

ANA DE PELLEGRIN

**FILOSOFIA, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO: A DANÇA
COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E PRÁTICA EDUCATIVA**

CAMPINAS - 2007

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Título: Filosofia, Estética e Educação:
A dança como construção social e prática e educativa**

Autor: Ana De Pellegrin

Orientador: César Aparecido Nunes

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Ana De Pellegrin e aprovada pela Comissão Julgadora, em 26 de fevereiro de 2007.

**Campinas
2007**

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

D441f De Pellegrin, Ana.
Filosofia, estética e educação : a dança como construção social e prática educativa / Ana De Pellegrin. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : César Aparecido Nunes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1.Dança. 2. Educação. 3. Filosofia. 4. Sociedade. 5. Estética. I. Nunes, César Aparecido. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-042/BFE

Título em inglês : Philosophy, aesthetics and education : dance as a social construction and educational practice

Keywords : Dance ; Education ; Philosophy ; Society ; Aesthetics

Área de concentração : Educação, Filosofia e História

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. César Aparecido Nunes (Orientador)
Profa. Dra. Márcia Maria Strazzacappa Hernandez
Prof. Dr. Sílvio Ancizar Sanchez Gamboa
Profa. Dra. Eliana Sampaio Romão
Prof. Dr. Eduardo Francisco Freyre Roach

Data da defesa: 26/02/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : adpellegrin@uol.com.br

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor César Aparecido Nunes, *intelectual orgânico*, referência acadêmica, pedagógica e de militância.

Aos membros da banca examinadora, Professora Doutora Márcia Maria Strazzacappa Hernandez, Professor Doutor Silvio Ancízar Sanchez Gamboa, Professora Doutora Eliana Sampaio Romão, Professor Doutor Eduardo Francisco Freyre Roach, Professor Doutor José Roberto Zan, Professor Doutor José Luiz Sanfelice, Professor Doutor José Claudinei Lombardi e Professora Doutora Lucília Maria Sousa Romão.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp e, em especial, da biblioteca, da secretaria de pós-graduação e do laboratório de informática.

Aos amigos, colegas e parceiros de produção, discussão, militância e projetos, Eduardo Pereira, Andréia Destefani, Flaviana de Souza, Gustavo Caetano, Fernanda Ferro, Thiago Escher, Fábio Pucineli, Fabrício Del Vecchio, Walter Matias, Máuri de Carvalho, Eduardo Tadeu, Maísa Tuckmantel, Arquelau Romão, Luciana Marcassa, Livia Gimenes, Fernando Mascarenhas, Elza Peixoto, Valquíria Padilha, Marcelo Húngaro, Nina Olivier, Karina Maganha, Meg Lovato, André Penteado, Adelita Parra, Nana Alcarde, Tatiana Hass e Ricardo Schwingel.

Aos alunos e às alunas de dança e de educação física que estiveram comigo em algum momento de nossa trajetória pedagógica.

Aos amigos, referências primeiras de luta e militância, Fúlvio Petracco, Cloé Gomes, Frida Levin e Bruno Costa.

À minha família, presente e entusiasta, em especial, Fernanda Moreira, Moisés Soares, Rafael Moreira Soares, Ivan De Pellegrin, Flávia Moreira Soares e Catharina Soares De Pellegrin.

À Capes, pelo tempo possível de financiamento da pesquisa.

Em especial, ao Professor Caio Antunes, pela *presença* na minha vida.

RESUMO

Nos tempos atuais, a dança incorpora-se definitivamente ao campo investigativo e reflexivo, institucional e acadêmico, por ser uma das mais ricas expressões culturais e civilizatórias. A partir de uma inspiração histórica e filosófica pretendemos, com este trabalho, defender a possibilidade de novas conjunções entre a dança, a escola, a vida política, as questões econômicas, os lugares sociais e as múltiplas expressões da cultura. Partindo das representações discursivas e simbólicas que configuram as múltiplas identidades da dança na sociedade de imagens, pretendemos comprovar que tais representações são uma miríade de simulacros estéticos sujeitos a uma apropriação fragmentada, definida pela condição de classe e sua conseqüente consciência. Em seguida propusemos uma releitura necessária e possível da tradição pedagógica grega, definida como ideal educativo helênico ou Paidéia Grega. Por fim, definimos possibilidades de uma releitura da tradição estética moderna, articulando-a com a práxis educativa, de modo a vislumbrar a potencialidade da refundação desse ideal a partir de novas configurações e novos sujeitos sociais e pedagógicos: a dança como parte orgânica de uma nova Paidéia, numa nova escola. Na sociedade de classes essas novas configurações são possíveis apenas como articulações críticas, como resistências educacionais e políticas. Essa nova condição somente será plenamente possível numa outra sociedade, onde o trabalho represente de fato o fundamento ontológico da emancipação humana.

Palavras-chaves: Dança, Educação, Filosofia, Estética, Sociedade.

ABSTRACT

Nowadays dance has definitely become part of the research, reflexive, institutional and academic field, as one of the richest cultural and civilizatory expressions. From a historical and philosophical inspiration we intended, with this research, to defend the possibility of new articulations among dance, school, political life, economic questions, social places and the multiple expressions of culture. From speech and symbolic representations which configure the multiple identities of dance in the society of images, we intended to testify that those representations are a myriad of aesthetical simulacra, subjected to fragmented appropriations, defined by social conditions of class and its consequential consciousness. Then we developed a necessary and possible rereading of the Greek pedagogical tradition defined as the Hellenic ideal of education or Greek Paideia. At last, we defined possibilities of a rereading of the modern aesthetics tradition, articulating it with the educative praxis, in order to identify the potentiality of the refoundation of this ideal from new conceptions and new social and pedagogical subjects: the dance as an organic part of a new Paideia, in a new school. In the class society these new configurations are possible only as critical approaches, as political and educational resistences. This new condition will only be entirely possible in another society, where labor represents plenarily the ontological fundament of human emancipation.

Key-words: Dance, Education, Philosophy, Aesthetics, Society

LISTA DE SIGLAS

DBAE: Discipline-based art education

DIP: Departamento de Imprensa e Propaganda

FMI: Fundo Monetário Internacional

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

OCDE: Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

SEF: Secretaria de Educação Fundamental

SESC: Serviço Social do Comércio

SESI: Serviço Social da Indústria

UNE: União Nacional dos Estudantes

*Para Mário e Catharina,
memória e sonho.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	
PASSOS E DESCOMPASSOS DAS REPRESENTAÇÕES DA DANÇA NO CENÁRIO DA SOCIEDADE DA IMAGEM: tempos e contratempos de uma síncopa estética	37
1.1 A <i>imitação performática</i> como simulacro estético	47
1.2 A <i>virtuose ilustrada</i> como competição de notáveis e correção corporal	51
1.3 As dietas <i>terapêutico-descompressivas</i> como prescrições compensatórias	54
1.4 A <i>catarse coletiva</i> induzida como espectro alucinógeno da realidade	57
CAPÍTULO 2	
ATOS E HIATOS DA PRESENÇA-AUSÊNCIA DA DANÇA NA TRADIÇÃO CULTURAL OCIDENTAL CLÁSSICA: do corpo como fruição e virtude ao corpo como pecado	63
2.1 Primeiro Ato: A dança na Paidéia arcaica	66
2.2 Segundo Ato: A dança como disciplina do corpo – o ideal filosófico da <i>aretê</i> e da <i>sophrosyne</i>	73
2.3 Terceiro Ato (ou primeiro hiato?): A dança como <i>dynamis</i> do corpo pecador	90
CAPÍTULO 3	
DANÇAS E CONTRADANÇAS DO CORPO NA MODERNIDADE: o compasso da máquina, o interdito do prazer e a <i>bulería</i> da emancipação	97
3.1 Entre a pauta e o metrônomo: o não-lugar do corpo	101
3.2 A interdição do prazer: o não-lugar da dança	108
3.3 A dança como figuração compensatória no libreto neoliberal	121
3.4 A dança como Paidéia emancipatória: uma <i>bulería</i> possível	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
BIBLIOGRAFIA	141

INTRODUÇÃO

Pode parecer inusitada a apresentação de uma pesquisa na área da Filosofia da Educação versando sobre a dança e sua potencial identidade pedagógica consorciada à emancipação e ao processo social de educação, no sentido lato do vocábulo. A dança é uma das mais expressivas formas ou linguagens da condição humana, com registros antropológicos que se perdem na história da cultura e da civilização. Podemos dizer que a dança é a própria inerência do movimento, humanamente significado. Em todas as sociedades e culturas há, mais ou menos sistematizadas, tradições, práticas, vestígios, relatos, retratos ou fragmentos de determinadas cristalizações simbólicas envolvendo a dança. Sua história na cultura ocidental é objeto de significativas pesquisas, apesar do caráter recente do interesse institucional sobre essa temática.

Poderíamos ter buscado estudar o fenômeno antropológico e social da dança nas diversas temáticas da Antropologia Cultural, da Pesquisa Etnográfica, na Arqueologia ou áreas afetas a essas disposições analíticas e reflexivas. Talvez pudéssemos ainda ter enveredado pelas recentes abordagens, configuradas ao redor das epistemologias auto-denominadas pós-modernas, ou ainda, em melhores termos, pós-estruturalistas, quase sempre articuladas sobre uma concepção de dança como expressão antropológico-cultural descontínua, a-histórica, presentista ou expressão subjetivista de estágios testemunhais de desaparecimento real ou anulação política dessas ditas expressões. Nossa última possibilidade, para considerarmos as tipologias comuns, seria produzir uma investigação da dança no campo do desenvolvimento performático, de natureza tecno-classicista. Nem assim teríamos logrado alguma justificativa.

Nosso intento poderia ainda ter buscado desenvolver potenciais derivações de um apanhado genérico da dança para sua possível apropriação didática no campo da Educação. Ainda que tal propósito seja uma das inferências resultantes de nossa pesquisa, mesmo que não numa dimensão direta e objetivista, nossos propósitos abarcavam dimensões mais pretensiosas: articular um estudo teórico-filosófico sobre a própria natureza da dança como fenômeno humano e social e sua intrínseca vinculação ao processo educacional. Trata-se de pressupor que a dança é uma expressão subjetiva e social, uma manifestação integrada da

apropriação humana de si e da natureza, no sentido dialético e real dessa contradição. Tais questionamentos somente poderiam encontrar potenciais agravamentos ou respostas no campo da Filosofia. Nossa premissa histórica e política depende de uma concepção própria da dança. A dança como apropriação subjetiva e cultural dos sentidos humanos. A possibilidade de uma reconfiguração da dança como movimento, simbologia, discurso, prática social, arte e cultura.

Ainda que seja uma extensão dessa pretensão, anteriormente destacada, tencionamos manejar elementos de uma concepção antropológico-histórica de cultura, que dê conta da reintegração entre as dimensões materiais e simbólicas da vida e da condição humana, híbrida, não-clivada, não-alienada. Essa intencionalidade somente pode ser materializada como crítica numa sociedade intrinsecamente alienada, mas também pode antepor como utopia pedagógica, no sentido político, as perspectivas de uma sociedade superando as alienações.

Aprendemos com Bosi (1992) o significado de *colo*, o verbo latino de onde se originam as palavras *cultura*, *culto* e *colonização*. *Colo* expressa a ação de um agente sobre um objeto ou um sujeito, ação de ocupar, cultivar, trabalhar a terra. *Colonizar* implica *tomar conta de*, cuidar e mandar.

O percurso filológico a que nos convida Alfredo Bosi revela que ao conjugarmos o verbo *colo*, atingimos o topo do mirante, onde se descortinam à nossa frente o passado, visto como processo e como memória, e o futuro possível, como perspectiva e como projeto.

Na forma *cultus* - particípio passado - está implícito e implicado um processo de ações e ocupações que, por sua vez, supõe a transformação da terra e sinaliza a existência de uma memória da terra cultivada e do povo cultivador.

A forma *cultus* – substantivo - designa o próprio trato da terra onde se vive e se trabalha, enquanto o *culto* dos mortos representa “uma forma primeira de religião, como lembrança, chamamento, esconjuro dos que já partiram” (1992, p.13). Portanto, o termo *culto* carrega o sentido amplo da obtenção dos recursos materiais para a vida e da celebração da memória dos ancestrais e das próprias origens.

Bosi (1992) assim esboça a possibilidade dessa concepção, materialista e dialética, dessa matriz estético-política:

A possibilidade de enraizar no passado a experiência atual de um grupo se perfaz pelas mediações simbólicas. É o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração, a fala que evoca, a fala que invoca. No mundo arcaico tudo isto é fundamentalmente religião, vínculo do presente com o outrora-tornado-agora, laço da comunidade com as forças que a criaram em outro tempo e que sustentam a sua identidade. A esfera do culto, com a sua constante reatualização das origens e dos ancestrais, afirma-se como um outro universal das sociedades humanas juntamente com a luta pelos meios materiais de vida e as conseqüentes relações de poder implícitas, literal e metaforicamente, na forma ativa de *colo*. (BOSI, 1992, p.15)

O partícipio futuro fornecido pela forma *culturus* supõe a dimensão do *vir a ser* – “o que se vai trabalhar, o que se vai cultivar”, tanto em relação ao trabalho da terra como em relação ao trabalho que é investido no ser humano desde o seu nascimento. A forma latina *culturus* é designada, em grego, pelo vocábulo *Paidéia*.

A *educação* representaria o processo específico pelo qual se daria a transmissão desse conjunto de valores, signos e modos de fazer, próprios de uma coletividade; desse modo, o conceito de cultura pressupõe, por um lado, uma consciência coletiva e, por outro, a dimensão do *devir*.

É precisamente sobre essa dimensão do devir que se assenta a possibilidade de resignificação e de germinação de novas potencialidades de resistência a partir da grade simbólica e ética de uma sociedade:

Uma certa ótica, que tende ao reducionismo, julga de modo estrito o vínculo que as superestruturas mantêm com a esfera econômico-política. É preciso lembrar, porém, que alguns traços formadores da cultura moderna (traços mais evidentes a partir da Ilustração) conferem à ciência, às artes e à filosofia um caráter de resistência, ou a possibilidade de resistência às pressões *estruturais* dominantes em cada contexto. (BOSI, 1992, p.17)

Essas considerações pretendem enunciar nossa referência teórico-política. A problematização da histórica marginalização da dança na tradição institucional-escolar, a fragmentação de sua identidade *omnilateral*, a cesura cultural tradicional

que separou o significado simbólico da performance, a dissecação ou expropriação da dança do campo político, pedagógico, religioso, empreendida pelas diferentes formações sociais próprias da trajetória ocidental, tornaram-se constituintes fundamentais de nossa investigação.

A partir da massificação de uma concepção burguesa de estética, que ocorreu predominantemente no pós-guerra, surgem diferentes cenários onde a dança protagoniza não apenas uma forma de significação da corporeidade, mas também se apresenta como um ícone de sensualização e massificação alienante, ou ainda como um símbolo de realização catártica social, subjetivista. Esta última nuance aparece inclusive associada a práticas religiosas, usada como estratégia de ajuntamento e dominação de seguidores.

Do ponto de vista do ensino são diversos os espaços em que localizamos a dança: academias ou escolas de dança do setor privado, escolas de dança ligadas às prefeituras e aos teatros municipais, entidades privadas de serviço social - SESC e Sesi - que mantêm cursos regulares de dança como opção de lazer, escolas ligadas a grupos independentes amadores e profissionais, espaços culturais diversos como centros comunitários, centros culturais ligados a empresas e/ou universidades e a própria rede pública de educação, que timidamente começa a incluir em seus quadros os professores de arte, entre eles, professores de dança, baseando-se na nova LDBEN, mais especificamente nos PCNs para a área de artes.

Do ponto de vista da produção cultural também são múltiplos os espaços em que a dança circula: prefeituras e órgãos públicos ligados à cultura, as mesmas entidades privadas de serviço social citadas acima, os mesmos já mencionados espaços culturais diversos como centros comunitários, centros culturais ligados a empresas e/ou universidades e as empresas do chamado setor de entretenimento que vendem espetáculos artísticos diversos.

Historicamente grande parte da produção teórica sobre dança no Brasil possui uma forte marca descritiva, ocupando-se de diferentes estilos ou escolas. Grande parte dessa produção é sobre dança clássica, moderna e contemporânea, voltada para o que há de mais acadêmico no mundo da arte: história das escolas

de bailado, a trajetória dos profissionais e grupos (bailarinos, coreógrafos, diretores etc). Não raro encontramos compêndios de nomenclaturas e métodos que descrevem estilos e movimentos numa perspectiva mais técnica e ilustrativa.

De pouco tempo para cá, marcadamente na última década, parece ter havido um movimento maior nas pesquisas envolvendo as relações da dança com temas mais amplos como educação, sociedade, gênero, ensino e outros. Como exemplo, destacamos os trabalhos de Maribel Portinari (1989), Helena Katz (1994), Mônica Dantas (1999), Isabel Marques (1999), Márcia Strazzacappa (2001) e a série *Lições de Dança*, editada pelos professores e colaboradores do curso de dança da UniverCidade do Rio de Janeiro que já se encontra no quinto volume publicado. Há outros núcleos de produção reflexiva sobre a temática na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, na Universidade Federal da Bahia, na Universidade Estadual de Santa Catarina, na Universidade Federal do Paraná, para citar alguns.

Há também iniciativas, tanto no setor público quanto no setor privado, que tentaram realizar o que se poderia chamar um “mapeamento” da produção em dança no Brasil. Como exemplo podemos citar o volume *Dança no Brasil* (Vicenzia, 1997), da série História Visual, produzido pela Funarte/Ministério da Cultura, em 1997. Como o próprio nome da série indica, enfatiza-se o registro visual dos grupos e bailarinos, configurando-se mais como catálogo de imagens. Apesar de ter sido editado com o propósito de ser um “mapeamento da dança no Brasil”, talvez fosse mais exato dizer da “dança clássica e contemporânea no Brasil”.

Mais especificamente no setor privado, podemos citar o programa *Rumos Itaú Cultural*, que tem entre suas propostas identificar e mapear iniciativas de pesquisa e de execução de projetos de dança para construir uma base de dados de informação em dança contemporânea no Brasil. É necessário destacar a importância dos mapeamentos e da organização da informação reunida, pois isso estimula grupos, pesquisadores, profissionais e amadores a se apropriarem dos acontecimentos e das discussões sobre dança e também a alimentarem a base de dados. No caso da iniciativa do programa *Rumos*, dada a própria extensão

territorial do Brasil, seria necessário que a equipe de pesquisadores pudesse ser ampliada para aumentar o próprio alcance do projeto e para garantir sua continuidade.

De um modo geral, a maioria dos trabalhos produzidos e publicados refere-se ao registro, descrição, avaliação de projetos e programas sobre a temática da dança garantindo uma produção teórica significativa, diante da quase completa ausência de uma tradição anterior. Sobre a questão da dança como expressão estética e potencialidade pedagógica há poucos estudos. No campo da Filosofia, onde se localiza a genuína reflexão estética, os estudos são ainda mais raros.

Entre os autores estrangeiros existem alguns trabalhos e publicações sobre dança, que se apóiam na História e na Filosofia e se ocupam de temas ligados à Educação. Pode-se reconhecer uma tênue produção teórica sobre esses aspectos e deve-se registrar que há um número expressivo de publicações sobre escolas e métodos, seus criadores e propagadores. Muitas vezes essas obras não têm alcance internacional e circulam em um ambiente mais restrito em seus países de origem. Contudo são raras, se não inexistentes, as análises do fenômeno *dança* do ponto de vista do materialismo histórico-dialético.

Mesmo considerando todas essas contradições, quer aquelas de natureza histórica e epistemológica, quer outras de circunscrição institucional e política, ainda assim a problemática da dança e da educação continuava a nos provocar e inquirir: como estudar a dança e suas matrizes teóricas, quais seriam as possibilidades de uma recuperação simbólica de sua pluralidade semiológica na sociedade em que vivemos? As possíveis justificativas dessas inquietações obrigam-nos, ainda, a uma prospecção de natureza particular.

A minha formação e atuação artística em dança sempre se deu paralelamente à universidade e à formação acadêmica. Atuei como bailarina e como professora de *ballet* clássico ainda muito jovem, em escolas particulares de dança na cidade de Florianópolis, SC. Minha entrada na universidade em 1989 foi acompanhada de um rompimento radical com essa arte.

Durante minha permanência na universidade (graduação e mestrado) meu contato com a dança inicialmente se restringiu às duas disciplinas ligadas à área

presentes no currículo de Educação Física e aos espetáculos que aconteciam dentro da universidade, promovidos por alunos e professores do Instituto de Artes da Unicamp. Não satisfeita com o pouco contato, fui procurar conhecer e vivenciar outros tipos de dança – que não o *ballet* clássico - que eram por mim desconhecidos até então. Foi quando tive oportunidade de conhecer as danças populares regionais brasileiras e danças de origem popular de outros países.

Ao analisar minha própria trajetória acadêmica e artística percebi a existência de um divórcio entre o ideal acadêmico e o ideal artístico. Aquilo que era acadêmico representava sempre o que era mais próximo do real, o que tinha a ver com as coisas objetivas do real, o que era possível e relevante de ser estudado. O universo artístico permanecia sempre numa esfera descolada das coisas do real. Em função disso, entre outras coisas, não escolhi investir numa graduação em Dança e acabei optando pela graduação em Educação Física.

Durante minha trajetória acadêmica na Educação Física, permaneciam duas inquietações: a primeira com relação à identidade epistemológica da área; a segunda com relação ao corpo de conhecimentos de que trata a Educação Física.

Com relação à questão epistemológica, durante a graduação tive um primeiro contato com a Filosofia, com a História e com a Sociologia entre os dois primeiros anos de curso. Depois escolhi o Bacharelado em Recreação e Lazer¹ que era, na minha interpretação, a modalidade de formação que mais se apoiava nas Ciências Humanas. As outras – tanto o Bacharelado em Treinamento Esportivo quanto a Licenciatura – pareciam não ter essa aproximação declarada com as Ciências Humanas.

Em que pese o fato de o núcleo de disciplinas da Licenciatura em Educação Física ser composto por disciplinas voltadas às temáticas da escola e da pedagogia, a História e a Filosofia eram matérias bastante periféricas, tocando apenas de maneira tangencial os conteúdos supostamente específicos da Educação Física Escolar.

¹ Curso oferecido pela Faculdade de Educação Física da Unicamp de 1990 a 2004. Sobre a trajetória dessa modalidade e suas contradições, ver o interessante estudo de Andréia Destefani, defendido como Dissertação de Mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp em 27/02/2007, com o título *O Bacharelado em Recreação e Lazer da FEF/UNICAMP (1990-2005): projeto de formação, disposições institucionais e contradições políticas*.

Foi na área dos Estudos do Lazer que encontrei um caminho concreto – necessidades e possibilidades - para penetrar no universo teórico e metodológico da História e da Filosofia e começar a perceber o mundo, o ser humano e as práticas humanas de forma mais ampla: suas identidades históricas e filosóficas, suas conexões ideológicas e epistemológicas.

A minha primeira experiência como pesquisadora se deu em um projeto de iniciação científica, em que, já no terreno dos Estudos do Lazer, realizei uma pesquisa sobre o tema “lazer e espaço”, privilegiando o que chamei de “significado político do espaço”. Esta primeira vivência investigativa originou-se de uma dupla motivação: de um lado, a percepção de que a apropriação do espaço pelas pessoas estava diretamente relacionada ao seu “lugar social”, ou seja, à sua condição de classe, e isso, supunha eu, certamente aconteceria com relação aos espaços de lazer; de outro lado, iniciara havia alguns meses a minha atuação profissional como monitora de lazer em um condomínio horizontal (que era um fenômeno urbano típico da região de Campinas na década de 1990) e já se apresentava a necessidade de refletir sobre aquele ambiente e as relações de apropriação que ali se materializavam².

Com relação ao corpo de conhecimentos de que trata a área da Educação Física, incomodava-me o fato de que os conteúdos pedagógicos próprios da área – jogo, esporte, dança, ginástica, lutas³ – eram (e ainda são) tratados, via de regra, como fenômenos descolados da realidade material. De um modo especial o esporte era quase sempre tomado como um fenômeno à parte da realidade concreta e objetiva. É claro que isso está diretamente relacionado ao posicionamento teórico-metodológico dos professores e pesquisadores que tratam preferencialmente deste objeto e de sua significação política na sociedade atual.

Começou a ficar muito evidente o fato de que havia na área da Educação Física uma postura teórico-metodológica hegemônica que, por sua vez, privilegiava um determinado tipo de pesquisa e de investigação.

² DE PELLEGRIN, Ana. Significado político do espaço: implicações para o lazer em condomínios – um estudo de caso. *Monografia*. 1995. (Graduação em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.

³ De acordo com COLETIVO de Autores. 11.ed. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

No curso de mestrado em Educação Física, continuei a formação na área dos Estudos do Lazer e meu objeto de estudo foi o espaço de lazer no ambiente urbano⁴. Após ter trabalhado com projetos comunitários de lazer nas periferias das cidades de Diadema, São José dos Campos e Campinas, tendo observado na realidade concreta a grave situação dos parques espaços e equipamentos públicos de lazer disponíveis para a população, preocupavam-me as conseqüências da ocupação desordenada do espaço urbano e, especificamente, dentro desse ambiente: 1) como a população se apropriava dos equipamentos de lazer já construídos e dos espaços vazios que ainda subsistiam na cidade e 2) como o poder público tratava das questões relativas aos equipamentos públicos de lazer e aos vazios urbanos.

Durante o curso de mestrado e a produção da dissertação intensificou-se minha busca por uma formação teórica mais profunda na História e na Filosofia e foi ficando cada vez mais claro que tudo aquilo que é aparentemente dado e que se apresenta aos nossos olhos apenas como presente, na verdade nada tem de fixo, de estático. A própria realidade espacial urbana é dinâmica e está em íntima relação com a história e com a ordem social. Na medida em que fui me apropriando de um método de investigação, tais fenômenos passaram a ser assim compreendidos.

Devo destacar que, contraditoriamente ao reconhecido divórcio artístico-acadêmico, a formação nos estudos do lazer possibilitou-me uma outra percepção das manifestações culturais de um modo geral, isto é, perceber o universo sócio-cultural que se circunscreve a determinadas atividades: os espaços onde elas acontecem, os interesses e motivações envolvidas, as políticas – públicas ou não – que as legitimam e regulamentam. Dessa forma, a dança, a música, o esporte, o cinema, as festas, as viagens, o que quer que se faça no tempo-espaço de lazer está articulado, subjetiva e objetivamente, com as outras esferas da vida.

⁴ DE PELLEGRIN, Ana. Os contrastes do espaço urbano: espaço vazio e espaço de lazer. *Dissertação*. 1999. (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.

Porém, apesar da aproximação e do sensível salto de qualidade em minha formação, manteve-se de certa forma o divórcio entre o campo artístico e o espaço acadêmico, entre a dança e as ciências, de cujos conhecimentos eu tanto desejava me apropriar por acreditar imprescindíveis à formação de qualquer educador.

Foi somente após a conclusão do curso de mestrado, ainda em meio à minha busca pelas “danças que não fossem *ballet* clássico”, que conheci a arte flamenca, e desde então tenho atuado como *bailaora*⁵, professora e coreógrafa de flamenco em diferentes espaços pedagógicos.

De certa maneira, foi a partir de minha entrada no universo da arte flamenca que se tornou possível reconhecer o divórcio entre o universo artístico e o universo acadêmico: foi quando conheci essa forma de dança que não estava divorciada da música, que não podia se realizar descolada de uma determinada forma de cantar e de uma determinada forma de tocar, porque tudo o que se toca, o que se canta e o que se baila está impregnado de sentido e de conexões com a realidade objetiva, com a história, com a geografia do povo que criou essa maneira particular de cantar, de tocar e de bailar a sua própria interpretação do mundo.

O divórcio entre minha formação artística e minha formação acadêmica representava também uma separação entre a dança (e tudo o que ela significava em termos de possibilidades de atuação) e a atividade pedagógica no seu sentido mais amplo, a minha identidade de educadora, de professora de Educação Física, de pesquisadora, de intelectual.

⁵ *Bailaora* é uma palavra espanhola que designa a mulher que dança flamenco; o equivalente masculino é *bailaor*.

Naquela altura da minha trajetória, dada a experiência como *bailaora*, professora e coreógrafa, já havia protagonizado diferentes formas de dançar, em grupos e lugares também diversos; já havia vivido a experiência de ensinar dança em escolas especializadas; já havia assistido a inúmeros espetáculos de diferentes formas de dança; já havia freqüentado dezenas de cursos e oficinas; já havia exercido um certo nível de crítica com relação ao ensino de práticas corporais e, em especial, ao ensino de dança, às políticas culturais, aos significados contemporâneos da arte, de um modo geral, e da dança, de um modo mais específico. Porém, continuava correndo “por fora” uma reflexão filosófica que eu chamaria preliminar, embrionária, timidamente sistematizada sobre o(s) significado(s) e o ensino da dança.

A primeira resposta que formulei para essa situação destacava a necessidade de ingressar numa graduação em Filosofia. Assim seria possível pensar a dança e a educação a partir de um determinado “lugar” acadêmico que eu considerava intelectualmente maduro e teoricamente válido. Foi o filósofo, professor e orientador deste trabalho, César Nunes, quem me demoveu da idéia de ingressar em uma outra graduação, incentivando-me a estudar a dança como prática educativa e como construção social em outro nível, a partir do referencial teórico da Filosofia e da História, vinculados à identidade de educadora e de artista que eu já possuía, pois no seu entendimento não faria sentido ir em busca de uma outra identidade acadêmica, como se ela, por si só, fosse legitimadora da minha condição de pesquisadora.

Encontrei nos escritos do próprio César Nunes - em parceria com Silvio Gamboa - a chave para interpretar o conflito que me fazia questionar a legitimidade da minha prática reflexiva. A exemplo do que acontece com o campo da Educação, a Educação Física também parece sofrer de um “colonialismo epistemológico”, colocando-se a serviço das matrizes teórico-metodológicas, ora das ciências humanas, ora das ciências ditas naturais, como se fossem estas as responsáveis por conferir caráter científico às produções de conhecimento da Educação Física (Nunes e Gamboa, 1998). O problema não está no uso “em si” dos esquemas teórico-metodológicos, mas no fato de que a própria prática

educativa não é tomada como “ponto de partida e chegada”, conforme denunciam os dois autores.

Concordo com Nunes e Gamboa (1998, p.97) quando consideram “a contribuição da dialética essencial para a formação de novos campos epistemológicos que redefinam o estatuto das ciências da Educação como ciências da ação”. Isso porque a reflexão se dá a partir da própria ação educativa ou pedagógica. A reflexão surge como uma necessidade do processo, para conhecer e transformar a própria prática em uma nova ação que, por sua vez, desencadeará novas reflexões e assim incessantemente.

Decidi, finalmente, dar à dança o lugar e o *status* de objeto de estudo e de reflexão filosófica: retirar a dança desse plano ideal e aparentemente descolado da realidade e trazê-la para o real por meio de um cerco teórico e metodológico, somente possíveis, na minha interpretação, pelo arcabouço histórico e filosófico, assumindo plenamente minha identidade pedagógica.

Inicialmente o que mais me chamava a atenção em relação à dança era algo parecido com a minha inquietação com a área da Educação Física e seus conteúdos pedagógicos: a sua aparente e voluntária distância das coisas do mundo real. Isso é ainda visível em muito do que se faz no ensino de dança, nos espetáculos em geral, nas diversas formas de difusão da dança como linguagem artística e mesmo na pesquisa acadêmica sobre dança. Acredito que isso ocorra com a arte de um modo geral, mas com a dança de modo particular por uma série de motivos.

Não é de hoje que vários autores reconhecem e denunciam uma desvalorização da dança em relação às outras formas de arte. A título de ilustração, lembremo-nos do filósofo Roger Garaudy (1980) quando se referia à dança de modo bastante pessimista (e, sobretudo, realista) como “o primo pobre das artes” e da crítica de Strazzacappa (2002-2003, p.74) ao lembrar (dolorosamente) que “a dança situa-se no terceiro mundo da arte”. Some-se a isso certos preconceitos de gênero que povoam o imaginário popular, especialmente em certas regiões, que associa hegemonicamente a imagem (caricata) da bailarina clássica como representação única do fenômeno dança, dando origem a

uma série de outras associações sectárias e preconceituosas que se expressam, em última análise, na crença de que “dança é coisa de mulher”. Por fim, embora não menos importante, a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, que tem raízes no período colonial, está diretamente ligada a esse lugar de “terceira classe”, reservado à arte em diversos ambientes e, em especial, na escola (Barbosa, 1978).

A partir disso, perguntava-me o que significaria então ensinar dança. Seria possível ensinar algo que é considerado descolado da realidade material? Este percurso pedagógico partiria de onde, para chegar aonde, com quais propósitos? Haveria um sentido educativo claro na pedagogia da dança? Em que, mais especificamente, consistiria essa pedagogia?

Para responder a essa necessidade de reflexão filosófica, passei a investir na elaboração de um projeto de pesquisa que pudesse ser desenvolvido junto a um programa de pós-graduação em Educação, que contemplasse uma linha de pesquisa ligada à Filosofia e à História. A possibilidade veio a concretizar-se com o ingresso no curso de Doutorado em Educação, na Faculdade de Educação da Unicamp, em 2002, junto ao PAIDÉIA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação.

