalização do conhecimento histórico depositado em cada um dos objetos culturais. Sobressai-se, portanto, a necessidade de aprofundamento em

⁴ G. Lukács: Nascido em 13 de abril de 1885, em Budapeste, Hungria, György Lukács é um dos mais influentes filósofos marxistas do século XX. Doutorou-se em Ciências Jurídicas e, depois, em Filosofia pela Universidade de Budapeste. No final de 1918, influenciado por Béla Kun, aderiu ao Partido Comunista e, no ano seguinte, foi designado Vice-Comissário do Povo para a Cultura e a Educação. Em 1930, mudou-se para Moscou, onde desenvolveu intensa atividade intelectual. O ano de 1945 foi marcado pelo retorno à Hungria, quando assumiu a cátedra de Estética e Filosofia da Cultura na Universidade de Budapeste. *Estética*, considerada sua obra mais completa, foi publicada em 1966 pela editora Luchterhand. Já seus estudos sobre a noção de ontologia em Marx, que resultariam oito anos depois na *Ontologia do ser social*, iniciaram-se em 1960. Faleceu em sua cidade natal, em 4 de junho de 1971 (Sínteses sobre Lukács retiradas do livro *Prolegômenos para uma Ontologia do Ser social*, da Editora Boitempo).

relação ao objeto Dança e aos desdobramentos dessa posição no que diz respeito aos processos de organização de ensino que perspectivam o desenvolvimento.

Arte, dança e educação: o aparente e os desdobramentos para a formação humana

Pressuposto de importância para essa análise relaciona-se à defesa, sem ressalvas, de que quanto mais e melhor compreendemos o objeto pelo qual nos mobilizamos a conhecer, de forma mais autônoma e criativa atuamos no modo como organizamos o ensino. O pressuposto Lukasiano, quando em diálogo com o complexo de atividades que costumamos chamar de educação, aponta que o essencial nesse movimento consiste em capacitar o ser humano a “reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (Lukács, 2013, p. 176). E por essa ação adequada, dialogamos com Ortigara e Müller (2018), os quais afirmam que, para que o ser humano possa agir ou reagir adequadamente a fenômenos ou objetos que não possuam as mesmas características imediatas, é necessário que as características gerais dos objetos ou fenômenos sejam compreendidas e conhecidas.

Para a dança, se partimos do princípio de que sua expressão imediata é capaz de responder às suas relações estruturais, obstaculizamos possibilidades de avanços no modo como atuamos em face dessa atividade. Para além daquilo que nomeamos de forma imediata como “movimento expressivo”, “movimento rítmico”, compreendemos um conjunto de relações que se materializa em sua forma artística muito mais mediado e sensível, viável por um conjunto de decisões artísticas possíveis pela compreensão dos elementos que compõem esse objeto, num movimento de criação.

Segundo Torriglia (2019), sabemos que sem uma análise aprofundada dos campos das mediações que revelam o surgimento de determinado fenômeno, aumentamos o abismo entre a base material e concreta do objeto e o conhecimento humano sobre esse objeto. Essa distância, portanto, leva-nos à fixação do objeto em sua aparência, que embora tenha fundamental importância para o processo de conhecimento, não revela o verdadeiro *em si* das coisas.

A essência, incumbe-lhe essa tarefa; e aos sujeitos pensantes, desvendá-la, trazer ao cenário da vida concreta as verdadeiras formas

com que se constituem os fenômenos. Daí deriva a necessidade do aprofundamento e do mergulho no campo das mediações e das contradições (Torriglia, 2018, p. 38).

Tal essência, segundo Vigotski (2021), é a própria dialética do objeto, que se revela na dinâmica, no processo de movimento, de mudança, de formação e destruição, pela sua gênese e desenvolvimento. Nesse caminho, considerando os motivos e necessidades que paulatinamente possibilitam à dança desenvolver-se artisticamente de forma autônoma, buscamos analisar as características peculiares dessa condensação apoiando-nos nos marcos históricos indicados por Nascimento (2014), os quais revelam momentos de mudança teleológica em relação à forma da coreografia. Nessa direção, dispomos das ferramentas teórico-práticas da perspectiva onto-histórica defendida por Lukács, que busca compreender a realidade a partir da dimensão do ser. Conforme Torriglia (2018), o que interessa a Lukács é o realmente existente, a compreensão da complicada relação de fenômenos aparentes até chegar à sua essência.

A verdade profunda do marxismo, que nem os ataques nem o silêncio podem aquebrantar, consiste entre outras coisas, que com sua ajuda podem manifestar-se os fatos básicos, antes ocultos, da realidade da vida humana, fazer-se conteúdo da consciência dos homens (Lukács, 1966a, p. 17, tradução nossa).

