

A dança como construção social e prática educativa: entre passos e descompassos¹.

DE PELLEGRIN, Ana

Faculdade de Educação Física/UFG

adpellegrin@uol.com.br

palavras-chave: arte, corpo, dança, educação

A lógica do mercado e de seus mecanismos midiáticos associados fortalece cada vez mais a disseminação de uma arte feita à medida do produto, do valor agregado, do consumo rápido, da estereotipia e da massificação. Esta é a tendência que se estabelece como hegemônica.

A arte feita mercadoria pode ser considerada uma resposta do mercado para o capital, na medida em que o capital precisa responder às necessidades de prospecção de novos nichos de consumo e de enquadramento em relação a tudo o que possa ser transformado em mercadoria e circular como tal.

Assim é que se polariza a arte como uma resposta mercadológica em contraposição à arte como “forma de formular respostas às questões de uma época”, na concepção expressa por Garaudy (1980).

Ao empreendermos uma análise do fenômeno dança como prática educativa e como construção social, formulamos e explicitamos quatro categorias tipológicas de enquadramento das representações da dança na sociedade atual, organizada sobre os pressupostos neoliberais, notadamente nas últimas duas décadas.

Acreditamos que este deslocamento econômico-político tenha engendrado, reflexamente, mudanças estruturais na representação estética da música, da dança, do corpo, da arte e de seus sentidos de um modo geral.

O *simulacro estético* diz respeito ao processo de consumo de formas de dança estilizadas, produzidas para consumo rápido e em larga escala. O resultado, para o consumidor, é uma experiência estética que, a nosso ver, se configura como simulacro.

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

¹ A reflexão aqui apresentada foi desenvolvida no primeiro capítulo de nossa tese de doutoramento, intitulada Filosofia, estética e educação: a dança como construção social e prática educativa (DE PELLEGRIN, 2007).

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

A coreografia dessas gestualidades amestradas se espalha pelo país junto com o fenômeno mercadológico promovido por 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.

As exibições de virtuose referem-se especificamente à valorização do domínio de certas técnicas corporais que, por sua vez, viriam a constituir determinadas imagens de perfeição. O treino, a repetição e o aprimoramento de habilidades, sem a conseqüente possibilidade de manejo desses elementos na criação artística, tornam o virtuosismo competitivo a finalidade principal do processo.

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.

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.

As *terapias de decompressão* referem-se às prescrições de natureza compensatória que se fazem em relação à dança. Em lugar de uma experiência estética, a finalidade passa a ser a compensação para a tragédia de viver em um mundo desigual e desumanizado, em que corpo e espírito encontram-se dominados pela lógica do rendimento e dos estereótipos.

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 decompressivo a dança aparece como *antepasto* dietético palatável a todos os gostos.

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 decompressão. 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.

Por fim, a *catarse coletiva* representa uma propositura de vivência da dança como forma de ruptura com a realidade, mas que se configura muito mais como expressão consentida de devaneio ou como tentativa desesperada de retorno a um passado 'bárbaro'.

O corpo figura apenas como receptáculo deste estímulo, respondendo por meio de uma movimentação repetitiva e catártica que não se assemelha nem da maneira mais caricata a supostos rituais ancestrais de transe. O corpo fica refém de uma paradoxal expressão de *inércia corporal* e a possibilidade de experiência estética tende a desaparecer por completo.

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*.

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.

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 genuínas (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.

Referências bibliográficas:

DE PELLEGRIN, Ana. Filosofia, estética e educação: a dança como construção social e prática educativa. 2007. *Tese* (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

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