Essa visão da dança como algo supostamente descolado do resto da realidade material – dos movimentos sociais, dos pequenos e grandes conflitos culturais, da escola, do trabalho, da violência urbana, da desigualdade social entre pessoas e países – ou, em outras palavras, descolado da ética, da estética e da política, tem encontrado contrapontos; porém, em alguns casos, não se trata de uma visão crítica, nem tampouco superadora.

Um dos casos é o que poderíamos chamar de uma visão funcionalista, compensatória ou utilitarista, da arte. Então a dança “serve para” romper momentaneamente com o caos da realidade concreta, aliviar o estresse, melhorar a postura, a coordenação e a concentração, acalmar as pessoas, promover a sociabilidade e resolver toda a sorte de questões psicossomáticas, transformando-se, no limite, numa panacéia para as contradições da contemporaneidade.

A despeito dessa suposta clivagem da arte e da dança em relação à realidade concreta e objetiva, é possível supor que há algo que justifica e legitima a dança, seja qual for o contexto. Trata-se de uma propriedade que a caracteriza como prática educativa ou como portadora de um caráter educativo, muitas vezes expresso pela palavra *cultura* ou *cultural* - de onde, *formação cultural* - no seu sentido estrito. Ao observar esse cenário de múltiplas nuances comecei a formular uma série de questões:

O que justificaria o caráter educativo geralmente associado à arte e, especificamente, à dança? Em que termos ela poderia, por si só, ser considerada uma prática educativa? Não estaria esse pretenso caráter educativo ligado a questões importantes de ordem ideológica?

A maneira como as pessoas se apropriam da dança, como um bem de consumo cultural, como forma de resistência ou como válvula de escape, implicaria diferenças importantes na forma como essa prática é vista ou como é tratada? Em todos os questionamentos havia a premissa integradora, dos processos políticos e dimensões técnicas, das análises performáticas aos significados simbólicos, das justificativas restauradoras aos propósitos transformadores.

Uma vez que o conceito hegemônico de pedagogia no nosso país permanece muito mais apoiado na idéia da “boa instrução”, a dança, mesmo entendida como conteúdo educativo, também não ficaria restrita *a priori* a transformar-se em mais uma forma de boa instrução?

Em consideração a grandes marcos históricos e respectivas identidades políticas hegemônicas podemos afirmar que o Brasil é protagonista de uma trajetória educacional que se principia na matriz pedagógica e cultural jesuítica, vigilante e coercitiva, sustentada sobre a intenção de produzir corpos obedientes, tendo o professor como centro do saber e do poder. Esse modelo se estende pelo reformismo positivista republicano, marcadamente militarista e hierárquico, e consolida-se numa pedagogia de natureza disciplinar na emergência da sociedade industrial-urbana pós-1930. Cristaliza-se, por fim, nos tempos atuais, numa disposição para o consumo e a fruição mercadológica, própria de uma extensão

pedagógica do individualismo e presentismo decorrentes da ideologia neoliberal em processo de disputa hegemônica. Seria possível, para um país tributário dessa tradição, efetuar uma passagem para um outro modelo que supostamente expressaria a modernidade da Educação?

A história certamente não apaga o que ficou entre esses marcos referenciais; poderíamos perguntar então quais seriam os efeitos das transformações e dos acontecimentos que o modelo de modernidade pensa ter superado.

Por outro lado, não haveria realmente possibilidade de que a dança fosse vivenciada e manejada em um contexto transformador? De uma forma que permitisse, de fato, a apropriação de um saber construído por homens e mulheres, nas suas diversas formas culturais, incorporando valores e significados das sociedades humanas, mas também sendo capaz de provocar mudanças nos valores e significados dessas mesmas sociedades? Mais ainda, de uma forma que permitisse às pessoas uma experiência questionadora e criadora com relação aos seus próprios corpos e suas disposições estéticas?

Ao elaborar respostas a esses questionamentos, acreditamos poder contribuir para a produção de novos referenciais, como conteúdos curriculares escolares, envolvendo as questões da estética, das artes, da corporeidade, articuladas entre si. Isso se torna possível, como já mencionamos a partir da possibilidade epistemológica de novos campos de pesquisa e de articulações pluridisciplinares.

Além de todas essas contradições de natureza pessoal e institucional, causas provocadoras de um conjunto de indagações existenciais, políticas e pedagógicas, consideramos o corolário de dispositivos legais implementados pelo Estado brasileiro depois da promulgação da LDBEN (Lei 9394/96) e seus instrumentos complementares como um cenário desafiante e instigador.

Esse cenário estende-se por uma década (1996-2006) sendo possível reconhecer uma reforma educacional em curso, articulando interesses políticos, dispositivos pedagógicos e educacionais, representações ideológicas e resultados sociais. No meio dessas disposições destacam-se os propósitos e inspirações dos

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais⁶ – promulgados a partir de 1997. Nesse documento a dança aparece como uma das quatro “linguagens artísticas” (artes visuais, música, dança e teatro) que supostamente ultrapassam a condição de “atividade educativa” (na “antiga” LDBEN) para figurarem como “componente curricular obrigatório”. Isso sugere uma hipotética aquilatação da tradição institucional e pedagógica da educação e da escola brasileiras.

Diante dessas múltiplas representações buscamos fundamentar criteriosas indagações na direção de decifrar os discursos legais, as disposições sociais e as potencialidades pedagógicas da dança. Sua cartografia indicava um cenário mais próximo da dramática situação do pensamento trágico: *decifra-me ou eu te devoro*.

Uma reflexão filosófica sobre a dança como prática educativa passa necessariamente pelo campo da Estética⁷. De acordo com Abbagnano (1970) o termo Estética designa a ciência (filosófica) da *arte* e do *belo*.

Apesar de o termo assumir significados diversos no interior da obra de diferentes filósofos, Abbagnano considera que “hoje o nome [Estética] designa qualquer análise, investigação ou especulação que tenha por objeto a arte e o belo, prescindindo de toda doutrina ou diretriz específica”. Para o autor “arte e belo” são colocados juntos na definição porque “as investigações voltadas para uma e para outro desses objetos coincidem ou, pelo menos, estão estreitamente ligadas na filosofia moderna e contemporânea” (1970, p.348).

O pensamento filosófico, um dos principais eixos da cultura ocidental, ocupou-se estruturalmente das questões relativas à corporeidade e à estética. Um primeiro pressuposto que formulamos para esta investigação é o de que qualquer prática educativa possui uma determinada identidade filosófica e histórica. Um segundo pressuposto é o de que o ensino de qualquer prática corporal, por sua vez, está identificado com uma determinada concepção de *corpo* e de *estética*.

Diversos filósofos preocuparam-se com as questões do corpo, da alma e das contradições envolvendo essa duas dimensões. É possível perceber, ao longo

⁶ Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (BRASIL, 1997).

⁷ A palavra estética vem do grego (*aisthesis*) e significa “compreensão pelos sentidos”.

da história da filosofia, que as reflexões filosóficas oscilam entre, de um lado, a apologia do corpo e a negação da dimensão da alma e, de outro lado, a exaltação dessa dimensão do espírito, acompanhada do desprezo pela matéria e, conseqüentemente, pelas questões do corpo.

Em que pesem as contradições envolvendo as dimensões do corpo e da alma, as práticas corporais faziam parte da cultura grega de várias formas. Além da leitura e da escrita, dos poemas e das composições musicais, o homem grego deveria educar e fortalecer seu corpo na escola de ginástica, que incluía a dança e as lutas; a dança tinha, grande parte das vezes, um caráter guerreiro, de preparação para as guerras, e em outras situações caracterizava-se como ritual religioso.

Muitos historiadores concordam que a dança está intimamente ligada à origem da tragédia grega. É possível perceber então que já na sociedade grega havia diferentes nuances de dança, com diferentes finalidades. Isso também se explica pelas próprias mudanças pelas quais passam os gregos a partir do século VI, quando os primeiros filósofos inauguram uma nova forma de compreender o mundo, distanciando-se do pensamento mítico, na direção da produção de um saber racional (Vernant, 2000).

A dança para os gregos não pode ser entendida como *arte*, ou melhor, de acordo com o conceito moderno de arte. A compreensão de *arte* para os gregos estava inicialmente ligada aos ofícios e profissões: a arte de construir utensílios, ferramentas, a arte dos trabalhos manuais⁸.

⁸ A palavra arte vem do latim *ars* e corresponde, em grego, ao vocábulo *tecné*. *Tecné* significa técnica ou atividade ordenada por meio de regras; é um conceito que se refere ao *saber fazer*, às habilidades, portanto ao domínio de certos ofícios, sendo comum a referência à *arte da medicina*, *arte do frecheiro*, *arte do adivinho*. Para Platão não havia separação entre as artes, as ciências ou a filosofia, uma vez que todas essas atividades eram ordenadas por meio de regras. O pensamento platônico distinguiu dois tipos de artes com relação às suas finalidades: as artes voltadas exclusivamente para o conhecimento – judicativas – e as artes dedicadas a determinadas atividades – dispositivas. No pensamento de Aristóteles encontramos uma outra distinção que possivelmente tenha sido a que mais influenciou a cultura ocidental. Aristóteles distinguiu ciência/filosofia de arte/técnica. Na perspectiva aristotélica, a ciência/filosofia pertencem ao domínio do que é *necessário*, enquanto a arte/técnica encontram-se no campo do que é *possível*. No domínio do *possível*, ele ainda estabelece diferenças entre o terreno da ação – *práxis* – e o da fabricação – *poiésis*. Nesse sentido a política é uma arte da ação; a poesia e a música são artes da fabricação. A relação entre arte e educação também é tratada de forma diferente por cada um dos dois filósofos; trataremos mais detidamente desse tema ao longo do segundo capítulo.

Encontramos na filosofia grega um duplo valor educativo que era atribuído à prática da dança, a princípio ligada à religião, ao contato com os deuses, com o mágico e o sobrenatural e, de uma outra forma, ligada à formação e à preparação do homem que busca a vida virtuosa; como resume Lima (2001) “o corpo virtuoso é o corpo que busca o equilíbrio”.

A primeira sistematização teórico-filosófica de que dispomos de registros, de um projeto de formação humana que contemplava a educação de um modo geral – política, ética e estética – com destaque para educação do corpo é o ideal educativo materializado na Paidéia grega.

Não há equivalente na língua portuguesa que expresse de maneira fidedigna a amplitude do conceito de Paidéia. Frequentemente associa-se a palavra *educação* ou *formação* como sinônimos de Paidéia; como adverte Jaeger (1995) na introdução de sua monumental obra:

Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide com o que os Gregos entendiam por *Paidéia*.” Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez” (p.1) (...) A Paidéia refere-se sim a um processo de formação, *a formação do homem grego para viver na pólis*, pois que “(...) no melhor período da Grécia era tão inconcebível um espírito alheio ao Estado como um Estado alheio ao espírito. (JAEGER, 1995, p.17)

É basicamente porque existe a perspectiva de transformação que a dimensão histórica se torna importante. Recorremos a Anderson (1989) para deixar clara a importância da dimensão histórica na análise daquilo que pretendemos transformar:

Contudo, história é predominantemente, o passado. Também o presente e o futuro são, evidentemente, históricos, e é a eles que os princípios tradicionais sobre a função prática no interior do marxismo se referem. Mas o passado não pode ser alterado por qualquer prática do presente. Seus eventos serão sempre reinterpretados e suas épocas redescobertas por gerações posteriores: não podem, em qualquer abordagem materialista séria, ser modificados. Politicamente, o destino dos homens e mulheres vivos – no presente concreto e no futuro previsível – é infinitamente mais importante para um socialista do que qualquer outra consideração. (ANDERSON, 1989, p.152)

Platão buscou superar o emprego comum do conceito de Paidéia, conjunturalmente assumido como expressão de uma cultura padronizada na *polis*, pelo conceito de *filosofia*, destacado como um caminho novo, uma educação da alma, própria dos espíritos de homens esclarecidos.

Se a Paidéia antiga se caracterizava por uma ruptura com as explicações mitológicas (os dons, os deuses, as entidades, a crença de que o saber se encontrava na alma) e se orientava pela possibilidade de educar o homem e de organizar a cidade, articulando política e educação, na Idade Média o ideal educativo e a educação seriam pautados por outras influências. A filosofia, “vestida” pela teologia em diversos aspectos, configuraria uma outra concepção de Paidéia.

Diante disso, nosso percurso investigativo começou pelo estudo dos ideais educativos da Antigüidade grega, onde a educação do corpo aparece com destaque e a dança já figura como prática educativa. O retorno investigativo ao universo grego não se resume a uma visita ilustrativa pelas contradições estruturais que marcam as forças produtivas e basilares relações de produção entre a nossa sociedade e as formações sociais escravistas antigas. A mesma consideração estende-se ao criterioso resgate que propomos fazer das significações sobre a dança oriundas da Paidéia cristã medieval.

Sem desconsiderar o hiato, representado pela Paidéia cristã, desejamos, dentro do cenário da Paidéia antiga e da Paidéia moderna, visualizar qual é o lugar das práticas corporais, e mais especificamente, da dança, quais são suas identidades históricas, suas conexões estético-políticas e educativas.

Na modernidade, há uma retomada de certos elementos e valores da Paidéia grega. O ideal educativo moderno é, em larga medida, tributário do ideal educativo da Paidéia grega. Essa tributação configura uma releitura política da tradição clássica como escudo frente à tradição medieval. A estética moderna, de inspiração renascentista, recupera matrizes simbólicas da cultura grega e imprime-lhes características próprias da mundividência burguesa.

Na sociedade ocidental que se desenvolveu a partir do modo de produção capitalista, que se configurou como sociedade urbano-industrial⁹, as relações entre educação e estética respondem aos ideais modernos e burgueses de homem, mundo e sociedade.

A modernidade incorporou a dança no mundo das representações com as heranças de um *opus movendis* medieval. A dança sai da cena cortesã para adentrar o universo dos teatros, casas de ópera e salões de baile, permanecendo como forma de divertimento de uma outra “aristocracia”.

Como veremos mais detalhadamente no terceiro capítulo deste trabalho, não foi apenas sob a forma de divertimento ou de espetáculo que a dança adentrou a cena moderna. No caso do Brasil, fontes coloniais dão conta de que, em uma época muito anterior à dos parâmetros curriculares e dos temas transversais, os padres jesuítas já, astutamente, utilizavam-se de elementos diversos da cultura ameríndia – entre os quais, deliberadamente, a dança – como componente do processo de “aculturação” e evangelização.

Em nosso país, a dimensão do *ensino* da dança propriamente dito seguiu a trilha aristocrática, encontrando espaço nos teatros e em escolas especializadas particulares. Alguns anos após a vinda da família real para o Brasil (1808) foram construídos os primeiros teatros na Bahia e no Rio de Janeiro, onde as companhias internacionais de ópera e *ballet* pisariam os palcos tupiniquins durante todo o século XIX.

⁹ Ao tratarmos da sociedade contemporânea como “sociedade urbano-industrial” não estamos desconsiderando as transformações ocorridas mais recentemente envolvendo a tecnociência, a informação e as novas formas de organização da produção. Em que pese o fato de já existir uma série de outras denominações – sociedade da informação, sociedade pós-moderna e outras – estamos enfatizando aqui que o projeto moderno de sociedade materializa-se a partir da urbanização e da industrialização e que esses dois fenômenos ainda são fundamentais para pensarmos as contradições de hoje.

Com a criação do Teatro Municipal no Rio de Janeiro já na primeira década do século XX, inicia-se um movimento pela instalação de uma escola de dança oficial, que seria viabilizada somente na década de 1930. A dança que começa a ser ensinada oficialmente no Brasil é o *ballet* clássico da escola russa.

A tímida penetração da dança, entendida de modo amplo, na escola formal é algo bastante recente. Apesar da inspiração renascentista a dança nunca encontrou proeminência no espaço escolar e na tradição pedagógica moderna. As reformas educacionais modernas promovidas pelos emergentes estados burgueses, a rigor, reservaram sempre espaços marginais e representações mitigadas do fenômeno social da dança¹⁰. A escola moderna seguiu sendo o lugar, por excelência, do trabalho intelectual.

Nos Estados Unidos, até o início da década de 1980, o ensino de arte nas escolas enfatizava particularmente, em termos de conteúdo, as chamadas artes visuais, ao mesmo tempo em que a educação, de um modo geral, sofria, em termos metodológicos, a influência de discursos oriundos da Psicologia, que conferiam ao ensino de arte um caráter espontaneísta, justificado pela suposta possibilidade de auto-expressão e liberação de emoções.

As críticas formuladas entre professores e pesquisadores norte-americanos, junto aos órgãos e associações ligados à arte e à educação, deram origem a uma proposta de ensino conhecida como DBAE (*discipline-based art education*), formulada pelo Getty Center for Education in the Arts, cujo foco era a busca de uma equivalência entre a arte e as outras disciplinas, isto é, a “elevação” da atividade “arte” ao *status* de disciplina do conhecimento (Marques, 1999).

¹⁰ Em alguns outros países do mundo, onde a discussão sobre arte e educação está na ordem do dia, é possível perceber algumas semelhanças em relação aos questionamentos e desafios que se apresentam ao debate que vem acontecendo no Brasil: quem deve ensinar arte na escola, o que deve ser ensinado, onde devem ser formados os professores de arte etc. Por outro lado, vê-se também que os sistemas educacionais de alguns países como os EUA, Inglaterra, Austrália e Canadá contemplam já em algum nível a discussão sobre dança e educação, com a participação de interlocutores diversos da chamada “sociedade civil organizada”.

A análise de Marques (1999) mostra que a proposta do DBAE pode parecer revolucionária no sentido de que busca identificar a arte como dimensão do conhecimento, porém, mantém-se reformadora a partir de que não rompe, de fato, com a concepção psicologizada e instrumentalista da educação *através* da arte, e também porque reivindica para o ensino de arte os mesmos códigos e padrões dos currículos tradicionais da ciência, sem examinar criticamente a própria lógica do ensino formal.

Na Inglaterra a dança chegou à escola primária pela via da Educação Física. Na formação dos professores de Educação Física, a dança sempre recebeu tratamento semelhante às chamadas modalidades esportivas; o professor em formação deveria dedicar cerca de 40 horas para o estudo da pedagogia da dança, tal como para estudar a pedagogia do futebol, da natação etc. Na escola secundária britânica, a dança não era componente obrigatório do currículo; poderia figurar como uma atividade importante ou não, de acordo com o interesse de professores e alunos em cada escola.

Conforme as observações realizadas por Freire (2001) o atual currículo nacional britânico apresenta a dança como uma *arte de execução*, não mais sob domínio pleno da Educação Física. Supõe a autora que, a partir disso, a apropriação do conhecimento *dança* começa a ser encarada de maneira distinta da mera execução de movimentos, de acordo com certos padrões e regras - o que, pode-se dizer, caracteriza, hegemonicamente, o esporte e suas diversas abordagens pedagógicas - privilegiando-se as ações de ver, criar e executar como dimensões igualmente importantes do processo de ensino.

No Brasil a apropriação do conteúdo dança como parte do processo educativo formal se dá de forma bastante peculiar. Em nosso país, durante muitas décadas, a dança foi absorvida como conteúdo de trabalho pelos professores de Educação Física, ao lado dos esportes, jogos e lutas. De acordo com os estudos de Soares (1994), aquilo que hoje entendemos por Educação Física Escolar tem suas raízes no Movimento Ginástico Europeu, no fim do século XVIII e início do século XIX.

Essas escolas ou métodos europeus incluíam atividades como exercícios militares, jogos, esgrima, equitação, natação, canto e dança. Esses movimentos não se propuseram a pensar a Ginástica¹¹ na escola, mas posteriormente, os médicos e pedagogos se apoiaram nesses mesmos métodos para realizar essa tarefa.

Note-se que a configuração desses Métodos Ginásticos se dá numa época em que as bases científicas eram ditadas pelas Ciências Naturais. É também nessa época que se destaca o papel da ginástica na escola na busca do corpo saudável, legitimada pelo discurso médico da saúde e da *eugenia*, como esclarece Silva (1996). Por sua vez, os homens e mulheres dessa sociedade são filhos de seu tempo: esses corpos, masculinos e femininos, configuram-se como a materialização de uma série de determinações que respondem a essa época histórica.

Atualmente a dança vem sendo amplamente difundida em forma de espetáculo por diferentes setores da chamada *indústria cultural*, associada a valores diversos, algumas vezes ligados à disciplina e ao controle do corpo, a determinadas concepções estéticas de corpo e de movimento ou mesmo, ainda que com menor frequência e menos intensidade, ligados à resistência cultural de certos grupos sociais. Na sua dimensão de prática educativa, na escola formal, nas escolas de dança ou em outros espaços que se dedicam ao ensino de dança, é possível perceber que a situação é semelhante: nesses lugares a dança também responde a diferentes concepções de corpo, de educação e de estética. Trataremos mais criteriosamente dessa questão nos capítulos seguintes.

Os diferentes discursos sobre dança e suas diversas formas de veiculação têm origens diversas e apresentam contornos distintos; ocupam lugares variados, possuem dinâmicas e estéticas igualmente diversas. Se, por um lado, isso revela a pluralidade do fenômeno e suas múltiplas possibilidades de expressão, por outro lado, essa polissemia nos coloca a necessidade e o desafio do entendimento

¹¹ No contexto dos métodos ginásticos europeus o termo *ginástica* era o termo “amplo”, cujo significado aproximava-se do que entendemos hoje, genericamente, por *educação física*. Não se tratava, no contexto original, de um tipo de atividade corporal ou de uma modalidade esportiva institucionalizada. Essa possível inversão, quando a ginástica passa a ser tratada como uma atividade no conjunto de conteúdos da educação física, ocorre já no século XX.

dessa forma sincrética como parte da cultura e como dimensão *ontológica* do ser humano.

A partir do momento em que nos propusemos a refletir sobre a dança como construção social e como prática educativa, estamos, obviamente, considerando que a dança é uma forma de expressão humana construída socialmente e é, por assim dizer, parte de um projeto de educação; estamos reconhecendo e assumindo essas duas identidades, bem como seus possíveis e prováveis nexos históricos, sobre os quais pretendemos explicitar nosso posicionamento.

Parece claro que as práticas corporais sempre tiveram lugar de destaque em todos os projetos educacionais formulados na sociedade ocidental; ao longo da história essas práticas que agrupamos genérica e inicialmente sob o epíteto *corporais* foram adquirindo identidades particulares e características próprias, aglutinando-se, de acordo com os interesses envolvidos, em dimensões culturais mais específicas e, de certa maneira, mais autônomas, como arte, esporte, luta, jogo.

Partindo-se da premissa de que toda atividade humana necessariamente encerra um significado educativo, a depender da maneira como ela se materializa no processo de educação, dos propósitos aos quais ela responde e das articulações entre as estruturas da sociedade da qual ela é parte, é possível investigar qual é o projeto de educação que se circunscreve ao redor dela e quais são os sentidos educativos possíveis em determinado contexto.

Como consequência política dessa premissa teórica assumimos categoricamente que a dança é construída socialmente; interessa-nos, porém, refletir sobre a forma (ou as formas) de dança que se manifesta(m) no nosso contexto social, sobre o tipo de abordagem pedagógica – da arte e do corpo - que esse contexto favorece e sobre as possibilidades de experiência estética que ele viabiliza. Interessa-nos, ao reconstruirmos esse panorama crítico, refletir com o mesmo rigor sobre o tipo de sociedade que estamos a construir a partir desses marcos referenciais reais e simbólicos, que se imprimem na formação cultural, da qual são parte orgânica a educação e o processo educativo..

Diante disso, definimos como eixo principal deste trabalho a compreensão do fenômeno *dança* à luz dos conceitos *adornianos* de *cultura* e *semicultura*. Adorno (1996) empreende uma profunda e reveladora análise pela via da *formação cultural*, constatando que tanto as reformas pedagógicas localizadas quanto as investigações sobre os fatores de interferência e as particularidades do processo de formação cultural, não conseguiram impedir e, numa análise mais pessimista, nem tampouco apreender o alcance do colapso da formação cultural (que, para ele, é notória e não é uma particularidade da sociedade alemã).

O autor denuncia o processo pelo qual se estabelece uma concepção abstrata de cultura, uma “cultura do espírito”, que parece encerrar em si mesma – e nos chamados bens culturais – um valor absoluto, de tal modo que esses bens e todo o universo circunscrito a eles se apresentam como dissociados, isolados das demais disposições e esferas de atuação humanas. A partir disso não é possível um processo amplo e profícuo de formação cultural, estabelecendo-se o que o autor designou como *semiformação socializada*.

Quando se refere à impotência das reformas pedagógicas frente à crise da formação cultural, Adorno (1996) assevera que muitas vezes essas reformas fazem mesmo contribuir com a situação de colapso por absoluta ingenuidade inconseqüente, diante da força com que age a *realidade extrapedagógica* sobre as diversas gerações:

Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura — e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados. (ADORNO, 1996, p.3)

Quando procuramos localizar a dança nesse cenário que tende para a hegemonia da *semicultura* e para a mediocridade da formação cultural, o que vemos, hegemonicamente, são expressões e panacéias demiúrgicas da alienação, da fragmentação, da fetichização e da mercantilização do corpo. Com este trabalho pretendemos realizar um estudo histórico-político que retrata como

as expressões socializadas da dança que observamos hoje se constituem como extensão do que o filósofo frankfurtiano chamou de *semicultura*.

Sob o domínio do capital a arte diferencia-se como bem de consumo para transitar no mundo mercantil e a única autonomia possível é a autonomia (relativa) do produto. A arte produzida nessa sociedade somente pode ser entendida como arte burguesa, uma vez que a arte que é produzida sob outra perspectiva de classe ou é negada como produção artístico-cultural ou é maquiada e estilizada para ser oferecida como bem de consumo e, muitas vezes, não por ingenuidade ou conformismo dos artistas, mas por suas necessidades e premências concretas e objetivas.

A concepção que buscamos defender como contraponto necessário à hegemonia da *semicultura* baseia-se na necessidade imperativa da *emancipação humana* e na possibilidade de construção de uma *cultura omnilateral*. Acreditamos – e as expressões socializadas mostram isso por seu caráter contraditório – que exista um conjunto de possibilidades para que a dança se realize como fenômeno humano, como fenômeno social, como fenômeno estético e como fenômeno educacional. Porém, nossa análise leva a crer que essa realização plena não se dará sobre as estruturas da sociedade capitalista. É possível apontar prospectivamente as potencialidades, explicitar contradições e decifrar estereotípias, sempre tendo em vista que se trata, por um lado, de um processo de emancipação, vale dizer, de rompimento com a lógica da *semicultura* e da *semiformação* e, por outro lado, da necessária e revolucionária construção de uma *cultura omnilateral*.

A partir de marcos históricos claramente definidos, é necessário que olhemos para a realidade objetiva, dispostos a enxergar as manifestações múltiplas da dança que chegam até nós – seja na escola formal, na grande mídia, nos teatros e espaços culturais diversos, nos festivais, nas escolas especializadas, nos grupos profissionais e amadores, nas festas, nos espaços de lazer, nos movimentos sociais – e decifrar suas identidades, os discursos que as legitimam e os sujeitos que as produzem, como linguagem, como espetáculo, como lazer, como profissão, como conhecimento, como forma de resistência.

A veiculação nas grandes redes de televisão (que fazem parte do que chamamos genericamente de “grande mídia”) de determinados discursos e imagens da dança (e da música) está, a nosso ver, longe de representar um indício de democratização do acesso e da apropriação da cultura ou de afirmação da arte como dimensão humana ontológica. Por isso mesmo reafirmamos a necessidade de formular análises interpretativas suficientemente críticas e perspectivas corajosamente utópicas para combater mais essa forma de alienação que contribui para expropriar os homens e mulheres de sua plena realização.

Reconhecemos o evidente valor e necessidade de estudos e pesquisas que se debruçam sobre o objeto *dança* operando recortes temáticos, históricos e geográficos mais específicos, mais localizados e mais particulares. Porém, o propósito desta pesquisa foi deliberadamente apreender o fenômeno *dança* de maneira ampla, na sua totalidade de significações e contradições expressas no contexto brasileiro atual, destacando a dimensão da *educação* como o plasma vivo que corre, historicamente, nas veias de uma sociedade e que representa, como nos ensinaram os gregos, a possibilidade concreta de organizar a *vida política*, em todas as suas dimensões.

Se admitimos que qualquer abordagem pedagógica de dança estará necessariamente vinculada a um projeto de educação de um modo mais geral, é preciso considerar algumas referências históricas fundamentais: a modernidade foi o palco onde entraram em cena os diversos dispositivos de enquadramento institucional e simbólico do corpo e das práticas corporais. A modernidade foi também o cenário da consolidação da sociedade de classes, da propriedade privada e da economia de mercado. Uma interpretação reducionista somente permitiria compreender a arte, a dança e mesmo a educação em geral como “questão de classe”, como produto, como mercadoria e como versão consentida daquilo que o ideal burguês de educação do corpo considera válido.

A despeito disso, colocamo-nos o desafio de pensar, apoiando-nos em Mészáros (2005) e Saviani (2005) numa educação “para além do capital” e, por conseguinte, numa arte *para além do capital*; se a dança é prática educativa e construção social, trata-se de pensar no tipo de sociedade que desejamos

construir e por meio de qual projeto de educação vamos viabilizar essa construção.

Nossas motivações institucionais preliminares moviam-se ao redor da busca da elaboração de uma análise filosófico-histórica da dança, procurando compreender qual é o seu “lugar” na sociedade contemporânea, suas concepções e formas, na medida em que passa a ser objeto de apropriação de determinados grupos sociais, ambos os fenômenos reveladores dos valores associados às práticas culturais corporais da nossa época.

Na materialização dessas motivações tencionamos construir um quadro de tipologias das formas que a dança assume na sociedade contemporânea, levando em conta as conexões ideológicas existentes entre a sociedade e essa prática cultural. Pretendemos também analisar o significado das práticas corporais na educação ao longo da história, comparando a Paidéia grega com a Paidéia moderna. Tendo adentrado este universo histórico-filosófico, desejamos analisar a trajetória específica da dança, seus significados e valores na educação, tomando como pontos de referência a sociedade grega e seu ideal educativo e a sociedade contemporânea e seus ideais educativos. Nosso esforço visou, por fim, produzir uma síntese teórica, recuperando textos e concepções referenciais com base na História e na Filosofia, tendo como objeto específico a dança e suas transformações, entendidas no contexto histórico de cada sociedade.

Essas disposições permearam nossas leituras, pesquisas bibliográficas, levantamentos de fontes historiográficas, identificação de marcos institucionais jurídicos referentes à dança e sua articulação com a escola e a tradição pedagógica moderna.

Provavelmente algumas dessas respostas terão que ser elaboradas a partir de relações entre aspectos aparentemente distintos; o que permitirá construir essas relações será exatamente a compreensão da dança e da educação em suas conexões políticas, ideológicas e históricas.

Com isso esperamos poder contribuir para a formação de professores que desejem trabalhar com conteúdos artísticos e, mais especificamente, com o

conteúdo dança, no que diz respeito ao conhecimento das representações e das identidades da dança.

Se concordamos com Goldmann¹² (1978) que a Filosofia é o máximo de “consciência possível” que uma determinada sociedade pode ter em relação a si própria e sua época, então uma reflexão filosófica sobre educação e corpo seguramente nos trará elementos para compreender o alcance das *práticas corporais* como *práticas educativas* – incluindo aí a dimensão do lazer - bem como suas conexões na contemporaneidade.

A perspectiva de transformação material, por sua vez, necessita da compreensão do passado como uma espécie de alimento. Assim, reconhecer a arbitrariedade do processo histórico significa poder retirar deste solo aquilo que poderá nutrir outros e novos processos.

O primeiro ponto a ser considerado é como se estrutura materialmente a sociedade ou aquilo que Marx e Engels denominaram *modo de produção*:

O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a **produzir** seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX e ENGELS, 1999, p.27) (Grifo dos autores)

Os homens e mulheres vivendo em sociedade têm uma série de necessidades vitais; para satisfazer essas necessidades eles produzem coisas, constroem objetos, organizam-se materialmente de modo a buscar respostas às necessidades da vida. Em cada época histórica esse modo de produzir as respostas também se modifica, de acordo com o que chamamos de *relações de produção*. As relações de produção, por sua vez, também condicionam determinadas mudanças nas formas de representação nas diferentes épocas, ou

¹² Lucien Goldmann (1913-1970), filósofo romeno, discípulo do húngaro Georg Lukács (1885-1971), ambos marxistas. Para uma visão detalhada dos teóricos do marxismo ocidental e sua localização no tempo, ver a obra de ANDERSON, Perry. *Considerações sobre o marxismo ocidental*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

seja, nos sentidos e significados que as pessoas atribuem às suas ações e atividades, inclusive (ou sobretudo) na educação.

(...) na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1999, p.52)

Em diversos momentos mencionamos os diferentes significados que a dança assumiu ao longo da história, nas diferentes sociedades. Conforme Bruyne e outros (1991, p.66) “a representação do real muda incessantemente porque as ciências o descobrem sob ângulos sempre renovados”, mas também e fundamentalmente porque o real, o material, está em constante movimento, fazendo com que os objetos investigados estejam também sempre em movimento.