Ao nos depararmos com o objeto Dança, um primeiro ponto que vale destaque é a variedade de fenômenos que, embora mobilizados por necessidades diversas, levam consigo a nomeação de dança. Dança como atividade física, dança como divertimento, dança como terapia, dança como liturgia, dança como Arte. Os vários motivos acabam ganhando uma mesma roupagem que, quando relacionada ao ensino, acaba por aceitar essa multiplicidade de fenômenos como característica natural do objeto, buscando, nessa variedade de manifestações, aquilo que há de comum, o que na maioria das vezes se resume à sua expressão imediata, o movimento, ou às sensações que mobiliza, o prazer, a espontaneidade, o sentimento de liberdade etc.

Considerando essa multiplicidade de fenômenos e a necessidade de que eles sejam conhecidos e compreendidos pelos sujeitos em formação, destacamos a importância de distinguirmos, na relação com as diferentes necessidades que colocam o objeto em movimento e partindo da defesa de uma educação que permita ao sujeito

desenvolver funções psicológicas de ordem superior, o destaque que a dança, em sua forma artística, possui nessa relação.

Defendemos que, no processo de organização do ensino, a Dança, como manifestação particular da Arte, é aquela que revela o maior refinamento e as maiores possibilidades de desenvolvimento para os sujeitos. Nessa forma particular, encontram-se níveis de elaboração sensíveis de ordem superior, potencializados pelos motivos que engajam os sujeitos nessa esfera da vida. Nas palavras de Torriglia (2018), a Arte é uma forma de conhecimento da realidade, uma expressão da atividade humana fundamental para a reprodução e continuidade da vida. Suas funções repousam sobre a possibilidade de evocar mimeticamente a realidade enquanto institui um mundo novo, recheado de uma infinidade de novos determinantes. Ao mesmo tempo, o desdobramento dessa evocação impacta na sensibilidade dos sujeitos que a fruem, desenvolvendo uma aptidão sensitiva disposta a receber essa nova realidade.

Nas palavras de Netto (2023, p. 65),

A função social específica da arte, que só ela pode desempenhar racional e fundadamente, é viabilizar aos indivíduos, que se inserem na vida cotidiana e nela se comportam necessariamente como homens inteiros, a alternativa para se elevarem ao nível do gênero humano, identificando-se com a causa e o destino da humanidade; essa elevação lhes possibilita a experiência catártica de se tornarem inteiramente homens – concretizando o projeto fáustico do homem total plenamente desenvolvido.

E ao defendermos a Dança em sua manifestação artística como uma forma superior de atividade humana, afirmamos a defesa da arte autêntica, engajada, segundo Lukács, na autoconsciência humana e no desvelar de seus dilemas. Segundo Santos (2018, p. 106), o realismo triunfa quando a obra atinge a capacidade de expressar um conhecimento profundamente íntimo dos problemas humanos: seus dramas, destinos, alegrias, tristezas e demais conflitos vividos pela humanidade, questão que indica, com importantes implicações na construção deste texto, o conteúdo artístico que defendemos em nossas escolas. Dessa forma, além de lidarmos com os limites que se colocam na aproximação ao objeto Dança, também nos mobilizamos no diálogo com o ensino e nos efeitos de uma forma hegemônica pós-moderna, intitulada Arte-Educação.

Segundo Santos (2018, p. 27), certos princípios marcam esse modo de atuar na perspectiva do ensino. Para a Arte-Educação,

1) É mais desejável a aprendizagem que ocorre sem a transmissão de conhecimento por alguém; 2) O método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente; 3) A atividade do aluno deve ser impulsionada pelos interesses e necessidades do indivíduo; 4) A educação deve preparar os indivíduos para um constante processo de adaptação e readaptação à sociedade em acelerado processo de mudança.

Carregando consigo determinada atitude teórica e política empenhada em negar a existência da unidade do sujeito humano e contestando a validade universal do saber (Santos, 2018), em que pese a especificidade da dança, tal concepção defende a mobilização da “Dança de cada um”, engajada no sentido do prazer e da espontaneidade, atrelada a um esvaziamento do conhecimento que limita o sujeito de atuar de forma autônoma e criativa na relação com essa forma artística particular. E como o método de “construção do conhecimento” é mais importante que o conhecimento produzido socialmente e validado pela prática social, faz sentido que cada sujeito crie sua “dança própria”, “singular”, como se existisse um ponto de partida próprio para cada um.

Sem nos estendermos nesses princípios, mas cientes de suas implicações no âmbito do ensino, indicamos a defesa de um estado de potência próprio do processo de formação humana, materializado na realização do ser omnilateral, um processo de autodomínio do gênero humano possível por uma constante aproximação às relações sócio-humanas. O ser omnilateralidade é precisamente a realização de um ideal dentro de uma possibilidade: “a meta de um infinito processo de aproximação”, nas palavras de Lukács (1966b, p. 504). Logo, a “Dança de cada um” só faz sentido pela referência da dança como atividade que possui determinado movimento lógico e histórico, o qual, pela atuação criativa dos seres humanos, desenvolveu e potencializou capacidades próprias desse âmbito da vida.