O método que nos inspira consiste, portanto, mais do que em um conjunto de técnicas e instrumentos, naquilo que nos permite revelar, mapear, compreender os fenômenos sociais, bem como seus mecanismos de transformação (Frigotto, 1997).

A partir de uma estratégia de pesquisa apresentada por Frigotto (1997), delineamos o que seria o esquema para a trajetória de procedimentos metodológicos deste trabalho, sem, no entanto, caracterizar cada elemento como sendo uma etapa independente das outras.

Conforme indica o autor (1997, p.87-89), “ao iniciarmos uma pesquisa dificilmente temos um problema, mas uma problemática. O recorte que se vai fazer para investigar se situa dentro de uma totalidade mais ampla”. Nesse sentido, a própria elaboração do projeto deve dar conta de indicar a direção da investigação.

Um segundo elemento seria o exame crítico da produção teórica existente sobre o assunto, que é importante para que se conheça as diferentes abordagens, as perguntas e as respostas que outros pesquisadores já formularam, assim como os possíveis caminhos de avanço na produção de conhecimento. O “inventário crítico” deve ser construído tendo em vista a problemática inicial e o próprio objeto que está sendo investigado, procurando identificar no concreto as dimensões da problemática a ser estudada.

O terceiro elemento necessário seria a definição de categorias e indicadores, que têm por função ajudar o pesquisador a organizar a análise e a interpretação dos fenômenos em movimento na história, que já representariam o quarto elemento do esquema. Assim realizamos o movimento necessário entre reflexão teórica e realidade histórica, buscando uma articulação entre o todo e as partes da problemática estudada.

O último elemento deste esquema seria representado pela síntese da investigação, permitida pelo conjunto dos procedimentos anteriores, que deve trazer à tona as respostas elaboradas pelo pesquisador às suas questões norteadoras.

Na trilha metodológica investigativa reunimos alguns autores e obras assumidas como interlocuções estruturais: Jaeger (1995), Vernant (2000), Goldmann (1978), Adorno e Horkheimer (1985), Anderson (1989) e Meszáros (2005).

A presente pesquisa integra a área temática “História , Filosofia e Educação”, especificamente na linha “Ética, Política e Educação”, radicada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação PAIDÉIA. Essa linha vincula os estudos estéticos e políticos de natureza histórica e filosófica referentes aos fenômenos e dimensões educativas.

No primeiro capítulo buscamos expor as representações discursivas e simbólicas que configuram as múltiplas identidades da dança na sociedade de imagens. Pretendemos comprovar que tais representações são uma miríade de simulacros estéticos sujeitos a uma apropriação fragmentada, definida pela condição de classe e sua conseqüente consciência.

No segundo capítulo propusemos uma releitura necessária e possível da tradição pedagógica grega, definida como ideal educativo helênico ou Paidéia Grega. Essa inspiração histórica e filosófica tem a pretensão de defender a possibilidade de novas conjunções entre a dança, a escola, a vida política, as questões econômicas, os lugares sociais e as múltiplas expressões da cultura.

No terceiro capítulo, definimos possibilidades de uma releitura da tradição estética moderna, articulando-a com a práxis educativa, de modo a vislumbrar a potencialidade da refundação desse ideal a partir de novas configurações e novos sujeitos sociais e pedagógicos: a dança como parte orgânica de uma nova Paidéia, numa nova escola. É evidente que esse exercício prospectivo só pode ser apresentado como contraste crítico ao cenário atual da mercantilização da arte e, em última instância, como silhueta utópica de uma sociedade socialista, esteticamente transformada a partir de novas concepções da condição humana, do poder, da educação e da cultura.

Temos singular consciência, na exigüidade do presente instrumento, premido pelas exigências institucionais e limites existenciais, de que a temática da dança como mediação humanizadora e educacional necessitaria de muitos outros aportes e cotejos, na pluralidade das Ciências Humanas e Sociais. Todavia, acreditamos que a pesquisa ora apresentada somente reafirma a premissa de que a dança, nos tempos atuais, incorpora-se definitivamente ao campo investigativo e reflexivo, institucional e acadêmico, por ser uma das mais ricas expressões culturais e civilizatórias.

A pertinência educacional do estudo decorre da pluralidade significativa da dança e suas propriedades. A apologia da dança na escola, nos grupos sociais diversos, é uma questão superada. A dança encontra-se organicamente vinculada às dimensões emancipatórias de quaisquer projetos políticos avançados. Nisso reside nossa esperança, a de que possamos vislumbrar nas trincheiras resistentes à massificação cultural as silhuetas de uma sociedade igualitária, integrada por práticas de trabalho e arte não-clivadas. Por último, temos a humilde pretensão de que nosso estudo possa ser um testemunho dessa possibilidade.

Esta pesquisa busca uma necessária articulação entre disposições educacionais, estéticas e filosóficas que nos ajudem a compreender – pedagogicamente e politicamente - as contradições e as possibilidades que perpassam o fenômeno *dança* na sociedade de classes. Nessa perspectiva, nossa pauta investigativa pressupõe três *movimentos* referenciais para o entendimento da dança: os tempos *heróicos*, marcados pelo discurso apologético da educação do corpo e da alma, pela afirmação das práticas como necessidade formativa e seus desdobramentos e atualizações diversas; os tempos *modistas* e o fenômeno da alienação na dança, as expropriações variadas, a mercantilização e suas implicações para a educação, para o lazer, para a formação cultural como um todo; e os tempos *revolucionários*, em que vemos surgir, prospectivamente, a partir da corajosa explicitação das contradições concretas, a possibilidade *emancipatória* de uma dança como expressão de *omnilateralidade*, ainda que como anúncio, como objeto de luta, como devir.

**CAPÍTULO 1 - PASSOS E DESCOMPASSOS DAS REPRESENTAÇÕES
DA DANÇA NO CENÁRIO DA SOCIEDADE DA IMAGEM:
tempos e contratempos de uma síncopa estética.**

Nesse primeiro capítulo pretendemos apresentar uma visão diacrônica das representações múltiplas e diversas da dança na sociedade contemporânea. Trata-se de um esforço sistematizador ou da intenção de produzir uma tipologia expressiva das identidades atribuídas à dança. Não pretendemos empreender uma interpretação dessas representações, suas possíveis matrizes, inspirações e alcances. Nossa primeira intencionalidade aponta para a necessidade do reconhecimento da presença, múltipla e contraditória, do fenômeno da dança na sociedade de consumo e da mercantilização.

Distinguir os legítimos anseios por uma concepção, apropriação e vivência da dança como fenômeno estético *omnilateral* não se traduz numa tarefa fácil ou possível, pela natureza de nossa investigação crítico-dialética. Na sociedade de formação material capitalista as representações não-alienadas dos processos éticos, estéticos e políticos, envolvendo todas as ações humanas somente podem ser apresentadas como espelho, crítica, utopia e superação.

A dança, como linguagem artística, materializa-se como síntese entre elementos diversos e possui uma estreita ligação com a música. Como mencionamos na introdução deste trabalho, reconhecemos que há um divórcio histórico entre música e dança; arriscamos a afirmar que na separação forçada, sobretudo por uma lógica de mercado, a música pode até seguir uma carreira *solo*, enquanto à dança reserva-se um compasso de espera por papéis secundários para poder, de fato, entrar em cena.

A despeito disso, o que nos interessa aqui é perceber a relação dialética entre essas duas formas de arte que se incorporam em experiências estéticas diversas. A cada composição musical, ou a tipos diversificados de sonoridade, correspondem, de certa maneira, movimentos e composições coreográficas, assim como diferentes coreografias e modos de dançar provocam o surgimento de novas sonoridades e formas de composição. Guardadas as particularidades e acontecimentos especificamente significativos a cada uma delas, dança e música têm sido protagonistas de uma mesma trajetória histórica e cultural, que se expressa tanto nas abordagens pedagógicas, quanto na esfera ampla do consumo cultural.

O consumo de dança e de música ocupa um lugar de destaque na experiência estética da sociedade do século XX. Entre as formas de entretenimento que as elites modernas herdaram, de certo modo, das aristocracias medievais, estão as performances musicais e dançantes, que passam a assumir outros significados numa nova ordem social.

A organização das estruturas capitalistas implica um novo ordenamento no sistema de representações, onde tanto a dança como a música, são apreendidas muitas vezes de maneira alienada e caricata, uma vez que a experiência estética passa, ela mesma, à condição de produto para consumo; o consumo é alienado porque o produto, em muitos casos, é tão estranho ao espectador, seu valor cultural está tão fora do alcance das pessoas, que a experiência estética acaba por tornar-se uma farsa. Veja-se, por exemplo, o caso da ópera *Aída*, que foi apresentada numa pedreira¹³, pelo elenco do *Teatro Alla Scala* de Milão, na cidade de Campinas, em 1995, por iniciativa do então prefeito Magalhães Teixeira, em um arroubo de erudição combinado a um suposto empreendimento para promover a “aproximação” da população com a cultura erudita em forma de ópera.

O consumo de determinadas formas de dança e música sempre acompanhou a trajetória do poder, povoando as experiências estéticas das aristocracias colonial, imperial e republicana, e, em um segundo tempo, das burguesias emergentes industrial e mercantil.

Um marco radical importantíssimo a ser considerado em nossa digressão histórica consiste em reconhecer o papel da música, da dança e dos produtos estéticos a elas agregados na constituição da sociedade de classes no Brasil.

Consideramos 1930 o marco simbólico da superação de uma matriz econômico-política agrária e rural para uma sociedade industrial-urbana. Até esse

¹³ A cidade de Campinas não possui teatros com capacidade para um grande número de pessoas; o maior deles - Teatro José de Castro Mendes - tem uma platéia com cerca de 800 assentos. A extinta Pedreira do Chapadão fora inaugurada pelo prefeito Jacó Bittar, em 1990, como um anunciado espaço de otimização cultural de natureza popular. O tal espaço, aberto numa cratera resultante da extração de pedra brita, um tétrico produto do extrativismo exploratório, via-se ressignificado por um verniz populista. Magalhães Teixeira, prefeito sucedâneo a Jacó Bittar, procurou ampliar esse cenário rústico, situado no bairro Jardim Chapadão, utilizando-o para a promoção de shows musicais durante seu mandato (1995-1998). Duplas sertanejas, grupos de *axé music* compunham a agenda cultural da denominada Pedreira do Chapadão, até que o prefeito quis inovar trazendo a ópera *Aída*, de Milão, para um público de mais de mil pessoas, acomodadas em arquibancadas montadas em espetáculos circenses, para uma apresentação da cultura clássica.

momento, grosso modo, podemos afirmar que a matriz econômico-política e cultural do Brasil configurava-se sobre relações pré-capitalistas.

A emergência da sociedade industrial-urbana altera radicalmente a representação *ilustrada* tanto da dança quanto da música. Nesse novo cenário há uma apropriação política e social da música e da dança com diferentes ilações, na sociedade brasileira emergente.

De 1930 a 1960 assistimos a uma contraditória implantação do modelo nacional-desenvolvimentista no Brasil, conduzido *a fórceps* pelo estado autoritário e suas variantes populistas. O fenômeno expropriador que, a nosso ver, mais merece destaque nesse período materializa-se na montagem da indústria fonográfica de radiodifusão.

Moraes (2000) assim define a identidade política da radiodifusão no Brasil:

Os princípios educativos na realidade estavam relacionados a um difuso projeto nacionalista e 'civilizatório', que necessariamente levaria ao progresso da nação. O rádio seria, então, o instrumento privilegiado para educar e 'civilizar' o povo brasileiro. (...) Na inauguração, Vergueiro Steidel assinalou: 'a Sociedade Rádio Educadora Paulista cujo nome bem indicava seus fins: educar o povo sob o ponto de vista artístico intelectual e cívico, por meio da radiotelephonia'. (MORAES, 2000, p.49-50)

Nas áreas urbanas o advento do rádio transformou sensivelmente o cenário musical em relação à música que era consumida pela população. A música estrangeira de origem francesa e norte-americana foi largamente difundida nesse período; o contraponto musical era representado pelo samba produzido nos morros e nas periferias.

O samba talvez seja o exemplo mais expressivo de como uma manifestação da cultura popular - de música e de dança - que tem origens populares, na favela e na periferia, vai aos poucos se metamorfoseando em espetáculo de luxo para ser consumido pela classe média e pelos turistas estrangeiros. A passarela do samba passa a ser o lugar oficial para o desfile das escolas de samba que, apesar de serem organizações oriundas dos morros e das comunidades pobres, já não mais representam ou são representadas pelas

comunidades que as identificam, mas sim por celebridades midiáticas do momento e pessoas da chamada alta sociedade.

O advento do cinema falado também modificou substancialmente o consumo cultural. O cinema que era difundido no Brasil era basicamente o cinema norte-americano, que trazia os códigos e símbolos do *american way of life*. O alinhamento político do Brasil aos interesses norte-americanos, que tinham militarmente construído a liderança mundial a partir da vitória na segunda guerra mundial (1939-1945), determinou, em grande parte, a identidade cultural transplantada que se constituiu como política oficial nos anos desenvolvimentistas da república populista.

As áreas rurais mantinham suas identidades culturais ligadas à tradição e ao folclore. A literatura brasileira desse período explorou de modo especialmente criativo o regionalismo, melhor dizendo, os regionalismos brasileiros. Podemos citar, a título de exemplo, os autores Graciliano Ramos, Jorge Amado, Érico Veríssimo e José Lins do Rego.

Em 1935 Getúlio Vargas criou o programa oficial de rádio “A Hora do Brasil”. O DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda - era o órgão encarregado da propaganda oficial do regime. Nesse mesmo ano foi criada a UNE – União Nacional dos Estudantes. Tais iniciativas retratam uma aspiração nacional, ainda que diversa, pela modernização cultural e educacional do país.

O rádio criou espaço para que diversas formas de expressão da cultura brasileira se consolidassem como parte da nossa identidade cultural como, por exemplo, o futebol e a música popular. O fenômeno da disseminação dos elementos da cultura brasileira, configurado sobre uma sociedade cujas bases já podiam ser reconhecidas como capitalistas, veio acompanhado de outro conjunto de transformações: a gradativa profissionalização dos protagonistas envolvidos com essas formas culturais.

No futebol iniciaram-se os altos investimentos na construção de estádios e clubes. A música encontra possibilidades até então inéditas de difusão por meio do rádio e, num segundo momento, pela constituição da indústria fonográfica, que

possibilitou a produção e a venda de discos em larga escala. Assim deflagra-se um processo de transformação da cultura em produto, em lucro e em mais-valia.

Após a segunda guerra mundial o cenário internacional dividiu-se em dois grandes blocos econômico-políticos, liderados pelos EUA e pela URSS. O Brasil, alinhado política e economicamente com os EUA, acabou por estabelecer também um alinhamento cultural¹⁴.

Nos anos 1950 um outro fenômeno de comunicação de massa entra em cena, alterando radicalmente o cenário cultural brasileiro: a emergência da televisão. A partir dessa década a produção cultural estrangeira, especialmente a norte-americana, atinge um outro nível de capilaridade ainda mais vasto em relação ao rádio. A televisão inaugurava uma nova fase cultural e iria logo suplantiar o rádio como veículo de comunicação com as massas. O rádio, inaugurado pelo demiúrgico estado autoritário como elemento civilizador, abria espaços para o consórcio da teledifusão de imagens, com a mesma finalidade política.

Nos mesmos anos 1950 o Brasil viveu a “febre” do nacional-desenvolvimentismo, que tem em Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek suas maiores expressões no campo da política. Pode-se dizer que essa valorização da identidade nacional se fez sentir culturalmente na literatura, no teatro e no cinema. Economicamente a televisão propiciava de um modo até então nunca experimentado a conjugação de três fatores – baixo custo, venda em massa, lucro rápido – que favoreceram enormemente os investimentos e o crescimento do setor.

¹⁴ Registre-se que as grandes gravadoras em atividade atualmente no Brasil ou são filiais das gravadoras estrangeiras ou são suas subsidiárias.

Um segundo período referencial nessa sucinta reconstituição dos fundamentos políticos e dispositivos econômicos que, em última instância, explicaram as transformações estéticas operadas na representação social da música e da dança pode ser configurado entre a década de 1960 e os anos 1990. Esse período é marcado pela radical transformação das forças produtivas capitalistas no Brasil, causada pela superação do nacional-desenvolvimentismo e pela modernização industrial urbana dependente de capital externo.

O cenário cultural dessa mudança econômica pode ser caracterizado por um conjunto de fenômenos: a importação de modelos industriais de entretenimento, a televisão, a expansão da reprodução fonográfica, os programas de televisão dirigidos à massa (auditório), a americanização, os pacotes e clichês cristalizados – o *rock*, a jovem guarda, o novelismo - convivendo com fenômenos culturais mais nativistas, localizados e regionais.

A padronização estética cultural se massifica nesse período marcado por uma intensa e hegemônica pasteurização fonográfico-musical e visual-auditiva. Evidentemente, o reconhecimento dessas influências midiáticas traz consigo uma conclusão assertiva: o colonialismo cultural externo e a domesticação corporal dele decorrentes.

No panorama da música popular brasileira é possível identificar algumas tendências e movimentos formulados como uma espécie de resposta possível a esse colonialismo cultural: a *bossa nova* e o *tropicalismo*, para ficarmos com os movimentos matriciais. Se o germe desses dois movimentos vem do estado da Bahia, ambos vem a florescer no eixo Rio - São Paulo.

A *bossa nova* surge como fenômeno musical entre os jovens da classe média carioca, que criaram um novo jeito de tocar e cantar, caracterizado por uma certa discrição musical: o volume é baixo, a sonoridade é delicada, o clima é intimista, a linguagem é coloquial e os temas são ligados a situações do cotidiano afetivo e amoroso.

A música dos jovens da Zona Sul carioca expressava uma sensibilidade introspectiva e concisa, rompendo com estruturas sedimentadas da criação

musical erudita e assumindo tons e linguagem mais próximos da crônica amorosa e distantes da linguagem literária clássica e rebuscada.

É conveniente lembrar que a maioria desses novos instrumentistas, compositores e poetas que passaram a combinar de modo diferente melodias, harmonias e estruturas rítmicas possuíam sólida formação em música erudita e conheciam a linguagem do *jazz*. Foi somente a partir desse repertório que se apresentou a possibilidade histórica da gestação de novas consonâncias e dissonâncias musicais. Como nos lembra o maestro Medaglia (2003) não foi sem resistências que o movimento da bossa nova entrou em cena:

Mesmo no Rio de Janeiro o Movimento foi mal recebido. Como cidade epidérmica, extrovertida e carnavalesca por natureza, ela considerou inicialmente essa música quase como um crime de lesa-samba. Entrincheirados no Beco das garrafas (Rua Duvivier, em Copacabana), seus cultores, maldosamente chamados de ‘filhinhos de papai’ que faziam música a partir de modelos ‘alienígenas’, não se intimidaram e tentavam criar vínculos com sua geração, pois a MPB da época era para os ‘coroas’. (MEDAGLIA, 2003, p.172)

O movimento musical conhecido como tropicalismo talvez possa ser considerado como o contraponto mais expressivo em relação à invasão da música estrangeira. A economia de elementos da bossa cantada à boca miúda encontra um contraponto no arsenal de idéias desse novo jeito de fazer música – variedade de sonoridades proporcionada por diferentes instrumentos, timbres e alturas, influências diversas da literatura e de outros idiomas.

A música dos tropicalistas não deixa de ser música popular brasileira, mas há um traço original que a caracteriza que é a incorporação de elementos da música regional nordestina e nortista. O sudeste, desde a primeira república, já figurava como eixo hegemônico da produção cultural, ditando padrões e tendências. O tropicalismo buscou promover um certo deslocamento dessa hegemonia contestada.

Por fim, ainda no cenário artístico musical, o movimento que ficou conhecido como *jovem guarda* nada tinha de contestador; era uma música alegre, descontraída, ingênua e configurava uma rebeldia absolutamente consentida. A

tímida tentativa de criação de um *rock* que fosse nacional estava longe de ser um movimento questionador ou marginal, como podiam ser identificadas as suas matrizes inspiradoras britânicas e norte-americanas¹⁵.

Os anos 1990 protagonizaram uma desastrosa integração do país à globalização econômica e cultural promovida pelo rearranjo do capital internacional. As privatizações, a flexibilização dos direitos sociais, a desregulamentação do mundo do trabalho, o enquadramento do país na subserviência financeira de organismos como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional foram as formas pelas quais diferentes governos mantiveram a rota de um expropriador projeto neoliberal. Esse processo, iniciado nos anos 1990, encontra-se em desenvolvimento até o presente.

Esse deslocamento econômico-político engendrou, reflexamente, mudanças estruturais na representação estética da música, da dança, do corpo, da arte e de seus sentidos de um modo geral. Coerente com os pressupostos neoliberais essas dimensões estéticas passaram a ser representadas à medida do indivíduo, do mercado, do produto, da performance, do resultado e do valor agregado.

Nesse festival de veleidades destacamos quatro categorias tipológicas de enquadramento das representações da dança em nossa sociedade. Esses tipos ideais são sincréticos e serão detalhados separadamente aqui para fins de estudo e análise.

¹⁵ A digressão analítica e interpretativa que dispusemos sobre a música popular brasileira e suas articulações contextuais originou-se de uma necessidade incidental comparativa, entre o desenvolvimento das formas sociais da música e da dança. Não se configura, assim, em objeto sistematizado ou reflexão cabal sobre o tema.

1.1 A imitação performática como simulacro estético.

“O nosso trabalho é uma ponte entre o ritmo nordestino e o ouvido paulistano.”

(Tato, integrante da banda Falamansa)

“Com uma base de fãs conquistada entre a classe média intelectualizada do Sudeste, bandas como Falamansa, Rastapé e Forróçacana fazem sucesso trazendo de volta o velho pé de serra de Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro.”

(Manchete de matéria publicada no portal de notícias UOL¹⁶)

O otimismo da fala do jovem de classe média que conheceu o sucesso e a fama como protagonista do fenômeno fonográfico conhecido como *forró universitário* revela, em síntese, o processo de estilização que torna possível essa transposição étnico-cultural. Ao mesmo tempo evidencia-se o abismo – este declaradamente intransponível – de classes, que o flerte do forró com as camadas da classe média “intelectualizada” (sic) do Sudeste tenta sublimar pela via da música e da dança.

Sobre o pano de fundo da indústria fonográfica e contando com a poderosa máquina de propaganda da mídia televisiva surge uma ditadura espetacular e fantasmagórica que propaga uma forma de dança *hollywoodiana*, massificada, codificada a partir de uma gestualidade estereotipada, para ser imitada por um grande número de pessoas.

A produção musical que acompanha essas performances massificadas é representada por uma música rasteira, primária, produzida com claros fins comerciais para consumo rápido e em grande quantidade.

O corpo vai sendo engessado e domesticado por uma estética repetitiva de movimentos e de sonoridades comercialmente válidos e supostamente acessíveis. No limite, tudo o que não corresponde a esses códigos nos confunde e nos

¹⁶ Trecho e manchete disponíveis em:

http://cliquemusic.uol.com.br/br/Acontecendo/Acontecendo.asp?Nu_materia=1940

impressiona, e nós somente podemos reconhecê-lo como produto exótico, como expressão regionalista, como desviante folclórico.

Esse simulacro estético é vivenciado em diferentes momentos e espaços. A partir de diferentes veículos de difusão, um determinado tipo de dança regional como o forró, por exemplo, passa ser tocado e dançado de uma mesma forma em todas as regiões do país. Trata-se de uma expropriação tópica da cultura popular e seu conseqüente empacotamento mercantilista, com a imediata expansão padronizadora musical e corporal. Surgem as casas noturnas dedicadas exclusivamente ao estilo, surgem as aulas em academias ou nas próprias casas noturnas, organizam-se concursos com diferentes níveis de abrangência e as performances vão sendo reproduzidas e consumidas até que um novo estilo apareça como novidade.

É curioso notar, como ilustramos na introdução desse tópico, que o forró popular sofre mobilidades sociais e acaba por tornar-se *universitário*. O divórcio entre o universo acadêmico e o universo artístico que, em muitos casos, pode ser considerado uma tragédia, não poderia ter encontrado versão reconciliatória mais farsesca como este fenômeno de mídia e de consumo.

Na galeria desses zumbis conjunturais localizamos ainda a lambada, o pagode, o carimbó, o *boi* nortista, para citar os principais. Há, nessa mesma galeria, lugares reservados para o *funk* e o *punk* de *boutique*.

A coreografia dessas gestualidades amestradas se espalha pelo país junto com o fenômeno mercadológico promovido pelas bandas *batizadas* e pelas gravadoras dominantes; a dança, nesse caso, atua como coadjuvante na prospecção desse vasto mercado industrial fonográfico. Muitas das expressões sociais da dança, em nossa conjuntura recente, derivam desse fenômeno. Implica, ao investigador criterioso, distinguir entre a necessária democratização da dança e a massificante padronização dançante que se produziu como extensão dos tentáculos do entretenimento mercadológico induzido.

Dessa categoria tipológica de expansão tópica de danças estereotipadas nasce igualmente uma categorização, por assim dizer, de ensino ou educação no sentido amplo. A partir dessa demanda mercadológica deflagrada pelos interesses

descritos cria-se uma outra demanda *educativa*, com acento operacional, um *modus operandi*, um tipo de *como fazer* para aprender tal estilo de dança, que se prolifera como epidemia. O suposto ensino reduz-se praticamente à imitação do estereótipo, cujo objetivo é o alcance de uma performance padronizada e repetitiva, que se traduz, na realidade, numa experiência estética pobre e vazia de sentido.

Um outro exemplo bastante atual que revela esse apelo à performance homogeneizada são os *concursos de dança* promovidos por programas de auditório da televisão brasileira e disputados entre atores e atrizes de televisão ou celebridades do momento¹⁷.

Esse tipo de programa é dirigido ao grande público e é, via de regra, uma cópia adaptada do mesmo tipo de produção das televisões estrangeiras. O objetivo dos participantes do concurso é realizar semanalmente uma performance de um determinado estilo de dança frente a um júri duplamente constituído por celebridades do meio televisivo e por supostos *experts* do meio da dança, tidos como nacionalmente reconhecidos pela sua atuação como professores, bailarinos, dançarinos e coreógrafos.

O requisito anunciado é que os participantes concorrentes não sejam pessoas experientes em dança, razão pela qual cada um deles é acompanhado por um profissional de dança que, atuando como professor particular e coreógrafo, é o responsável pela performance a ser executada pela dupla, depois de aulas intensivas em recortes de tempo minúsculos e impossíveis de configurar um aprendizado orgânico.

O ensino de dança, nesse caso, passa a ser tratado como uma espécie de *fast-food artístico*, onde a cada semana o ‘aluno’ deve digerir um pacote básico de movimentos e passos para ser apresentado frente às câmeras. O *partner* que faz as vezes de professor passa a ser o sujeito que prepara esse *combo* de elementos numa seqüência lógica acessível ao ‘aluno’ e ao grande público.

¹⁷ Os próprios programas em si são frutos da imitação de programas produzidos por canais de televisões estrangeiras. Como exemplo citamos o Dança no Gelo (quadro do programa Domingão do Faustão, transmitido aos domingos à tarde pela Rede Globo de Televisão); o mesmo programa da TV Globo apresentou inicialmente o quadro chamado Dança dos Famosos, que é de fato uma cópia do programa Dancing with the stars, transmitido pelo canal estrangeiro de TV por assinatura *People and Arts*.

O público, por sua vez, é o consumidor rápido que devora apressadamente a sequência organizada de passos e de performances, satisfazendo-se com uma experiência estética igualmente vazia de sentido, aparentemente satisfatória por dar a sensação de provar “um pouco de cada coisa” no *menu* anunciado e servido pomposamente como expressão de diversidade.

Se mantivermos a premissa de que em cada concepção de dança ou em cada estética da dança se reconhece uma determinada visão do corpo, e vice-versa, necessariamente teremos que admitir uma dimensão reducionista da corporeidade. Em tal categoria tipológica o corpo desempenha tão somente o papel de *performer*, tornando-se instrumento de uma representação amestrada de coreografias consumíveis aliadas a uma sensualização banalizada e, simultaneamente, assumindo o papel de reprodutor anônimo de discursos corporais artificiais.

Esse tipo de programa apresenta uma visão rasteira e estereotipada, tanto no que diz respeito aos estilos de dança, como aos próprios movimentos e linguagens de cada um deles. A bricolagem coreográfica e a pífia exibição performática faz de orgânicas e densas expressões culturais e artísticas de danças, espetáculos de fantoches ou painéis impressionistas de ridículas estereotipias exóticas.

Nesse *baile de máscaras*, o estilo de dança flamenca, por exemplo, foi transformado em uma caricatura de dança de salão, com características apelativas, induzindo a uma exagerada reprodução do grotesco, descontínuo e falso, sobretudo na insinuação imperativa de uma sensualidade consentida.

O suposto “júri técnico” chamado para conferir legitimidade ao concurso e às performances acaba entrando na lógica do *fast-food* e realizando, a nosso ver, uma avaliação igualmente rasteira, espremida entre a necessidade de clareza assimilativa vocabular e a marcação voraz do tempo televisivo. Muitas vezes esse júri é composto por pessoas que, de fato, têm uma trajetória profissional destacada como professores, bailarinos, dançarinos e coreógrafos, produzindo espetáculos dos mais diversos.

Mesmo não sendo possível avaliar claramente o conhecimento e o posicionamento político que essas pessoas têm em relação à dança, conhecendo sua atuação, é no mínimo curioso, para não dizer lamentável, que se prestem a esse desserviço educacional que, mais uma vez, em nosso julgamento, antes de promoverem a expansão da dança, engessam-na no pacote promocional da indústria produtora de corpos consumidores e versões rapidamente consumíveis.

1.2 A *virtuose ilustrada* como competição de notáveis e correção corporal.

“No new steps!” A frase categoricamente pronunciada pelo presidente da Federação de Dança apresenta ao personagem Scott Hastings um dilema: ignorar as regras e códigos rigidamente estabelecidos pelos órgãos regulamentadores do ensino e das competições de dança de salão da Austrália e “dançar os seus próprios passos” ou realizar plenamente a tarefa de sagrar-se campeão dos salões, para a qual treinava desde os seis anos de idade, sob a supervisão direta e cerrada de sua mãe, realizando a esperada performance conforme aos cânones da federação¹⁸.

Mesmo considerando os limites de um filme dessa natureza e as peculiaridades lúdicas e simbólicas, esse exemplo cinematográfico ilustra uma segunda categoria tipológica, constituída a partir de nossas análises e interpretações sobre as identidades da dança anunciadas na sociedade da imagem, que se configura sobre uma diferenciada significação do desempenho.

Na descrição da primeira categoria o referido desempenho era assumido como imitação, nessa segunda tipificação a performance é encarada como domínio técnico, de alto rendimento e produtividade, a ser buscado em núcleos ou centros de excelência, raros e paradigmáticos. Nessa plataforma projeta-se a busca de uma ideal perfeição técnica de movimentos e um preclaro rendimento máximo de capacidades e habilidades físicas.

¹⁸ Trata-se da descrição de uma cena do filme *Strictly Ballroom*, de 1993, dirigido por Baz Luhrmann que, no Brasil, foi veiculado com o título de *Vem dançar comigo*.

Essa categoria de representação da dança movimenta um grande número de eventos¹⁹ – mostras e festivais – que são, na realidade, grandes competições de dança, onde concorrem grupos e indivíduos de diferentes faixas etárias, em categorias distintas, de acordo com o tipo de atuação – amadora ou profissional.

Os grandes festivais de dança são vistos também como grandes vitrines, especialmente para quem tem aspirações profissionais. As premiações incluem, muitas vezes, estágios e cursos em escolas e teatros internacionais de renome no mundo da dança. Em um país onde a dança e a arte de um modo geral são tratadas como produto de consumo de uma elite econômica e cultural, a possibilidade de conquistar um posto de trabalho em alguma companhia internacional representa, em muitos casos, a única forma de viver tendo a arte da dança como profissão.

Em princípio, os grandes festivais não se dedicam a promover um determinado estilo de dança, mas percebe-se que na realidade isso acaba acontecendo. Há uma predominância do estilo clássico e moderno (também conhecido como *jazz*)²⁰. Isso pode ser notado pelo número de participantes e também pelos cursos oferecidos durante o evento; relaciona-se também com o fato de que o entendimento do que seja dança – mesmo quando tomada no seu sentido mais amplo – ainda está muito ligado à imagem do *ballet* clássico.

Revela-se então a valorização da corporeidade como técnica e o virtuosismo como objetivo principal de bailarinos, professores, organizadores, jurados, patrocinadores, donos de academias de dança e espectadores. Esse tipo de posicionamento, artístico e político, também terá seu alcance educacional, embasando o ensino de dança em diferentes espaços pedagógicos. Conforme apresentamos anteriormente, por decorrência do método que nos orienta,

¹⁹ Talvez o exemplo mais significativo seja o Festival de Dança de Joinville, em Santa Catarina, que já figura entre os três maiores festivais de dança do mundo.

²⁰ No Festival de Joinville, por exemplo, há uma gama de estilos diferentes de dança que são arbitrariamente reunidos em uma categoria denominada “caráter”. Deve-se registrar também que a maior parte dos festivais não permite em seu regulamento qualquer apresentação de dança com música ao vivo, o que de certa forma, demonstra o desconhecimento (ou o mitigado desprezo) em relação a diversas formas de dança onde esta é uma condição estrutural. O divórcio entre música e dança segue se estabelecendo em diferentes níveis: bailarinos, coreógrafos, público.

vislumbramos uma conseqüente antropologia, aqui tomada como conceito de corpo e condição humana, em cada uma dessas categorias.

O corpo vira refém de uma ditadura da técnica e da imagem, e o que é pior, de *determinadas* técnicas e de *determinadas* imagens da perfeição. O ensino de dança nesse caso transforma-se praticamente em treino, em repetição, em aprimoramento de habilidades, sem a correspondente possibilidade de manejo desses elementos na criação artística, na releitura apropriativa de natureza subjetiva ou particular.

É curioso perceber que, se por um lado, em diferentes situações e instâncias, a dança reivindica sua autonomia em relação ao campo do esporte, por outro lado, ela assume aquela que talvez seja a dimensão mais expropriativa do fenômeno esportivo.

Comumente, os efeitos dessa concepção não são imediatamente visíveis ou reconhecíveis; nem sempre os professores são tão radicais a ponto de tratarem seus alunos como se fossem atletas, mas ainda assim permanece, tacitamente, uma visão funcionalista da dança como uma atividade de caráter utilitário: então a dança corrige a postura, melhora a coordenação, a lateralidade, o equilíbrio etc.

Não estamos negando que a prática da dança possa trazer benefícios do ponto de vista das posturas corporais recomendáveis ou das estimadas habilidades corporais em geral; o que não nos parece adequado é que isso se torne a finalidade do ensino e da aprendizagem da dança.

Em consonância com os propósitos analíticos e hermenêuticos que nos referendam podemos considerar que essa categoria tipológica da dança representa um resquício da seletiva e elitista concepção aristocrática da dança e seus atributos. Sua reedição contemporânea acentua um caráter elitizante, de natureza esotérica e hermética, dificilmente compatível com uma proposta de democratização educacional da dança.

O que, em última análise, acaba definindo a escolha do personagem Scott, que usamos como ilustração no início deste item, é o seu contato e relação com uma garota de ascendência espanhola e sua família. Talvez a seqüência de cenas mais interessante do filme seja a ocasião em que o personagem Scott se dá conta

da distância entre aquilo que aprendera com o nome de *pasodoble* – a versão estilizada para as competições – e o *pasodoble* bailado pelo pai da garota. Esta cena, por sua vez, nos remete novamente à primeira categoria descrita como imitação performática, evidenciando o caráter sincrético das tipologias que estamos a descrever aqui.

1.3 As dietas terapêutico-descompressivas como prescrições compensatórias.

“Parece moleza, mas é puxado. São duas horas suando, meus músculos das pernas estão super-fortes e não senti mais nada nos joelhos”

(A.N.P., 19 anos, praticante de dança indiana, deixou de praticar musculação e ginástica aeróbica após diagnosticado um estresse por sobrecarga em seus joelhos)

“É infalível. Vamos sempre. Meu namorado não dança mas me acompanha em tudo. Na academia, já comecei a dar aulas particulares. Outro dia me perguntaram se eu era irmã da minha filha. Hoje me sinto mais jovem e mais bonita.”

(R.P.I., 60 anos, sofreu episódio de depressão após perder o marido e passou a freqüentar aulas de dança de salão, após recomendação médica de mais “vida social e exercícios físicos”)

“E a modalidade não em contra-indicação. Qualquer pessoa pode dançar. Se ficar só no ‘dois para lá, dois para cá’, claro que os efeitos serão menores.”

(T.L.B., fisiologista e professor da Unifesp, alertando que, para quem procura a dança com o objetivo de perder peso ou melhorar o desempenho cardiovascular, é preciso escolher um tipo de dança suficientemente exigente em termos de gasto de energia)²¹

A terceira categoria tipológica reunida a partir do conjunto de observações derivadas de nossa prática de pesquisa configura-se como sistematização de

²¹ Trechos retirados de matéria jornalística disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/noticias/ult263u3891.shtml>

concepções, vivências e práticas articuladas ao redor de abordagens prescritivas de natureza terapêutica. São formas e expressões que concebem a dança como uma suposta descompressão do mundo do trabalho e de suas resultantes psicossociais.

Há diferentes análises das sociedades recentes nesse campo. A desumanização da vida cotidiana, o estranhamento do homem com a natureza, a solidão abissal, a incompetência das linguagens, as clivagens de gênero, a deserção religiosa, as injustiças sociais, todas essas díspares e sintomáticas disposições aparecem como generalidades sem causas, abstratas, sem sujeitos históricos e demarcações políticas.

A leitura comum de uma suposta consciência trágica de viver em um mundo desigual e fragmentado, desumanizado, onde o corpo também é dominado pela lógica do rendimento e dos estereótipos, faz com o que o ser humano procure formas de recuperar essa pretensa “humanidade” perdida.

Nesse cenário a dança surge como uma realização tecno-religiosa, alienada e alienante, incorporando funções compensatórias para o estresse da vida cotidiana e para as frustrações proporcionadas por uma realidade dura e sem perspectivas promissoras na direção de mudanças estruturais. Embora esse lastro conceitual não seja comum em todas as versões dessa consciência, a profilaxia oferecida sempre aponta na mesma direção: relaxe, fuja, escape, encontre atenuantes paliativos, compensações. Inusitadamente, nesse cardápio descompressivo a dança aparece como *antepasto* dietético palatável a todos os gostos.

Uma das tendências derivadas dessa categoria de análise aproxima-se de uma postura saudosista que busca retomar a concepção e prática da dança associada às formas primevas de religiosidade, cuja identidade supunha uma mediação entre as práticas míticas e os deuses. Parece ser essa a premissa dessas dietas dançantes. Porém, é preciso considerar que a concepção mítica que se pretende retomar é muito mais próxima de um caráter mítico induzido, de uma religiosidade domesticada, do que de uma efetiva integração superadora.

Nesse panorama a dança é tomada como espaço e tempo de realização pessoal e espiritual pela possibilidade de se religar em algo genérico “supostamente perdido”, como se a realização humana, entendida no seu sentido amplo, fosse uma questão a ser resolvida fora da realidade material e objetiva.

Multiplicam-se diferentes demandas, em diferentes espaços pedagógicos, nas suas mais variadas formas e com os mais diversos apelos à resolução de problemas de todas as naturezas: combater o estresse físico e mental, melhorar o relacionamento, realizar-se socialmente, ter contato físico com outras pessoas, desligar-se das frustrações cotidianas, entre outros.

O corpo, nesse caso, é o elemento menos envolvido, é o sujeito menos estudado e é também o que menos aprende. Os referenciais e as concepções artístico-pedagógicas perdem a importância e *qualquer nota vira dança* em nome da descompressão. O espontaneísmo voluntarista e a improvisação artificial são tratados essencialmente como criatividade e genuinidade.

No campo do ensino propriamente dito, percebemos que a dança perde seu foco e transforma-se em uma falsa justificativa, e o lugar do professor fica seriamente comprometido confundindo-se com o papel de um pseudoterapeuta “consolador” e “amigo”. A experiência pedagógica, por sua vez, confunde-se com uma experiência terapêutica artificialmente tomada e esvazia-se assim, de qualquer possibilidade de sentido estético que não seja acidental.

Há diversas versões sociais dessa categorização: a dança como atividade física para a terceira idade, técnica de descompressão corporal e auto-aceitação, habilidades de assepsia afetivo-sexual em terapias de casais, proposições de exercícios de descompressão da rigidez do trabalho, canalizações otimizadas de energias de populações desocupadas e propostas de práticas motivadoras para a construção de um cinturão de segurança estética a eventuais grupos marginais. A própria “dança para portadores de necessidades especiais” é emblemática nesse sentido, uma vez que quando pensamos ou falamos em dança feita por “deficientes” imediatamente a imagem associada é a de uma dança terapêutica, pois o alcance de nosso imaginário estético não permitiria qualquer outra interpretação.

Tal diversidade não anula a cristalizada disposição política, que consiste em reconhecer em todas essas práticas uma concepção pragmática, utilitarista e até hedonista, de natureza compensatória, na significação da dança. Essa tendência parece ser uma das mais aceitas concepções de enquadramento da dança na escola dilacerada.

1.4 A *catarse coletiva* induzida como espectro alucinógeno da realidade.

“Vou falar um pouco da minha experiência com o trance: o contato com os festivais trouxe muitas experiências novas. No início, eu tive uma dificuldade, porque eu não tenho assim uma experiência com droga, mas eu danço e o êxtase da dança é sagrado pra mim. Então, eu aprendi a ter a experiência da entrega com a dança. E percebi que a única coisa que você pode fazer é se entregar, pois não adianta tentar entender a experiência. (...) Na última festa eu ganhei um ecstasy e fui iniciado por uma amiga, foi uma experiência maravilhosa que, no entanto, já conhecia através da meditação. Acredito que por um lado é bom o uso dessas substâncias associadas à música e à dança, porque é possível entrar direto em uma experiência sem precisar esperar anos para conseguir entrar.”²²

(M., 43 anos, músico, participa freqüentemente de festivais de *trance*²³)

Por fim reunimos uma quarta categoria analítica, nesse intuito de constituir uma panorâmica crítica das representações da dança em nosso tempo e sociedade, que estaria vinculada a outros espaços sociais e organizações institucionalizadas ou não, que não se reduzem ao universo das academias, dos concursos televisivos e dos grandes festivais, oficialmente reconhecidos e aclamados. Ela se materializa em espaços marginais e expressões

²² Parte de entrevista publicada em NASCIMENTO, Ana Flávia Nogueira. O microcosmo das *raves* psicodélicas. Disponível em http://www.neip.info/textos_colaboradores.htm

²³ *Trance* é um estilo de música eletrônica, bastante comum em festas *rave*. A palavra *trance* significa transe.

impessoalizadas, de natureza coletiva e dimensões massificadoras, tais como *shows* musicais, festas *rave*²⁴ e no *armagedon nacional*, o carnaval.

É uma propositura de dança que busca uma ruptura aparentemente radical com a realidade, mas que corresponde muito mais a uma expressão consentida de devaneio ou a uma tentativa desesperada de retorno a um passado “bárbaro”.

A experiência pedagógica nesse caso não existe, trata-se de uma busca de rompimento e de um suposto estado de liberdade corporal que é, em última análise, falso e narcotizante. A música consumida é, em geral, uma música padronizada e repetitiva, que não chega a se assemelhar nem de maneira caricata a sonoridades ancestrais usadas em rituais de transe, mas que parece estimular os corpos a uma dança estática que é, na realidade, uma paradoxal expressão de uma *inércia corporal*.

O corpo funciona como um receptáculo desse estímulo por uma movimentação também repetitiva e catártica; sabe-se que é bastante comum o uso de drogas alucinógenas (tais como *ecstasy*) nas festas do tipo *rave* e suas versões consentidas.

O próprio carnaval tem sido cada vez mais padronizado e ressignificado na direção dessa *catarsis* coletiva, em diversas partes do país. O tipo de música que se toca e se dança vai aos poucos se homogeneizando, assim como a gestualidade e os movimentos; a música e a dança perdem a identidade de componentes primeiros da festa para a apelativa indução da catarse coletiva que passa a figurar em primeiro plano.

Veja-se, por exemplo, o caso do famoso carnaval de rua da cidade de Salvador, na Bahia. A dança quase desaparece da cena quando a participação no carnaval passa a resumir-se no “desfile” pelas ruas da cidade, em grupos concentrados e fisicamente demarcados pelos limites de uma corda - transportada por uma legião de “seguranças” – conduzidos pela liderança de uma banda instalada em um trio elétrico. Ao pagar pela vestimenta exclusiva que lhe garante

²⁴ *Rave* é um tipo de festa que se popularizou na Inglaterra, no final da década de 1980, em resposta à lei que obrigava bares e clubes noturnos a encerrarem as atividades à meia-noite. A popularização da chamada música eletrônica em suas diferentes modalidades acompanha o fenômeno das festas *rave*.

o direito de integrar o bloco de carnaval, paga-se igualmente pelo espaço – **público** - da rua, cujas fronteiras são definidas pela corda.

Derivações de natureza ética e política podem ser desdobradas dessa categorização. O escapismo ideológico, a compensação controlada de expressões socialmente explosivas, a sexualidade e a violência, passam a compor essa tribalização quantitativa. A conseqüência educacional dessa visão aponta para sincronizações políticas com práticas alienantes e descompressivas, servindo sempre aos mesmos propósitos.

Essas quatro formas ou identidades anunciadas, reunidas por nossa criteriosa categorização, alternam-se em diferentes espaços, veículos de informação e agências de ensino e formação artística. O que nos interessa pensar a partir desse quadro tipológico é que muitas vezes essas concepções de dança são hegemonicamente assumidas por escolas e professores, a despeito de seus discursos pedagógicos progressistas e de suas propostas pedagógicas supostamente críticas.

Se é possível reconhecer diferenças nítidas entre os significados da dança em diferentes sociedades, na modernidade esse cenário de diferenças se amplia. A conclusão coerente, derivada de nosso referencial metodológico, não permite tergiversações. Numa sociedade baseada na exploração do trabalho e alienação da consciência a dança não logrará espaço em sua completude histórica, potencialidade emancipatória e expressiva beleza estética *omnilateral*. Ela será sempre representada sobre a clivagem, a separação, a ruptura, a *semicultura*.

Desde a emergência e cristalização da modernidade, a dança caracteriza-se pela conseqüente perda do senso de integração entre a musicalidade e a motricidade, a sensibilidade e a ordenação racional, o saber e o fazer, o pensar e o agir; e as várias tentativas de reconciliar essas múltiplas dimensões aparecem muito mais como simulacros diletantes do que como expressões concretas de transformação de uma realidade alicerçada em mais de 2000 anos de divórcio histórico. Dessa forma o que vemos atuando no cenário moderno são espectros alienantes, tecnicistas e passadistas, que envolvem uma cisão entre as dimensões da musicalidade e da dança.

Depois de uma exaustiva diagnose das representações da dança em nossa tradição cultural, para manter a fidelidade ao método que define a inspiradora contradição que nasce do paradoxal pessimismo teórico e conseqüente otimismo prático, buscaremos delinear algumas fronteiras ou circunscrições de possibilidades resistentes e libertadoras.

Em primeiro lugar consideramos o peso das tendências históricas, coloniais, imperiais e republicanas subservientes, na raiz de nossa tênue tradição de vivência e prática da música e da dança como expressões estéticas coletivas. A natureza autoritária de nossa conformação política e sua base econômica exploratória não deixou lugar para o registro ativo das múltiplas musicalidades e danças das comunidades humanas primevas de Pindorama.

Os registros e vestígios que nos informam sobre essa estética anulada aparecem em *retratos falados* ou escritos pelos grupos dominantes: os jesuítas, os bandeirantes, os chalaças do reino e os ouvidores da Coroa. Em todos esses relatos a dança, tal como a música, é descrita como sensualista, insinuante, pecaminosa, lúbrica e, ainda assim, cumpre a função de instrumento de dominação. As diversas composições de culturas subjugadas aos interesses e representações da cultura dominante produziram significativas e originais derivações. Nesse nicho historiográfico o que encontramos, em geral, configuraria material para uma contabilidade da miséria e do sofrimento.

Reconhecemos nesses espaços possibilidades investigativas e libertadoras. Mas temos ainda dificuldades para assumir tais cartografias como nichos inspiradores de um programa educacional escolar de natureza coletiva.

Um segundo ponto a ser destacado diz respeito a alguns grupos de dança e música, de diferentes naturezas organizacionais e culturais, que podem ser identificados como espaços de resistências que conservam traços *omnilaterais* e, possivelmente, integradores. Para citar alguns exemplos dessa identidade propomos a consideração do trabalho e de iniciativas institucionais de grupos como *Stomp*, *Gumboots*, *Wuppertal Tanztheatre*, *Grupo das Excaravelhas*, *Quasar*, *Lume* e alguns grupos de dança Flamenca em atividade no Brasil. É possível identificar nesses grupos articulações culturais críticas e criativas entre

pesquisa e performance, entre cultura e espetáculo, porém temos questionado o alcance que tais grupos conseguem junto aos diversos públicos que os inspiram. Não deixamos de pressupor que a arena em que todos nos digladiamos é o chão sórdido do capitalismo neoliberal que, em última instância, determina que todos sejamos exóticas mercadorias.

Por último, consideramos a contraditória dinâmica do processo de globalização econômica e cultural em curso. Se por um lado a globalização favorece certas expressões de cultura e arte, não porque isso esteja contemplado em seu projeto histórico e natureza política, mas por motivações mercadológicas, por outro lado ela necessariamente supõe a possível expressão de uma diversidade e de uma pluralidade de formas de dança e arte que não se reduzem às panacéias planejadas, mas podem inspirar escolhas esclarecidas e práticas transformadoras.

Resta-nos ainda uma consideração sobre a dimensão pedagógica e educacional da dança. Não há como definir essas dimensões sem levar em conta o peso das políticas educacionais historicamente formuladas em consonância com os projetos administrativos e econômicos hegemônicos em nosso país. Lembrando as palavras de Susan Stinson²⁵ (1998): “Se realmente queremos mudar a dança, devemos mudar também a sociedade da qual ela é parte”. O presente estudo localiza-se nessa dialética possibilidade.

No capítulo que ora finalizamos buscamos identificar representações diversas e diferenciadas sobre a dança e suas identidades. Com alguma pretensão constituímos uma preliminar tipologia categórica para sistematizar tão díspares representações. Numa e noutra parte dessa coleta defendemos a revolucionária possibilidade de uma reconstituição histórico-dialética da dança na tradição cultural ocidental e sua possível integração ao universo educacional formal e não-formal.

²⁵ Dentro da temática *dança e gênero* os trabalhos de Susan Stinson (1998) e Karen Bond (1998) procuram conhecer as formas de discriminação enfrentadas pelos homens que escolhem a dança como prática corporal. Essas autoras destacam a *escola* como um dos ambientes possíveis para incluir a dança como atividade curricular, procurando minimizar possíveis barreiras discriminatórias.

No capítulo seguinte buscaremos fundamentar tais disposições na tradição mitológica e literária, na constituição matricial filosófica e cultural grega clássica e na ruptura conceitual e política medieval. Ali buscaremos referências analíticas, critérios interpretativos e conhecimentos justificadores dessa utópica reconstituição.

**CAPÍTULO 2 - ATOS E HIATOS DA PRESENÇA-AUSÊNCIA DA DANÇA
NA TRADIÇÃO CULTURAL OCIDENTAL CLÁSSICA:
do corpo como fruição e virtude ao corpo como pecado**

Neste segundo capítulo apresentamos nossa pesquisa teórico-filosófica que teve como objetivo compreender a constituição do ideal educativo grego e sua influência histórica na civilização humana, especificamente na sociedade ocidental e na construção de seus ideais de educação, de homem e de mundo.

O ideal educativo helênico é o resultado histórico de elaborações empreendidas pelos pensadores e filósofos da Antigüidade e revela sua *consciência possível* sobre o mundo que conheciam e as disposições humanas. Podemos reconhecer a existência de uma Paidéia arcaica que se expressa em duas versões: uma primeira fase, mitológico-literária, materializada pela tradição homérica, e uma segunda fase, filosófico-cosmológica, representada pela tradição filosófica dos chamados pensadores pré-socráticos.

Com a passagem de uma consciência mítica para uma consciência racional, o ideal de educação passou a ser objeto de reflexão dos filósofos gregos que, buscando formular um padrão de educação de homens livres que fosse correspondente à *nova* vida política, criaram novas concepções e imprimiram novos sentidos a diversas práticas culturais (e educacionais) já existentes, dispensando especial atenção à educação do *corpo*. Nessa direção trabalharam significativamente Platão e Aristóteles, legando-nos a sistematização de todo um conhecimento teórico-filosófico que representa a mais avançada versão da Paidéia grega.

Na Idade Média, o cristianismo e suas instituições alternaram-se em momentos de tolerância e de perseguição com relação à dança. A tolerância era privilégio exclusivo da dança litúrgica, incorporada em rituais religiosos. Transformada em objeto de perseguição, ela passa a ser considerada uma prática profana, ligada ao demônio, à feitiçaria e à loucura. Como nos lembra Garaudy (1980, p.28), usando as palavras de Santo Agostinho: “os padres da Igreja, Santo Agostinho entre eles, condenaram ‘esta loucura lasciva chamada dança, negócio do diabo’”.

A partir dessa condenação imposta pelos valores do cristianismo, a dança é transformada pelos nobres e passa a expressar a cultura e os valores da aristocracia, assumindo formas de divertimento nas cortes. A partir desse

movimento de enquadramento e do processo de *secularização* das artes no período do Renascimento, vemos surgir outras formas de dança, entre as quais as chamadas danças de corte, que deram origem ao que conhecemos hoje como *ballet* clássico.

Ao finalizar este capítulo, procuramos testemunhar como a tradição pedagógica medieval se apropriou de elementos da Paidéia grega, reconfigurando-os de acordo com as exigências de uma nova ordem social, política e cultural. O hiato representado pela Paidéia cristã, por sua vez, revela-se decisivo para o ideal de educação que será elaborado nos séculos seguintes na modernidade.

2.1 Primeiro ato

A dança na Paidéia arcaica

O ideal educativo grego se constrói sobre as bases de uma formação econômica escravista, que produz diferentes formações sociais e políticas: hebreus, egípcios, fenícios, mesopotâmicos, persas. As sociedades antigas de um modo geral produziram grades de valores e representações baseadas nessa concepção de mundo, cuja tensão central é a relação entre senhores e escravos.

Todas as instituições criadas pela sociedade escravocrata carregam em si a tensão do escravismo, que permitiu aos gregos que aplicassem com muita criatividade, originalidade e fecundidade o seu excedente, produzindo ciência, filosofia, arte. Conforme resume Vernant (1989) por trás do mármore da Grécia há o sangue de muitas outras civilizações, pois é somente por meio do seu excedente que uma sociedade produz o seu brilhantismo.

A formação ou preparação do homem para viver na *pólis* é a base do conceito de Paidéia, que surge no século V a.C. com os sofistas que, por sua vez, podem ser considerados os primeiros formuladores de uma Paidéia, de certo modo precária e improvisada, que expressava uma primeira possibilidade de intervenção educativa. A Paidéia recupera o conceito de *formação plena do*

homem para a vida na pólis, configurando-se como algo mais amplo que a *educação* tal como a entendemos hoje. (Nunes, 2000).

A palavra Paidéia é empregada por esses filósofos contendo o sentido da mais alta *aretê*²⁶ humana e também a prerrogativa da “criação dos meninos”. Em outras palavras, pela primeira vez na história, parte-se do princípio de que a *aretê* é algo que pode ser ensinado. São os sofistas que operam uma primeira cisão entre a religião e a cultura, rompendo com a aristocracia do sangue, em cujos moldes a *aretê* só era acessível aos de sangue divino.

Antes do advento da filosofia e da possibilidade de uma consciência filosófica acerca do mundo, a sociedade grega caracteriza-se pelo domínio de uma consciência mítica. O mito é, em grande parte, fruto da criação poética e configura-se como elemento chave para a explicação do mundo e dos acontecimentos. A consciência mitológica não é fruto de uma religiosidade visionária, mas sim de uma busca transtemporal: o mito é algo que busca, de certa forma, perpetuar-se, superar o sentido de transitoriedade, e carrega a propriedade de ser um modelo, um exemplo.

Muito próximo do *mito*, um outro elemento importante na sociedade grega anterior ao século V a.C. é a *poesia*. Numa sociedade eminentemente oral, o *aedo* ou *rapsodo* desempenha um papel fundamental na perpetuação dos mitos e dos feitos heróicos e poéticos desses mitos. A poesia cantada é uma importante forma de registro dos acontecimentos e, fundamentalmente, da interpretação dos acontecimentos (Jaeger, 1995).

É o helenista Jaeger quem nos fornece as chaves para compreender o lugar do poeta como educador entre os gregos:

A concepção do poeta como educador do seu povo – no sentido mais amplo e profundo da palavra – foi familiar aos Gregos desde a sua origem e manteve sempre a sua importância. Homero foi apenas o exemplo mais notável desta concepção geral e, por assim dizer, a sua manifestação clássica. (JAEGER, 1995, p.61)

²⁶ O significado da palavra grega *aretê* aproxima-se do significado da palavra *virtude*.

Diante disso, ao escolhermos a Grécia e seus ideais como ponto de partida para a compreensão de ideais educativos e estéticos, julgamos necessário conhecer os primeiros registros escritos dessa sociedade e de suas representações, de sua consciência sobre si mesma, no intuito de perceber algumas recomendações estéticas pré-sistematizadas sobre o corpo e sobre o que poderíamos chamar genericamente de práticas corporais e seus significados no mundo grego.

Na *Ilíada* de Homero encontramos referências a dois tipos distintos de sociedade: uma heróica, cujo núcleo é o reinado e a família, e uma urbana, cujo centro é a *ágora* (assembléia, praça). Em outras palavras, encontramos referências igualmente distintas entre um código dos valores individuais, aristocráticos e um código dos valores consensuais do debate público.

O tema de que trata o poema de Homero é a Guerra de Tróia, cuja motivação principal é o rapto de Helena por Páris. Em plena guerra, um desentendimento entre o rei Agamenon e o herói, guerreiro e semi-deus Aquiles, ameaça a condição da Grécia diante de Tróia. A narrativa homérica pode ser interpretada em (pelo menos) duas dimensões: a da luta entre dois exércitos, onde está em jogo a superioridade militar bélica, e a da disputa entre companheiros, por motivações absolutamente humanas, que envolvem o poder, a honra, a ira, a beleza, as paixões, a reconciliação.

Os conflitos entre mortalidade e imortalidade são centrais na narrativa homérica, onde, entre as centenas de personagens, misturam-se humanos, deuses e semi-deuses. A morte é, portanto, um tema central que surge como imagem rica de detalhes em toda a *Ilíada*.

O mais antigo dos dois poemas mostra-nos o predomínio absoluto do estado de guerra, tal como devia ser no tempo das grandes migrações das tribos gregas. A *Ilíada* fala-nos de um mundo situado num tempo em que domina exclusivamente o espírito heróico da *Arete*, e corporifica este ideal em todos os seus heróis. Junta numa unidade ideal indissolúvel a imagem tradicional dos antigos heróis, transmitida pelas sagas e incorporada aos cantos, e as tradições vivas da aristocracia do seu tempo, que já conhece a vida organizada na cidade, como provam principalmente as pinturas de Heitor e dos Troianos. (JAEGER, 1995, p.40)

A *aretê*, como explica Jaeger (1995), é um conceito que não encontra equivalente na língua portuguesa; aproxima-se do conceito de virtude, mas representa antes de tudo uma capacidade, uma potencialidade. “Vigor e saúde são a Arete do corpo; sagacidade e penetração a *aretê* do espírito” (1995, p.26). Na narrativa homérica a *aretê* é representada, sobretudo, pelos atributos físicos dos guerreiros: a força, a destreza e o heroísmo, este último diretamente ligado à força.

O “corpo” dos protagonistas da *Ilíada* é essencialmente o corpo de guerra: o corpo que se prepara para a guerra, que vai para a guerra e que volta da guerra. É também o corpo do desejo: que encarna as paixões humanas, que canta e que dança, mas a finalidade principal do herói é a luta e a vitória.

A dança, entre outras expressões, também encarnava esse caráter bélico. A *prylis*, de provável origem cretense, era uma forma de dança em que se percutiam ruidosamente os pés e as armas, com o claro propósito de intimidar os inimigos²⁷ (Portinari, 1989).

Encontramos na *Ilíada* uma narrativa minuciosa das situações que enfrenta o corpo de guerra: a descrição elaboradíssima de combates sangrentos e dos cenários de corpos feridos e dilacerados por armas diversas – setas, flechas, dardos, lanças; a descrição dos ferimentos com riqueza de detalhes sobre a anatomia humana, ossos e órgãos; a descrição dos ferimentos no momento exato em que estaria acontecendo o combate; o sepultamento dos mortos.

O ideal de beleza desse período é fundado na idéia da *aretê* e encarna a origem de classe: é o ideal de beleza aristocrático. Há alguns momentos na *Ilíada* em que Homero se refere especificamente à dança, em geral em uma situação ritual, ligada a alguma celebração: da vida, da morte, do matrimônio, da colheita, da preparação para a guerra.

Há um momento específico em que a dança aparece compondo o cenário fictício de um momento de fruição – quando o poeta descreve a representação pintada no escudo de Aquiles: “(...) um local para dança, onde moços e moças

²⁷ Supõe-se que a dança *pírrica* que viria a fazer parte da formação militar em Esparta tenha se originado na *prylis*, embora sua criação tenha sido atribuída a Pirro, filho do guerreiro Aquiles (Portinari, 1989).

bailam de mãos dadas e um divino cantor canta com voz sonora.” (Jaeger, 1995, p.78).

Se na *Ilíada* predomina o “estado de guerra” e a identidade bélica dos heróis, na *Odisséia* o poeta privilegia um estado de paz e de retorno, onde enfatiza o aspecto humano dos heróis, suas inquietações sobre a vida e sobre o destino. A *Odisséia* narra o retorno do herói Ulisses para sua cidade de origem Ítaca, após a vitória dos gregos na guerra de Tróia. O quadro a que se refere a *Odisséia* revela um outro panorama da vida social, em que vemos surgir os traços de uma outra realidade, uma realidade de classe:

Quando a *Odisséia* pinta a existência do herói depois da guerra, as suas viagens aventurosas e a sua vida caseira com a família e os amigos, inspira-se na vida real dos nobres do seu tempo e projeta-a com ingênua vivacidade numa época mais primitiva. Ela é, deste modo, a nossa fonte principal para conhecermos a situação da antiga cultura aristocrática. (JAEGER, 1995, p.41)

Na *Teogonia* de Hesíodo, este outro poeta reconstitui uma genealogia dos deuses e descreve esses arquétipos divinos, distinguindo suas origens, suas características e seus poderes. A narrativa de Hesíodo é repleta de referências à dança e à música, como forma de manifestação das divindades. A descrição do *belo* aparece como forma de exaltação das virtudes divinas. A descrição do corpo das divindades é sempre detalhada; além das referências ao nascimento propriamente dito, o corpo divino é narrado também como alvo de vinganças e punições nas inúmeras contendas divinas.

Os deuses gregos são sempre apresentados como criaturas extremamente passionais, intempestivos, dados a arroubos e paixões. Na feliz expressão de Nunes (2006a, p.63) a vida dos deuses é apresentada como uma verdadeira “crônica de alcova”. A narrativa homérica exalta o corpo e a beleza dos deuses, com destaque para as questões sexuais: a sexualidade aparece como invocação da procriação e da reprodução da vida e também como busca de prazer entre os imortais.

As duas divindades gregas especialmente ligadas à dança são Dionísio e Apolo, e pode-se dizer que o culto a cada um desses deuses revela um sentido

peculiar que é atribuído à dança. O culto a Dionísio, inicialmente uma exclusividade feminina, era uma dança frenética que deveria levar as possesas ao transe; durante esse transe elas sacrificavam e devoravam animais vivos. Em uma etapa posterior os homens também passaram a participar, cantando e dançando, das festas dionisíacas, também conhecidas como bacanais: “O clímax era o sacrifício de um bode (*tragos* em grego), enquanto se cantava e dançava um hino especial chamado *traigoidia*. Vem daí a palavra *tragédia*, o gênero que fez a glória do teatro clássico” (Portinari, 1989, p.27).

A tragédia foi a forma que os gregos encontraram para orquestrar música, canto e dança, de modo a privilegiar a palavra e o discurso, inicialmente de um ator, depois de dois (diálogo) e mais atores. A dança incorporada à tragédia já sofre uma certa adaptação, uma domesticação; afasta-se da identidade ritual dionisíaca e passa a entrar no esquema marcado e previsto pelos autores das tragédias. Nesse período de florescimento do teatro grego a dança sempre esteve integrada à tragédia; apenas no século III a.C. foi permitido o uso de alguma dança sem necessária ligação com o texto. Essa primeira desvinculação já indicava uma separação entre a dança e a tragédia, que viria a se concretizar no século seguinte.

O advento da *pólis* representa a condição objetiva fundamental para o nascimento de uma nova forma de pensamento que viria a confrontar-se com a tradição homérica e hesiódica, apresentando uma nova ordem de questionamentos sobre o mundo, um novo vocabulário, novos conceitos e uma nova maneira de formular respostas. Os primeiros sábios – da chamada escola de Mileto - construíram uma forma peculiar de racionalidade, que refletia as estruturas sociais e as representações acerca do mundo, próprias de uma vida (pré) urbana:

Este pensamento marcou profundamente a mentalidade do homem antigo; caracteriza uma civilização que não deixou, enquanto permaneceu viva, de considerar a vida pública como o coroamento da atividade humana. Para o grego, o homem não se separa do cidadão; a *phrónesis*, a *reflexão*, é o privilégio dos homens livres que exercem correlativamente sua razão e seus direitos cívicos. (...) os gregos acrescentam assim uma nova dimensão à história do pensamento humano. (VERNANT, 2000, p.104)

Os primeiros pensadores localizam-se na história grega no período que ficou conhecido como Cosmológico (século VI a IV a.C.). A preocupação comum que povoava as reflexões de todos eles era com a *fisys* ou o mundo físico, que expressava sua ansiedade de conhecer o mundo natural. Perguntavam-se esses sábios acerca do elemento primeiro que forneceria a chave para a explicação de todo o resto da existência, a *arqué* – o princípio primordial constitutivo do universo, o fundamento da vida.