Destarte, segundo Torriglia e Cisne (2017), entre conhecer e aprender estão sempre envolvidos relações e movimentos internos singulares, próprios do desenvolvimento da psique, que se configuram pela vinculação com o mundo externo, no qual os seres humanos se objetivam, valorizam e se apropriam dos elementos da cultura em um determinado momento histórico, reproduzindo e produzindo sua existência. Por essa perspectiva, defendemos a necessidade de os sujeitos se

apossarem, de modo organizado e intencional, dos conteúdos humanos objetivados na Dança como manifestação artística, pela apropriação das relações e elementos que estruturam seu meio homogêneo.

O conteúdo da dança e sua relação essencial geral

Numa perspectiva ontológica, entendemos que só é possível se aproximar gradativamente do objeto se esse for analisado em diversos contextos, em relação com diversos outros objetos, na medida em que a determinação inicial não é invalidada por esses procedimentos, mas, ao contrário, é enriquecida ininterruptamente e se aproxima sempre mais da infinitude dele.

Portanto, no processo de gênese e desenvolvimento da Dança, podemos realçar um conjunto de relações capazes de evidenciar, paulatinamente, determinada conversão teleológica partindo das formas abstratas de reflexo do real até a possibilidade do ser humano de atuar perante a composição coreográfica, orientado por um conteúdo artístico. Em sua história, encontramos um conjunto de mediações que, embora sinalizem o aparecimento de determinados elementos coreográficos aparentes – como a utilização do ritmo em prol de um sentimento de prazer e harmonia, a eleição de uma vestimenta adequada a cada ritual, a definição de uma sequência de movimentos associados à determinada evocação –, ainda se limitam a conteúdos práticos que respondem, em grande parte, às necessidades colocadas pelas tarefas cotidianas do grupo. Esses conteúdos, distantes de desempenhar uma função estética, representam uma relação inicial dos sujeitos com atividades que futuramente chamaríamos de arte, num longo e gradual processo de desprendimento de sua função prática inicial⁵.

Aos poucos, as ações corporais que respondiam inicialmente a uma função ritualística passam a sintetizar a importante função humana de evocar emoções, sentimentos e ideias importantes para o gênero humano. Desempenhando um papel imprescindível e múltiplo dentre as relações sociais, a evocação se transforma em um fator de importância na vida cotidiana dos homens, principalmente no que se relaciona

⁵Para que a consciência pudesse atingir o estágio de atividade estética autônoma, um longo e laborioso percurso precisou ser construído pelo ser humano. Essa afirmação novamente reforça a necessária crítica feita às concepções estéticas que a transformam numa atividade apriorística ou dom inato dos sujeitos, contido em certa “essência” humana.

à sua utilização consciente para alcançar determinados fins. A necessidade de evocar sentimentos no outro exige, na prática mimética, que os sujeitos tenham que discriminar e hierarquizar as imagens que buscam ser evocadas em suas articulações. O ser humano se torna consciente daquilo que busca plasmar mimeticamente, definindo o que se preserva e o que se descarta para que o efeito evocador seja possível.

Para Lukács (1966b), a estreita vinculação do evocador e do mimético no intercâmbio cotidiano⁶ dos homens tem como fundamento o desenvolvimento dos sentidos humanos, questão de interesse quando nos perguntamos sobre o processo de desenvolvimento humano a partir da Dança. Sua originalidade está em ligar o ato de mimese ao processo de exteriorização e de interiorização do em-si, no qual a subjetividade sofre uma confrontação intensa com as dimensões objetivas do real, resultando num movimento de purificação e de amplificação da subjetividade até a constituição de uma experiência significativa para o destino do ser humano como gênero.

Dessa forma, nas palavras de Lukács (1966a), compreendemos como a divisão do trabalho entre os sentidos, a facilitação e o aperfeiçoamento do trabalho por meio deles, a recíproca relação de cada sentido com os demais a partir da cadeia de colaborações cada vez mais diferenciada, a crescente conquista do mundo externo e interno do ser humano por consequência dessas cooperações e a difusão e profundidade da imagem cósmica indicam os pressupostos materiais e anímicos da origem e evolução das diversas artes. Esse movimento lento e gradual instaura também, em cada manifestação artística⁷, a tendência de desenvolver cada vez mais as próprias qualidades imanentes e a conseguir, por essa universalidade, tal

⁶ Importante destacar que a vida cotidiana é nossa vida mesma, não saímos por uma porta que nos pode levar a um “outro” mundo ideal. É a partir dela que conseguimos entender as complicadas contradições do mundo, a síntese e a beleza de uma obra de arte e da ciência, mas, somente podemos estirar e expandir essas compreensões a partir do desenvolvimento de conceitos (apropriação do real por meio de categorias) e de sensibilidades que permitam superar e ampliar o convívio nos limites da vida cotidiana.

⁷ [...] o reflexo estético parte do mundo humano e se orienta em direção a ele. Isto não significa um subjetivismo puro e simples. Ao contrário, a objetividade dos objetos fica preservada, mas de tal modo que contenha todas suas referências típicas da vida humana: de tal modo, pois, que a objetividade apareça correspondendo ao estágio da evolução humana, externa e interna, que é cada desenvolvimento social. Isto significa que toda conformação estética inclui em si e se insere *no hic et nunc* histórico de sua gênese, como momento essencial de sua objetividade decisiva. Como é natural, cada reflexo está determinado materialmente, tematicamente pelo lugar de sua consumação. Nem sequer no desenvolvimento de verdades matemáticas ou científicas – naturais, puras – é casual o momento temporal [...] (Lukács, 1966, p. 25, grifos nossos).

capacidade de compreensão que penetre progressivamente no que é comum a todas, o meio estético (Lukács, 1966a).

Quando tomamos a Dança como referência nessa construção, orientadas pela possibilidade de construir certos avanços em relação aos processos de desenvolvimento humano na relação com seu meio homogêneo, vale reforçar inicialmente esse seu caráter progressivo e gradual de desenvolvimento, assim como de todos os outros gêneros artísticos. Essa posição demarca a afirmação de que a Dança engendrou, historicamente, sua condição como manifestação estética, e que sua materialização como arte, hoje, diferencia-se substantivamente de suas representações iniciais, carentes de mundo, limitadas em sua condição evocadora e em suas possibilidades sensíveis. Nas palavras de Lukács (1966a), somente quando determinado tipo de comportamento humano em relação à sociedade e, nela, em relação ao metabolismo com a natureza tiver ou obtiver um caráter permanente e essencialmente típico, uma arte poderá tomar forma e manter-se como tal.

E quando nos referimos à atividade de Dança, incorporamos aqui todos os elementos e relações que a constituem como objeto. Pensemos na mudança de conteúdo das ações corporais nesse processo. Se no contexto da Dança primitiva o “movimento corporal” respondia inicialmente a um estado de transe direto, em que os seres humanos acreditavam alcançar determinada comunicação sagrada pelo estado de vertigem e excitação que o corpo alcançava, posteriormente acompanhamos a elaboração de gestos que paulatinamente passam a representar simbolicamente os seres humanos em sua condição ativa na relação com a natureza, mediados por representações que os colocam como responsáveis pelo seu próprio destino, como gênero (Bona, 2023).

Resulta que, quando passamos a analisar o movimento humano mediado por um conjunto de relações mais amplo, como é o caso da ação corporal na atividade de Dança, rejeitando sua análise de forma isolada em relação à atividade que lhe dá vida, entendemos que ele se reveste de determinadas camadas sociais que condicionam sua forma. Quando descolamos o “movimento” de sua relação orgânica com o todo que compõe a Dança como atividade, limitamos sua condição evocadora e a isolamos de um complexo refinado de decisões de ordem estética que obstaculizam processos de desenvolvimento.

Alcançamos, na atividade de Dança, a condição do gesto associado ao campo da composição coreográfica, destacando a mudança de conteúdo em relação à sua

condição inicial como ação corporal esvaziada de conteúdo estético. Entendemos, portanto, por *gesto coreográfico*, aquele que se torna homogêneo na e pela composição coreográfica, levando consigo as necessidades, motivos e objetivos histórica e coletivamente produzidos pela humanidade e que possibilitam sua autonomia no conjunto da prática social, como elemento portador de conteúdo estético.

Tal processo se sintetiza no pressuposto de que a Dança tem como finalidade a *criação da forma coreográfica* (Nascimento, 2014; Bona, 2023), *resultado da síntese entre determinada intenção evocativa e os gestos coreográficos, relação potencialmente enriquecida pelos elementos cênicos que podem vir a fazer parte desse espaço da composição*. Compreendemos, portanto, que o objetivo de criação de uma forma artística com as ações corporais, na dança, materializa-se na composição do gesto coreográfico, que se relaciona diretamente com a obra coreográfica.

Partindo dessa síntese, podemos estabelecer que para uma interpretação que responda de forma mais aproximada e real possível aos interesses de se compreender a dança como forma de arte e a função do gesto coreográfico nesse espaço, precisamos colocar seus elementos em diálogo com essa relação particular, superando uma análise que se fragmente em elementos isolados e tomados a priori, sem considerar o movimento onto-histórico presente em seu desenvolvimento. Além disso encontramos, nessa interpretação, o importante fato de que, vinculados a uma atividade artística que tem por motivo a criação de uma imagem que possa se efetivar artisticamente, os elementos da dança se incorporam a essa atividade, e por isso vale o destaque dado à especificidade destes quando vinculados ao conteúdo da atividade artística, ou seja, vinculados às relações sociais que a constituíram (Nascimento, 2018).