Dos *físicos* deste período dispomos apenas de alguns fragmentos de escritos ou de referências que foram deixadas pelos filósofos posteriores, recuperando algumas de suas proposições e idéias.

Em Heráclito, por exemplo, o que encontramos de original é um tipo de pensamento dialético, entre opostos, entre o *ser* e o *não-ser*. As coisas que consideramos absolutas expressam, para ele, o ser e o não-ser. Para este filósofo o movimento é um atributo de todos os seres: “tudo flui, nada persiste, nem permanece o mesmo” (Os pré-socráticos, 1999). Alguns fragmentos atribuídos a Heráclito falam de uma beleza própria de todos os seres, porém de certa maneira hierarquizada: em matéria de beleza os deuses seriam superiores aos homens que, por sua vez, seriam superiores aos símios.

Não há, entre a precária sistematização e registro dos filósofos do período cosmológico, referências explícitas à corporeidade ou ao trato pedagógico das questões do corpo. Essas referências estão subsumidas, estão subentendidas a partir das preocupações mais declaradas com a origem da matéria.

Nesse sentido, considerar o corpo como matéria aglutinada a partir de um elemento primeiro é diferente da propositura de que o corpo seja uma animação determinista dos deuses. A “matéria humana” e sua organização coletiva poderia

ser tomada como a própria dança do universo, onde o movimento passa a ter sentido e intenção próprios. Os cosmológicos investigam, de certa maneira, de onde viria este sentido e esta intenção, qual seria o impulso primeiro, originário, determinante.

Essas reflexões nos levaram a questionar se poderíamos considerar que esses pensadores de fato operaram algum rompimento com relação ao domínio da consciência mítica: representariam eles uma forma de superação do mito como 'unidade' de explicação da realidade e, por consequência, a conclusão desse primeiro ato da Paidéia grega? Ou seria mais exato dizer que entre o *mito* e o *elemento primeiro* não há exatamente uma superação e, portanto, eles teriam aberto o primeiro hiato na tradição cultural ocidental?

A empreitada filosófica dos pré-socráticos traduz-se nas cosmogonias, explicações sobre a origem do universo, fundadas na existência de um elemento único primevo (*arquê*). A instauração da *pólis* e da vida *política* viabiliza o surgimento de novos questionamentos e de novos esquemas de interpretação. Se essa filosofia primeira se baseava na busca de um elemento ou princípio explicativo, os novos quadros se pautarão pela pluralidade de forças ou princípios que possam explicar o mundo e os acontecimentos.

2.2 Segundo Ato

A dança como disciplina do corpo: o ideal filosófico da *aretê* e da *sophrosyne*²⁸

Entre os sofistas destacamos Protágoras de Abdera como seu mais expressivo representante, e responsável pelo primeiro esboço de um ideal de educação onde podemos reconhecer a passagem de uma Paidéia aristocrática, de natureza pré-política, para uma Paidéia urbana, onde o Estado, por meio das leis, passa a representar a força educadora. Se antes o mito era a representação do que deveria ser considerado exemplar, agora o modelo passaria a ser determinado pelas leis e por seus mecanismos.

²⁸ Palavra grega que designa a virtude da *temperança*.

Essa vinculação entre Estado e educação é clara na forma como Protágoras designava sua práxis; sua *arte da educação* era uma *tecné* política:

Protágoras sabe que a vida do indivíduo está sujeita a influências educativas desde o nascimento. A ama, a mãe, o pai, o pedagogo rivalizam na formação da criança, quando lhe ensinam e lhe mostram o que é justo e injusto, belo e feio. Como a um tronco retorcido, buscam endireitá-la com ameaças e castigos. Depois vai à escola e aprende a ordem, bem como o conhecimento da leitura e da escrita, e o manejo da lira. (...) Pelo ensino da música é educada na *sophrosyne* e afastada das más ações. (...) O jovem é mais tarde levado à escola de ginástica, onde os *paidotribes* lhe fortalecem o corpo, para que seja servo fiel de um espírito vigoroso e para que o homem nunca fracasse na vida por culpa da debilidade do corpo. (JAEGER, 1995, p.360-361)

Para Protágoras (Jaeger, 1995) a possibilidade de educar o homem é algo que não acaba com a saída da escola, nos termos da época; o sofista crê na educação como uma aspiração universal de todos os homens. A Paidéia dos sofistas é elaborada como esforço inaugural de superação de uma Paidéia arcaica, homérica e musical²⁹.

No período mais esplendoroso da *pólis* ateniense, conhecido como período antropológico, o homem passa a ser o centro das preocupações dos filósofos. Se, para os chamados filósofos cosmológicos as grandes questões filosóficas eram a origem material do mundo, o princípio da vida ou a substância primeira, para Sócrates, Platão e Aristóteles as perguntas concretas giram em torno da identidade e da natureza do homem.

Conforme a análise de Nunes:

A realidade da *pólis* conferiu uma problematização da natureza política, ética e estética do homem e da vida em sociedade. Neste cenário, a filosofia assumiu uma nova função ideológica e social: a de explicar racionalmente o agir do homem no mundo e determinar, se é que admitimos ser esta uma tarefa cabalmente possível, os fundamentos do seu existir moral, de sua natureza política e de sua potencialidade estética. (NUNES, 2000, p.59-60)

²⁹ Guardado o sentido da palavra *musical* no contexto grego, onde a *música* e a *poesia* não eram entendidas separadamente como na modernidade.

A educação entre os gregos é propriedade de uma comunidade e não do indivíduo. Esta é uma das razões pelas quais os gregos ocupam um lugar único na história da educação: “(...) a importância universal dos gregos como educadores deriva da sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade” (Jaeger, 1995, p.9).

Se para os filósofos pré-socráticos a preocupação era a busca de um elemento primeiro que explicasse a origem do mundo, na filosofia platônica a origem do mundo é explicada a partir da dimensão da *alma*. O dualismo psicofísico - distinção entre o mundo material e o mundo das idéias, entre o corpo e a alma - é o núcleo central da filosofia de Platão (428 a.C. - 347 a.C.).

Platão vive o tempo da democracia ateniense, que se caracterizava como uma espécie de oligarquia³⁰, uma vez que os cidadãos representavam uma pequena parcela da população, e as discussões e decisões sobre os assuntos da *pólis* excluía as mulheres, os estrangeiros e os escravos. Platão ocupou-se dos assuntos da *pólis* durante toda a sua vida; para ele a ação política e a filosofia eram inseparáveis.

Esse posicionamento, além de refletir a organização da cidade grega, estava ligado também à história familiar do filósofo. Platão pertencia a uma família tradicional de Atenas e vários parentes seus eram pessoas envolvidas com o governo e a legislação. Viveu, portanto, desde a tenra idade, os “bastidores” da cena política, das manobras e das disputas. A entrada de Platão no mundo político é determinante para a sua trajetória de filósofo, professor e homem público.

Numa formação urbana em que as resoluções eram sempre precedidas de debates em assembléia, os cidadãos cujas habilidades incluíam a oratória e a retórica, aliadas ao raciocínio, faziam prevalecer suas propostas e tornavam-se líderes durante as discussões e processos decisórios: “os hábeis no raciocinar e no usar a voz e o gesto, estes é que obtinham ascendência sobre o auditório, impunham seus pontos de vista através da persuasão retórica e lideravam as decisões” (Os Pensadores, 1999, p.7).

³⁰ A palavra oligarquia vem de *oligoi* (em grego: domínio de poucos).

A doutrina das idéias pode ser tomada como expressão da síntese do pensamento platônico: o que existe no mundo e que reconhecemos como *belo* existe porque há um *belo em si*, há um belo pleno, um belo intemporal. Há uma idéia de belo que nos permite explicar toda e qualquer beleza que sejamos capazes de perceber no mundo sensível.

As idéias são formas incorpóreas e não pertencem ao mundo físico; são perfeitas e são modelos, dos quais as coisas do mundo real são apenas cópias imperfeitas e efêmeras. Platão parte do princípio de que o ser humano já conhece esses modelos incorpóreos porque há uma dimensão do seu próprio ser que também pertence ao mundo incorpóreo: a alma.

A alma é, portanto, conhecedora dos arquétipos intemporais até o momento em que se incorpora. A partir da sua condição de encarnada, distancia-se do mundo das idéias e passa a relacionar-se com as “cópias”, que constituem o mundo real, nas quais pode, aos poucos, recuperar a “memória” - reminiscências - sobre os modelos arquetípicos.

O mundo das idéias é tratado por Platão em consonância com as esferas da estética - o Belo - e da moral - o Bom. Ao definir padrões de comportamento e normas de conduta da vida política, o filósofo teria sempre em vista uma fórmula de “justa-medida” para as coisas; essa justa-medida das significações e da realidade seria fornecida pelas idéias.

No diálogo *Fédon*, Platão fala pela voz de Sócrates:

Afirmo, então, que isto me serve de ponto de partida e de base quando admito que existe uma Beleza em si e por si, uma Bondade, uma Grandeza em si e por si, e a mesma coisa ocorre com tudo o mais. Se concordas com isto, espero poder provar-te que a alma é imortal. (Platão, 1999a, p.168)

A doutrina das idéias levaria Platão a posicionar-se de maneira particular em relação à arte. A figura do *демиургo* aparece como o artesão divino, que teria instaurado ordem no caos e produzido as primeiras coisas do mundo sensível a partir das idéias eternas. Do mesmo modo o homem poderia produzir coisas e imagens dessas mesmas coisas; se o objeto real é uma cópia do arquétipo

incorpóreo, a representação desse objeto por alguma forma de arte seria uma cópia da cópia.

A arte – no sentido de criação artística - é tomada por Platão como forma de conhecimento, porém como uma forma inferior de conhecimento. Por esta razão Platão referiu-se aos artistas como pessoas distantes da verdade, como criadores de simulacros, pois que suas criações eram imagens ilusórias. Porém, se para Platão o corpo é considerado imperfeito porque é perecível e porque está ligado ao que é efêmero, este discípulo de Sócrates não ignora, nem tampouco nega a importância do cuidado com o corpo no processo de formação do homem, como veremos mais adiante.

Reconhece-se que Platão tenha sido o formulador de uma ontologia dualista: o corpo e a alma, o espírito e a matéria, a razão e a sensibilidade, as idéias e o amor, entre outras dualidades contrapostas. O acento negativista, adensadamente assumido como “pecado”, degradação e imperfeição, amplifica-se na apropriação cristã da doutrina platônica, alguns séculos mais tarde.

Por volta do ano 387 a.C. Platão funda sua própria escola em Atenas: a Academia, localizada no Monte Academus. É a primeira instituição pedagógica voltada para a atividade intelectual, dedicada à filosofia. Na mesma época da Academia, Platão tem um concorrente: o filósofo Isócrates também dirige um centro de educação. Porém, a perspectiva de formação de cada um deles é bastante particular. Platão está preocupado com a abordagem filosófica das questões, deseja ensinar a seus alunos como pensarem mais profundamente acerca dos assuntos. O método de ensino de Platão é basicamente o diálogo, e para ele o “saber fazer” só tem sentido na vida política.

Isócrates, por outro lado, tenciona educar seus alunos para a vida pública sem, no entanto, privilegiar uma formação filosófica. Se a retórica era a “arte” que deveriam dominar os cidadãos para terem sucesso na vida política, era este o investimento principal de Isócrates: munir seus alunos de recursos retóricos.

Platão inspirou-se, em grande parte, nos métodos que os matemáticos usavam para entender e explicar o mundo. Após beber na fonte pitagórica, passou a visualizar na matemática uma possível via de superação da forma socrática de

pensar. A educação seria o processo por meio do qual seria possível ultrapassar o nível da *doxa* (opinião) e adentrar o universo da *episteme* (ciência). A política estaria necessariamente vinculada a este projeto, e todas as ações políticas estariam sempre pautadas pela verdade, pelo bem, pela justiça e pela beleza.

De acordo com a teoria das reminiscências, ao longo da existência a alma encarnaria sucessivas vezes, configurando um processo de purificação, até que pudesse, enfim, ser digna do convívio divino. Enquanto estivesse livre do corpo, a alma contemplaria as verdades essenciais; encarnada, distanciar-se-ia dessas verdades e a oportunidade para reapropriar-se delas seria materializada pela educação. Logo, a organização política deveria contemplar essa finalidade purificadora das almas.

Na obra de Platão, em especial em *As Leis* e *A República*, encontramos os pressupostos que embasavam o projeto platônico de educação e de formação do homem para viver na *pólis*. Esses pressupostos versam sobre conteúdos, habilidades e virtudes que deveriam ser desenvolvidos na educação das crianças e jovens. Incluem-se aí a ginástica, na forma de dança e lutas, que educaria o corpo, e a música, que educaria a alma. Tudo isso devidamente regulamentado pelo Estado, uma vez que o Estado é a instância que regulamenta o que é *belo* e o que é *bom*.

Como mencionamos anteriormente, o filósofo Platão vive no período da Grécia democrática, em que a lei é algo que norteia e justifica a práxis ética, estética e política. Diante disso, vemos surgir o conflito entre o sujeito e a norma ou, em outras palavras, entre o particular e o universal.

No livro VII de *As Leis* Platão escreve novamente em forma de diálogo, procurando estabelecer como seria realizada a regulamentação da educação para viver na *pólis*. Dedicar-se, sobretudo, a esmiuçar sobre quais temas e situações deveriam agir as normas e as leis para garantir que o processo educativo tivesse êxito.

A primeira preocupação manifestada por Platão acerca da educação é com as crianças, ou com o fato de que a educação é uma necessidade que se impõe desde o nascimento. Ao tratar do cuidado com os bebês Platão evidencia o

conflito entre a suposta liberdade individual e a organização (coletiva) do Estado, ou entre os assuntos da esfera privada e os da esfera pública. A investida de Platão em formular regras para assuntos privados – tal como o cuidado com os bebês – justifica-se pela sua crença de que somente quando os assuntos privados fossem adequadamente tratados por todos, o mesmo poderia ocorrer com relação aos assuntos públicos. Essa conjugação entre o ordenamento da casa e do Estado seria condição para que os homens atingissem a felicidade.

A dança e a música aparecem nesse diálogo platônico, em primeiro lugar, combinadas em forma de medicamento, para tratar da insônia e para proporcionar tranquilidade às crianças – o balanço da criança nos braços da mãe que cantarola.

A especial atenção do filósofo para com a educação das crianças deve-se ao fato de que ele crê ser a infância uma fase crucial para a determinação do caráter. O Estado deveria legislar sobre todos aspectos, inclusive sobre os jogos e brinquedos que deveriam ou não fazer parte da educação das crianças. O mesmo deveria se dar com relação à dança e à música. A dança e a música que deveriam ser ensinadas e incentivadas deveriam ser definidas e regulamentadas pelo Estado. O Estado regulamentaria as festas, os deuses em louvor dos quais as festividades seriam realizadas, os hinos e as danças a serem executadas durante cada um desses eventos.

Note-se que o processo de regulamentação defendido por Platão era algo radical, que passava pela definição de quais passos de dança seriam adequados ou não, quais os tipos de som poderiam e deveriam ser produzidos pela voz e pelos instrumentos. Poetas e músicos, nesse caso, seriam chamados a atuar como conselheiros a serviço do Estado, emprestando sua capacidade específica de lidar com os conteúdos artísticos, pra garantir que toda música e toda dança estivessem de acordo com a legislação.

Platão indica que após os três anos de idade deveria ter início uma nova fase de educação, em que as crianças seriam reunidas em grupos sob supervisão de mulheres adultas. Após os seis anos de idade, meninos e meninas conviveriam separadamente; os meninos deveriam aprender equitação, manejo do arco, arremesso de dardo e de funda. No julgamento de Platão, embora as meninas não

se prestassem aos mesmos ensinamentos que os meninos, o filósofo defendia que elas deveriam receber instruções, especialmente sobre o manejo de armas. O Estado deveria dispor de ginásios, campos e pistas construídos especificamente para a instrução e o treinamento.

Com relação à música, os tipos de letra e de melodia deveriam ser separados, criando as categorias de *música para homens* e *música para mulheres*, dada a natureza distinta que o filósofo julgava ter cada um dos gêneros masculino e feminino. No que se refere às armas, Platão considerava que o Estado que investisse na instrução bélica também para as mulheres teria a sua disposição um exército inteiro e não um exército *pela metade*.

A ginástica e a dança deveriam ser conteúdos pedagógicos de meninos e meninas, porém os meninos deveriam ser instruídos por mestres de dança e as meninas, por sua vez, por mestras. A dança que Platão vê com bons olhos é a dança *pírrica* ou, em outras palavras, a dança guerreira, que imita movimentos de tiro (arco), de lançamento (dardo) e de golpes diversos, bem como movimentos de esquiva e de defesa dos golpes inimigos. Por outro lado, a dança que Platão condena é a dança dionisíaca ou báquica, que consiste na imitação de movimentos delirantes, “descontrolados” e não-harmoniosos, cujos representantes são as Ninfas, os Pãs, os Sátiros etc.

Por oposição à dança guerreira, Platão distingue ainda uma outra forma de dança que seria válida na sua interpretação: a dança pacífica ou *emelia*. Inspirada por um sentimento de bem-estar, a dança pacífica seria apropriada para momentos de superação de dificuldades ou de celebração de conquistas de novos graus de realização e de felicidade. As danças deveriam, portanto, ser objeto de pesquisa e de legislação.

As proposituras de Platão com relação à dança e à música permitem visualizar as associações entre essas atividades e as virtudes consideradas como necessárias à formação do homem:

As lições podem, por uma questão de pragmaticidade, ser divididas em duas categorias: as da ginástica que educam o corpo e as da música que educam a alma. Há dois tipos de ginástica: a dança e a luta. No que tange à dança há um ramo no qual o estilo da Musa é imitado preservando a um tempo liberdade e nobreza, e outro que visa a saúde do corpo, sua agilidade e beleza, assegurando para as várias partes e membros do corpo o grau adequado de flexibilidade e extensão e lhe conferindo, ademais, o movimento rítmico que é pertinente a cada uma das partes e membros e que tanto acompanha quanto é distribuído completamente durante a dança. (PLATÃO, 1999c, p.285)

Platão valoriza a ginástica e, como parte dela, a dança, em virtude de suas propriedades propedêuticas para guerra. A dança é sempre associada à beleza e à nobreza, mas, fundamentalmente, à agilidade, à flexibilidade e à extensão do corpo. Ela é um meio para que o corpo desenvolva à plenitude as suas potencialidades e virtudes. Da mesma forma a luta – outra forma de ginástica – é expressão corporal de vigor, de saúde e de elegância.

Dança e luta, no entender de Platão possuem um caráter utilitário tanto para o Estado, como para a família, tanto para os tempos de paz, como para os tempos de guerra. A celebração que a dança pode promover é sempre ligada ao poder ou à capacidade de manter-se no poder.

Podemos afirmar que essa concepção de dança, representada como um conjunto de ações que prepara o corpo para alguma coisa, é reeditada, de outro modo, nos tempos atuais pela pedagogia que chamamos no capítulo anterior “a virtuose ilustrada”. Se em outros tempos a dança preparava para a guerra, nessa nova edição igualmente utilitarista ela é uma prática que prepara o corpo para o pragmatismo e para a produtividade. Ela prepara o “material humano” para o coreógrafo e para o consumo. Trata-se, nessa atualização, da busca de uma condição de educação do corpo que se pauta exclusivamente pelos valores quantificáveis da destreza, da coordenação, da agilidade e da velocidade como finalidade última, afastando qualquer possibilidade de experiência estética e aprofundando a cesura entre *pensar* e *sentir*.

A tensão social entre senhores e escravos, característica da sociedade helênica, evidencia-se no discurso platônico quando o filósofo se posiciona sobre a comédia e os comediantes. A comédia é considerada por ele como uma arte

inferior, à qual não se deveriam dedicar os homens livres. O cômico somente deveria ser conhecido como contraponto, a fim de que os cidadãos nunca passassem pelo constrangimento de serem motivo de risos, por terem dito algo ridículo ou absurdo. O aprendizado da comédia seria reservado aos estrangeiros e aos escravos.

Além de dirigir a Academia, Platão foi um homem atuante politicamente. Em *A República* formulou um projeto de reorganização da cidade-Estado, para que ela pudesse ser, por excelência, o lugar da justiça, da felicidade e da beleza. Nesse projeto político o sistema educativo ocuparia uma posição fundamental, pois seria o meio pelo qual todos os cidadãos alçariam novos graus de desenvolvimento pessoal e social.

A educação idealizada por Platão é um instrumento da política, a educação para a *pólis*: formar o cidadão é formar o habitante da *pólis*. A condução da vida pública deve estar em harmonia com a condução da vida privada; há sempre a busca da harmonia entre felicidade individual e felicidade coletiva.

O projeto de Platão para a educação é centrado nas idéias de controle, de contenção, de justiça, de temperança (*sophrosyne*), de equilíbrio e de consciência moral. Este projeto está intimamente relacionado à importância que o filósofo atribui à dimensão da alma. Para Platão a alma racional é perfeita e contém as idéias; o corpo, por sua vez, imperfeito, não contempla essas mesmas características.

Como mencionamos anteriormente, Platão supõe que, quando a alma encarna em um corpo, opera-se uma espécie de *esquecimento* e a educação seria o processo pelo qual se efetivaria uma espécie de recordação, de reconhecimento do que, supostamente, já se sabe, consubstanciando a *teoria das reminiscências*.

A educação consistiria numa ascese das sensações primárias, codificadas nos sentidos, para uma reentronização na própria alma, rememorada pela ação do filósofo ou mediador, que agiria como um extrator, explicitado na expressão latina *ex-ducere*, a raiz do conceito de educar. Nesse processo ascético a filosofia seria a passagem das sensações para a iluminação, da qual a alma encerra lembranças esparsas. A música seria uma única via, entre as artes liberais clássicas, a

ombrear com a filosofia. A busca dessa iluminação seria uma empreitada amorosa, despertada por uma atração anímica pelo que é belo e bom.

Em *O Banquete*, que consiste em um debate entre Sócrates, Erixímaco, Aristófanes, Pausânias, Fedro e Agatão, cada um deles se propõe a fazer um elogio do amor. Em seu pronunciamento o médico Erixímaco faz uma comparação entre a medicina e a música, apontando a música como sendo a “ciência das disposições amorosas” (da mesma forma que a medicina). Para ele o médico é alguém que sabe diagnosticar os “amores do corpo”, desvendar o jogo de forças entre as disposições corporais, e então é capaz de agir sobre elas, interferindo no comportamento desses elementos contrários e orquestrando uma mudança no estado de saúde da pessoa.

De forma semelhante, a ginástica, a agricultura, a música e outras artes também se valem das disposições contrárias para se organizarem como tais. No caso específico da música, que é o exemplo por ele enfatizado, a harmonia é uma síntese possível entre os contrários grave e agudo; o ritmo é uma combinação entre o breve e o longo. Ao artista que domina essa arte é demandado que organize ritmo, harmonia, melodias e cadências em relação aos homens. Essa demanda de *composição* ou de *execução*, conforme o caso, é o que representa o desafio para o artista.

O discurso do poeta Agatão é dedicado aos atributos do amor; para ele o amor é divino e é também o que há de mais belo entre as divindades. A beleza do amor está associada a sua juventude (para Agatão o amor não se afina com a velhice), a sua graciosidade, a sua delicadeza. O anfitrião do banquete discorre também sobre as virtudes do amor: a justiça, a temperança, a bravura, reservando especial destaque para a sabedoria. Para Agatão o amor é como se fosse o próprio poeta, e como tal é uma fonte de inspiração para os poetas em geral e para todas as formas de criação artística.

Como exemplo da inspiração comum a todas as artes afirma ele:

A arte do frecheiro, a do médico e a do adivinho, Apolo as inventou guiado pelo desejo e pelo Amor, de sorte que ele também terá sido um discípulo do Amor. Igualmente as Musas, na música; Hefesto na fundição; Atena, na tecelagem e Zeus *no governo dos deuses e dos homens*. (PLATÃO, 1987, p.67)

Em *O Banquete* Sócrates fala aos seus interlocutores pela voz de Diotima, uma mulher cuja existência não é dada como certa. Diotima teria falado a Sócrates sobre o amor, colocando em evidência seu sentido de desejo. O amor seria um desejo de aproximação das coisas belas e boas, bem como o desejo de reproduzir o que é belo e o que é bom. Esse desejo move o homem a buscar de alguma forma perpetuar, gerar, dar à luz o que é belo e bom. O amor carrega, portanto, um sentido e uma possibilidade de imortalidade.

A filosofia, a partir de Platão, produz uma primeira cesura ente música e dança: a música é valorizada e considerada necessária como instrumento de educação da alma, de prazer e deleite; a dança assume uma identidade múltipla, contemplando um conjunto de performances do corpo, voltadas para os valores da destreza e do treinamento, cuja potencialidade máxima se unifica na preparação para a guerra. Desse ponto de vista pode-se dizer que Platão realiza uma releitura conservadora em relação aos seus antecessores.

Do ponto de vista político Platão não opera um rompimento radical com os filósofos que o antecederam: sua propositura para a educação do corpo ainda é ancorada nos ideais aristocráticos de desenvolvimento pleno das virtudes. Pela voz de Sócrates, afirma ele em *A República*:

É, decerto, por esta razão, meu caro Glauco, que a educação musical é a parte principal da educação, porque o ritmo e a harmonia têm o grande poder de penetrar na alma e tocá-la fortemente, levando com eles a graça e cortejando-a, quando se foi bem-educado. É também porque o jovem a quem é dada como convém sente muito vivamente a imperfeição e a feiúra nas obras da arte ou da natureza e experimenta justamente desagrado. Louva as coisas belas, recebe-as alegremente no espírito, para fazer delas o seu alimento, e torna-se assim nobre e bom; ao contrário, censura justamente as coisas feias, odeia-as logo na infância, antes de estar de posse da razão, e, quando adquire esta, acolhe-a com ternura e reconhece-a como um parente, tanto melhor quanto mais tiver sido preparado para isso pela educação. (PLATÃO, 1999b, p.95)

O pensamento platônico será recuperado mais tarde, em outros momentos da história, na formulação de sistemas morais e religiosos. O ensinamento importante que nos deixa Platão é que tudo, no seu projeto educativo, está necessariamente vinculado ao seu correspondente projeto de sociedade. Se modernamente temos uma tendência para tratar dos diversos assuntos de maneira descolada da realidade concreta, o legado mais importante que nos deixaram os gregos, de um modo geral, e Platão, em especial, foi que legislavam sobre todos os assuntos – públicos e privados - tendo em vista a vida em comunidade, a vida juntos, a existência política.

Perguntaria ele, Platão, sobre todo e qualquer assunto, de que forma poderia ou deveria este tema ser organizado para que tivesse como finalidade a correta organização e o bom funcionamento do Estado. Não é de se estranhar portanto que o filósofo insistisse na regulamentação da dança, da música, dos passos, dos sons, do ritmo, do contratempo, da melodia, da harmonia, uma vez que tudo o que fosse obra da ação humana deveria necessariamente confluir para a consolidação do melhor Estado.

Se, como dissemos anteriormente, a arte para Platão é tomada como uma forma (inferior) de conhecimento, por se traduzir em imitação dos objetos sensíveis, o estagirita Aristóteles, diferentemente, a tomará como atividade prática e atribuirá a ela finalidades distintas: a educação, a catarse e o repouso da alma.

A entrada de Aristóteles em cena se dá no momento em que Isócrates e Platão figuram como os dois concorrentes, cada um deles em atividade com sua escola e pedagogia próprias. O estrangeiro Aristóteles torna-se discípulo de Platão, mas diferentemente de seu mestre, que se inspirava nas ciências matemáticas, empreenderá esforços para desvendar o universo das ciências naturais. Aristóteles dedicou-se a uma grandiosa tarefa sistematizadora e classificadora que pode ser conferida em várias de suas obras. No *Organon*, formulou e descreveu as categorias e armadilhas do discurso, do raciocínio e da argumentação; na *Poética*, classificou e descreveu as partes da linguagem; no *Tratado de Ciências Naturais*, estabeleceu as categorias classificadoras dos seres vivos.

Essa inspiração nas ciências naturais foi determinante na constituição de seu pensamento e é fundamental para compreendermos sua atitude de “naturalizar” processos e condições diversas: Aristóteles acredita que se o homem é, por natureza, um animal político, a cidade é, ela mesma, uma criação natural.

Para o filósofo macedônio *espírito* e *corpo* eram possuidores de naturezas distintas: o espírito era naturalmente superior e a alma, naturalmente inferior; o espírito era naturalmente *senhor*, e alma era naturalmente *escravo*. Donde a proposição de que senhores e escravos têm interesses que convergem.

Se os físicos do período cosmológico, tais como Heráclito e Parmênides, ocuparam-se notadamente da especulação sobre o movimento, assumindo posturas antagônicas sobre o tema, o estagirita preocupou-se em responder a essas contradições trabalhando com os conceitos de *ato* e *potência*. Aristóteles crê que todo ser carrega em si uma virtualidade, uma potencialidade de vir a ser, isto é, o ser é reconhecido pelo que é, pelo que, sabidamente, já existe, mas também e sobretudo, pela possibilidade de tornar-se algo diferente.

Para Aristóteles, a razão é a excelência que distingue o homem. Quando formula os tratados de ética e de política, parte da premissa de que a finalidade da vida do homem é a felicidade, e a natureza humana tende à felicidade.

A ética de Aristóteles é o próprio caminho para que o homem, possuidor da razão, realize o nobre fim da felicidade e da virtude. Agir racionalmente e moralmente, eis o que tira o homem do seu estado de primeira natureza e o encaminha para o estado político (*pólis*); eis o que, juntamente com a convivência com seus iguais, desenvolve a natureza humana no máximo de sua plenitude.

O homem *virtuoso* do ideal aristotélico tem uma certa quantidade de posses materiais, que permite a ele que não exerça funções sem nobreza, que cultive a amizade entre os seus pares e busque a excelência nos seus hábitos. É um homem comedido, condena os extremos, evita a desordem e a luta contra a natureza das coisas, esforça-se por ter equilíbrio, mente ordenada e clara:

O homem magnânimo não se expõe a perigos por motivos triviais, nem tem amor pelo perigo, pois dá valor a poucas coisas; todavia enfrentará os grandes perigos, e nesses casos não se deterá com a preocupação de salvar sua vida, sabendo que há condições em que ela não é digna de ser vivida. (...) Além disso, é mais próprio de um homem magnânimo um andar lento, uma voz profunda e uma entonação uniforme; pois aquele que se preocupa com poucas coisas não é apressado, nem é agitado o homem para quem coisa alguma é grande, enquanto a voz estridente e o andar precipitado são frutos da pressa e da agitação. Assim é o homem magnânimo; o que lhe fica aquém é indevidamente humilde e o que o ultrapassa é pretensioso. (ARISTÓTELES, 2002, p.92-93)

No pensamento de Aristóteles é bastante explícita a valorização e a aplicação do princípio do *meden agan*, tomando como exemplo suas concepções éticas; é fundamentalmente com base nessa orientação que o homem, o animal político, na visão de Aristóteles, deve ser educado, para viver com os seus pares na *pólis*. Esse princípio norteador, que pode ser traduzido como o comedimento, a moderação, o “nada em excesso”, se faz presente também em suas concepções estéticas. A beleza, para Aristóteles, está associada à ordem, à magnitude e, evidentemente, deve buscar um equilíbrio longe dos extremos e dos exageros:

Ademais, o belo, seja num ser vivente, seja em qualquer coisa composta de partes, precisa ter ordenadas essas partes, as quais igualmente devem ter certa magnitude, não uma qualquer. A beleza reside na magnitude e na ordem, e por esse motivo um organismo exageradamente pequeno jamais poderia ser chamado de belo (pois a visão se confunde quando o tempo de exposição a ela é quase imperceptível). Pela mesma razão, tampouco o exageradamente grande pode ser considerado belo (...). (ARISTÓTELES, 1999, p.46)

A concepção de Aristóteles sobre a arte baseia-se da separação entre o campo teórico e o campo da prática, onde a arte é concebida como atividade de fabricação (*poiésis*). Na Modernidade essa concepção será reeditada por outros filósofos que reafirmarão, de um lado, o caráter utilitário de algumas artes e, de outro, o caráter lúdico que se manifesta pela própria ação criadora envolvida, pelas características de jogo e de fantasia, pela potência que a atividade criadora representa como forma de afirmação do ser humano diante da vida.

A conjuntura política de Atenas e o lugar social ocupado pelo pesquisador estagirita influenciam fortemente sua produção filosófica, sua ação política e seu legado cultural-pedagógico. Da mesma forma, a separação entre teoria e prática operada em seu pensamento revela-se decisiva para compreendermos seu projeto educativo.