Embora o gesto cotidiano e o gesto coreográfico possuam semelhanças no que se refere à sua manifestação visual imediata, ambos se diferem precisamente pela especificidade das relações sociais que os produziram. Dessa forma, a análise do *gesto coreográfico* ou a importância dele para a compreensão da atividade de dança como forma de arte submete-se a essa relação essencial entre determinada intenção evocativa e a participação de variados elementos cênicos materializados na forma, *gesto coreográfico*. Tal relação compreende necessariamente sua presença como

elemento constituinte e central dessa atividade, mas que, como elemento, não é capaz de expressar o objeto em sua totalidade.

Resulta que a afirmação do gesto, descolado de seu conteúdo coreográfico, compromete o entendimento da dança em sua condição artística como uma unidade sensível muito mais mediada e rica em determinações. Obstaculiza a possibilidade do ser humano de atuar de forma criativa e de se desenvolver sensivelmente nesse espaço da composição, dando ao gesto uma autonomia que não possui materialmente. Uma autonomia por vezes justificada pela defesa de processos de composição que se mobilizam por uma suposta força interna que precisa ser extravasada pelos(as) dançarinos(as)/estudantes a partir deles(as), ou como forma que se basta em si, sem pretensão artística alguma. Pensar, por conseguinte, o gesto coreográfico nesse espaço da composição exige de nós a possibilidade de pensá-lo de forma cada vez mais refinada e diversificada, considerando as tarefas colocadas pela exigência do conteúdo coreográfico.

Nesse jogo criativo, elementos como figurino, cenário, iluminação, cenografia surgem mediados pela ideia coreográfica, como fatores que potencializam a força evocativa do gesto justamente pela sua importância como elemento estrutural dessa atividade. Do mesmo modo, a forma como esse gesto se organiza em relação ao espaço, ao tempo, à fluência e ao peso o enriquecem de determinada qualidade expressiva (Laban, 1978). A identificação desse trabalho de arranjo sensível dos elementos de criação e de apresentação, materializados no todo da obra coreográfica, sinaliza para o desenvolvimento de funções que permitam aos sujeitos atuarem e fruírem mediados por um conjunto avançado de instrumentos psíquicos, só possível de serem enriquecidos e aprofundados mediante a interação entre os sentidos, emoções e pensamentos mobilizados pela Dança como arte.

Gesto coreográfico *em si*: a mudez da forma e sua relação com o desenvolvimento humano

Destacamos no texto, até aqui, os pressupostos que mobilizam nossa reflexão. Inicialmente defendemos uma aproximação cada vez mais profunda e adequada aos objetos pelos quais nos mobilizamos para conhecer, buscando diminuir paulatinamente a distância entre a base material do objeto e o conhecimento humano sobre ele. Contestamos, por isso, o trato aparente dos objetos quando perspectivamos

a organização do seu ensino, pois desconsidera as potencialidades de desenvolvimento que se limitam quando permanecemos nas relações, representações e conteúdos mais evidentes, possíveis de serem apropriados sem a mobilização de instrumentos psíquicos como a abstração, generalização, criação, entre outros.

Na relação com a Dança, esse movimento nos permite defendê-la como forma particular de arte e do gesto coreográfico como a síntese do processo de composição que revela, na identidade entre conteúdo e forma, um modo particular de representar artisticamente o mundo. Essa figuração não se resume a uma cópia direta e mecânica da realidade, mas, por novos meios, cria um mundo próprio, um mundo novo, capaz de potencializar no ser humano novos sentidos, qualificados a perceber e fruir esse mundo. Nas palavras de Marx (2010, p. 137), “o objeto artístico – e do mesmo modo qualquer outro produto – cria um público sensível à arte e capaz de gozo estético. A produção produz, portanto, não apenas um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto”.

Segundo Lukács (1966b, p. 184), o poder orientador e evocativo das obras de arte penetra na vida anímica do receptor, substitui seu modo habitual de contemplar o mundo e lhe impõe um mundo novo, preenchido de novos conteúdos ou conteúdos vistos de uma nova maneira “e o move assim a receber esse mundo com sentidos e pensamentos rejuvenescidos, renovados”. Esse contato com a arte autêntica possibilita ao ser humano um enriquecimento e uma ampliação substancial de conteúdos e formas da sua psique, desenvolvendo simultaneamente sua capacidade de reconhecer e gozar, com tais formas objetivas, novas relações.

Dialogando com Lukács (1966a), compreendemos que a arte propicia aos sujeitos um conhecimento sensível de si mesmos, um autodomínio do seu ser como expressão singular do gênero humano, tarefa que não está dada a priori nos objetos artísticos, mas que precisa ser mediada e considerada, quando em diálogo com o ensino escolar, por uma organização didática que coloque os e as estudantes em relação direta com as estruturas e nexos mais internos do objeto. Aqui, novamente, reforçamos os limites de uma abordagem epitelial dos fenômenos e da Dança de modo particular. E ao questionar sua forma aparente, retomamos a problemática do gesto e de seu conteúdo, quando nos preocupamos com os seus desdobramentos no que se refere ao desenvolvimento sensível dos sujeitos.

Deslocamo-nos, saltamos, movimentamos nossos braços, nossas pernas, nosso tronco em diversas ações cotidianas. Logo, pensar que o simples aperfeiçoamento dessas ações corporais ou que a junção delas com elementos como a música, o figurino, ou a adição de certa carga expressiva – elevar os braços com uma feição alegre – são capazes de tornar esse movimento um gesto coreográfico, leva-nos à negação do conteúdo artístico que ora defendemos. A reprodução do gesto, desvinculada de um conteúdo que seja capaz de aprofundar sua forma sensível e fenomênica, limita a atuação humana a formas pouco desenvolvidas e frágeis.

Partindo desse cenário e considerando os estudos que buscam construir uma nova forma de pensar a Dança na relação com o ensino (Marques 2007, 2010; Barreto, 2008; Nanni, 2002; Bregolato, 2000; Ossana, 1988), é de consenso que precisamos abordar esse objeto em sua totalidade e diversidade de sentidos, possibilitando que os e as estudantes possam percebê-lo e vivenciá-lo de outro modo. É fundamental e consensual, portanto, que os professores e as professoras que se empenham nessa tarefa possam se distanciar, pedagogicamente, de uma abordagem que se baste na reprodução e memorização de coreografias utilizadas como forma de apresentação nas festividades escolares e que partam do princípio de que os conhecimentos que se relacionam à Dança são muito mais abrangentes do que aparentemente demonstra a reprodução de uma coreografia.

Embora consintamos com a crítica feita por esse conjunto de referências, importa-nos aprofundar tal posição. Vejamos que, a partir do momento em que a Dança surge para o/a estudante como a memorização e reprodução de passos, damos ao objeto certo imobilismo e rigidez diante de suas possibilidades criativas. Conferimos ao gesto uma mudez estética desdobrada de um rompimento entre conteúdo e forma com significativos desdobramentos em relação à sua apropriação. Arrancamos os elementos que constituem essa atividade artística da relação que lhe permitiu relativa autonomia na esfera artística e passamos a lidar com a aparência do fenômeno. É nesse ponto que ritmo, coordenação motora, expressividade, flexibilidade aparecem com frequência como conteúdos a serem ensinados quando nos relacionamos à Dança, o que também não podemos negar como possibilidade pedagógica, mas que, por si sós, não permitem uma relação com o conteúdo artístico defendido.

Frequente, por exemplo, é o ensino da Dança a partir das suas variadas expressões culturais e dos elementos que a constituem, proposta marcante do

currículo nacional (Brasil, 2018) na eleição de suas manifestações. Nesse aspecto, valoriza-se que os e as estudantes compreendam a história de origem de cada estilo ou gênero, que identifiquem as músicas e seus instrumentos, os figurinos que compõem cada singularidade e que, centralmente, possam se apropriar dos passos que figuram como seus representantes. Defendemos essa abordagem como um avanço para o trabalho com Dança nas escolas, embora consideremos ser possível as crianças se apropriarem de todos esses elementos sem que objetivamente se apropriem dela como atividade artística.

Apropriar-se de um passo de Dança pode significar, de forma imediata, a decodificação de determinada ação corporal tecnicamente organizada na relação com um estilo ou gênero definido. Ou, do momento em que o significamos, um passo de Dança passa a representar a síntese criativa, lógica e histórica de determinadas relações culturais plasmadas em gestos que, ao compor um arranjo sensível, combinado a outros elementos como figurino, música, cenário, materializam uma forma coreográfica particular capaz de evocar pensamentos, emoções e ideias. Nas palavras de Vigotski (2014), a arte está onde está o mínimo. E isso quer dizer que a arte está onde está a forma.

Reside que um passo de Dança ou um gesto coreográfico, como optamos por nomear, mesmo que apareça como produto final associado a essa ou àquela manifestação, carrega consigo um conjunto de decisões sensíveis que o validaram historicamente por seu caráter evocador, na possibilidade de garantir os valores, ideias, sentimentos e emoções objetivados pelo gênero humano em cada manifestação particular. Resulta que a configuração de um gesto coreográfico, quando relacionado a uma determinada intenção evocativa, nunca se dá ao acaso. Ao contrário, busca, na organização das suas qualidades de tempo, peso, fluência e espaço (Laban, 1978) aquela imagem que melhor responda à evocação intencionada.