Para Aristóteles a educação do homem livre passa necessariamente por quatro eixos básicos de conteúdo: gramática, ginástica, música e desenho. A ginástica, em princípio, está diretamente ligada à virtude da bravura e a música, por sua vez, está relacionada com o lazer, entendido nesse contexto como fruição e deleite.

Aristóteles parte da premissa de que a educação pelo hábito precede a educação pela razão:

Como é óbvio que a educação pelo hábito deve vir antes da educação pela razão, e o exercício do corpo antes do exercício do espírito, evidentemente, de conformidade com estas considerações, as crianças devem ser entregues aos cuidados do instrutor de ginástica e do treinador de crianças, a um deles para aperfeiçoar os hábitos do corpo e ao outro para os exercícios” (ARISTÓTELES, 1997, p.271)

A arte, para Aristóteles, é imitação – pelo ritmo, pela linguagem, pela melodia, por traços, por cores, pelas palavras. Os bailarinos, por exemplo, se valem do ritmo para imitar caracteres, ações e emoções. Para o filósofo, o homem possui uma capacidade natural para a imitação, que também representa uma fonte de prazer. Da mesma forma, afirma que existe no homem uma afinidade igualmente natural com o ritmo e com a melodia.

Como vimos anteriormente, a dança, na sociedade grega, tem íntima relação com a tragédia (que teve sua origem no *ditirambo*) e permaneceu como componente importante da encenação trágica até que, com a entrada de mais atores em cena, a palavra e o diálogo passassem a assumir mais espaço e maior destaque.

Na *Poética* Aristóteles enfatiza a importância da arte, e em especial, da tragédia, como via de realização de uma catarse sadia, de um sentimento de alívio:

A tragédia é a representação de uma ação elevada, de alguma extensão e completa, em linguagem adornada, distribuídos os adornos por todas as partes, com atores atuando e não narrando; e que, despertando a piedade e temor, tem por resultado a catarse dessas emoções. (ARISTÓTELES, 1999, p.43)

Aristóteles condenou a música como profissão, bem como as competições e exibições musicais de virtuosismo, por entender que quem as executa não o faz para seu aperfeiçoamento ou realização, mas sim para o deleite dos (outros) ouvintes. Por isso ele prescreve a execução e a prática como forma de aprender a apreciar e a deleitar-se com a música, pois para que este deleite fosse possível, o ouvinte deveria ser capaz de julgar se as qualidades da música ouvida estavam ligadas às disposições de nobreza, de beleza, de coragem, de moderação. A prática configura-se, desse modo, em uma fase da educação musical, tendo como finalidade a possibilidade do deleite.

O questionamento que Aristóteles se faz com relação ao valor educativo da música é se a música estaria mais ligada a uma função de passatempo e relaxamento – e aí comporia um mesmo *naípe* com o sono, a bebida e também a dança – ou se a música teria a propriedade de promover no homem as qualidades morais, se educaria para um relaxamento conveniente e para um entretenimento elevado.

Tanto a dança como a música são negadas, de certo modo, pelas suas potencialidades excitantes e emocionantes, restando apenas uma possibilidade de valorização - como dispositivo de descompressão - segundo uma estética do meio termo que evita os extremos.

A importância do trabalho intelectual sistematizador de Aristóteles mereceria um destaque especial em qualquer tratado histórico-filosófico e científico. Como já mencionamos, foi Aristóteles quem sistematizou toda a produção filosófica anterior, dos fragmentos cosmológicos a Platão, dividiu e

classificou as ciências, produziu o *Organon*, o mais influente tratado científico ocidental, representando uma nova demanda social.

A partir do momento em que a aristocracia já não representa mais um ideal político ou estético, a dança, tributária desse universo, já não reserva sobre si notáveis significações. Aristóteles a toma como *tecné*, como uma corriqueira preparação dos corpos às atividades ordinárias, com alguma preocupação especial em adestrar movimentos e disposições de equilíbrio em finalidades meramente pragmáticas.

Diante de tais dispositivos conceituais aristotélicos, num cotejo articulador de nossas categorizações anteriormente apresentadas, podemos identificar nessas premissas elementos sincréticos da dança como catarse e terapia descompressiva, em atualizações proporcionais.

2.3 Terceiro ato ou o primeiro hiato?

A dança como *dynamis* do corpo pecador

Quem lograsse buscar uma das mais destacadas alusões à dança, na tradição escrita considerada *revelada* pelos cristãos, certamente haveria de reportar-se à dança de Salomé frente ao rei Herodes que, impressionado *in extremis*, convoca a dançarina a pedir o que quisesse em troca daquele gozo estético, ainda que fosse metade de seu reino. Ao que, instigada pela mãe, Herodíades, que odiava João Batista, pede a cabeça do profeta numa bandeja, imediatamente trazida pelos serviçais, apesar do constrangimento do rei, que temia supersticiosamente o pregador, mas tinha que cumprir a palavra empenhada. Que força iconográfica estaria reservada para a concepção sobre a dinamicidade dessa dança? Que magia seria essa que inebriaria a reis e decretaria a morte de profetas do porte de um João Batista?

São essas as bases de uma digressão sobre o significado da dança na Idade Média. A concepção judaico-cristã se impõe na história por um amplo e demorado processo de cristianização do mundo helênico e latino, já decadente, em fusão com as toscas e precárias instituições do mundo bárbaro emergente. Tal

processo atravessa séculos, do segundo século antes de Cristo, determinado a partir da expansão de Alexandre, o Grande, atingindo até meados do século V d.C. com a efetiva queda de Roma, tomada pelos bárbaros, e conseqüente influência das teses e disposições doutrinárias cristãs sobre a cosmovisão bárbara.

A visão de mundo cristã irá impor-se sobre as tradições bárbaras num longo processo de aculturação. A pregação dos Santos Padres, o enquadramento doutrinário e a ressignificação da cultura bárbara, assumida sob as vestes da tradição latina decadente, consubstanciam a identidade do que hoje entendemos por *Christianitas*.

Do ponto de vista da representação da dança teremos que nos reportar à Pastoral da Carne, tal como se referem os estudiosos ao considerar as linhas discursivas e doutrinárias dos Padres da Igreja, sobre a sexualidade, a moral familiar bárbara, as danças e folguedos, as formas e tipos de guerra, produção e reprodução de seus costumes. O marco doutrinário dessa empreitada se constitui em dois autores: Paulo de Tarso e sua densa influência no Cristianismo nascente cosmopolita e Santo Agostinho, bispo de Hipona, constituído como referência ortodoxa e missionária da cristianização dos bárbaros.

Em ambos a dança assume o estatuto de expressão do pecado. A dualidade platônica é assumida plenamente pelo cristianismo através de Paulo e Agostinho, em conjunturas diferentes, mas a partir do mesmo autor: o pensamento de Platão.

Acrescente-se a essa dualidade doutrinária as influências incidentais de Plotino, através da releitura de Platão na Escola de Alexandria (século II d.C.) e seu resgate da tradição estoica. Em Agostinho podemos encontrar ainda traços indeléveis do Maniqueísmo³¹, que o mesmo seguiu por mais de 30 anos, até sua conversão ao Cristianismo, eleição episcopal e atuação doutrinária e hierárquica.

³¹ O Maniqueísmo persa ou Doutrina de Mani baseava-se na existência absoluta de dois princípios básicos: *o bem e o mal*, ou *a luz e as trevas*. Como doutrina religiosa sincrética – combinava elementos do zoroastrismo e do cristianismo – foi condenada pelo Império Romano e, posteriormente, pelos neoplatonistas e pelos próprios cristãos.

Nunes (2003) assim define esse processo ideológico e histórico-cultural:

Do ponto de vista doutrinário e filosófico, a matriz Patrística promove a articulação do pensamento judaico com a tradição clássica já abalada, a “filosofia pagã”, dominada pelo Estoicismo e Neoplatonismo. Santo Agostinho (século V) dedica um livro à Educação, conhecido como DE MAGISTRO, onde afirma que a fé é o apanágio do homem e a Igreja a grande educadora das almas. Ao afirmar que *‘(...) por isso, não muito depois dessa época, serenada toda obstinação e pertinácia, e removidas as nuvens do erro, a verdadeira doutrina de Platão, que é a mais pura e luminosa da filosofia, voltou a brilhar, sobretudo em Plotino. (...)’* Ou ainda afirmar – *‘Para mim é certo que não devo afastar-me da autoridade de Cristo, pois encontro outra mais forte. Quanto às questões que devem ser investigadas criticamente pela razão - pois me encontro em tal situação que, a respeito de tudo que seja verdadeiro, desejo impacientemente não apenas aceitar pela fé, mas também compreender pela razão - espero encontrar entre os platônicos o que não esteja em contradição com a nossa fé.’* (Contra Acadêmicos, III, 20) (...) A palavra “católiké” significa “universal”. A cristianização do mundo romano e a cristianização dos bárbaros realizou a primeira investida “católica” da ideologia cristã revolucionária. Alguns estudiosos afirmam que a Igreja, obviamente considerando ali a Igreja ainda em formação de suas estruturas burocrático-hierárquicas, foi a primeira instituição a usar a educação como aparelho ideológico de massa. (NUNES, 2003, p.81-82)

Assim, a concepção judaico-cristã se cristaliza sobre as representações próprias da cultura grega e latina, assumindo ainda as formações sincréticas com a cultura bárbara, notadamente menos desenvolvida, se é que assim podemos tratar assuntos dessa natureza. A dança passou a ser representada como pecado pelo significado que a mesma possuía na tradição grega, latina e bárbara.

Como vimos, as origens da dança entre os gregos primevos estão intimamente ligadas aos ritos de fertilidade atribuídos a *Dionísio*, o deus da fertilidade, o deus popular, o deus agrário, a ser constantemente oposto aos deuses do panteão urbano, próprio das proto-cidades ou fortalezas onde já se constituía uma casta sacerdotal ortodoxa. Os cultos dionisíacos eram coletivos, incontroláveis, tomados pelo êxtase alucinógeno, coincidentes com a fecundação, a agricultura, os nascimentos, ritos de fertilidade e a representação da morte.

Dionísio é sempre representado dançando, em movimento, seduzindo e deixando-se seduzir, a volúpia sexual e carnal é um de seus atributos, a lubricidade e o descontrole uma de suas manifestações de possessão órfica. A dança é sua hierofania. Daí a necessidade de extirpar a dança do imaginário, proibir seus passos, exorcizar seus poderes e extorquir seus efeitos. Dançar é ser tomado pelo *daimon*, agora assumido como a expressão do demônio na doutrina imposta. O sentido grego de *daimon* acentua somente a híbrida condição de ser uma entidade com as mazelas humanas e a força dos deuses, um ser intermediário entre essas esferas.

As *fornicálias* romanas, as festas bacanais, evidentemente em honra de Baco, o deus latino que representaria Dionísio, são festas de danças coletivas, marcadas pelas celebrações do *respingar* os campos de trigos, ao final das colheitas. Com o resto das sementes dos trigais se produzia o pão, sem dono, a ser comido e celebrado coletivamente com o vinho, a bebida de Dionísio. Na produção dos pães, as festas ao redor dos fornos, ou *fornax*, suspendiam-se as disposições normativas institucionalizadas. Mesmo quando ainda adensavam significações de rituais animistas ou fetichistas primitivos, para expressar a dor ou pedir a fertilidade, para controlar as forças da natureza ou aplacar os deuses, a dança sempre esteve na base do enquadramento cristão medieval. Está na origem da tragédia grega, está no coro gótico medieval.

Mesmo com a identificação como pecado, como expressão da sexualidade, como dinamismo da condenação a dança permanece resistente, encenada e vivida nos espaços não-controlados, nas trincheiras clandestinas, nos campos e cavernas, nos burgos e tabernas, nas praças e bosques, florestas e montes inexpugnáveis pela igreja oficial. Sobreviveu como prática marginal, assimilada como expressão de jocosas peças de saltimbancos, a divertir a plebe e preparar as solenes liturgias do medo e do enquadramento formal do corpo na rigidez de todos os cânones.

Como expressão de pecado, como folguedo infantil, como encenação pecaminosa a dança associava-se aos rituais de magia, era tida como sedução infalível de bruxas e demônios, alçava o ideal de uma propedêutica à condenação.

Por outro lado a Igreja enquadrava uma forma de dança, ou simulacro de dança, nos movimentos corporativos de expressão da música sacra e das liturgias de exultação mística.

Alguns autores consideram que um marco que ajudaria a definir a dança e seus significados seria exatamente a passagem de uma consciência mítica para uma consciência racional. Conforme nossa análise anterior, o ideal educativo helênico se pautava numa relação muito particular entre aquilo que modernamente chamamos de *arte* e *educação*. A poesia grega não se configurava como algo pertencente a um universo autônomo artístico ou literário, senão como parte da vida, uma vez que a separação entre ética e estética não era algo possível no mundo grego. Essa autonomia estética da arte, como hoje nos parece óbvia, não fazia parte da realidade grega.

A dança, por sua vez, era parte orgânica da educação do homem aristocrático, que, além de treinar o corpo por meio da ginástica, da natação e da equitação, tocar a cítara, a lira e dominar a arte da rapsódia, deveria aprender a mover-se com beleza; a dança era assim uma expressão diáfana do conjunto de qualidades que deveria ser próprio do cidadão.

A tradição filosófica, cultural, pedagógica e escolar produziu uma cesura radical entre pensar e sentir, entre matéria e espírito, entre razão e sensibilidade, entre consciência e existência, configurando uma abissal distância entre essas disposições humanas. Essa cesura é a expressão estética das contradições do mundo do trabalho: o escravismo antigo e o feudalismo medieval, ciclos preparatórios para o capitalismo moderno. Arriscamos afirmar que na contabilidade histórica dos processos políticos e culturais, a dança, como prática pedagógica e como construção social, aparece entre os débitos, como perda resultante da cristalização processual da sociedade de classes.

Nossa digressão histórico-filosófica mostra a inquestionável presença da dança e da música nas sociedades antigas e medievais e em seus correspondentes projetos formativos e educacionais. No entanto, nem à dança nem à música poderá ser atribuído o qualificativo *emancipatória* se, na sociedade em que são produzidas e da qual fazem parte, o trabalho – aqui tomado como a

atividade humana que faz a mediação entre o ser humano e a natureza, como categoria ontológica e como fundamento da emancipação humana – não produzir as condições objetivas para uma efetiva emancipação.

É sobretudo no capitalismo que essas condições se configuram como radicalmente inviabilizadas. Contudo, como continuação de nossa análise filosófico-histórica, buscaremos, no capítulo seguinte, compreender os dispositivos que circunscrevem a dança no universo amplo da formação cultural, em que se incluem as esferas da educação e do lazer, e explicitar as tensões e contradições que, se por um lado, tornam visíveis os conflitos, por outro lado, necessariamente, revelam fissuras e possíveis nichos de resistências.

**CAPÍTULO III - DANÇAS E CONTRADANÇAS DO CORPO NA
MODERNIDADE:
o compasso da máquina, o interdito do prazer e a *bulería* da
emancipação**

O panorama político e econômico em que vivemos atualmente revela um contexto contraditório de avanços e de recuos, de conquistas e de sofrimentos, cristalizados em diferentes esferas e instâncias de nossas organizações sociais. As transformações pelas quais passa o capitalismo e as conseqüências que trazem para a vida das pessoas nos remetem constantemente à questão das crises sucessivas do capital e das condições objetivas de superação.

Muitos autores têm apontado para a existência de um movimento de gerenciamento dessas crises sucessivas e que as políticas econômicas (ou a política econômica) encontram formas de realimentar o capitalismo nos momentos de crise. Saviani (2002) nos lembra que após a crise de 1929, o que surge são as respostas em forma de “antídoto”, de reforma do capitalismo, materializada principalmente pelo “Estado do Bem-Estar Social de Keynes”, em que se combinavam a regulação da economia pelo Estado e o funcionamento da economia de mercado baseada na propriedade privada. Durante esse e outros processos de reforma que vêm acontecendo, prevalecem no comando, encabeçando a formulação dessas respostas, os organismos de controle internacionais, tais como a OCDE, o Banco Mundial e o FMI. Uma vez que esses organismos têm controle sobre as dívidas externas dos chamados países periféricos ou semi-periféricos e ditam as condições de (re)negociação, são exatamente esses países que estão mais sujeitos às imposições econômicas dessas agências.

O “acordo” entre Estado, empresários e trabalhadores da proposta de Keynes teve seus resultados em termos de impulsionar as forças produtivas capitalistas durante um certo tempo. Em conseqüência disso, assistimos a um extraordinário avanço tecnológico, que, por sua vez, transformou-se também em instrumento de controle da crise (Saviani, 2002).

Nesse contraditório cenário, observamos que há uma defasagem entre as forças produtivas e as relações de produção. No aspecto científico das forças produtivas, em nenhum outro momento o aparato tecnológico foi tão poderoso e a capacidade de produção foi tão forte. Em nenhum outro momento da história o ser humano foi capaz de manejar tantos conhecimentos técnicos e tanta informação.

Por outro lado, no terreno político das relações de produção, o que se apresenta é uma situação trágica, pois toda a tecnologia que é possível produzir não circula plenamente, não é distribuída e não está, conseqüentemente, a serviço da realização humana, na sua plenitude, permanecendo como privilégio de classe. A separação entre sociedade política e sociedade civil que se estabelece, melhor dizendo, se consolida com o liberalismo e com a correspondente estrutura de classes sociais, atualiza-se com o neoliberalismo e favorece o distanciamento entre o arcabouço tecnológico e as disposições políticas.

Como bem afirma Ladislau Dowbor (2000, p.8), “o ser humano maneja hoje tecnologias incomparavelmente mais avançadas do que a sua maturidade política”. Em outras palavras, o máximo da expressão do capitalismo, a sociedade tecnológica, não foi capaz de responder aos desafios da modernidade e efetivar o seu projeto, uma vez que a idéia de que mais investimentos econômicos geram mais produção, mais empregos e mais desenvolvimento, trazendo melhores condições de vida e progresso para todos, é falsa.

Essa tecnologia tão refinada e poderosa foi capaz de levar o *Spirit* a Marte, porém o corpo da maioria dos homens e mulheres continua aqui na Terra, prostrado, condenado a ser o corpo de guerra, o corpo vendido, o corpo que se sujeita, o corpo que não tem acesso ao que ele mesmo produz, que tem cada vez menos possibilidade de manejo das coisas humanas – alienado da política, da ética, da estética – e que ainda é induzido a viver o simulacro do “corpo consumidor” que, com todas as suas falsidades e com todos os seus limites, só é possível de fato para uma pequena minoria. Ao corpo alienado e sujeito a esse saldo qualitativamente negativo de restos e sobras está interdita a realização plena de suas potencialidades éticas, estéticas e políticas.

Nas condições atuais o lugar social de cada pessoa é decisivo para aquilo que ela poderá efetivamente viver e realizar. Esses limites se farão sentir materialmente, no próprio corpo, em todas as esferas da vida, sobretudo em campos como a educação e a arte. Por isso, uma concepção abstrata de educação ou de arte não tem sentido para um projeto político de transformação da sociedade. No campo da estética também se enfrentam materialismo e idealismo,

refletindo a tensão entre forças – conservadoras e revolucionárias – e classes – dominantes e dominados. Que lugar pode estar reservado à educação, ao corpo e à dança, neste cenário?

Manejar de uma outra forma a ética, a estética e a política implica necessariamente reconhecer que o limite de classe existe e é, em última instância, determinante. Por isso as trincheiras de luta abertas tanto no terreno da Educação como no da Arte, ainda que no mais das vezes sejam ações que se efetivam numa brecha conjuntural possível, efêmera ou ocasional, devem estar sempre vinculadas a um projeto revolucionário capaz de minar as estruturas economicamente sólidas e politicamente frágeis do domínio do capital.

3.1 Entre a pauta e o metrônomo: o não-lugar do corpo

Nos períodos de mudança social e transição política a esfera das representações de uma sociedade também se modifica e são criadas novas grades de valores e novos ideais de homem, de mundo e de sociedade.

Por mais que existam certos determinantes de ordem biológica ou até racial, sexual, étnica, esses fenômenos não são passíveis de isolamento no mundo moderno. Não é possível estabelecer essa dicotomia entre natureza e sociedade, como se houvesse fenômenos aos quais a sociedade permanecesse imune, com base em argumentos que tentam naturalizar processos políticos e sociais³². Por isso podemos dizer que o “corpo em si” não existe.

³² Essa relação entre homem e natureza é especialmente trabalhada por Friederich Engels (1991) em *Dialética da natureza*, onde o autor enfatiza o fato de que os dois são dimensões da mesma realidade.

A natureza não existe sem o homem e o homem não existe sem a natureza. A natureza de que é possível falar hoje é a natureza humanizada, é a natureza transformada pela ação dos homens e mulheres, é a natureza deste nosso mundo. Portanto o corpo desses homens e mulheres também não pode ser pensado isoladamente: o corpo também é uma síntese de múltiplas determinações, sociais, culturais, econômicas, psicológicas, políticas, enfim, de uma série de disposições da vida humana, que se constroem e se modificam historicamente.

O avanço da medicina nos séculos XVII e XVIII, associado ao paradigma cartesiano de interpretação do mundo e da sociedade, permite que o corpo seja visto, manipulado e analisado de uma outra forma; diferentemente do que vinha sendo até então, permite que o corpo seja, literalmente, dissecado. Desse ponto de vista – anatômico - todos os corpos são vistos como *iguais*. O ideal educativo que se constrói na modernidade tem como objeto esse corpo utilitário que vai construir a sociedade moderna, capitalista, urbana, industrial.

Para a realização do projeto moderno, os corpos seriam objeto da educação, do lazer, da medicina, da arquitetura e de outras diversas esferas de organização da vida que, em suas especificidades, elaborariam as respostas às necessidades colocadas pela ordem moderna. Quais necessidades seriam essas? Podemos compreendê-las a partir da análise de Lima:

O corpo, totalmente inserido no processo de produção capitalista, aparecendo como uma mercadoria a mais, e com todas as nuances fetichistas que as mercadorias possuem, precisou ser domesticado (disciplinado), de modo a poder transitar 'tranqüilamente' no mundo industrializado e das trocas simbólicas. Daí a criação de instituições disciplinares como presídios, escolas e hospitais, e a constituição da família burguesa (notadamente a pequena burguesia). Essas instituições, que nos dias de hoje se encontram em crise - talvez em declínio -, foram reguladoras do corpo no ocidente durante os últimos 200 anos. (LIMA, 2001, p.189-190)

As respostas às novas exigências corporais modernas são elaboradas, como já mencionamos, em âmbitos diversos, associadas aos ideais da razão moderna - a existência de uma razão universal, a possibilidade de dominar a

natureza, a idéia de progresso, a autonomia do sujeito - incorporados na dinâmica do capitalismo (Lima, 2001). O ideal burguês de homem está consubstanciado no indivíduo.

Em um primeiro momento é possível identificar o ideal de corpo na modernidade como o “corpo produtor”, aquele que corresponde aos ideais de apropriação da natureza e da construção da sociedade urbano-industrial. Esse projeto de corpo produtor será objeto de investimentos institucionais diversos ligados à disciplina, à preparação para o trabalho e ao enquadramento.

Os ideais de higienização do corpo e de eugenia da raça, que têm sua origem no final do século XVIII, consolidam-se em alguns movimentos e escolas de pensamento, tanto na área da educação como na área da saúde no século XIX. A difusão e a massificação desses valores vieram a constituir um ideal ético, estético e político dominante principalmente no período pós-guerra (século XX).

Em um segundo momento, com todos os rearranjos do capitalismo, surgem novas correlações contextuais políticas, econômicas e sociais (expressão conjunta da chamada pós-modernidade) e os ideais modernos por excelência se modificam, assumindo novas formas. Nesse sentido, o corpo produtor, antes necessário, passa a ser visto como um ícone do atraso; o consumo, por sua vez, passa a ser vez mais valorizado como a forma dominante de *ser* e *estar* no mundo. Muitas das respostas às quais nos referimos anteriormente se encontram na forma de serviços, tecnologias e objetos, todas mercadorias colocadas “à disposição” do novo ícone representado pelo “corpo consumidor”, e aí localizamos também as práticas corporais na forma de serviços, tecnologias e objetos. O corpo consumidor introjeta, ele mesmo, essa identidade de mercadoria.

Michel Foucault (2004) empreendeu importante análise sobre esse investimento pesado que se faz sobre o corpo na modernidade:

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil, ou cujas forças se multiplicam. (FOUCAULT, 2004, p.117)

As relações entre educação, estética e corpo respondem, portanto, a um ideal educativo característico da modernidade: o ideal do funcionamento adequado, da assepsia, de uma estética sem excessos, daquilo que é cientificamente possível e válido, tudo isso devidamente legitimado pelo discurso da saúde e da preparação do corpo para o trabalho.

Estabelece-se assim uma complicada teia de relações, onde o discurso sobre o corpo se espalha por diferentes domínios (medicina, psicologia, educação física...) atuando como legitimador de práticas e comportamentos, sobre a estrutura social de classes. Qual é o lugar possível para o corpo nesse cenário de expropriações, de exaltação do indivíduo e da realização por meio do consumo? Como vimos, se antes o que interessava à sociedade era a força de trabalho do corpo produtor, no contexto do capitalismo mais refinado, o que interessa é o corpo que consome ou que se presta a ser consumido.

Ainda que muitas vezes não seja o corpo, ele mesmo, o produto a ser diretamente vendido ou comprado, é na esfera das práticas corporais que se criam novos nichos de investimento, de agregamento de valor, de *franchising*, de terceirização, de exibição, de comércio de atividades e de reinvenção de mercadorias cada vez mais efêmeras.

Se concordamos que a lógica do capital se orienta pelo propósito de transformar tudo o que for possível em mercadoria, não nos causará surpresa que a educação, a arte, a dança e o corpo, em suas múltiplas disposições, sejam objetos dessa transformação.

No que se refere às práticas corporais já assistimos há mais de uma década a um processo de pasteurização e *franchising*, que estabelece pequenos e grandes monopólios, sustentados, em larga medida, pela ideologia da homogeneização cultural. No âmbito do chamado *fitness*, o fenômeno é claríssimo, mas não é apenas no segmento dos clubes e academias de *fitness* que isso ocorre. O cada vez mais conhecido método *Pilates* já foi objeto de disputas judiciais na corte norte-americana a partir das tentativas de algumas pessoas de registrar a marca e patentear o método ou, em outras palavras, franquiar o conhecimento, com vistas a transformar a atividade em empresa

exclusiva. No Brasil permanece em curso uma atrasada querela em relação aos direitos de domínio da prática como profissão e do oferecimento de formação profissional na área, obviamente motivada predominantemente pelo *valor agregado* ao produto e ao serviço.

Uma outra consequência desse apetite voraz do mercado é que as práticas culturais - corporais e artísticas - feitas mercadorias passam a prescindir de suas características mais ontológicas e passam a transitar entre os diferentes espaços, sobretudo os pedagógicos, completamente desvinculadas de um contexto originário real. Alguns autores referem-se a esse fenômeno como *desterritorialização cultural*.

O contexto “pós-moderno” favorece esse apelo a tudo o que diz respeito ao corpo e à estética como dimensão descolada do real e o consumidor, por sua vez, só faz reafirmar sua existência abstrata, reificada, fetichizada.

A partir de estudos e pesquisas empreendidos por pesquisadores das áreas de Educação, Educação Física e Arte, temos observado que o fato de ser, muitas vezes, tomada como algo descolado da realidade concreta e objetiva não é exclusividade da dança. De maneira semelhante, outras práticas estão sujeitas ao isolamento acrítico, a essa fragmentação histórica positivista e idealista e ao conseqüente tratamento pedagógico rasteiro.

Veja-se, a título de exemplo, o caso do judô, que é conhecido hegemonicamente como esporte (de competição). Em decorrência disso é também ensinado, hegemonicamente, como esporte de competição, restringindo-se, basicamente, a um conjunto de técnicas e regras de movimento e respondendo às mesmas concepções funcionalistas já mencionadas que atribuem às práticas corporais, de um modo geral, as mais diversas funções (controle do corpo e da agressividade, descompressão, disciplina etc).

Vejamos o que é possível apreender em estudos realizados no campo da Educação Física e da Filosofia, que tomaram o judô como objeto. Nas suas origens, o judô deriva do jiu-jitsu, uma arte de combate amplamente difundida no Japão feudal; a casta dos guerreiros, por sua vez, orientava-se pelo Bushidô, o código de ética dos samurais. A formação dos samurais incluía, de fato, o

desenvolvimento de diversas habilidades técnicas corporais ligadas ao domínio dos movimentos e ao enfrentamento de situações diversas. Porém, tanto a ética como a política não se configuravam como esferas separadas da atividade dos Bushi.

Para a casta guerreira estava bastante claro qual era o seu projeto político, assim como eram claras as regras de conduta, de lealdade, fidelidade e proteção expressas no Bushidô. Os guerreiros japoneses feudais representavam o “braço armado” do líder político (Shogun) e eram parte ativa na sustentação de um regime político.

Quando o judô é “reinventado” como prática corporal na modernidade pelo professor Jigoro Kano, passa a responder a outro projeto político e social. O processo de abertura dos portos japoneses e a conseqüente “ocidentalização” do *modus vivendi* oriental, aliados ao advento das armas de fogo e à organização das forças armadas japonesas nos moldes ocidentais de treinamento e armamento constituem um novo cenário, em que as artes de combate entram, por assim dizer, em um processo de declínio, porquanto não cumpram mais a tarefa de legitimar uma determinada correlação de forças.

Nesse novo contexto, o judô (re)inventado por Jigoro Kano tinha sim propósitos educacionais, porém já era portador de uma identidade moderna, reconfigurada a partir do contato com o mundo ocidental e seu correspondente projeto em desenvolvimento.

O desconhecimento em relação à origem das coisas pode nos levar a interpretações ingênuas e equivocadas, a começar pela inadequada designação de arte marcial (tradução do inglês *martial art*) pela qual o judô é, hegemonicamente, classificado. Trata-se de um conceito norte-americano e, portanto, ocidental, para referir-se a uma prática oriental. Marcial diz respeito à guerra ou, mais especificamente, a Marte, o deus da guerra no panteão romano. O judô, originalmente, não é uma arte “da guerra”, e tampouco Marte é a divindade representativa da guerra para os japoneses.

Encontramos na literatura específica sobre judô o termo “arte de combate”, que encerra significados mais amplos e permite explicitar melhor as conexões

políticas, éticas, sociais. Assim, ao pensarmos sobre o ensino de judô em diversos e diferentes espaços pedagógicos, é necessário que tenhamos claro o que exatamente estamos pretendendo ensinar: um conjunto de técnicas e regras, cuja execução dentro de certos padrões é a finalidade última e cujo objetivo alinha-se necessariamente à competição; ou uma arte de combate, construída sobre bases materiais específicas e historicamente determinadas, com conexões políticas claramente definidas, que inclui a experimentação coletiva de certas técnicas de movimentação e, também, o enfrentamento de situações diversas. Em outras palavras: o esporte, orientado pelo modelo olímpico ou a luta, compreendida em sua identidade histórica.

A transformação do judô em esporte de competição no mundo moderno, a nosso ver, afasta-o das suas verdadeiras e múltiplas potencialidades de formação. De maneira semelhante em relação à dança, em diferentes acepções, passa a representar um instrumento de reprodução de preconceitos, de condições injustas, de conformismos e de fragmentações acríticas e a-históricas.

O desconhecimento e a própria escassez de literatura específica (atestada pelos professores e pesquisadores) contribui para que a única apreensão possível da cultura oriental seja como elemento ou fenômeno exótico; os personagens da história japonesa povoam o imaginário ocidental muito mais como caricaturas de *shoguns* e *samurais*, destituídos de historicidade e de identidade política³³.

Acreditamos que nenhuma atividade é “em si”, aprioristicamente, crítica ou conservadora. Isso apenas pode ser definido pela abordagem pedagógica que se faz dela. Para que seja possível uma abordagem crítica de qualquer prática corporal e/ou artística é imperativo que se conheça sua história e suas conexões políticas para que, a partir disso, se possa tomá-la por conteúdo pedagógico em suas possíveis e diversas formas.

³³ Há dois interessantes trabalhos produzidos no âmbito da Educação Física, que se dedicam à explicitação de conceitos sobre a temática *luta* e à reflexão sobre o que deveria ser tratado na escola como conteúdo pedagógico: PUCINELI, Fábio Augusto. Sobre luta, arte marcial e esporte de combate: diálogos. 2004. *Monografia de Graduação*. Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas; e NAKAMOTO, Henrique Okajima. Luta: elementos para uma compreensão sistêmica. 2005. *Monografia de Graduação*. Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.

Se hoje a arte é perpassada pelas tensões entre capital e trabalho e pelas contradições resultantes desse conflito, assim também o é o esporte; e talvez o esporte de maneira mais contundente, dado que a lógica competitiva e exclusiva afina-se sensivelmente com os valores do domínio do capital. Se o caso do esporte é, aparentemente, mais extremo, o caso da arte não é menos grave, uma vez que, no caso do esporte, a lógica competitiva do rendimento é clara e não disfarçada, faz parte da atividade; no caso da arte e, especificamente, da dança o que está em jogo é a experiência estética, e a finalidade última é a expressão; logo, o trato pedagógico não deveria ser pautado por uma lógica de rendimento e competitividade, mas isso acaba acontecendo em consequência da concepção que os professores assumem, mais ou menos conscientemente, de educação, de homem e de sociedade.