E se mencionamos nesse ponto o “aprender a dançar” a partir da reprodução e memorização de passos, podemos afirmar o mesmo quando projetamos esse descolamento entre forma e conteúdo na relação com os processos de criação livre em Dança, em que as ações reflexas e imediatas, baseadas numa sensibilidade direta, resolvem o contexto da forma, deslocada de sua relação com o conteúdo. Possibilitar aos e às estudantes que possam criar novos gestos corporais exige que possamos também contribuir na diversificação e refinamento desses gestos. Associado a isso, é fundamental que os e as estudantes se encontrem engajados no

desafio de criar gestos que objetivem a materialização de um conteúdo e que possam, de forma cada vez mais refinada, avançar de uma representação direta para uma representação lírica que favoreça a complexificação das tomadas de posição em relação à atividade artística e que projete, no gesto que se faz coreográfico, uma evocação carregada de sentido.

Se, por exemplo, intencione que os e as estudantes, num processo de ensino, possam criar gestos que simbolizem as *relações de amor entre as pessoas*, é certo que formas que representem objetos comumente associados ao amor surjam nas construções, como um coração, um abraço, um beijo, um afago. Podemos, com base nessa ideia, compor imaginariamente um conjunto de ações corporais possíveis.

Mas, e se a partir desse primeiro conjunto de ideias relacionadas ao amor mobilizássemos os e as estudantes para que pudessem encontrar outras formas gestuais para essa comunicação? E se fizéssemos isso, ininterruptamente, incentivando uma forma sempre renovada desse mesmo conteúdo? E se problematizássemos a criação desses gestos condicionando seus tempos, pesos, espaços e níveis de fluência em cada nova construção? Ou que a forma pudesse ser construída em duplas, trios, quartetos? Ou ainda que os e as estudantes pudessem sugerir sons para favorecer essa comunicação? Nesse conjunto de problemáticas, na condição de ser sempre mais do humano, projetaríamos na criação a possibilidade de que, por esse conjunto de avanços e reflexões sobre a *forma corporal do amor*, alcançássemos a condição de evocar no outro o sentimento do amor a partir do gesto coreográfico. Um amor que precisa, necessariamente, subjetivar-se pelas relações que o evidenciam como um sentimento genérico, importante e necessário para a humanidade.

Acompanhamos, aqui, numa breve explanação sobre as possibilidades de organização do ensino da Dança na escola, a materialização de um gesto coreográfico que não se emudece como forma artística e que revela sua potência criativa pela busca renovada de formas capazes de suspender o *amor* de suas relações cotidianas. Um gesto que, no dialógico com outros elementos, materializa sua importância como forma coreográfica mínima que atua, pelo arranjo da composição, na totalidade da obra coreográfica e que revela as condições reais para o desenvolvimento de funções que contribuem para o avanço da sensibilidade humana.

Consideramos, portanto, que o desenvolvimento do pensamento estético só será possível se for possibilitado aos e às estudantes estabelecer relações com os

processos de criação e fruição a partir de manifestações artísticas, como a Dança, que não se falsifiquem em seus objetos mais imediatos e aparentes, mas que exijam, pelo processo de organização do ensino, que os sujeitos se conectem ativa e conscientemente com as relações e estruturas que o edificam. No caso da Dança, que os e as estudantes se apropriem da relação entre determinada intenção evocativa e a composição de gestos coreográficos que exige, de quem cria e de quem frui, realçar sentidos próprios da experiência artística.

Acreditamos numa organização do ensino de Dança que possibilite aos e às estudantes, desde tenra idade, reconhecer suas possibilidades de criar determinada forma de evocação a partir de suas ações corporais. Conscientes desse processo – de que através de uma organização corporal consciente é possível comunicar ideias, sentimentos, emoções –, que possam também reconhecer, mediados pela atividade de estudo, que o gesto possui qualidades capazes de refinar essa intenção evocativa pela variedade de pesos, tempos, espaços e fluências que confluem diretamente para a imagem que se busca construir. Agindo externamente em relação a essa criação, também defendemos que os e as estudantes possam compreender, pelo ensino, que os elementos que configuram o *ser* da Dança – música, cenário, figurino, iluminação, entre outros – são potencializadores no campo da composição coreográfica e dialogam, esteticamente, com a necessidade de que a coreografia possa ser pensada na relação com um público, ou seja, por um processo de apresentação⁸.

Essas linhas gerais, aqui apresentadas, sugerem que a Dança, como um determinado produto cultural, apresenta camadas de complexidade e mediações que necessitam, forçosamente, de uma organização didática para uma apropriação que supere as camadas mais visíveis e imediatas do objeto e que considere um mergulho em seus conteúdos mais densos e substanciais. E é justamente por esse movimento que podemos encontrar a potência formativa que defendemos para a educação escolar, abarcando aquilo que de mais avançado a humanidade produziu, que se apresenta como subjetividade materializada e permite aos sujeitos se desenvolverem na relação com os avanços do próprio gênero.

⁸A síntese apresentada é resultado dos diálogos e sistematizações de um projeto de extensão, direcionado ao estudo dos processos de organização do ensino da Educação Física, a partir da elaboração e análise coletiva de situações de ensino e de aprendizagem com as atividades da cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992). As atividades são desenvolvidas por um coletivo de professores(as) de Educação Física da educação básica e de professores(as) pesquisadores(as) vinculados(as) a universidades de Santa Catarina e do Paraná.