3.2 A interdição do prazer: o não-lugar da dança

Embora encontremos na obra de Garaudy (1980) algumas formulações conceituais que podem conter traços de idealismo, tais como: “dançar é vivenciar e exprimir com o máximo de intensidade, a relação do homem com a natureza, com a sociedade, com o futuro e com os seus deuses” (p.14), ao analisar o movimento da dança moderna (a partir de 1950), o autor afirma que “a dança, como todas as artes, é uma tentativa de resposta às questões colocadas por uma época”. O autor rejeita inclusive as abordagens abstratas da dança e de qualquer outra arte, chegando em alguns momentos a esboçar o que poderia ser uma concepção dialética da dança, apontando como exemplo o bailarino e coreógrafo Maurice Béjart:

Desse modo, a arte desempenha plenamente o seu papel: é ao mesmo tempo reflexo e projeção de um mundo em transumância. Béjart capta, nas mutações da história, o fermento das grandes renovações artísticas e faz de sua arte um agente ativo da emergência do novo homem, capaz de construir essa história. (GARAUDY, 1980, p.161)

A importância da concepção de Garaudy neste momento é que ela se apresenta como um interessante ponto de partida para a formulação de nossos questionamentos. A dança não formula respostas apenas nos espaços pedagógicos; as categorias tipológicas apresentadas no primeiro capítulo indicam que, em determinado contexto, as vivências hegemonicamente possíveis são essas. Outras experiências e apropriações são possíveis como focos de resistência nas suas relações contraditórias com o sistema.

Garaudy (1980) reafirma o sentido histórico da dança, o caráter temporal que permite a ela renovar-se e renovar o mundo. Com base nisso, observemos o diagrama esquemático em forma de árvore, elaborado por Robinson (citada por Strazzacappa, 2001b) e atualizado por Strazzacappa (2001a). Esta árvore, em cuja copa flutuam e orbitam diversas formas de dança, nos apresenta o interessante desafio de revolver o terreno onde se deitam suas raízes ou as raízes de cada tronco ou ramificação e estabelecer algumas referências históricas que permitam observá-la de maneira diacrônica.

Tomando como ponto de partida o tronco principal, cuja representação expressa-se pela palavra *magia*, uma primeira necessidade seria compreender o sentido atribuído à *magia* como motivação originária primeira de todas as ramificações e significados da dança. A nosso ver, uma motivação primeira da dança estaria ligada, em sociedades ditas tradicionais ou “primitivas”, a sentidos míticos e de celebração, relacionados a entidades e fenômenos considerados divinos. Porém, é interessante lembrar que a compreensão mítica da realidade é construída coletivamente, a partir de uma sociedade determinada. Em outras palavras, seria necessário que examinássemos esta particularidade em cada formação social. Um segundo aspecto a considerar é que a passagem de uma consciência mítica para uma consciência racional assinala um novo entendimento das formas de expressão e representação; para alguns autores, como já mencionamos, este seria um marco importante que ajudaria a definir a dança e seus significados.

Do tronco principal originam-se três outros troncos - lazer, expressão e espetáculo, dos quais acreditamos seja o da expressão o mais genérico em

relação aos outros troncos. Em relação ao lazer e ao espetáculo, acreditamos que seria obrigatório, para situar alguma forma de dança como lazer ou como espetáculo, explicitar o que se entende por *lazer* e por *espetáculo* como categorias de motivação, uma vez que, no contexto moderno, essas duas dimensões definem-se por marcos conceituais claros, distintos dos possíveis sentidos de lazer e espetáculo próprios de outras formações sociais.

O lazer, tal como o entendemos e vivenciamos hoje, é um fenômeno da modernidade, um tempo-espço de vivência da cultura, resultante das tensões entre capital e trabalho (Mascarenhas, 2000); o espetáculo, da maneira como está colocado no diagrama (ramificando-se em balé clássico profissional, em técnicas circenses e em balé clássico amador) pressupõe a dimensão do trabalho, da arte como profissão – o que também faz parte de um contexto moderno.

O único estilo de dança que aparece acompanhado dos qualificativos profissional e amador é o balé clássico. De maneira semelhante, hoje, qualquer outro estilo de dança pode se profissionalizar, transformando-se em espetáculo, por exemplo.

Parece-nos que, em princípio, a dança como expressão étnica poderia materializar-se em qualquer uma das três motivações, a depender também das circunstâncias e dos pressupostos inerentes à sua realização.

A dança-terapia, por sua vez, que aparece como ramificação do tronco da saúde, nos remete a uma outra questão: se o pressuposto primeiro é terapêutico, a dança seria um instrumento, um meio ou recurso, sem necessariamente esvaziar-se de sentido, mas incorporando o sentido terapêutico como finalidade principal. Isso desloca a dança para outros campos de interesse e de atuação. O problema não está exatamente no ato de instrumentalizar determinada forma ou linguagem artística, mas no risco de, com esse deslocamento, operar-se uma abordagem reducionista e passar-se a compreendê-la como algo descolado de sua identidade ética, estética e política.

A necessidade que se nos apresenta a partir do diagrama é precisamente a busca das raízes históricas de cada possível manifestação. Essa tarefa se torna mais complexa na medida em que o diagrama não apresenta apenas uma gama

de estilos diferenciados, mas além dos estilos, apresenta formas e qualificativos que necessariamente nos levarão a indagar sobre o terreno social e histórico sobre o qual cresce determinado tronco.

Entre as consequências da configuração do mundo do trabalho e do tempo produtivo no capitalismo, estabelece-se um descompasso entre o *reino da necessidade* e o *reino da liberdade*. A clivagem estrutural entre corpos produtores e corpos fruidores tem como consequência primeira a expropriação: a interdição do tempo, a amputação da possibilidade de integração entre o mundo do trabalho e a arte, o prazer, as experiências estéticas do corpo, entre elas, a dança, aqui entendida *omnilateralmente*.

Às diversas esferas de apropriação da cultura se articulam as tensões entre capital e trabalho; nesse contexto o lazer se materializa não mais como direito social, como conquista histórica ou como realização humana emancipatória, configurando-se hegemonicamente naquilo que Mascarenhas (2005) designou como *mercolazer*. O *mercolazer* seria a forma amplificada e refinada que a *semicultura* encontrou para transitar no tempo/espço de lazer: no tempo - ao qual freqüentemente se adiciona o epíteto *livre* - e no espaço - tratado, via de regra, como politicamente neutro. Explicita-se então a lógica do *mercolazer*:

Sob a exterioridade abstrata e quantitativa do custo-sensação, com criatividade, luxo e espetáculo impressionantes, o *mercolazer* exacerba possibilidades inimagináveis de impacto, deslumbramento e alucinação, elevando à potência máxima a produção lucrativa e coisificante de tudo aquilo que expressa o risco, a aventura, o sensual, o pornográfico, o cômico, o exótico, o sobrenatural, o esdrúxulo etc. A pretexto de divertir, distrair, recrear, relaxar, descansar, *desestressar*, mascarando o que há de histórico e humano no lazer, o *mercolazer* opera mesmo é na razão arrebatadora do *êxtase*. Constitui uma experiência altamente fragmentada e reiterativa, no interior de certa margem, mais formal, mais repetitiva e mais previsível, de conteúdo cada vez mais pobre no que diz respeito ao seu valor social e ao tipo de sociabilidade produzida. Enfim, é a prática de lazer artificializada e artificializante, coisa pela qual o par valor-prazer tomou forma na *sociedade involucral*. (MASCARENHAS, 2005, p.283)

Sob tais tendências a educação entra em cena como produtora da disciplina do trabalho, inculcadora da ética da produtividade, da resignação e da

obediência; a escola atua como um reforço da clivagem e não admitirá a presença de uma dança *omnilateral*.

No prefácio da obra intitulada *História da Educação – da Antiguidade aos nossos dias* (Manacorda, 2006) o professor Paolo Nosella refere-se ao intelectual, educador e militante Mario Manacorda como alguém que, “através da difícil arte da filologia, revolve o leito pedregoso das palavras e dos documentos e nos restitui os traços vivos da história dos homens” (p.1).

Os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) são documentos oficiais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, embora não sejam leis - e sim parâmetros - representam atualmente a orientação vigente e válida com relação aos conteúdos pedagógicos próprios de cada domínio do conhecimento. Inspirados pela necessidade de perscrutar as origens dos conceitos e de suas expressões formais, buscamos examinar e compreender os PCNs, formulados para a área de Arte, como parte orgânica da reforma educacional implementada pelo governo brasileiro na década de 1990, uma vez que constituem expressão formal e concreta do que se pretende acerca do ensino de arte nas escolas brasileiras.

A reforma educacional brasileira encontra sua inspiração maior na reforma educacional espanhola, orquestrada pelos setores da social-democracia daquele país, que imprimiram uma forte marca conservadora, neoliberal, notadamente antimarxista, e pautada por investimentos no aparato técnico-administrativo e pelo uso dos instrumentos jurídicos formais para a suposta superação do sistema educacional que julgavam atrasado e inadequado. Apostou-se numa reforma feita “de cima para baixo”, implementada por força de leis, decretos e outros instrumentos oficiais, tomando-os como meios e métodos principais (Nunes e Silva, 2006).

Acreditamos que para estabelecer um novo sistema educacional nacional não seja suficiente escolher uma nova teoria (ou conjunto de teorias), formular novo projeto pedagógico e distribuí-lo pelas secretarias e órgãos setoriais, como uma nova cartilha ou como um plano de metas a serem cumpridas. Muitas vezes a assimilação de determinadas teorias e métodos esbarra em limitações estruturais

e não tem mínimas condições de se efetivar plenamente porque a própria organização interna ainda responde a outras diretrizes, de outros projetos anteriores.

Saviani (2005) vai mais além e assevera:

A clareza desses problemas indica que a tentativa de orientar o trabalho pedagógico das escolas por uma nova teoria pedagógica deve vir associada à luta pela mudança das condições de trabalho e de salários dos docentes, introduzindo-se a jornada de tempo integral de modo que, fixando-se os professores nas escolas, eles terão disponibilidade para elaborar o projeto pedagógico aprofundando sua fundamentação teórica e, além disso, efetuar as mudanças organizacionais requeridas e reorientar toda a estrutura curricular, assim com a relação professor-aluno no interior das salas de aula na direção dos novos objetivos preconizados pela concepção teórica adotada. (SAVIANI, 2005, p.266)

Ao abordar a teoria e prática em Arte nas escolas brasileiras, o documento dos PCNs - Arte denuncia:

(...) um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar. (1997, p.31)

Ora, o documento em nenhum momento faz referência à necessidade de investimento direto na formação dos professores, à urgente melhoria das condições de trabalho desses professores, ao imprescindível investimento pesado na educação de um modo geral (condições de trabalho das escolas, recursos humanos etc). Não podemos encarar um conjunto de princípios, ainda que formulados com as melhores intenções, como uma resposta suficiente a essa gama de necessidades básicas, intrínsecas ao sistema de educação. Prescrições, princípios, metas e objetivos não fazem sentido se não estiverem organicamente vinculados a um projeto político-pedagógico explícito.

Como parte da orientação assumida pela reforma espanhola, surge como eixo da proposta a chamada *transversalidad*, que se expressa por meio dos chamados *temas transversais*, que seriam, por seu turno, plenamente incorporados pelos PCNs de um modo geral.

Diversos autores brasileiros, como Nunes e Silva (2006) e Dalarosa (2003), elaboraram análises críticas rigorosas em relação à *transversalidad*, tal como está posta nos PCNs, uma vez que, como parte de um paradigma positivista de produção de conhecimento, baseia-se numa concepção fragmentária e não-orgânica que, logicamente, vai necessitar de fios condutores transversais que sejam capazes de ligar as partes entre si. Somente o conhecimento que é produzido e tratado como algo descolado da realidade concreta precisará dos temas transversais para conferir-lhe sentido e significado verdadeiramente humanos.

No caso do Brasil, dimensões como ética, sexualidade, cultura e trabalho (entre outras) foram transformadas em temas transversais. Não bastasse a identidade tecnicista e todo o desserviço que dela decorre para o trato com o conhecimento, não estamos a falar de temas genéricos quaisquer, senão de dimensões humanas ontológicas, que passam a responder pelo epíteto de transversais.

Não se trata de um eixo secundário ou de um aspecto sem maiores implicações, mas sim de um fenômeno indicativo e revelador de como os modismos educacionais seguem desfilando na passarela neoliberal e conquistando adeptos, abdicando de disposições humanas essenciais e proclamando o suposto triunfo da educação das competências sobre a utopia de uma educação *omnilateral*, somente possível a partir de referenciais revolucionários e, obviamente, não-reformistas.

Conforme a análise precisa de Nunes e Silva (2006):

Trata-se de uma atualização modernizadora reformista, adaptativa, discursiva e enquadadora na ordem. Retirado dos discursos e das epistemologias pós-estruturalistas a proposta da transversalidade alinhava uma articulação de justaposição, longe de ser dialética, entre a tradição clássica e a atualização temática e conjuntural. Descentralização e transversalidade passaram a ser as palavras de ordens que surgem e proliferam muito mais como *slogans* do que conceitos, argumentos ou proposições viáveis. Ser transversal significaria assumir uma diáfana capacidade de perpassar núcleos e estruturas reais e simbólicas supostamente intransponíveis. A transversalidade apontaria para uma superação do “conteudismo” e do “escolacentrismo” e não cairia numa dimensão pós-moderna absolutamente subjetivista, estaria na terceira via. Este foi o terreno político de nossos reformadores verde-amarelos. Inspirados na crítica a toda tradição marxista e no *ethos* da modernização globalizante, a transversalidade foi o *élan* compensatório para a frustração histórica da LDB popular defendida pelos educadores nos anos 80, foi a contrapartida à usurpação dos PNEs de base social e popular revolucionária, a materialização do discurso antimarxista que saudava o fim da história, a queda do muro e o enterro de todo sectarismo em nome de uma confortável idéia adesista de versatilidade adaptativa, um delírio narcisista e uma exaltada cantilena solipsista, própria de períodos sem utopias. (NUNES e SILVA, 2006, p.104 -105)

Diferentes professores com formações distintas podem vir a fazer uso igualmente distinto dessas diretrizes, uma vez que elas não explicitam os pressupostos éticos, estéticos e políticos e, por conseqüência, permanece em suspenso também o projeto de sociedade para o qual se pretende educar. Assemelha-se mais a um grande “véu”, que procura cobrir de maneira pretensamente ampla as manifestações artísticas e o conhecimento ligado a essas manifestações, sem, no entanto, fincar raízes no solo histórico e sem atentar para o fato de que junto com a pluralidade cultural e artística vêm as contradições de natureza ética, estética e política.

O discurso expresso nos PCNs – Arte oscila entre, de um lado, a afirmação da arte e de suas linguagens como expressões ou representações da realidade e, por outro lado, uma certa negação desse vínculo com o real, revelando traços de superficialidade e de subjetivismo, como se o conteúdo das obras de arte em geral fosse, por si só, portador de uma identidade própria, mais ou menos apreensível

ao espectador. O mesmo “verniz de superfície” denunciado no próprio documento é uma consequência possível do tipo de abordagem que ele propõe.

Não queremos de modo algum negar a importância de conhecer as técnicas, os modos de manejar as cores, os materiais, os movimentos, os sons, as palavras; pelo contrário, é apenas a partir do conhecimento de todos esses elementos que será possível ao aluno ter acesso à arte. Porém, a experiência estética e pedagógica do aluno não pode ficar restrita ao nível do imaginário e das metáforas.

É preciso compreender a arte - produzida e fruída – em contextos determinados, ou seja, nas origens e na história: quem produz, onde estão as produções, o que determina o acesso a elas, porque determinadas formas de arte quase não circulam entre o grande público, entre outras questões.

Ao abordar especificamente a dança, os PCNs baseiam-se numa concepção *neurocientífica* (não devidamente especificada) que vincula o desenvolvimento da inteligência aos sentimentos e ao desempenho corporal. Enfatiza-se fortemente as disposições que seriam desenvolvidas nos alunos por meio da dança: atenção, percepção, colaboração, solidariedade, espontaneidade, construção da consciência e da imagem corporal etc, para depois falar da dança.

Em apenas um momento do texto sobre dança menciona-se a música e a possibilidade de uma ação pedagógica articulada entre as duas linguagens; na listagem de tópicos a serem tratados e capacidades a serem desenvolvidas junto aos alunos, a música não é mencionada em nenhum momento.

Ao contrário, no texto sobre música, a dança é mencionada em um dos tópicos a serem abordados pedagogicamente, a saber: “brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical” (Brasil, 1997, p.79). É, no mínimo, curiosa essa distância entre dança e música para um documento que se pretende moderno e superador de dicotomias³⁴.

A nosso ver, o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte apresenta contradições de diversas naturezas: 1) a completa ausência de uma identidade ética, estética e política clara; 2) as denúncias apresentadas com relação ao precário tratamento que historicamente se reservou à arte nas escolas brasileiras não são explicitadas em cotejo com as contradições do próprio sistema de educação; 3) o processo educativo é tratado, em muitos momentos, como algo descolado da realidade política e econômica concreta e objetiva, o que, por conseqüência, mantém a arte em um plano igualmente desvinculado do domínio do real; 4) no caso específico da dança, revela-se um apelo à funcionalidade do

³⁴ Existem certamente diversos métodos para o ensino de música; a título de exemplo, gostaríamos de mencionar o método conhecido como *O passo*, desenvolvido por Lucas Ciavatta, cuja característica principal é exatamente a apreensão dos elementos musicais a partir do *corpo* como um todo, tendo em vista a apropriação de conceitos e chaves básicas para a interpretação do universo sonoro. Para maiores detalhes, ver <http://www.opasso.com.br>. Alguns autores referem-se à relação entre música e dança, no contexto pedagógico, como uma polarização que viria, em última análise, a reduzir a compreensão da dança como algo atrelado à música, estabelecendo-se aí uma relação de inferioridade-superioridade. Retirar a música *de cena* a título de exercício pode ser uma estratégia bastante fecunda, mas não nos parece que negar a música como parte do processo de ensino e criação na dança seja o caminho mais adequado. Grande parte dos coreógrafos e professores de dança é capaz apenas de identificar a *pulsção* da música e desconhece as ferramentas – compassos, andamentos, matizes, dinâmicas, timbres, síncopas, mínimas, semínimas, colcheias, semi-colcheias, fusas, semi-fusas, tercinas, sextinas, pausas, *flans*, *apoggiaturas*, melismas - e suas infinitas possibilidades de uso e interpretação. Esse desconhecimento logicamente levará a um ensino de dança igualmente clivado. Apropriar-se do conhecimento musical permite não apenas dialogar criativamente – pela dança - com o que já está musicalmente composto e inscrito, como também solicitar determinadas sonoridades para responder a determinados movimentos. No caso do flamenco, isso é muito claro: os músicos – guitarristas, cantores, percussionistas e palmeiros – estudam o baile flamenco para compreenderem os códigos corporais que *chamam* determinadas sonoridades. Em contrapartida, bailaores e bailaoras apropriam-se do conhecimento musical, mais propriamente dito, 1) para poderem dialogar corporalmente com os músicos e 2) porque são também percussionistas e, portanto, participam mais expressamente da composição da trilha do baile. Mesmo para os estilos que não façam uso de qualquer tipo de percussão corporal, o conhecimento da linguagem musical pode ampliar fecundamente o universo de possibilidades de criação coreográfica. Há coreógrafos, e Merce Cunningham – em sua *parceria independente* com John Cage - é emblemático nesse sentido, que se pautam pela separação deliberada entre as linguagens da música e da dança e consideram que, de fato, é possível um movimento puro e, no limite, *inexpressivo*. Não faz parte de nossos propósitos discutir essa questão neste trabalho, porém lembramos que, como qualquer outra linguagem, estilo ou manifestação, haveria que se procurar conhecer as matrizes estéticas que inspiram essas concepções, para não correremos o risco de tratar pedagogicamente do tema com superficialidade.

corpo e, novamente, o divórcio em relação à linguagem da música, o que, longe de significar autonomia, revela um certo desconhecimento em relação às possibilidades de manejo.

A busca das referências teóricas e políticas que embasam os PCNs nos dão a conhecer as concepções a que esse tipo de proposta está ligado, revelando mais uma vez como as trilhas econômicas e culturais (entendendo aí a educação como uma forma específica de apropriação da cultura) se articulam e se entrecruzam no transcurso da história e, juntas, abrem uma ampla passagem para o projeto neoliberal e a conseqüente soberania do mercado.

A mesma clivagem estrutural entre *corpo produtor* e *corpo consumidor* também está presente no trato com a educação e, pode-se dizer, com as políticas públicas de um modo geral. O mundo globalizado é o mundo da terceirização, do valor agregado, do *franchising*, da exaltação das competências técnicas, por onde devem circular a educação e as práticas corporais e artísticas.

Não há dúvidas de que as mudanças institucionais e políticas na área da educação alteraram sua dinâmica histórica. Expansão do ensino, normatização curricular, financiamento da educação básica, mudanças reguladoras alternaram-se em diferentes projetos políticos hegemônicos. A questão das artes como componente curricular tomou espaço na discussão acadêmica e reformista da educação. A dança, tal como a música e as artes plásticas, passou a ser defendida como fundamental instrumento de educação artística, apropriação corporal e até como expressão de auto-estima.

Com tais argumentos a reforma educacional recente (1996-2002) incorporou as principais teses que destacavam o caráter necessário e potencialmente educativo da dança na escola. Hoje, uma década depois da promulgação da LDBEN, é visível a presença quantitativa e diversificada de projetos envolvendo dança e educação em escolas de níveis e modalidades distintas.

Todavia, a partir desse reconhecimento ocupacional da dança e demais expressões artísticas na escola, torna-se necessária uma consideração de sua identidade política: que dança e para que finalidade? A mera defesa da presença

da dança na escola, com uma determinada qualificação identitária política, pode ser historicamente denunciada.

A articulação entre economia e educação faz parte da história do Brasil desde as suas origens como colônia; curiosamente, a relação entre dança e educação não é coisa recente como podem fazer crer os PCNs. Uma preciosa análise de Ferreira Jr. e Bittar (2006) permite compreender, a partir de fontes da época colonial, como se articularam os interesses econômicos de Portugal e a ação evangelizadora dos padres jesuítas, de modo a concretizar a colonização das terras brasileiras. A partir dessa investida dupla – econômica e cultural – foi que se impôs o domínio português, dedicando-se a destruir sumariamente os elementos da cultura ameríndia - antropofagia, guerra, poligamia, nudez, pajelança e nomadismo³⁵ - e a sujeitar os indígenas aos valores e dogmas religiosos cristãos.

A matriz jesuítica colocou-se a serviço dos interesses da Coroa portuguesa, implementando o primeiro modelo de educação nas terras tupiniquins. Os padres José de Anchieta e Manuel da Nóbrega não pouparam esforços para levar a cabo o projeto pedagógico evangelizador junto aos índios – chamados gentios – a fim de garantir a efetiva realização do plano colonizador como um todo. Manuel da Nóbrega fez até anular casamento para favorecer a articulação política conjuntural que defenderia os interesses da Coroa.

Envolveu-se ainda o jesuíta em uma contenda com o Bispo D. Pedro Fernandes Sardinha, conforme denunciam Ferreira Jr. e Bittar (2006):

O pomo da discórdia entre os padres inacianos liderados por Nóbrega e o poder episcopal era quanto à liturgia adotada na catequese dos chamados 'gentios', pois os jesuítas incorporavam elementos culturais indígenas como as músicas, as danças e os cantos no próprio processo de evangelização. Para o bispo, ao assim procederem, os padres da Companhia de Jesus adotavam uma ritualística ecumênica anticristã. (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006, p.103)

³⁵ O texto de Ferreira Jr. e Bittar (2006) contém notas de rodapé que comentam especificamente cada um desses elementos.

As potencialidades pedagógicas da dança e da música, perspicazmente assumidas como estratégia pelos jesuítas, foram reprovadas e denunciadas pelo Bispo Sardinha por meio de carta ao Provincial de Portugal, datada de julho de 1552:

Eu, querendo nele [Nóbrega], de alguma maneira, procurar fazer o ofício de bom pastor, admoestei, no primeiro sermão que fiz, logo que cheguei a esta costa, que nenhum homem branco usasse dos costumes gentílicos, porque, além de serem provocadores do mal, são tão dissonantes da razão, que não sei quais são as orelhas que podem ouvir tais sons e rústicos tocar. Os meninos órfãos, antes que eu viesse, tinham costume de cantar, todos os domingos e festas, cantares de Nossa Senhora, ao tom gentílico, e tocarem certos instrumentos, que estes bárbaros tocam e cantam, quando querem beber seus vinhos e matar seus inimigos. Falei sobre isto com P. Nóbrega e com algumas pessoas que sabem a condição e maneira destes gentios, em especial com o que leva esta, que se chama Paulo Dias; e achei que estes gentios se louvam de serem bons, pois os Padres tocavam seus instrumentos e cantavam a seu modo. Digo que os Padres tocavam, porque na companhia dos meninos vinha padre sacerdote, Salvador Rodrigues, que tocava, dançava e saltava com eles. (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006, p.104)

A primeira experiência de educação implementada formalmente no Brasil foi articulada com base em três ações – *senhorear, doutrinar, sujeitar* – e vinculada organicamente ao processo colonizador empreendido por Portugal. Além da extirpação dos componentes e tradições da cultura ameríndia, os padres jesuítas empreenderam diretamente ações positivas junto às crianças índias. Por isso os chamados *moços órfãos de Portugal* foram enviados para o Brasil para cumprirem tarefas de aproximação com os índios, aprenderem o idioma indígena, servirem de intérpretes e mediadores do processo de catequização.

O Padre Manuel da Nóbrega representa a consciência política que age, orquestrando os elementos necessários para a realização do processo, tanto em articulações entre forças e autoridades da metrópole e da colônia, quanto na elaboração de estratégias para operacionalizar a conversão religiosa dos índios. A carta examinada por Ferreira Jr. e Bittar (2006) revela como os jesuítas se imiscuíram no universo cultural indígena com claros propósitos de ajuntamento e doutrinação. Os órfãos de Portugal eram encarregados de perambular pela mata

entoando cânticos litúrgicos, cujas melodias pareciam exercer algum tipo de atração sobre os índios. A música era declaradamente, nas palavras escritas por Nóbrega, tomada como ferramenta no projeto doutrinário jesuíta.

O cenário que essas fontes e análises nos ajudam a compor pode nos causar estranhamento ou mesmo a sensação de anacronismo e de distância étnica; no entanto, a articulação entre forças políticas, econômicas e ideal formativo, acompanhada da luta entre grupos – pode-se dizer classes - que possuem interesses antagônicos é o que segue se atualizando desde o início de nossa história.

3.3 A dança como figuração compensatória no libreto neoliberal

A lógica totalizadora do capital perpassa as diferentes esferas da vida. A arte e a educação passam, nesse panorama, a ser determinadas, sobretudo, pelas condições concretas dadas pelo capitalismo, e são inseridas no processo de gerenciamento e administração das crises pelas quais o sistema passa³⁶.

A apropriação da produção cultural cada vez mais se dá pela lógica do consumo: tudo passa a ser tratado como mercadoria e a arte, tanto em sua dimensão pedagógica, como em sua dimensão de espetáculo, permanece igualmente restrita aos interesses e concessões da iniciativa privada.

Da mesma forma as agências de formação cultural tentam incorporar, em grande parte das vezes de maneira caricata, uma estrutura operacional com características pretensamente empresariais. Nas academias ou escolas de dança, por exemplo, os cursos de dança são, cada vez mais, tratados deliberadamente como mercadorias, produtos e/ou serviços, os alunos são tratados como clientes e os professores são obrigados a cumprir metas.

³⁶ Sobre o processo de gerenciamento das crises do capitalismo, Dermeval Saviani (2002, p.23) apresenta a seguinte conclusão: “Em síntese, a questão que procurei formular parte da constatação de que parece haver claramente um processo intencional de administração das crises. Através desse processo, a política econômica mundial alterna deliberadamente períodos de crescimento e de recessão ou combina crescimento em alguns países com recessão em outros”.

Os fenômenos e manifestações culturais passam a ser valorizados somente na medida em que se convertem em mercadorias. A constituição de uma “cultura global”, como anunciam alguns, mais parece um disfarce para outras formas de dominação política entre diferentes povos e culturas. O que se internacionaliza, se mundializa ou se “globaliza” de fato é um *tipo* de cultura e de produção cultural. A apropriação da cultura de um modo geral, considerada em âmbito local ou universal, tende a permanecer como uma questão de *classe*.

Hoje, as diversas formas de criação artística e cultural passam a ser tomadas como serviços ou bens de consumo, colocados em circulação pela *indústria cultural*. A arte, transmutada em mercadoria, abre precedentes para que o tipo de criação artística, transmutado em produto, passe a responder de acordo com os critérios de mercado. Isso se fará sentir no ensino de dança em diferentes espaços pedagógicos, especialmente nas agências de ensino do setor privado, onde o produto “aula de dança” responde a essa mesma lógica.

Entrecruzando-se com o ideal de educação, o ideal moderno de formação cultural também deveria responder à sociedade burguesa de homens e mulheres “livres” e “iguais”, como bem elucida o filósofo Adorno (1996):

A formação devia ser aquela que dissesse respeito — de uma maneira pura como seu próprio espírito — ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. (ADORNO, 1996, p. 2)

Se antes os direitos eram reconhecidamente tratados como naturais, consoante com essa sociedade de “liberdade” e “igualdade”, o Estado moderno inaugura uma nova concepção de cidadania, cuja unidade vital é o sujeito de direitos. As noções de cidadania e de democracia passam a ser apresentadas como disposições universais – e não burguesas, no sentido histórico, como nos lembra Tonet (2006). O que essa igualdade – formal e jurídica - favorece é a criação de uma emancipação política forjada e uma conseqüente liberdade abstrata.

A não-realização do projeto burguês de formação - por impossibilidade histórica, como convém ressaltar - favoreceu outras articulações e apropriações, sobretudo no campo da cultura: como antítese a uma formação cultural pedagogicamente autoritária e moralmente rígida, vemos surgir a *semiformação* e a *semicultura* que se materializam e se socializam como produtos do mercado cultural.

Mascarenhas (2005) assim interpreta esse processo de transfiguração da cultura em mercadoria *semicultural*:

Enfim, se no contexto de um tempo livre moralmente administrado pelo *proibicionismo* e pelo *puritanismo*, sob a tutela do *fordismo*, o lazer chegou a ser admitido como um direito social básico, tratado como uma *antimercadoria* e estendido à população trabalhadora como uma espécie de salário indireto, estimulando a poupança e liberando seus rendimentos para o consumo de bens duráveis, tudo agora é bem diferente. Depois de sucumbir à forma mercadoria, seja como objeto direto de compra e venda no mercado, seja como valor de uso prometido, seja como invólucro estético de outras mercadorias ou seja ainda como uma espécie de *compra divertida* (...), além de agregar valor a uma série de outros produtos e serviços - em setores como habitação, alimentação, vestuário, dentre outros exemplos - ele contribui sobremaneira para o incremento do consumo, despertando freqüentemente novas necessidades e servindo de estímulo a instantaneidade, ao desperdício e à superfluidade característicos da *sociedade involucral* e do padrão da *acumulação flexível*. (MASCARENHAS, 2005, p.138-139)

Foi nesse panorama que a indústria cultural conquistou um vasto terreno, conectando mídia, mercado e *semicultura*. A heteronomia envolvendo a formação cultural e a sociedade é responsável pela gestação de legiões de *subcultos* ou *culturalmente semiformados* (Adorno, 1996). Instalou-se uma “sociedade de consciências médias” sob o véu de uma suposta integração, que se agita sobre as múltiplas plataformas do consumo. Dessa forma, ainda que não de maneira absoluta, mas como tendência determinante da nossa época, dissemina-se a *semicultura* como produto da refinada articulação entre o mercado soberano, a mídia messiânica e as migalhas e restos da cultura.

Essa disseminação da *semicultura* se traveste muitas vezes de expansão ou democratização do acesso à cultura e à formação cultural. O exemplo de Adorno (1996) com relação à música é tragicamente emblemático. Conta ele da publicação, nos Estados Unidos, em 1936, do livro chamado *Great Symphonies*, cujo propósito era ensinar pessoas a reconhecerem obras sinfônicas consideradas como importantes referências da música erudita. O método apresentado no livro sugeria que fossem incorporadas letras aos temas principais das obras musicais, para que, uma vez que pudessem ser cantados, pudessem também ser memorizados facilmente pelas pessoas. Assim é que à *Symphonie Pathétique*, de Tchaikovski, incorporaram-se os seguintes versos: *This music has a less pathetic strain, it sounds more sane and not so full of pain, sorrow is ended, grief may be mended, it seems Chaikovski will be calm again!*; diante do que sentimo-nos obrigados a concordar com a crítica severa do filósofo:

Esta explosão de barbárie, que com certeza prejudicou a consciência musical de milhões de pessoas, nos permite aprender muito também sobre a semicultura mais discreta e média. As frases idiotas que ali se cantam nada têm a ver com o conteúdo da obra, no entanto, a agarram e chupam de seu êxito como sanguessugas, testemunhas concludentes do fetichismo da semicultura em suas relações com os objetos. (...) Muito dificilmente alguém que tenha memorizado esses temas com tais letras horripilantes conseguirá depois libertar-se de semelhantes palavras e escutar a música como ela é, um todo harmonioso. A informação cultural, mascarada de gosto artístico, se desnuda como destruição. (ADORNO, 1996, p.8-9)

A lógica da alienação cultural vai se capilarizando perversamente por mecanismos diversos e subjetivos: o sujeito busca compensar a consciência de sua impotência social com a presença nos diferentes espaços em que pode atuar como consumidor: *shoppings*, cinemas, espetáculos diversos, com especial destaque para o consumo de práticas corporais e de tudo o que se refere ao corpo como símbolo máximo de realização individualista.

Uma vez inserida na indústria cultural, dança, música, cinema (e outras formas) acabam assumindo, em maior ou menor grau, a identidade de mercadoria, de negócio e de indústria, conforme denunciam Adorno e Horkheimer (1985):

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade é 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 e HORKHEIMER, 1985, p.114)

Assim é que se polariza a arte-mercadoria em contraposição à arte como *forma de formular respostas*, conforme reclamava Garaudy, e como movimento cultural orgânico, histórico e resistente.

A indústria cultural atua em duas frentes complementares: a produção e a diversificação de produtos por um lado, e a estimulação do consumo ou a criação de demandas por *semicultura*, por outro. A arte feita mercadoria precisa ser acessível e compreensível ao maior número possível de pessoas; esse importante processo de homogeneização que se dá pelas palavras, pelas imagens, pelos sons - e poderíamos acrescentar pelos movimentos – é o que chamamos de *estilização*: a estereotipia garante aos produtos a possibilidade de circular com grande mobilidade no mercado cultural.

Uma escola ou uma pedagogia que se pretenda emancipatória e radicalmente crítica estará necessariamente preocupada, no mínimo, em decifrar esses elementos transpostos sob a forma de estereótipos. É essa estereotipia de gestos, de corpos, de identidades estéticas e de sonoridades que torna possível que expressões culturais de classes subalternas, originariamente marginais e, sobretudo, tomadas como “cultura inferior” pelas classes dominantes de seus países de origem, encontrem em outros domínios geográficos um terreno fértil para circularem como mercadorias estéticas.

O formato básico é o da performance corporal baseada numa figuração caricata, numa sensualização catártica e numa realização, subjetivista e mitigada, de um conjunto de potencialidades corporais e artísticas. Assim realiza-se o ciclo da cultura feita mercadoria: o corpo, alienado de suas potencialidades legítimas, só poderá protagonizar e consumir experiências de simulacro estético. Apenas a título de exemplo, podemos citar o samba que é exportado - como música e dança - para casas de espetáculo estrangeiras, como uma atualização anacrônica de

Carmem Miranda e, de maneira análoga, o flamenco, quando é tomado como algo descolado da sua identidade histórica e sofre estilizações dessa mesma natureza.

Com base nessa aproximação crítica, avançamos em nossas reflexões, tendo em vista a indagação que é o tema de *fuga* em nosso percurso investigativo: que dança é possível nesse contexto? Como anunciamos na introdução deste trabalho, é chegado o momento de levar a dança a um desejado e merecido lugar de destaque como prática educativa e como construção social na nossa cultura.

Apoiamo-nos na força contestadora de Nunes (2005) que convoca os filósofos da cultura a perguntarem:

...que tipo de poder é capaz de produzir significações coletivas tão poderosas, a ponto de ditar comportamentos e massificar expressões tão grandiosas, gerando necessidades e desejos tão racionalmente inculcados? Implica reconhecer as formas de engendramento das culturas qualificadas ou dominantes, para seu deciframento analítico e superação política. (NUNES, 2005, p.2)

No caso específico da dança, no momento em que este capítulo foi produzido, o (não) lugar a que nos referimos no subtítulo deste item está emblematicamente representado pela telenovela exibida em horário nobre pelo “*arquiteto da ágora eletrônica*” onde “todas as danças” e “todos os corpos” estão representados, refletidos, defletidos e figurados, sem o risco da convivência, nem da experiência.”³⁷

³⁷ Estamos parafraseando Octávio Ianni (2000, p.55) que assim define o príncipe eletrônico: “o conjunto das tecnologias eletrônicas, informáticas, e cibernéticas, de informação e de comunicação, com destaque para a televisão – que se transformou no arquiteto da *ágora* eletrônica na qual todos estão representados, refletidos, defletidos ou figurados, sem o risco da convivência nem da experiência.”

3.4 A dança como Paidéia emancipatória: uma *bulería*³⁸ possível

Neste novo milênio que se inicia, em termos filosóficos os tempos são *obscuros*, como diria Eric Hobsbawm³⁹, mas nos subterrâneos da história gestam-se as esperanças e as possibilidades de mudanças, as novas atitudes políticas e educacionais que podem favorecer o aparecimento de novos sentidos para o corpo e para a sua atitude no mundo, sobretudo no campo da educação.

No processo de gestação de novos sentidos e possibilidades de mudança, o intelectual tem um papel fundamental, questionando, refletindo, indicando limites e buscando superá-los, mas principalmente articulando e revelando filosoficamente as relações entre a sociedade e os homens e mulheres e sua forma de agir no mundo, contribuindo para que, politicamente, sejam possíveis novos graus de “maturidade” e novas formas de manejo da educação, do corpo, da arte e da estética.

A dança só terá possibilidade de ser vivida como a expressão humana mais plena da estética, se, no processo de divisão social do trabalho, ela deixar a esfera de uma prática utilitarista para constituir uma dimensão específica, dotada de uma autonomia relativa.

Como seria possível entrelaçar dança e educação para além da lógica perversa do capital e de seu correspondente projeto educacional, para além da *semicultura* e da *semiformação cultural*? Tomemos como exemplo o caso do *funk* e do movimento *hip hop*, dois fenômenos urbanos atuais, de música e dança que, ao serem inseridos no mercado de produtos culturais, perdem imediatamente seu

³⁸ A *bulería* é um cante flamenco que acompanha o baile em situações diversas, entre as quais, as mais típicas talvez sejam as situações de improviso, de festa ou de *juerga*. Uma *juerga por bulerías* define precisamente uma situação em que várias pessoas estão juntas, tocando, cantando e bailando por *bulerías*. A articulação orgânica entre toque, cante e baile é a expressão máxima de uma experiência coletiva que só é possível porque todos os participantes conhecem os recursos, os códigos e as possibilidades de diálogo e de criação conjunta. Uma definição poética e bastante flamenca para a *bulería* é a formulada por Manuel Rios Ruiz, ensaísta e estudioso da arte flamenca: “*la bulería, ironía y sátira del gitano hecha gracia*” (Disponível em <http://www.tristeyazul.com/histpal/palos/bulerias.htm>). O que nos interessa destacar neste momento com relação à *bulería* é exatamente o caráter de produção coletiva de sonoridades e movimentos, que expressam os desejos, as paixões e as lutas de um determinado grupo social.

³⁹ Eric Hobsbawm, historiador nascido em 1917 no Egito, pertencente à tradição marxista, ensinou em diversas universidades européias e norte-americanas, possui uma vasta produção no campo da história, especialmente voltada para a análise e para a interpretação da modernidade. Um dos mais importantes pensadores da atualidade, ainda em plena atividade de docência e pesquisa.

sentido original de movimento de resistência crítico, criativo, fecundo e transformador, e alternam-se entre experiências performáticas de simulacros estéticos, exhibições de *virtuose*, terapias de descompressão e de catarse coletiva, materializando-se como expressões emblemáticas da *semicultura* e do *mercolazer*.

Oriundos de referências diversas da música negra norte-americana da década de 1970, no Brasil, o *funk* traduz-se como um fenômeno tipicamente carioca, gerado nos morros e nas favelas da cidade do Rio de Janeiro, enquanto o *hip hop* configura-se, originalmente, como expressão da cultura paulistana produzida nas periferias. Embora possua identidades múltiplas, o *funk* carioca que se deu a conhecer hegemonicamente fora do Rio de Janeiro é freqüentemente alvo de críticas e ataques que o identificam como veículo de uma sonoridade agressiva, que insufla a violência e promiscuidade e que se presta a um discurso sexualmente apelativo, preconceituoso e sexista. No mundo do *fast food* artístico e corporal, o chamado *funk* sensual encontra guarida na indústria fonográfica ávida por nichos semiculturais a serem explorados, mas também enfrenta oposição e crítica de diversos setores, entre os quais, o próprio movimento *hip hop*, cujas sonoridades caracterizam-se por serem pouco melódicas, associadas a um discurso politicamente engajado, feito em longas letras que tratam das mazelas sociais brasileiras.

O *funk* se espalhou pelo país pela via do mercado fonográfico e pela mídia televisiva como uma sonoridade divertida, debochada, altamente palatável, com letras curtas de fácil memorização, um verdadeiro símbolo da *semicultura*; o *hip hop* tende a manter a linha “duro de engolir” e continua esquadrinhando demoradamente as periferias urbanas, o sistema penitenciário e seus problemas, em geral invisíveis aos olhos da classe média e às câmeras de TV.

Tanto no *funk* quanto no *hip hop* são criadas gestualidades e coreografias próprias. O *funk* inaugura um modo de dançar que se difunde juntamente com os refrões que busca interpretar fiel e corporalmente as letras, sobretudo os discursos considerados sexualmente apelativos e *sexistamente* preconceituosos; o *hip hop*, por sua vez, invoca um outro tipo de gestualidade que, ao contrário do *funk*, exige

o domínio de técnicas corporais específicas, é constituída por movimentos de alto grau de precisão, exigindo muitas vezes também um alto grau de força física. A coreografia do *hip hop* não busca necessariamente uma vinculação literal com o discurso das letras; ela é um componente fundamental do movimento cultural (entendido aqui de modo amplo) e, além de associar-se às letras, relaciona-se diretamente com as sonoridades produzidas pelo *DJ* e pelo *MC*, até porque determinadas sonoridades são produzidas especialmente para dançar, e outras, não necessariamente.

Não desejamos realizar aqui uma crítica moralista em relação ao *funk* por três razões específicas: em primeiro lugar porque a coreografia que expressa as versões banalizadas e consentidas da sexualidade reprimida, limitada, violenta e caricata é a mesma se comparada a grupos fabricados pela indústria fonográfica milionária e inseridos no mercado com todos os atributos necessários para cumprir seu papel de mercadoria na sociedade de imagens. Desse ponto de vista a comunidade que frequenta o baile *funk* não dança de maneira mais nem menos “indecente” em relação ao grupo de *axé music* que frequenta os programas de auditório dominicais.

Em segundo lugar porque, ainda que o objeto seja essa música “alienada” e *semicultural* por excelência, o universo *funk*, às vezes, subverte a lógica do capital e do mercado. O que se passa em termos econômicos no universo do *funk* e do *hip hop* é, de certo modo, surpreendente. Diversos grupos que não produzem de acordo com os cânones da indústria cultural e não reúnem, portanto, condições para ocupar um lugar nas prateleiras fonográficas que abrigam os campeões de vendas, muitas vezes conseguem se popularizar com grande velocidade, ainda que em níveis mais regionais. Aliam produções caseiras de baixo custo, uma vez que são poucos os equipamentos e o espaço necessários para se produzir um CD, a esquemas de distribuição e divulgação tipicamente comunitários. A visibilidade desses grupos surge de uma rede paralela de relações, cuja capilaridade opera, via de regra, à revelia das grandes gravadoras e da grande mídia.

A chamada “pirataria”, organizada em média ou grande escala, ainda mantém a lógica do capital, porém, em um plano mais restrito, formado por pequenos comerciantes e pequenos produtores; seu maior êxito é conseguir baixar o custo da mercadoria para uma grande parcela da população. A pirataria para uso doméstico resulta dessa mesma lógica capitalista e encerra uma contradição: as atuais tecnologias disponíveis para computadores pessoais permitem a cópia e a troca de materiais à distância. O acesso às tecnologias, por sua vez, permanece sendo uma questão de classe.

Uma terceira razão pela qual não consideramos válido empreender uma crítica moralista em relação ao *funk* e ao *hip hop* é o fato de que a violência que perpassa o *funk* - letra e coreografia - é a mesma que, suposta ou expressamente, perpassa a sociedade - de classes - em geral: a violência entre classes sociais, a violência entre homens e mulheres.

Embora o *funk* hegemonicamente conhecido e veiculado seja de fato uma expressão banalizada e quase sempre acrítica de diversas faces da sexualidade e da violência, ainda assim defendemos que esse universo, que se entrelaça com o movimento *hip hop*, historicamente, esteticamente e socialmente, possa ser tomado **criticamente** como objeto de estudo e como conteúdo pedagógico na escola.

Partindo da premissa de que o universo do *funk* não se restringe ao chamado *funk* sensual e a suas características de *fast food* musical, é necessário recuperar as origens desse movimento cultural e compreender como ele encontrou penetração em contextos urbanos brasileiros diversos. Se pudermos empreender esse percurso até as origens, poderemos também refazer o percurso até a realidade concreta e objetiva atual, apreendendo o fenômeno em relação com a sociedade como um todo.

Ao tomar como exemplo o universo de música e dança do *funk*, pretendemos retomar o pressuposto de que nessa sociedade que opera expropriações e clivagens culturais tão diversificadas, que pasteuriza expressões da cultura em *semicultura* e que inviabiliza projetos emancipatórios de formação cultural, apesar de a dança veicular elementos catárticos e mercantilistas, ao

mesmo tempo, ela identifica grupos marginalizados, decifra subjetividades, resiste.

A título de exemplo do que poderia ser um roteiro para o tratamento pedagógico dos fenômenos do *funk* e do *hip hop*, a Prefeitura Municipal da cidade do Rio de Janeiro mantém, em seu sítio, na rede mundial de computadores, um fluxo de informações sobre *funk* e *rap*, incluindo sugestões de propostas estruturadas para abordar esses dois fenômenos na escola⁴⁰. É importante salientar que não se trata puramente de ensinar a dançar *funk* ou *streetdance* na escola, e sim de fornecer aos alunos conceitos e chaves interpretativas - musicais, corporais, históricas, filosóficas - para que eles possam interpretar esteticamente, politicamente e eticamente essas linguagens e os movimentos aos quais elas estão organicamente vinculadas.

Nossa empreitada investigativa permitiu identificar, inicialmente, uma trajetória de *passos* e *descompassos*, onde se evidenciam representações diversas da dança que, por sua vez, são expressões, no duplo sentido de que *expressam* e são expressões *de* diferentes articulações entre concepções de corpo, de estética e de educação. No espetáculo do transcurso da história a dança foi protagonista e coadjuvante, em seqüências diversas e díspares de cenas pedagógicas e educacionais, em que se alternaram atos de clivagem, de expropriação e de alienação, sob os holofotes da *semicultura* e do *mercolazer*, e hiatos de resistência, de resignificação, de explicitação de contradições, de descoberta de potencialidades e de subversão da ordem, econômica e ideologicamente hegemônica.

As danças e contradanças somente poderão reestrear novos espetáculos nos palcos educacionais, como expressão *omnilateral* da cultura, se iluminados pela possibilidade de emancipação humana, que se liga necessária, orgânica e estrategicamente, a uma concepção revolucionária de transformação da educação, da formação cultural e da sociedade.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21> (entrar na chave “Funk & Rap”)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da mesma forma que a *paixão* – como disposição essencialmente humana – encerra o sentido de *desejo* e também de *sofrimento* - ao pensarmos historicamente, devemos reconhecer que aquilo que, de certo modo, nos condena é também a nossa esperança de superação. De posse de uma determinada compreensão da realidade, a consciência histórica, própria do ser humano, permite escolher diferentes itinerários e construir novos projetos políticos.

Como afirmava Gramsci, inspirado pelo escritor francês Romain Rolland (1866-1944), é preciso aliar o pessimismo da razão ao otimismo da vontade. O pessimismo é um instrumento necessário para a análise da realidade; é pelas lentes do pessimismo que conseguimos enxergar que no domínio do capital a educação passa a ser uma mercadoria entre tantas outras. Nas palavras pessimistas e lúcidas de Emir Sader ao prefaciar a obra de Istvan Mészáros (2005), “o enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo”; ao que acrescentaria Eduardo Galeano⁴¹: “as massas consumidoras recebem ordens em um idioma universal: a publicidade conseguiu aquilo que o esperanto quis e não pôde”.

Pelas mesmas lentes que observamos a educação, somos forçados a reconhecer que a arte, na sociedade de classes, é também uma mercadoria. A dança, a música e todo o universo que a elas se circunscreve movimentam um mercado de práticas, de corpos, de produtos e de signos, que incorpora e favorece cada vez mais uma experiência estética banalizada e vazia de sentido, transformando diversas manifestações da cultura em “salvo-condutos para atravessar as alfândegas da sociedade de classes, chaves que abrem as portas proibidas”, para ficarmos ainda com a precisão de Eduardo Galeano.

Pode parecer anacrônico recorrer, nesse momento, ao texto de um discurso dirigido à união comunista da juventude de toda a Rússia, porém, assumiremos o risco em nome do otimismo de nossa vontade.

⁴¹ O texto *O império do consumo*, de Eduardo Galeano foi publicado por Emir Sader em seu *blog*. Disponível em: <http://agenciartamajior.uol.com.br/>. Acesso em 17 de janeiro de 2007.

Trata-se do momento em que o revolucionário Vladimir Lênin se pronuncia aos jovens sobre a educação e a cultura e, especificamente, sobre o divórcio que havia se operado entre a educação e a vida prática. Após reafirmar aos jovens ouvintes que Marx nunca abdicara da ciência burguesa ou do conhecimento produzido sob o capitalismo, e que sua genialidade residia justamente no fato de ter ele reelaborado criticamente tudo o que havia apreendido e, a partir disso, ter criado a oportunidade para tecer conclusões que as “pessoas limitadas ao quadro burguês ou atadas aos preconceitos burgueses não podiam retirar” (1980, p.388), disse ele:

Sem a compreensão clara de que só com um conhecimento preciso da cultura criada por todo o desenvolvimento da humanidade, só com a sua reelaboração, se pode construir a cultura proletária, sem esta compreensão não realizaremos esta tarefa. A cultura proletária não surge do nada, não é uma invenção das pessoas que se chamam especialistas em cultura proletária. Isso é pura idiotice. A cultura proletária deve ser o desenvolvimento lógico da soma de conhecimentos que a humanidade elaborou sob o jugo da sociedade capitalista, da sociedade latifundiária, da sociedade burocrática. (LENINE, 1980, p.389)

Com esse inspirador chamamento aos jovens à construção de uma cultura de identidade proletária, desejamos destacar aqui a importância da formação cultural, em suas mais variadas e legítimas formas e instâncias, e em seus diversos gêneros e espaços.

A frase imortalizada no Templo de Delfos - *Conhece-te a ti mesmo* - certamente foi reveladora para muitos peregrinos da Antigüidade. Temos plena consciência de que projetos de educação emancipatórios e revolucionários não serão possíveis negando nosso passado histórico, nossas reconhecidas heranças conservadoras e toda a cultura produzida ao longo de séculos de dominação e expropriação.

Em contraposição ao espaço escolar vimos que a realidade *extrapedagógica* em suas diferentes cristalizações - como a mídia e a publicidade - tem sido responsável pela veiculação de imagens, discursos e produtos culturais que respondem, primordialmente, à lógica mercantilista, e estão em consonância

com a *semiformação* cultural. Conscientes da realidade contraditória, reafirmamos o valor da escola como lugar de formação, por excelência, e como espaço de apropriação cultural, de crítica radical e de disputa de hegemonias.

A perspectiva de formação integral, global, ou seja qual for o qualificativo usado para expressar a totalidade, sem a articulação com a necessidade de transformação das condições materiais que sustentam qualquer projeto de formação e de educação pretensamente emancipatórios, inviabiliza de antemão qualquer proposta, uma vez que reduz as perspectivas e as possibilidades a ações reformistas e os conceitos e as concepções a meros eufemismos.

A essa necessária transformação radical da realidade é que chamamos *revolução*, conceito que parece ter assustado jovens, adultos, professores, alunos e artistas. É preciso compreender a revolução no sentido amplo e marxiano do termo; só assim poderemos ter noção do alcance possível de nossa ação pedagógica, artística, intelectual, militante.

Se admitimos que uma outra dança somente será possível - plenamente - numa outra sociedade, isso não deve de maneira alguma nos imobilizar, pois essa não é uma postura possível para o método que nos inspira. Para que seja possível produzir, bailar, ensinar, assistir a uma outra dança, é preciso começar explicitando - e não negando ou ignorando - as contradições e as conseqüências que delas advêm.

Na mesma ocasião em que convocava a juventude da Rússia a se engajar na construção de uma cultura proletária, o velho Lênin alertaria seus jovens interlocutores de que o comunismo não se aprende como dado memorizado, como receita decorada, como “comunismo de fórmulas”, esquemático: este comunismo, declarava, já estaria morto. A edificação da sociedade comunista sobre o terreno de escombros deveria ser um trabalho vivo, orgânico, o fim lógico de uma bandeira de luta. E não por coincidência, retomaria o debate ético criticando precisamente a *ética* que é tomada como dimensão descolada do real:

Nós rejeitamos toda essa ética, tomada de conceitos extra-humanos, fora das classes. Dizemos que isso é enganar, iludir e embrutecer a inteligência dos operários e camponeses no interesse dos latifundiários e capitalistas (...) para nós a ética tomada fora da sociedade humana não existe; é um logro. Para nós, a ética está subordinada aos interesses da luta de classe do proletariado. (LENINE, 1980, p.392)

Desejamos destacar aqui que para o contexto da educação, a ética, a estética e a política não podem ser apreendidas como verbetes ou como *letra morta*. É somente a partir de um entendimento dessas dimensões como disposições humanas ontológicas que será possível pensar em um projeto educativo e numa formação cultural em contraposição ao que parece estar solidamente (im)posto pelo capital.

A trajetória analítico-reflexiva que resultou neste trabalho permitiu que percebêssemos, entre outras coisas, a exigüidade de fontes fidedignas acadêmicas de pesquisa e, sobretudo, de fontes historiográficas, a diversidade de concepções que povoa o universo da dança e suas conseqüentes e diversas abordagens pedagógicas do tema. Além disso, parece-nos que ainda são raros os espaços acadêmicos possíveis para uma reflexão desta natureza.

Ainda que lentos e descontínuos, os avanços das conquistas no universo educacional necessariamente acendem focos e deflagram nichos de resistência cultural. Os novos espetáculos pedagógicos precisam de professores, pesquisadores, artistas e militantes atuando como *metástases*: tematizando os produtos da *semicultura*, e suas estilizações impostas, como conteúdo pedagógico, indo além deles, procurando suas origens, potencializando os conflitos, *zappeando* estereótipos, identificando resistências. É dessa radical explicitação que pode surgir o desejo e a necessidade de fazer outra coisa, e é essa radical explicitação que acelera o processo de esgotamento das condições atualmente postas, para que atinjam um patamar tal, que a única opção possível seja a mudança.

Professores que somos, resta-nos *professar*. Professar a crença nos homens e nas mulheres, na revolução, na arte, na educação, na dança, nas possibilidades de superação, na sociedade socialista, na concepção socialista de

educação. De posse de instrumentos de análise, de projetos políticos, de aportes teóricos, de sensibilidades estéticas, de identidades éticas é que será possível bailar a *bulería* da emancipação.

Nosso percurso filosófico-histórico revelou muitas tragédias políticas, sociais e educacionais, mas evidenciou também a ambigüidade do processo histórico: os gregos armaram-se da razão política e superaram o determinismo mítico e celestial; os burgueses empreenderam a crítica e lideraram a superação da sociedade feudal; a próxima tarefa histórica de superação é, necessariamente, da *classe trabalhadora*.

Ao que tudo indica, não seremos nós os bem-aventurados a testemunhar o apagar das luzes do trágico e violento espetáculo do capitalismo, ou a aplaudir a vitória do trabalho na luta contra o capital. Enquanto não soa o sinal derradeiro para um novo espetáculo, vamos fazendo soar, aqui, ali, acolá, os anúncios de Alceu Valença: sussurrar nos ouvidos de nossos alunos e de nossos filhos, que se aproxima inevitavelmente o momento de abrir as cortinas e liberar o palco para uma outra cena, uma outra sociedade, uma outra arte, uma outra dança.

Volto a escrever em primeira pessoa para testemunhar que esta tese não é apenas produto da *cabeça*, mas *do corpo todo*: tudo o que aqui está *escrito*, encontra-se também *inscrito*. Acredito que a atividade reflexiva tenha tornado possível a *abertura de alguns focos* - no sentido teatral da expressão - para a minha trajetória como professora, como *bailaora* e como coreógrafa. Diante disso, só posso reafirmar plenamente a minha escolha – apaixonada - pela dança.

Por fim, reconhecemos ainda a datação e os limites deste trabalho, assim como o não-esgotamento das questões e problemáticas aqui levantadas. Apresentamos este texto como a materialização de nosso *máximo de consciência possível* até o momento, para que venham as necessárias e férteis interlocuções.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e emancipação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Gesammelte Schriften*, Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972-80. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Revista "Educação e Sociedade"n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411. Disponível em <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2007.

_____. e Horkheimer, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. Indústria cultural. In: COHN, Gabriel (org.). *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Nacional/Edusp, 1971, p.287-288.

AGOSTINHO, Santo. *Cidade de Deus – parte II*. Bragança Paulista: São Francisco, 2003.

ANDERSON, Perry. *Considerações sobre o marxismo ocidental*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. Organon. In: *Os Pensadores*, São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. *Política*. 3.ed. Brasília: UNB, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BOND, Karen. Como “criaturas selvagens” domaram as distinções de gênero. *Revista Pro-Posições*. Faculdade de Educação/Unicamp, v.9, n.2 (26), p.46-54, 1998.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? *Revista Pensar a Prática*. Faculdade de Educação, UFG, v.6, p.45-58.

BRUYNE, Paul de e outros. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. 5.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil – a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DALAROSA, Adair Ângelo. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei. (org.) *Globalização, Pós-modernidade e Educação*. Campinas: Autores Associados/UNC, 2003, p.197-217.

DANTAS, Mônica. *O enigma do movimento*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

DE PELLEGRIN, Ana. Lazer, corpo e sociedade: articulações críticas e resistências políticas. In: PADILHA, Valquíria (org.) *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez, 2006, p.104-125.

_____. Os contrastes do ambiente urbano: espaço vazio e espaço de lazer – um estudo comparativo entre bairros de Campinas. 1999. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.

_____. Significado político do espaço: implicações para o lazer em condomínios. *Monografia*. 1995. (Graduação em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.

DORAY, Bernard e SILVEIRA, Paulo. (orgs.) *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989.

DOWBOR, Ladislau. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 3.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000, p.7-14.

ENGELS, Friedrich. *Dialética da natureza*. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FERREIRA JR., Amarílio e BITTAR, Marisa. A colonização luso-jesuítica e a desconstrução da cultura ameríndia. *Revista Educação e Cidadania*, vol. 5, n. 1, 2006, p.95-112.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 53, abril, 2001, p.31-55.

FREITAS, Giovanina Gomes de. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1999.

FREUD, Sigmund. Totem e tabu. In: *Obras completas*, v.13, Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALEANO, Eduardo. O império do consumo. Disponível em: <http://agenciartamainor.uol.com.br/>. Acesso em 17 de janeiro de 2007.

GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. 6.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia - Que é a sociologia*. 6.ed. São Paulo: Difel, 1978.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

HESÍODO. *Teogonia*. 3.ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre história*. 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HOMERO. *Ilíada*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

_____. *Odisséia*. 3.ed. São Paulo: Ars Poetica/Edusp, 2000.

IANNI, Octávio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JAEGGER, Werner. *Paidéia - A formação do homem grego*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KATZ, Helena. Um, dois, três, a dança é o pensamento do corpo. 1994. *Tese* (Doutorado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

LENINE, Vladimir Ilich. As tarefas das uniões da juventude. In: *Obras escolhidas*. Vol. 3, Lisboa: Progresso, 1980, p.386-397.

_____. Sobre a cultura proletária. In: *Obras escolhidas*. Vol. 3, Lisboa: Progresso, 1980p.398-399.

LIMA, Walter Matias. Corpo e pós-modernidade. *Revista Impulso*, n.29, v.12, 2001, p.187-192.

LÖWY, Michel. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. 5.ed. São Paulo: Busca vida, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação – da Antigüidade aos nossos dias*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCASSA, Luciana Pedrosa. A invenção do lazer - educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935). 2002. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização*. 7.ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARQUES, Isabel Azevedo. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Ensino de dança hoje - textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. Contribuição à crítica da economia política. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____.e ENGELS. A ideologia alemã. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____.e ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. 8.ed. São Paulo: Global, 1988.

MASCARENHAS, Fernando. Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer. 2005. *Tese* (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.

_____. Lazer e grupos sociais: concepções e método. 2000. *Dissertação*. (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.

MEDAGLIA, Júlio. *Música impopular*. 2.ed. São Paulo: Global, 2003.

MELO, Victor Andrade de. Lazer: intervenção e conhecimento. In: I Congresso Regional Sudeste do CBCE. *Anais*. Campinas, 1999.

MENDES, Miriam Garcia. *A dança*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1987.

MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, José Geraldo Vinci de. *Metrópole em sinfonia. História, cultura e música popular na São Paulo dos anos 30*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

NAKAMOTO, Henrique Okajima. Luta: elementos para uma compreensão sistêmica. *Monografia*. 2005. (Graduação em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.

NASCIMENTO, Ana Flávia Nogueira. O microcosmo das *raves* psicodélicas. Disponível em http://www.neip.info/textos_colaboradores.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2007.

NUNES, César Aparecido. Platão e a dialética entre a filosofia do amor e o amor da filosofia: um estudo pedagógico de ética sexual. 2006a. *Tese* (Livre Docência em Educação) Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

_____. Tempo e espaço: premissas de uma filosofia e história em vista da emancipação. *Revista Educação e Cidadania*, vol. 5, n. 1, 2006b, p.67-74.

_____. *A filosofia da práxis como crítica da cultura*. Mimeo. Campinas, 2005.

_____. *Educar para a emancipação*. Florianópolis: Sophos, 2003.

_____. *Desvendando a sexualidade*. 4.ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. As origens da articulação entre filosofia e educação – matrizes conceituais e notas críticas sobre a Paidéia antiga. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.) *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2000, p.57-75.

_____. *Aprendendo filosofia*. Campinas: Papirus, 1986.

_____. Filosofia, dialética e educação – elementos para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei. (org.) *Globalização, Pós-modernidade e Educação*. Campinas: Autores Associados/UNC, 2003, p.155-195.

_____. e GAMBOA, Silvio Ancizar Sanchez. Filosofia e Dialética: tópicos para uma retomada do debate sobre as tendências epistemológicas em Educação. *Revista de Educação* Faculdades de Pirassununga, v.1, n.1, 1998, p.81-100.

_____. e SILVA, Edna. 2.ed. *A educação sexual da criança*. Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, Franklin de. Origens e estigmas da cultura brasileira – Por que não há uma intelligentzia no Brasil?. *Cadernos de Cultura*, vol. 3, São Paulo: Edusp, 1984, p.97-105.

OS pré-socráticos. In: *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PLATÃO. Fédon. In: *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999a.

_____. *A república*. São Paulo: Nova Cultural, 1999b.

_____. *As leis, ou da legislação e epinomis*. São Paulo: Edipro, 1999c.

_____. O Banquete. In: *Diálogos*. São Paulo: Cultrix, 1987.

PORTINARI, Maribel. *História da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PUCINELI, Fábio Augusto. Sobre luta, arte marcial e esporte de combate: diálogos. 2004. *Monografia*. 2005. (Graduação em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento, 2001.

SARAIVA, Maria do Carmo e outros. Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea. In: SILVA, Ana Márcia e DAMIANI, Iara Regina (orgs.) *Práticas Corporais*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005, p.115-133.

SAVIANI, Dermeval. /educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs.) *Marxismo e educação*. Campinas: Autores Associados, 2005, p.223-274

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, p.13-24.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

SILVA, Ana Márcia. Das práticas corporais ou porque “Narciso” se exercita. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 17 (3), maio, 1996, p. 244-251.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

STINSON, Susan. Vozes de meninos adolescentes. *Revista Pro-Posições*. Faculdade de Educação/Unicamp, v.9, n.2 (26), 1998, p 62-69.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. *Revista Pensar a Prática*. Faculdade de Educação/UFG, v.6, 2002-2003, p.73-85.

_____. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (org.) *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001a, p. 39-78.

_____. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 53, abril, 2001b, p.69-83.

TONET, Ivo. Educação e cidadania. *Revista Educação e Cidadania*, vol. 5, n. 1, 2006, p.23-32.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Las ideas estéticas de Marx*. Mexico: Era, 1977.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. e NAQUET, Pierre-Vidal. *Trabalho e escravidão na Grécia antiga*. Campinas: Papirus, 1989.

VICENZIA, Ida. *Dança no Brasil*. São Paulo: Atração Produções Ilimitadas, 1997.

VILELA, Lilian Freitas. O corpo que dança: os jovens e suas tribos urbanas. 1998. *Dissertação*. (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.