Considerações finais

Em diálogo com Lukács (1966), defendemos que a arte é capaz de elevar o latente à realidade, de tornar o que na realidade é silencioso uma expressão evidente, evocativa e compreensível. Assim, a apropriação e a internalização de suas manifestações permitem, aos sujeitos que criam e apreciam tais atividades, aproximar-se melhor de determinados aspectos da realidade, desenvolvendo funções no campo da percepção, das emoções e dos sentimentos estéticos. Num movimento renovado e por condições objetivas e didáticas adequadas, consideramos a possibilidade de desenvolver tais funções, permitindo aos sujeitos capturarem elementos da realidade até então invisibilizados pelo *medium* homogêneo do cotidiano (Lukács, 1966).

Portanto, engajadas no objetivo de afirmar a Dança em sua manifestação artística como promotora do desenvolvimento humano, como objeto capaz de possibilitar um conhecimento sensível de si mesmo e um autoconhecimento do seu ser como expressão do gênero humano, afirmamos nosso compromisso de contribuir para um conhecimento cada vez mais aproximado das cadeias causais que configuram o gesto coreográfico como forma particular da atividade de dança e da possibilidade cada vez mais refinada de dispor pedagogicamente dessas relações tendo em vista seu processo de ensino.

Substancializando essa defesa, propomos uma organização de ensino que não se limite ao trato dos objetos e relações mais imediatos e aparentes da atividade de dança, mas que permita, por um modo de organização de tarefas de estudo, que os sujeitos possam se engajar em processos de percepção, sensibilização e criação estética que não isolem seus elementos constitutivos nem os tomem por sua característica decorativa, mas que, pelo campo da composição, mobilizado por um pensamento estético desenvolvido e em desenvolvimento, possam ser reinventados, renovados e criados em favor de sua intenção evocativa.

Destacamos o desejo de contribuir para que, de objeto raro e fútil na vida dos sujeitos, a Arte e a Dança possam se afirmar como exigência do cotidiano (Vigotski, 2014). Que a suspensão da vida cotidiana⁹, orientada pelo reflexo estético e pelo

⁹ A vida cotidiana é nossa vida mesma, não saímos por uma porta que nos pode levar a um “outro” mundo ideal. É a partir dela que conseguimos entender as complicadas contradições do mundo, a síntese e a beleza de uma obra de arte e da ciência, mas, somente podemos estirar e expandir essas

campo da recepção artística, possa cada vez mais revelar outro mundo possível, em que a sensibilidade humana não se limite e a dança possa ser apropriada, criada e fruída pelos avanços conquistados pelo gênero.

Referências

- BARRETO, D. **Dança...**: ensino, sentidos e possibilidades na escola. 3^a ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.
- BONA, B. C. de. **O gesto coreográfico como síntese criativa entre a intenção evocativa e os elementos cênicos**: a composição em dança com base na estética de Lukács, 2023. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC, Florianópolis.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018
- BREGOLATO, R. A. **Cultura Corporal da Dança**. São Paulo: Ícone, 2000.
- LABAN, R. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LUKÁCS, G. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. v.1. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966a.
- LUKÁCS, G. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. v.2. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966b.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social 2**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARQUES, I. A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo, Digitexto, 2010.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. 4^a reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.
- NANNI, D. **Dança educação**: princípios, métodos e técnicas. 4^a ed. Rio de Janeiro: Sprint. 2002.
- NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. 398f. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo.
- NASCIMENTO, C. P. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, 2018.

compreensões a partir do desenvolvimento de conceitos (apropriação do real por meio de categorias) e de sensibilidades que permitam superar e ampliar o convívio nos limites da vida cotidiana (Torriglia, 2025).

NETTO, J. P. Apresentação. Lukács: o longo caminho até a Estética. In: Lukács, György. **Estética: a peculiaridade do estético**, v.1. Boitempo, São Paulo: 2023.

ORTIGARA, V; MÜLLER, R. G. Prefácio. In: Torriglia, Patrícia Laura. (Org.). **Ontologia Crítica: e os diferentes objetos na pesquisa educacional**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

SANTOS, J. D. G. **Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

TORRIGLIA, P. L; CISNE, M. F. A vida cotidiana da escola expressa um cotidiano? Aproximações ontológicas em debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 996-1.012, jul./set. 2017.

TORRIGLIA, P. L. Primeiras aproximações ao ser do reflexo: a vida cotidiana como terreno fundante do processo de conhecimento. In: Torriglia, P. L. (Org.). **Ontologia Crítica: e os diferentes objetos na pesquisa educacional**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

TORRIGLIA, P. L. Processo de conhecimento: questões do método, formação humana e vida cotidiana. In: **III Escola Sertaneja de Marxismo**. Universidade Estadual do Ceará (UEC). 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de defectologia**. Tradução e revisão técnica: Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.